

EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN CONTEXTOS EXTRAACADÉMICOS

ZULME LOMELLI PÉREZ
Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela
zulomel@gmail.com

Resumen

El aprendizaje autorregulado es un proceso activo en el cual los aprendices establecen los objetivos que guían su aprendizaje y, para lograrlos, despliegan mecanismos de autoobservación, evaluación, autorreflexión y autorreacción. Treinta y nueve estudiantes de la asignatura Psicología General II, implementaron planes de aprendizaje autorregulado, basándose en la descripción de mecanismos autorreguladores desarrollada por Bandura (1987). Se observó que el interés de los estudiantes se dirigía hacia áreas no relacionadas con lo académico. En tal sentido, el incorporar características de las actividades que son atractivas para los alumnos dentro de los programas curriculares, constituiría un reto interesante para el logro de las metas académicas.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado, aprendizaje autónomo, práctica autorreflexiva, contextos extraacadémicos, competencias genéricas de estudiantes universitarios.

Recibido: 22 de junio de 2012
Aceptado: 07 de septiembre de 2012
Publicado: 05 de junio de 2013



Psicología ▪ Refereed journal

Volume 32, Issue 1-2013 | Pages 13-32 | ISSN: 1316- 0923

THE AUTO-REGULATED LEARNING IN EXTRACURRICULAR CONTEXTS

ZULME LOMELLI PÉREZ

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela

zulomel@gmail.com

Abstract

The auto regulated learning is an active process where the learners set the objectives that lead their learning and to achieve them, the learners display auto-observation, evaluation, auto-reflection and auto-reaction mechanisms. Thirty nine students of General Psychology II implemented plans of auto Regulated Learning based on the description of auto regulatory mechanisms developed by Bandura (1987). The interest of students was directed to non academic areas. In this regard, incorporating characteristics of the activities that are attractive to students in the curricular programs will represent an interesting challenge to the achievement of academic goals.

Key words: auto-regulated learning, autonomous learning, auto-reflexive practice, extra-academic contexts.

Received: Jun. 22, 2012

Accepted: Sept. 07, 2012

Published: Jun. 05, 2013

Desde hace varias décadas, los enfoques constructivistas del aprendizaje han puesto en relieve la importancia de los mecanismos autorreguladores dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos. Las investigaciones se han enfocado en la descripción de los mecanismos autorreguladores propiamente dichos (Bandura, 1987), así como en la participación de algunos procesos cognitivos implícitos en el aprendizaje, especialmente aquellos referentes a la orientación a metas, estrategias cognoscitivas, aspectos motivacionales, volitivos y afectivos y el papel de la metacognición (De la Fuente, 2004; Gaeta, Teruel y Orejudo, 2012; Phan, 2012; Poggioli, 1989; Schunk y Zimmerman, 1998; Torrano y González, 2004).

Definiciones generales del aprendizaje lo conciben como un cambio relativamente permanente en los mecanismos de conducta, incluyendo habilidades o conocimientos, debido a la experiencia con los eventos del ambiente y que no puede ser explicado por efecto de sustancias químicas, hormonas o maduración biológica (Domjan, 2010; Huffman, 2008).

En el caso del aprendizaje autorregulado, la persona conduce su propio cambio y la durabilidad del mismo requiere, por una parte, que el aprendiz despliegue una serie de acciones realmente efectivas en la adquisición de nuevos conocimientos y, por la otra, que estén presentes algunos factores motivacionales y afectivos que le ayuden a persistir en el proceso. Esta reunión de características conductuales, motivacionales y afectivas hace del aprendizaje autorregulado un tema de especial interés para la enseñanza académica.

El aprendizaje autorregulado –al cual se hará referencia en este ensayo con la abreviatura A.A.– se define como “un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos” (Rosario, 2004, en Núñez, Solano, González y Rosario, 2006a, p. 140). Si bien la mayor parte de las investigaciones sobre el tema se circunscriben al contexto académico –por lo cual se utilizan frecuentemente los términos “estudiante”, “alumno” en vez de “aprendiz”–, podría afirmarse que los principios del A.A. están presentes en cualquier otra actividad de aprendizaje autónomo que se realice en contextos distintos.

En la actualidad, existe acuerdo unívoco al considerar que la meta de la educación en el siglo XXI es el aprendizaje autónomo (Núñez et al., 2006a;

Torrano y González, 2004). Tanto los investigadores como los encargados de proponer los nuevos planes curriculares de la instrucción en todos los niveles educativos concuerdan en que la sociedad actual demanda individuos con competencias para la resolución de problemas en forma eficaz, en entornos multidimensionales y, especialmente, de manera autorregulada (Hué, 2008; Pulido, 2008). A este respecto, Torrano y González sintetizan lo siguiente:

El logro de un aprendizaje significativo y autorregulado necesita tanto “voluntad” (*will*) como “destreza” (*skill*) ... y por esto, la educación debe ayudar a los alumnos a ser conscientes de su pensamiento, a ser estratégicos y a dirigir su motivación hacia metas valiosas. El objetivo es que los alumnos aprendan a ser sus propios maestros; y en este sentido se habla de la necesidad de pasar de la enseñanza a la práctica autorreflexiva (Torrano y González, 2004, p. 2).

ALGUNOS MODELOS DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Bandura (1987) describe los subprocesos que intervienen en la autorregulación de la conducta mediante criterios internos y autoincentivos agrupados en tres fases:

1. Autoobservación: la persona presta atención a las dimensiones relevantes de su ejecución (calidad, tasa, cantidad, originalidad, etc.) y determina niveles de regularidad, proximidad o exactitud, entre otros.
2. Procesos evaluativos: hacen referencia al establecimiento de criterios personales y comparativos con los cuales la persona evalúa su ejecución. Dentro de estos procesos se incluyen la valoración de la actividad (por ejemplo, hipervalorada, neutra o devaluada) y la atribución de las causas que condujeron a cierto resultado en la ejecución (locus de control). En este sentido, la apreciación que hacen las personas acerca de sus propias ejecuciones contiene en sí una carga afectiva relacionada con el grado de satisfacción con los resultados.
3. Autorreacción: es una fase en la cual se ponen de manifiesto las reacciones de la persona como consecuencia de la evaluación previa. Se esperarí que se autoaplicaran consecuencias reforzantes ante evaluaciones positivas o favorables de la ejecución y consecuencias punitivas ante evaluaciones desfavorables. Incluso, Bandura (1987) incorpora la posibilidad de que no ocurra ninguna reacción explícita posterior a la evaluación.

Dentro del área de investigación sobre el aprendizaje autorregulado, destaca el modelo de Pintrich (2000b, en Torrano y González, 2004), quien identifica cuatro fases –que no ocurren necesariamente en forma lineal– con sus respectivas áreas y procesos de regulación, incorporando también el papel del contexto:

1. Preparación-planificación-activación: relacionada con el establecimiento de metas, la activación cognitiva y metacognitiva, planificación del tiempo y el esfuerzo, percepción de tarea y contexto.
2. Autoobservación (automonitoreo): conciencia y autoobservación de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y condiciones de la tarea y del contexto mientras ocurre el aprendizaje (por ejemplo, identificación de procesos de memoria, estrategias de razonamiento, incentivos, sentimientos acerca de la ejecución, recursos y limitaciones de la situación de aprendizaje, etc.).
3. Control-regulación: uso de estrategias para el control cognitivo, metacognitivo, motivacional y afectivo de las ejecuciones; puesta en práctica de estrategias que ayuden a incrementar o disminuir el esfuerzo conforme sea necesario; búsqueda de ayuda; establecimiento de cambios en los requerimientos de la tarea y las condiciones del contexto.
4. Evaluación: producción de juicios y atribuciones con respecto a los resultados del aprendizaje, elección del comportamiento definitivo, evaluación de la tarea y del contexto. Dentro de esta fase se incluyen las reacciones afectivas con respecto a la situación global de aprendizaje.

Sáiz, Montero, Bol y Carbonero (2012) describen cinco categorías o fases interrelacionadas de estrategias de aprendizaje:

- Fase de adquisición de la información: relacionada con el uso de estrategias de atención y repetición.
- Fase de codificación: toman parte las estrategias de mnemotecnia, elaboración y organización de la información.
- Fase de recuperación: estrategias de búsqueda y generación de respuestas.
- Fase metacognitiva: autoinstrucciones, autocontrol, contradistracción, interacción social, motivación (intrínseca, extrínseca, de escape).
- Fase de apoyo al procesamiento: estrategias que procuran el autoconocimiento, automanejo (de planificación y de regulación), evaluación.

El aprendizaje autorregulado se vincula con más fuerza a las últimas dos fases: metacognitiva y de apoyo al procesamiento. Al mismo tiempo se ha demostrado que el uso de estos tipos de estrategias se asocia con un mayor éxito académico y laboral, de manera que es recomendable incorporarlas dentro de la planificación instruccional de las carreras universitarias, debido a que contribuyen a alcanzar el fin último de la enseñanza universitaria, el cual consiste en fomentar un tipo de aprendizaje eficaz, que posibilite la inserción efectiva del alumnado en entornos reales de trabajo (Hué, 2008; Sáiz et al., 2012). Así, está claro que la enseñanza de formas de aprendizaje conducentes a la autonomía es una de las principales finalidades de la educación formal en todos sus niveles (Badia, 2005; Durán, 2005; Núñez et al., 2006a).

En resumen, las características generales del aprendizaje autorregulado podrían resumirse como sigue:

- Autocontrol: el aprendiz establece las metas y objetivos de su aprendizaje, los cuales suelen ser distales. Al mismo tiempo, el aprendiz organiza la información y las estrategias para abordarla.
- Combinación de voluntad y destreza (*will & skill*), (Gaeta et al., 2012; Torrano y González, 2004).
- Aplicación de estrategias metacognitivas: el automonitoreo (autoobservación, autoevaluación) ocurre como un proceso dinámico, flexible.
- Se toma en cuenta la función de los aspectos motivacionales y afectivos sobre la conducta (Gaeta et al., 2012).
- El A.A. facilita la transición desde la enseñanza a la práctica autorreflexiva. El docente actúa como facilitador en este proceso, especialmente cuando logra estructurar el contexto y contenidos de la clase orientados a metas de aprendizaje más que a metas de rendimiento 1 (De la Fuente, Zapata, Martínez, Cardelle et al., 2012; Gaeta et al., 2012; Schunk y Zimmerman, 1998).
- El aprendizaje es significativo.

1 La orientación a metas de aprendizaje es un factor de la motivación intrínseca que se corresponde con el interés personal por la actividad de aprender. Por su parte, la orientación a metas de rendimiento –desempeño o ejecución– se relaciona con el interés por demostrar la capacidad personal e, incluso, por evitar demostrar incapacidad (Barberá, 2002).

Todas estas características, entre otras, conducen a cambios más duraderos, los cuales se ven ilustrados en las competencias que despliegan los aprendices cuando extraen los conocimientos obtenidos en el ámbito educativo y los aplican en otros contextos, por ejemplo, desde la academia al entorno laboral (Pulido, 2008).

¿QUÉ SE NECESITA PARA LOGRAR EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO?

Algunos autores se han preguntado si el éxito en el aprendizaje autorregulado se debe a características de personalidad o a otros factores individuales más que a factores propios del sistema educativo o del contexto donde se aplica (Rouis, Moez y Salehi, 2011; Torrano y González, 2004). Si bien no existen evidencias concluyentes, se han elaborado descripciones de estudiantes que son considerados como aprendices autorregulados, las cuales coinciden en las siguientes características:

- Autonomía (control personal en todo el proceso de aprendizaje).
- Aplicación de estrategias metacognitivas (Sáiz et al., 2012).
- Alta autoeficacia (Sáiz et al., 2012).
- Metas de aprendizaje, en oposición a metas de rendimiento (Gaeta et al., 2012).
- Organización eficaz del tiempo y del esfuerzo.
- Liderazgo en actividades grupales.
- Capacidad para buscar ayuda (Torrano y González, 2004).
- Emociones positivas durante el aprendizaje (placer, disfrute, satisfacción).
- Atribución del éxito del aprendizaje a factores personales más que a factores externos (Tavakolizadeh y Qavam, 2011).

La dirección de las investigaciones en las que se intenta identificar características específicas de los aprendices autorregulados se orienta principalmente a la asunción de que muchas de estas pueden ser adquiridas y fortalecidas dentro de los mismos contextos habituales de aprendizaje, tanto reales como virtuales (De la Fuente, Zapata, Martínez, Cardelle et al., 2012; McLoughling y Lee, 2010; Schunk y Zimmerman, 1998).

PERSPECTIVAS FUTURAS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Torrano y González (2004) sintetizan algunos aspectos en los que se requiere profundizar en la investigación sobre aprendizaje autorregulado (pp. 21-23):

1. Mejora en la definición y operacionalización de principales procesos y actividades involucrados en el aprendizaje autorregulado, así como diferencias entre este constructo y otros relacionados (p. ej., autocontrol y metacognición).
2. Elaboración de modelos más completos, que incorporen conceptos referidos a las fuerzas dinámicas que afectan al proceso de la autorregulación (p. ej., procesos volitivos).
3. Perfeccionamiento de la metodología de la investigación y de los instrumentos de medida. Utilizar diseños más complejos; crear y validar más métodos e instrumentos de naturaleza cualitativa, complementarios a los autoinformes para investigar el A.A. como un proceso continuo y dinámico (Núñez, Solano, González y Rosário, 2006b); examinar otras variables (cognitivas, motivacionales) que influyen en el aprendizaje. Por ejemplo, Alcántara (2009) diseñó una escala autorregulatoria para evaluar la interfase cognitiva, afectivo-motivacional y conductual de las habilidades autorregulatorias en docentes universitarios; al mismo tiempo, implementó dos programas de intervención en enseñanza estratégica. Encontró, por una parte, que los docentes que participaron en los grupos experimentales solían utilizar estrategias metacognitivas y que los ajustes autorregulatorios demandados por las tareas instruccionales requirieron de esfuerzos superiores que impactaron el ritmo y las producciones generadas, lo cual sugiere que el aprendizaje de estas estrategias podría ser más difícil de lo esperado.
4. Analizar el papel del contexto de aprendizaje sobre la cognición y la motivación académica; avanzar en el desarrollo de modelos de enseñanza centrados en el aprendiz y en las comunidades de aprendizaje (¿Cómo la estructura del contexto puede satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y conexión afectiva de los alumnos y favorecer la automotivación y el A.A.? ¿Cómo influye la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula sobre el proceso de autorregulación?). La perspectiva socioconstructivista ofrece nuevos datos al respecto (Torrano y González, 2004).

En cuanto al papel de la estructura del contexto y de las variables motivacionales y volitivas sobre el aprendizaje autorregulado, Gaeta et al. (2012) encontraron que la percepción de la estructura del aula condiciona el desarrollo de la orientación a metas influyendo en la asunción o no de responsabilidad propia para lograr los objetivos. Por otra parte, Martínez y De la Fuente (2004), interesados en promover el aprendizaje autónomo desde la edad escolar, diseñaron el programa Pro&Regula, como una herramienta docente que utiliza las actividades ordinarias de las áreas curriculares instrumentales para facilitar la integración de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Mediante este programa se enseña a alumnos de educación primaria a aprender a aprender, aplicando mecanismos de autorregulación a medida que van abordando los contenidos curriculares.

Para concluir este punto se han realizado análisis acerca del impacto de las TIC sobre el rendimiento académico y su relación con el aprendizaje autorregulado (McLoughlin y Lee, 2010; Rouis, Moez y Salehi, 2011). Por ejemplo, McLoughlin y Lee (2010) compila una serie de casos en los que el uso de redes sociales favorece el control, la autonomía y el compromiso de los aprendices en diversos cursos universitarios, concluyendo que las herramientas basadas en la Web 2.0, usadas apropiadamente, permiten el acceso a un amplio rango de ideas y representaciones, puesto que combinan espacios reales y virtuales con independencia de los límites físicos, geográficos, institucionales y organizacionales. Sin embargo, los autores indican que el aprendizaje autorregulado se logrará siempre que exista un andamiaje efectivo por parte de los docentes y para ello se necesitan pedagogías que sean más personales, sociales y participativas.

Al preguntarse si el uso de recursos como las redes sociales favorecería la autorregulación de los aprendizajes, Rouis et al. (2011) encontraron que el uso de Facebook se relacionaba con un rendimiento académico pobre, especialmente por parte de estudiantes extrovertidos y que los estudiantes más autorregulados, con mayor autoconfianza, controlaban más eficazmente su presencia en las plataformas de redes sociales. Estos autores sugieren la importancia de advertir a los alumnos acerca de los posibles efectos desfavorables del uso excesivo de Facebook sobre su rendimiento académico si no aplican adecuadamente estrategias de autorregulación.

5. Estudiar la influencia del desarrollo evolutivo en el proceso de autorregulación del aprendizaje; por ejemplo, determinar si la edad cumple un papel mediador.
6. Examinar la función de las diferencias individuales y culturales en el A.A. (características de personalidad, género, diversidad cultural, generalización de hallazgos sobre el A.A. a otras culturas, etc.).
7. Enseñar los diferentes procesos que intervienen en el A.A. dentro de las diversas áreas del currículo; integrar las actividades y estrategias de autorregulación dentro del contexto escolar y de las diferentes materias curriculares; ayudar a los alumnos a modificarlas y adaptarlas ante distintas situaciones de aprendizaje (Alcántara, 2009; Torrano y González, 2004). En este sentido, la capacidad de autorregulación puede ser considerada como una competencia genérica y transversal a desarrollarse durante la educación formal, especialmente necesaria en entornos universitarios (Hué, 2008; Pulido, 2008; Sáiz et al., 2012).

**REFLEXIONES CON RESPECTO A LA IMPLEMENTACIÓN
DE PLANES DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO
EN UNA SECCIÓN DE LA ASIGNATURA PSICOLOGÍA GENERAL II**

En los planteamientos anteriores se observa que la investigación sobre A.A. está enfocada principalmente en las experiencias de aprendizaje relacionadas con metas y contextos académicos. Pero, ¿es posible aplicar los fundamentos del A.A. en otros contextos? Esta es una pregunta que pudiera ampliar el conjunto de problemas a desarrollar en la investigación sobre aprendizaje autorregulado descrito previamente por Torrano y González (2004). A continuación se reporta, de manera ilustrativa, una experiencia de aplicación de los principios del A.A. fuera del contexto académico.

Como parte de las actividades prácticas de la asignatura Psicología General II, en el semestre 2012-2, se propuso a los estudiantes implementar un Plan de Aprendizaje Autorregulado (P.A.A.) en algún aspecto que desearan desarrollar. La razón por la cual se decidió trabajar el tema de la autorregulación fue porque integra los tres principales contenidos teóricos abordados en la asignatura, a saber: aprendizaje, motivación y emoción.

Al inicio del semestre se impartieron las instrucciones para que los estudiantes presentaran un área de aprendizaje y establecieran los objetivos

que pretendían cumplir de acuerdo con el modelo de mecanismos autorreguladores de Bandura (1987).

En el cuadro 1 se compilan las áreas generales de aprendizaje y los dominios específicos seleccionados por treinta y nueve estudiantes que conformaron una sección de la Asignatura Psicología General II, durante el semestre 2012-2. Como se observa, las conductas saludables y la actividad física conformaron un bloque difícil de disociar (11 personas entre ambas categorías), música (8) y conducción de automóviles (5), seguidas por habilidades cognitivas, idiomas y cocina. Otras áreas fueron más particulares.

Cuadro 1

Áreas de aprendizaje y dominios específicos seleccionados para un Plan de Aprendizaje Autorregulado por parte de estudiantes de una sección de la asignatura Psicología General II, semestre 2012-2

ÁREA GENERAL DE APRENDIZAJE	DOMINIO ESPECÍFICO	ESTUDIANTES (N = 39)
Actividad física, deportes (interés por adquirir destrezas motoras, tonicidad muscular)	Bowling (boliche)	1
	Manejar bicicleta	1
	Tae-box	1
	Tonificación muscular (pesas, aparatos)	1
	Yoga	1
Artes culinarias	Comida casera	1
	Gastronomía hindú	1
	Pan casero	1
Artes gráficas y artesanía	Manualidades con foami	1
	Técnica de color con lápiz	1
Conducción de automóviles	Manejar automóviles sincrónicos	5
Conductas saludables (interés por adquirir hábitos saludables, bajar de peso, aumentar el bienestar percibido)	Régimen nutricional + ejercicio físico	6
Destrezas sociales	Asertividad en el trabajo	1
	Destrezas de conversación	1
Habilidades cognitivas (estrategias)	Ajedrez	2
	Mnemotecnia	1
	Sudoku	1
Idiomas extranjeros	Francés	2
	Inglés	1
Locución y oratoria	Doblaje en español	1
Música (tocar un instrumento musical)	Guitarra	6
	Piano	1
	Violín	1

OBSERVACIONES

En un intento por responder a la pregunta sobre si los principios del A.A. podrían aplicarse a actividades propias de otros contextos, se tomó como base una definición genérica del aprendizaje, según la cual este se refiere a un cambio duradero en los mecanismos de conducta, que ocurre como resultado de la experiencia previa con ciertos estímulos y respuestas o con otros similares (Domjan, 2010). La autorregulación puede entenderse como un conjunto de mecanismos que intervienen en la producción de conducta, especialmente cuando está dirigida a la consecución de logros distales y pueden ser de índole biológica, cognitiva o afectiva (Bandura, 1987). Cuando se trata de propiciar un aprendizaje autónomo, se requiere algo más que fuerza de voluntad. El modelo de Bandura (1987) es lo suficientemente general como para soportar este argumento y por ello fue escogido como fundamento teórico para el trabajo.

Si bien la asignación del P.A.A. no se circunscribía exclusivamente a un contexto, se pudo observar que la tendencia natural del interés de los estudiantes se dirigía a áreas poco o nada relacionadas con el contexto académico (p. ej., hacer ejercicio físico, manejar un automóvil). La selección que ellos hicieron con respecto a lo que querían aprender, fue de libre albedrío, según sus intereses, deseos y necesidades. Es posible que las instrucciones de la actividad hayan sesgado la decisión de los estudiantes, pues se les indicó escoger algo que desearan aprender y se les enunciaron ejemplos como “manejar un carro”, “tocar un instrumento”, “implementar un nuevo hábito”. En un grupo de treinta y nueve estudiantes, solo dos alumnos escogieron un tema de aprendizaje tomando como base una asignatura del currículo académico: Inglés. Se piensa que posiblemente su selección pretendía el desarrollo de habilidades idiomáticas y no tanto el mejoramiento de destrezas académicas. De estos alumnos, solo uno mantuvo los objetivos de su P.A.A., mientras que el otro los cambió por un plan para tocar un instrumento musical.

Quizás esto pueda servir como advertencia a los profesores al momento de diseñar sus estrategias didácticas, ya que sugiere que el interés de los alumnos con respecto a probar nuevas experiencias de aprendizaje no parece estar enfocado en lo académico, sino en áreas artísticas, deportivas o relacionadas con el cuidado de la salud personal, entre otras. En tal sentido, la incorporación de características de las actividades que resultan atractivas

para los alumnos dentro de las actividades curriculares, constituiría un reto interesante para el logro de las metas académicas.

Los estudiantes fueron capaces de recorrer las distintas etapas del A.A. con sus conductas o destrezas no académicas (tal como puede observarse en los ejemplos presentados en el anexo 1). El resultado sugiere que la idea de la generalización de los principios del A.A. en contextos distintos al académico es razonable.

Participación de la docente. La actuación de la docente tuvo una función de andamiaje y se enfocó en hacer indicaciones puntuales en las diferentes fases del P.A.A.:

- Orientar sobre lo que se debía hacer en cada fase a través de instrucciones generales que pudieran aplicarse a cualquier área de aprendizaje.
- Orientar sobre la formulación de objetivos y tipos de registros.
- Señalar o recordar las fechas de entrega de los informes.
- Evaluar la aplicación de aspectos académicos (normas de redacción, coherencia, formato, nivel o calidad de la argumentación, etc.).
- Ofrecer retroalimentación y reforzamiento conforme se iban presentando los diferentes productos académicos. Esto se hacía a través de comentarios, sugerencias y calificaciones. La evaluación fue de tipo formativa y sumativa.

CONCLUSIONES

La experiencia de implementar un Plan de Aprendizaje Autorregulado (P.A.A.) dentro de la asignatura Psicología General II permitió formular algunas conclusiones acerca de la vinculación entre los contenidos y los objetivos académicos con los procesos de aprendizajes extraacadémicos:

- La elaboración de informes de avance y de un informe de resultados aplicando normas de redacción específicas para la investigación científica, psicológica, es una práctica que refuerza el desarrollo de habilidades necesarias para el buen desempeño académico.
- Fueron aplicadas estrategias de automonitoreo (autoobservación, registro), planificación, evaluación y autorreacción que podrían generalizarse luego a las actividades del contexto académico. Las estrategias de autorregulación que fueron puestas en práctica durante el P.A.A. podrían utilizarse para organizar las actividades curriculares,

implementar y mantener nuevos hábitos de estudio, desplegar estrategias de autocontrol y ampliar los criterios autoevaluativos con relación a los resultados alcanzados. Los estudiantes podrían preguntarse, por ejemplo: ¿El conocimiento adquirido en una asignatura fue suficiente, de buena calidad, satisfactorio; ¿los resultados fueron atribuidos al esfuerzo propio o a las condiciones externas?, entre otros tópicos.

- Incremento de la autorreflexión: se observaron indicadores de mayor autoconocimiento (metacognición) del proceso de aprendizaje y mejor estimación sobre las potencialidades y las dificultades que conlleva la implementación de estrategias de autorregulación. Para algunos alumnos esta experiencia resultó reveladora porque les permitió darse cuenta de lo ambicioso de sus objetivos iniciales. En tales casos, ellos mismos pudieron reajustar sus objetivos, estrategias y criterios de ejecución, hasta obtener unos que fueran más acordes con sus posibilidades al momento de implementar el P.A.A.
- La metacognición se realizó sobre procesos propios (autoobservación) y también se apreció en la reflexión teórica que los estudiantes debían presentar como fundamento del informe de resultados. A través de esta reflexión pudieron establecer relación entre la teoría y la práctica o, más exactamente, entre la teoría y la vivencia, al identificar los contenidos teóricos de la asignatura en sus experiencias vividas durante el desarrollo del P.A.A. Algunos comentarios expresados en las reflexiones y conclusiones de los informes revelan que a mayor conexión con la vivencia, mayor compromiso con la actividad académica en cuestión. Los estudiantes más comprometidos con su aprendizaje fueron más constantes en la entrega de asignaciones, en la solicitud de ayuda a la docente, mostraron más esmero a lo largo del semestre y sus conclusiones reflejaban más profundidad, mejor conexión entre la teoría y los procesos autoobservados. Por otra parte, expresaron mayor variedad de emociones en cada fase del P.A.A., las cuales incluían sentimientos de frustración, orgullo, alegría, tristeza o satisfacción.
- El andamiaje realizado por la docente durante cada fase del proceso contribuyó, por una parte, a facilitar el establecimiento de las relaciones entre los contenidos académicos y las experiencias vividas y, por otra parte, constituye un nuevo ejemplo de que es factible implementar una diversidad de estrategias didácticas conducentes a la autonomía de los estudiantes dentro de los procesos curriculares, meta ulterior de la educación en el siglo XXI.

REFERENCIAS

- Alcántara, L. (2009). Profesores autorregulados: diseño y validación de una interfase autorregulatoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 1219-1248.
- Badia, A. (2005). Enseñar a pensar de manera autorregulada y flexible. En F. López. (Comp.). *Aprender autónomamente. Estrategias didácticas* (pp. 71-80). Barcelona, España: Editorial Grao.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.
- Barberá, E. (2002). Motivos secundarios I (motivación intrínseca, metas de logro, afiliación y poder). En F. Palmero, E. Fernández, F. Martínez y M. Chóliz (Coords). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.
- De la Fuente, J., Zapata, L., Martínez, J., Cardelle, M., Sander, P., Justicia, F., Pichardo, M. y García, A. (2012). Regulatory teaching and self-regulated learning in college students: confirmatory validation study of the IATLP scales. *Electronic Journal of Educational Psychology*, 10, 839-866.
- Domjan, M. (2010). *Principios de aprendizaje y conducta*. (6ª ed.). México, DF: Cengage Learning Editores.
- Durán, D. (2005). Enseñar a pensar en equipo. En F. López. (Comp.). *Aprender autónomamente. Estrategias didácticas* (pp. 97-104). Barcelona, España: Editorial Grao.
- Gaeta, M., Teruel, M. y Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Educational Psychology*, 10, 73-94.
- Hué, C. (2008). El marco de referencia de la nueva educación superior. En Instituto de Ciencias de la Educación –ICE. *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios* (pp. 5-11). Zaragoza, España: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Huffman, K. (2008). *Psicología en acción*. México: Limusa.
- Martínez, J. y De la Fuente, J. (2004). La autorregulación del aprendizaje a través del programa Pro&Regula. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 145-156.

- McLoughlin, C. y Lee, M. (2010). Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26, 28-43.
- Núñez, J., Solano, P., González, J. y Rosário, P. (2006a). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27, 139-146.
- Núñez, J., Solano, P., González, J. y Rosário, P. (2006b). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18, 353-358.
- Phan, H. (2012). An examination of achievement goals in learning: A quasi-quantitative approach. *Electronic Journal of Educational Psychology*, 10, 505-544.
- Poggioli, L. (1989). Estrategias cognoscitivas: una revisión teórica y empírica. En A. Puente; L. Poggioli y A. Navarro. *Psicología cognoscitiva. Desarrollo y perspectivas* (pp. 275-322). Caracas: McGraw-Hill.
- Pulido, J. (2008). Competencias genéricas. ¿Qué son? En Instituto de Ciencias de la Educación –ICE. *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios* (pp. 35-42). Zaragoza, España: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Román, J. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: la “estrategia de lectura significativa de textos”. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 113-132.
- Rouis, S., Moez, L. y Salehi, E. (2011). Impact of Facebook usage on students’academic achievement: role of self-regulation and trust. *Electronic Journal of Educational Psychology*, 9 (3), 961-994.
- Sáiz, M., Montero, E., Bol, A. y Carbonero, M. (2012). Un análisis de competencias para “aprender a aprender” en la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, 253-270.
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.
- Tavakolizadeh, J. y Qavam, S. (2011). Effect of teaching of self-regulated learning strategies on attribution styles in students. *Electronic Journal of Educational Psychology*, 9, 1087-1102.
- Torrano, F. y González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 1-34.

Anexo 1.

*Ejemplos de experiencias con planes de aprendizaje autorregulado en ambientes extraacadémicos²***CASO 1 (R.E.): APRENDIZAJE DE UNA TÉCNICA MEMORÍSTICA**

AUTOOBSERVACIÓN	<p>Dimensiones de la ejecución</p> <p>Al cumplir rigurosamente con el plan de aprendizaje, se observó una evolución tanto en calidad como en cantidad, proximidad y exactitud, lo que conllevó un incremento en la regularidad de la ejecución del plan.</p> <p>La calidad mejoró con la práctica. La cantidad dependió siempre de lo concretado en el plan. En cuanto a la proximidad, en las primeras sesiones no siempre fueron alcanzados los objetivos y la exactitud fue incrementando en la medida en que el plan avanzaba.</p> <p>“Estas primeras sesiones han sido agotadoras” (Diario control, fecha 21/10/12). Fue ésta una de las primeras sesiones que obtuve al iniciar el plan. Sin embargo y como ya lo he mencionado, cada sesión contribuyó en un avance evidente al finalizar la semana de entrenamiento, sobre todo en lo referente a la exactitud, fui experimentando cambios en la capacidad de memorización, lo cual es el objetivo final.</p> <p>Nota: falta culminar 2 sesiones para terminar con el plan de aprendizaje.</p>		
PROCESOS EVALUATIVOS	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>Criterios personales</p> <p>Al hacer la escogencia de este plan de aprendizaje, lo hice porque representaba un reto y, sin duda, lo fue, ya que cada semana de entrenamiento culminada significaba un nuevo desafío en la siguiente semana. Y considero que fue una de las características más atractivas del plan. Hubo sesiones en que me sentí poco productiva pero, en contraposición, también otras en las que observé un avance y ese avance implicaría la proximidad a alcanzar el objetivo final.</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>Actuaciones de referencia</p> <p>Fueron dadas por los criterios antes instituidos en el plan de aprendizaje.</p> <p>La valoración dependía siempre de la productividad de las sesiones según lo estimado.</p> <p>La atribución de ejecución, considero que fue algo más intrínseco.</p> </td> </tr> </table>	<p>Criterios personales</p> <p>Al hacer la escogencia de este plan de aprendizaje, lo hice porque representaba un reto y, sin duda, lo fue, ya que cada semana de entrenamiento culminada significaba un nuevo desafío en la siguiente semana. Y considero que fue una de las características más atractivas del plan. Hubo sesiones en que me sentí poco productiva pero, en contraposición, también otras en las que observé un avance y ese avance implicaría la proximidad a alcanzar el objetivo final.</p>	<p>Actuaciones de referencia</p> <p>Fueron dadas por los criterios antes instituidos en el plan de aprendizaje.</p> <p>La valoración dependía siempre de la productividad de las sesiones según lo estimado.</p> <p>La atribución de ejecución, considero que fue algo más intrínseco.</p>
<p>Criterios personales</p> <p>Al hacer la escogencia de este plan de aprendizaje, lo hice porque representaba un reto y, sin duda, lo fue, ya que cada semana de entrenamiento culminada significaba un nuevo desafío en la siguiente semana. Y considero que fue una de las características más atractivas del plan. Hubo sesiones en que me sentí poco productiva pero, en contraposición, también otras en las que observé un avance y ese avance implicaría la proximidad a alcanzar el objetivo final.</p>	<p>Actuaciones de referencia</p> <p>Fueron dadas por los criterios antes instituidos en el plan de aprendizaje.</p> <p>La valoración dependía siempre de la productividad de las sesiones según lo estimado.</p> <p>La atribución de ejecución, considero que fue algo más intrínseco.</p>		
AUTORREACCIÓN	<p>Autorrespuestas evaluativas</p> <p>Anteriormente cité uno de mis pensamientos al terminar la primera semana de entrenamiento. Con esto quiero rescatar la idea de que no fue algo “negro o blanco”, es decir, siempre positivo o siempre negativo. Al culminar, la evaluación en ocasiones fue positiva, pero también hubo días en donde lo esperado no fue logrado y, por tanto, fue negativo.</p> <p>Las autorrespuestas tangibles fueron algo que también varió, ya que en ocasiones incumplí con las sesiones pautadas. Hasta ahora he visto diez (10) películas y he dejado de tomar la siesta cuatro (4) veces, para un total de 14 sesiones de entrenamiento hasta el momento.</p>		

- 2 Experiencias de estudiantes cursantes de una sección de Psicología General II, en la Escuela de Psicología de la UCV, semestre 2012-2. Esquemas adaptados. Se usan iniciales para proteger la identidad de los estudiantes.

CASO 2 (S.O.): APRENDIENDO A MANEJAR UN AUTOMÓVIL SINCRÓNICO

AUTOOBSERVACIÓN	<p>Dimensión de la ejecución</p> <p>Presto atención a las indicaciones específicas impartidas por el instructor a realizar en cada sesión. Realizo todos los pasos de seguridad necesarios. Chequeo los espejos y realizo todas las conductas necesarias y básicas para el éxito de la sesión.</p>	<p>Regularidad</p> <p>Repito todos los pasos que realizaba en cada sesión antes de manejar y he notado cambios importantes en mi desempeño. Además, las personas que comparten conmigo el vehículo las observan y me imitan. Esto ha sido también de gran importancia porque me incentiva más ver que sirvo de ejemplo a otros.</p>
AUTOOBSERVACIÓN	<p>Exactitud</p> <p>Sigo las instrucciones al pie de la letra y ejecuto las observaciones que me hace el instructor para procurar que la sesión tenga el éxito deseado. De igual manera, copié algunas conductas del instructor que ampliaron mis destrezas y mejoraron mi desempeño al manejar.</p>	<p>Proximidad</p> <p>A medida que fueron transcurriendo las sesiones pude notar cambios notables en mi destreza, en mis niveles de ansiedad y también en mi seguridad al momento de conducir, así como también la adquisición de nuevas y útiles destrezas planteadas dentro del plan de aprendizaje.</p>
AUTOOBSERVACIÓN	<p>Criterios personales</p> <p>Para la evaluación de mi desempeño utilicé una escala cualitativa que consiste en tres niveles de apreciación, como también una lista de conductas básicas que debía cumplir antes de manejar. Dicha escala también la empleé para medir los niveles de ansiedad causados por estímulos externos, como los motorizados, peatones y otros transeúntes, además de la inseguridad causada por la inexperiencia.</p>	<p>Actuaciones de referencia</p> <p>Criterios de referencia: estos criterios son los parámetros que guiarán las futuras ejecuciones de la conducta para que ésta sea ejecutada de una manera correcta e idónea, previniendo o disminuyendo las posibilidades de fracaso y minimizando los posibles errores.</p>
AUTOOBSERVACIÓN	<p>Valoración de la actividad</p> <p>Pienso que mi desempeño fue mejorando cada sesión. Pude notar las mejorías rápido y en poco tiempo porque les dediqué el tiempo necesario y la atención para que el proceso de aprendizaje fuera efectivo, además de otros factores que me motivaron aun más. Por lo tanto, la valoración que le doy es exitosa.</p>	<p>Comparación</p> <p>Social. Creo que la manera de manejar de la mayoría de los caraqueños es un poco agresiva e imprudente, en comparación con la mía, quizás por la falta de experiencia es poco más pacífica o relajada.</p> <p>Personal. Creo que aun me falta adquirir un poco más de confianza al momento de manejar en la autopista y ver por los retrovisores.</p>

→ Continuación del caso 2 (S.O.)

AUTORREACCIÓN

Autorrespuestas evaluativas

Positivas. Lo más gratificante es que mejoré mis deficiencias. Adquirí más confianza en mí mismo y he perdido miedo. Y he aprendido a controlar mi ansiedad un poco más.

Negativas. Siento que aun me falta algo más de confianza al entrar a la autopista, emprender trayectos largos y subir lugares empinados y perderle el miedo a las carreteras estrechas y a los camiones.

Autorrespuestas tangibles

Recompensantes. Por cada sesión exitosa me recompensaba con algo de comer o con una prenda de vestir. Pienso que la recompensa mayor es que mi papá y mi mamá me dejan manejar sus carros yo solo, además de tramitar mi licencia.

Castigadoras. Creo que no hubo la necesidad de recurrir a este medio. No hubo sesión que no fuera gratificante y las correcciones eran realizadas durante la misma sesión y, por lo tanto, todas las correcciones las hacía el mismo momento de la observación.