

El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior

Florencia Teresita Daura

Ciafic-Conicet (Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural)
Buenos Aires, Argentina
flodaura@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo analiza la influencia que tiene el entorno sobre el desarrollo del aprendizaje autorregulado en los estudiantes universitarios y la responsabilidad que tiene el docente de aprender a enseñar; se describen los resultados de un estudio en curso, obtenidos a partir de la observación de documentos de cátedra y de clases desarrolladas en el programa de Medicina de una universidad privada argentina. Dicho análisis se realizó a partir del modelo ofrecido por la Teoría Fundamentada con el objeto de elaborar un marco teórico que ayude a comprender cómo se desenvuelve el vínculo entre el docente y los estudiantes, cuáles son las estrategias didácticas utilizadas en el aula para favorecer el desarrollo del AAR y qué características tiene el proceso autorregulatorio efectuado por la cátedra. Se llega a la conclusión que tanto el estudiante como el profesor deben reconocer sus posiciones y entender las características del contexto en el que se encuentran para generar un mejor aprendizaje.

Palabras clave

Proceso de aprendizaje, docencia, educación superior, contexto de aprendizaje. (Fuente: Tesoro de la Unesco).

Recepción: 2012-07-26 | Aceptación: 2013-03-09

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Daura, F.T. (2013). El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. Educ. Educ. Vol. 16, No. 1-, pp. 109-125.

Context as a Factor of Self-Regulated Learning in Higher Education

Abstract

This study analyzes the influence that the environment has on developing self-regulated learning in university students as well as the teacher's accountability for learning to teach. It describes the results of an ongoing study, which have been obtained by observing class documents and ongoing classes in the school of Medicine of a private Argentinean university. The analysis was based on the model offered by Grounded Theory Approach; its purpose was to elaborate a theoretical frame than can enhance understanding of how the connection between teacher and student happens, what teaching strategies are used in the classroom to forward the development of AAR and what characteristics the self regulated process undertaken in class have. The study concludes that both student and teacher must acknowledge their positions and understand the characteristics of the context on which they are in order to generate better learning.

Key Words

Learning process, teaching, higher education, learning, context (Source: Unesco Thesaurus).

O contexto como fator da aprendizagem autorregulada na educação superior

Resumo

O presente trabalho analisa a influência que o contexto tem sobre o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada nos estudantes universitários e a responsabilidade que o docente tem de aprender a ensinar; descrevem-se os resultados de um estudo em curso, obtidos a partir da observação de documentos de disciplinas e de aulas desenvolvidas no programa de Medicina de uma universidade particular argentina. Essa análise se realizou a partir do modelo oferecido pela Teoria Fundamental com o objetivo de elaborar um referencial teórico que ajude a compreender como se desenvolve o vínculo entre o docente e os estudantes, quais são as estratégias didáticas utilizadas na sala de aula para favorecer o desenvolvimento da AAR e que características o processo autorregulatório tem efetuado pela disciplina. Chega-se à conclusão que tanto o estudante quanto o professor devem reconhecer suas posições e entender as características do contexto no qual se encontram para gerar uma melhor aprendizagem.

Palavras-chave

Processo de aprendizagem, docência, educação superior, contexto de aprendizagem. (Fonte: Tesouro da Unesco).

Desarrollo del aprendizaje autorregulado en el nivel universitario

Para hacer referencia al aprendizaje autorregulado (AAR) se utilizan diversos sinónimos y se han desarrollado numerosas definiciones, entre las que se destacan *autorregulación*, *aprendizaje independiente* y *autodeterminación o autogobierno*; pero si se parte de su raíz etimológica, la autonomía (de *autós*: uno mismo; *nomos*: ley) se refiere a la capacidad para otorgarse ley a uno mismo, para ser uno mismo su ley (De la Vega Hazas Ramírez, 2000).

Más allá del análisis filosófico del término autonomía (Vázquez y Daura, 2011), se pondrá el centro en el concepto de autorregulación del aprendizaje (*Self Regulated Learning*), acuñado en el ámbito de la psicología cognitiva, en donde se lo reconoce como la capacidad para autodirigir los factores cognitivos, motivacionales y afectivos que intervienen en el proceso de aprendizaje en pos de alcanzar una meta determinada.

La autorregulación es una de las credenciales que se exigen al estudiante universitario para que pueda desempeñarse eficazmente en el medio laboral y profesional. En esta tarea la responsabilidad no recae solo en el estudiante, sino también en el medio en el que se encuentra. Entre otros, Rué (2009, p. 81) la considera como uno de los principales productos que se deben conseguir en el nivel universitario para que este pueda distinguirse de los demás niveles del sistema educativo, y para que se responsabilice en dar al alumno las herramientas necesarias con las que se adapte a la sociedad cambiante en la que vive.

Zimmerman (2002), fiel representante de la psicología sociocognitiva, resalta el peso que tiene el contexto educativo sobre el desarrollo de la capacidad autorregulatoria y considera a esta última como una meta que se debe fijar en todos los niveles de escolarización por los que transite el sujeto. Claro está que los tipos de intervención y los efectos serán diversos según el ámbito y el nivel educativo del cual se trate.

En el entorno universitario existen diversas perspectivas sobre el grado de autorregulación al que pueden aspirar los estudiantes (Rué, 2009, p. 88) y que se pueden circunscribir a dos polos extremos. En uno de ellos se encuentran los docentes que la consideran como una capacidad que solo puede ser desarrollada por las personas que nacen con ciertas habilidades; a estos le siguen aquellos profesores que la ven como una quimera, y quienes piensan que la autorregulación se puede manifestar a través de cualquier actividad que los alumnos realizan con cierta independencia. En el otro polo están los que creen que es necesario promoverla a través de las estrategias pedagógicas que se utilizan en el aula.

Esta noción coincide no solo con la idea de Zimmerman (2002) ya expuesta, sino también con lo que sostienen muchos autores que han estudiado la autorregulación, considerándola como una capacidad que no es innata sino que puede ser desarrollada por cualquier estudiante en forma proactiva y sobre la cual tiene una influencia significativa el contexto (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2001, 2002; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005).

En el ámbito universitario, el aula constituye parte de ese contexto, que el estudiante puede regular para favorecer su aprendizaje; pero hay que tener en cuenta que esta regulación será siempre parcial, ya que existen determinados elementos, como las pautas de convivencia, el estilo docente, la organización del espacio curricular, entre otros, que inciden en el aumento o en la disminución de la participación por parte del alumno y, consecuentemente, sobre su acción reguladora (Pintrich, 2000)¹.

En los ambientes en los que se desenvuelve una metodología de enseñanza en la que el saber se aborda sin promover en los estudiantes algunas de las variables que intervienen en la autorregula-

¹ Como se verá luego, Pintrich (2000) considera que el sujeto puede ejercer la actividad reguladora en cuatro áreas —cognitiva, afectivo-motivacional, comportamental y contextual— a través de cuatro fases complementarias: Fase 1 — Previsión, planificación y activación; Fase 2 — Monitoreo; Fase 3 — Control y Fase 4 — Reflexión y reacción.

ción del aprendizaje (pensamiento reflexivo, crítico, elaborativo, valoración de la tarea, entre otras)² será menor la regulación que ejerzan estos últimos; lo inverso ocurre en los ámbitos en los que se brinda un mayor espacio para la reflexión y la intervención activa por parte de los discentes. Efectivamente, esto es lo que se espera que ocurra en el aula universitaria, en la que se suele otorgar una mayor libertad a los estudiantes para que puedan organizar sus tiempos y ámbitos de aprendizaje de acuerdo con la multiplicidad de actividades que realizan en el contexto académico y laboral (Pintrich, 2000, p. 471), y para que sean capaces de consultar otras fuentes de estudio además de las sugeridas por la cátedra, repensar los contenidos que se transmiten en el aula, abordar el material de estudio en forma reflexiva, repensar sobre los recursos personales que se despliegan para aprender, etc.

La fuerza del contexto es ineludible, por lo que hay que considerar qué puede efectuarse en este y específicamente en la universidad para promover una mayor autorregulación en cada discente.

En alusión al aula, Rué (2009, p. 130) sostiene que esta llega a ser un real entorno de aprendizaje siempre y cuando en ella se logren las condiciones que facilitan el proceso haciéndolo más eficaz, profundo y personalizado. Refiere cuatro tipos de entornos que entran en juego en el contexto áulico y que pueden facilitar u obstaculizar el proceso aludido: el entorno documental, el entorno estructurante para la acción, el entorno psicodinámico y socioconstructivo y el entorno metacognitivo o autorregulador (Rue, 2009, p. 130).

- *Entorno documental: se refiere a toda la documentación que se le ofrece al alumno en la que se describen algunas características y orientaciones del espacio curricular que se compartirá.*

- *Entorno estructurante: se conforma por todas las normas y los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta durante el dictado de la materia y que constituyen verdaderas guías de la labor del estudiante.*
- *Entorno psicodinámico: está constituido por las interacciones que se realizan entre los alumnos y el docente, de los estudiantes entre sí y con otros actores; también a través del tipo de actividades que se propongan efectuar y que favorecerán el aprendizaje colaborativo en el caso de que se realice en pequeños equipos de trabajo.*
- *Entorno metacognitivo o autorregulador, se configura a través de la guía específica que ofrece el enseñante con la que los alumnos llegan a saber cómo van desarrollando su proceso de aprendizaje, por dónde y cómo tienen que seguir, y qué aspectos tienen que evaluar y mejorar (Rué, 2009, p. 131).*

Las propuestas ofrecidas por el profesor en cada entorno tienen que complementarse con la guía que se brinde al aprendiz, con la cual pueda desarrollar la capacidad de aprender autónomamente.

Aunque los ámbitos mencionados se entrelazan entre sí, la actividad desarrollada en el aula entre el docente y los alumnos es la que sirve de eje unificador, siempre y cuando esté vinculada con los contenidos teóricos transmitidos en ese mismo espacio. Al respecto, Aebli (2001, p. 28) expresa que se corre un gran peligro cuando se produce una división entre el saber teórico y el saber práctico. Esta escisión puede producirse en las cátedras en las que se da mayor lugar a la transmisión de contenidos, sin vincularlos con los conocimientos previos que posee el grupo de clase ni con la realidad circundante, cuando no se brindan ejemplificaciones con las cuales concretar los saberes teóricos que se transmiten o no se explicitan los argumentos en los que el profesor basa sus explicaciones o afirmaciones. De allí que es crucial considerar qué debe hacerse para lograr que

² Cfr. tabla 1, en la que se detallan algunas de las variables motivacionales y de estrategias de aprendizaje que intervienen en la capacidad autorregulatoria, de acuerdo con el estudio de Pintrich *et al.* (1991).

los estudiantes se comprometan en forma activa y responsable en su propio proceso de aprendizaje y que en este los docentes sean verdaderos facilitadores, aspectos en los cuales se centra el modelo de la educación personalizada.

El vínculo docente-alumno, base para el desarrollo de la autorregulación

Es en el marco de la educación personalizada en el que se interpreta que el conocimiento se adquiere con base en la interacción que se produce entre la persona que aprende y el contexto, constituyéndose este espacio en el medio fundamental para recibir los estímulos necesarios para crear, aprender y expresarse en forma verbal, gestual y práctica.

El docente ejerce la función de guía u orientador con el fin de que el alumno pueda asimilar los nuevos contenidos, integrándolos en forma personal y desarrollando una progresiva autonomía (Carrasco, 2004, p. 31).

Si bien la presencia del enseñante es fundamental, el estudiante es quien ocupa el lugar principal en el proceso de aprendizaje, siendo su producción académica el elemento con el cual puede perfeccionar todas las dimensiones de su persona —física, psíquica, social y moral—.

Para ello se tratan de desarrollar en cada alumno las notas fundamentales que sustentan el marco teórico del modelo (García Hoz, 1988) —singularidad-creatividad, autonomía-libertad, apertura-comunicación— y que coadyuvan a la formación integral³ de la persona, por medio de la selección y del empleo estratégico de métodos, técnicas y procedimientos didácticos que brindarán particularidades al entorno educativo (Carrasco, 2000, 2004).

- *El método, entendido como un camino para llegar a un fin, está conformado por todas las*

pautas organizativas, técnicas y procedimentales que el docente selecciona para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia un fin deseado. Para que su accionar sea metódico, tiene que considerar: los objetivos que quiere alcanzar, el contexto en el que se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza, las técnicas y procedimientos más adecuados, el orden con el que se dictarán los contenidos teóricos y prácticos, el tiempo y el ritmo necesarios que se brindará al trabajo, el lugar que se otorgará a la participación de los alumnos (Carrasco, 2004, p. 84).

- *Las técnicas son los recursos y las acciones que se llevarán a cabo con el fin de efectivizar el método seleccionado y desarrollar el programa que se haya diseñado para el espacio curricular (Carrasco, 2004).*
- *Los procedimientos de enseñanza o didácticos se concretan mediante el enfoque particular que el docente brindará a los procesos intelectuales que quiere priorizar en el proceso de aprendizaje que desea estimular en los estudiantes (Carrasco, 2004).*

A través del despliegue de cada una de estas estrategias se trata de promover el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes, ya que en la medida en que esta sea mayor, en el alumno mejoran la motivación, la creatividad, el ritmo de trabajo, la comunicación, la libertad de elección, la capacidad de aprendizaje, la disposición a repensar sobre los contenidos recibidos para elaborarlos y transferirlos personalmente a otras situaciones, aspectos que con otra terminología se contemplan dentro del AAR.

Sin embargo, no todos los docentes seleccionan con pericia cada una de estas estrategias, lo cual puede deberse a múltiples factores, tales como el perfil personal para enseñar, la formación pedagógico-didáctica, entre otros aspectos, ante los cuales no corresponde adoptar una crítica negativa y poco constructiva, sino una actitud que propicie la orientación y la mejora del ejercicio profesional.

³ *Educación integral: aquella que tiende al logro de la unificación de todos los aspectos de la vida del hombre a través del desarrollo de sus potencialidades. Es lo contrario a una suma de acciones y de contenidos educativos (García Hoz, 1988).*

La autorregulación del docente para corregular el aprendizaje de los estudiantes

Puede establecerse una vinculación entre la capacidad estratégica para enseñar y la capacidad para enseñar a aprender a los alumnos, como consecuencia de que las acciones que el docente realiza con destreza tendrían que estar orientadas a favorecer el proceso de aprendizaje que se despliega en el aula. Para ello, el profesor tendrá que aprender a enseñar desarrollando su potencial autorregulatorio que le ayude a pensar sobre los métodos, las técnicas y los procedimientos que utiliza en el aula con el objeto de “enseñar estratégicamente los contenidos curriculares” (Carrasco, 2004, p. 74).

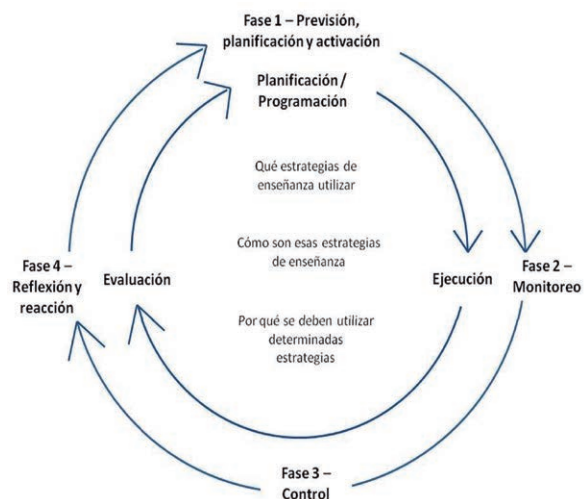
Con esta finalidad, será útil responder algunos interrogantes referidos al fin por el cual enseña y a las características de su tarea. El primero se refiere al *para qué* de su acción —¿para qué se enseña?—, cuya respuesta conllevará conocer qué estrategias de enseñanza se utilizarán de acuerdo con los contenidos por transmitir y las características del grupo clase, entre otros factores. El segundo alude a *cómo* son las estrategias de enseñanza que se aplicarán, para lo cual se tendrá que observar y evaluar en forma continua las que se hayan seleccionado y los efectos producidos según los objetivos planteados para la clase. El tercero atañe a *por qué* se han utilizado determinadas estrategias a partir de las circunstancias del proceso de enseñanza, cuya respuesta ayudará a que el docente no solo sepa si su acción ha sido eficaz o no, sino a que también pueda realizar las modificaciones necesarias para que el proceso sea productivo.

Entre las funciones que le competen al docente se encuentran la planificación, la ejecución de lo programado y la evaluación de toda la tarea, funciones que tendrá que regular para que el proceso de enseñanza-aprendizaje que despliegue sea efectivo.

Debe tenerse en cuenta que aquí el profesor ocupa el lugar del aprendiz, por lo cual el proceso autorregulatorio que desarrolle no será distinto al

que se despliega en otras situaciones de aprendizaje. Para comprender más acabadamente la vinculación entre las funciones que ejerce el docente y el proceso de autorregulación implicado se ha tomado como referencia el modelo diseñado por Pintrich (2000) (Figura 1).

Figura 1. Vinculación entre las funciones del profesor y el proceso autorregulatorio de acuerdo con el modelo diseñado por Pintrich (2000)



Dicho modelo está conformado por cuatro fases complementarias que se presentan en forma secuenciada, a fin de regular cuatro áreas que intervienen en el aprendizaje —cognitiva, afectivo-motivacional, comportamental y contextual—, que en este caso se explicarán en relación con el aprendizaje de la enseñanza:

- *Fase 1 – Previsión, planificación y activación:* en esta primera etapa se efectúa la planificación del proceso de enseñanza, en el cual es imprescindible fijar los objetivos que se quieren alcanzar consigo mismo como docente y con los estudiantes. Un punto crucial es tener en cuenta las particularidades del contexto en el que se desarrollará el proceso (entre ellas, el aula y los recursos de los cuales se dispondrá) y los destinatarios del mismo (los alumnos: cuántos son, qué conocimientos previos tienen, cuál es la carrera que están cursando, etc.).

- *Fase 2 – Monitoreo: este segundo momento se despliega en el aula y se caracteriza por el seguimiento de los procesos que ocurren en sí mismo —el self del docente⁴— en relación con la tarea y con el contexto circundante. Aquí será apropiado preguntarse cuán efectivas son las estrategias didácticas que se están utilizando, si permiten la participación de los estudiantes, y si facilitan la vinculación entre los saberes previos y los nuevos.*
- *Fase 3 – Control: esta fase también se desenvuelve en el aula; fundamentalmente, se podrá poner de manifiesto a través de todas las acciones que se efectúen para responder a las consultas formuladas por los estudiantes y para corroborar que estos hayan alcanzado los objetivos planteados para la sesión.*
- *Fase 4 – Reflexión y reacción: por su misma denominación, en este momento se evalúan las estrategias que se utilizaron durante la clase para modificarlas o no posteriormente.*

En la medida en que el docente se conozca más y ejerza una mayor regulación de su propio proceso de aprendizaje, mejor podrá dirigir y corregular el que se efectúa en el aula con los estudiantes.

En el siguiente apartado se presenta el estudio efectuado en la carrera de Medicina de una universidad privada, en el cual se observaron dieciséis horas reloj de clase y un documento de cátedra con el fin de registrar las acciones que los docentes desplegaron y que podrían facilitar la regulación del aprendizaje.

Metodología

La presente investigación se realizó en la Facultad de Medicina de una universidad privada en la que se observaron dieciséis horas reloj y un documento de la materia Medicina Interna II, que

forma parte del cuarto año del plan de estudios de la carrera.

Las técnicas seleccionadas —observación no participativa de clases y observación documental— se aplicaron no solo con el objeto de elaborar un marco teórico que ayude a comprender cómo se desenvuelve el vínculo entre el docente y los estudiantes, cuáles son las estrategias didácticas utilizadas en el aula para favorecer el desarrollo del AAR, y qué características tiene el proceso autorregulatorio efectuado por la cátedra; sino también para hallar un marco teórico basado en un concepto de fundamento o central.

Como se adelantó en los anteriores párrafos, se trata de un estudio de carácter cuali-cuantitativo en el que en cada una de las clases observadas, además de estar presente el profesor titular de la asignatura, intervinieron otros once docentes (médicos que tenían una experiencia en la docencia que oscilaba entre tres y treinta años) en carácter de invitados.

La presencia de uno u otro profesional dependía del tema fijado en la planificación anual del espacio curricular y de la especialidad de cada uno. Durante las observaciones se tomaron notas descriptivas de lo que sucedía en el aula, que posteriormente fueron analizadas utilizando la metodología ofrecida por Strauss y Corbin (1998) desde el enfoque de la Teoría Fundamentada.

La elección de este método se sustenta en el hecho de que, sin ser algo obligatorio a toda investigación, permite generar teoría⁵ y enraizarla a los datos que se han recogido durante el trabajo de campo (Strauss y Corbin, 1998, p. 6); asimismo, admite efectuar un trabajo en el que se pueden combinar tanto la ciencia como la creatividad del investigador a partir del despliegue de procedimientos básicos entre los que se encuentran: la formulación de preguntas y la comparación constante de la información,

4 Monereo (2007) y Monereo *et al.* (2009) han efectuado numerosos estudios sobre la identidad y el *self* docente.

5 La teorización “es el acto de construir [...] a partir de los datos un esquema explicativo que integre sistemáticamente varios conceptos por medio de proposiciones relacionales” (Strauss y Corbin, 1998, p. 18).

y herramientas analíticas como la codificación⁶; el análisis de una palabra, frase o párrafo; el muestreo teórico; la generación de una categoría central; la saturación teórica, y la redacción de memos (Gregory y Jones, 2009, p. 773; Strauss y Corbin, 1998).

Además, para enriquecer el marco teórico desarrollado y corroborar si existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados, se aplicó la prueba de diferencia de proporciones.

Recolección y análisis de datos

Para presentar la información en forma ordenada, en este apartado se detallan en primer lugar los procedimientos analíticos de carácter cualitativo que se emplearon con el fin de recoger y analizar la información y obtener la categoría principal en la que se fundamenta el marco teórico desarrollado; en segundo lugar, se describe el análisis cuantitativo que se efectuó con algunos datos numéricos obtenidos en el primer análisis.

La información cualitativa se optó por describirla en forma sintética ya que esta metodología requiere una elaboración minuciosa y detallada, características que se oponen a los límites propios de un artículo científico (Gregory y Jones, 2009, p. 774).

Las observaciones, una vez transcritas, fueron leídas en forma pormenorizada y analizadas microanalíticamente, renglón por renglón. A partir de ello, surgieron las categorías iniciales de análisis que se fueron comparando en forma teórica y constante, y sobre las que se plantearon diversos interrogantes dirigidos a encontrar similitudes y diferencias entre los incidentes en las que se reflejaban.

De acuerdo con los planteamientos de Strauss y Corbin (1998, p. 65), las preguntas se formularon en forma muy específica —¿Quién? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Dónde? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuánto? ¿Con qué resultados?— para favorecer el desarrollo de la codificación

6 Que se clasifican en dos tipos: comparaciones incidente por incidente comparaciones teóricas.

axial, proceso en el cual se establecieron relaciones entre las categorías y subcategorías existentes.

A fin de conceptualizar estas últimas, se utilizaron algunos términos propios del marco teórico previamente desarrollado (Tabla 1) debido a que estos poseen un particular significado que puede ser profundizado en posteriores estudios. Precisamente esta es una de las fuentes que los mencionados autores (Strauss y Corbin, 1998, p. 82) sugieren para hacer este paso del trabajo analítico.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis (Pintrich *et al.*, 1991; García Hoz, 1988; Carrasco, 2008).

Categorías	Subcategorías
Motivación	Metas extrínsecas, metas intrínsecas, valor de la tarea, control de la tarea, autoeficacia y ansiedad.
Estrategias de aprendizaje	Repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva, manejo del tiempo y del ambiente, regulación del esfuerzo, aprendizaje en grupo, búsqueda de ayuda.
Personalización del aprendizaje	Conocimiento personal de los alumnos, promoción de la participación, organización flexible del grupo, promoción del aprendizaje colaborativo, interés por el grupo y situaciones personales, propuesta de actividades significativas, estimulación de la motivación, fomento del pensamiento crítico y analítico, advertencia del saber previo de los alumnos, promoción de su creatividad, orientación para el desarrollo progresivo de la autonomía.
Estrategias de enseñanza	Técnica: análisis de casos; técnica: debate o discusión; técnica: exposición; técnica: grupo coloquial; técnica: Interrogatorio; técnica: panel de expertos.
Procedimientos	Síntesis

Para definir las dos primeras categorías se tomaron como referencia los conceptos de las subescalas del cuestionario Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich *et al.*, 1991) con el que puede obtenerse información sobre las estrategias metacognitivas, cognitivas y motivacionales que forman parte del AAR.

Vale aclarar que, aunque en los estudios de Pintrich *et al.* (1991) y Pintrich (2004) las escalas “Aprendizaje entre pares” y “Ambiente y tiempo de estudio” son las que específicamente miden la regulación que ejerce el sujeto sobre el contexto, en este caso en particular se tuvieron en cuenta todas las categorías señaladas para analizar la influencia de los recursos didácticos utilizados por los docentes en el desarrollo de la capacidad autorregulatoria por parte de los estudiantes.

La denominación de las últimas tres categorías y sus respectivas subcategorías se obtuvo a partir de los aportes brindados por García Hoz (1988) y Bernardo Carrasco (2004 y 2008), con los que se identificaron todas las acciones efectuadas por el docente y los recursos didácticos utilizados en pro de una educación integral.

El documento que se analizó estaba organizado en distintos apartados referentes a: la programación y el cronograma semestral de la materia, una guía breve sobre las responsabilidades del estudiante en este espacio curricular, un listado con información general de los docentes y de los alumnos referente a los hospitales en los que cursaron las horas prácticas de la materia correlativa a la observada —Medicina Interna II— y en los que se cursarían las correspondientes a esta última. La información recogida a partir de este documento se utilizó para cotejar la extraída de las observaciones de clase.

La codificación se complementó con la utilización de otra herramienta primordial en la Teoría Fundamentada, como es la redacción progresiva de memos, a través de la cual se fueron registrando los pensamientos, las interpretaciones y preguntas que surgieron durante el transcurso del trabajo.

Asimismo, se establecieron relaciones entre las categorías y subcategorías —proceso denominado “codificación axial”—, a las que en forma continua y sin forzar los datos se trató de integrar por medio de la realización de una codificación selectiva.

De esta manera, la utilización de los instrumentos analíticos comenzó a hacer evidente que los docentes empleaban en forma prioritaria la estrategia de enseñanza de tipo expositivo, con la que transmitían contenidos sobre el tema central para el cual habían sido convocados, y en las que se tenía la impresión de estar asistiendo a una conferencia.

La comparación constante de los datos también reveló que el despliegue de este recurso didáctico fue acompañado de situaciones en las que se propiciaban aspectos vinculados directamente con las *estrategias de aprendizaje* y con la *personalización*. Es decir, por la intervención de los profesores se propiciaba el pensamiento elaborativo, reflexivo, crítico, el manejo del tiempo y del espacio, la regulación del esfuerzo por parte de los alumnos; o bien la participación de estos últimos, el aprendizaje colaborativo, entre otros aspectos.

No obstante, también pudo comprobarse que mientras las clases se dictaban con este recurso, la promoción de la personalización, de la motivación o de las estrategias de aprendizaje no se efectuaba en forma estratégica con el fin de lograr la formación integral de los estudiantes, sino que estas se iban desplegando en forma imprevista, mientras el principal interés que se tenía era el de transmitir contenidos y lograr su comprensión por parte de los estudiantes.

Más allá de ello, se evidenció que en la medida en que los profesores promovían la personalización del aprendizaje con determinadas estrategias de enseñanza o de algún procedimiento, se presentaban más ocasiones en las que se estimulaba la motivación o las estrategias de aprendizaje, llegando a ser este —la personalización— el núcleo que permitiría el desarrollo de los factores que intervienen en el AAR.

Al llegar a este punto se pudo establecer la categoría central o nuclear del análisis, que es el primer paso para integrar la teoría (Strauss y Corbin,

1998, p. 102) y representa el tema central de la investigación en torno al cual las demás categorías se van vinculando: *espiral personalizante correguladora del aprendizaje*.

Su elección se fundamenta en el hecho de que la presencia de esta categoría y de sus subcategorías era la única que siempre coincidía con otras de las seleccionadas, algunas de las cuales se vinculan con la variable motivacional y de estrategias de aprendizaje que intervienen en el AAR. Según esta idea, en la medida en que los docentes incentivaban a los alumnos para que participaran, o mostraban predisposición por saber cómo se llamaban, entre otras dimensiones en las que se manifiesta esta categoría, los estudiantes mostraban una actitud más activa e involucrada hacia su aprendizaje, lo que a su vez repercutía en el docente que estimulaba aún más la participación de los estudiantes, el interés por el grupo de clase, aumentándose así las oportunidades para el desarrollo de la motivación y de las estrategias de aprendizaje.

De hecho, las propuestas dirigidas a facilitar la personalización del proceso de aprendizaje, aunque se presentaron con menor frecuencia, están directamente vinculadas con la presencia de algunas unidades de análisis propias de las demás dimensiones analizadas —motivación y estrategias de aprendizaje—. En concreto, la personalización del aprendizaje se registró en todas las acciones efectuadas por los docentes para promover la participación activa de los estudiantes: llamarlos por sus nombres, apellidos o alguna cualidad y conocer su situación personal; estimular la capacidad de análisis y juicio crítico; dictar nuevos contenidos sobre la base de los conocimientos previos de los estudiantes, y adaptar los métodos, procedimientos y contenidos a las características del grupo-clase. Es decir, a través de todo aquello que favoreciera el desenvolvimiento de los distintos aspectos de la persona (como el intelectual, espiritual, social, motivacional y afectivo).

La recurrencia de esta dimensión con aspectos propios de la variable estrategias de aprendizaje se

observó en los casos en los que se promovió el *pensamiento analítico y crítico*, aspecto que se relaciona con la propuesta de actividades que *estimulan el pensamiento crítico*, una de sus subcategorías.

Esta misma similitud se encontró en relación con las situaciones en las que se *propició el aprendizaje colaborativo*, observado en la personalización del mismo, con el planteo de actividades que *estimulan el aprendizaje en grupo*, subcategoría de las estrategias de aprendizaje. También, la *estimulación de la participación activa* de los alumnos ayudó a que se desarrollaran estrategias de *elaboración del pensamiento*.

La convergencia observada entre las categorías personalización del aprendizaje y motivación se registró en los momentos en los que se promovía una mayor participación por parte de los alumnos a través de expresiones verbales con las que se suscitaba el reconocimiento personal, variable de la subcategoría metas extrínsecas. Así, pudo comprobarse cómo algunas frases expresadas por los docentes (“¡Muy bien!”, “Sabes más que yo”, “Es buena tu observación”) generaron la intervención casi inmediata de los estudiantes. Este mismo efecto se produjo cuando los profesores profundizaron un contenido para que fuera comprendido por los oyentes, aspecto que se tiene en cuenta en la promoción de las metas intrínsecas y que fue el que tuvo un mayor número de registros en esta variable.

Como se señaló, durante las clases que se observaron intervinieron distintos profesores. Todos se distinguieron por tener un perfil profesional y didáctico distinto y por desplegar alguna acción con la que se promovía la personalización en el aula, sin que esto se efectuara en forma estratégica, sino imprevista. Si bien no se hará una evaluación sobre la efectividad de la intervención de cada docente, ya que para ello tendría que realizarse un estudio de otras características, nos animamos a realizar una tipología de perfiles de acuerdo con el involucramiento del docente sobre el proceso de enseñan-

za-aprendizaje, la utilización de las estrategias de enseñanza y la interacción con el grupo clase: *involucramiento profundo, involucramiento leve, involucramiento escaso*.

Cada tipo de perfil se distinguió por la manera de utilizar las distintas estrategias de enseñanza, destacándose la *exposición*, el *análisis de casos* y el *interrogatorio* en el involucramiento profundo, lo cual dio un mayor espacio para que estas se presentaran junto a subcategorías propias de personalización, motivación y estrategias de enseñanza.

En el involucramiento leve también predominaron la técnica expositiva, el *panel de expertos* y se analizaron casos clínicos problemáticos, aunque fue el docente quien ejerció mayormente el papel protagónico, mientras los estudiantes se manifestaban pasivos o expresaban en menor medida sus ideas y conocimientos.

El tipo de involucramiento escaso se caracterizó por la preponderante utilización de la técnica expositiva y por algunos momentos en los que se desarrolló el método del caso cuya resolución fue brindada por el profesor, de forma tal que el caso en sí mismo sirvió a manera de ejemplo más que para dar lugar al desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y elaborativo.

A medida que se avanzó en el trabajo de análisis, se registró un proceso en el desarrollo de la materia que se manifestó a través de la sucesión de cada clase, en las que el docente titular actuó como “agente de continuidad” con el fin de brindar una unidad al espacio curricular.

Asimismo, en este mismo proceso, se reconocieron una serie de subprocesos que estarían conformados por los momentos que se presentaron en cada clase: inicio, desarrollo y cierre.

De acuerdo con lo postulado por Strauss y Corbin (1998, p. 118), el proceso se presenta junto a una estructura que tiene características peculiares. En

este caso en particular, la estructura está dada no solo por el ámbito físico en el que se lleva a cabo la asignatura, sino también por la planificación, por el carácter teórico o práctico brindado a cada clase y por la carga horaria que se le asignó.

En cuanto a la autorregulación desarrollada por el docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se llevó a cabo en la materia, la primera fase de previsión, planificación y activación pudo comprobarse a través de la observación del documento de cátedra mencionado, en el que en primer lugar figura un apartado sobre las expectativas que se tienen sobre los estudiantes en relación con los contenidos teóricos y los hábitos que deberán aprender; en este mismo espacio se brindan orientaciones para que confíen en que podrán alcanzar los objetivos planteados y valoren el estudio de los contenidos programados. Asimismo, se detallan pautas organizativas vinculadas con el manejo del tiempo, al detallar el cronograma de trabajo y los objetivos con la finalidad de guiar el aprendizaje de los estudiantes; al respecto, en el mismo documento se expresa:

Los objetivos de Medicina II son los mismos de Medicina I, a los nuevos que se agregan en este curso, que comprende el estudio de las enfermedades particulares partiendo de los síndromes, y siguiendo con el diagnóstico diferencial, el pronóstico y el tratamiento.

Por lo tanto, interesémonos por esos objetivos, ya que son la guía para un aprovechamiento eficaz y un buen examen final (Programa de la materia Medicina Interna II, 2010, p. 1).

El diseño de la programación se efectuó considerando las peculiaridades del contexto, entre ellas las materias correlativas del espacio curricular, las instituciones hospitalarias en las que los estudiantes realizarán las horas prácticas, los contenidos teóricos que va a transmitir en las horas homónimas, resguardando que estos no fueran repetidos durante las prácticas.

La segunda fase, de monitoreo, aunque no se tienen evidencias que lo confirmen, puede pensarse que se efectuó durante el transcurso del espacio curricular, gracias a la presencia del docente titular en todas las clases con la finalidad de presentar a los profesores invitados, hacer algunas acotaciones sobre los contenidos conceptuales que dictaban y tomar la asistencia de los estudiantes. No obstante, en todas las sesiones teóricas se utilizaba la misma modalidad de enseñanza, eminentemente expositiva.

El control, que corresponde a la tercera fase del proceso autorregulatorio, se manifestó en las oportunidades en las que los docentes se mostraban dispuestos para responder las consultas que los alumnos planteaban tanto en el transcurso de una exposición como al finalizar la clase.

Finalmente, no se pudieron registrar indicadores sobre la fase de reflexión y reacción con los cuales corroborar que se estuviera efectuando la evaluación de las estrategias de enseñanza seleccionadas para así continuar utilizándolas o para modificarlas.

El análisis cualitativo se complementó con otro de carácter cuantitativo, que permitió hacer inferencias significativas al comparar el número total de registros encontrados (700), con el correspondiente a cada una de las categorías que se seleccionaron (Tabla 2).

Tabla 2. Cantidad de registros de cada una de las dimensiones y categorías seleccionadas

Categorías	Subcategorías	Totales
Motivación	Metas extrínsecas	31
	Metas intrínsecas	32
	Valoración de la tarea	2
	Control de aprendizaje	0
	Autoeficacia	0
	Ansiedad	0
	Total	

Estrategias de aprendizaje	Repetición	21
	Elaboración	71
	Organización	39
	Falta de organización	4
	Pensamiento crítico	58
	Autorregulación metacognitiva	23
	Manejo del tiempo y ambiente de estudio	29
	Dificultad en manejo del tiempo y ambiente de estudio	1
	Regulación del esfuerzo	22
	Aprendizaje en grupo	54
	Búsqueda de ayuda	13
	Total	
Personalización	Advertencia del saber previo de los alumnos	14
	Conocimiento personal de los alumnos	4
	Fomento del pensamiento crítico	50
	Interés por el grupo y situaciones personales	1
	Organización flexible del grupo	1
	Promoción de la participación	78
	Promoción de su creatividad	5
	Estimulación de la motivación	2
	Promoción del aprendizaje colaborativo	52
	Propuesta de actividades significativas	1
	Orientación desarrollo progresivo de la autonomía	0
Total		208
Técnicas de enseñanza	Técnica: análisis de casos	21
	Técnica: debate o discusión	0
	Técnica: exposición	50
	Técnica: grupo coloquial	0
	Técnica: interrogatorio	15
	Técnica: panel de expertos	2
Total		89
Procedimientos	Síntesis	5
Total		5
Totales		700

En concreto, 65 registros pertenecen a la dimensión motivacional (puntuación equivalente al 9,28 % del total de las clases), 335 a la variable estrategias de aprendizaje (47,85 %), 208 a la personalización del aprendizaje (29,71 %), 89 a técnicas de enseñanza (12,71 %) y 5 a procedimientos (0,71 %). En ellos se destaca la cantidad de registros de la segunda categoría —estrategias de aprendizaje—, dato que demuestra cuáles son las principales variables del AAR que se están estimulando a través de los recursos didácticos que los docentes emplean en el aula.

Para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados se compararon los puntajes superiores intradimensión y luego las puntuaciones totales de las dimensiones entre sí, mediante la prueba de diferencia de proporciones.

En la categoría *motivación* no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las subcategorías que la conforman. Un resultado distinto evidenció la categoría *estrategias de aprendizaje* en la que se encontró una diferencia estadísticamente significativa a favor de *elaboración* en contraste con: *repetición* ($Z = -5,75$), *organización* ($Z = 3,36$), *pensamiento crítico* ($Z = 1,27$), *autorregulación metacognitiva* ($Z = 3,63$), *manejo del tiempo y del ambiente de estudio* ($Z = 4,62$), *regulación del esfuerzo* ($Z = 5,60$), *aprendizaje en grupo* ($Z = 1,68$) y *búsqueda de ayuda* ($Z = 7,01$).

En la categoría *personalización* se hallaron resultados similares en la subcategoría *promoción de la participación* en la que también se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en relación con: *advertencia del saber previo de los alumnos* ($Z = 8,14$), *conocimiento personal de los alumnos* ($Z = 10,19$), *fomento del pensamiento crítico* ($Z = 3,00$), *interés por el grupo y situaciones personales* ($Z = 10,91$), *organización flexible del grupo* ($Z = 10,91$), *promoción de la creatividad* ($Z = 9,96$), *estimulación de la motivación* ($Z = 10,67$), *promoción del aprendizaje colaborativo* ($Z = 2,77$), *propuesta de actividades significativas* ($Z = 10,91$).

Resultados análogos se encontraron en la variable *técnicas de enseñanza* a favor de la subcategoría *técnica: exposición* con respecto a *análisis de casos* ($Z = 4,70$), *técnica interrogatorio* ($Z = 5,96$) y *panel de expertos* ($Z = 9,82$).

En lo que respecta a la comparación interdimensión, hubo diferencias significativas a favor de *estrategias de aprendizaje* en relación con *personalización* ($Z = 7,08$). También entre *personalización del aprendizaje y motivación*, a favor de la primera ($Z = 9,98$); finalmente, el mayor nivel de significancia se manifestó entre *estrategias de aprendizaje y motivación* ($Z = 17,66$), y entre *estrategias de aprendizaje y técnicas de enseñanza* ($Z = 15,48$).

Estos datos corroboran la información recogida a través del análisis cualitativo y muestran que la mayor parte de las acciones que efectuaron los profesores se dirigieron a exponer un tema en particular con el fin de promover, en mayor medida, algunas estrategias de aprendizaje en los alumnos. No obstante, hay que considerar que ese interés no fue planificado en forma estratégica, sino que se manifestó espontáneamente.

Del mismo modo, el menor número de registros encontrados en las categorías *motivación* y *personalización del aprendizaje* podría estar asociado con una falta de previsión y de visión estratégica por parte de los profesores en el empleo de variados recursos didácticos. Este aspecto se vincula con el concepto de *enseñanza estratégica* definido por Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2006, p. 430) como la capacidad del docente para seleccionar los procedimientos con los que pueda regular sus acciones y las variables del contexto para promover aprendizajes significativos en los estudiantes.

A pesar de ello, los datos muestran que las clases de carácter netamente expositivo brindan espacios propicios en los que se facilita el desarrollo de diversos aspectos que son cruciales en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de la autonomía.

Conclusiones

Existen diversos sinónimos y acepciones sobre el concepto de autonomía, pero en el contexto del presente trabajo interesa particularmente el término aprendizaje autorregulado, cuyo origen se encuentra en el seno de la psicología cognitiva, en donde a grandes rasgos se lo define como la capacidad para autodirigir los factores cognitivos, motivacionales y afectivos que intervienen en el proceso de aprendizaje en pos de alcanzar una meta académica previamente fijada.

Entre los estudios que se efectuaron sobre el constructo, los teóricos sociocognitivos, entre ellos Pintrich (2000), Zimmerman (2001; 2002) y Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) dan una especial importancia a la influencia del contexto como obstaculizador o facilitador del desarrollo de la capacidad autorregulatoria en los sujetos. Con base en ello, Zimmerman (2002) explica que es responsabilidad de los educadores y del sistema escolar proveer lo necesario para que el estudiante adquiriera las habilidades necesarias a fin de llegar a ser un verdadero aprendiz autónomo, cualidad necesaria para desenvolverse eficazmente en la sociedad cambiante y competitiva del presente siglo.

Si bien este influjo tiene variaciones según el nivel educativo del que se trate, en lo que concierne al entorno universitario existen diversas posturas entre los docentes sobre el grado de autorregulación que pueden alcanzar los estudiantes, lo que repercute en las acciones que cada docente generará para promover o no la capacidad aludida. Por lo que el reto se encuentra en lograr que aumente la cantidad de aquellos que la consideran como una competencia que tiene que desarrollarse en el nivel universitario y que lo haría distinguirse de los demás procesos de escolarización por los que atraviesa el aprendiz (Rué, 2009).

Es en este nivel en donde el aula forma parte del contexto que rodea al estudiante y que puede convertirse en un facilitador u obstaculizador de la

regulación que se ejerce sobre el aprendizaje. Así, las normas de convivencia, la organización adoptada para el espacio curricular del que se trate, el perfil del docente, son diversos factores que pueden utilizarse estratégicamente para lograr un resultado positivo.

En forma particular, todo profesor tiene que ser consciente de la responsabilidad que le compete en ello y de cómo puede guiar el proceso de aprendizaje que protagoniza el alumno. Esta idea es sustentada por el modelo de educación personalizada, en el que para que el conocimiento se desarrolle es crucial la interacción entre el aprendiz y el medio que lo rodea, donde el docente tiene que ocupar la función antedicha, ser un verdadero orientador.

Asimismo, el estudiante tiene la función de integrar los contenidos que se le facilitan en sus esquemas cognitivos, siendo así el principal protagonista quien perfecciona las dimensiones de su persona a través de la producción académica que realiza.

Los nuevos contenidos son transmitidos por el profesor con el fin de estimular las notas fundamentales y propias de la educación personalizada: singularidad-creatividad, autonomía-libertad y apertura-comunicación, para lo cual pueden emplearse una serie de estrategias didácticas personalizadas, entre las que se encuentran los métodos, las técnicas y los procedimientos, que se conciben como todas las acciones que se despliegan en el espacio áulico para guiar con pericia el proceso de aprendizaje en general y suscitar en última instancia el AAR de los alumnos.

En el presente trabajo, con base en el marco teórico elaborado, se presenta un análisis de carácter mixto sobre la observación de dieciséis horas de un espacio curricular y un documento de cátedra que corresponden al cuarto año de la carrera de Medicina que se dicta en una universidad privada.

El análisis cualitativo se efectuó a partir de los planteos de la Teoría Fundamentada y permitió corroborar que durante las clases los docentes no solo

empleaban en mayor medida la estrategia de enseñanza de tipo expositivo para transmitir los contenidos que se les habían solicitado, sino que también este recurso didáctico se acompañó de situaciones en las que se propiciaron aspectos vinculados con las *estrategias de aprendizaje* y con la *personalización*.

Asimismo, se comprobó que la promoción de la personalización, de la motivación o de las estrategias de aprendizaje —otras de las categorías seleccionadas— no se efectuó en forma estratégica con el fin de lograr la formación integral de los estudiantes, sino que estas se desplegaron de manera imprevista.

Más allá de ello, también se evidenció que en la medida en que los profesores promovían la personalización del aprendizaje se presentaban más ocasiones en las que se estimulaba la motivación o las estrategias de aprendizaje, llegando a ser este —la personalización— el núcleo que permitiría el desarrollo de los factores que intervienen en el AAR. Con base en ello se pudo establecer la categoría central o nuclear del análisis (Strauss y Corbin, 1998, p. 102) que representa el tema central de la investigación en torno al cual se vincularon las demás categorías: *Espiral personalizante correguladora del aprendizaje*. De hecho, la presencia de esta categoría y de sus subcategorías era la única que siempre coincidía con otras de las seleccionadas, algunas de las cuales se vinculan con la variable motivacional y de estrategias de aprendizaje que intervienen en el AAR.

A partir de la presencia de distintos docentes nos animamos a realizar una tipología de perfiles de acuerdo al involucramiento del docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la utilización de las estrategias de enseñanza y la interacción con el grupo clase: *involucramiento profundo, involucramiento leve, involucramiento escaso*.

Finalmente, el análisis cualitativo se complementó con el cuantitativo en el que se aplicó la prueba de diferencia de proporciones que ayudó a encontrar diferencias estadísticamente significativas entre algunas de las categorías seleccionadas tanto a nivel interdimensión como intradimensión.

En el caso de la categoría *estrategias de aprendizaje* se encontró una diferencia estadísticamente significativa a favor de *elaboración*, en contraste con las demás subcategorías que la conforman. Resultados similares se encontraron en la categoría *personalización* en lo que respecta a la subcategoría *promoción de la participación*, y en la categoría *técnicas de enseñanza* a favor de la subcategoría *exposición*.

La comparación interdimensión permitió corroborar el predominio de las estrategias de aprendizaje en relación con la personalización del aprendizaje y el de esta última sobre la motivación.

Estos datos corroboraron los recogidos en forma cualitativa demostrando que la mayor parte de las acciones que los docentes desplegaron dentro del aula se dirigieron a promover estrategias de aprendizaje en los alumnos, sin que estas acciones hayan sido planificadas con antelación. Esta falta de visión estratégica se vincula con la escasa estimulación de la motivación y de la personalización en las clases.

Más allá de esto, se destaca el hecho de que en el transcurso de sesiones de carácter predominantemente expositivo se presentaron ocasiones en las que se estimularon estrategias de aprendizaje y, en menor medida, la motivación y la personalización del aprendizaje en los estudiantes. Por lo anterior, cabe discutir en los resultados que podrían obtenerse en el proceso de enseñanza-aprendizaje si los docentes intervinieran con mayor planificación y estrategia.

Referencias

- Aebli, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el Aprendizaje Autónomo*. Madrid: Narcea.
- Carrasco, J. B. (2000). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- Carrasco, J. B. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Rialp.
- Carrasco, J. B. (ed.) (2008). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- De la Vega Hazas Ramírez, J. (2000). Autonomía: dos concepciones éticas. *Revista de Filosofía*, Tercera época, XIII (23), 195-212. Madrid: Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense.
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2 ed. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- García Hoz, V. (1988). *Educación personalizada*. Bogotá: Grupo Editor Quinto Centenario.
- Gregory, J. & Jones, R. (2009). Maintaining competence: a grounded theory typology of approaches to teaching in higher education. *Higher Education*, 57, 769-785.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del *self* y de las emociones. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*. Recuperado el 27 de enero de 2012 de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espannol/Art_13_206.pdf
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21 (3), 1-20.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (eds). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Pintrich, P. R., Mckeachie, W. J. & Guang Lin, Y. (1987). Teaching a Course in Learning to Learn. *Teaching of Psychology*, 14 (2), 81-86.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y Mc Keachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.

- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. 2 ed. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Torrano Montalvo, F. y González Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1). Recuperado el 13 de noviembre de 2011 de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf
- Vázquez, S.M. y Daura, F.T. (2012). La Educación Personalizada. Algunas precisiones en torno al concepto. *Revista Panamericana de Educación*. 19, 17-38.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. En Zimmerman, B. J. y Shunk, D. (eds) (2001). *Self-Regulated Learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. 2 ed. (pp. 1-38). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. y Campillo, M. (octubre 5 de 2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa*. Facultad de Psicología 1-21. Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).