

APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA AL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ.
Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universidad de Oviedo



Contenido

DOCUMENTO BASE	3
¿Qué entendemos por estudiar?	
FICHA 1	21
El papel de las <<tareas para casa>> dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje	
FICHA 2	23
Capacitando para su Aprendizaje Autónomo <<Proyecto CAPA>>	

Documento base.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR ESTUDIAR?

Desde hace mucho tiempo se ha considerado que una de las razones que explicaría el éxito o el fracaso escolar sería el “saber estudiar”. De hecho, la dificultad de muchos estudiantes para enfrentarse al libro de texto o a los apuntes, para desarrollar un examen escrito, o para recoger las ideas expuestas en clase, se ha convertido en una preocupación importante tanto para profesores como para padres. Esta inquietud se ha materializado en una gran expansión de numerosos programas dedicados a mejorar las *técnicas* de estudio sustentados en distintos enfoques teóricos. Aún reconociendo la existencia de planteamientos más pragmáticos y eclécticos, basados en el sentido común y en la experiencia personal y pedagógica de los autores, casi todos estos métodos y estrategias de estudio derivan, fundamentalmente, de los dos grandes paradigmas o enfoques dominantes en la historia de la psicología: el conductista y el cognitivo.

La investigación desde una vertiente conductista (en la tabla 1 se recogen algunos de los principios, relacionados con el estudio, derivados del enfoque conductista) ha considerado el estudio como una secuencia compleja de conductas que implican: (1) elección del tema o materia de estudio, (2) organización del material requerido para este tema, (3) lectura de la información vinculada al tema de estudio y (4) adquisición de los conocimientos contenidos en el tema.

Desde esta perspectiva, la investigación en torno a la actividad de estudio se ha centrado en los siguientes tópicos:

- a) *Las condiciones de estudio.* Lugar y ambiente adecuados, evitación de interferencias, adecuada disposición y organización de los materiales; ajuste de los tiempos y horarios de estudio, etc.
- b) *Las técnicas de aprendizaje.* Buena capacidad lectora, dominio del uso de diccionarios, manuales y libros de consulta, empleo correcto de ficheros, etc.
- c) *La disposición motivacional.* La atención a los aspectos motivacionales es una interesante aportación del conductismo. Desde esta perspectiva se considera la importancia del ambiente y el tipo de información en la implicación y la actividad por parte del estudiante, así como las aplicaciones motivacionales del refuerzo.
- d) *La estructuración de las tareas de estudio.* División de las actividades en partes o componentes, desarrollo de aprendizajes paso a paso, etc.
- e) *El feedback continuo de la conducta.* Recibir una retroalimentación que informe de la evolución de la conducta de estudio.
- f) *La curva de aprendizaje.* Se considera una serie de fases: precalentamiento, ascenso, meseta, descenso, inhibición reactiva (fatiga) y la inhibición reactiva condicionada.
- g) *Los intervalos de descanso y la práctica distribuida.* De los fenómenos de inhibición reactiva y de aprendizaje latente se deduce la necesidad de intercalar periodos de pausa y de práctica.
- h) *El refuerzo o autorrefuerzo.* Se considera que los refuerzos y los procedimientos de “autoguía” facilitan y consolidan los hábitos de estudio. De hecho, el uso de refuerzos primarios y secundarios y el desarrollo de programas de autocontrol son las aportaciones más destacados en el ámbito del aprovechamiento y aumento de los tiempos de estudio.

En resumen, el conductismo ha contribuido al desarrollo del conocimiento técnico y científico sobre el estudio destacando la relevancia de las condiciones facilitadoras del aprendizaje y de proporcionar refuerzos o recompensas ante las actividades adecuadas de estudio.

Sin embargo, no cabe duda de que la perspectiva cognitiva, abordando procesos mentales como la memoria, la comprensión o el pensamiento, ofrece unos argumentos explicativos más sólidos sobre la naturaleza compleja del aprendizaje que implica el estudio. Concretamente, al centrar muchas de sus investigaciones en la memorización informativa, que representaría el proceso más característico de la conducta de estudio, ha posibilitado el desarrollo de estrategias eficaces dirigidas a facilitar el almacenamiento, la elaboración y la recuperación de la información.

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, el estudio se comienza a concebir como una actividad de resolución

de problemas que incidirá sobre el papel de la memoria, la comprensión y el pensamiento en general. El estudio pasa a requerir del planteamiento de hipótesis previas acerca de los contenidos a estudiar, de la elaboración de mapas conceptuales, de la búsqueda de soluciones que implican el uso de estrategias profundas o complejas, como hacerse preguntas, integrar ideas, seleccionar o buscar razonamientos que justifiquen los contenidos, relacionar los temas con conocimientos o experiencias propias, etc.

Por otra parte, el propio análisis de la motivación para estudiar se ve modificado, con respecto a la aproximación que se desarrolla desde la perspectiva conductista, al introducir aspectos como la motivación intrínseca, las expectativas o las atribuciones ante el éxito y el fracaso.

Además, cabe señalar que al amparo de la psicología cognitiva se desarrollan modelos y estrategias de aprendizaje que, resaltando el papel más activo y constructivo del estudiante, se fundamentan en las características cognitivas del aprendiz y en la estructura y condiciones del material de estudio.

Tabla 1
Condiciones y estrategias de estudio que pueden derivarse de los enfoques conductistas
(Adaptado de Hernández y García, 1991, págs. 29-30)

PRINCIPIO DE PLANIFICACIÓN

- Antes de estudiar, concreta la tarea y objetivos de estudio: ¿Qué es lo que voy a estudiar?, ¿Cuánto voy a estudiar?, ¿Qué tipo de habilidades pretendo alcanzar con este estudio?
- Haz un breve análisis de la tarea de estudio: ¿Cuál es la idea principal del texto?, ¿Cuáles son las principales partes en que se puede dividir el contenido del texto?, ¿Cómo relacionar las distintas partes e ideas con los objetivos?
- Evalúa los conocimientos previos y capacidades para abordar un tema: ¿Qué es lo que yo sé de esto?, ¿Qué es lo que no sé y necesito saber?
- Considera las circunstancias, procedimientos y materiales para conseguir los objetivos trazados: ¿Diccionario, atlas, apuntes, libros de consulta, instrumentos de cálculo, etc.?
- Diseña la evaluación de los resultados de estudio y cómo corregir las deficiencias: ¿Practicando?

PRINCIPIO DE COMPORTAMENTALIDAD MANIFIESTA

- Debes evaluar los resultados tal como se te van a exigir en un examen o en una situación aplicada.

PRINCIPIO DE GRADUACIÓN

- Descompón la materia en partes y, luego, vas trabajando desde la más fácil a la más difícil, desde lo más sencillo a lo más complejo, desde lo más familiar a lo más extraño, procurando garantizar siempre la probabilidad de éxito.

PRINCIPIO DOMINIO-AVANCE

- Si tienes la materia estructurada, no pases de un nivel al siguiente, hasta que no domines plenamente el primero. Esto evita que el “edificio” esté montado en falso. Si acaso, avanza para tener una idea esclarecedora, pero de nuevo vuelve atrás para lograr el dominio del “escalón previo”.

PRINCIPIO DE OPORTUNIDAD DE RESPUESTA

- La mayoría de las tareas pueden ser resueltas por la mayoría de las personas, si se dispone de tiempo para ir resolviéndolas. Por lo tanto, lo que a uno le lleva una hora de trabajo, a otros puede llevarles dos, tres, cuatro ó más horas. La clave está en que estructures la materia y la organices a través del tiempo, de acuerdo con tus propias disponibilidades.

PRINCIPIO DE ACTIVIDAD

- Aprender es la consecuencia de responder satisfactoriamente a un estímulo. Eso significa que se aprende actuando, dando respuestas que sean adecuadas. Estudiar, por lo tanto, viene a suponer que te hagas preguntas y te des respuestas. Esto requiere que estudies de forma activa.

PRINCIPIO DE CONTROL DE ESTÍMULOS

- Condiciones circunstanciales: busca unas condiciones adecuadas de estudio (lugar confortable, habitual, libre de ruidos e interferencias; disponibilidad y organización de materiales y documentos; planificación temporal, etc.). Contempla las características de la curva de aprendizaje. Considera: (a) que al principio del estudio se requiere un cierto tiempo de calentamiento y de arranque; (b) que progresivamente se va obteniendo un rendimiento más acelerado; (c) que éste se estabiliza en su máximo nivel; (d) que en un cierto punto se provoca una sensación de cansancio; (e) que esto último hace aconsejable la necesidad del descanso o de cambio de actividad por lo que se explica la importancia del estudio de forma espaciada y no intensamente en pocos días antes de los exámenes.
- Condiciones instrumentales. Garantiza el dominio de las técnicas instrumentales previas al estudio, tal como las habilidades lectoras; el uso de fuentes de consulta, tales como diccionarios, atlas, etc.; y el desarrollo de hábitos de organización informativa: clasificaciones, distribuciones, uso de ficheros, etc.
- Condiciones motivacionales. Procura tener o crear una disposición motivacional adecuada antes de estudiar, de lo contrario es difícil obtener un mínimo de provecho.

PRINCIPIO DE CONTROL DE REFUERZO Y AUTOEVALUACIÓN SISTEMÁTICA

- Evaluación y corrección. Trata de comprobar que los objetivos trazados se cubran satisfactoriamente. En caso de encontrar fallos o deficiencias, averigua dónde está el error, analizando los pasos previos y poniendo los medios para resolverlo.
- Autorrefuerzos. Proporcionate autorrefuerzos, haciendo explícita tu satisfacción cuando cubras un tiempo de estudio o una cantidad de materia previamente establecida como meta. Para ello procura proponerte, en un principio, metas muy asequibles para garantizar la probabilidad de éxito¹.

¹ Las consideraciones expuestas se han extrapolado de los enfoques conductistas en sus mejores consecuencias aunque no sean típicamente conductistas.

Por tanto, la necesidad de enseñar y aprender estrategias para sacar provecho de la lectura y del estudio es compartida por la comunidad científica, los profesionales de la educación y, en general, por los padres de los alumnos. Tradicionalmente, el desarrollo de habilidades para una mayor eficacia en el estudio ha sido sugerida de manera intuitiva, e incluso, la mayoría de los manuales y guías de técnicas de estudio o de trabajo intelectual que hoy podemos encontrar en el mercado son fruto de la experiencia pedagógica de sus autores al intentar paliar algunos de los problemas con los que se encuentra el alumno al estudiar. En cambio, a pesar de que no cabe duda de que las aportaciones más relevantes para describir y optimizar el estudio provienen, además de la psicología instruccional y de la psicología del texto, de las aproximaciones más cognitivas, son todavía escasas las aportaciones desarrolladas experimentalmente o sustentadas teóricamente en los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje y el estudio.

1. Concepto de estudio

Estudiar supone intentar memorizar o trabajar mentalmente una información. Evidentemente, todos nosotros aprendemos de manera incidental muchas más cosas, y considerablemente distintas, de las que estudiamos. Así, a veces conseguimos aprender algo, asistiendo por ejemplo a una conferencia o leyendo un periódico, sin dedicarle demasiado esfuerzo o tiempo a dicha actividad. Sin embargo, cuando estudiamos algo vamos más allá de este aprendizaje más o menos intencional o intensivo. Estudiar implica la dedicación deliberada de un esfuerzo especial para aprender. Esa intención y esa dedicación de esfuerzo hace que el estudiante se convierta en agente primario y director de su estudio. Por eso, el estudio se caracteriza habitualmente como una conducta autodirigida o autorregulada por uno mismo. La definición de estudio realizada por Cano y Justicia (1996, p. 88), que recoge aportaciones anteriores, insiste claramente en esta caracterización del estudio como actividad autorregulada. Así, estos autores consideran que el estudio es *“una modalidad de aprendizaje, un caso especial de actividad cognitiva académica, frecuentemente individual, intencional, intensiva, autorregulada y basada en un texto, que además supone automotivación y esfuerzo personal”*. Con ayuda del siguiente ejemplo, y apoyándonos en algunos trabajos (p.e., Cano y Justicia, 1996; Hernández y García, 1991), vamos a explorar a continuación cuáles son las características del estudio.

“Ana es una estudiante de último curso de ESO y debe estudiar un tema que tiene que exponer en clase la semana siguiente. Antes de empezar, Ana encuentra interesante el material y aunque reconoce que el capítulo es difícil considera que pasando un poco más de tiempo durante la semana y esforzándose, podrá hacerlo bien. A Ana le asusta un poco hablar ante toda la clase pero se anima a sí misma diciéndose que si domina bien el tema todo será más sencillo.

Ana decide estructurar la presentación en tres partes, lo primero será revisar los principales conceptos del tema, después hará un mapa con las principales relaciones entre esos conceptos, y terminará con un resumen de los puntos más destacados. Para entender cómo influye una cosa en otra, cuáles son las consecuencias y las soluciones, ella necesita tener claras primero todas las ideas, los conceptos. Además, el profesor suele preguntarles definiciones, y de hecho, en la última exposición no aparecían los conceptos bien definidos y el profesor insistió en esto.

Ojea por encima el capítulo, se va fijando en los encabezados, figuras y cuadros y se para en las partes destacadas en el texto. Marca lo relevante y lo va asociando a cada una de las partes de su exposición. Empieza a leer. Es verdaderamente duro, rápidamente se recuerda a sí misma que es una buena estudiante y que sus técnicas de estudio le han funcionado bien en el pasado.

Más adelante encuentra dificultades con una de las relaciones que se explican entre dos ideas. Corta momentáneamente e intenta recordar algún problema similar. Decide escribir todos los conceptos utilizados en la explicación de esta relación y después trata de elaborar una imagen mental con toda la información. Al final consigue hacerse una idea que cree adecuada para explicar esa relación, y apunta lo que acaba de hacer para resolver su problema de comprensión, el proceso de cómo ha llegado a interpretar correctamente la información.

Repasa los conceptos que ha incluido en la primera parte, comprueba que ha recogido todas las ideas importantes. Ahora construye un mapa donde se observan las relaciones entre los conceptos: tipos, causas, consecuencias, soluciones... Comprueba que todos los conceptos utilizados en el mapa han sido definidos en la primera parte... Comprueba que no ha cometido errores al dibujar las líneas de relación...

Cuando ya tiene finalizada su exposición, se pone en el lugar de sus compañeros y apunta una serie de cuestiones que sus compañeros podrían plantearle, de este modo se siente más segura”.

➤ *Estudiar es una actividad dirigida a un fin.*

El estudio es una actividad intencional y no es posible estudiar eficazmente sin fijarse unas metas a las que llegar. Ana debía estudiar un determinado tema para exponerlo ante sus compañeros de clase. En otras ocasiones estudia para preparar un examen, para conseguir resolver los problemas de matemáticas, para hacerse una opinión sobre un tema polémico o para comentar textos literarios; sus metas van variando y, como consecuencia de esta variabilidad, surgirán diferencias en las demandas percibidas y en las estrategias necesarias para alcanzarlas.

¿Se imagina alguien que el primer día de trabajo se recibieran las siguientes consignas: “procuren trabajar bien”, “procuren atender correctamente a los clientes”, “deben hacer bien estos balances de cuentas”, “en este reglamento está todo lo que necesitan saber para resolver los problemas de personal”, etc.?. Sería difícil hacerse una idea de lo que esperan del trabajador. Pues bien, la mayoría de los estudiantes se enfrentan a la ardua actividad de estudiar con propósitos tan vagos como “tengo que estudiar la tercera lección” o “debo intentar comprender bien lo que pone aquí”. Planteándose estos objetivos no es de extrañar que muchos estudiantes se encuentren un poco desorientados a la hora de estudiar. Estos propósitos no nos dicen mucho sobre lo que realmente hay que hacer para estudiar y pueden inducirnos a pensar que cualquier método, cualquier procedimiento, vale para estudiar.

➤ *El estudio supone, en muchos casos, una forma especial de lectura.*

En efecto, la actividad de estudio se apoya muy intensamente en la lectura. De hecho, utiliza como material habitual la lectura de textos, -si bien no siempre ocurre así, pensemos, p.e., en el estudio de gráficos, el análisis de supuestos, diseños...-, precisando, por tanto, del dominio de una serie de estrategias de comprensión del texto. Esta característica del estudio ha llevado a muchos investigadores y docentes a considerar fundamentales las habilidades lectoras y ha llevado incluso en algunos casos a identificar las técnicas de estudio con “técnicas lectoras”.

Evidentemente, la primera condición para saber estudiar es saber leer, pero también es cierto que en la base del estudio intervienen una serie de procesos ciertamente diferentes, dado que sus fines son distintos. No cabe duda de que la actividad mental implicada en el trabajo de Ana, que lee el tema para preparar una exposición en tres partes, difiere de los procesos que subyacen a la lectura de una novela o de una revista. Por otra parte, la meta específica que Ana se ha planteado, preparar una exposición donde, primero revisa los principales conceptos del tema, después hace un mapa con las principales relaciones entre esos conceptos y finalmente, sintetiza los puntos más destacados, será utilizada para valorar el progreso en la tarea y para ir corrigiendo y mejorando su trabajo.

Los estudiantes se enfrentan a actividades de estudio que implican la lectura de un determinado texto con objeto, por ejemplo, de destacar las ideas o conceptos básicos, hacerse una idea global del contenido, facilitar un repaso posterior, valorar los argumentos expuestos, etc. Cada una de esas metas específicas se utilizará como indicador en función del cual preparar un plan de acción, supervisar y revisar su desarrollo a nivel comportamental, cognitivo, y/o motivacional, teniendo presentes las limitaciones y las dificultades contextuales en las que el estudio tiene lugar.

Así, aunque el estudio exige como requisito previo una buena comprensión lectora -de hecho, las deficiencias en la lectura favorecen un fracaso en el estudio- hay que reconocer que el estudio suele plantearse con propósitos diferentes a los de la lectura. De hecho, el objetivo que se pretende cuando se estudia un texto va más allá de su mera comprensión.

➤ *El estudio es sensible al conocimiento estratégico.*

Se sabe que el proceso de convertirse en experto en cualquier actividad no implica sólo un aumento de volumen de conocimientos, sino también un cambio en la coordinación de las estrategias dirigidas específicamente a un objetivo y en el control de los progresos realizados hacia su obtención.

Por lo tanto, no basta con poseer conocimientos (p.e., sobre el mundo o sobre las estructuras textuales), sino que es preciso saber cómo activarlos y utilizarlos en la comprensión de un determinado material. A este conocimiento recurre Ana cuando “*corta momentáneamente e intenta recordar algún problema similar*” y a este conocimiento contribuye cuando “*apunta lo que acaba de hacer para resolver su problema de comprensión, el proceso de cómo ha llegado a interpretar correctamente la información*”. La alumna no sólo aprende un procedimiento específico, aprende también cómo aplicarlo de forma autorregulada de manera que le facilite la comprensión de la información en el futuro. De esta forma observamos la interdependencia entre conocimiento de contenido -conocer qué-

y conocimiento de estrategias -conocer cómo, cuándo y por qué-; lo que uno puede pensar está constreñido por el conocimiento que uno tiene de lo que piensa.

Como afirman Pressley, Goodchild, Fleet, Zajchowski y Evans (1989), el “buen usuario de estrategias” se distingue por conocer muchas estrategias, conocer mucho sobre las estrategias que emplea y, además, poseer mucha información. En otras palabras, los estudiantes expertos disponen de conocimientos estratégicos y meta-estratégicos y además cuentan con una buena base de conocimientos sobre el tema objeto de estudio. Este buen usuario de estrategias las emplea, en gran medida, de manera secuencial, desde el examen inicial de la tarea y la formación de un plan estratégico, hasta la ejecución del mismo y, generalmente, ha automatizado la mayor parte de los aspectos y procedimientos implicados en esas estrategias.

- *El estudio está bajo la influencia de todo un conjunto de procesos metacognitivos, cognitivos y motivacionales implicados en esa actividad.*

La consideración del estudiante como persona activa y constructiva con respecto a su propio aprendizaje sólo se mantiene si, además de poseer y usar las habilidades cognitivas y metacognitivas correctas, se tienen y utilizan también estrategias motivacionales que activen y mantengan su implicación en el proceso. Observamos como Ana no se deja amedrentar por la dificultad del capítulo o por el miedo a hablar en público, busca soluciones, centra su atención en el dominio del tema, considera que pasando un poco más de tiempo durante la semana y esforzándose llegará a hacerlo bien, se recuerda a sí misma que ha sido capaz de hacer cosas parecidas en el pasado.

Los estudios realizados dentro del marco de los modelos de la autorregulación han puesto de relieve cómo una insuficiente automotivación implica un importante problema para el estudio. Entre los procesos de autorregulación que afectan a la motivación hacia el estudio, las habilidades de control del tiempo y la percepción de competencia parecen desempeñar un papel clave.

- *El estudio es una actividad sensible a las demandas del contexto en el que se desarrolla.*
Hoy parece unánimemente aceptado que tanto las estructuras conceptuales de los estudiantes como sus estrategias cognitivas están influidas, y a su vez influyen, en el entorno en que se desarrollan y se utilizan, ocurriéndoles lo mismo a los factores afectivos y motivacionales. En nuestro ejemplo, Ana ordena su exposición para impartirla ante sus compañeros, e incluso prepara una serie de preguntas que otros podrían hacerle; su actividad de estudio, aparentemente realizada en solitario, da cuenta de una fuerte interacción con los otros (Pressley, 1995).

- *El estudio es también sensible a las demandas e influencias procedentes de la tarea, tema o materia específica a realizar o estudiar.*

Es indudable que el tipo de tarea y contenido a estudiar condicionará en gran medida las características peculiares del proceso de estudio que se va a realizar. Por su incidencia directa en el plan de trabajo y los propósitos que se pretenden, las tareas y/o contenidos inciden directamente en el proceso de estudio que se desarrolla.

- *El estudio es sensible al conocimiento general del mundo y al conocimiento específico que sobre la temática concreta tenga el estudiante.*

Una de las claves para estudiar eficazmente, además de las estrategias, lo constituyen los recursos de conocimientos que tiene el estudiante en relación con el tema objeto de estudio. De hecho, la amplitud del conocimiento que posee una persona se considera como el mejor predictor de la facilidad con que se aprenderán nuevos conocimientos.

1.1. El estudio como actividad propositiva

El estudiante eficaz dedica una gran cantidad de su tiempo, esfuerzo y atención a delimitar los objetivos implicados en las situaciones de estudio y aprendizaje, aprovechando todas las potenciales fuentes de información. Los propósitos que pueden tener los alumnos cuando abordan una determinada materia o tarea de estudio pueden variar dependiendo de múltiples factores como, por ejemplo, de las materias, del tipo de examen, del profesor, de las preferencias e intereses personales del alumno, etc.

En ocasiones, el propósito del estudio puede limitarse a una mera acumulación de datos, fechas, nombres u otras in-

formaciones contenidas en el libro de texto o en los apuntes de clase. Evidentemente, este objetivo puede requerir de la selección de las ideas o informaciones esenciales, eliminando otras menos importantes o secundarias. Los aprendices que se plantean este tipo de objetivos se mueven generalmente por preocupaciones del tipo: “voy a hacer estos ejercicios por si me sacan al encerado”, “no quiero que se burlen de mí”, “no quiero quedar mal delante de mis compañeros”, “no quiero que mis padres se enfaden”. Suelen emplear, básicamente, procedimientos de estudio *repetitivos y reproductivos* y, generalmente, se conforman con conseguir aprobar o evitar suspender.

En otras ocasiones el propósito de estudio va más allá, buscando, por ejemplo, entender las relaciones que existen entre las ideas o partes de un tema, utilizar la nueva información para resolver o interpretar casos, supuestos, o problemas o construir un argumento nuevo, una tesis innovadora o un planteamiento creativo partiendo de las ideas contenidas en los materiales de estudio. En este caso, los estudiantes sostienen metas personales de estudio más ambiciosas: “me gusta el desafío que suponen las tareas difíciles”, “me interesa aprender estas cosas”, “me gusta ver cómo voy avanzando”, “quiero conocer cosas nuevas”. Generalmente, estos estudiantes emplean procedimientos de estudio más productivos y sofisticados, -elaboración de esquemas, mapas conceptuales, síntesis, analogías, etc., y suelen estar preocupados por mejorar su forma de estudiar.

En esencia, se puede hablar de dos grandes bloques de propósitos o objetivos de estudio: los objetivos *reproductivos* -repetir, retener y recuperar información- y los objetivos *productivos* -analizar, sintetizar y valorar los materiales de estudio, relacionar los contenidos de estudio con otras informaciones, aplicar la información a nuevos supuestos o situaciones, etc., (Hernández y García, 1991).

1.2. El estudio como una actividad automotivada

Si pensamos en el estudio como una actividad individual e intensiva, se hace necesario que el estudiante pueda controlar efectivamente sus razones, creencias y emociones de forma que pueda mantener su compromiso y dedicación a la tarea de estudio y evitar la impulsividad en las actuaciones y en la toma de decisiones. Es decir, aprender a estudiar de una manera eficaz requiere que los estudiantes *se hagan conscientes* de los motivos, creencias y sentimientos que se asocian al estudio y aprendan a *enfrentarse* de manera constructiva a posibles dificultades y problemas que pueden surgirles en sus actividades de estudio.

La motivación se define habitualmente cómo un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta, y se considera, junto con la capacidad y los aprendizajes previos, una de las variables que mejor explican la conducta de rendimiento en el aula (Cabanach, Valle, Núñez, y González-Pienda, 1996).

Beltrán (1998) nos propone sistematizar el análisis de la motivación considerando tres pilares fundamentales: razones, creencias y reacciones²:

- a) con el término *razones* nos referimos a los motivos y creencias que sostienen los estudiantes sobre la importancia y el interés de las tareas o materias de estudio (*componente de valor*, según la propuesta de Pintrich y De Groot, 1990);
- b) las *creencias* se refieren a la capacidad percibida para desarrollar y controlar las actividades de aprendizaje (*componente de expectativa* según la propuesta de Pintrich y De Groot, 1990) y
- c) las *reacciones* a los sentimientos, afectos y emociones de los estudiantes ante las distintas situaciones de aprendizaje (*componente afectivo* según la propuesta de Pintrich y De Groot, 1990) (véase Tabla 2).

Tabla 2 Los tres componentes motivacionales	
COMPONENTE MOTIVACIONAL	
RAZONES (COMPONENTE MOTIVACIONAL DE VALOR)	¿Por qué quiero estudiar este tema, asignatura, carrera...?
CREENCIAS (COMPONENTE MOTIVACIONAL DE EXPECTATIVA)	¿Me siento capaz de estudiar este tema, asignatura, carrera...?
REACCIONES EMOCIONALES (COMPONENTE AFECTIVO DE LA MOTIVACIÓN)	¿Cómo me siento al estudiar este tema, asignatura...?

Asumiendo esta categorización de los componentes motivacionales, será bastante difícil que los estudiantes se sientan motivados con los trabajos o tareas de estudio si se consideran, por ejemplo, completamente incapaces de hacerlo medianamente bien, o si hacerlo bien o mal no dependiese de su trabajo -creencias de autoeficacia y autocontrol negativas, si esa actividad no resulta en absoluto interesante -baja implicación por razones intrínsecas- y si, además, enfrentarse a ella, les provoca ansiedad o tristeza -emociones desadaptativas-.

Sin embargo, también es cierto que en algún momento todos hemos hecho cosas que nos provocaron una cierta

² En la misma línea, en el modelo elaborado por Pintrich y DeGroot (1990), adaptación de un modelo general expectativa-valor de la motivación, se propone la diferenciación de tres componentes motivacionales: componente de expectativa, de valor y afectivo.

ansiedad y para las cuales no nos considerábamos demasiado capaces, pero que, a pesar de todo, nos enfrentamos a ellas con ganas porque pensábamos en lo importante o valioso que era llevarlas a cabo. En otras ocasiones, a pesar de no considerar demasiado útil algún trabajo, también nos hemos implicado profundamente en él porque estábamos seguros de encontrar la admiración o la gratitud de los demás.

Dado que todas las actividades de logro son más o menos difíciles, útiles o valiosas y nos hacen sentirnos más o menos satisfechos y felices, sólo estaremos dispuestos a dedicarles nuestro tiempo y nuestros esfuerzos si conseguimos obtener un balance positivo entre estas emociones y consideraciones personales. Así, estar motivado por el estudio requiere de un cierto equilibrio personal entre las creencias de competencia, el interés personal y las razones o motivos para implicarse en el estudio y las emociones que nos provocan las tareas o materias concretas (Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega, 2002).

1.2.1. ¿Por qué queremos estudiar?

La investigación sobre la motivación en contextos de logro³ utiliza el término *meta* para referirse al motivo por el que uno se compromete en una determinada tarea, considerando que el tipo de meta adoptada influye en la manera en la que se interpretan y experimentan esos contextos o situaciones. De hecho, las metas se han estudiado como predictores importantes de un buen número de procesos de logro y de resultados (para revisiones, véase Ames, 1992; Dweck, 1991; Harackiewicz, Barron y Elliot, 1998; Urdan, 1997). Vamos a detenernos brevemente a profundizar en algunas de las razones o motivos –metas– que los estudiantes pueden plantearse ante el estudio y en sus implicaciones sobre el aprendizaje que desarrollan y el rendimiento que obtienen.

Si observamos a algunos alumnos mientras están en clase resolviendo un problema o haciendo un ejercicio, podemos encontrarnos que parecen entregados totalmente a la tarea, el ejercicio les llama poderosamente la atención, ni siquiera parecen enterarse del bullicio que hay a su alrededor, cuando empiezan a resolver el ejercicio se preguntan ¿cómo puede hacerse esto?, cuando encuentran alguna dificultad intentan determinar qué ocurre ¿por qué no me da lo mismo?, repasan lo que han hecho para ver si son capaces de encontrar el fallo y cuando no consiguen entender algo suelen preguntar al profesor.

¿Por qué se comportan así estos estudiantes? Probablemente, porque les interesa lo que están haciendo. Algunos estudiantes obtienen una gran satisfacción estudiando, desarrollando una determinada actividad o resolviendo un problema; dicho de otra manera, estos estudiantes muestran un *interés subjetivo* (o *valor intrínseco*) en esa actividad, materia, o ámbito de conocimiento.

Conceptualmente, podemos diferenciar entre un *interés situacional* y el interés por el tópico o tema concreto. El *interés situacional* vendría elicitado por diferentes aspectos de la propia situación, como la novedad o la intensidad, y/o por la presencia de otros significativos. Cualquiera de estos factores contribuye a que los distintos contenidos sean más o menos atractivos. El *interés por el tópico* se refiere a las preferencias, relativamente estables, que muestran los individuos por determinados temas, tareas o contextos.

Cuando los individuos realizan las tareas que ellos valoran intrínsecamente, su compromiso y su actuación en estas tareas mejorará. Por ejemplo, Schiefele (1991) encontró que el nivel de comprensión de los estudiantes era más profundo cuando los textos les resultaban interesantes. Por otra parte, parece que cuando los estudiantes están intrínsecamente motivados en una determinada actividad, mantienen también unas creencias más positivas respecto a las posibilidades de hacer bien esa actividad (véase Harter, 1981).

Sin embargo, los individuos pueden encontrar valiosa una determinada actividad y dedicarle, por lo tanto, su tiempo y su esfuerzo, por otras razones. De hecho, si volvemos a mirar a las aulas podemos encontrarnos con otros alumnos que parecen empeñados en mostrar lo que saben, tienen un enorme interés en salir a la pizarra y se sienten satisfechos si se les da la oportunidad de contestar a las preguntas del profesor delante de sus compañeros o si consiguen sacar la mejor nota de la clase. Estos estudiantes pueden dedicar también grandes esfuerzos a estudiar pero su motivo es conseguir *demostrar la propia competencia*, quieren que los demás piensen que son inteligentes y capaces de hacer un buen trabajo, quieren hacerlo mejor -y sacar mejor nota- que sus compañeros. Los alumnos están movidos por el éxito, la calificación, el halago, en la medida que éstos son evidencias de su capacidad y les permiten “*experimentar el orgullo y la satisfacción que sigue al éxito*”.

³ En la literatura contemporánea sobre la motivación de logro, el enfoque de las metas de logro propugnado por Dweck (1986), Nicholls (1984) y otros (Ames, 1984, Maehr y Nicholls, 1980) ha emergido como el más prominente, dada su relevancia sobre la cognición, el comportamiento y el afecto.

Así, debemos reconocer que muchos aprendices pueden considerar valioso el estudio sin necesidad de mostrarse intrínsecamente interesados por determinadas tareas o materias. Por ejemplo, si tener éxito en matemáticas es muy importante para un estudiante, las clases de matemáticas, o el estudio de las matemáticas, puede tener un alto *valor de logro* para ese estudiante. Atkinson (1957) definió el valor del incentivo como el atractivo relativo de alcanzar el éxito en una tarea dada y, posteriormente, Feather (1982) amplió esta definición, describiendo los valores de logro como las creencias nucleares que sostienen los individuos en torno a lo que deberían o no deberían hacer. Este autor argumentó que estos valores, que surgen de las reglas sociales y de las necesidades psicológicas individuales, funcionarían como guía de los comportamientos individuales en diferentes contextos y, de esta forma, la relevancia asignada a una determinada tarea tendría fuertes consecuencias para el compromiso de los estudiantes con esa tarea⁴.

En resumen, siguiendo los planteamientos tradicionales de la investigación en metas de logro, el primer grupo de estudiantes dirigen sus esfuerzos al desarrollo de sus propias habilidades y conocimientos, dominar las materias y aprender cosas nuevas, adoptando metas de *aprendizaje* -también denominadas como metas orientadas a la tarea o de dominio-; mientras que los del segundo grupo pretenden demostrar su competencia ante los demás, adoptando, por lo tanto metas de rendimiento -también denominadas metas vinculadas al yo o metas de ejecución- .

A cada una de estas metas se les ha vinculado un patrón específico de comportamientos y de resultados académicos. Así, por ejemplo, se supone que los estudiantes que adoptan metas de aprendizaje trabajarán en profundidad la información que estudian, buscando relacionarla con datos, ideas o conceptos que ya conocen, elaborando nuevos argumentos y conclusiones personales, persistirían cuando se encuentren con dificultades o problemas intentando encontrar alguna forma nueva de abordarla y le dedicarán tiempo y esfuerzo a estudiar. Sin embargo, también los estudiantes que adoptan metas de rendimiento pueden dedicarle tiempo y esfuerzo a su estudio y, en muchos casos, consiguen aprobar con buenas notas sus exámenes a pesar de que no están tan preocupados por profundizar en las ideas y en la información que estudian ni por dedicar demasiado tiempo a elaborar razonamientos propios.

A pesar de que estos dos tipos de razones o motivos para estudiar evidencian, a primera vista, un patrón bastante similar de resultados académicos, cuando los estudiantes más preocupados por el rendimiento se enfrenten a situaciones o contextos caracterizados por un excesivo énfasis en la capacidad y en el rendimiento, o por una insistencia en las comparaciones y en la competitividad, es más probable que se bloqueen debido a su excesiva preocupación por evitar dar una imagen negativa. Estos estudiantes, al enfrentarse a tareas que ellos identifican como potencialmente amenazantes, abandonan las distintas formas de actuación sobre la actividad académica *per se* y pueden adoptar diferentes formas de excusas, engaños o mentiras destinadas a sostener niveles aceptables de bienestar personal en estos contextos potencialmente desafiantes (véase Covington, 1984). En el estudio de esta posibilidad viene desarrollándose en los últimos años una fructífera línea de investigación dirigida a reconocer y explicar las estrategias y mecanismos que los estudiantes preocupados por su imagen adoptan para evitar las consecuencias negativas que el fracaso tiene para el bienestar personal (véase Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 2004; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2005).

Mientras, en una situación similar, los estudiantes orientados al aprendizaje siguen dedicando su tiempo e intensifican sus esfuerzos sobre las actividades y tareas de estudio. Estos aprendices consideran estas situaciones o contextos difíciles como señales para mantenerse más atentos a sus aprendizajes y no como indicios de peligro para su imagen, y esta reinterpretación centrada en la tarea o el problema les ayuda a detectar la fuente de la dificultad o el error, dirigiendo sus esfuerzos y estrategias a resolver sus problemas de estudio.

Estos planteamientos en torno a la dicotomía aprendizaje-rendimiento han sufrido algunas reformulaciones importantes en los últimos años. Así, Elliot y sus colaboradores (Elliot, 1997; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996) han propuesto un marco tridimensional para las metas de logro (véase Tabla 3). Los autores nos sugieren que tan poco productivo puede ser considerar las metas de rendimiento desadaptativas, en oposición a las metas de aprendizaje, como no diferenciar entre los individuos motivados para intentar ser el mejor o el más listo de la clase – con metas de aproximación al rendimiento- de aquellos otros cuyo propósito es no ser el peor o no parecer más estúpido o tonto que los demás –metas de evitación del rendimiento-

⁴La teoría de la motivación de logro de Atkinson (1957) establecía que las expectativas (o probabilidades) de éxito y el *valor del incentivo* eran dos importantes determinantes situacionales de la motivación del estudiante y, también, Eccles y sus colegas propusieron un modelo de elección que colocaba las expectativas individuales y los *valores* como los determinantes primarios del rendimiento y de la elección (Eccles et al., 1983).

Así, la diferenciación del constructo metas de rendimiento en dos formas de regulación, una de aproximación y otra de evitación, nos permite distinguir tres metas de logro independientes:

- Las *metas de aprendizaje* centradas en el *desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea*. Este tipo de metas se relacionan positivamente con el procesamiento profundo de la información, la persistencia ante las dificultades y la dedicación de esfuerzo.
- Las metas de *aproximación al rendimiento (performance-approach)* se focalizan en el *logro de competencia con relación a otros*. Este tipo de metas se relacionan positivamente con el procesamiento más superficial, con la persistencia, la dedicación de esfuerzo al estudio y el rendimiento en los exámenes.
- Las metas de *evitación del rendimiento (performance-avoidance)*, centradas en la *evitación de la incompetencia respecto a otros*, están vinculadas con un procesamiento superficial, la desorganización en el estudio y afectan negativamente al procesamiento profundo de la información y al rendimiento de los exámenes.

Como puede observarse, cada una de estas metas se vincula a un patrón específico de comportamiento y de resultados académicos que evidencian la importancia de la diferenciación de estos tres tipos de metas en el ámbito académico, y concretamente, la separación de las metas de rendimiento en una forma autorregulatoria de *aproximación* y otra de *evitación*.

Por otro lado, también nos podemos encontrar con estudiantes que, a pesar de no estar especialmente interesados en una tarea o en una asignatura determinada, -como le ocurría al primer grupo de alumnos-, ni demasiado preocupados por su imagen como estudiantes -como le ocurría al segundo grupo de estudiantes-, pueden dedicarse a esa tarea o a estudiar esa materia porque la consideran un medio importante para alcanzar otros objetivos. De hecho, los estudiantes asisten con frecuencia a clases que no les gustan especialmente pero que necesitan para lograr objetivos que les resultan importantes o interesantes, como mantener un buen expediente, pasar de curso, conseguir un determinado premio, etc. Estos estudiantes consideran valioso estudiar por su *utilidad*, por la forma en la que el estudio se relaciona con futuros objetivos como hacer una determinada carrera, desarrollar una determinada profesión, o lograr cierto reconocimiento o compensación social. Este componente de valor integraría las razones más “extrínsecas” del compromiso con el estudio, ya que implica realizar una determinada tarea o actividad no por el valor o interés que ésta tenga en sí misma sino para alcanzar algún estado final deseado (Deci y Ryan, 1985, Harter, 1981).

Esta preocupación por la utilidad que puede tener la realización de una determinada tarea, por su valor instrumental más que por lo que en sí misma pueda aportar, está detrás del planteamiento de metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. En general, la excesiva atención al logro de estos incentivos externos (premios, recompensas, objetos valorados o situaciones privilegiadas) tienden a disminuir la motivación por aprender, la creatividad, la curiosidad intelectual, el interés por los retos y por las tareas interesantes porque no reportan beneficios extrínsecos (González, 1997).

Este tipo de metas –ganar dinero o conseguir premios, por ejemplo- pueden actuar determinando un esfuerzo selectivo que el estudiante desarrolla para conseguir determinados logros en el contexto de la actividad académica. De hecho, esta orientación de los alumnos hacia metas extrínsecas está asociada con el desarrollo de formas de aprender caracterizadas por la “ley del mínimo esfuerzo”: gastar la menor cantidad de esfuerzo para obtener el máximo beneficio. En relación con esto, la investigación nos ha permitido identificar un tipo de metas que podemos denominar de *evitación del trabajo* o del esfuerzo. Ciertos estudiantes consideran hasta que punto vale la pena dedicarse a una determinada actividad después de valorar el “coste” del compromiso con esa actividad, es decir, después de contemplar los aspectos negativos que implica ese compromiso, y pueden optar por evitarlas. De esta forma, estudiar sólo se considera una actividad interesante, valiosa o útil, una vez descontadas contrapartidas tales como los estados emocionales negativos anticipados -pe., ansiedad y miedo tanto al fracaso como al éxito- o la cantidad de esfuerzo que será necesario invertir para alcanzar el éxito.

El coste de implicarse en las distintas tareas no ha recibido tanta atención empírica como los otros componentes de valor, pero este aspecto probablemente tenga importantes implicaciones para la autorregulación por parte del estudiante de los resultados de aprendizaje,

Tabla 3 Motivos o razones del estudiante en función de las metas académicas	
METAS ACADÉMICAS	MOTIVOS DEL ESTUDIANTE
Metas de Aprendizaje	“Me gustaría aprender a hacer estos ejercicios”
Metas de Aproximación al Rendimiento	“Me gustaría sacar las mejores notas de la clase en esta asignatura”
Metas de Evitación del Rendimiento	“No me gustaría que mis amigos se enterasen de que no tengo ni idea de esto”

afectando específicamente a la cantidad de esfuerzo que se puede llegar a invertir en estudiar. Así, aún cuando una tarea pueda considerarse interesante o útil, quizás el estudiante decida no hacerla si le “*cuesta*” demasiado esfuerzo.

En resumen, la diferenciación clásica entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento no contempla la complejidad de las relaciones entre las diferentes metas y los patrones de actuación asociados, ya que si bien las metas de aprendizaje se relacionan con el interés del alumno por el estudio, las metas de aproximación al rendimiento pueden estar detrás de un buen rendimiento académico, al tiempo que pueden ser las metas de evitación las que promuevan el bajo interés y el mal rendimiento. Por otra parte, cuando los motivos o razones del aprendizaje para estudiar se centran en la obtención de refuerzos ajenos al ámbito académico, podemos estar ante estudiantes demasiado “*calculadores*” que suelen dedicar la mínima cantidad de esfuerzo posible para aprobar y tratan de evitar cualquier esfuerzo adicional.

Una línea de investigación enfocada hacia las múltiples metas añade una visión mucho más realista de las razones que tienen los alumnos para estudiar, lo que implica contemplar diferentes tipos de metas no como razones o motivos antagónicos sino que, en muchos casos, se convierten en objetivos complementarios a los que un estudiante recurre en función de sus intereses personales y en función de las demandas situacionales (véase Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez y González-Pienda, 2001; Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez, 1997; Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, 2003). Es posible que muchos estudiantes adopten, no una meta de manera exclusiva, sino que sostengan múltiples razones –propiamente académicas o más sociales– para comprometerse en el aprendizaje. De tal forma que, en situaciones en las que la actividad de aprendizaje es poco estimulante o interesante, otras razones distintas al interés intrínseco por la tarea podrían ser útiles para motivar la actuación. En tales casos, la posibilidad de optar por distintos motivos –obtener la aprobación de otros o premios y recompensas externas– pueden suponer un poderoso fundamento motivacional para promover y sostener un compromiso académico concreto.

1.2.2. ¿Qué creemos cuando estudiamos?

Entre los múltiples factores que pueden influir en el estudio están las creencias sobre la propia capacidad o autoeficacia para aprender. Los aprendices obtienen información sobre su nivel de competencia o eficacia como estudiantes de sus propias actuaciones, de experiencias vicarias, de diferentes formas de persuasión, y de diferentes índices psicológicos. Sin embargo, la información adquirida de estas distintas fuentes no influye de forma automática en lo eficaz que se crea el estudiante, sino que más bien lo hace a través de sus estimaciones cognitivas. Es decir, la información relevante en la evaluación de las capacidades personales no es inherentemente esclarecedora, sino que únicamente resulta instructiva si se realiza una evaluación cognitiva de la misma (Valle et al., 2002).

Por tanto, hay que distinguir entre la información proporcionada por otros individuos y acontecimientos externos y la información seleccionada, valorada e integrada en juicios de autoeficacia. De tal forma que, la consecución de un alto nivel de rendimiento no tiene necesariamente que llevar a que el aprendiz se crea un estudiante más eficaz, del mismo modo que tampoco los fracasos ocasionales determinarán la percepción de una baja autoeficacia para el estudio.

Las creencias de autoeficacia afianzadas en el individuo le llevan a actuar -o inhibirse- de una manera característica cuando se enfrenta a las situaciones y tareas de estudio, -y de esta forma, los resultados que se obtienen pueden acabar reforzando esas mismas creencias-. Así, los estudiantes que creen en sus capacidades, probablemente intentarán trabajar y buscar los medios y recursos necesarios para conseguir sus objetivos, mientras que los que no confían en sus capacidades rendirán y persistirán menos. A este respecto, la investigación sugiere que:

- La percepción de competencia es un factor determinante de la disposición afectiva hacia el aprendizaje y de la orientación motivacional que los estudiantes muestran en el aula. Los estudiantes con altas percepciones de competencia, al contrario que aquéllos que se perciben poco eficaces, muestran curiosidad e interés por aprender, preferencia por las tareas desafiantes y también una menor ansiedad y un mayor rendimiento (Harter, 1981).
- Estas percepciones están relacionadas con la inmersión y el disfrute máximo de las actividades de estudio -hasta el punto en que el estudiante parece olvidarse de sí mismo- y con la posibilidad de dedicar toda la atención y concentración al estudio durante cierto tiempo.
- Cuando los estudiantes tienen dudas acerca de su capacidad para desarrollar efectivamente una determinada actividad evitarán participar en ella, le dedicarán menos esfuerzo, persistirán menos ante las dificultades y, en último término, obtendrán un rendimiento más bajo que aquéllos que se sienten eficaces (Bandura, 1982).

En resumen, las creencias de autoeficacia son elementos nucleares si queremos explicar por qué unos estudiantes se implican motivacional y cognitivamente en el estudio, y por qué rinden más que otros.

En paralelo al trabajo con estas creencias de autoeficacia se ha venido estudiando la incidencia de la *percepción de control* o responsabilidad. Así, diferentes corrientes cognitivas han coincidido en la consideración del control percibido sobre las tareas y sus resultados como componentes cruciales de la motivación y, a pesar de la amplia variedad de constructos y modelos teóricos, existe un notable acuerdo a la hora de considerar las cogniciones autorreferidas, y de forma particular el control percibido, potentes motivadores o inhibidores tanto de la conducta en general como del aprendizaje en particular (Bandura, 1993; Boekaerts, 1995). En este sentido, distintas investigaciones han mostrado que:

- Estas creencias afectan al desempeño académico al promover o desalentar el compromiso activo con el aprendizaje, de tal forma que los sentimientos de control incrementan la elección personal de las tareas académicas, el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento (Bandura, 1986), mientras que la percepción de poco control sobre los resultados académicos afectan negativamente a las expectativas, la motivación y las emociones;
- Cuando una situación se estructura de forma que los resultados pueden interpretarse como independientes de los comportamientos o cuando los individuos han generalizado la creencia de que los comportamientos y los resultados son independientes, se pueden desarrollar actuaciones desadaptativas y no intencionadas;
- Las creencias de que los comportamientos están relacionados de forma válida con los resultados que se obtienen no es suficiente para asegurarse altos niveles de implicación o de motivación. Los individuos deben creer al mismo tiempo que son suficientemente competentes para llevar a cabo los comportamientos requeridos.

También cabe señalar que aunque tener un nivel óptimo de control percibido sobre los resultados, es decir, percibir la dependencia existente entre una determinada conducta –estudiar- y un resultado –aprobar-, promueve la intencionalidad, no garantiza que los comportamientos intencionales se inicien y se regulen de forma autónoma. La autonomía connota una aprobación interna de las acciones de uno mismo, en el sentido de que éstas surgen de uno mismo y le son propias.

Así, por ejemplo, el comportamiento del estudiante desesperado por buscar aprobación y evitar la culpabilidad debería considerarse intencional, y, sin embargo, no autónomo. Probablemente el estudiante esté siendo forzado a implicarse en ciertos comportamientos sin haber experimentado suficientemente la percepción de optatividad.

1.2.3. ¿Qué sentimos cuando estudiamos?

Siguiendo con la división establecida para el estudio del constructo motivacional, comentaremos a continuación las reacciones afectivas y emotivas que se producen cuando el estudiante se enfrenta al estudio. Dentro de las emociones propias de contextos sociales, como el aula, podemos diferenciar entre emociones dirigidas a uno mismo y emociones dirigidas hacia los demás⁵

La variedad de reacciones afectivas que pueden ser relevantes para el estudiante es enorme; a los estudiantes les gustan o les disgustan sus profesores, se sienten aceptados o rechazados por sus compañeros de clase, algunas veces vienen enfadados con sus padres, se sienten orgullosos de su grupo de trabajo, avergonzados por una mala nota, etc.; e incluso, pueden también estar preocupados por lo que los demás sienten hacia ellos.

Sin embargo, centrándonos en los sentimientos vinculados a su actividad como estudiantes, la investigación ha diferenciado, por una parte, las emociones asociadas al tipo de resultados académicos obtenidos –éxito o fracaso- y, por otra, las reacciones afectivas derivadas de la atribución causal realizada ante ese resultado. Así, cuando los estudiantes consiguen una valoración positiva de su actividad pueden sentirse, dependiendo de lo que consideren la causa de ese resultado positivo –pe., la ayuda de otros, la suerte, o la capacidad propia-, desde agradecidos o sorprendidos por haber aprobado, hasta orgullosos y competentes porque han conseguido aprobar. Del mismo modo, cuando los estudiantes obtienen un mal resultado en sus estudios pueden sentirse enfadados con su profesor porque les tiene manía, sorprendidos por su mala suerte o incapaces de hacer las cosas bien. Un ejemplo de posibilidades afectivas en función del resultado sobre el que se realiza la atribución puede observarse en la Tabla 4.

En resumen, la consideración del estudio como una actividad autónoma y autorregulada, que requiere la dedicación de un esfuerzo especial para aprender, hace necesario contemplar la capacidad del aprendiz para apoyar y mantener

⁵ El desarrollo y sostenimiento de estas emociones y reacciones afectivas suele explicarse considerando un conjunto de principios, fundamentalmente reunidos en la teoría de la atribución de Weiner (1974, 1986).

Tabla 4 Resultados afectivos según la atribución realizada ante el éxito y el fracaso		
ATRIBUCIÓN	RESULTADO DE ÉXITO	RESULTADO DE FRACASO
CAPACIDAD ESFUERZO OTROS SUERTE	COMPETENCIA RELAJAMIENTO GRATITUD SORPRESA	INCOMPETENCIA CULPA IRA SORPRESA

Tabla 5 Creencias y razones que pueden facilitar o inhibir la implicación en el estudio
<p>Creencias y razones que promueven la implicación del estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estoy seguro de que si estudio lo suficiente esta semana conseguiré saber esto bien; ➤ Realmente creo que soy capaz de hacer bien estos ejercicios; ➤ Si me aprendo esto bien conseguiré una buena nota en el examen; ➤ Realmente creo que aprender a hacer estos problemas es útil para mí; ➤ Voy a estudiar bien esto porque quiero saber más sobre el tema. <p>Creencias y razones que inhiben la implicación del estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Esto sólo consiguen aprenderlo los que se les da bien; ➤ Yo soy incapaz de aprender a hacer estos ejercicios; ➤ Da igual aprenderse porque no cuenta para la nota; ➤ Estoy seguro de que aprender a hacer estos problemas no me servirá para nada; ➤ Lo que quiero es que la profesora no me saque al encerado.

Tabla 6 Creencias y emociones que sostendrán/perturbarán el compromiso con el estudio
<p>Creencias y emociones que mantienen el compromiso del estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estoy convencido de que puedo entender todo lo de esta asignatura; ➤ Estoy seguro de que, si le dedico tiempo suficiente, conseguiré hacerlo bien; ➤ Estoy satisfecho porque estoy aprendiendo muchas cosas que no sabía sobre este tema; <p>Creencias y emociones que perturban el compromiso del estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Cada vez está más claro que no tengo capacidad para entender esta asignatura; ➤ Sería una suerte que esto me fuese bien; ➤ Estoy muy nervioso y preocupado porque a lo mejor me toca salir al encerado;

Tabla 7 Creencias y propósitos que pueden promover o evitar futuros compromisos de estudio
<p>Creencias y propósitos que promueven compromisos futuros</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ No me cabe duda de que soy capaz de hacer cualquier ejercicio que me proponga; ➤ Me gustaría poder dedicar algún tiempo este fin de semana a aprender más cosas sobre este tema tan interesante; ➤ Quiero aprender a hacer incluso los problemas más difíciles; <p>Creencias y propósitos que evitan compromisos futuros</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Soy una nulidad para estos ejercicios; ➤ No quiero volver a leer nada de este tema hasta que me pongan el examen; ➤ Mi preocupación es evitar parecer el más tonto de la clase;

su implicación en el estudio. Esta implicación o compromiso se basa en el equilibrio positivo entre sus creencias en torno a sí mismo, a las tareas o materias de estudio, los motivos o razones para estudiar y las emociones que se le vinculan.

De hecho, podríamos pensar que, desde una perspectiva motivacional, el aprendizaje exitoso, **cuando inicia sus procesos de estudio**, debe mantener:

- a) Una percepción clara de que el desarrollo de la tarea de estudio y los resultados dependen de uno mismo;
- b) La creencia de que se dispone de suficiente capacidad para aplicar eficazmente los conocimientos y destrezas que se poseen en los nuevos aprendizajes;
- c) La creencia de que implicarse en la actividad de aprendizaje le llevará a alcanzar un incentivo positivo;
- d) Un cierto interés (percepción de valor, utilidad, importancia) por la actividad de aprendizaje; y
- e) Debe haber establecido algún tipo de meta que le oriente en su actividad de estudio (p.e., adquirir o desarrollar los conocimientos y las destrezas propias; finalizar la actividad de aprendizaje; evitar la implicación en determinadas situaciones de aprendizaje, etc. (véase ejemplo en Tabla 5)

Durante el desarrollo de los procesos de estudio, se precisa que el estudiante mantenga un equilibrio entre las creencias y las emociones que pueden surgir y/o se pueden asociar a estos procesos. En este punto, el estudiante autorregulado debe:

- a) Seguir manteniendo la creencia de que es suficientemente competente como para desarrollar de modo satisfactorio la actividad de aprendizaje;
- b) La percepción de que sigue estando en su mano el alcanzar el resultado esperado;
- c) La percepción de que se está progresando hacia la meta establecida (véase ejemplo en Tabla 6).

Al finalizar sus procesos de estudio, debería:

- a) Sostener o potenciar las creencias de autoeficacia;
- b) Promover la dedicación futura de tiempo y esfuerzo a las actividades de aprendizaje; y
- c) Potenciar el planteamiento de nuevas metas académicas (véase ejemplo en Tabla 7).

De todas formas, la necesidad de este equilibrio entre creencias, razones y emociones es difícil de determinar empíricamente y, probablemente, va a depender en gran medida de las características y peculiaridades de la historia personal de cada individuo. Así, al menos teóricamente, algunos estudiantes pueden ser *“más capaces”* de seguir planteándose metas académicas desafiantes y de persistir en la dedicación de tiempo y esfuerzo a las actividades de estudio a pesar de sostener niveles menos

positivos de autoeficacia, o una percepción de los progresos en episodios previos de aprendizaje menos alentadora, que otros estudiantes que llegan a optar con rapidez por no dedicar ese esfuerzo, o por plantearse la evitación del compromiso con su estudio.

En este sentido, es conveniente considerar que la habilidad para autorregular la actividad de estudio, no es un fenómeno de todo o nada, sino que más bien debemos referirnos al grado en que el estudiante está motivacionalmente comprometido con sus aprendizajes. Así, las posibilidades de controlar y gestionar autónomamente la motivación deben empezar a estudiarse tanto desde una vertiente cualitativa como cuantitativa, de tal manera que podamos comenzar a establecer tanto el tipo de creencias, razones, emociones y procedimientos motivacionales que presenta y desarrolla el estudiante, como su frecuencia y efectividad.

1.3. El estudio como actividad estratégica

Expresiones como “enseñar a pensar”, “aprender a aprender” o “aprender a pensar”, nos sitúan ante una de las líneas de investigación sobre el aprendizaje escolar más fructíferas de los últimos años y, además, enlaza con la vertiente más directamente cognitiva en el estudio del proceso de aprender. En este sentido y desde hace ya bastantes años se han introducido con gran fuerza en los ambientes educativos numerosos tópicos que convergen casi todos en torno a la temática de las *estrategias de aprendizaje*.

El interés y preocupación por las estrategias de aprendizaje viene marcado por las demandas crecientes de diferentes profesionales de la educación surgidas a la luz de las evidentes limitaciones que muestran algunos estudiantes ante actividades académicas como resolver un problema o solucionar una dificultad. En muchos casos, estas limitaciones no van asociadas a carencias o deficiencias globales a nivel cognitivo; más bien están vinculadas con fallos relacionados con el no saber qué hacer ante una determinada tarea, con la falta de planificación al abordar el problema en cuestión, con el hecho de sentirse incapaz de afrontar una dificultad o con no elegir la estrategia apropiada en el momento oportuno (Valle, Barca, Cabanach y Núñez, 1999). Es decir, aún disponiendo de los medios y recursos cognitivos necesarios, determinados estudiantes no funcionan adecuadamente cuando se enfrentan a situaciones de estudio y, evidentemente, los resultados del mismo no son los que podrían esperarse. Como ya indicaron hace unos años Nisbet y Shucksmith (1987, p. 11 y 12): *El aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo... Comprender las estrategias de aprendizaje y avanzar en el conocimiento de uno mismo, siendo cada vez más consciente de los procesos que uno utiliza para aprender, ayuda a controlar esos procesos y da la oportunidad de asumir la responsabilidad del propio aprendizaje.*

¿Pero que hacen realmente los estudiantes que son estratégicos? Podríamos volver aquí sobre Ana, nuestra estudiante de ESO que presentábamos en el segundo apartado de este capítulo. Observamos como, en un primer momento, cuando Ana se planteó el objetivo de la actividad, tuvo en cuenta, analizó aspectos relevantes de la situación, sus preferencias y características personales. De hecho, Ana se recuerda a sí misma que: “Para entender cómo influye una cosa en otra, cuáles son las consecuencias y las soluciones, ella necesita tener claras primero todas las ideas, los conceptos. Además, el profesor suele preguntarles definiciones, y de hecho, en la última exposición no aparecían los conceptos bien definidos y el profesor insistió en esto”.

Teniendo en cuenta estas consideraciones y criterios personales, y ciñéndose a las limitaciones espacio-temporales, Ana “decide estructurar la presentación en tres partes, lo primero será revisar los principales conceptos del tema, después hará un mapa con las principales relaciones entre esos conceptos y terminará con un resumen de los puntos más destacados” y comienza a desarrollar su plan de trabajo. Los procedimientos específicos incluidos en la estrategia para conseguir su meta -ojear el texto, marcar lo relevante, vincular partes del texto con partes de la exposición, hacer un mapa con las relaciones, resumir, etc.- serían sus tácticas o técnicas de aprendizaje.

Mientras Ana va haciendo cada una de estas cosas, va observando cómo va quedando cada parte de la exposición: “... repasa los conceptos que ha incluido en la primera parte, comprueba que ha recogido todas las ideas importantes... Comprueba que todos los conceptos utilizados en el mapa han sido definidos en la primera parte... Comprueba que no ha cometido errores al dibujar las líneas de relación...” y en función de estas comprobaciones, modificará su estrategia si los procedimientos que está usando no producen avances con respecto a la meta que se persigue. Para organizar esta complejidad implícita en la actuación autorregulada, algunos autores diferencian distintas etapas (véase Tabla 8).

En resumen, la puesta en marcha de unas determinadas estrategias de aprendizaje implica una toma de decisiones consciente e intencional, además de un ajuste continuo, por parte del estudiante, a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de las actividades, siempre con el fin último de alcanzar el objetivo perseguido del modo más eficaz posible (Monereo, 1994). Este proceso de regulación y control continuo del desarrollo de los acontecimientos, requerirá de un tipo de conocimiento que se denomina “conocimiento condicional”: conocer *cuándo*, *dónde* y *por qué* una estrategia es adecuada y cómo evaluar su eficacia. En otras palabras, guiar y dirigir la puesta en marcha de estas etapas se produce gracias al *conocimiento metacognitivo*, lo que implica saber que uno puede llevar a cabo estas etapas, por qué son importantes, y saber también cuándo y cómo ejecutarlas.

1.4. El estudio como actividad autorregulada.

La consideración del estudio como una actividad autorregulada nos permite definir a un estudiante activo y constructivo, que establece objetivos para sus aprendizajes e intenta planificar, supervisar, y regular sus cogniciones, motivación y comportamiento, dirigiéndose hacia esas metas y considerando las características contextuales de su entorno. Estas actividades de autorregulación mediarán entre el individuo, el contexto y su rendimiento global.

El interés por la investigación en autorregulación surge de los esfuerzos por explicar *la razón por la cual algunos métodos instruccionales no favorecen la generalización de los aprendizajes en los alumnos*. En el intento de resolver este problema, algunos investigadores llegan a la conclusión de que la única forma de “garantizar” la generalización pasa por la participación activa del estudiante en el propio proceso de aprendizaje. Así, la función del aprendiz se convierte en una de las grandes preocupaciones actuales de psicólogos y educadores y diversas teorías y áreas de investigación coinciden en la idea de que es el estudiante el que tiene la responsabilidad y la habilidad para aprender, ya que nadie puede aprender por otro.

De esta forma, frente a la perspectiva tradicional de la enseñanza del estudio, se desarrolla, especialmente a partir de los años ochenta, otro enfoque, que podríamos denominar metacognitivo o de autorregulación, que incide en el hecho de que los aprendices efectivos y de éxito tienen en mayor medida un cierto conocimiento *metacognitivo* en torno a lo que significa aprender.

El estudio eficaz requiere de una progresiva consciencia de las condiciones en las cuales se desarrolla, y es precisamente esta mayor consciencia la que promueve la optimización del propio estudio. La metacognición se concibe como la consciencia de la propia maquinaria cognitiva y de su funcionamiento, siendo este conocimiento donde se fundamentan las posibilidades de autorregulación de los propios procesos de aprendizaje.

1.4.1. Conocimiento metacognitivo y capacidad de autorregulación

El conocimiento metacognitivo se consideró, en un principio, como el conocimiento que tenían los estudiantes sobre

Tabla 8
Etapas en la formulación y puesta en práctica de una estrategia de aprendizaje
(Snowman, 1986; tomado de Schunk, 1991, p. 283)

Etapa	TAREAS DEL ESTUDIANTE
1. ANALIZAR	➤ Identificar metas de aprendizaje, aspectos importantes de la tarea, y técnicas de aprendizaje potencialmente útiles.
2. PLANIFICAR	➤ Formular el plan: “Dada esta tarea _____ para llevarla a cabo _____ de acuerdo a estos criterios _____, y dadas estas características personales _____, podría utilizar estas técnicas _____”.
3. REALIZAR	➤ Empleo de técnicas para aumentar el aprendizaje y la memoria.
4. CONTROLAR	➤ Evaluar el progreso respecto a la meta, para determinar qué tal se trabajaron las técnicas.
5. MODIFICAR	➤ No cambiar nada si la evaluación es positiva; modificar el plan si el progreso es considerado inadecuado.
6. CONOCIMIENTO METACOGNITIVO	➤ Guiar el funcionamiento de las etapas.

las condiciones de uso efectivo o no efectivo de las estrategias en los distintos campos de contenido. Posteriormente, Flavell (1987) diferenció tres tipos de conocimiento metacognitivo: el conocimiento sobre uno mismo; el conocimiento sobre las diferentes actividades cognitivas y el conocimiento de las estrategias.

Operativamente, el conocimiento metacognitivo se refiere a: (a) las creencias acerca de los potenciales y las limitaciones cognitivas y de conocimientos que cada uno tiene en torno a distintos ámbitos académicos, y (b) el conocimiento de las diferentes estrategias o recursos que pueden requerir las diferentes tareas de aprendizaje (véase Flavell, 1987; González y Tourón, 1992; Justicia, 1996; Monereo, 1989) (véase Tabla 9).

Cuando Ana *“considera que pasando un poco más de tiempo durante la semana y esforzándose, podrá hacerlo bien...”*, *“le asusta un poco hablar...”* o que *“para entender cómo influye una cosa en otra, cuáles son las consecuencias y las soluciones, ella necesita tener claros primero todas las ideas, los conceptos”* (véase apartado segundo de este primer capítulo) pone de manifiesto el conocimiento que ella tiene sobre sí misma como estudiante, sus miedos, sus limitaciones, sus posibilidades, su funcionamiento cognitivo, etc.

Cuando observamos cómo Ana *“ojea por encima el capítulo, se va fijando en los encabezados, figuras y cuadros y se para en las partes destacadas en el texto”*, cuando *“Marca lo relevante y lo va asociando a cada una de las partes de su exposición”* o cuando *“construye un mapa donde se observan las relaciones entre los conceptos: tipos, causas, consecuencias, soluciones...”* o *“se pone en el lugar de sus compañeros y apunta una serie de cuestiones que sus compañeros podrían plantearle”* sabemos que Ana conoce algunas técnicas y estrategias de aprendizaje y parece que puede usarlas para abordar su tarea de estudio.

Finalmente, cuando vemos cómo Ana se para a pensar porque se encuentra con dificultades o cuando comprueba constantemente *“que ha recogido todas las ideas importantes... que todos los conceptos utilizados en el mapa han sido definidos en la primera parte... que no ha cometido errores al dibujar las líneas de relación...”*, sabemos que no sólo conoce qué hacer sino lo que quiere conseguir con lo que hace. Ana parece especialmente consciente de la importancia de este conocimiento condicional, de hecho *“apunta lo que acaba de hacer para resolver su problema de comprensión, el proceso de cómo ha llegado a interpretar correctamente la información”*, sabe que puede hacerle falta en el futuro. De esta forma, el conocimiento metacognitivo facilita la regulación del propio aprendizaje porque nos ayuda a ser estratégicos en cuatro momentos clave de toda actividad de estudio:

- a) La *planificación* implica la toma de decisiones sobre *cuánto tiempo dedicar a una tarea, qué orden seguir, qué se puede pasar por alto, en qué nos debemos centrar, etc.*
- b) La *supervisión* es la conciencia de *cómo va el proceso de resolución, de cómo lo estoy haciendo*. Durante esta fase de la autorregulación surgirán cuestiones como *¿lo estoy entendiendo?, ¿voy demasiado rápido?, ¿me estoy distraendo?, etc.*
- c) La *revisión* se refiere a la *rectificación* que se sigue de la respuesta a las cuestiones anteriores: *“no, no estoy entendiendo esto, así que voy a pedir ayuda”*; *“sí, voy demasiado rápido para comprender esta parte que me resulta menos familiar, así que la leeré de nuevo más despacio”*; *“sí, estoy perdiendo concentración, así que saldré ahora a pasear un rato”*.
- d) La *valoración* supone la reflexión sobre el proceso seguido para estudiar, lo que permitirá decidir en el futuro sobre los mejores procedimientos para lograr los objetivos. La valoración permitirá al estudiante responder a cuestiones del tipo: *¿Puede ser interesante buscar alguna forma para distribuir mejor el tiempo de estudio de esta materia?, ¿debería considerar algunas alternativas para evitar algunos problemas que he tenido?, ¿cómo he conseguido controlar mis preocupaciones?, etc.*

Tabla 9
Tipos de conocimiento metacognitivo

CONOCIMIENTO METACOGNITIVO		
CONOCIMIENTO DECLARATIVO	CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL	CONOCIMIENTO CONDICIONAL
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocimiento sobre uno mismo como estudiante ➤ Conocimiento de los factores que influyen en su aprendizaje y memoria ➤ Conocimiento de estrategias, técnicas y recursos para abordar las tareas de estudio (conocer qué se puede hacer). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocimiento sobre cómo usar las estrategias, técnicas y recursos en las tareas de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocimiento sobre el cuándo, por qué o para qué debemos usar las diferentes estrategias, técnicas y recursos ante las distintas tareas de estudio.

Por tanto, aprender a estudiar implica también aprender procesos que nos permiten autorregular nuestra propia actividad mental y que nos convierten en participantes activos y constructivos del proceso de aprender (Barberá y Monereo, 2000). Pero, *¿qué debe ser capaz de autorregular un aprendiz para convertirse en un estudiante eficaz?* Consideramos que un estudiante eficaz debe poder supervisar, controlar, regular y/o valorar aspectos tales como, las pérdidas de atención o de comprensión mientras está leyendo *-la propia cognición-*, las creencias sobre la propia capacidad como estudiantes o el miedo y la ansiedad que le provoca preparar un examen *-su motivación-*, la necesidad de pedir ayuda a alguien o de desistir ante un ejercicio *-el propio comportamiento-*, o el nivel de exigencia del profesor o la dificultad de una tarea *-el contexto en el que se sitúa-*.

Así, considerando las aportaciones de Pintrich (2000), compartidas por distintos modelos de regulación y autorregulación, el análisis de la actuación autorregulada puede sistematizarse considerando una estructura en cuatro fases y cuatro áreas: (a) Las fases son: Planificación, supervisión, revisión y valoración y (b) las áreas son: Cognitiva, afectivo-motivacional, comportamental y contextual (véase Tabla 10).

La capacidad para autorregular el propio estudio depende tanto de características y recursos personales co-

mo contextuales y afecta al logro o rendimiento real. Es decir, las características culturales, demográficas o de personalidad de los individuos no influyen directamente en el aprendizaje y el rendimiento, ni tampoco las características contextuales vinculadas al ámbito académico, sino que es la autorregulación de la cognición, la motivación y comportamiento la que media las relaciones entre la persona, el contexto y el eventual logro.

En consecuencia, para desarrollar un aprendizaje autorregulado es necesario que el estudiante pueda detectar los desajustes que se están dando mientras estudia y de recurrir pertinentemente a los conocimientos y estrategias que demanda cada situación específica. Así, la autorregulación permite, por ejemplo, mantener la atención mientras se lee una información o se escucha una conferencia detectando las pérdidas de comprensión, activar o priorizar los aspectos relevantes del conocimiento previo o reducir el ritmo de lectura en una parte del texto más complicada o menos familiar. En esta línea, la autorregulación se ha vinculado con demasiada frecuencia a estos aspectos más cognitivos y a la gestión del tiempo, sin embargo, los estudiantes también deben regular sus creencias y sus emociones durante sus procesos de estudio y, por lo tanto, no sólo son relevantes las estrategias cognitivas y de gestión de tiempo y la ayuda, sino también las estrategias motivacionales.

Tabla 10
Fases y áreas de autorregulación del aprendizaje (modificado a partir de Pintrich, 2000)

ÁREAS DE AUTORREGULACIÓN					
		COGNITIVA	APECTIVO-MOTIVACIONAL	COMPORTAMENTAL	CONTEXTUAL
FASES DE AUTORREGULACIÓN	PLANIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ESTABLECIMIENTO (ADOPCIÓN) DE METAS ➤ ACTIVACIÓN DEL CONOCIMIENTO PREVIO ➤ ACTIVACIÓN DEL CONOCIMIENTO METACOGNITIVO ➤ CONCIENCIA METACOGNITIVA ➤ SUPERVISIÓN COGNITIVA 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ADOPCIÓN DE UNA ORIENTACIÓN A METAS ➤ ACTIVACIÓN DEL VALOR/ INTERÉS DE LA TAREA/TEMA ➤ ACTIVACIÓN DE CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y CONTROLABILIDAD 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ASIGNACIÓN DE ESFUERZO ➤ TEMPORALIZACIÓN ➤ PREVISIÓN DE AYUDA 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ PERCEPCIÓN DE LA TAREA ➤ PERCEPCIÓN DEL CONTEXTO
	SUPERVISIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ➤ CONCIENCIA AFECTIVO-MOTIVACIONAL ➤ SUPERVISIÓN AFECTIVO-MOTIVACIONAL 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ AUTOOBSERVACIÓN DEL COMPORTAMIENTO ➤ CONCIENCIA DEL ESFUERZO, USO DEL TIEMPO, NECESIDAD DE AYUDA ➤ SUPERVISIÓN DEL ESFUERZO, TIEMPO Y AYUDA 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ATENCIÓN Y SUPERVISIÓN ANTE LOS CAMBIOS EN LA TAREA ➤ ATENCIÓN Y SUPERVISIÓN EN LAS CONDICIONES CONTEXTUALES
	REVISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ SELECCIÓN Y ADAPTACIÓN DE ESTRATEGIAS Y CONOCIMIENTOS 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ SELECCIÓN Y ADAPTACIÓN DE ESTRATEGIAS AFECTIVO-MOTIVACIONALES 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ INCREMENTO/ REDUCCIÓN EN LA DEDICACIÓN TIEMPO Y ESFUERZO ➤ PERSISTENCIA Ó ABANDONO ➤ SELECCIÓN Y ADAPTACIÓN EN LA BÚSQUEDA DE AYUDA 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ CAMBIOS Y RENEGOCIACIÓN DE LAS TAREAS ➤ MODIFICACIÓN Ó ABANDONO DEL CONTEXTO
	VALORACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ JUICIOS COGNITIVOS ➤ ATRIBUCIONES 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ REACCIONES AFECTIVAS ➤ ATRIBUCIONES 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ VALORACIÓN DE LA ASIGNACIÓN Y ADAPTACIONES EN EL EMPLEO DEL TIEMPO, ESFUERZO Y AYUDAS 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ VALORACIÓN DE LA TAREA ➤ VALORACIÓN DEL CONTEXTO

Lecturas recomendadas

- Carrasco, J. (2004). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- Castillo, S.C. y Polanco, L. (2005). *Enseña a estudiar ... Aprende a aprender*. Madrid: Pearson.
- Feldman, R.S. (2006). *Aprendizaje con PODER*. México: McGraw Hill.
- González-Cabanach, R., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S., Núñez, J.C. y Valle, A. (2004). *Estrategias y técnicas de estudio*. Madrid: Pearson.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Valle, A., González-Cabanach, R. y Rodríguez, S. (2006). Reflexiones sobre la motivación y el aprendizaje a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE): "Del dicho al hecho ..." *Papeles del Psicólogo*, 27, 3, 135-138.

Referencias

- Ames, C. (1992). Achievement goals and classroom motivational climate. En D. H. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 6, 359-372.
- Bandura, A. (1982). The self and mechanism of agency. En J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self (Vol. 1)* (pp. 3-39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Barberá, E. y Monereo, C. (2000). Diseño instruccional de las estrategias de aprendizaje en entornos educativos no-formales. En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 295-335). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta (Coord.), *Creatividad, motivación y rendimiento académico* (pp. 39-54). Madrid: Aljibe
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30, 195-200.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 45-61.
- Cano, F. y Justicia, F. (1996). Los estilos de aprendizaje en psicología y educación. En J. A. González-Pienda, J. Escoriza, R. G. Cabanach y A. Barca (Eds.), *Psicología de la instrucción. Vol. 2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar* (pp. 111-137). Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona (EUB).
- Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: their role in motivation, personality and development. En R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation (vol. 38). Perspectives on motivation* (pp. 199-235). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance motivation. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement (vol. 10)* (pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. y Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Feather, N. T. (1982). *Expectations and actions: expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- González, M. C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA.

- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. y Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptative for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harter, S. (1981) A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom motivational and information components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Hernández, P. y García, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Justicia, F. (1996). Metacognición y currículum. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Monereo, C. (1989). Metaconocimiento y aprendizaje escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 173, 53-58.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-499). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. y DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30, 207-212.
- Pressley, M., Goodchild, R., Fleet, L., Zajchowski, R. y Evans, E. (1989). The challenges of classroom strategy instruction. *Elementary School Journal*, 89, 301-342.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13, 546-550.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2004). Diferencias en el uso del self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Psicothema*, 16, 626-632.
- Schiefele, U. (1991): Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-324.
- Urduan, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and Friend's orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165-191.
- Valle, A., Barca, A., Cabanach, R. G. y Núñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S. y González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. A. González-Pienda, R. G. Cabanach, J. C. Núñez y A. Valle (Coords.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2005). Self-worth protection strategies in higher educational students: Exploring a model of predictors and consequences. En R. Nata (ed.), *New directions in higher education* (pp. 99-126). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Ficha 1.

EL PAPEL DE LAS «TAREAS PARA CASA» DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los resultados de los numerosos estudios realizados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje han mostrado que existe una relación significativa entre la implicación familiar y el éxito académico de los estudiantes (González-Pienda & Núñez, 2005). Así, se sabe que la implicación familiar positiva influye en las condiciones de los estudiantes para un óptimo aprendizaje, independientemente del curso en que se encuentren y hace disminuir la probabilidad de que el estudiante abandone la Enseñanza Secundaria.

Uno de los elementos que hoy en día está recibiendo más atención como vínculo entre familia y escuela son las tareas que los profesores asignan a sus alumnos para realizar en casa (Rosário, Mourao, Núñez, González-Pienda & Solano, 2006). Concretamente, y a pesar de la controversia existente sobre la necesidad de las «Tareas para Casa» (TPC), la investigación ha encontrado que cuando los padres dedican un tiempo al apoyo de las tareas escolares de sus hijos, éstos mejoran su rendimiento y sus competencias académicas (p.e., Rosário et al, 2005; Symeou, 2006).

Las tareas para casa (TPC), definidas por Cooper (2001) como las tareas que los profesores prescriben a los alumnos para realizar fuera del horario lectivo, tienen una larga y arraigada tradición escolar, siendo una práctica habitual en la mayoría de las escuelas de todo el mundo. En este sentido, estudios realizados a nivel internacional, como el de PISA 2000, 2003 o 2006, constatan que los países y escuelas que prescriben más TPC son aquéllos que presentan mejores niveles de rendimiento académico. Las TPC son, de hecho, consideradas por muchos profesores como una de las herramientas más útiles, e indispensables, para la promoción de la calidad del aprendizaje de sus alumnos y la consiguiente mejora de la calidad de su proceso educativo.

Prescribir TPC se sostiene en la presunción de que cuanto más tiempo dediquen los alumnos al estudio de los contenidos trabajados en la escuela, más aprenderán. Sin embargo, esta idea, mantenida por algunos autores, es muy discutida por otros. Entre los primeros se defiende la idea de que si hay algo universalmente aceptado es que la cantidad de tiempo invertida en la tarea predice la cantidad de material que se aprende. En este sentido, las TPC serían una forma de extender el día de escuela. Según datos de diversos estudios, las TPC prescritas de una forma diaria y regular, evaluadas con un *feedback* adecuado respecto a la realización que proporcione formas de mejorarlo, son algunas de las prácticas más ligadas con los efectos ventajosos de las TPC como herramienta de refuerzo del aprendizaje de los alumnos (Trautwein, Kolle, Schmitz & Baumert, 2002).

Según los datos aportados por algunos estudios longitudinales, los alumnos que, de pequeños, han adquirido hábitos de trabajo mediante la implicación significativa en TPC, han mostrado, en las etapas siguientes, un estudio más profundo y más auto-regulado, obteniendo mejores notas. Utilizando una metáfora agrícola, diríamos que las primeras TPC son como el *arado* que hace un surco y *prepara el terreno* donde más tarde las semillas tendrán oportunidad de crecer. La construcción de hábitos de estudio sólidos, la organización y gestión del tiempo, la responsabilidad personal, la promoción de la autonomía y el control de la autorregulación del aprendizaje, son los primeros grandes objetivos a alcanzar con las TPC, y a mantener posteriormente (Corno & Xu, 2004). En este camino, como en todo el quehacer educativo, es indispensable una estrecha colaboración y proximidad entre profesores, alumnos y padres.

Para ello, es urgente emprender iniciativas serias y consensuadas entre las tres partes. Por ejemplo, serían deseables sesiones informativas de esclarecimiento en las escuelas orientadas por docentes implicados, tutores expertos en la interacción con padres. Estas sesiones podrían llevar como objetivo promover en los padres la toma de conciencia de su primordial papel como educadores y modeladores de «comportamientos y actitudes positivas hacia la escuela, en general, y hacia las TPC en particular». En estas sesiones, como ejemplo, podrían discutirse aspectos como la importancia del control de los ambientes de estudio en casa, en sus aspectos físicos y emocionales, combatiendo y eliminando distractores externos e internos, muchas veces presentes a la hora de realizar las TPC prescritas. Será imprescindible que cada escuela, cada equipo directivo, cada grupo disciplinar, cada profesor, todos y cada uno a su nivel, asuman

su parte en el fomento y adopción de políticas de TPC serias, viables, teóricamente respaldadas y lo más concertadas posible.

Y, sobre todo, sería deseable que esto ocurriese no por imposición superior, sino por la convicción de ello redundará en una enseñanza de mayor calidad, donde las TPC puedan: (a) informar a los profesores del nivel actual de competencia de cada uno de sus alumnos y de sus necesidades a cubrir, (b) incrementar las competencias de autorregulación del proceso de aprendizaje y el éxito de los estudiantes, trabajando dentro de la zona de desarrollo próximo de cada uno y, (c) con la colaboración de los padres, crear las condiciones óptimas para el fomento en el alumno de actitudes positivas hacia el aprendizaje, en particular, y hacia la escuela, en general. David Ausubel, eminente psicólogo de la educación, a mediados del pasado siglo escribió que una de las tres condiciones para que un estudiante realice verdaderos aprendizajes es que éste se encuentre motivado para ello.

Finalmente, otra de las tres condiciones a las que aludía Ausubel es que para ayudar a los estudiantes a realizar aprendizajes significativos, el profesor deberá tener un buen conocimiento acerca de lo que el estudiante ya sabe (el nivel del desarrollo real, en términos de Vygotsky), para así poder situarse en la zona de desarrollo próximo del estudiante y facilitarle su progreso. Las TPC deberían diseñarse para que aporten al profesor tal conocimiento y, a la vez, como consecuencia de la implicación necesaria por parte de los estudiantes, en éstos se fortalezcan las competencias y actitudes necesarias para un aprendizaje autorregulado progresivamente más eficaz.

Referencias

- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Corno, L. & Xu, J. (2004). Homework as the job of the Childhood. *Theory into practice*, 43, 227-233.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10 (3), 343-351.
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Solano, P. (2006). Escuela-Familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27, 3, 174-182.
- Symeou, L. (2006). Past and present in the notion of school-family collaboration. *Aula Abierta*, 85, 165-184.
- Trautwein, U., Kolle, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do Homework Assignments Enhance Achievement? A Multilevel Analysis in 7th-Grade Mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 26-50.

Ficha 2.

CAPACITANDO PARA UN APRENDIZAJE AUTÓNOMO «PROYECTO CAPA»⁶

Introducción

La Universidad se enfrenta a retos exigentes, sobre todo en relación a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje ofrecidos. La constante evolución tecnológica y la rapidez de la comunicación de los resultados de la investigación científica muestran diariamente a la Universidad la precariedad de cualquier respuesta rígida, ofrecida en los manuales o en las aulas cristalizadas.

En estos últimos años la literatura en el área de los procesos y estrategias de aprendizaje ha desarrollado un vasto cuerpo de investigación relativo a la naturaleza, orígenes y desarrollo de los procesos activados por los alumnos en sus aprendizajes. El paradigma instructivo, centrado en las respuestas, está siendo sustituido, aunque más lentamente de lo que sería deseable, por el cuestionamiento, la búsqueda y construcción activa de respuestas. Las teorías y los modelos sobre los procesos de aprendizaje han sugerido la urgencia de equipar a los alumnos para que puedan, a partir de las cuestiones formuladas en el estudio personal, en las aulas, en los laboratorios, en las revisiones de la literatura, en los trabajos y proyectos..., buscar respuestas de forma autónoma y autorregulada; que no necesariamente solitaria.

El paradigma relacionado con completar lagunas de contenidos está siendo sustituido por la dinámica de promoción de competencias. La reducción del componente lectivo y presencial, acentuando la necesidad de los alumnos de aumentar la carga de trabajo autónomo, sugiere un cambio en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la Universidad, una mayor implicación del alumno a la hora de aprender y un compromiso más sustantivo y responsable en su aprendizaje. Definitivamente, para plantar cara a las exigencias de la evolución tecnológica, del cambio de los protocolos, de los procesos, de los paradigmas, los sujetos han de saber y querer exponer cuestiones y resolver problemas, han de estudiar a lo largo de la vida y estar preparados para trabajar en grupo; pero esta dinámica no puede esperar a la entrada en el mundo laboral, debe comenzar mucho antes, como muy tarde en los primeros días de clase en la Universidad.

Los profesores desean que sus alumnos aprendan a analizar las materias y los procesos, evalúen críticamente las soluciones propuestas para los problemas del mundo físico y social, y sean capaces de aplicar las ideas aprendidas en la instrucción formal a los problemas y desafíos que viven fuera de las clases. Se puede incluso afirmar que, universalmente, los docentes desean que el estudio de los diferentes contenidos académicos modifique cualitativamente las interpretaciones de sus alumnos sobre el mundo que les rodea, acentuando su compromiso social. Aún así, asumiendo que estas preocupaciones educativas están consensuadas y generalizadas entre los educadores, nos enfrentamos con un conjunto de cuestiones relacionadas con las prácticas de enseñanza – aprendizaje: ¿por qué estos cambios no siempre ocurren?, ¿qué es preciso cambiar en el comportamiento de los alumnos para que ocurran?, ¿en las prácticas docentes?, ¿en las metodologías de evaluación?, ¿en la implicación de los padres y familiares en el aprendizaje?, ¿en la organización de la Universidad?, ¿en la formación de los docentes?

Los alumnos a pesar de que se enfrentan con grandes cantidades de información, no siempre modifican la arquitectura conceptual de sus significados. Dicho de otra forma, los niveles de complejidad estructural de la comprensión de los alumnos universitarios se sitúan, no raras veces, por debajo de los pretendidos, con la consiguiente repercusión en los resultados académicos.

Pero esta constatación no debe ser el punto de llegada: ¿cómo deben estar organizadas las clases para promover competencias que preparen a los alumnos para los desafíos que les esperan en sus vidas?, ¿cómo aumentar la implica-

⁶ Este Programa de intervención es el resultado de la colaboración entre profesores del Departamento de la Universidad de Oviedo y el Departamento de Psicología de la Universidad de Minho (Portugal). En la actualidad, se está implementando de modo experimental en ambas Universidades (Proyecto de Investigación: MEC-06-SEJ2006-08814).

ción de los alumnos en la tarea?, ¿cómo mejorar la calidad de sus aprendizajes?, las respuestas a estas cuestiones implican a toda la comunidad universitaria. Aspectos tales como la formación pedagógica de los docentes, una clarificación del impacto en la carrera universitaria de la vertiente docente y de la implicación de los docentes en sus prácticas lectivas, el planteamiento de la evaluación de los alumnos, la oferta diversificada de geometrías del aprendizaje más interactivas, de oportunidades de tutoría en pequeños grupos para discutir y profundizar cuestiones... , son algunos ejemplos de aspectos con implicaciones evidentes en la calidad de los aprendizajes que deberían merecer una atención profunda de la Universidad (Biggs, 2001).

“La tarea fundamental de los profesores es conseguir que los alumnos se impliquen en las actividades de aprendizaje, alcanzando los resultados pretendidos... Conviene recordar que aquello que los alumnos realizan es más importante para la determinación de lo que es aprendido que aquello que el profesor hace” (Shuell, 1986, p. 429). Sin descartar la importancia de los factores del contexto ya enunciados, y a colación de esta última cita, focalizaremos nuestro enfoque en las estrategias de aprendizaje a partir de la perspectiva del alumno (Rosário, Núñez, González-Pianda, Almeida, Soares & Rúbio, 2005), en la presunción de que la forma en que éstos encaran su aprendizaje contribuye a modelar sus intenciones operacionalizando la forma en que abordan sus aprendizajes, una vez que los alumnos son “(...) agentes activos que pueden [...] deliberadamente optimizar su desempeño y aprender de sus errores” (Robinson, 1983, p.106).

Creemos que los alumnos realizan un contrato de estudio personal consigo mismos, a partir de la jerarquización de objetivos que fijan. Las prioridades escolares pueden verse alteradas a medida que los alumnos se conocen mejor a sí mismos, a sus tareas académicas o se (des)vinculan del ambiente social que les rodea, modificando el perfil de este *contrato* que, aún así, pauta el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos de todos los niveles de enseñanza. Este contrato, como veremos, puede ser analizado desde dos vertientes: *will* y *skill*. Comprender la anatomía de este contrato y agilizar procesualmente su eficacia son los principales objetivos de nuestra intervención.

El Proyecto “Capacitando para un Aprendizaje Autónomo —CAPA—”

La calidad es un tema que ha suscitado una atención creciente en los últimos años, en este marco también la Enseñanza Superior ha sido objeto de mucha atención política y educativa. La exigencia de calidad como contrapartida de financiación, la preocupación respecto a la masificación del sistema educativo, y la posible relegación de la enseñanza a un segundo plano en favor de la investigación, son algunas de las preocupaciones del discurso relacionado con la organización de la enseñanza – aprendizaje en la Universidad.

Centrando la discusión en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, la literatura se ha referido a la promoción de los procesos de autorregulación como una de las principales contribuciones para incrementar la motivación y el aprendizaje académico (Pintrich & Zuscho, 2002; Rosário, 2002; Rosário, Núñez y González-Pianda, 2004; Rosário, Soares, Núñez, González-Pianda y Rúbio, 2004; Zimmerman, 2000; 2002). La autorregulación se refiere a los pensamientos, sentimientos, y acciones que son planeadas y sistemáticamente adaptadas, cuando es necesario, para incrementar la motivación y el aprendizaje (Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2000). Aplicado al campo de la educación, este concepto comprende un amplio abanico de procesos y estrategias: el establecimiento de objetivos, la atención y concentración en la instrucción utilizando estrategias de codificación, organización, y recuperación de la información aprendida; la construcción de un ambiente de trabajo que favorezca el rendimiento académico, utilizando los recursos adecuadamente; la gestión del tiempo disponible y la búsqueda de ayuda necesaria de compañeros y familiares, entre otros.

El trabajo de los alumnos debe estar investido de creencias positivas y ajustadas sobre sus competencias, el valor de los aprendizajes y los factores que lo influyen, anticipando los resultados de sus acciones y experimentando satisfacción en la asignación de su energía y esfuerzo en el aprendizaje (Schunk & Zimmerman, 1998). En este sentido, la autorregulación de los procesos de aprendizaje implica no sólo aspectos cualitativos, referidos al patrón de los motivos y estrategias para aprender, sino también aspectos cuantitativos relacionados con la frecuencia de su utilización. El núcleo de los procesos de autorregulación reside en la elección y en el control, por este motivo es fundamental para poder discutir el proceso de enseñanza–aprendizaje, focalizarlo desde la perspectiva del alumno.

El proyecto CAPA está orientado a discutir con alumnos universitarios de primer curso, aunque no exclusivamente, cuestiones sobre estrategias de aprendizaje y metodologías de estudio, que les ayuden a enfrentarse a sus tareas de

aprendizaje con mayor calidad y profundidad. La elección del primer curso como objeto de este proyecto de promoción de competencias de estudio en la Universidad está relacionada con la importancia reconocida de la promoción de los procesos de adaptación. Equipar a los alumnos con herramientas estratégicas que les ayuden a enfrentar sus procesos de aprendizaje de forma más competente, es un componente importante en el proceso de adaptación a la Universidad. Se ha elegido un formato de cartas para enseñar y ejercitar estrategias y procesos de autorregulación del aprendizaje.

En este proyecto, un alumno de primer curso escribe un conjunto de cartas a sí mismo donde relata las experiencias y reflexiona sobre su papel, pero también sobre las dificultades y desafíos de esta nueva etapa de su vida.

Esta narración, por su carácter abierto e intrusivo permite presentar cuestiones de partida a partir de la mirada de alguien que está viviendo una etapa de desarrollo personal muy próxima a la de tantos alumnos. Esta proximidad experiencial, sugiriendo que los lectores aprendan y piensen en un conjunto de cuestiones relacionadas con su aprendizaje, constituye el punto de partida de un trabajo preventivo con innumerables posibilidades. A partir de estas cartas puede ser desarrollado un trabajo individual reflexivo u orientado por un psicólogo o un profesor con un grupo de alumnos, fomentando la discusión de cuestiones relacionadas con estrategias y procesos de aprendizaje u otras cuestiones de adaptación a la Universidad.

Esta herramienta (ver, Rosário, Núñez y González-Pienda, 2006) se confirma como una alternativa a los manuales de estrategias de estudio convencionales, muy rígidos y prescriptivos. Cada carta, a pesar de haber sido diseñada en torno a estrategias y contenidos relacionados con el proceso de autorregulación del aprendizaje, está redactada sin punto final, lo que obliga a los lectores a una reflexión metacognitiva en torno a las cuestiones en discusión, pero también a la necesidad y urgencia de apropiación de aquellos conocimientos y rutinas personales de estudio y aprendizaje.

Para facilitar este trabajo reflexivo del lector, en la parte final del programa se presentan sumarios temáticos que facilitan el orden conceptual de los temas trabajados con motivo de cada carta, y también algunas propuestas de actividades que deben ser consideradas como tal, suscitadas a partir de los contenidos de cada carta. Creemos que es competencia del alumno dar sentido a las diferentes cuestiones sugeridas en las cartas. Cualquier aprendizaje –también éste– sólo puede ser posible con una implicación profunda. La naturaleza amigable de este formato, y su carácter no convencional, creemos que facilita la implicación de los sujetos en el componente estratégico de su aprendizaje.

En las páginas siguientes presentamos un conjunto de trece cartas elaboradas sobre las experiencias personales de un alumno de primer curso relacionadas con su vida en la Universidad. En estas cartas se trabajan competencias instrumentales tales como: analizar y sintetizar la información; buscar, analizar y combinar información de diversas fuentes; organizar, planear y programar tareas en el tiempo, y conocer y ejercitar estrategias de toma de decisiones. Este tipo de competencias es fundamental en el desarrollo de un trabajo personal más robusto y de calidad.

Este proyecto trata de promover también competencias interpersonales orientadas al trabajo en equipo, una urgencia de la vida en sociedad, discutiendo su naturaleza y la importancia del papel de cada uno en el producto final. En las “Cartas de Gervasio a su Ombligo” centraremos nuestra atención en las siguientes competencias de este tipo: el desarrollo del sentido crítico y la asertividad, el trabajo en grupo de forma integrada; valorando la diferencia de posturas y la multiculturalidad. Se promoverán también competencias sistémicas, tales como: la aplicación del conocimiento a la práctica, el saber investigar y aprender; la capacidad de adaptación a situaciones nuevas con soluciones divergentes; el trabajo autónomo e independiente; y la búsqueda de maestría y la necesidad de implicación personal para alcanzar el éxito.

En la segunda parte de este libro discutiremos extensamente el modelo teórico sociocognitivo, marco de este proyecto, pero también otros modelos y cuestiones relacionadas con el aprendizaje autorregulado. Terminaremos discutiendo cuestiones específicas relacionadas con la implementación de las “Cartas de Gervasio a su Ombligo” en el contexto. Es fundamental que los educadores y técnicos que se quieran aventurar en este proyecto lean este apartado, y trabajen respetando el referente teórico que subyace al mismo.

El proyecto “Capacitando para un aprendizaje autónomo”, (Gervasio en la Universidad: Cartas de Gervasio a su Ombligo), debe ser considerado solamente como un punto de partida de un trabajo intencional en el dominio de estrategias de aprendizaje, en el cual, a través de casos prácticos y situaciones próximas a los alumnos, se debe procurar anticipar la aplicabilidad del modelo de autorregulación del aprendizaje y de las estrategias de aprendizaje trabajadas a la vida académica de los alumnos. El verdadero éxito de esta herramienta dependerá de la competencia para plasmar lo aprendido en la práctica.

FICHA TÉCNICA DEL PROYECTO

Descripción

Este proyecto está orientado a discutir con alumnos universitarios de primer curso cuestiones sobre estrategias y procesos de autorregulación del aprendizaje, equipándolos para que puedan enfrentarse a sus tareas de aprendizaje con mayor calidad y profundidad.

Formato

El proyecto presenta un formato extracurricular sin un número de sesiones previstas, ni un tiempo determinado para cada sesión. Las trece cartas, o al menos algunas de ellas, pueden ser distribuidas en el número de sesiones que se considere adecuadas, teniendo en consideración el marco teórico subyacente al proyecto.

Objetivos

Este proyecto tiene como objetivos:

1. Enseñar los procesos de autorregulación del aprendizaje. Es importante que los alumnos conozcan los procesos implicados en el aprendizaje, memorización comprensiva y resolución de problemas. Este conocimiento declarativo y procedimental sobre los procesos implicados en aprender facilitará el conocimiento condicional sobre cómo y dónde aplicar las estrategias de autorregulación aprendidas.
2. Trabajar con los alumnos un repertorio de estrategias de aprendizaje que les ayuden en sus aprendizajes en la Universidad y en la vida. El diseño de este proyecto está orientado para que los alumnos reflexionen sobre su aprendizaje mientras se entrenan en la aplicación de estas estrategias de aprendizaje en su vida académica.

Población a la que va dirigido

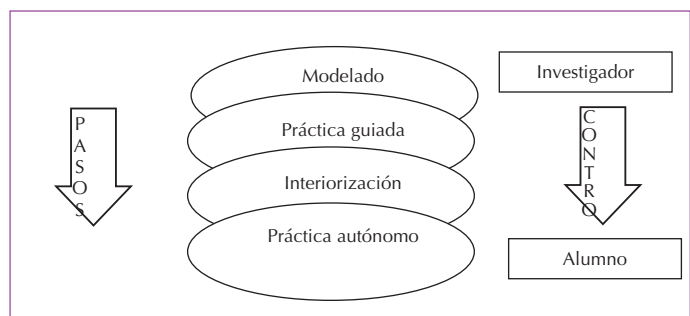
Está dirigido a alumnos de primer curso en la Universidad, y también a otros alumnos, psicólogos y profesores que quieran aumentar sus conocimientos sobre las estrategias de autorregulación del aprendizaje y las competencias de estudio en el contexto universitario.

Metodología

El proyecto está constituido por trece cartas. Cada carta está organizada en torno a un conjunto de estrategias de autorregulación del aprendizaje (e.j. establecimiento de objetivos, organización del tiempo, toma de apuntes, enfrentarse a la ansiedad ante los exámenes, estrategias de memorización comprensiva de la información, etc.). El estilo narrativo confiere a esta herramienta un carácter dinámico que permite una adaptación ecológica al contexto específico de aprendizaje. En un estilo no prescriptivo, en clave de humor y poco amenazador, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender un gran abanico de estrategias de aprendizaje y de reflexionar sobre situaciones, ideas y desafíos (retos) en el contexto académico universitario, a través de la voz de un alumno que está viviendo una experiencia similar a la suya. Esta proximidad experiencial facilita la discusión y la toma de perspectiva de los alumnos hacia los contenidos estratégicos presentados en el texto. El carácter flexible de esta estrategia permite que las cartas puedan ser leídas como una descripción "romanceada" de la experiencia de un alumno de primer curso en la universidad, discutidas en un ambiente familiar no comprometido, e implementadas bajo un formato de programa de promoción de competencias de estudio con un grupo de alumnos interesados.

En cuanto a la metodología instruccional que sería seguida para la implementación de este programa de intervención (ver figura siguiente), el "investigador" presentará cada estrategia de aprendizaje explicando su naturaleza y

función (conocimiento declarativo de la estrategia de aprendizaje) pero también cómo (conocimiento procedimental) y cuándo utilizarla (conocimiento condicional) para alcanzar un determinado objetivo académico. En la etapa de modelación de la estrategia, las instrucciones sobre la naturaleza y su adecuación a las tareas de aprendizaje deben ser claras y hacer referencia a ejemplos concretos y diferenciados. Después de enseñar los contenidos relativos a cada estrategia de aprendizaje, se ensayará su utilización en diferentes



actividades y contenidos de aprendizaje. En una segunda fase, la de la práctica guiada, los alumnos deben identificar los diferentes pasos seguidos en la demostración para operacionalizarla y, seguidamente, intentar practicar autónomamente la misma estrategia. Esta tarea debe ser supervisada por el investigador que corrige y sugiere a cada alumno las alteraciones necesarias.

En el paso siguiente, los alumnos deben practicar la estrategia de aprendizaje sin tener que recurrir a la guía suministrada por el investigador. Este entrenamiento de “autonomización” promueve la interiorización de la estrategia. En esta fase es aconsejable que los alumnos intenten aplicar la estrategia a otras tareas de aprendizaje comprobando la solidez de este aprendizaje.

Por último, los alumnos deberían ser capaces de transferir este aprendizaje a otros dominios, o sea, conseguir aplicar la estrategia de aprendizaje trabajada, en otros contenidos, disciplinas, o contextos de la vida, dado que es fundamental que los alumnos se familiaricen con las circunstancias apropiadas para utilizar la estrategia. Por ejemplo, subrayar es una toma de decisiones sobre lo que es más importante y significativo en un determinado material, lo que puede ser realizado en un texto señalizando la toma de decisión con un trazo de colores, pero también puede hacerse en una actividad no escolar o conversación social, por ejemplo, señalando los aspectos más relevantes, o incongruentes, de una determinada afirmación de un compañero.

En cuanto al proceso de autorregulación y el tipo de estrategias que se proponen para trabajar dentro de esta propuesta, hay que indicar que, inicialmente, en el proyecto se incluyen 13 cartas o narraciones que se distribuyen en las diferentes fases del proceso de autorregulación del aprendizaje y que proponen el trabajo de diferentes estrategias. La estructura que hemos dado a esta propuesta, aunque no definitiva, es la que aparece en el cuadro siguiente:

Finalmente, a pesar de este diseño aparentemente rígido, este programa de trabajo fue pensado de modo que posibilite la elección de las estrategias de aprendizaje a trabajar con los alumnos, no siendo necesario trabajar todas en el orden presentado para garantizar la lógica autorregulatoria de esta herramienta. Su naturaleza plástica es acorde con los dos hechos del proceso de autorregulación del aprendizaje: la elección y el control.

DISTRIBUCIÓN DE LAS CARTAS DEL PROYECTO	CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE
Carta cero (...) <i>“Si lees estas cartas con atención, podrás entender mi experiencia como novato en la universidad y compartir conmigo lo sucedido” Buen viaje</i>	Presentación de los motivos que llevaron a este alumno a escribir las cartas. Reflexión sobre el proceso de aprendizaje y el papel del alumno.
Carta nº1 (...) <i>Por cierto, ¿qué es adaptarse bien a la universidad?</i>	Adaptación a la Universidad Organización y gestión del tiempo
Carta nº 2 (...) <i>¿Qué objetivos tengo? ¿Qué es lo que verdaderamente me guía en mi conducta, en mi estudio, en la Universidad, en mis hobbies, en el deporte, en mis relaciones con los otros, en mi pereza...?</i>	Establecimiento de objetivos Propiedades de los objetivos (CREVA) Objetivos de corto y de largo plazo Objetivos orientado al aprendizaje y orientados a los resultados.
Carta nº 3 (...) <i>¿Cómo puedo coger mejores apuntes?</i>	Organización de la información: resúmenes, esquemas, mapas de ideas... Toma de apuntes Técnica Cornell Control de los distractores
Carta nº 4 (...) <i>¿Sabes como vencer el aplazamiento de las tareas?</i>	Gestión del tiempo Listas COPHA (Cosas Por Hacer) Estructuración del ambiente “Procrastinación” de las tareas Técnicas de relajación
Carta nº 5 (...) <i>¿Por qué olvidamos?</i>	Modelo de procesamiento de información Memoria a corto plazo Memoria a largo plazo Olvido Instrumentalidad del aprender
Carta nº 6 (...) <i>¿Quién gobierna tu aprendizaje? ¿Sabes cómo se distinguen los alumnos que tienen éxito académico?</i>	Autorregulación de aprendizaje Modelo cíclico de aprendizaje auto-regulado PLEJE (Planificación, Ejecución y Evaluación) Establecimiento de objetivos Monitorización Volición
Carta nº7 (...) <i>¿Cuál de estas afirmaciones es cierta?</i> Carta nº 8 (...) <i>¿Cómo se resuelven los problemas?</i> Carta nº 9 (...) <i>Cuento contigo para resolverlo, ¿vale?</i>	Metodología de resolución de problemas Pasos de resolución de problemas Ejercicios (problema de la leche y del café; problema del Ogro)
Carta nº 10 (...) <i>¿Cómo consigues tener esta asignatura tan organizada? ¿Cómo consigues preparar el examen con tanta intensidad?</i>	Estrategias de preparación para los exámenes (gestión del tiempo, establecimiento de objetivos, organización de la información...) Revisión de las materias Cuestionamiento Realización de exámenes anteriores.
Carta nº 11 (...) <i>¿La forma de estudiar debe ser diferente en función del tipo de examen?</i>	Estrategias de realización de exámenes Tipos de preguntas (exámenes de respuesta de elección múltiple, corta o de desarrollo) Control de los distractores Revisión de las respuestas Trabajo en grupo
Carta nº 12 (...) <i>Finalmente, ¿qué es eso de la ansiedad ante los exámenes?</i>	Ansiedad ante los exámenes Dimensiones de la ansiedad (Preocupación y Emocionalidad) Distractores internos y externos Plagio y copiar
Carta nº 13 (...) <i>¿Qué tal va tu estudio?</i>	Técnicas de relajación Reflexión final sobre el proceso de aprendizaje recorrido.

Referencias

- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 42, 221-237.
- Pintrich, P., Zuscho, (2002). The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 250-271) NY: Academic Press
- Robinson, E. (1983). Metacognitive development. In S. Meadows (Ed.), *Developing Thinking Approaches to Children's Cognitive Development*. London: Methuen.
- Rosário, P. (2002). *Estórias sobre o estudar, histórias para estudar. Narrativas auto-regulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Rosario, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2004). Stories that show how to study and how to learn: an experience in Portuguese school system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (1), 131-144.
- Rosario, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2006). *Cartas do Gervasio ao seu umbigo*. Coimbra: Almedina.
- Rosário, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Almeida, L., Soares, S., & Rúbio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del Modelo 3P de J. Biggs. *Psicothema*, 17, 20-30.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to self-Reflective Practice* (pp. 225-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York (pp. 13-39). San Diego: Academic press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, vol 41, (2), 64-70.