



Modelo
Educación superior
Autorregulación
Educación superior
Aprendizaje

MODELO DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Virginia Aguilar Davis*
Carlos Hernández Rodríguez=

* Doctora en Formación del profesorado en la didáctica y Evaluación de Instituciones Educativas, por la UNED, Madrid; Maestra en investigación en Psicología aplicada a la Educación. Actualmente docente en nivel superior, y coordinadora del Cuerpo Académico “Evaluación Educativa y Autorregulación en la construcción de los aprendizajes”, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

= Doctor en Educación por la Universidad de Xalapa; eje de investigación: sociedad, cultura y representaciones sociales. Línea de investigación: formación integral y prácticas docentes.



SUMARIO: 1. Resumen/Abstract; 2. Introducció; 3. Desarrollo. 3.1. La autorregulación: antecedentes Fundamentos y conceptos; 3.2. Aportes de Paul R. Pintrich al estudio de la autorregulación; 4. Conclusiones finales; 5. Fuentes de consulta.

1. RESUMEN

El aprendizaje autorregulado emerge como un tema impostergable en la agenda educativa actual; sin embargo, en la educación superior resulta un tema poco explorado aún, específicamente bajo un modelo propio para este nivel. El propósito principal de este artículo, es compartir un modelo elaborado para el estudio del aprendizaje autorregulado en el nivel de educación superior, como producto de una investigación desarrollada en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, México. El modelo, basado en el ya elaborado por Paul R. Pintrich bajo el enfoque sociocognitivo, constituye una propuesta que al menos en la investigación referida, ha probado su efectividad; por lo que se ofrece a la comunidad académica, como herramienta alternativa a las ya existentes, que posibilita la comprensión y acercamiento detallado a este complejo e interesante proceso.

PALABRAS CLAVES: Autorregulación, Aprendizaje, Modelo, Educación Superior, Aprendizaje autónomo, Cognición, Motivación, Comportamiento, Contexto.

ABSTRACT

Self-regulated learning emerges as a theme that cannot be postponed in the current educative agenda; however, in this article emphasis is made on the need of studying it and promoting it specifically on the higher education level, because it constitutes the prelude of the working field. Its main purpose is to share a specific model for the study of self-regulated learning; it was designed as a product of a recent investigation developed in the Benemerita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rebsamen”. The model, based on the one created by Paul R. Pintrich under the socio-cognitive approach, constitutes a proposal that, at least on the referred investigation, has proven its effectiveness, and it's offered to the academic community as an alternative tool, that enables the comprehension and the closeness to this complex and interesting process.

KEYWORDS: Self-regulation, Learning, Model, Higher Education, Autonomous learning, Cognition, Motivation, Behavior, Context.





2. INTRODUCCIÓN

Una de las prioridades de la psicología educativa, desde hace no pocas décadas, es sin duda determinar cómo aprendemos (Aguilar y Cano, 2013). Sin embargo, al tratarse este de un fenómeno intangible, para investigarlo ha sido necesario recurrir a sus manifestaciones externas, haciéndose necesaria la elaboración de constructos y la identificación de variables observables, que permitan el acercamiento empírico a este importante proceso.

De manera similar ha ocurrido con el estudio de la autorregulación, mecanismo predominantemente interno –comúnmente asociado al aprendizaje-, y llamado en un principio por Albert Bandura: *autocontrol* (Boeree, 2005).

La autorregulación del aprendizaje, emerge en años recientes como un elemento importante asociado con la capacidad de aprender a aprender, así como con la posibilidad para hacerlo de manera autónoma, habilidades indispensables en la sociedad del siglo XXI (Aguilar, 2014). Su estudio ha estado basado en el análisis de variables y categorías, que dan cuenta de su manifestación y desarrollo, a partir de la elaboración, por ejemplo, de modelos que permiten describir, analizar y en algunos casos, comprender mejor la manera en que un sujeto toma el “control” de su propio aprendizaje.

Uno de los modelos más importantes sobre autorregulación en este ámbito, ha sido sin duda, el elaborado por Paul R. Pintrich, desde el enfoque sociocognitivo. Sin embargo, aun cuando sus aportes son indiscutibles y han inspirado la mayor parte de la producción teórica y empírica sobre este proceso, en ciertos casos específicos parecen insuficientes para analizar de manera detallada, el aprendizaje autorregulado. Al menos, esto sucedió en el desarrollo de una reciente investigación (2013-2014) cuyo tema fue la *Contribución de la autoevaluación a la autorregulación del aprendizaje y la docencia, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”*, coordinada por la autora del presente.

Lo anterior condujo al diseño de un modelo que, basado en el de Pintrich, intenta ampliar los elementos de análisis y descripción de la autorregulación del aprendizaje específicamente en el nivel de educación superior. Este a su vez, permitió el diseño de un cuestionario de autorreporte tipo escala Likert, cuya validez y confiabilidad confirman la efectividad y pertinencia no sólo del instrumento, sino del modelo mismo, al menos para la investigación referida.



Así, el propósito de este artículo es compartir a manera de propuesta, el modelo diseñado, tan sólo como una alternativa entre muchas otras que existen hoy día, para estudiar y consecuentemente promover el aprendizaje autorregulado.

3. DESARROLLO.

3.1 La autorregulación: antecedentes, fundamentación y concepto

La perspectiva sociocognitiva constituye, desde el modelo de Paul R. Pintrich, el principal soporte teórico de las investigaciones y disertaciones en torno al tema de la autorregulación, cuyo ámbito de desarrollo ha sido generalmente el aprendizaje.

El concepto de Autorregulación fue introducido por Albert Bandura dentro de su Teoría del Aprendizaje Social en 1971 (Boeree, 2005). Entre los principales antecedentes del tema, encontramos los trabajos de este psicólogo canadiense, quien realizó importantes investigaciones de orientación conductual, inicialmente.

Sin embargo, Bandura llegó a sostener que las teorías conductistas ofrecían explicaciones incompletas del comportamiento, porque no tenían en cuenta las influencias de los modelos sociales; se concentraban, por el contrario, en el aprendizaje animal y en el comportamiento de la persona individualmente, en una situación (Pintrich y Schunk, 2006). Esto lo llevó posteriormente a inclinarse por las orientaciones cognoscitivistas y es también la razón por la cual -aunque la teoría sociocognitiva conserva elementos de los modelos organísmicos y mecanicistas- su orientación general es contextual, sosteniendo principalmente que el comportamiento representa la interacción de las personas con su entorno. En este sentido, la teoría sociocognitiva destaca la importancia de las influencias sociales en el comportamiento y sostiene que la gente adquiere conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y emociones observando a otros (Pintrich y Schunk, 2006).

Gran parte de los estudios de Bandura se enfocaron en el aprendizaje por observación o modelado, por motivación y por autorregulación, denominada por él mismo, en un principio, como “autocontrol”, concepto ligado al contacto con las normas de origen social, específicamente a partir de la relación con los padres desde la primera infancia.





Aunque el problema de mantener el autocontrol sobrepasa la niñez y en la mayor parte de los casos persiste durante toda la vida, para Bandura, es desde temprana edad que el niño aprende el autocontrol a través de los refuerzos y castigos proporcionados principalmente por los padres.

En todas las culturas hay exigencias, costumbres y tabúes que obligan a sus miembros al autocontrol: deben regular las gratificaciones biológicas según los horarios y costumbres establecidos. Los hábitos de alimentación, eliminación y sueño que imponen con rigor los padres implican una demora en la gratificación de las necesidades biológicas o una interferencia con otras actividades reforzantes [...] Hasta los procesos básicos de socialización implican la adquisición de un cierto grado de autocontrol y la observancia de las prohibiciones y formalidades sociales (Bandura y Walters, 1990: 163).

La cita anterior revela que, para Bandura, la influencia del ambiente socio-cultural es determinante de la forma y grado en que se aprende el autocontrol. La presión ejercida por los miembros de esa sociedad constituye las normas de regulación, lo cual implica para el niño un alto grado de aprendizaje mediante discriminación en el ejercicio del autocontrol; de esta manera “los niños tienen que aprender a discriminar entre las circunstancias en que pueden manifestar determinado tipo de conducta y aquellas en que esta conducta no es socialmente aceptable, y utilizar sólo las respuestas oportunas en cada ocasión” (Bandura y Walters, 1990: 165).

Bandura también estableció un proceso para el desarrollo de la Autorregulación: al principio, estas conductas aprendidas se refuerzan mediante consecuencias externas (por condicionamiento operante). Más adelante, este refuerzo deja de ser necesario y el sujeto es capaz de ejecutar esas conductas sin que exista un modelo o un refuerzo. Es decir, el sujeto es regulado externamente en una primera fase y, poco a poco, internaliza esta regulación para finalmente ser capaz de regularse por sí mismo (Bandura y Walters, 1990).

Una vez explorados algunos antecedentes de la autorregulación, a continuación se exponen algunos de sus significados más recientes. En este caso, Zimmerman define la autorregulación como el “proceso por el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, comportamientos y afectos que se orientan sistemáticamente hacia la consecución de sus metas” (Zimmerman, 1989; citado en Pintrich y Schunk, 2006: 170).



En general, desde la perspectiva sociocognitiva, se entiende la autorregulación como un proceso autodirectivo mediante el cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas. De acuerdo con este enfoque, el aprendizaje autorregulado es una actividad que los estudiantes realizan para sí mismos de un modo proactivo más que como un acontecimiento pasivo, que ocurriría cuando reaccionan a las experiencias de enseñanza (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

Desde esta perspectiva, se establecen tres procesos sociocognitivos de la autorregulación: auto-observación, auto-valoración y auto-reacción. A continuación se describe cada uno:

- a. La auto-observación se refiere a un análisis detallado del comportamiento del propio sujeto (Porta, 2003). Este proceso es esencial para determinar el progreso de una actividad; a su vez, puede reforzar la motivación, porque cuando un sujeto se da cuenta de lo que hace, puede reaccionar a este conocimiento y alterar su comportamiento (Pintrich y Schunk, 2006).
- b. La auto-valoración alude a la comparación entre las realizaciones escolares actuales y las metas preestablecidas por los alumnos (Porta, 2003). Este proceso depende del tipo de estándares de autovaloración empleados, de las propiedades de la meta, de la importancia de su consecución y de las atribuciones (Pintrich y Schunk, 2006).
- c. Finalmente, los procesos de auto-reacción están relacionados con los criterios evaluativos de las realizaciones de los demás (Porta, 2003). “Son respuestas comportamentales, cognitivas y afectivas a las autoevaluaciones” (Pintrich y Schunk, 2006: 173).

Otro elemento esencial de la autorregulación, específicamente en el ámbito del aprendizaje, se refiere a que los aprendices tengan alguna posibilidad de elección al menos en algún aspecto y quizás en más de uno. En el caso de que los aspectos de la tarea académica estén controlados externamente, se habla de una regulación y no de una autorregulación. Así, las posibilidades de que se de una autorregulación varían dependiendo de cuántas elecciones tengan probabilidad de hacer los aprendices (Pintrich y Schunk, 2006). Por lo anterior, es recomendable hablar de “grados” de autorregulación, más que de términos absolutos.



Por otra parte, la teoría sociocognitiva sostiene que la autorregulación es un proceso cíclico, dado que los factores que la determinan (personales, comportamentales y ambientales) cambian normalmente durante el aprendizaje y, por tanto, deben ser monitoreados. Este seguimiento conduce a cambios en las estrategias, la cognición, el afecto y el comportamiento de la persona (Pintrich y Schunk, 2006). Esta naturaleza cíclica queda reflejada en el modelo de autorregulación de tres fases propuesto por Zimmerman en 1998: “la fase previa precede a la ejecución y se refiere a los procesos que preparan el escenario de la acción. La fase de control de la ejecución conlleva procesos que ocurren durante el aprendizaje y afectan a la atención y a la acción. Durante la fase de autorreflexión, que tiene lugar después de la ejecución, las personas responden a sus esfuerzos” (Zimmerman, 1998; citado en Pintrich y Schunk, 2006: 173).

A lo largo de las fases mencionadas, entran en juego diversos procesos autorregulatorios, por ejemplo, durante el control de la ejecución, los estudiantes implementan estrategias que afectan a la motivación y al aprendizaje; durante los periodos de autorreflexión, los aprendices se ocupan de la autoevaluación del progreso y de las reacciones posteriores a esa evaluación (Pintrich y Schunk, 2006). En este sentido, los estudiantes deben regular no sólo sus acciones, sino también las cogniciones subyacentes relativas al logro, su comportamiento, intenciones y afectos; por ello, los procesos de autoevaluación de las capacidades y el progreso en la adquisición de habilidades tienen aquí una importancia crucial.

3.2 Aportes de Paul R. Pintrich al estudio de la Autorregulación

Las principales contribuciones de Paul R. Pintrich en el campo de la Psicología Educativa, giran en torno a cuatro temas en los que centró su investigación: “las creencias epistemológicas y su papel en el aprendizaje y la enseñanza, el cambio conceptual, la motivación en contextos académicos y la autorregulación del aprendizaje” (Limón, 2004: 160). Específicamente, Paul Pintrich fue el arquitecto del *Handbook of Self-Regulation*, en 2000, colección enciclopédica de trabajo sobre el aprendizaje autorregulado, que permitió presentar por primera vez una visión panorámica de las teorías sobre qué es, cómo se ha investigado y qué efectos se han asociado con este proceso (Winnie, 2004).



En tal sentido, Pintrich reúne sus análisis e investigación sobre los elementos motivacionales, cognitivos y contextuales, como soporte que le permite centrarse en el uso de estrategias y los procesos de autorregulación (Limón, 2004). De acuerdo con Montero y De Dios, a la hora de explicar los procesos de aprendizaje en contextos académicos, Pintrich destaca tres componentes:

- a) “Motivacionales: la orientación a metas de logro, las expectativas de éxito y fracaso, las autopercepciones de competencia y habilidad (creencias de autosuficiencia), creencias de control, el valor asignado a la tarea y las reacciones afectivas y emocionales.
- b) Cognitivos: las estrategias de autorregulación cognitiva, las estrategias de aprendizaje, la metacognición, la activación del conocimiento previo, etcétera.
- c) Relativos al contexto de aprendizaje: las características de la tarea, el contexto en el que tiene lugar la actividad, la percepción del alumno de ambos aspectos, las metas que se proponen en el aula, la estructura del trabajo en la clase, los métodos de enseñanza, la conducta del profesor y el tipo de interacciones que se establece entre alumnos y entre profesores y alumnos” (Montero y De Dios, 2004: 190).

Con base en lo anterior, Pintrich consideró que existe una relación bidireccional entre estos tres tipos de componentes, que además se encuentran estrechamente unidos (García y Pintrich, 1994; citado en Montero y De Dios, 2004: 190).

Hasta aquí han sido expuestas algunas contribuciones generales de Paul Pintrich al estudio de la autorregulación del aprendizaje. Su obra conlleva a clarificar algunos de los fundamentos y características de su Modelo sobre la autorregulación, el cual permite clasificar y analizar los distintos procesos que, según la literatura científica, están implicados en el aprendizaje autorregulado (Torrano y González, 2004). En este modelo, los procesos autorreguladores se organizan en cuatro fases: a) Preparación/Planificación/Activación, b) Auto-observación, c) Control/Regulación y d) Evaluación. Al mismo tiempo, estas fases se enmarcan dentro de cuatro áreas: la cognitiva, la motivacional-afectiva, la comportamental y la contextual. A continuación se muestran las fases y áreas mencionadas:

Tabla 1. Fases, áreas y procesos implicados en el aprendizaje autorregulado



FASES	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN / AFECTO	COMPOR- TAMIENTO	CONTEXTO
1.PREPARACIÓ N/PLANI- FICACIÓN/ACTIV ACIÓN	<p>Establecimiento de metas</p> <p>Activación del conocimiento previo</p> <p>Activación del conocimiento meta-cognitivo</p>	<p>Adopción de metas</p> <p>Juicios de autoeficacia</p> <p>Activación de las creencias sobre el valor de la tarea</p> <p>Activación del interés personal</p> <p>Afectos (emociones)</p>	<p>Planificación del tiempo y del esfuerzo</p>	<p>Percepción de la tarea</p> <p>Percepción del contexto</p>
2.AUTO- OBSERVACIÓN (Self-monitoring)	<p>Conciencia y auto-observación de la cognición</p>	<p>Conciencia y auto observación de la motivación y del afecto</p>	<p>Conciencia y auto-observación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda</p>	<p>Conciencia y auto-observación de las condiciones de la tarea y del contexto</p>
3.CONTROL- REGULACIÓN	<p>Uso de estrategias cognitivas y meta-cognitivas</p>	<p>Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto</p>	<p>Incremento/dism inución del esfuerzo</p> <p>Persistencia</p> <p>Búsqueda de ayuda</p>	<p>Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto</p>
4.EVALUACIÓN	<p>Juicios cognitivos</p> <p>Atribuciones</p>	<p>Reacciones afectivas</p> <p>Atribuciones</p>	<p>Elección del comportamiento</p>	<p>Evaluación de la tarea y del contexto</p>

(Tomado de Pintrich, 2000; citado en Torrano y González, 2004: 5)



Las fases mencionadas representan para Pintrich una secuencia general, pero afirma que no necesariamente se presentan en ese orden, sino que tales fases pueden manifestarse de manera dinámica o simultánea. También explica que no existen tareas que un sujeto realiza sin la necesidad de presentar, en ambientes académicos, todas estas fases, pues algunas actividades las llevan en su ejecución de manera automática o implícita (Torrano y González, 2004).

Este Modelo se ofrece como un marco global desde el que se puede analizar, a través de sus diferentes áreas, los procesos cognitivos, motivacionales/afectivos, comportamentales y contextuales que promueven el aprendizaje autorregulado. Una de las novedades presentes en este modelo, frente a otros, es que por primera vez se incluye, como área sujeta a autorregulación, el contexto. Así, en este modelo se destaca que el estudiante sí puede hacer algo por cambiar o modificar su contexto, por lo que este aspecto debe considerarse como una cuestión importante en la autorregulación del aprendizaje (Torrano y González, 2004).

Cabe mencionar que, coincidiendo totalmente con los mismos autores (Torrano y González, 2004), cuando afirman la dificultad de observar empíricamente por separado las fases de auto-observación y control, se decidió para el modelo de autorregulación que aquí se presenta, unir ambas fases en una sola, quedando conformada así la autorregulación por tres fases y cuatro áreas.

3.3 Propuesta de un Modelo de Autorregulación del Aprendizaje en Educación Superior

Si partimos de la idea de Wegner (citado en Pérez, 2012: 210), cuando destaca “la importancia de que la escuela capacite a los estudiantes para que se conozcan, lo que son y lo que pueden llegar a ser, que comprendan de dónde vienen y a dónde pueden ir. Es decir, primar un currículum que ayude a reconstruirse, que apueste por el desarrollo de una identidad subjetiva, que ayude a elegir, a gobernarse en escenarios de complejidad, incertidumbre y cambio”, habremos de coincidir también, en que los docentes que laboramos en el nivel superior, debemos fomentar en los estudiantes, el desarrollo de la



capacidad para aprender de manera autónoma y permanente, puesto que pronto habrán de enfrentarse a un campo laboral complejo, exigente y voluble.

Considerando lo anterior y con base en el Modelo de Pintrich ya citado, fue diseñado este Modelo de Autorregulación propio para el nivel superior. A continuación, a manera de propuesta para la comunidad académica, se describe dicho modelo separado en tres bloques correspondientes a cada una de las fases de la autorregulación; a su vez, en cada una de ellas se incluyen invariablemente las cuatro áreas presentes en el modelo de Pintrich: cognición, emoción/afecto, comportamiento y contexto. Las fases pueden considerarse también como escalas del comportamiento, divisibles en sub-escalas que en este caso serían las áreas mencionadas. De ahí se desprenden diferentes dimensiones y sub-dimensiones, que precisan los aspectos específicos a considerar en el análisis de la autorregulación.

3.3.1 Fase: Preparación/Planificación/Activación

Esta fase, reflejada sintéticamente en la Tabla 2, implica la reflexión previa a la acción, de modo que se activen mecanismos cognitivos, emocionales, comportamentales y contextuales, que conjugados posibiliten la preparación de la actividad académica, tarea o episodio de aprendizaje próximo. Aquí, destacan algunas actividades o mecanismos importantes, divididos en las áreas de la autorregulación:

a) Cognición.

Implica la activación del conocimiento previo que habrá de requerir el alumno para prepararse en función del conocimiento o tema que abordará, o bien la competencia que deberá desarrollar. Se incluye también, el establecimiento de metas cognitivas, sobre las cuales Bandura sostiene que se trata de la fijación de estándares de ejecución cualitativos o cuantitativos (Pintrich y Shunk, 2006). A partir de ello, se hace una distinción entre el deseo de lograr los propósitos u objetivos del curso y el deseo de lograr las propias metas cognitivas, las cuales implican retos que el alumno puede asumir frente a docentes, temas o tareas que pueden resultarle, en algún grado, complejas.

Otra de las dimensiones importantes en esta fase y área de la autorregulación es la activación del conocimiento meta-cognitivo. En palabras de Lanz, la metacognición se refiere al conocimiento y regulación de nuestra propia actividad cognitiva, es decir, sobre cómo percibimos, comprendemos, aprendemos, recordamos y pensamos (Lanz, 2006).



Basándose en las ideas de Favell, creador del término metacognición, el conocimiento metacognitivo incluye tres aspectos de la actividad cognitiva que es posible conocer: persona, tarea y estrategias, lo que implica advertir qué tan efectivos son los procedimientos que empleamos para abordar una tarea determinada (Lanz, 2006).

La última dimensión considerada en esta fase y área, es la determinación de estrategias cognitivas. Con respecto a ello, Aguilar y Cano (2013) mencionan tres tipos de estrategias cognitivas: de selección, de organización y de elaboración, siendo la primera la única retomada en esta fase, puesto que al planificar principalmente se realiza una selección. Así, dentro de la fase de planificación, la selección es una estrategia cognitiva necesaria para orientar la actividad académica hacia la consecución de las metas planteadas, en función de los tiempos y recursos disponibles o de los grados de complejidad de la tarea, entre otros factores. Se agrega también, como sub-dimensión en este rubro, el conocimiento, esto es, el grado en que el alumno conoce sus habilidades cognitivas para aprender y realizar actividades académicas.

b) Motivación/afecto.

En esta fase y área de la autorregulación, resalta el valor de la motivación en sus dos dimensiones, tanto intrínseca como extrínseca. Como sabemos, la motivación intrínseca es aquella originada por el sólo interés o placer de realizar alguna acción, sin que para ello influyan motivos ajenos al sujeto que habrá de ejecutarla. Huertas (1997, citado por Lanz, 2006) define tres características que permiten juzgar una acción como regulada intrínsecamente: *autodeterminación*, que supone percibir que el control de la acción depende de uno mismo; autoeficacia o *competencia*, que se refiere a sentirse capaz de realizar una actividad; y *sentimientos* o emociones, que tienen relación con la satisfacción de hacer algo que se quiere y de sentirse a gusto con ello.

Cabe mencionar que en la Teoría de las expectativas se ha estudiado mucho el concepto de autoeficacia. En este sentido la autoeficacia se define como “los juicios que realizan las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar las acciones requeridas para alcanzar los tipos de actuación designados” (Bandura, 1986: 391; citado en Pintrich y Schunk, 2006: 156). Así, la autoeficacia no es solamente un autorreconocimiento de las capacidades, aptitudes o cualidades, sino que implica juicios explícitos sobre la posesión de las habilidades necesarias para enfrentar la tarea. En este sentido, el concepto de



autoeficacia se distingue del autoconcepto y de la autocompetencia, además de lo anterior, porque se utiliza en relación con algún tipo de meta; por ello la autoeficacia tiene un carácter más situacional (Pintrich y Schunk, 2006).

Por otra parte, la motivación extrínseca es aquella que lleva al individuo a realizar una determinada conducta por motivos ajenos a la satisfacción propia, por ejemplo, para obtener premios, recompensas, reconocimiento o afecto (Lanz, 2006), elementos implicados en el modelo que aquí se presenta, como sub-dimensiones. Se agrega en esta dimensión el valor dado a la tarea, lo cual implica, a partir de un elemento externo al sujeto, la satisfacción de incrementar la propia competencia, actuar con autonomía y experimentar gusto por su realización (Tapia, 1995, citado en Lanz, 2006).

Por su parte, la adopción de metas constituye una dimensión más en esta fase y área de la autorregulación. En palabras de Lanz, las metas “representan el constructo motivacional más importante, porque sirven además de referencia a otros procesos autorregulatorios” (Lanz, 2006: 13). Se distingue aquí entre metas relacionadas con la tarea, así como de *autovaloración*, relacionadas con la motivación de logro que busca experimentar el éxito y evitar el fracaso; y las relacionadas con la *valoración social*, por las que se busca la aprobación de los profesores, compañeros o padres, por ejemplo.

c) Comportamiento.

Esta fase y área de la autorregulación implica solamente una dimensión: la planificación y organización, que a su vez se divide en dos sub-dimensiones: planificación del tiempo y el esfuerzo que se va a emplear en la tarea académica y previsión de estrategias que permitan enfrentar las posibles dificultades durante el proceso de aprendizaje.

d) Contexto.

En esta fase y área el alumno requiere apropiarse de las características de la tarea o actividad de aprendizaje que desarrollará, especialmente en lo referente a los objetivos, metodología de profesor y criterios de evaluación.

El contexto implica también visualizar las características físicas y sociales del espacio en donde habrá de desarrollar la actividad o tarea académica, así como los recursos y aspectos materiales y sociales que deberá de controlar a fin de alcanzar las metas.



Tabla 2. Fase: Preparación / Planificación / Activación

ÁREAS	DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIÓN
A) COGNICIÓN	Activación del conocimiento previo	
	Activación del conocimiento meta- cognitivo	Persona
		Tarea
		Estrategias
	Establecimiento de metas cognitivas	
Determinación de estrategias cognitivas	Conocimiento	
	Selección	
B) MOTIVACIÓN / AFECTO	Motivación Intrínseca	Autodeterminación
		Autoeficacia / Competencia
		Sentimientos / Emociones
	Motivación extrínseca	Valor dado a la tarea
		Visualización de recompensas, premios, incentivos, reconocimiento o afecto
	Adopción de metas	Relacionadas con la tarea
		De autovaloración
Relacionadas con la valoración social		
C) COMPORTAMIENTO	Planificación y Organización	Planificación del tiempo y el esfuerzo que se va a emplear en las tareas
		Previsión de estrategias que permitan enfrentar las posibles dificultades en el proceso de aprendizaje
D) CONTEXTO	Percepciones de la tarea	Objetivos
		Profesor
		Criterios de evaluación
	Percepción del contexto	Contexto en donde se realizará la actividad
		Aspectos materiales y sociales que se deben controlar

(Fuente: elaboración propia)

Durante esta fase de la autorregulación, cabría que los estudiantes se preguntaran: ¿Cuáles son mis conocimientos y experiencias previas sobre el tema?, ¿Conozco plenamente mis formas de aprender: estilos de aprendizaje y manera en que construyo, organizo, sintetizo o generalizo las ideas?, ¿Cómo puedo utilizar estas habilidades para





comprender mejor el tema?, ¿Soy capaz de alcanzar el nuevo aprendizaje o realizar las actividades solicitadas?, ¿Estoy motivado(a) para realizar esta tarea?, ¿Qué dificultades pudieran presentarse durante la realización de esta tarea?, ¿Cuáles son los propósitos de esta actividad y sus criterios de evaluación?, entre otras.

3.3.2 Fase: Autoobservación y Control/Regulación

Tal como se muestra en la tabla 3, en esta fase se incluyen elementos que permiten centrar la atención en la toma de conciencia por parte del alumno, del estado de su cognición, motivación, afecto, uso del tiempo y esfuerzo, así como de las condiciones de la tarea y del contexto, justo en el momento en que la realiza. Esta fase abarca los procesos que los sujetos ponen en juego para ser conscientes de su patrón motivacional y de su propio comportamiento, así como de las acciones que realizan y del contexto áulico.

Por otra parte, entiéndase por control o regulación el hecho de ajustar o poner en orden algo, reglando su funcionamiento dentro de un determinado ámbito. En este sentido, la estrategia de regulación consiste en la introducción de cambios en el plan original de trabajo, los cuales se pueden llevar a cabo durante la realización de la tarea a fin de optimizar los resultados finales o, en todo caso, reservarse para futuros momentos u oportunidades; es decir, cuando sea necesario iniciar un nuevo proceso de aprendizaje con características y requerimientos similares.

A pesar de que la regulación hace referencia, generalmente, a la influencia de un agente externo al que aprende, en este caso forma parte de la autorregulación como un importante mecanismo de control ejercido por el propio sujeto que aprende en el momento en que realiza la tarea, donde idealmente es consciente de las dificultades y facilidades enfrentadas, así como de los mecanismos cognitivos, emocionales, conductuales y contextuales que necesita modificar o controlar, a fin de tener éxito en la realización de la actividad académica y, principalmente, en el logro de los propósitos planteados (Aguilar y Cano, 2013).

Como acciones concretas en esta fase, se encuentran por ejemplo, la conciencia y el control de las emociones, motivaciones y afectos experimentados a lo largo de la realización de la tarea, así como de las conductas que se están ejecutando, pudiendo, en ese mismo momento, tomar las decisiones necesarias a fin de reorientar, cuando sea



necesario, la actividad desempeñada. A continuación, se explican las áreas que componen esta fase:

a) Cognición.

Específicamente en esta área, se hace nuevamente alusión a la metacognición, considerando que un alumno autorregulado sería capaz de identificar sus momentos de distracción y atención, su capacidad de retención y memoria, así como su grado de comprensión frente al tema; se añade también en este sentido la conciencia del uso del lenguaje (claridad con que se expresa). A partir de lo anterior, es posible que el estudiante ponga en marcha mecanismos de control o regulación de la cognición, que engloben la utilización de estrategias de selección, elaboración y comprensión (Aguilar y Cano, 2013), así como estrategias meta-cognitivas.

b) Motivación/afecto. En esta fase, es posible la toma de conciencia de la motivación y el afecto, el nivel de logro de las metas y el patrón actitudinal mantenido en el momento de aprender o realizar la tarea académica. Esto, a su vez, permite el uso de estrategias motivacionales de regulación extrínseca e intrínseca, así como el control volitivo y actitudinal en el momento de la intervención.

c) Comportamiento.

En cuanto a esta área, encontramos la dimensión referida a la toma de conciencia sobre el grado de esfuerzo empleado, la persistencia y las estrategias de aprendizaje utilizadas. Se requiere, en este caso, efectuar procesos de auto-observación, lo cual permite prestar atención deliberada hacia aspectos del propio comportamiento.

Por su parte, la autoreacción se orienta al uso de estrategias de autocontrol y autosupervisión, como por ejemplo la búsqueda de ayuda o apoyo adicional, la elaboración de registros y la autorevisión.

d) Contexto.

Aquí volvemos a la distinción entre la toma de conciencia y la acción consecuente. En el primer caso, se hace referencia a la percepción de la tarea a realizar o actividad



académica en función del contexto que le rodea. Entran en este rubro la percepción y comprensión de las normas institucionales, el clima emocional del grupo o sitio en donde se desarrolle la tarea académica, el método de enseñanza del profesor, así como el ambiente físico que enmarca el aprendizaje (ruidoso/silencioso, iluminado/oscuras, etc.). En el segundo caso, se incluyen los ajustes necesarios en la tarea y el contexto, es decir, en la adaptación o control del ambiente físico y social, de forma que facilite la tarea académica.

Tabla 3. Fase: Autoobservación y Control/Regulación

ÁREAS	DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIÓN
A) COGNICIÓN	Metacognición	Memoria
		Comprensión
		Atención
		Lenguaje
	Regulación de la cognición	Selección
		Elaboración
		Comprensión
		Estrategias cognitivas y meta-cognitivas
B) MOTIVACIÓN / AFECTO	Motivación y afecto	Toma de consciencia del patrón motivacional y emocional
	Metas	Percepción del nivel de logro de las metas
	Patrón actitudinal	Percepción del patrón actitudinal
	Uso de estrategias de control de la motivación y el afecto	Uso de estrategias motivacionales de regulación extrínseca e intrínseca
		Control volitivo
		Patrón actitudinal
C) COMPORTAMIENTO	Conciencia del comportamiento	Incremento/disminución del esfuerzo
		Persistencia
		Estrategias empleadas
	Uso de estrategias de control y autosupervisión	Planeación
		Búsqueda de ayuda o apoyo adicional
		Elaboración de registros
		Autorevisión
	Percepción de la tarea y del	Normas
		Clima emocional



D) CONTEXTO	contexto.	Métodos de enseñanza
		Ambiente físico de aprendizaje
	Ajustes en la tarea y el contexto	Adaptación al contexto físico y social, o intentos por ajustarlo de forma que facilite la tarea académica

(Fuente: elaboración propia)

En esta fase y áreas, cabría muy bien que el estudiante se preguntara: ¿Soy consciente de mis olvidos, así como de mi capacidad de retención y memoria?, ¿Estoy comprendiendo plenamente el tema?, ¿Me estoy expresando clara y correctamente?, ¿Si detecto ansiedad o nerviosismo, soy capaz de controlar y modificar estas emociones? ¿Cómo lo hago?, ¿Debo incrementar o disminuir mi esfuerzo, en esta actividad?, ¿Estoy persistiendo lo suficientemente para comprender el tema en profundidad?, ¿Debo buscar un lugar más apropiado para estudiar?, entre otras.

3.3.3 Fase: Evaluación de resultados/Reflexión

La última fase, referida a la reflexión o evaluación (Ver tabla 4) abarca los juicios y las valoraciones que los alumnos realizan acerca de su intervención, comparándola con los criterios previamente establecidos por ellos mismo o por los profesores. También se incluyen las atribuciones que realizan sobre las causas de sus éxitos o fracasos, las reacciones afectivas que experimentan ante los resultados, la elección del comportamiento que se llevará a cabo en el futuro, así como las apreciaciones generales sobre la ejecución de la actividad académica y el ambiente general de la clase (Torrano y González, 2004).

El punto central de esta fase, está en la etapa que sigue a la realización de la actividad o tarea académica, con la consecuente obtención de resultados, específicamente, cuando se intenta explicarlos. Al respecto, la Teoría de las atribuciones causales “analiza los tipos de causas a las que las personas atribuyen los resultados de su conducta, ya sea del éxito, ya del fracaso. Las atribuciones dan cuenta de las representaciones que se hacen los sujetos respecto del esfuerzo emprendido y del resultado alcanzado en una tarea, estableciendo una relación causal entre ambos” (Weiner, 1992, citado por Lanz, 2006:





15). Al igual que las fases anteriores, esta última incluye cuatro áreas que a continuación se describen:

a) Cognición.

En esta área, se hace referencia a los juicios que el estudiante realiza sobre los aspectos cognitivos puestos en juego durante su aprendizaje, así como aquellos mecanismos cognitivos que requiere mejorar en el futuro, centrando nuevamente la atención en los procesos relacionados con su persona, la tarea desempeñada y las estrategias cognitivas empleadas.

b) Motivación/afecto.

Retomando la Teoría de las atribuciones causales, para Weiner “la clave de la motivación radica en el deseo de recabar información válida para una buena auto-evaluación” (Weiner, 1992, citado por Lanz, 2006:15) Por ello, entran en esta área la valoración del manejo de elementos motivacionales, del nivel de logro de las metas establecidas, de las reacciones afectivas y actitudinales experimentadas ante los resultados y, finalmente, la determinación de atribuciones causales, relacionadas en este caso, con la propia emotividad.

c) Comportamiento.

Se implican en esta área, tanto la reflexión que hace el alumno sobre la efectividad de las estrategias empleadas (principalmente de planificación y aprendizaje), como la autoevaluación que implica el establecimiento de comparaciones entre la actuación real y las metas personales que se había planteado inicialmente. La autorreacción, por su parte, implica la conciencia sobre el comportamiento experimentado ante los resultados; y finalmente, se incluye también la toma de decisiones sobre el comportamiento que en el futuro, habrá de manifestarse, frente a condiciones y situaciones similares.

d) Contexto.

Cabe mencionar que, en contraste con otras áreas de la autorregulación, el contexto es para Pintrich (2000, citado por Lanz, 2006) más difícil de autorregular, ya que no depende



solamente del control del sujeto, sino de la interacción sujeto-contexto. En este caso, se incluyen las atribuciones que el sujeto realiza sobre el éxito o fracaso en la tarea o actividad académica, en función de: el profesor, el programa de estudios o el contexto mismo, añadiendo en este último caso la valoración del grado de comodidad o disfrute del espacio físico, así como las apreciaciones generales sobre el ambiente de aprendizaje.

Tabla 4. Fase: Evaluación de resultados/Reflexión

ÁREAS	DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIÓN
A) COGNICIÓN	Juicios y atribuciones cognitivas	Persona
		Tarea
		Estrategias
	Mecanismos cognitivos requeridos o por reforzar en el futuro	Persona
		Tarea
		Estrategias
B) MOTIVACIÓN / AFECTO	Estrategias motivacionales	Valoración del manejo de elementos motivacionales
	Logro de metas	Valoración del nivel de logro de las metas establecidas
	Reacciones afectivas y actitudinales	Percepción de reacciones afectivas y actitudinales experimentadas ante los resultados
	Determinación de atribuciones causales	
C) COMPORTAMIENTO	Efectividad de las estrategias empleadas	Planificación
		Aprendizaje
	Elección del comportamiento futuro	
	Autoevaluación	
D) CONTEXTO	De la tarea	Atribuciones del éxito o fracaso
	Del contexto	Atribuciones del éxito o fracaso
		Comodidad o disfrute
		Apreciaciones generales sobre el ambiente de aprendizaje

(Fuente: elaboración propia)

En esta fase de la autorregulación, cabrían por ejemplo, los cuestionamientos siguientes:
¿En qué medida mis habilidades cognitivas para aprender, percibir, comprender, recordar,



razonar, etc., me facilitaron el aprendizaje?, ¿Qué estrategias cognitivas necesito desarrollar o reforzar en el futuro, a fin de mejorar mi aprendizaje?, ¿Las emociones que experimenté o las actitudes que mostré, facilitaron la actividad académica?, ¿Qué técnicas y estrategias de aprendizaje me resultaron más efectivas?, ¿Existe correspondencia entre el esfuerzo que realicé y los resultados obtenidos?, ¿Qué factores relacionados con la materia, el profesor o el contexto, fueron determinantes en el éxito o fracaso de la tarea académica?, ¿Qué tipo de espacio físico y material requeriré para mejorar futuras actividades similares?. Estas, entre otras preguntas, podrían facilitar la reflexión del alumno, después de uno o varios episodios de aprendizaje.

4. CONCLUSIONES FINALES

Si bien, las tendencias educativas actuales están centradas en el aprendizaje y su desarrollo autónomo, se considera que los esfuerzos por promoverlo aún resultan insuficientes. Esta entre otras inquietudes, dio origen a la construcción del modelo de autorregulación aquí presentado y aplicado hasta este momento, por la autora del presente junto con un equipo de investigadores-colaboradores, en el nivel superior.

Los aportes del mismo se orientan a la puntualización de aspectos y procesos propios de un estudiante autorregulado, a la luz de la teoría socio-cognitiva; además de permitir aproximarnos por esta vía, al estudio empírico de la autorregulación, a partir de la construcción de instrumentos propios para su exploración y análisis.

Lo cierto es que, en el campo del aprendizaje y la enseñanza, nadie tiene aún la última palabra. Por ello, consciente de las posibles limitantes de este aporte, se ofrece a la comunidad académica con el fin de continuar el debate sobre el tema y también, como una invitación para que otros investigadores, determinen su grado de utilidad en el estudio del aprendizaje autorregulado.

5. FUENTES DE CONSULTA

Aguilar, Virginia. (2014) Contribución de la Autoevaluación a la Autorregulación del Aprendizaje. Un estudio cuasi-experimental. Alemania: Publicia



- Aguilar, V. y Cano, R., (2013). "Estrategias y orientaciones para un aprendizaje autorregulado", en Manual de Orientación y Tutoría, Cuadernos de Pedagogía. Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.), Wolters Kluwer / Educación. ISSN 1698-7357; DL M-15699-2012.
- Bandura, Albert y Walters, Richard (1990). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad, Madrid: Alianza Editorial.
- Boeree, George (2005). "Teorías de la personalidad. Albert Bandura". Recuperado en <http://webpace.ship.edu/cgboer/banduraesp.html>. Fecha de consulta: 22/10/2014.
- Lanz, Zulma. (Comp.) (2006). El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos, Argentina: Noveduc, colección Ensayos y Experiencias.
- Limón, Margarita, (2004). "En homenaje a las contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre Psicología y Educación", Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_35.pdf. Fecha de consulta: 13/05/2013.
- Montero, Ignacio y de Dios, María José (2004). "Sobre la obra de Paul R. Pintrich: la autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo". En homenaje a las contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre psicología y educación, Editado por Margarita Limón, Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2 (1), 189-196. ISSN 1696-2095.
- Pérez, Ángel (2012). Educarse en la era digital, España: Morata.
- Pintrich, Paul. y Schunk, Dale (2006). Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones, España: Pearson Educación.
- Porta, María Pilar (2003). "La importancia de las estrategias de autorregulación en el currículo. Estudio de un alumno con NEE en la ESO", Recuperado en: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6957/1/RGP_9-22.pdf. Fecha de consulta: 21/12/2012.
- Torrano, Fermín y González, María Carmen (2004). "El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación" Recuperado en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf. Fecha de consulta: 22/03/2014.



Winnie, Philip (2004). "Identificando retos en la investigación sobre el aprendizaje autorregulado: contribuciones de Paul R. Pintrich". En homenaje a las contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre psicología y educación, Editado por Margarita Limón, Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2 (1), 171-174. ISSN 1696-2095.

Zimmerman, B.J.; Kitsantas, A. y Campillo, M, "Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva", en Evaluar, vol. 5, núm. , 2005.