

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE: RETOS Y DESAFÍOS

Pedro Rosário

Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Sonia Fuentes

CEAME, Chile

Julia Högemann

Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Resumen — La promoción de la autonomía es un eje estructurante del proceso de aprendizaje de los alumnos independientemente del nivel de enseñanza considerado. En este breve capítulo presentamos y discutimos el concepto de autorregulación del aprendizaje, su relevancia para la enseñanza y para el aprendizaje, pero también algunas implicaciones y desafíos para la práctica educativa. Además, también se elabora sobre la posibilidad de que los profesores y educadores enseñaran y entrenaran estrategias de autorregulación del aprendizaje con sus alumnos con el objetivo general de posibilitar un aprendizaje más autónomo y ayudar a su bienestar académico.

Introducción

Es notoria una preocupación creciente de los profesores y educadores sobre la importancia y necesidad de preparar los alumnos para las exigencias emergentes de la vida en sociedad. El desafío está centrado, pensamos, en la capacidad del sistema educativo para conseguir promocionar una enseñanza contextualizada y holística que prepare a los alumnos para las diversas confrontaciones que se les presentarán en la vida, más allá de los muros de la escuela. Entre otras cuestiones: ¿Cómo conseguir que los alumnos quieran aprender? ¿Cómo impulsar que deseen seguir aprendiendo más allá de los contenidos enseñados en clase? ¿Cómo promocionar competencias cognitivas y volitivas que los equipen para utilizar un enfoque de

autorregulación en la escuela, pero, sobre todo, en la vida? Conocer como aprender es importante, pero no es suficiente — ¡los alumnos tienen que querer aprender!

¿Qué es la autorregulación del aprendizaje?

El término autorregulación del aprendizaje ganó relieve en los años 80 del siglo XX, enfatizando la emergente autonomía y responsabilidad de los alumnos en la conducción de su proyecto de aprendizaje. Es un concepto paraguas que subsume la investigación centrada en las estrategias de aprendizaje, metacognición, objetivos de aprendizaje, y, obviamente, motivación de los alumnos. El prefijo “auto” subraya el papel de la agencia del sujeto en su proceso de aprendizaje. Es posible, y deseable, enseñar estrategias de aprendizaje que capaciten los alumnos para saber cómo aprender; no obstante, ello no es suficiente para incrementar la calidad de sus aprendizajes. Los alumnos tienen de querer aplicar esas enseñanzas estratégicas en la práctica. Esta idea fue acuñada en la literatura como *Will & Skill*, entendidas como las dos caras de una misma moneda, y, como tal, inseparables (Zimmerman, 2008).

Así, la autorregulación del aprendizaje se puede definir “...como un proceso activo en el cual los sujetos establecen los objetivos que nordean su aprendizaje intentando monitorear, regular y controlar sus cogniciones, motivaciones y comportamientos con la intención de alcanzarlos” (Rosário, 2004, p.37).

En general, los alumnos conocen muchas más estrategias de aprendizaje que aquellas que utilizan, habitualmente, en su estudio y aprendizaje; así como la mayoría de la población sabe que, en circunstancias normales, para bajar de peso es importante establecer una dieta calórica equilibrada, no abusando de dulces, frituras y alcohol, entre otros aspectos; pero saber no es sinónimo de conseguir mantener una alimentación equilibrada y saludable a diario. El tono meramente informativo de las diversas campañas educativas, presumiblemente preventivas, ya ha demostrado su ineficacia en los distintos dominios con daños gravísimos. El conocimiento declarativo es fundamental para cambiar, pero no es suficiente. Por estos motivos, entrenar a los dos *puros-sangres* que conviven en nuestra vida: el “Conocer” y el “Querer”, para que caminen lado a lado, es una condición obligatoria para que

avancemos hacia el territorio “Aprender”.

Todos poseemos un vasto abanico de potenciales objetivos que, en algún momento, compiten por nuestra atención. Los objetivos que elegimos y el esfuerzo colocado para alcanzarlos, están íntimamente relacionados con el vigor de nuestra motivación. Los alumnos que autorregulan su aprendizaje con proficiencia (la autorregulación no es un rasgo, pero si, un estado) tienen de conocer las estrategias de aprendizaje que les facilitan la tarea de aprender, pero también de querer ser aprendices efectivos. La tarea de los educadores, desde este enfoque, está orientada para incentivar los alumnos a asumir la responsabilidad por su aprendizaje, y por su vida.

¿Por qué es importante autorregular el aprendizaje?

Autorregulación del aprendizaje subsume los conceptos de motivación y cognición, enfatizando su interrelación. Presenta un carácter motor subrayando la agencia del sujeto como una condición para la realización escolar. La literatura describe, como ocurre con diversos conceptos del dominio de la psicología de la educación, muchos enfoques al concepto. No obstante, todas las perspectivas coinciden en las características que eligen para caracterizarlo. Las distintas definiciones describen la forma cómo las personas enfocan los problemas, aplican las estrategias, monitorean su realización e interpretan los resultados de sus esfuerzos.

Dominar el concepto de autorregulación del aprendizaje es importante para los educadores porque la labor educativa implica siempre un proceso de resolución de problemas, muchas veces complejo, donde los dos pilares de la autorregulación — elección y control — juegan un papel decisivo. Autorregulación del aprendizaje no significa que el conocimiento y el aprendizaje preexistan en la mente o en la personalidad del sujeto; por lo contrario, el modelo de autorregulación defiende que los sujetos ejercitan algún tipo de control sobre su aprendizaje en contexto, en las diferentes relaciones y situaciones con las cuales se enfrentan en sus trayectos de

vida. Un óculo psicológico ayudará, estamos seguros, a los diferentes educadores a analizar las estrategias que los alumnos utilizan para trabajar, la dirección y fuerza de su motivación y su actitud global, nutriéndolas de profundidad. Esta mirada más sustantiva hacia el aprender permitirá diseñar enfoques educativos más ajustados a las necesidades educativas de los educandos y, en el caso concreto de los docentes, implementar procesos de enseñanza y aprendizaje que sean promotores de aprendizajes significativos (Rosário, Fuentes, Beuchat, & Ramaciotti, 2016).

¿Cómo es que los alumnos incrementan su autorregulación?

Todos los alumnos consiguen de alguna forma autorregular sus procesos de aprendizaje; o sea, para alcanzar determinados objetivos, todos somos capaces de desarrollar determinados comportamientos en contexto. No obstante, como es comprensible, no siempre lo hacemos de una forma intencional o en el sentido de un aprendizaje cualitativo. Un estudiante que no está disponible para realizar un examen, porque no se siente preparado, puede conseguir convencer a su familia que está enfermo, motivo suficiente para faltar la escuela. Para ilustrar convincentemente su estado de salud débil, puede simular síntomas con la complicidad del termómetro en resultado del calentamiento de una lámpara, no de su elevada temperatura corporal. Este es un comportamiento que denota la utilización intencional de un pensamiento estratégico y evidencias de autorregulación: el alumno estableció objetivo (simular una enfermedad pasajera para faltar al examen), evaluó los recursos y desarrolló un conjunto de acciones exitosas hacia su objetivo. No obstante, como es bien visible en este ejemplo, además de estimular comportamientos de autorregulación, los educadores deben también preocuparse con el sentido del proceso...

Los procesos de autorregulación del aprendizaje pueden ser estimulados en tres vectores que no son disyuntivos: indirectamente desde la experiencia personal; directamente desde de la instrucción específica, y desde la práctica intencionada. La

primera situación caracteriza las diversas experiencias intuitivas de los alumnos. Por ejemplo, chicos de educación básica que, en su preparación para los exámenes, descubren las ventajas de hacer revisiones de las materias en su habitación dando clases a los residentes de peluche; u otros que deciden hacer índices en sus cuadernos diarios, a ejemplo de lo que ven en el manual de la disciplina. Lo hacen porque han escuchado o visto a alguien hacerlo, o simplemente porque lo han pensado y decidieron experimentarlo. En la segunda posibilidad presentada, las estrategias y los procedimientos de auto-regulación son enseñados explícitamente a los alumnos. Los profesores, padres u otros educadores pueden, por ejemplo, enseñar a sus educandos: la estrategia de dividir el tiempo total del examen por las diferentes preguntas para prevenir un desbalance del tiempo dedicado a las diferentes respuestas, lo que impediría que quedaran algunas respuestas incompletas por falta de tiempo; o la estrategia de realización de mapas de ideas para estudiar en casa las materias, discutir cómo proteger el tiempo de estudio de los distractores internos y externos, entre muchas otras posibilidades. Esta instrucción centrada en las estrategias de aprendizaje, si es transmitida con ejemplos prácticos aplicados a distintas situaciones, incrementa la comprensión de los alumnos sobre la importancia de utilizar determinadas estrategias y rutinas de procesos de autorregulación, y promueve la mejora en la calidad de los aprendizajes. Por último, la autorregulación también puede ser fortalecida a través de prácticas educativas que intencionalmente la soliciten; por ejemplo, la realización de trabajos de proyectos donde las diferentes etapas del proceso de concepción y elaboración son explicitadas y evaluadas. Si los alumnos descuidan la fase de planificación de las tareas de un determinado proyecto, la fase de ejecución de éstas puede estar comprometida y afectada en su desarrollo, así como la subsecuente evaluación... Globalmente, estos tres momentos contribuyen para el desarrollo de los procesos de autorregulación. Más concretamente, los educadores deberían considerar la posibilidad de incorporar, intencionadamente, actividades y experiencias que soliciten la utilización de los procesos de autorregulación, pero, sobre todo, espacios de reflexión sobre la utilización y aplicación de estrategias y metodologías autorregulatorias (Rosário, et al., 2016).

La autorregulación del aprendizaje no puede reducirse a una lista de pasos preformateados o a un menú de estrategias de aprendizaje listo para usar, una vez que la misma esencia del concepto exige que los alumnos se impliquen en el proceso de aprendizaje considerando el contexto y las constricciones específicas donde ese aprendizaje ocurre. En este sentido, la gestión de los recursos, del tiempo, de las relaciones con los pares, entre otros ejemplos, tienen de ser equilibrados con la gestión de la motivación, de las estrategias y de los afectos. Los alumnos que autorregulan su aprendizaje proficientemente no se limitan a seguir un plan pre-determinado de acciones, más bien se adaptan a las condiciones, y deciden su rumbo considerando los diferentes problemas con que se enfrentan. Esta es, además, la tónica que caracteriza el núcleo del comportamiento de autorregulación: adoptar respuestas flexibles a los problemas y obstáculos que surgen, sustentando percepciones de eficacia hacia los retrasos o desviaciones al plan inicial sin perder de vista los objetivos propuestos.

Pero, ¿qué hacer cuando los alumnos no quieren, o cuando rehúsan aprender?

Existe, obviamente, una multiplicidad de motivos unidos a un “no querer”. Podemos, por ejemplo, identificar alumnos con una competencia cognitiva limitada que les dificulta la tarea de comprender los aprendizajes transmitidos en clase; alumnos que no creen en su capacidad para superar los obstáculos, y por eso desisten antes de iniciar la tarea; estudiantes que no quieren enfrentar sus responsabilidades; o aún otros, que no encuentran en los aprendizajes argumentos que les motiven suficientemente... No obstante, estos breves ejemplos no pretenden agotar la amplitud de motivos que interfieren con el aprendizaje. Los alumnos que presentan dificultades severas en lectura pueden conseguir descodificar el texto, pero la lentitud con que lo hacen compromete la comprensión del mismo y su progreso en el aprendizaje.

Otros alumnos con dificultad en el cálculo es posible que consigan entender la lógica de resolución de un algoritmo específico después de mucho entrenamiento en

clase, pero presentarán, por cierto, muchas dificultades en la resolución de otros problemas donde sea preciso transferir los aprendizajes realizados, e innovar. Es probable que estas dificultades se agraven a medida que la exigencia de comprensión aumente. Las lagunas emergentes de contenido dificultan, comprensiblemente, el proceso de enseñanza y aprendizaje con implicaciones evidentes en la clase. Los alumnos que presentan este perfil de dificultades de aprendizaje no se sienten bien en clase y, frecuentemente, proyectan ese malestar perturbando el normal curso de la clase.

No obstante, muchos de estos alumnos, con un adecuado soporte instructivo, pueden alcanzar niveles de rendimiento satisfactorios, aunque limitados. Pero este no es el escenario educativo más frecuente. Habitualmente, los alumnos con dificultades de aprendizaje, o apenas con bajo rendimiento, no se sienten a gusto en clase por no conseguir seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros, y abandonan el proceso de aprendizaje desistiendo de estudiar y de querer aprender. Good y Brophy (1997) sugirieron que los alumnos de bajo rendimiento necesitan de una monitorización y apoyo suplementario en su aprendizaje, no basta con un trabajo individualizado en clase. Estos alumnos deberían ser objeto de formatos instructivos diferenciados, no solo de tiempo suplementario para resolver las tareas presentadas a los demás compañeros, o de un perfil de tareas “más fácil”. La creatividad en la producción de alternativas educativas que respondan, con efectividad, a estas dificultades concretas, debería ser estimulada en la escuela y en el hogar.

Forzar a los alumnos a modificar sus actitudes y valores hacia la escuela y al aprender, a través de castigos y “malas notas”, ya ha revelado ser improcedente. Puede inclusive ser posible lograr que los alumnos completen las tareas retirándoles el tiempo de recreo, obligándoles a quedarse en clase después de la hora, o impidiendo su participación en actividades apetecibles, como participar en visitas de estudio, o campeonatos de fútbol. No obstante, conseguir obtener resultados escolares “mínimos”, aunque sean positivos, no siempre es sinónimo de trabajo

comprometido o motivado. Sería más interesante, canalizar las energías y recursos educativos para agilizar y fortalecer las relaciones profesor-alumno, pues, a través de su fortalecimiento, será más fácil conseguir una implicación superior de los alumnos en las tareas escolares y, por esta vía, mejorar la calidad de los aprendizajes.

Este trabajo educativo es demoroso. La idea está centrada, no en la manipulación o en el apoyo exterior — “ánimo, tu eres capaz”; “queda poco, fuerza...” —, sino más bien, en la exploración de las potencialidades de aprendizaje del alumno que, frecuentemente, están adormecidas, porque éste no cree en ellos.

El trabajo de los educadores deberá constituir un respaldo a la implicación de los estudiantes en sus actividades de aprendizaje y monitorear sus reflexiones para que las experiencias de aprendizaje sean un motivo de enriquecimiento. Nuestro objetivo, como educadores, debería estar orientado para ayudar los alumnos a conectar las experiencias vividas en la escuela, o en otros contextos, con aquello que ellos puedan realizar en el futuro. Muchos alumnos están atrapados en sus incapacidades, no miran hacia el futuro, pues no ven una salida.

(...) No logro hacer las tareas de casa, la verdad es que no tengo ni idea de cómo resolver los problemas. Nunca he sido bueno en matemáticas; no es lo mío. Bueno! (...) C13 años

Para lograr conectar con una visión positiva hacia el futuro, es esencial, enlazar con sus motivaciones, con lo que aspira alcanzar (objetivos). Cuando los alumnos desarrollan ideas claras sobre lo que puede ser su futuro — deportivo, académico y profesional ...—, más fácilmente movilizarán sus energías hacia esos objetivos, apartándose de otras posibilidades que no querrán tornar realidad (Regueiro, Núñez, Valle, Piñeiro, Rodríguez, & Rosário, 2016).

Ayudar los alumnos a diseñar posibilidades y rutas profesionales realistas es un papel educativo muy importante, no circunscrito a un determinado curso o etapa

escolar. Al revés, en cualquier etapa de su recorrido escolar, los alumnos deberían ser competentes, y querer delinear posibilidades de futuro realistas y desafiantes. Posibilidades que contribuyan y lo impulsen para su comportamiento escolar diario.

Es muy difícil ayudar los alumnos que no están disponibles para participar en la construcción de su trayectoria escolar. La línea de fuerza de los esfuerzos en la tarea educativa debería estar menos orientada para intentar solucionar los problemas de los alumnos, y más en la dirección de capacitarlos para poder cambiar el rumbo de sus fracasos y falta de éxito escolar. Los educadores somos invitados para asumir una perspectiva educativa preventiva, no una perspectiva de remediación.

(...) hace poco, en las vísperas de un examen de Ciencias, pedí a mi madre que estudiase los contenidos para que después me pudiera explicar – quedaba poco tiempo y apenas había estudiado, sacaría una nota muy mala... - así, sería mucho más fácil y rápido. Rechazó mi propuesta. Le eché en cara que todas las madres de mis amigos y hasta sus abuelas hacían apuntes y estudiaban por los hijos y nietos. Me miró con detenimiento y contestó — nunca más lo olvidaré — que no me hacia los resúmenes, no por pereza ni por falta de tiempo, sino porque me quiere. No lo caché, pero bueno (...) (M 11 años).

Los profesores, por más implicados que estén en el proceso educativo, no pueden solos, coartar las incompetencias de sus alumnos. Es necesaria la ayuda de ellos mismos y de sus padres. El fracaso no puede ser cobrado exclusivamente a la escuela. Esto, además de no ser procesualmente correcto, es inmovilizador. Nos atrincheramos como profesores, alumnos o padres, atribuyendo a los demás la responsabilidad por lo que ocurre, pero sobre todo por lo que debería suceder, es un claro impedimento al éxito educativo. Para promocionar el éxito educativo, se exige el esfuerzo concertado de todos los intervinientes. Como sugiere el proverbio africano, *para educar un niño, se necesita de toda la aldea.*

Recordamos que el papel del alumno para el resultado final del aprendizaje es más decisivo que el papel del profesor o de los educadores. En este sentido, sería importante ayudar los educandos a fortalecer su ejercicio del deseo: ¿Cómo me veo a seis meses, o dentro de un año? ¿Cómo me veo en 5, 10 años más? Y, sobre todo, ayudarlos a elegir y a equiparse con las herramientas de aprendizaje necesarias para el *viaje* pretendido. Si pretendo alcanzar... ¿qué es lo que tengo que hacer hoy para que mañana eso sea realidad?

John Dewey (1913) defendió el interés como un elemento crucial en la arquitectura del aprender. Los conocimientos de las diferentes disciplinas deben ser trabajados en una relación próxima con las experiencias personales, de modo a favorecer que los alumnos consigan percibir la relevancia y el valor de los nuevos aprendizajes.

La motivación se desarrolla en sintonía con nuestra complicidad con las tareas.

(...) la voluntad para realizar algo no puede ser ofrecida, ni vendida, y menos impuesta. La voluntad nace de nuestra complicidad con la tarea, aumentando a medida que conquistamos su confianza. No nacemos gustando de la sierra (...) vamos construyendo una historia personal con los árboles, los riachuelos que lavan nuestros sueños y las encrucijadas que escuchan nuestras dudas. Nuestro amor, la voluntad nuestra de estar allá y de conocerla mejor, crece. Es así, en la sierra, es así, en la vida (...) (Rosário, 2004).

Los alumnos que exhiben un buen raciocinio verbal, habitualmente, leen bien, comprenden los diferentes significados estudiados, y, con más facilidad, arriesgan nuevos territorios instructivos, lecturas más elaboradas, poesía... Lo inverso, frecuentemente, también ocurre.

Para desarrollar el interés genuino de los alumnos de bajo rendimiento motivándolos para el aprendizaje, es necesario ir más allá del interés puntual o instrumental. Es importante que los alumnos entiendan el porqué de su esfuerzo en

el aprendizaje, apoyado en razones que ellos comprendan y que, deseablemente, consigan construir con argumentos propios. En suma, en las palabras de Brophy, importa “ayudarlos a comprender que es de su interés aprender aquello que estamos intentando enseñarles” (1998, p. 209).

Blumenfeld, Puro y Mergendoller (1992) identificaron algunas prácticas docentes que favorecen la implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje incrementando su motivación para aprender.

En primer lugar, promocionar oportunidades efectivas para aprender: los profesores deberían discutir los conceptos con claridad, ilustrando los principios científicos presentados y relacionando la información desconocida con los conocimientos previos de los alumnos. Establecer conexiones entre el “que voy de aprender” y lo “ya aprendido” anima los alumnos a preguntar más que a responder. Esta sugerencia puede ser concretada, por ejemplo, pidiendo a los alumnos que elaboren resúmenes de la clase anterior, que comparen los conceptos aprendidos relacionándolos, y apliquen la información a aprender a situaciones concretas de la vida diaria. La participación de los alumnos debe de ser estimulada y sus respuestas justificadas.

Los profesores ofrecen apoyo y modelación a sus alumnos, siempre que sugieran estrategias de aprendizaje, ofrezcan ejemplos y apliquen las materias a estudiar a otros contextos de aprendizaje, proporcionando verdaderas oportunidades de elección, no solo de materiales, sino también de tareas. Pero, sobre todo, los educadores deberían alentar a los alumnos a trabajar en grupo y a pedir ayuda si tienen dificultad en la resolución de un ejercicio o comprensión de una determinada materia. En el proceso de evaluación, los profesores, efectivamente preocupados con el incremento del aprendizaje, aprovechan los errores cometidos para promocionar el aprendizaje, y ofrecen a los alumnos que no han alcanzado los objetivos educativos previstos, a pesar de sus evidentes esfuerzos e implicación en la tarea, oportunidades de recuperación. Todos estos aspectos,

desarrollados en consonancia, promueven la implicación cognitiva y motivacional en los aprendizajes.

Es importante entusiasmar a los alumnos a aprender, y por este motivo es fundamental que los recursos accionados sean dirigidos para actividades cognitivamente estimulantes y cualitativamente exigentes. Tal como sugiere Brophy (1998) podríamos concluir que para estimular los aprendizajes es importante llevar las clases hacia los alumnos, ofreciéndoles oportunidades efectivas de aprender y de valorizar la importancia del aprender para sus vidas, pero también es necesario, muy necesario, llevar los alumnos hacia las clases, exigiéndoles esfuerzo y comprometiéndolos con las tareas de aprendizaje.

¿Cómo trabajar la autorregulación en clase o en el sofá de la sala?

El Grupo Universitario de Investigación en Autorregulación (GUIA) de la Escuela de Psicología de la Universidad do Minho de Portugal, construyó un conjunto de programas orientados para la promoción de las estrategias de autorregulación del aprendizaje: Travesuras del Amarillo (sub 10 años, para educación infantil y primer ciclo de EGB), las (Des)venturas de Testas (para 5 a 8 año EGB), Anastasio (para educación inclusiva), y las cartas de Gervasio (para enseñanza media y educación superior) (ver Rosário, Núñez, Rodríguez, Cerezo, Fernández, Tuero, & Högemann, 2017). Todos estos programas están sustentados en narrativas de historias adecuadas a los propósitos y estrategias que se busca potenciar. En la herramienta Travesuras de Amarillo, por ejemplo, se presenta una historia sustentada sobre los colores del arco iris, mediante la cual se van incorporando en los distintos capítulos del relato del cuento, un conjunto de estrategias y de procesos de autorregulación del aprendizaje puestos en práctica por los colores del arco iris. Los protagonistas son los colores como personajes y no otros niños, esta opción permite a los oyentes/lectores una vinculación emocional con la narración, pero al mismo tiempo,

distanciada. Los comportamientos de los personajes de la historia si bien están fundamentados en los problemas de la vida de los niños, logran también descentralizarse de los mismos. Por estos motivos, se constituyen en oportunidades para que los niños, en este programa, discutan y analicen lo que va aconteciendo en la intriga de la narrativa, intentando aplicar todos los acontecimientos a su vida (Rosário, et al., 2010). Algo parecido sucede con los otros programas mencionados, ya sean con estudiantes de Educación General Básica, o estudiantes de Media o Educación Superior. En el Programa de Travesuras del Amarillo, para niños entre 5 a 10 años, así como en los demás programas, se intenciona un modelo de funcionamiento en relación a las tareas que se emprenden denomino PLEJE, sigla que representa el proceso de autorregulación intencionado en tres momentos: Planificación Ejecución y Evaluación (Högemann, Rosário, Núñez, Rodríguez & Valle, 2017). El PLEJE presenta una dinámica cíclica que relaciona integradamente las tres fases. Este método de acción permite activar en cada una de las fases, la lógica procesual autorregulatoria del modelo (figura 1). El PLEJE se aborda en distintos momentos del relato de la historia, y puede ser infundido en la dinámica curricular de las actividades del aula; por ejemplo, intencionando la reflexión en acción a respecto de nuestra responsabilidad hacia la naturaleza.

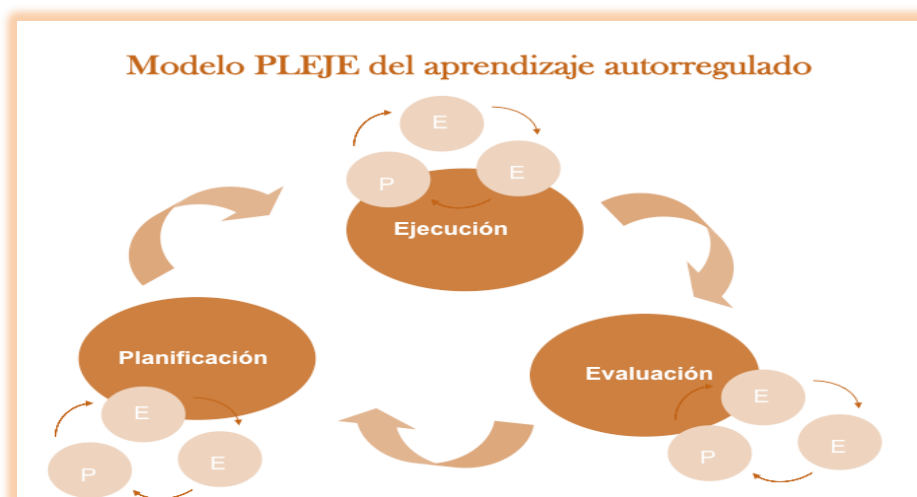


Fig. 1: Modelo PLEJE del aprendizaje autorregulado (Rosário et al., 2006).

Travesuras del Amarillo, se fundamenta en la necesidad y el beneficio de implementar un proyecto para la promoción de la autorregulación en la educación infantil inicial, como también en el primer sub ciclo de EGB, cimentado en la certidumbre de que existen estrategias autorregulatorias que consiguen ser puestas en práctica en este período de vida, dado el enorme potencial de aprendizaje y de innovación que esta etapa preconiza (Zimmerman, 2000). Hay muchas posibilidades de entrenar estrategias y procesos de autorregulación en los contextos educativos (Ej., Dignath, Buettner y Langfelt, 2008; Zimmerman, 2008), pero los resultados de esta línea de promoción de las estrategias de aprendizaje utilizando historias-herramienta son muy positivos.

Hay evidencia de estudios con los programas en distintos niveles de enseñanza realizados en distintos continentes, y en diversos países con culturas muy distintas (Ej., Portugal, España, Chile, México, Mozambique, Inglaterra, Brazil), que permiten concluir de la eficacia de estos programas para entrenar competencias de autorregulación con niños y jóvenes.

“Aprendí con Amarillo que puedo mejorar mis notas y mi vida, y eso me hace feliz. Por ejemplo, tengo que controlar mi impulsividad en clase y mi procrastinación hacia las tareas de casa. Pero como dice en el libro, quien la sigue la consigue. Amarillo me ayuda a seguir adelante. Gracias Amarillo. (J. 10 años)

¿Porque la auto-regulación del aprendizaje es importante para los educadores?

La enseñanza de estrategias es considerada una de las claves principales en la promoción del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 1998). Por este motivo, en la realización de las tareas previstas en el currículo de las diferentes disciplinas es importante que los profesores identifiquen con los alumnos las estrategias de autorregulación y discutan la aplicación de las mismas a situaciones concretas, entrenando su transferencia para otros contextos y tareas escolares. Los alumnos serian, de este modo, ayudados a responder más eficazmente a sus objetivos respectando, no obstante, sus enfoques preferenciales al aprendizaje.

La literatura refiere que los alumnos a quienes los profesores enseñan y modelan estrategias de autorregulación del aprendizaje de una forma sistemática aplicándolas a diferentes tareas escolares y dominios curriculares, presentan una utilización más autónoma de las estrategias. “Las estrategias [de auto-regulación del aprendizaje] pueden ser enseñadas con eficacia a lo largo de toda la escolaridad hasta que sean integradas en un marco extenso de entrenamiento auto-regulatorio” (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996, p. 10).

No obstante, a pesar de su importancia, las estrategias de autorregulación del aprendizaje no son una panacea universal para las dificultades de aprendizaje, porque su eficacia depende de la interdependencia de los factores personales y contextuales. El recurso adecuado de las estrategias de aprendizaje en el estudio personal presenta también una influencia directa en la motivación. Los alumnos que creen en su capacidad de aplicar con eficacia una estrategia para alcanzar un objetivo, es esperable que se sientan más competentes en la realización de las tareas y, probablemente, incrementarán sus niveles de auto-eficacia (Fuentes & Rosário, 2013).

Finalmente, en la literatura ha sido referenciada, con mucha insistencia, la necesidad de incrementar en clase la práctica de la auto-reflexión, muy apartada de la práctica educativa, ayudando los alumnos a ejercitar sus competencias de reflexión sobre sus resultados escolares (Núñez, Rosário, Vallejo & González-Pienda, 2013). La auto-reflexión posibilita al alumno acceder a sus progresos en el aprendizaje permitiéndoles, en caso que sea necesario, cambiar sus enfoques al estudio, y realizar ajustes ambientales y sociales de modo de construir un ambiente que favorezca un aprendizaje de calidad.

El papel principal del profesor, en la promoción de la autorregulación del aprendizaje, está orientado para ayudar el alumno a asumir sus responsabilidades en su propio proceso de aprendizaje. Promocionar alumnos competentes en la

autorregulación de su aprendizaje implica favorecer su crecimiento en los procesos subyacentes a sus aprendizajes (Ej., auto-monitoreo, establecimiento de objetivos, y (re)adaptación de las estrategias de aprendizaje para lidiar con las dificultades de la tarea o del ambiente de aprendizaje. Así, los educadores tendrán que convenir con los educandos que cada uno es el primer responsable por su proceso de aprendizaje, y entrenar en clase la utilización de estrategias de autorregulación (Rosário et al., 2017).

Estamos convencidos que, para revertir las preocupantes tasas de abandono escolar, un poco por todo el mundo, todos no somos demasiados. La autorregulación del aprendizaje, en la medida en que promueve la implicación personal en el aprendizaje, respaldada por sólidos marcos teóricos, puede ser uno de los caminos a recorrer. Como decía el poeta Machado, “el camino se hace al caminar” ... ¿o más bien será al autorregular?

Referências

- Blumenfeld, P. Puro, P. & Mergendoller, J. (1992). Translating motivation into thoughtfulness. In H. Marshall (ed.), *Redefining Student Learning: Roots of Educational Change*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 207-239.
- Brophy, J. (1998). *Motivating Students to Learn*. New York: Mc Graw-Hill.
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfelt, H., (2008). How can primary school students learn self-regulated learning most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Fuentes, S. & Rosário, P. (2013). La Evaluación Dinámica mediada: Desarrollando la autorregulación para aprender en un contexto inclusivo. In S. Maturama (Ed.), *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano* (148-167). Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Good, T. & Brophy, J. (1997) *Looking in Classrooms* (7th ed.). New York: Longman.
- Högemann, J., Rosário, P., Núñez, J. C., Rodríguez, C., & Valle, A. (2017). Promoting self-regulatory skills in writing using a story-toll. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K.R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), *Studies in Writing: Vol. 34, Design Principles for teaching effective writing: Theoretical and empirical grounded principles* (pp. 189-221) Leiden, NL: Brill Editions.

- Núñez, J., Rosário, P., Vallejo, G., & González-Pienda, J. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 11–21. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.002
- Regueiro, B., Núñez, J. C. Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Rosário, P. (2016) Motivational profiles in high school students. Differences in behavioral and emotional homework engagement and academic achievement. *International Journal of Psychology*. DOI: 10.1002/ijop.12399
- Rosário P., Núñez J.C., Vallejo G., Cunha J., Azevedo, R., Nunes, A.R., Fuentes, S., & Moreira, T. (2016). Promoting Gypsy children school engagement: A story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 84-94. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.11.005
- Rosário, P, Fuentes, S., Beuchat, M., & Ramaciotti, A. (2016). Self-regulated learning in a college classroom: A curriculum infusion approach. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 31-49. doi.org/10.6018/rie.34.1.229421
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar:As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., González-Pienda, J. A., Pinto, R., Ferreira, P., Lourenço, A. & Paiva, O. (2010). Efficacy of the program “Testas’s (mis)adventures” to promote the deep approach to learning. *Psicothema*, 22 (4), 828-834.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Cerezo, R., Fernández, E., Tuero, E., & Högemann, J. (2017). Analysis of Instructional Programs in Different Academic Levels for improving Self-Regulated Learning SRL through Written Text. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K.R. Harris, & M. Braaksma, (Vol Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing*, (pp. 201 - 231). Leiden, NL: Brill Editions. doi: 10.1163/9789004270480_010
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical

background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166–183.