



<Artículo>

La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.

Teresa Mauri Majós, Rosa Colomina Álvarez, Catalina Martínez Taberner y Maria Rieradevall Sant.

Fecha de presentación: 15/04/2009

Fecha de aceptación: 30/04/2009

Fecha de publicación: 29/05/2009

//Resumen

Se presenta una investigación sobre la competencia de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. Desde una perspectiva socio-constructivista y de acuerdo con las fases de adquisición de la autorregulación propuestas por Zimmerman (2000), se analizan las dimensiones que la constituyen y se estudia específicamente la planificación del aprendizaje individual y de grupo. Se estudiaron cuatro propuestas de innovación docente sobre la enseñanza de la autorregulación. Participaron 9 profesores y 386 alumnos de la Universidad de Barcelona, pertenecientes a tres estudios (Biología, Formación del Profesorado y Psicología) y a cuatro asignaturas diferentes durante el curso académico 2007-2008. Los resultados muestran, en conjunto, que los estudiantes: entienden la planificación como una actividad formal ubicada exclusivamente al inicio del proceso de aprendizaje; limitan su función a la organización del trabajo, y no relacionan su uso con la gestión, individual y de grupo, de los esfuerzos dirigidos a construir conocimiento.

//Palabras clave

Enseñanza de competencias, autorregulación del aprendizaje, perspectiva socio-constructivista, calidad de la innovación, enseñanza universitaria.

Introducción

A partir de distintas experiencias sobre cómo enseñar a los alumnos a regular el propio aprendizaje, tres grupos de innovación docente de la Universitat de Barcelona (UB) han colaborado en un proyecto de investigación conjunto para profundizar en algunos de los aspectos que habían identificado como relevantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de dicha competencia. Aunque las experiencias de innovación anteriores de los tres grupos mostraban una mejora significativa del rendimiento del alumnado y de su grado de satisfacción, también reflejaban algunas dificultades. Para lograr paliarlas resultaba necesario conocer mejor las ideas iniciales de los estudiantes sobre la autorregulación del aprendizaje, y diseñar e

Mauri M.,T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

implementar un proceso de enseñanza intencional de dicha competencia. Para abordar estas cuestiones se planteó la investigación que se presenta en este artículo (REDICE' 06¹) con los siguientes objetivos específicos:

- Identificar dimensiones e indicadores de la autorregulación individual y de grupo en actividades de aprendizaje colaborativo
- Diseñar e implementar tres propuestas de innovación docente que promuevan la autorregulación
- Valorar la contribución de las tres propuestas docentes al aprendizaje de la autorregulación
- Dar indicaciones generalizables sobre el aprendizaje de la autorregulación individual y de grupo.

Este trabajo está organizado en cuatro partes: en primer lugar, se presentan los referentes teóricos que se han considerado en el estudio para la enseñanza y el aprendizaje de la autorregulación. En segundo lugar se detalla la metodología utilizada, y en tercer lugar, se presentan los principales resultados. Un cuarto apartado sobre discusión y conclusiones del estudio, cierra el artículo.

1. La enseñanza y aprendizaje de la autorregulación: Referentes teóricos y dimensiones relevantes.

En la perspectiva socio-constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje en que situamos el estudio de la autorregulación, el aprendizaje se entiende como un proceso activo y la enseñanza como un proceso de ayuda a la actividad constructiva que éste lleva a cabo (Coll, 2001; Mauri, Coll y Onrubia, 2007). Desde este punto de vista, la autorregulación se concibe como la capacidad de generar pensamientos, sentimientos y actuaciones por parte del estudiante que están orientados a conseguir objetivos (Zimmerman, 2000). La autorregulación, más que una capacidad mental o una habilidad de actuación académica, es un proceso de autodirección mediante el cual los estudiantes transforman sus capacidades en habilidades académicas. Este proceso se basa, entre otros aspectos, en que los estudiantes son conscientes de sus posibilidades y limitaciones; están orientados a metas centradas en la tarea, y cuentan con estrategias apropiadas. Asimismo, dichos estudiantes contrastan su actuación con sus objetivos y pretenden optimizar su efectividad. La motivación por seguir mejorando sus estrategias de aprendizaje y usarlas en el tiempo apropiado se incrementa con este proceso, y también su satisfacción por la participación en el mismo. Por todo ello, numerosos estudios han

¹ Proyecto de Investigación sobre Docencia Universitaria (REDICE'06, años 2006-2008) "Adquisición de las competencias de la autorregulación y colaboración en contextos de enseñanza-aprendizaje de calidad centrados en el alumno y mediados por las TIC". Subvencionado por el ICE de la Universidad de Barcelona. Teresa Mauri Majós (Investigador Principal). Han participado en la investigación miembros del *Grupo Consolidado de Innovación Docente en Psicología de la Educación* (GIDPE): César Coll (coord.), Teresa Mauri, Javier Onrubia, Rosa Colomina, M^a José Rochera, Inés de Gispert, Ana Remesal, Teresa Segués, Alfonso Bustos, Marc Clarà; del *Grupo de Innovación en Ecología* (GIE): María Rieradevall (coord.), Xavier de Pedro, Pilar López, Biel Obrador, Teresa Vegas, y del *Grupo de investigación e innovación docente en Lengua y Literatura* (GRIDLIL): Catalina Martínez (coord.), Glòria Bordons, Elisabet Costa, Dolors Font, Beatriu Guarro, Joan Manuel, Rosa Sayós, Francina Torras.

Mauri M.,T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

destacado que los estudiantes con mayores competencias de autorregulación, además de obtener éxito académico, tienen actitudes positivas hacia el aprendizaje y las dificultades de la vida personal y laboral; en definitiva, suelen afrontar el futuro con mayor optimismo (Schunk, 2005; Perry, Vandekamp, Mercer y Nordby, 2002; Pintrich y De Groot, 1990, Valle, Cabanach, Rodríguez y Núñez González-Pienda, 2006).

En el intento de describir una secuencia de aprendizaje de las competencias de autorregulación se han identificado tres fases que sintetizan el proceso: **la fase de anticipación-activación**, en la cual el estudiante inicia el aprendizaje; **la fase de elaboración, realización y control**, en la cual el estudiante lleva a cabo el proceso de aprendizaje propiamente dicho; y **la fase de reflexión y valoración**, en la cual el estudiante finaliza el proceso y reflexiona sobre el mismo (Zimmerman, 2000). Como muestran los estudios sobre dichas fases los estudiantes con altas competencias de autorregulación: planifican su implicación en el aprendizaje mediante estrategias; realizan un seguimiento y valoración sobre los resultados que obtienen y solicitan ayuda a los demás para mejorar sus aprendizajes. Estos estudiantes se implican metacognitivamente, analizan las demandas de las tareas en relación con sus posibilidades y regulan su participación para optimizar procesos y productos académicos.

En síntesis, los aprendices con altos niveles de autorregulación destacan por sus:

- Competencias cognitivas: saben qué hacer, conocen cuándo y en qué necesitan ayuda, identifican en qué pueden ayudarle otros, saben cómo plantearles las demandas para que la ayuda les resulte útil, etcétera;
- Competencias sociales: se relacionan positivamente con quien puede ayudarles, saben cómo pedir ayuda para obtenerla, etcétera;
- Motivaciones personales: relacionan el aprendizaje con metas e intereses personales y muestran sentimientos favorables al aprendizaje como la tolerancia a las dificultades de la tarea o la aceptación de la necesidad de ayuda, entre otras;
- y, finalmente, responden a las motivaciones promovidas por el contexto (Zimmerman, 2000; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006).

Desde nuestro punto de vista, el aprendizaje autorregulado tiene una naturaleza social y cultural, de modo que sus distintos elementos pueden ser aprendidos gracias a la intervención educativa. Sin embargo, numerosos estudios destacan que los profesores escasamente incorporan en el aula la enseñanza de las competencias de aprendizaje autónomo (Mauri, Colomina y de Gispert, 2009; Perry, Hutchinson y Thauburger, 2008; Schunk y Zimmerman, 2003). Dichos estudios sugieren también que es necesaria una intervención docente explícita para implicar a los alumnos en su propio trabajo y hacerles conscientes de la incidencia de las competencias de autorregulación en sus aprendizajes (Perrenoud, 2004).

Por todo ello es importante que el profesorado guíe el proceso de aprendizaje sobre autorregulación:

- a) Proponiendo tareas complejas con significado y sentido para los estudiantes;

Mauri M.,T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

- b) Favoreciendo que las actividades de aprendizaje planteen al estudiante un grado de desafío adaptado a sus posibilidades de control;
- c) Planteando tareas cuya resolución se alcanza mediante productos o caminos diversos;
- d) Proponiendo actividades de autoevaluación del aprendizaje e
- e) Incorporando asiduamente el trabajo colaborativo, como medio para potenciar la ayuda educativa entre iguales.

El aprendizaje de la autorregulación contando con la ayuda del profesorado contribuye a que, ante una amplia variedad de opciones, los alumnos acepten los desafíos necesarios para mejorar sus competencias en el proceso y tomen las opciones estratégicas adecuadas. Como Perry, Hutchinson y Thauberger (2008) destacan, el profesor contribuye a la mejora del aprendizaje mediante el modelado, la guía y la retroalimentación (o *feedback*) ligado al proceso mismo seguido por el estudiante. En efecto, la ayuda educativa del profesorado para el aprendizaje de la autorregulación no es genérica, sino específica en cada una de las fases citadas anteriormente, y debe incardinarse en el proceso desarrollado por el estudiante. Asimismo, los profesores contribuyen con la creación de un clima de apoyo y de expectativas de éxito a que los alumnos se impliquen activamente en el aprendizaje, y persistan en sus intentos por aprender y resolver los problemas que el proceso les plantea.

Este trabajo se centra en **la planificación** (sus características, exigencias y condiciones de realización), por una parte, y en **la articulación entre el trabajo individual y de grupo** en el desarrollo de la planificación, por otra. Se fundamenta en resultados de trabajos anteriores en los que la planificación (elaboración y uso) se ha revelado como un recurso importante para la adquisición de responsabilidad y autonomía en el aprendizaje, siempre que el alumno cuente con las ayudas educativas adecuadas (Mauri, Colomina y de Gispert, 2009).

1.1. El abordaje del estudio de la autorregulación: La planificación

Planificar se entiende en este estudio como la competencia dirigida a otorgar tiempo a la actividad humana de aprender. El objeto de la planificación es la gestión individual y conjunta de dicha actividad. Los alumnos han de aprender a: gestionar su participación en el proceso de aprendizaje, gestionar la tarea de aprendizaje y gestionar la construcción del conocimiento.

El tiempo se otorga y distribuye fundamentalmente de acuerdo con la representación que se tiene de las actuaciones que se deben llevar a cabo para aprender. Éstas últimas variarán según el contexto y las condiciones y características de las tareas de aprendizaje. El hecho de atribuir tiempo incluye, a su vez, la idea de secuencia o proceso constructivo característico de todo aprendizaje. La secuencia escogida evidencia que determinadas actuaciones deben darse primero para posibilitar que luego ocurran otras, y así sucesivamente. La planificación se convierte en instrumento regulador del aprendizaje si toma en consideración el carácter procesal y constructivo del mismo. Desde esta perspectiva, planificar se identifica con una actividad

Mauri M.,T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

fundamental de control voluntario e intencional y se diferencia de una actividad meramente organizativa estática, ubicada exclusivamente al inicio del proceso de aprendizaje.

Las tres fases que hemos explicitado más arriba -la fase de inicial de activación, la fase de elaboración y la fase de reflexión y valoración- se tomarán en cuenta para presentar, en la propuesta que se efectúa a continuación, las dimensiones de la autorregulación centradas en la planificación.

Tabla 1. Fases y dimensiones sobre autorregulación: El caso de la planificación

I. Fase inicial de activación
a) Representarse bien la tarea de aprendizaje: las características, las exigencias y condiciones de realización, los medios de que dispone y las condiciones de utilización de los mismos.
b) Representarse adecuadamente el papel de la información en el aprendizaje (aprender no es informarse) y saber cómo obtener, organizar y gestionar la información
c) Activar los conocimientos iniciales (de muy diferentes tipos) para que estén listos para ser confrontados con la información nueva y las condiciones de realización de la tarea y conocer, si cabe, sus puntos fuertes y débiles.
II. Fase de elaboración
d) Planificar la actividad de aprendizaje de acuerdo con las condiciones estudiadas
e) Desarrollar el aprendizaje de acuerdo con la planificación de la actividad efectuada y modificarla, si cabe, para que pueda seguir cumpliendo con su papel de instrumento útil a la gestión del proceso de aprendizaje
III. Fase de reflexión y valoración del proceso y de lo aprendido
f) Valorar el proceso de aprendizaje realizado y la utilidad de la planificación.

Así, en la **fase I de activación**, se encuentra en primer lugar la dimensión sobre **representarse bien la tarea**. Esta dimensión hace referencia a la necesidad de adjudicar tiempo y orientar el esfuerzo de aprender a representarse los objetivos y características de la tarea, a conocer las condiciones en que el aprendizaje se ha de llevar a término y a identificar las estrategias necesarias para afrontarlo con éxito. Asimismo, en caso de que la tarea deba ser llevada a cabo de forma colaborativa, se considera necesario dedicar tiempo y esfuerzo a la elaboración de una representación compartida de la tarea, las condiciones y las expectativas sobre los resultados de aprendizaje. En ambos casos, se tomarán también en cuenta las ideas del profesor sobre la tarea. Se trata de un proceso previo al de la planificación propiamente dicha. En dicho período se valora el reto que el aprendizaje plantea al individuo y/o al grupo, se discuten las dudas sobre el abordaje de la actividad y se delimitan, en la medida de lo posible, las exigencias de la tarea o tareas para alcanzar los objetivos.

Mauri M., T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

En resumen, en esta fase resulta esencial el establecimiento de una idea común y compartida de la tarea de aprendizaje y la identificación de los puntos fuertes y débiles del proceso con la finalidad de decidir a qué se deberá dedicar tiempo y en qué sentido es necesario orientar el esfuerzo, individual y colectivo.

La segunda de las dimensiones de la fase de activación es **procesar y organizar información**. Esta dimensión responde a que todo aprendizaje incluye, en algún grado, procesar y organizar información de diferentes fuentes (textos escritos, aportaciones del profesor, etcétera). Sin embargo, el tratamiento de la información por parte del alumno no debe ser en ningún caso entendido como una mera reproducción o copia sino como un proceso de elaboración de nuevos significados. Desde esta perspectiva, la actividad de aprendizaje será muy diferente según la consideración que se tenga de la naturaleza y características del procesamiento y organización de la información. En consecuencia, variará a qué se dedica el tiempo y la estimación del que se considera necesario para aprender según la apreciación del procesamiento de la información en el aprendizaje. Es decir, el tiempo necesario para aprender variará según se entienda que dicho procesamiento es una actividad de reproducción o una actividad de comprensión y elaboración personal.

La tercera y última dimensión de la fase inicial de activación, se refiere a **activar los conocimientos previos y el sentido del aprendizaje**. En esta dimensión se indaga sobre la representación que el alumno tiene del papel de los conocimientos previos en el aprendizaje y sobre el valor que otorga a dedicar tiempo y esfuerzo a explorar y explicitar dichos conocimientos iniciales. Asimismo, la dimensión tiene en cuenta la consideración del alumno respecto a dedicar tiempo a relacionar los objetivos de la actividad con sus propios intereses y metas, para atribuir sentido al proceso de aprendizaje.

La fase II de elaboración incluye como primera dimensión la actividad de **planificar** propiamente dicha. Esta dimensión pretende identificar hasta qué punto el alumno considera necesario concretar, por ejemplo de manera escrita, las actividades a desarrollar, las actuaciones y las operaciones necesarias para aprender, así como el tiempo destinado a cada una de ellas. También se indaga la relación que el alumno establece entre la planificación (más o menos abierta o detallada), las características de la tarea (más o menos compleja o familiar) y los usos previstos de la planificación.

Una segunda dimensión de esta fase de elaboración se refiere a **hacer el seguimiento de la actividad de aprendizaje y ajustar la planificación**. Esta dimensión explora las creencias de los estudiantes sobre la necesidad de dedicar tiempo a consultar la planificación y efectuar cambios en la misma para ajustar el proceso a las nuevas necesidades y exigencias de la tarea.

La tercera y última fase propuesta, **la fase III de reflexión y valoración del proceso y de lo aprendido**, se refiere a valorar la actividad de aprendizaje. Esta dimensión explora la idea que el alumno tiene sobre la necesidad de revisión del proceso de aprendizaje y de la planificación efectuada una vez finalizado el mismo. También indaga si el alumno valora dedicar tiempo a esa revisión como medio para aprender a aprender y tomar decisiones sobre su actuación en tareas y condiciones similares.

2. Metodología

La metodología utilizada ha sido una metodología cualitativa de análisis de casos (Yin, 1991). En concreto se trata de cuatro casos distintos (ver apartados siguientes de “Participantes” y “Situaciones de enseñanza y aprendizaje estudiadas”) que fueron seleccionados de acuerdo a diferentes características:

- a) El profesorado tenía experiencias previas de innovación docente dirigidas a promover la autorregulación del aprendizaje individual y de grupo.
- b) El profesorado diseñó e implementó la propuesta docente que se analiza en este estudio como innovación para promover intencionalmente el aprendizaje de la autorregulación.
- c) La planificación era uno de los elementos clave de la enseñanza y el aprendizaje de la autorregulación.

Los casos fueron asimismo seleccionados por su potencial contribución a ilustrar las concepciones hipotéticas siguientes de los estudiantes universitarios sobre la práctica de la autorregulación:

- Los alumnos tienen una representación bastante adecuada del proceso de aprendizaje y de la importancia de la autorregulación en el aprendizaje.
- Los alumnos entienden la planificación como un elemento importante del aprendizaje y de la autorregulación del aprendizaje.
- El uso de la planificación no se corresponde necesariamente con las representaciones y valoraciones iniciales realizadas por los alumnos.
- La planificación se utiliza en un proceso de aprendizaje estratégico más que formando parte de un proceso de aprendizaje dirigido a la elaboración de significados.

2.1. Participantes

Han participado en este estudio un total de 9 profesores y de 386 alumnos pertenecientes a los tres estudios ya mencionados de la Universidad de Barcelona (Biología, Formación del Profesorado y Psicología) que participaban en cuatro asignaturas diferentes (Ecología Funcional; Lengua Catalana; Psicología de la Educación y Atención a la Diversidad y Psicología de la Educación) durante el curso académico 2007-2008. La tabla 2 muestra los datos de los participantes.

Mauri M.,T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

Tabla 2. Participantes en la investigación

Estudios / Facultades	Asignaturas	Número de alumnos	Profesores y grupos clase
Formación del Profesorado	Psicología de la Educación y Atención a la Diversidad (PEAD)	144 alumnos (35,46%)	4 profesores / 4 grupos clase
	Anual de primer curso		
	Lengua Catalana (LC)	53 alumnos	
	Semestral de segundo curso	(15,05%)	2 profesores / 2 grupos clase
Psicología	Psicología de la Educación (PE)	128 alumnos	2 profesores/ 2 grupos clase
	Semestral de tercer curso	(31,52%)	
Biología	Ecología Funcional (EF).	61 alumnos	1 profesora/ 1 grupo clase
	Semestral de segundo curso	(15,02%)	

2.2. Instrumentos elaborados para la recogida y análisis de los datos

Se elaboraron **dos instrumentos** para la recogida de los datos: un **cuestionario inicial sobre las creencias e ideas de los estudiantes sobre los procesos de aprendizaje y de planificación** y una **pauta de análisis y valoración del uso real de la planificación elaborada por los estudiantes**. También se recogieron datos de las propuestas de innovación en sí mismas (materiales, productos de los alumnos, etcétera).

En relación con **el primer instrumento**, los alumnos respondieron antes del inicio de la experiencia de innovación a un cuestionario sobre su representación del aprendizaje: los procesos de preparación, planificación, organización y desarrollo del trabajo y estudio individual y en grupo. El objetivo del cuestionario era obtener información relevante sobre las ideas y las experiencias de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Las respuestas debían reflejar las creencias, los comportamientos y las valoraciones habituales de los alumnos al inicio del proceso. Este primer instrumento fue idéntico para todos los grupos clase en todas las facultades y asignaturas que forman parte del estudio.

El cuestionario se compone de 27 preguntas, 24 cerradas y 3 abiertas. Las 24 primeras se respondieron con escala de tipo Likert valorando el grado de acuerdo / desacuerdo (con seis grados de valoración que progresan de menos a más). Los tres ítems restantes se respondieron en formato de elección y ordenamiento. Los contenidos del cuestionario se elaboraron de forma que integraran las seis dimensiones sobre la planificación más arriba detalladas:

Mauri M.,T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

- Representarse la tarea: ítems 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 14.
- Procesar y organizar información: ítems 10, 11, 12.
- Activar los conocimientos previos: ítems 13, 15, 16, 17, 18.
- Planificar: ítems 3, 6, 19, 20, 21, 22.
- Ajustar la planificación: ítems 23, 24, 25.
- Valoración del proceso: ítems 25, 26, 27.

El segundo instrumento, o “pauta de análisis y valoración sobre el proceso desarrollado y el uso de la planificación”, al que respondieron los estudiantes al final del proceso de innovación, se adaptó de acuerdo con las características de cada una de las asignaturas, aunque se mantuvieron idénticas las preguntas relativas a los usos de la planificación. Este instrumento estaba organizado en dos partes: la primera pretendía valorar la propuesta de innovación (los recursos empleados y el tipo de ayuda educativa del profesorado al aprendizaje en general, y al aprendizaje de la autorregulación, en particular); la segunda parte pretendía identificar el uso concreto de la planificación y la valoración de ese uso por parte de los estudiantes.

Dado que las propuestas de innovación eran diferentes en cada asignatura, el número de ítems de la primera parte se adaptó para recoger información específica de las características concretas de cada propuesta docente. Así, la pauta que se usó con los estudiantes de **Lengua Catalana** se compone de dieciséis ítems, doce de los cuales se establecieron de acuerdo con una escala de Likert y dos de los ítems de acuerdo con un proceso de selección de respuesta. También había dos preguntas abiertas. La pauta que se administró a los alumnos de **Ecología Funcional** se compone de catorce ítems, ocho de los cuales se presentan en escala de Likert y tres son de selección de respuesta a partir de un listado de enunciados; una de las preguntas es abierta. La pauta que se utilizó con los alumnos de **PEAD** y **PE** constó de 22 preguntas comunes y una específica de cada asignatura; 18 fueron contestadas de acuerdo a una escala de Likert, tres de ellas requerían dar respuesta a cuatro aspectos diferentes y completar la respuesta en un espacio de carácter abierto.

2.3. Situaciones de enseñanza y aprendizaje estudiadas e instrumentos y recursos utilizados para favorecer la autorregulación del aprendizaje individual y de grupo.

Para contextualizar los datos recogidos y analizados en el trabajo presentamos a continuación una breve descripción de cada una de las cuatro situaciones que conforman los casos estudiados.

Mauri M., T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

La asignatura de **Ecología Funcional** utiliza una combinación de ejercicios individuales, trabajo colaborativo y pruebas escritas. El trabajo colaborativo consiste en la resolución de un problema práctico que incluye el dominio de contenidos de aprendizaje básicos. La evaluación consiste en la valoración de los siguientes aspectos: el proceso y el producto del trabajo en grupo; la aportación individual al trabajo en equipo; los trabajos individuales y la prueba escrita individual. En esta asignatura, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la autorregulación se lleva a cabo a partir del uso de un conjunto de instrumentos específicos de planificación del trabajo. También diseña actividades y emplea recursos para enseñar al alumno diferentes maneras de participar en la construcción conjunta del conocimiento y de gestionar el trabajo individual y grupal. Los instrumentos de autorregulación utilizados son los siguientes: cuestionario de conocimientos previos y de objetivos personales del alumno en la asignatura; pautas guía del trabajo; calendario de trabajo; informe valorativo del trabajo realizado por los compañeros en el grupo; valoración personal de la contribución individual al trabajo colectivo (cantidad y calidad de las contribuciones personales tomando como referencia las del grupo); tutorías de revisión del cumplimiento de los objetivos en cada fase de la asignatura; valoración del trabajo por el tutor y comunicación de la misma al alumno.

En la asignatura de **Lengua Catalana** el proceso de enseñanza y aprendizaje de la autorregulación se centra en ayudar al alumno a: tomar conciencia de sus errores y dificultades; analizar las posibles causas para corregirlas y mejorar el producto elaborado. Los recursos e instrumentos utilizados para favorecer el aprendizaje autorregulado son: evaluación de conocimientos iniciales; planificación del aprendizaje que incluye los puntos débiles detectados por el estudiante y las tareas a realizar para solventarlos (gramaticales, lexicales, de comprensión, de expresión oral o escrita, etcétera). El alumno reformula la planificación a lo largo del curso adaptándola continuamente a sus nuevas necesidades. Al acabar el curso el alumno valora los objetivos que ha alcanzado y su grado de logro. El curso incluye la elaboración de un portafolios en que el alumno explica hasta qué punto ha seguido la planificación inicial del aprendizaje y se han producido, o no, cambios en los resultados. Ambos documentos son objeto de evaluación por parte de los profesores a lo largo del curso y al acabar el mismo.

Cada bloque temático de la asignatura se desarrolla proporcionando al alumno recursos muy variados dirigidos a: conocer y evaluar sus conocimientos iniciales; realizar el seguimiento de lo aprendido, y planificar nuevos objetivos para mejorar de forma continuada. En este sentido, la propuesta docente de cada bloque se estructura en base a los siguientes elementos y recursos: activación de los conocimientos previos; explicación de contenidos; realización de ejercicios, previos y posteriores a la explicación; seguimiento, control y revisión de las actividades individuales y grupales; y valoración continuada de las mismas. Los ejercicios tienen la función de ayudar al alumno a identificar los contenidos que necesita seguir trabajando y que pueden ser diferentes de los que necesitan otros alumnos.

En las asignaturas de **Psicología de la Educación** (Facultad de Psicología) y de **Psicología de la Educación y Atención a la Diversidad** (Facultad de Formación de Profesorado), la innovación sobre autorregulación del aprendizaje se centró en la elaboración y uso de la planificación del aprendizaje por los alumnos a lo largo de dos bloques temáticos consecutivos.

Mauri M.,T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

Además, se estudió con mayor detalle la planificación e implementación de una tarea fundamental en ambos bloques: la elaboración de mapas conceptuales.

Una vez conocida la concepción de planificación por los alumnos (a partir del cuestionario inicial), la intervención educativa en ambas asignaturas de **Psicología de la Educación** consistió en ofrecerles modelos de planificación de la actividad de aprendizaje e información específica sobre el abordaje de cada una de las tareas (su naturaleza, condiciones y características, y un modelo del proceso de resolución de las mismas). A lo largo de todo el curso, el aprendizaje y la reflexión sobre el mismo se apoyó con otros recursos que favorecían la explicitación de los procesos de trabajo individual y en grupo: el diario de trabajo individual; el diario de trabajo del pequeño grupo; el cuestionario de autoevaluación individual y el cuestionario de autoevaluación de pequeño grupo. La finalidad era desarrollar un conocimiento compartido de dichos procesos por parte de todos los implicados realizar el seguimiento, la evaluación de los mismos y contribuir a su mejora.

Por otra parte, cabe señalar que las dos asignaturas de **Psicología de la Educación** (que trataban un contenido semejante: factores interpsicológicos e intrapsicológicos del proceso de enseñanza y aprendizaje), abordaron la enseñanza y el aprendizaje de la autorregulación siguiendo un proceso diferente. Así, en la asignatura de **Psicología de la Educación** (Facultad de Psicología) se propuso una estrategia de enseñanza de la autorregulación que progresaba de menos intervención y ayuda por parte del profesorado al inicio del proceso, a más intervención y ayuda al final del mismo. Mientras en el primer bloque se pidió exclusivamente a los alumnos la elaboración y el seguimiento de su planificación, en el segundo bloque se proporcionaron ayudas específicas para esta elaboración y seguimiento con los recursos e instrumentos señalados. En cambio, en la asignatura de **Psicología de la Educación y Atención a la Diversidad** (Facultad de Formación de Profesorado), se desarrolló la estrategia inversa. La intervención proporcionó más ayuda al inicio del proceso y menos ayuda conforme avanzaba el mismo. La finalidad de esta decisión fue la de incrementar las opciones de contraste de los casos estudiados para incrementar las oportunidades de identificación de elementos relevantes para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la planificación.

3. Resultados

Los resultados se presentan organizados en dos partes. La primera parte corresponde a los resultados obtenidos en el cuestionario inicial y la segunda parte a los resultados obtenidos del análisis de las respuestas a la pauta sobre los usos de la planificación y las valoraciones que los alumnos realizan de la propuesta de innovación para el aprendizaje de la autorregulación.

Mauri M., T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

3.1. Creencias y valoraciones de los alumnos sobre el aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje.

Presentaremos los resultados del cuestionario inicial articulados en torno a las dimensiones de autorregulación que lo configuran para facilitar la comprensión del análisis de los datos.

Respecto a la dimensión de **“representarse la tarea”**, las respuestas de los alumnos de todas las asignaturas y facultades se sitúan en el espectro positivo de la escala *muy de acuerdo* y *de acuerdo* y creen que *“antes de comenzar la tarea es necesario dedicar tiempo personal y/o de grupo a conocer, concretar y llegar a acuerdos sobre los objetivos de la misma”*, y a *“conocer las condiciones de su realización”* (el tiempo de que dispone, el espacio, la demanda individual y/o colectiva que realiza la tarea, el plazo de entrega de las tareas, etcétera).

Sin embargo, el porcentaje de respuestas relacionadas con la necesidad de dedicar tiempo, por una parte, *“a conocer y discutir qué representación tienen los compañeros de grupo de la tarea que se ha de realizar conjuntamente”*, y por otra parte, *“a conocer las ideas o la representación que el profesor tiene de la misma”* aparece en un 20% situado en el punto de la escala *un poco de acuerdo* en todos los grupos (excepto en el caso de **PEAD**, que sí consideran necesario tener en cuenta a los compañeros, y en el caso de **Lengua Catalana**, que sí consideran necesario conocer la idea del profesor sobre la tarea). La tendencia se repite cuando se pide a los alumnos que indiquen si creen que *“para aprender necesitan valorar la dificultad que les plantean las actividades o tareas de aprendizaje”* y si, antes de comenzar un bloque temático, creen que es positivo *“dedicar tiempo a identificar bien las estrategias que conviene utilizar para afrontar mejor la tarea”*. En ambos casos, la opción *un poco de acuerdo* se incrementa por encima del 21%, al mismo tiempo que la opción *muy de acuerdo* desaparece (excepto en el caso de la asignatura de **PEAD**).

Parece ser que, en conjunto, los alumnos consideran necesario representarse los objetivos de la tarea y sus condiciones de realización externas o “impuestas”, pero sus respuestas no son tan unánimes en lo relativo a considerar necesario compartir con los compañeros y/o el profesor esta representación, el proceso a seguir en su realización y las exigencias que les impone el abordaje de la tarea. La tendencia general de respuestas parece poner de relieve que al inicio del aprendizaje los alumnos están más centrados en averiguar las condiciones externas de realización de la tarea y los resultados finales u objetivos que deben alcanzar, que en elaborar una representación de la gestión compartida de la tarea y del proceso de realización de la misma.

La dimensión de **procesar y organizar la información** trata de las creencias y valoraciones de los alumnos sobre el papel en el aprendizaje de la obtención de información a partir de la lectura de textos y a partir del profesor. A diferencia de las del resto del cuestionario, las preguntas de esta dimensión plantean la elección de dos de las cinco posibles respuestas y su posterior jerarquización por el alumno de las dos opciones elegidas.

Una de las preguntas de esta dimensión indaga sobre las *razones por las cuales la lectura de textos puede ser útil para aprender*. La respuesta *“leer me da mucha información”* se elige como primera opción (32,38%), seguida en segunda opción de la respuesta *“leer me permite*

Mauri M.,T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

reordenar lo que sé y hacerlo más explícito" (27,72%). Mientras los estudiantes de **Lengua Catalana** eligen en primer y segundo lugar la opción: *"leer me da mucha información"*, los estudiantes de **Ecología Funcional** eligen, tanto en primera como segunda opción, *"leer me permite reordenar lo que sé y hacerlo más explícito"*.

Otras de las preguntas exploran las *razones por las cuáles la relación con el profesor puede ser provechosa para aprender*. Las opciones de respuesta elegidas y los porcentajes alcanzados muestran que la relación con el profesor se considera útil en casi todas las opciones: *"proporciona información"* (33,16% - 16,58%); *"brinda información estructurada"* (27,46% - 21,76%); *"ayuda a plantearse preguntas"* (17,36% - 24,87%); *"permite reordenar lo que sé del tema"* (20,21% - 31,87%), y ocasionalmente *"me permite repasar"* (0% - 3,11%).

En dicha dimensión se indaga también la opinión y valoración del alumno sobre *a qué es más importante dedicar el esfuerzo para lograr aprender*, para obtener una idea inicial de la concepción del aprendizaje por parte de los alumnos de la muestra. El total acumulado de alumnos que opta por *"organizar mentalmente las ideas importantes"* es de 63,73% (un 40,67% en primera opción y un 23,06% en segunda opción); a continuación se opta por dedicar el esfuerzo a *"integrar lo que debo aprender con lo que ya sé sobre el tema"* (un 27,46% en el primer lugar y un 32,12% en el segundo); la opción *"tener bien recopilado y aprendido lo que debo aprender"* se encuentra en el tercer puesto (un 23,58% y un 12,18% en primer y segundo lugar, respectivamente); en el cuarto puesto se ubica la opción *"encontrar personalmente ejemplos prácticos y nuevas ideas relacionadas con lo que debo aprender"* (un 6,22% en primer lugar y un 31,09% en el segundo); finalmente, en el último lugar se encuentra *"memorizar fielmente lo que debo aprender"* con un 1,56% de las opciones de respuesta acumuladas (1,04% elegidas en primer lugar y el 0,56% en segundo).

Mientras en primera opción los estudiantes de **PEAD y PE** responden *"reorganizar mentalmente las ideas importantes"*, los de **Ecología Funcional** optan por *"tener bien recopilado y aprendido lo que debo aprender"*, y los de **Lengua Catalana** eligen *"integrar lo que debo aprender con lo que ya sé sobre el tema"*. Sin embargo, estos dos últimos colectivos de estudiantes eligen en segundo lugar *"encontrar personalmente ejemplos prácticos y nuevas ideas relacionadas con lo que debo aprender"*. Los estudiantes de **PEAD y PE** indican en segundo lugar que dirigen el esfuerzo de aprendizaje a *"integrar lo que debo aprender con lo que ya sé sobre el tema"* (30,16%).

En síntesis, puede señalarse que los alumnos atribuyen roles diferentes a los textos y al profesor en el proceso de aprendizaje. La mayoría de ellos esperan de su actividad con los textos obtener información y hacer más explícito lo que saben y han aprendido; y de su actividad conjunta con el profesor esperan, además de que les proporcione información, que les ayude a estructurarla, a atribuirle significado y a progresar en su comprensión y en la organización de las propias ideas. La mayoría de los alumnos espera que su aproximación a los textos se dé mediada por la ayuda del profesor y cree que aprender supone una actividad mental constructiva. Sin embargo, algunos de los colectivos de estudiantes consideran que deben dirigir su esfuerzo por aprender a recopilar y ordenar información y a aplicar esa información de manera práctica, y señalan mucho menos explícitamente los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje.



Mauri M., T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

En lo relativo a la dimensión **activar los conocimientos previos**, las respuestas de la mayoría de los alumnos (45%) se sitúan en el espectro positivo de la escala. Sin embargo, llaman la atención los tres aspectos siguientes: en primer lugar, un 16,83% del total no considera necesario detenerse a *“activar esos conocimientos previos de manera explícita”* (verbalmente o por escrito, mediante esquemas, mapas conceptuales o recopilatorio de ideas clave conocidas); en segundo lugar, un 40% *“no considera necesario recordar lo que les ha sido útil en otras situaciones o en tareas semejantes”*; y un 25,12% *“no considera que relacionar la tarea con sus intereses les facilite aprender”*. Los estudiantes que más reconocen la necesidad de activar los conocimientos previos son los de **PEAD, PE y Ecología** (47%) mientras que los de **Lengua Catalana** reconocen esa necesidad en un 20%. Así pues, existe un porcentaje importante de alumnos que se muestran poco de acuerdo en la necesidad de recordar los saberes relevantes que poseen para emprender nuevos aprendizajes, y también poco de acuerdo con que relacionar sus propios intereses y objetivos con la actividad, les ayude a aprender.

Como resumen de todo lo anterior es posible afirmar que, a pesar de las tendencias generales positivas que muestran las respuestas de los estudiantes, un porcentaje destacado de los mismos considera que para aprender ha de estar más dispuesto a dedicar tiempo a identificar las condiciones externas de realización del aprendizaje y a conocer los resultados u objetivos finales, que a centrarse en el proceso de aprendizaje y a gestionar de modo compartido la tarea. Asimismo, los resultados muestran una tendencia de los alumnos a considerar los textos como repositorios de información o contenidos y a identificar que la actividad de aprendizaje con esos textos ha de dirigirse mayoritariamente a obtener información y a poder explicitar claramente lo que saben y lo que han aprendido. En lo relativo al profesor, la tendencia generalizada parece ser la de conferirle un papel de mediador de la actividad de aproximación del alumno a la información (ayudarle a identificar lo relevante, a plantearse preguntas, etcétera). Por otra parte, un número importante de estudiantes se muestran poco de acuerdo en la necesidad de recordar de forma explícita los saberes relevantes que poseen para emprender nuevos aprendizajes, y tratan ese proceso como si se empezara cada vez de nuevo o como si esa elicitación se realizara automáticamente. Asimismo, se muestran poco de acuerdo en que relacionar sus propios intereses y objetivos con la actividad de aprendizaje les ayude a aprender. La atribución de sentido al aprendizaje no es considerada por un amplio porcentaje de estudiantes como algo necesario para aprender.

En la dimensión relativa a **la planificación**, la valoración que el estudiante hace de la necesidad de planificar de manera escrita varía considerablemente de cuando se les pregunta de modo genérico sobre la misma (por ejemplo, *¿hay que planificar para aprender?*) a cuando se les pregunta de modo específico (por ejemplo, *¿hay que planificar al inicio de cada bloque temático de la asignatura?*). Sin embargo, la mayoría de los estudiantes declara estar convencida de la necesidad de planificar y de realizar planificaciones detalladas cuanto la tarea es más compleja o les resulta poco familiar. La necesidad de respetar, o no, el plan elaborado a lo largo del aprendizaje es otro de los elementos relevantes de la planificación, como veremos a continuación.

Mauri M.,T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

Un 52,59% del total de los estudiantes considera que *“cuando se debe aprender algo hay que planificar el trabajo por escrito sobre el proceso que se ha de seguir”*, pero un 33,93% dice que está *un poco de acuerdo o un poco en desacuerdo*, y un 3,10% del total está *en desacuerdo*. Del mismo modo, en lo relativo a valorar si *“al inicio de un bloque temático, se ha de planificar por escrito el tiempo que habrá que dedicar al aprendizaje”*, un 31,12% se muestra *muy de acuerdo o de acuerdo*; un 59,09% *un poco de acuerdo y un poco en desacuerdo*, y únicamente un 8,32 % se muestra *en desacuerdo*. El 30,1% de alumnos declara estar *muy de acuerdo y de acuerdo* en que *“sin la planificación explícita (por ejemplo, escrita) no se puede llegar a terminar la actividad de aprendizaje”* pero un 51,29% se muestra únicamente *un poco de acuerdo y un poco en desacuerdo*, y finalmente, un 14,5% se muestra *en desacuerdo*. Considerados en su conjunto, las respuestas ubicadas en el lado negativo de la escala que señalan estar *un poco en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo* suman un 33,41%.

Las respuestas de los estudiantes sobre *“cuanto más compleja es la actividad de aprendizaje, más detallado debe ser, necesariamente, el plan de trabajo que se elabore”*, el 61,81% señalan que están *muy de acuerdo y de acuerdo* con la necesidad de planificar y un 23,58% *un poco de acuerdo*: la mitad positiva de la escala acumula un 85,39% del total.

En relación con la *“necesidad de planificar cuando se realiza una actividad en la cual tenga poca experiencia”*, el 82,12% de los estudiantes se muestra *muy de acuerdo y de acuerdo* frente al 39% que cita *un poco en desacuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo*.

En cuanto a respetar el plan de trabajo elaborado a lo largo de la actividad de aprendizaje, un 54,66% de estudiantes señala las opciones positivas de la escala, aunque un 28,24% se posiciona en esta franja positiva con *un poco de acuerdo*. El espectro negativo de la escala alcanza el 45,08% de las menciones, con un 30,31% eligiendo *un poco en desacuerdo*, un 12,18% *en desacuerdo* y un 2,59% *muy en desacuerdo*.

Los estudiantes que se muestran menos dispuestos a considerar que para aprender se debe planificar por escrito son los de **Ecología Funcional** (52,54%) seguidos de los de **Lengua Catalana** (48,6%) y los de **PE** (35,94%) y **PEAD** (27%). Igualmente, los estudiantes que creen menos necesario planificar al inicio de cada bloque son los de **Ecología** (73,77%), seguidos de los de **PE** (73,44%), de los de **Lengua Catalana** (66,81%) y finalmente de los de **PEAD** (42,91%). Los estudiantes que más están en desacuerdo con que no se puede llegar a aprender sin una planificación explícita son los de **Lengua Catalana** (35,6%), seguidos de los de **PE** (34,53%), de los de **Ecología** (29,5%) y de los de **PEAD** (25%). En un extremo de la escala al inicio de la experiencia de innovación se encontrarían los estudiantes de **Lengua Catalana** y **PE** y en el otro extremo los de **PEAD**, mientras que las respuestas de los alumnos de **Ecología** fluctuarían en lo relativo a la necesidad de planificar para aprender.

En síntesis, respecto de la fase relativa a la **Planificación** propiamente dicha, la mitad de los alumnos se muestran de acuerdo con la idea de que cuando hay que aprender algo se debe planificar por escrito, pero cuando se les pide que se manifiesten de acuerdo con la necesidad de planificar una actividad específica al inicio de cada uno de los bloques temáticos de forma escrita, la tendencia positiva se invierte, y las respuestas que se sitúan en la parte favorable de las opciones del cuestionario descienden hasta un 30 % de los estudiantes. El mismo porcentaje



Mauri M., T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

de respuestas se encuentra cuando pedimos a los estudiantes que se pronuncien sobre si “no contar con una planificación explícita (por ejemplo, escrita) supondría no poder terminar la actividad de aprendizaje”, en este caso las respuestas se polarizan y un 33,41% de los estudiantes (frente al 30% anterior) se sitúa en la parte negativa de la escala. Sin embargo, a lo largo de las preguntas del cuestionario crece el número de alumnos que se muestran de acuerdo con la necesidad de planificar el aprendizaje cuando se tiene poca experiencia en las actividades a realizar o cuando anticipan un alto grado de dificultad en la realización de las mismas. Parece ser que planificar se considera más necesario cuando uno es poco experto en una tarea. Asimismo, al inicio de la propuesta de innovación docente, existen diferencias entre los colectivos de estudiantes en lo relativo a valorar la necesidad de planificar para aprender.

En la dimensión relativa a **ajustar la planificación**, un 38,34% del total de los estudiantes manifiestan estar *un poco de acuerdo* y *en desacuerdo* con la necesidad imprescindible de “dedicar tiempo a consultar regularmente la planificación para gestionar correctamente la organización del aprendizaje”, un 43,26% manifiesta estar *de acuerdo* y ningún estudiante se muestra *muy de acuerdo* con dicha afirmación.

En cuanto a mostrar su creencia sobre “la necesidad de hacer cambios en la planificación durante el desarrollo de la actividad” un 30,52% de los estudiantes se manifestó *en desacuerdo* y *un poco de acuerdo*, y un 51,29% eligió *muy de acuerdo* y *de acuerdo*.

En respuesta a la necesidad de “respetar escrupulosamente los plazos establecidos en la planificación” un 46,9% señaló estar *muy en desacuerdo*, *en desacuerdo* o *un poco de acuerdo* mientras que un 53,1% se manifestó *de acuerdo* y *muy de acuerdo*.

Los estudiantes que resultan más reacios a consultar y ajustar la programación como medida de gestión del propio aprendizaje son los de **Ecología**. Los estudiantes más en desacuerdo con la necesidad de respetar los plazos establecidos en la planificación son los de **Lengua Catalana**, seguidos de los de **Ecología, PEAD y PE**.

En resumen, los resultados en esta dimensión muestran que existe un escaso margen de diferencia entre el porcentaje de alumnos partidarios de consultar la planificación para la gestión del proceso de aprendizaje y los que no lo son. Igualmente, mientras la mitad de los alumnos de la muestra reconoce la necesidad de hacer cambios en la planificación a lo largo de la actividad, la otra mitad de alumnos (47%) se manifiesta a favor de respetar escrupulosamente los plazos establecidos. En este caso, el ajuste de la planificación se hace sin modificar los plazos establecidos, es decir, manteniendo el cumplimiento de objetivos concretos en las fechas acordadas. Muy probablemente los resultados estén poniendo de relieve las diferencias entre alumnos en lo relativo al papel de la planificación en el aprendizaje y a la representación que tienen de su utilidad para gestionar ese proceso de forma individual y conjunta.

La dimensión sobre **valorar el proceso** explora las creencias de los estudiantes sobre la necesidad de revisar las decisiones adoptadas durante el desarrollo de las tareas -en términos de propiedad y eficacia-, así como de valorar la adecuación de la planificación. Indaga, también, sobre sus creencias en torno a la necesidad, o no, de extraer conclusiones para futuras actuaciones en actividades similares.

Mauri M., T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

Los alumnos se manifiestan *de acuerdo y muy de acuerdo* (74,6%) en que *“una vez realizada una actividad habrá que dedicar tiempo a revisar si las decisiones adoptadas durante su realización han sido más o menos apropiadas o eficaces”*. Sin embargo, sólo un 47% del total de los alumnos elige estar *de acuerdo y muy de acuerdo* en que *“al acabar una actividad es imprescindible revisar si la planificación ha estado adecuada”* y un 34 % *en desacuerdo o muy en desacuerdo*.

Por otra parte, un 49,48% de alumnos no cree que *“al acabar una actividad sea imprescindible dedicar un tiempo a pensar y decidir como actuar en otras actividades similares”*. En la banda positiva de la escala encontramos un 34,71% de alumnos que manifiesta estar *de acuerdo*. Los estudiantes que muestran un mayor desacuerdo en que es necesario extraer conclusiones sobre el aprendizaje al acabar una actividad son los de **Ecología** (40%) seguidos de los de **PE** (26%).

En esta dimensión los estudiantes están dispuestos a revisar las decisiones adoptadas, pero no tanto las relativas a la planificación. En general, tampoco se muestran dispuestos a valorar la experiencia de aprendizaje y sacar conclusiones sobre como sería mejor aprender en el futuro en las mismas condiciones. En conjunto puede apreciarse que se incrementa la diversidad de respuestas y crece el grado de desacuerdo en relación con la necesidad de formalizar por escrito la planificación o elaborar una planificación explícita y seguir, ajustar e, incluso, mantener los plazos establecidos. Puede que dicha diversidad de posturas nos esté indicando que las dificultades se hallan no únicamente en el diseño de la planificación sino, fundamentalmente en el uso de la misma. En el siguiente apartado abordaremos este aspecto con mayor profundidad.

3.2. Usos y valoración de la experiencia de planificación y valoración de la innovación docente.

La información relacionada en este apartado se refiere a los resultados del segundo instrumento utilizado, la **pauta sobre los usos de la planificación y las valoraciones de los estudiantes de la innovación desarrollada**. Como no podía ser de otra manera debido a la relación entre uso y contexto y condiciones de uso, la presentación de estos resultados se organiza en torno a cada asignatura y de acuerdo con las características de la innovación llevadas a cabo en cada una de ellas (ver apartado 2.3).

Los estudiantes de **Lengua Catalana** afirman que han seguido *mucho* (40,58%) y *bastante* (59,42%) la planificación realizada y que la han utilizado para organizarse y realizar las tareas encomendadas. Responden que han usado la planificación para *“controlar los plazos de elaboración y entrega de los trabajos”* (32,79%); *“valorar el trabajo realizado y el que quedaba por realizar”* (27,87%); *“recordar responsabilidades y tareas individuales”* (18,85%), *“preparar el trabajo individual”* (13,93%); y, finalmente, para *“preparar las reuniones de grupo”* (6,56%).

En lo relativo al seguimiento de la planificación de los trabajos en grupo los alumnos declaran que la han seguido *mucho* (49%) y *bastante* (46%). Cuando la planificación no se ha seguido ha sido debido a las siguientes causas: las condiciones temporales, los alumnos aducen razones relativas al respeto o no de los tiempos acordados para reunirse y/o de los plazos para entregar los productos (24,4%); el trabajo en pequeño grupo, los alumnos presentan argumentos relativos

Mauri M., T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

a la manera en que el pequeño equipo dividió las tareas y a los problemas de relación entre alumnos en el proceso de trabajo (12,76%); y, finalmente, por las dificultades en el uso de los recursos o materiales del curso (14,89%).

Los estudiantes afirman que han dejado constancia escrita de los cambios en la planificación *puntualmente* (23,55%) o *nunca* (32,25%) y que al acabar el módulo *“coincidía la última versión escrita de la organización y el funcionamiento del grupo y el plan de trabajo inicial, con el modo en que se habían organizado realmente para llevarlo a cabo”*, *bastante* (76,45%) y *completamente* (12,86%).

En lo relativo a la valoración de la experiencia, los estudiantes de **Lengua Catalana** valoran positivamente la innovación realizada. En especial valoran: la metodología “reflexiva” del curso; la organización en bloques temáticos, y la información del dossier electrónico. Asimismo señalan que las actividades a las que han dedicado más esfuerzo son las relacionadas con el tratamiento y la elaboración de la información (artículos y transparencias usadas en el aula), y con el trabajo en grupo.

Por su parte, los estudiantes de **Ecología** declaran que han utilizado el plan de trabajo para organizar y llevar a cabo la tarea de aprendizaje *mucho* (20,59%); *bastante* (52,94%), y *poco* (23,53%). Respecto a las razones por las cuales lo habían utilizado *poco* o *nada* respondieron que: *“hemos ido decidiendo sobre la marcha”* (10%); *“por circunstancias imprevistas más allá de la asignatura”* (otros trabajos; alguien se ha puesto enfermo o ha tenido dificultades personales) (7.5%); y *“por otras razones”*.

Asimismo afirman que han seguido la planificación *mucho* y *bastante* para *“valorar el trabajo realizado y el que quedaba por realizar”* (22,83%); *“para recordar responsabilidades individuales”* (20,65%); para *“controlar los plazos de elaboración y entrega de los trabajos”* (18,48%); *“preparar las reuniones de grupo”* (14,13%); y *“para preparar el trabajo individual”* (13,04%).

En lo relativo a los cambios realizados y al hecho de dejar o no constancia escrita, los estudiantes señalaron que había realizado cambios *asiduamente* (35,29%); *puntualmente* (26,47%); *siempre* (26,4%), y *nunca* (11, 76%). El porcentaje de respuestas ubicado en la parte negativa de la escala es elevado. Los alumnos señalaron que las diferencias entre lo que habían previsto inicialmente y lo que finalmente acabaron realizando se debió a las siguientes razones: dificultades encontradas en el manejo de los instrumentos tecnológicos; diferente representación de las finalidades de uso de la plataforma entre los alumnos del pequeño grupo; dificultad para calcular el tiempo de dedicación necesario para llevar a cabo la asignatura; dificultades para compaginar las demandas de la asignatura con otras; mala organización del trabajo de grupo por los alumnos; número de alumnos por grupo y tipo de relación entre los alumnos del grupo.

Los alumnos manifestaron que la obligación de declarar en qué habían contribuido al trabajo de grupo había mejorado su aprendizaje *moderadamente* (61,76%). Así, un 20,59% de estudiantes señalaron que les había resultado útil para aprender y aprender a colaborar y que había valido la pena el esfuerzo realizado. Asimismo, un 47,06% afirmó que, aunque nadie se lo pidiera,

Mauri M., T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

seguirían en el futuro identificando el tipo de contribución al trabajo de grupo pero deseaban poder contar con un instrumento de uso más sencillo y rápido.

Los estudiantes de **Psicología de la Educación y Atención a la Diversidad** trabajan en la asignatura habitualmente en grupo. Así, antes de entrar a indagar sobre su uso de la planificación, fueron preguntados sobre las características de su organización para la realización de la tarea. Ante la pregunta de si *“la organización adoptada por su grupo había consistido básicamente en dividir las tareas en partes, distribuirlas entre los miembros para que las hicieran individualmente y juntar posteriormente las aportaciones”*, los estudiantes de **PEAD** respondieron que estaban *totalmente en desacuerdo* (47,6%); *en desacuerdo* (29,37%) y *un poco de acuerdo* (19,8%). Del mismo modo, en lo relativo a considerar si la organización adoptada en el grupo había consistido básicamente en abordar conjuntamente las tareas, contrastar las aportaciones de cada uno de sus miembros y tratar de llegar a un acuerdo colectivo, los estudiantes de **PEAD** estuvieron *de acuerdo* (44,44%) y *totalmente de acuerdo* (41,27%). En resumen, la tendencia de los estudiantes de la asignatura fue la de considerar el trabajo en grupo como un trabajo colaborativo, basado en la gestión conjunta y compartida de todos sus miembros.

Los estudiantes respondieron que *“su organización y planificación en el bloque temático era fruto de la discusión previa por todos sus miembros”* manifestándose *un poco de acuerdo* (15,8%), *de acuerdo* (46%) y *totalmente de acuerdo* (37,3%). En lo relativo a si el grupo *“siguió de manera bastante ajustada la organización y la planificación previamente decidida por todos sus miembros”*, se expresaron *un poco de acuerdo* (14,29%), *de acuerdo* (55,5%) y *totalmente de acuerdo* (14,29%). Y, en considerar que el pequeño grupo de trabajo *“había adoptado una organización y planificación adecuada y ajustada al volumen de trabajo y a las características de las tareas”*, estuvieron *un poco de acuerdo* (8,7%), *de acuerdo* (47,6%) y *totalmente de acuerdo* (16,67%).

En su mayoría, los estudiantes dieron a entender que la planificación influía en el aprendizaje al manifestar estar convencidos de que su rendimiento mejoraría si *“mantenían la misma dedicación y revisaban y modifican la organización y planificación del trabajo individual”* (72%) y del trabajo de grupo (60%). Sin embargo, un 15% y un 18,2% de los alumnos respectivamente se mostró *en desacuerdo* y, en cualquier caso, consideraron que la planificación que más influía en el aprendizaje era la planificación individual.

Los estudiantes de **PEAD** se manifestaron *de acuerdo* (45,24%) y *un poco de acuerdo* (31,75%) en que *“en las sesiones de trabajo en pequeño grupo habían dedicado un cierto tiempo a contrastar su comprensión de las lecturas obligatorias y a comentar las dudas, con independencia de la realización de las tareas grupales establecidas en este bloque”*. Asimismo, se manifestaron *de acuerdo* (57,94%) y *totalmente de acuerdo* (27,78%) en que *“en las sesiones de trabajo en pequeño grupo habían dedicado un cierto tiempo a analizar y comprender los objetivos y el enunciado de las tareas y a discutir entre todos qué había que hacer exactamente y cómo lo íbamos a hacer, antes de lanzarse a su realización”*. También respondieron en la banda positiva de la escala, estando *de acuerdo* (45,24%) y *totalmente de acuerdo* (37,30%), respecto a considerar que *“en las sesiones de trabajo en pequeño grupo dedican un cierto*

Mauri M.,T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

tiempo a valorar y revisar los productos elaborados en las diferentes tareas antes de considerarlos definitivos y entregarlos”.

Preguntados por los usos de la planificación, los alumnos respondieron que la habían utilizado para controlar los plazos de elaboración o entrega de las tareas (26%); para preparar las reuniones de grupo (21%), para recordar responsabilidades individuales (17,395); y para valorar lo que les quedaba por hacer y preparar el trabajo individual de cada uno (16,65%).

Los estudiantes que respondieron que habían seguido el plan de trabajo previsto *poco o nada* respondieron, en su mayoría que ello se debió, por una parte, a que realizar el trabajo les costó más de lo previsto, con lo cual, la planificación quedó obsoleta y no se reajustó posteriormente, y también a que se encontraron con circunstancias no previstas, más allá de la asignatura (otros trabajos, enfermedad o dificultades personales); y, finalmente, a otras razones como que habían realizado una planificación poco concreta (2,5%) o que no la consultaron (2,5%).

En lo relativo a indicar las diferencias entre lo que habían previsto y la manera en que se acabaron organizando realmente, los alumnos de **PEAD** respondieron que se debió a la falta de tiempo y a imprevistos (38%); a la dificultad para coordinar la asistencia de todos a las sesiones de trabajo en grupo (12,7%), o a cambios que introdujeron los profesores (11, 76%).

En resumen, la tendencia de los estudiantes de la asignatura fue la de considerar el trabajo en grupo como un trabajo colaborativo, basado en la gestión conjunta y compartida de sus miembros. El plan de trabajo se discutió y elaboró de acuerdo con los miembros del grupo y fue seguido en su mayoría. Los estudiantes valoraban la planificación como un recurso de gestión del aprendizaje y en un 50% la establecen antes de la actividad de aprendizaje propiamente dicha. Los usos mayoritarios de la planificación responden a la necesidad de ajustar el proceso a las fechas de entrega, a la necesidad de establecer y recordar las tareas individuales y a anticipar y preparar lo que deben hacer en cada fase del proceso. Considerando que los estudiantes afirmaron que habían dedicado poco tiempo a preparar las sesiones de trabajo en grupo y a revisar los resultados de las sesiones de trabajo, el plan funcionó como agenda y mucho menos como regulador de la actividad conjunta, aunque les fue útil para controlar que el producto se terminara en la fecha adecuada. El uso de la planificación para la gestión continuada del trabajo conjunto y compartido, y para la gestión conjunta de la construcción del conocimiento resulta poco extendida todavía. Los escasos alumnos que no usan la planificación en ningún caso la ven como un elemento externo y poco integrado en la gestión del propio aprendizaje.

Los estudiantes de **Psicología de la Educación** dedican una parte de tiempo importante a trabajar en grupo en la asignatura, por lo que se les interrogó sobre la caracterización y organización dada a la tarea. Los estudiantes, ante la pregunta de si la organización adoptada por el grupo había consistido básicamente en dividir las tareas en partes, distribuirlas entre los miembros para que las hicieran individualmente y juntar posteriormente las aportaciones, respondieron que estaban *totalmente en desacuerdo* (20,6%); *en desacuerdo* (23, 66%) y *un poco de acuerdo* (48,85%). En lo relativo a considerar que la organización adoptada en el grupo había consistido básicamente en abordar conjuntamente las tareas, contrastar las aportaciones de cada uno de sus miembros y llegar a un acuerdo colectivo, los estudiantes estuvieron *un*

Mauri M., T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

poco de acuerdo (29%), *de acuerdo* (43,51%) y *totalmente de acuerdo* (23,66%). La tendencia fue la de considerar el trabajo en grupo como un trabajo colaborativo, basado en la gestión conjunta y compartida, aunque un número importante de estudiantes trabajó mediante el reparto inicial del trabajo y la reunión sumativa de las aportaciones individuales posteriormente.

Sobre si la organización y planificación de la tarea en el bloque temático era fruto de la discusión previa de todos sus miembros, los estudiantes de **PE** se manifestaron *un poco de acuerdo* (23,66%), *de acuerdo* (45%) y *totalmente de acuerdo* (29,7%). En lo relativo a si el grupo de trabajo siguió de manera bastante ajustada la organización y la planificación previamente decidida por todos sus miembros, estos alumnos se manifestaron *un poco de acuerdo* (12,21%); *de acuerdo* (40,4%) y *totalmente de acuerdo* (22,9%). Por otra parte, estuvieron de acuerdo en considerar que el pequeño grupo había adoptado una organización y planificación adecuada y ajustada al volumen de trabajo y a las características de la tarea: *de acuerdo* (35,8%), *totalmente de acuerdo* (23,6%).

Los estudiantes de **PE** afirmaron que la planificación del trabajo individual (62,5%) y/o de grupo (68,7%) mejoraba su rendimiento. De ese modo, la mayoría de los alumnos daba a entender que la planificación influía en el aprendizaje y la más influyente era la de grupo. Los estudiantes se manifestaron *de acuerdo* (43,51%) y *un poco de acuerdo* (28,24%) en que “*en las sesiones de trabajo en pequeño grupo habían dedicado un cierto tiempo a contrastar su comprensión de las lecturas obligatorias y a comentar las dudas, con independencia de la realización de las tareas grupales establecidas en este bloque*”. Asimismo se expresaron *de acuerdo* (54,2%) y *totalmente de acuerdo* (34,35%) en que “*en las sesiones de trabajo en pequeño grupo habían dedicado un cierto tiempo a analizar y comprender los objetivos y el enunciado de las tareas y a discutir entre todos qué había que hacer exactamente y cómo lo íbamos a hacer, antes de lanzarse a su realización*”. También respondieron, ubicándose en la banda positiva de la escala, *de acuerdo* (45,80%) y *totalmente de acuerdo* (45,04%), respecto a considerar que “*en las sesiones de trabajo en pequeño grupo dedican tiempo a valorar y revisar los productos elaborados en las diferentes tareas antes de considerarlos definitivos y entregarlos*”.

Preguntados por los usos de la planificación, los estudiantes respondieron que la habían utilizado para controlar los plazos de elaboración o entrega de las tareas realizadas (30%); para recordar responsabilidades individuales (25%); para valorar lo que les quedaba por hacer y preparar el trabajo individual (30%) y para preparar las reuniones de grupo (12%).

En cuanto a las razones que, en ocasiones, les llevaron a seguir el plan de trabajo previsto *poco* o *nada* (12%), los alumnos respondieron que se debieron a que se encontraron con circunstancias no previstas más allá de la asignatura (otros trabajos, enfermedad o dificultades personales) (8%), a realizar una planificación poco concreta (3%) o a que no la consultaron (1%). En lo relativo a indicar las diferencias entre lo que habían previsto y la manera en que se acabaron organizando realmente, los alumnos de **PE** respondieron que se debió: a la falta de tiempo y a imprevistos (38%); a la dificultad para coordinar la asistencia de todos a las sesiones de trabajo en grupo (20%); y una dedicación mayor de la prevista a determinadas tareas en la propia asignatura (20, 76%).

Mauri M., T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

En resumen, la tendencia de los estudiantes de **PE** fue que, aunque un número importante de ellos trabajó de forma colaborativa, otro porcentaje de alumnos importante consideró adecuado basar su actividad en un reparto inicial del trabajo y en la reunión sumativa de las aportaciones individuales posteriormente. El plan de trabajo fue fruto de un acuerdo previo entre los miembros del grupo (70%) y consideraron que lo habían ajustado a las características de la tarea. La mayoría de los alumnos entendió que la planificación individual y de grupo influía en la calidad del aprendizaje. Dichos alumnos dedicaron tiempo a representarse conjuntamente la tarea y a revisar el producto de forma conjunta antes de entregarlo. También dedicaron poco tiempo a preparar el trabajo de grupo y a revisar el trabajo realizado después de las reuniones. Los usos mayoritarios de la planificación responden al ajuste del proceso a las fechas de entrega, para recordar las tareas individuales y preparar lo que les quedaba por hacer. En este caso, el plan de trabajo funcionó como agenda y para controlar el trabajo individual y las responsabilidades personales, pero se usó mucho menos, como en **PEAD**, para la gestión del trabajo conjunto. Los pocos alumnos que no usaron la planificación lo hicieron por causas externas al proceso o debido a que elaboraron una planificación poco ajustada.

4. Discusión y conclusiones

Los principales resultados presentados permiten identificar la complejidad del aprendizaje de la autorregulación y la necesidad de tomar decisiones docentes para guiar y orientar a los alumnos en el desarrollo de este tipo de competencias. En conjunto en los casos estudiados en relación con la planificación se evidencia que los estudiantes son sensibles a la intervención docente y que mejoran sus habilidades de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje cuando se les proporcionan recursos para ello.

Sin embargo, como han mostrado los resultados que se acaban de exponer, la noción de planificación que parecen tener los alumnos es, cuanto menos, parcial e incompleta en relación con la que se pretende ayudarles a construir para que la vean como un recurso de gestión del aprendizaje eficaz. En efecto, globalmente, las ideas y creencias que expresan sobre la planificación y su uso muestran, en primer lugar, que la entienden como una tarea a realizar casi exclusivamente al inicio de la actividad y, en segundo lugar, que la usan como una tarea dirigida esencialmente a organizar el trabajo, con escasa vinculación con los esfuerzos necesarios para construir conocimiento y elaborar significados compartidos.

En relación con el resultado que acabamos de exponer: **“que los alumnos entienden la planificación como necesaria únicamente al inicio de la actividad”**, la mayoría de estudiantes de los casos estudiados se pronuncian muy a favor de realizar esfuerzos para representarse bien la tarea y elaborar una planificación, lo que nos daría una idea de planificación centrada fundamentalmente en **la fase de anticipación-activación** y en los inicios de **la fase de planificación** que integran el proceso de autorregulación (Zimmerman, 2000). Esta valoración positiva disminuye notablemente si tenemos en cuenta la escasa importancia

Mauri M.,T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

que atribuyen al control del aprendizaje mediante el uso de la planificación y a extraer conclusiones que permitan mejorar dicho uso en el futuro.

Junto a la valoración positiva de la planificación como instrumento para aprender, individualmente y en grupo, una parte importante de estudiantes afirma que no es necesario elaborarla con un grado de formalidad elevado (ni por escrito, ni con mucho detalle), lo que apoyaría la interpretación de que la planificación para ellos tiene interés para determinar cómo proceder al inicio de la actividad y, una vez establecida, ya cumple con la función de contribuir a la organización del trabajo y no requiere ser revisada posteriormente, como medio para seguir compartiendo las características, las condiciones y las necesidades nuevas que surgen a lo largo del proceso.

Así entendida, la planificación del trabajo de grupo sirve para:

- Impulsar el inicio del trabajo;
- Representarse juntos la tarea;
- Discutir las condiciones que se intuyen a priori;
- Tomar decisiones iniciales para organizar el trabajo y distribuir el tiempo.

En definitiva, la necesidad de planificar que los estudiantes admiten respondería a la función de compartir significados iniciales sobre la actividad y hacerse más conscientes de sus requisitos y distribuir inicialmente las tareas y responsabilidades individuales. Por esta misma razón, los estudiantes expresan elevados grados de satisfacción con los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que han participado reconociendo su aportación para ayudarles a mejorar sus competencias de autorregulación, en general, y de planificación, en particular.

En relación aún con esta noción de planificación, otro de los resultados se refería a que *“los estudiantes se centran esencialmente en los recursos y en las condiciones generales de realización de la tarea”*. Es decir, en las condiciones impuestas externamente al propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, no se incluyen en la planificación las especificidades ni la naturaleza de la actividad de aprendizaje (acciones a desarrollar, operaciones necesarias o el tipo de tarea (conceptual, estratégica, etcétera). En efecto, a los estudiantes les resulta muy complejo otorgar tiempo a uno o algunos de los aspectos que acabamos de nombrar, ya que su distribución del tiempo es global. Asimismo, tampoco concretan el papel que desempeñaran en la gestión de la actividad de aprendizaje a lo largo del proceso. En consecuencia, no se prevén momentos para controlar si se van construyendo y negociando adecuadamente los significados sobre los contenidos de aprendizaje y para valorar las posibles demandas de ayuda y modificación de los planes establecidos con el propósito de cumplir mejor con los objetivos de la tarea; tampoco les parece necesario dedicar tiempo a revisar lo realizado para extraer conclusiones, y a aprender de las decisiones que se han tomado y que han sido útiles o de las que no lo han sido.

Los resultados de esta investigación muestran que aspectos relevantes de la planificación para el dominio del aprendizaje autónomo y autorregulado no resultan fáciles de aprender. En esta

Mauri M.,T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

línea, algunos autores como Perry, Hutchinson y Thauberger (2008) han destacado en sus investigaciones sobre estudiantes de magisterio que el modelado del profesorado, ejemplificando en su práctica docente la enseñanza de estas competencias en el aula, es un recurso especialmente efectivo para su aprendizaje.

Por otra parte, los resultados obtenidos nos permiten también reflexionar sobre la articulación entre el trabajo individual y de grupo en la planificación, identificando indicadores sobre el modo en que los estudiantes entienden dicho trabajo. En efecto, podemos interpretar que los estudiantes entienden en su mayoría como trabajo en grupo el trabajo que hacen conjuntamente en las sesiones de discusión del trabajo, en el aquí y el ahora, tanto presencial como virtualmente. En su mayor parte, no entienden como formando parte de ese trabajo la preparación previa ni la revisión posterior a las sesiones de trabajo en equipo. Así, en la planificación que elaboran no aparece contemplado el tiempo previsto para el trabajo de preparación individual que permita la elaboración conjunta de los significados del grupo, ni tampoco aparece contemplado el proceso de revisión posterior a la sesión de grupo. Para los estudiantes lo que hacen individualmente, aún teniendo presente el trabajo posterior en grupo, no se considera trabajo en grupo sino trabajo individual.

Además, analizando las respuestas sobre la planificación del trabajo en grupo, se pueden identificar dos tendencias. Por una parte, hay grupos de alumnos que basan la planificación del trabajo conjunto en la distribución de tareas entre los miembros y en establecer una reunión al final del proceso, antes de ser entregado al profesor. En este caso no se planifican sesiones de intercambio o discusión conjunta sobre el trabajo realizado durante el proceso. Por otra parte, hay grupos de alumnos que planifican el trabajo común incluyendo sesiones de trabajo y gestión conjunta a lo largo del proceso. En este caso, todos los miembros del grupo discuten y acuerdan tanto la gestión conjunta de la tarea como los significados a construir. En principio, este proceso de trabajo en grupo estaría más próximo a las posibilidades de construir conocimientos compartidos y aprendizajes más significativos al poder contar con la ayuda y aportaciones de todos los miembros del grupo.

A nuestro entender, las constataciones efectuadas del uso de la planificación plantean algunos interrogantes y nuevas orientaciones sobre cómo arbitrar la ayuda educativa para conseguir andamiar las competencias de autorregulación de los estudiantes durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en relación con los distintos aspectos implicados en la planificación. No es suficiente con prestar ayuda educativa durante todo el proceso sino que hay que guiarles también en la planificación de la participación (quien hará qué, para qué, cuando, cómo y con quién); en la planificación de la gestión de la tarea (en qué consiste, normas de realización a seguir, que partes, elementos y fases incluye su desarrollo, etc.) y, finalmente, en la planificación de sesiones dedicadas a hacer progresar el conocimiento inicial, personal y conjunto, y controlar sus avances y retrocesos.

Los casos estudiados en esta investigación en los que el profesorado ha optado por el trabajo colaborativo han puesto de relieve la necesidad de detenerse a conocer que saben los alumnos sobre que implica trabajar en grupo y colaborar para construir conocimiento compartido. Aunque todavía resulta difícil precisar la naturaleza de la relación entre el modo de entender la planificación y el modo de entender el trabajo en grupo, nuestros resultados muestran que esta

Mauri M., T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

relación existe y que es muy importante. Los profesores podremos contribuir al desarrollo de la competencia de la autorregulación del aprendizaje si introducimos la planificación como un recurso mediador de la colaboración. En este marco, es necesario intervenir para mejorar la idea que los estudiantes tienen de trabajo en grupo, ofreciéndoles la guía y orientación necesarias para impulsar modos de trabajo colaborativo y autorregulado. Esta relación, quizás por inesperada al inicio de este trabajo, nos ha parecido especialmente reveladora para el propósito educativo de conseguir que el alumno mejore sus competencias de aprendizaje autónomo.

Además de mostrar que en la autorregulación del aprendizaje influye el dominio que los alumnos tengan del trabajo colaborativo en grupo (gestión de la participación, gestión de la tarea conjunta y gestión de la construcción compartida de significados); cabe también señalar la influencia de la actual organización del trabajo universitario, parcelado en asignaturas y en determinadas franjas horarias, que probablemente fuerza al alumno a decantarse por un proceso estratégico y no significativo de aprendizaje, y conlleva un uso de la planificación externo y basado en el control de la participación y de la tarea más que centrado en el control de la elaboración del conocimiento. En efecto, recordemos los resultados del uso de la planificación que ponen de relieve, al mismo tiempo, hasta qué punto tienen una valoración positiva de la planificación, pero les resulta muy difícil trabajar de modo autorregulado en las condiciones actuales por falta de tiempo o por exceso de trabajo o porque lo consideran un sobreesfuerzo añadido al trabajo que han de realizar en las condiciones actuales. Estos resultados nos deben hacer reflexionar sobre las condiciones institucionales actuales para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias de autorregulación (tiempo para desarrollarlas, formación del profesorado, etcétera). Esas condiciones, como decíamos, fuerzan en parte al alumno a mostrarse estratégico en su aprendizaje y a no entrar en el proceso de elaboración de significados compartidos con todas sus consecuencias.

Finalmente, el cambio de cultura en la educación universitaria es un hecho en el que profesores y alumnos están invirtiendo muchos esfuerzos y que conlleva cambios en el rol del estudiante y del profesor. En este marco el aprendizaje autorregulado tiene un papel central. Aunque estos cambios no son sencillos, como muestra un estudio reciente realizado por Billon y Jano (2008), se está produciendo un cambio de paradigma fundamental en la actuación docente. De acuerdo con los autores, únicamente un 3,4% de los profesores encuestados por los autores referidos responden que *"no han cambiado nada"*. Sin embargo, los cambios metodológicos realizados por la mayoría de docentes se centran fundamentalmente en tres aspectos:

- a) Dedicar menos tiempo a la exposición de cada tema (68%);
- b) Realizar un mayor esfuerzo de síntesis usando esquemas, resúmenes y mapas conceptuales (64,6%);
- c) Proporcionar material al alumno para que lo trabaje previamente, lo que le permite al profesor poder centrar la atención en aspectos fundamentales o de mayor dificultad de aprendizaje (41,5%).

Los apoyos educativos a los que acabamos de referirnos, se ciñen fundamentalmente a andamiar la elaboración significativa de la información conceptual por parte del alumno y a

Mauri M., T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

diferenciar progresivamente entre aportar información y construir conocimiento o aprender. Pero, de acuerdo con lo expuesto, a los profesores nos queda todavía pendiente el trabajo de entrar más a fondo en los procesos de aprendizaje, identificando la complejidad de los mismos más allá del procesamiento de información. Cabe seguir profundizando en la idea de aprendizaje como proceso (social, emocional, de progresivo dominio de la gestión y control, etcétera) para que todos estos esfuerzos al servicio del logro de competencias transversales no queden en vano.

En definitiva, los resultados presentados en este trabajo muestran la importancia de insistir en la necesidad de conocer y enseñar los procesos implicados en la autorregulación, en general, y en la planificación, en particular, atendiendo a sus consecuencias para un aprendizaje autónomo. Ello resulta especialmente relevante en un contexto de convergencia europea, que impulsa el uso de entornos virtuales de aprendizaje que exigen un alto nivel de autorregulación para tener éxito en los aprendizajes académicos (Dabbagh y Kitsantas, 2004; Perry, Hutchinson y Thauberger, 2008). Una de las prioridades es, por una parte, ayudar a los alumnos a valorar el aprendizaje significativo y el esfuerzo que éste conlleva; y, por otra parte, ayudar a los profesores a incorporar estos aspectos como propios de su rol docente puesto que *“están dispuestos a asumir responsabilidades relacionadas con la orientación sobre la materia que se imparte, pero no tanto a asumir responsabilidades respecto a otras actividades como las de orientación profesional, asesoramiento para la organización y la planificación del tiempo de estudio, etcétera, que demandan un trato más personalizado con el estudiante”* (Billon y Jano, 2008: 35). De acuerdo con Zimmermann (2000), los profesores debemos esforzarnos en aprender a ayudar a los estudiantes en el desarrollo de sus competencias, cumpliendo con un objetivo esencial de la educación: ayudarles a ser aprendices a lo largo de toda la vida.

Mauri M., T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

<Referencias bibliográficas>

Billon, M. y Jano, M. (2008). *Prácticas Docentes en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Decanato de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Autónoma de Madrid.

Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza, pp. 157-188.

Dabbagh, N. y Kitsantas, A. (2004). Supporting Self-Regulation in Student-Centered Web-Based Learning Environments. *International Journal on E-Learning*, 3 (1), 40-47.

Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1. (Consulta: abril de 2009 en: http://www.redu.um.es/Red_U/1/).

Mauri, T., Colomina, R. y De Gispert, I. (2009). Diseño de propuestas docentes en TIC en la enseñanza superior: nuevos retos y principios de calidad desde una perspectiva socioconstructivista. *Revista de Educación*, 348, 377-399.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Perry, N.E., Hutchinson, L. y Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: scaffolding student teacher's development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 97-108.

Perry, N.E., Vandekamp, K.O., Mercer, L.K. y Nordby, C.J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational psychologist*, 37, (1) 5-15.

Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

Schunk, D.H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177.

Schunk, D.H. y Zimmerman, B. J. (2003). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist*, 32, 195-208.

Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, (2)165-170.

Yin, R.K. (1991). *Case study research. Design and Methods*. London: Sage Publications.



Mauri M.,T. et al. *La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios.*

Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, pp. 13-39.

//Referència recomanada

Mauri Majós, T.; Colomina Álvarez, R.; Martínez Taberner, C.; Rieradevall Sant, M. (2009) La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios. [En línia] *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 33-60. Accessible a: <<http://www.raco.cat/index.php/REIRE>>

<Article>

_dades.autor;
nom= Teresa Mauri Majós (coord.);
càrrec= Dept. Psicologia Evolutiva i
de l'Educació, UB;
email= teresamauri@ub.edu

