



FLACSO - Universidad Autónoma de Madrid
Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

Enseñanza de la autorregulación del aprendizaje en Filosofía

AUTOR: Lic. Daniel *Trías Seferian*

Director: Dr. Juan *Antonio Huertas*

Octubre, 2008
Montevideo, Uruguay

Resumen

Este estudio cuasi-experimental tiene por objetivo evaluar el impacto de la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje en la asignatura de Filosofía. Participaron 81 estudiantes de Bachillerato. Se manipuló el tipo de enseñanza. En el grupo experimental se utilizó una metodología dirigida a la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje. En el grupo control el docente mantuvo su práctica habitual. Se tomaron medidas de: comprensión de textos, creencias sobre la asignatura, orientaciones motivacionales, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico. Finalizado el curso académico, se observan diferencias significativas entre los grupos en sus niveles de comprensión de textos. Particularmente, los alumnos de bajo rendimiento tienden a beneficiarse de la intervención. Los alumnos del grupo experimental exhiben conductas de autorregulación. Las creencias sobre la asignatura reflejan una valoración positiva del curso y el docente no atribuible a la intervención. El sistema de orientaciones motivacionales se mantiene estable en general, tal como era esperable. Estos resultados van en la línea de incluir formas explícitas de enseñanza de la autorregulación.

Palabras claves: autorregulación del aprendizaje, motivación, comprensión de textos

Agradecimientos

En primer lugar, a Inés, mi esposa, por su apoyo constante, aliento y energía. A Martín, mi hijo, que en su primer año de vida ha ido animando esta tesis.

Al profesor Agustín Reyes, por la apertura, disponibilidad y compromiso con el que asumió el desafío. Por arriesgarse a ser un actor clave en este trabajo.

Al Instituto Pre-Universitario Juan XXIII y su Equipo de Dirección, por abrir sus puertas al desarrollo de esta investigación. A los alumnos que participaron en este trabajo.

A los licenciados Diego Sarroca, Ignacio Navarrete y Mercedes Brown por su muy generosa y paciente colaboración. A las futuras colegas Laura Benito, Silvia Polacchini y Adelina Colmán por la responsabilidad y dedicación con la que asumieron las tareas de sistematización de datos.

Al Lic. Daniel Costa por la gran disponibilidad, colaboración y rigor en el procesamiento estadístico de los datos.

Al Dr. Ariel Cuadro, Dra. Mara González y Lic. Alejandra Balbi por la confianza, colaboración y los consejos que han brindado. En su nombre a todos los que comparten la tarea en la Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Uruguay.

Al Dr. Juan Antonio Huertas, director de esta tesis, por su confianza permanente, y por mostrarme tan claramente cómo pueden relacionarse la teoría y la práctica en el ejercicio de la docencia.

A los licenciados Rodrigo Cárcamo, Antonio Carbajal, Francisco Renjifo y Guadalupe Gutiérrez. En su nombre a los compañeros de Maestría, por marcar esta experiencia de crecimiento.

Finalmente agradecer a todos aquellos que de una forma u otra han ido motivando la realización de esta tesis.

Índice

Resumen	1
Agradecimientos	2
Introducción	7
I. PRIMERA PARTE	
1. Autorregulación del aprendizaje.	11
1.1. El concepto: aprendizaje autorregulado	12
1.1.1. El sistema de autorregulación del aprendizaje	13
1.1.2. Las dimensiones del aprendizaje autorregulado	14
1.1.3. Metas personales y autorregulación del aprendizaje	16
1.1.4. Autorregulación como proceso de control	16
1.2. Fases y dimensiones del aprendizaje autorregulado	17
1.2.1. El ciclo de la autorregulación del aprendizaje	18
1.2.2. Estructura conceptual del aprendizaje autorregulado	20
1.3. Autorregulación del aprendizaje, metacognición y estrategias de aprendizaje	24
1.4. Motivación y aprendizaje autorregulado	27
1.4.1. Las metas y los motivos	29
1.4.2. El papel de las creencias y expectativas	31
1.4.3. Los resultados y las atribuciones	33
1.4.4. Los planes de acción y acción en sí	34
1.5. A modo de síntesis	35
2. Procesos de autorregulación: desarrollo, enseñanza y evaluación.	38
2.1. El desarrollo de los procesos de autorregulación	40
2.2. La enseñanza de los procesos de autorregulación del aprendizaje	43
2.2.1. El momento para enseñar la autorregulación del aprendizaje	45
2.2.2. Los niveles en la enseñanza de la autorregulación	46
2.2.3. Características del contexto de enseñanza y formas de intervención	50
2.3. Formas de evaluación del aprendizaje autorregulado	55
2.3.1. Medidas de autoinforme	56
2.3.2. El uso de entrevistas	57
2.3.3. La observación directa	58

2.3.4.	Pensamiento en voz alta	58
2.4.	A modo de síntesis	61
3.	Los procesos de autorregulación del aprendizaje en Filosofía.	65
3.1.	Filosofía y autorregulación del aprendizaje	66
3.2.	La comprensión de textos	70
3.2.1.	Comprender textos: modelos y procesos	72
3.2.2.	Procesos de autorregulación implicados en la comprensión de textos	76
3.3.	Enseñanza de la autorregulación del aprendizaje en comprensión de textos	82
3.4.	A modo de síntesis	85
II. SEGUNDA PARTE		
4.	Estudio Empírico	88
4.1.	Introducción	88
4.2.	Método	92
4.2.1.	Participantes	92
4.2.2.	Instrumentos	93
4.2.3.	Diseño	96
4.2.4.	Procedimiento	96
5.	Resultados	99
5.1.	Comprensión de textos	99
5.1.1.	Comparación entre grupo experimental y control	102
5.1.2.	Comparación antes y después	104
5.1.3.	Comparaciones por grupos de rendimiento académico	106
5.1.4.	Comparación de la valoración de la tarea de comprensión de Textos	108
5.2.	Creencias sobre la asignatura	110
5.2.1.	Comparaciones entre grupo experimental y control	113
5.2.2.	Comparación antes y después	114
5.2.3.	Comparaciones por grupos de rendimiento académico	116
5.3.	Orientaciones motivacionales	117
5.4.	Autorregulación del aprendizaje	121
6.	Discusión y conclusiones	126
	Referencias	142
	Anexos	154

Índice de tablas y figuras

Tablas

1.1. Fases y áreas del aprendizaje autorregulado.	21
5.2. Análisis factorial de las correlaciones entre los ítems del primer cuestionario de comprensión. Resultados obtenidos tras la rotación.	100
5.3. Análisis factorial de las correlaciones entre los ítems del segundo cuestionario de comprensión. Resultados obtenidos tras la rotación.	101
5.4. Comparación de medias y desvíos estándar en comprensión de textos.	102
5.5. Presentación de medias y desviaciones estándar del promedio de los ítems 9 y 10 expresados en porcentaje, comparando por grupos y niveles de rendimiento.	106
5.6. Presentaciones de medias y desviaciones estándar del promedio de ítems 9 y 10 de cada cuestionario, según condiciones experimentales y rendimiento académico.	107
5.7. Medias de ítems 8, 11 y 12 de los cuestionarios de comprensión de textos, expresados en porcentaje y en código de respuesta equivalente.	109
5.8. Análisis factorial de las correlaciones entre los ítems del primer cuestionario de creencias (componentes principales). Resultados obtenidos tras la rotación Promax.	112
5.9. Medias y desviaciones estándar de los factores del Cuestionario de Creencias.	113
5.10. Resultados de análisis de consistencia interna del MEVA.	118
5.11. Medias y desviaciones estándar de las orientaciones motivacionales evaluadas por el MEVA.	119
5.12. Conductas de autorregulación observadas en tarea de pensamiento en voz alta.	122

Figuras

5.1. Análisis factorial confirmatorio (programa AMOS, versión 7.0).	111
---	-----

Introducción

El presente trabajo se enmarca en la línea de investigación de autorregulación del aprendizaje y motivación en contextos educativos. El mismo expone un estudio de intervención dirigido a evaluar el impacto de la enseñanza de los procesos de autorregulación del aprendizaje implicados en la asignatura de Filosofía; a su vez se explicitan los fundamentos teóricos de dicha forma de intervención.

Los términos motivación, autorregulación, aprender a aprender, enseñar a pensar, estrategias de aprendizaje son de uso frecuente en ámbitos educativos. La psicología educacional ha venido investigando y vinculando especialmente los conceptos de motivación y autorregulación del aprendizaje. Estos esfuerzos de investigación de las últimas décadas han aportado algunas conclusiones teóricas de interés. Sin embargo, la brecha entre las premisas teóricas y la práctica educativa sigue abierta. Por esta razón los estudios de intervención en contexto de aula cobran mayor relevancia. La teoría debe pasar necesariamente por el filtro que supone el mejoramiento de las prácticas educativas, a la vez que este objetivo constituye un motor permanente de desarrollo teórico.

La inquietud central que se pretende abordar en este trabajo es encontrar formas eficaces de intervención en aula que permitan que cada vez más alumnos autorregulen su aprendizaje con todas las consecuencias que ello tiene.

La primera sección, constituida por los tres capítulos iniciales, constituye una presentación del marco teórico. En los mismos se aborda centralmente el concepto de aprendizaje autorregulado, considerando su relevancia a la hora de enseñar habilidades de pensamiento complejo.

El capítulo uno se dedicará a presentar el concepto de autorregulación del aprendizaje, considerando su relevancia teórica y aplicada al ámbito educativo. Una vez definido el concepto y presentadas alguna de sus aristas, se analizarán sus vinculaciones con la metacognición y las estrategias de aprendizaje. En último término, se esquematizarán algunas relaciones entre el aprendizaje autorregulado y los componentes del proceso motivacional. Al completar la lectura del capítulo, se habrán recogido algunos aspectos fundamentales a la hora de trabajar sobre el concepto de aprendizaje autorregulado.

En el capítulo dos, se presentarán premisas básicas para interpretar el desarrollo de los procesos de autorregulación del aprendizaje. A tal efecto se asumirán algunos supuestos de los enfoques socioculturales del aprendizaje y algunos datos que aporta la investigación empírica. En este marco se analizarán algunas claves para la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje, recogiendo elementos que surgen de la investigación en la temática fundamentalmente durante la última década. Así mismo, se considerarán algunos aspectos vinculados a la evaluación de la autorregulación del aprendizaje. Esta es una cuestión abierta a la polémica y con

consecuencias importantes a la hora de juzgar la eficacia de las intervenciones dirigidas a la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje.

El capítulo tres abordará la temática de la enseñanza de la autorregulación en la asignatura filosofía. Una de las premisas que sostienen el capítulo es que la enseñanza disciplinar de la filosofía se dirige a desarrollar habilidades de pensamiento autónomo y, por tanto, autorregulado. Otra de las premisas, es que la comprensión del discurso escrito es condición necesaria para alcanzar ese tipo de pensamiento en la disciplina.

La segunda sección constituida por los capítulos cuatro y cinco está dirigida a presentar el estudio de campo realizado, con el objetivo de evaluar de la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje en la asignatura de filosofía sobre distintas variables asociadas a la motivación y al rendimiento académico.

El capítulo cuatro estará dirigido a presentar el estudio cuasi-experimental que se ha realizado, por tanto se describirán los aspectos metodológicos centrales del mismo. El quinto capítulo se dedicará a la presentación de los resultados del mismo. Finalmente, en el capítulo sexto se dará cuenta de las principales conclusiones a la luz de los fundamentos teóricos presentados oportunamente.

Se espera que la lectura del presente trabajo pueda resultar interesante para quienes orientan sus esfuerzos hacia la investigación e intervención educativa. Ahora queda al lector juzgar su pertinencia.

I. Primera Parte

Capítulo 1. Autorregulación del aprendizaje.

En el ámbito educativo se plantea con insistencia la necesidad de lograr que el alumno sea responsable de sus propios procesos de aprendizaje. Las exigencias de la sociedad en que habitamos imponen a la educación el objetivo de fomentar en sus alumnos la capacidad para gestionar sus propios procesos de adquisición del conocimiento o de verdadera “gestión metacognitiva” (Pozo, 2006, 50).

Es manifiesta la necesidad de fomentar aprendices autónomos, que sean capaces de organizar la información que se les ofrece en abundancia. Esta pretensión contrasta con las dificultades del sistema educativo para implicar activamente a los alumnos.

En los últimos lustros, la psicología educacional ha dedicado buena parte de sus esfuerzos a investigar sobre el aprendizaje autorregulado (Paris & Paris, 2001; Zimmerman, 2008). Su estudio se vincula a diferentes tradiciones de investigación dentro de la psicología. A su vez se trata de un concepto que propone dar cuenta de procesos afectivos, cognitivos y conductuales en relación al contexto.

El aprendizaje autorregulado constituye un constructo de gran relevancia teórica; cuya utilización se mantiene vigente en la búsqueda de formas eficaces para la enseñanza de la autorregulación en diferentes dominios y contextos educativos.

Al avanzar en este capítulo, el lector encontrará una presentación del concepto de aprendizaje autorregulado. Se abordarán las fases a través de las cuales el sujeto va controlando sus propios aprendizajes y las dimensiones del aprendizaje autorregulado. Se analizarán las relaciones con los conceptos de metacognición y estrategias de aprendizaje. Por último, se perfilarán sus vínculos con los elementos del proceso motivacional.

1.1. El concepto: aprendizaje autorregulado

Debe considerarse que el concepto de aprendizaje autorregulado surge desde muy distintas tradiciones de investigación, desde el constructivismo piagetiano, hasta los enfoques socioculturales y sociocognitivos. Durante las últimas décadas su definición ha cobrado especial trascendencia en el campo de investigación en la psicología educativa.

En un campo de estudio sumamente fragmentado y diverso, encontramos diferentes términos y definiciones que dan cuenta del aprendizaje autorregulado. No obstante ello, existe una coincidencia generalizada al entenderlo fundamentalmente como el control que ejerce el sujeto sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Precisamente, Zimmerman (2000) utilizó el término autorregulación para referirse a los pensamientos, sentimientos y acciones que el individuo genera, planifica y adapta sistémicamente para el logro de sus metas personales.

A partir de esta definición, utilizada recurrentemente en la investigación en la temática, se destacan especialmente cuatro aspectos: i) el sistema de autorregulación del aprendizaje; ii) las dimensiones del aprendizaje autorregulado; iii) las metas personales y la autorregulación del aprendizaje; iv) autorregulación como proceso de control. A continuación se analizarán estos aspectos pues requieren especial atención a la hora de conceptualizar la autorregulación del aprendizaje o aprendizaje autorregulado.

1.1.1. El sistema de autorregulación del aprendizaje

Un primer aspecto a destacar de la definición que antecede es que se concibe al aprendizaje autorregulado como un sistema. La serie de elementos que lo conforman se articulan y ajustan sistemáticamente para el logro de una finalidad, esto es, alcanzar las metas personales.

Por tanto, la autorregulación del aprendizaje no debe entenderse como una característica, rasgo o cualidad personal. Por el contrario, puede considerarse como una forma de configurar pensamientos, afectos, conductas en interacción con los elementos que el contexto proporciona y con la finalidad de cumplir los objetivos personales.

En términos de sistema, la retroalimentación que se obtiene al realizar la propia tarea es parte fundamental del proceso de autorregulación. La misma permite planificar, ajustar y actuar para el logro de las metas personales. Incluso ajustando las propias metas.

Siguiendo el modelo sociocognitivo (Pintrich & Schunk, 2006) se ponen en juego elementos de la persona, la conducta y el contexto. Ambiente y persona están en interacción y ajustándose permanentemente en el aprendizaje autorregulado, dentro de un contexto. El modo sistémico en que se concibe la autorregulación permite dar cuenta de esas interacciones.

1.1.2. Las dimensiones del aprendizaje autorregulado

Es conveniente destacar que las dimensiones cognitiva, afectiva y conativa son incorporadas a la definición del aprendizaje autorregulado. Se las presenta en interacción, configurando el sistema de autorregulación.

Posiblemente cuando se piensa en aprendizaje en ámbitos educativos, surge el predominio de la dimensión cognitiva. Sin embargo, el aprendizaje autorregulado no es un proceso que pueda entenderse desde una única dimensión. Implica la articulación de aspectos cognitivos, afectivos y conductuales como elementos del sistema de autorregulación.

Últimamente se ha incorporado al análisis del aprendizaje autorregulado una cuarta dimensión que es el contexto (Pintrich, 2004; Montero & de Dios, 2004). A su vez se insiste en la necesidad de considerar las variables que operan en distintos niveles del contexto como uno de los aspectos a investigar con más profundidad (Zeidner, Boekaerts & Pintrich, 2000).

Dar cuenta del contexto como una de las dimensiones del aprendizaje añade complejidad teórica y exigencias metodológicas. Desde esta perspectiva es manifiesta la necesidad de estudios con creciente validez ecológica. Es decir, investigaciones que no prescindan del contexto sino que lo asuman como factor importante de variabilidad (Pintrich, 2003).

Así mismo, tener en cuenta la dimensión del contexto convierte al concepto de autorregulación en una idea desafiante para quienes se desempeñan en ámbitos educativos. Ya que al variar los elementos del contexto de enseñanza podría incidirse significativamente en las posibilidades de los alumnos de autorregular su aprendizaje.

El contexto del salón de clases adquiere gran relevancia al considerar el estado actual de la investigación, ya que resulta imprescindible poner a prueba hipótesis, teorías y relaciones que surgen en contextos experimentales (Schunk, 2005; Linnenbrink & Pintrich, 2002).

1.1.3. Metas personales y autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje implica procesos que se adaptan en forma reactiva y proactiva para el logro de las metas personales (Zimmerman, 2000). El logro de las metas personales define al sistema, y lleva a pensar en la autorregulación del aprendizaje como una conducta motivada. Avanzado el capítulo se volverá sobre la relación entre las metas y la autorregulación del aprendizaje.

1.1.4. Autorregulación como proceso de control

Al definir aprendizaje autorregulado se destaca que es el sujeto quien activamente controla sus propios procesos para alcanzar sus metas personales. El sujeto es quien puede producir y controlar su propio aprendizaje.

El concepto de aprendizaje autorregulado implica la posibilidad de recuperar la agencialidad en el estudio de los procesos psicológicos. Esta concepción está en sintonía con los planteos constructivistas del aprendizaje, que insisten en considerar al aprendiz como un sujeto activo.

Volviendo a los ámbitos educativos, frecuentemente se explicita el objetivo de lograr que los estudiantes sean activos y controlen sus propios procesos de aprendizaje, aprendan a aprender, etc. Si bien resulta un objetivo deseado, no

necesariamente se ponen en juego los procesos que llevan a la autonomía y control requeridos.

La pregunta que resuena en los contextos de enseñanza-aprendizaje es cómo transferir saberes, habilidades y poder, para que sea el alumno quien controla su propio aprendizaje (Zimmerman, 2008). Profundizar el concepto de la autorregulación del aprendizaje, constituye una vía para abordar tal problemática tanto a nivel teórico como en la práctica educativa.

Hasta aquí se han destacado cuatro elementos a partir de la definición de aprendizaje autorregulado, siendo momento de realizar un breve resumen. Se ha definido la autorregulación del aprendizaje como la posibilidad del sujeto de ejercer el control deliberado sobre sus propios procesos de aprendizaje al servicio de sus metas personales. Desde esta perspectiva se ha subrayado la configuración de un sistema que se autorregula para alcanzar las metas de sujeto, combinando elementos cognitivos, afectivos, conativos y del contexto. A continuación se propone avanzar en las formas en las que esos elementos se configuran, atendiendo a las fases y las dimensiones de la autorregulación.

1.2. Fases y dimensiones del aprendizaje autorregulado

Se ha presentado al aprendizaje autorregulado como el sistema conformado por pensamientos, sentimientos y acciones, que el sujeto genera, planifica y

adapta para alcanzar sus metas personales en un contexto dado. A continuación se pretende profundizar en cómo se configuran los elementos del sistema de autorregulación del aprendizaje.

Se expondrán brevemente dos propuestas conceptuales que resultan complementarias. En primer lugar, se describirá el modelo de fases de la autorregulación de Zimmerman (2000). En segundo término se esbozará la estructura conceptual propuesta por Pintrich (2004) para analizar los componentes del aprendizaje autorregulado.

1.2.1. El ciclo de la autorregulación del aprendizaje

Con frecuencia en la literatura especializada, se recurre a la propuesta realizada por Zimmerman (2000). A los efectos de describir el proceso de autorregulación del aprendizaje, este investigador define tres fases del ciclo: de deliberación, de ejecución y de autorreflexión.

Si bien estas fases podrían entenderse desde una lógica secuencial, no deben concebirse solamente de ese modo. Dichas fases deberían interpretarse como elementos del sistema de autorregulación. Se trata de un proceso cíclico, en permanente ajuste en relación a las metas que el sujeto desea alcanzar y el contexto. Hecha esta aclaración, resulta pertinente ir a la descripción de cada fase, siguiendo a Zimmerman (2000).

Primeramente se propone la fase de deliberación. La misma tiene un fuerte componente de análisis de las tareas y se vincula a la posibilidad de establecer las metas y planificar en forma estratégica. La selección y planificación de las estrategias requiere un permanente ajuste.

Si la persona no se motiva a utilizar las estrategias, las mismas resultan de poco valor. Por tanto, al considerar la fase de deliberación también se observa un papel importante de las creencias motivacionales, como la autoeficacia, los intereses y la valoración de la tarea.

La deliberación constituye una fase inicial, pero se repite necesariamente en la medida que los datos de ejecución o del contexto lo requieren. De ese modo se vuelven a ajustar metas, a planificar y a seleccionar estrategias.

En segundo lugar, se describe la fase de ejecución o actuación. En la misma se destacan los procesos de autocontrol y de autoobservación. Las autoinstrucciones, la utilización de imágenes mentales, centrar la atención y acciones estratégicas son formas que los aprendices utilizan para ejecutar la tarea y aprovechar al máximo sus recursos.

La autoobservación o monitoreo constituye otra forma de control relevante en esta fase. La persona busca la pista de aspectos específicos de su propia actuación, de las condiciones del contexto y de los efectos que produce.

En tercer término, se presenta la fase de autorreflexión, en la que se destacan dos procesos muy próximos a la autoobservación que son la autoevaluación y las autorreacciones.

La autoevaluación implica la comparación con un criterio preestablecido o con una meta. A su vez se vincula estrechamente a las atribuciones causales; es decir, a la forma en que los sujetos explican sus resultados.

Como ya se ha señalado, las fases presentadas (deliberación, ejecución y autorreflexión) están cíclicamente vinculadas y adquieren distinta relevancia a lo largo del proceso de autorregulación del aprendizaje.

1.2.2. Estructura conceptual del aprendizaje autorregulado

Con el propósito de enriquecer el modelo de autorregulación y permitir poner en relación las fases y las dimensiones, se recurre a la estructura conceptual formulada por Pintrich (2004; Schunk, 2005), presentada en la Tabla 1.

En dicha estructura se evidencian las formas en las cuáles la autorregulación del aprendizaje es afectada por las variables motivacionales en relación con las cognitivas, conductuales y los factores del contexto. Tal interacción constituye el centro de atención de las investigaciones de autorregulación planteadas por Pintrich (Shunk, 2005).

A juicio de Schunk (2005) esta estructura conceptual es muy oportuna para quienes desean estudiar la autorregulación del aprendizaje en el escenario educativo, por incluir factores escolares y mostrar la complejidad de la autorregulación fuera de situaciones de laboratorio.

Tabla 1.1. Fases y áreas del aprendizaje autorregulado (Basado en Pintrich, 2004)

Fases	Áreas de regulación			
	Cognición	Motivación y afecto	Conducta	Contexto
<i>Fase 1</i> Deliberación, planificación y activación	Selección de metas Activación del conocimiento previo Activación del conocimiento metacognitivo	Adoptar orientación a metas Juicios de eficacia Percepción de la dificultad de la tarea Activación del valor de la tarea Activación del interés	Planificación del tiempo y el esfuerzo Planificación de la autoobservación del comportamiento	Percepciones de la tarea Percepciones del contexto
<i>Fase 2</i> Monitoreo	Conciencia metacognitiva y monitoreo de la cognición	Conciencia y monitoreo de la motivación y el afecto	Conciencia y monitoreo del esfuerzo, tiempo utilizado, necesidad de ayuda Autoobservación del comportamiento	Monitorea los cambios de tarea y de las condiciones del contexto
<i>Fase 3</i> Control	Selección y adaptación de estrategias cognitivas de aprendizaje, pensamiento	Selección y adaptación de estrategias para orientar, motivarse y afecto	Aumenta/disminuye el esfuerzo Persiste, deja Conductas de solicitar ayuda	Cambia o renegocia la tarea Cambia o deja el contexto
<i>Fase 4</i> Reacción y reflexión	Juicios cognitivos	Reacciones afectivas	Elige conducta	Evaluación de la tarea

Otro de los aspectos a señalar de la estructura conceptual presentada es la posibilidad de poner en relación, en forma organizada, marcos y líneas de

investigación diferentes, al servicio de captar la complejidad de la autorregulación del aprendizaje.

Al comparar la propuesta conceptual de Pintrich con la descripción de Zimmerman, se observan coincidencias importantes en la descripción de las fases. Pintrich propone un esquema de cuatro fases, en las que el monitoreo y control de la ejecución tienen estatus propio; en tanto, Zimmerman las considera como una única fase (de ejecución).

Por otra parte, el esquema de Pintrich explicita con más detalle la interacción entre las fases y las dimensiones. Esto resulta muy valioso a la hora de analizar los procesos de autorregulación del aprendizaje.

Una vez presentados los esquemas de Zimmerman y Pintrich queda de manifiesto la complejidad del concepto de autorregulación del aprendizaje. Así como los interjuegos posibles entre distintas dimensiones, ya que el cambio de uno de los elementos es suficiente para que el sistema se modifique.

Estos modos de conceptualizar el aprendizaje autorregulado, amplían las posibilidades de intervención desde el ámbito educativo. Por ejemplo, podrían diseñarse intervenciones dirigidas a la dimensión cognitiva que impacten en la motivación, o sobre la motivación con efectos sobre lo cognitivo, etc.

Zimmerman y Pintrich son autores representativos del enfoque de autorregulación del aprendizaje que tiene en su base el paradigma del

procesamiento de la información. Si bien constituye el marco sobre el que se seguirá profundizando, no se trata del único enfoque en la temática.

Otra forma de concebir el aprendizaje autorregulado es la planteada por Kuhl (citado en Huertas, 2008) desde su visión de los procesos volitivos. Este autor complejiza el modelo de autorregulación, destacando el papel de los procesos afectivos. A diferencia de la psicología cognitiva clásica, que ha analizado la incidencia de lo cognitivo sobre lo afectivo, las propuestas teóricas de Kuhl (2000) destacan la interacción recíproca y bidireccional entre subsistemas afectivos y cognitivos. Dar cuenta de la concepción de Kuhl probablemente obligaría a presentar su modelo de personalidad, lo que excede los objetivos y la extensión de este trabajo.

Se han presentado las fases y dimensiones que conforman el sistema de autorregulación del aprendizaje. A los efectos de avanzar en la conceptualización del aprendizaje autorregulado desde el enfoque sociocognitivo se analizarán sus relaciones con los conceptos de metacognición y estrategias de aprendizaje.

1.3. Autorregulación del aprendizaje, metacognición y estrategias de aprendizaje

Seguramente el lector tendrá en mente las ideas de metacognición y estrategias de aprendizaje por su cercanía conceptual con la autorregulación del aprendizaje. Se trata de términos que muchas veces se usan como sinónimos en la literatura y orientan la práctica en un sentido similar. La amplitud y popularidad de su utilización pone en riesgo el aporte de ambos conceptos (Mateos, 2001; Georghiades, 2004).

Dada su proximidad teórica, la amplitud de su utilización y consecuencias sobre la práctica educativa, resulta necesario intentar delimitar, distinguir y relacionar los conceptos mencionados.

Sabido es que el término metacognición ha sido utilizado en primera instancia por Flavell, para dar cuenta del conocimiento sobre el conocimiento, en sus estudios sobre memoria y metamemoria (Salatas & Flavell, 1976).

El uso del término metacognición se ha extendido a todos aquellos procesos que se ponen en juego a la hora de aprender en un nivel de supervisión de los mismos. Al realizar una exhaustiva revisión por la temática, Mateos (2001) entiende por metacognición el conocimiento y el control que se ejerce sobre los propios procesos de aprendizaje.

Entendido como producto, se ha presentado el término metacognición haciendo hincapié en un tipo de conocimiento declarativo sobre el propio conocimiento. En la concepción de Flavell este conocimiento podría vincularse a la propia persona, las características de la tarea, la efectividad de distintos procedimientos para abordar la tarea y las interacciones entre estos componentes (Mateos, 2001).

En otro sentido, se ha entendido a la metacognición como el conjunto de procesos que cumplen la función de regular los procesos de adquisición de conocimientos. En esta línea, se plantea que la autorregulación del aprendizaje se asimila al componente procedimental de la metacognición (Mateos, 2001).

Teniendo en cuenta estas dos formas de entender la metacognición, se ha planteado reservar el término para aludir al conocimiento declarativo de los propios procesos de aprendizaje. El presente trabajo se centra en el aprendizaje autorregulado, con una fuerte carga de conocimientos procedimentales.

También vale precisar el término “estrategias de aprendizaje” por su directa relación con la metacognición y la autorregulación del aprendizaje. Se ha utilizado para designar aquellas acciones que selecciona deliberadamente el aprendiz a los efectos de alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

Monereo (2000, 34) define a las estrategias de aprendizaje como:

Un proceso de toma de decisiones, conciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos conceptuales,

procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción.

Se trata de una definición que destaca el comportamiento estratégico como un proceso de toma de decisiones. Seguramente esta concepción retoma la evolución histórica que el estudio sobre estrategias de aprendizaje ha tenido.

Probablemente la idea de aprendizaje autorregulado incluye el uso de comportamientos estratégicos. En los que resulta clave encontrar los medios adecuados para alcanzar los fines que el sujeto se propone.

Sin entrar en mayores disquisiciones teóricas, al referirnos a la autorregulación del aprendizaje o aprendizaje autorregulado está presente la idea de control de los procesos cognitivos, también evidenciada en el concepto de metacognición. Así como el ajuste entre medios y fines que se subraya en el concepto de estrategia, es considerado central en el aprendizaje autorregulado.

Como se ha señalado, el concepto de aprendizaje autorregulado está impregnado fuertemente por una visión sistémica. La idea de sistema queda de manifiesto más claramente que en los conceptos de estrategias de aprendizaje y de metacognición. A su vez el concepto de autorregulación considera diferentes dimensiones y las interrelaciones entre las mismas; en tanto conceptos como metacognición y estrategias de aprendizaje, parecen enmarcados en la dimensión cognitiva.

Se asume que el aprendizaje autorregulado hace referencia al componente procedimental de la metacognición. En tanto, las estrategias de aprendizaje constituyen una forma valiosa para operacionalizar el concepto de autorregulación del aprendizaje.

Si se pretende utilizar el concepto de aprendizaje autorregulado en el contexto educativo, deberán analizarse sus consecuencias sobre la motivación y el rendimiento académico. Sobre estas relaciones se focalizarán los siguientes apartados.

1.4. Motivación y aprendizaje autorregulado

Frecuentemente en los ámbitos educativos la referencia a la motivación surge para explicar el origen del comportamiento de los estudiantes, como la clave que cada docente debe saber despertar.

La motivación se vuelve moneda de cambio, el estudiante plantea que no aprende porque el docente o la asignatura no le motivan; el profesor reclama que sus alumnos deben estar motivados para aprender. Cotidianamente la idea de motivación aparece como “combustible para el aprendizaje”.

En general, tanto expertos como legos coinciden en destacar el efecto positivo que la motivación ejerce sobre el aprendizaje. La pregunta sobre cómo la

motivación incide en el aprendizaje está vigente y en realidad se requieren más investigaciones al respecto (Rheinberg, F.; R. Vollmeyer, & W. Rollet; 2000).

Una definición que podría abarcar a buena parte de las posturas teóricas en la actualidad implica considerar la motivación como un proceso que orienta la conducta hacia sus metas u objetivos, provoca y sostiene la acción (Pintrich, & Schunk, 2006).

Siguiendo a Linnenbrink y Pintrich (2002) al entender la motivación desde el punto de vista sociocognitivo tres supuestos teóricos adquieren mayor relevancia. En primer lugar la motivación debe entenderse como un fenómeno dinámico y multifacético, en oposición a las visiones cuantitativas. Implica abandonar la idea que alguien está motivado o no motivado. Se trata de evaluar qué motiva y cómo.

En segundo lugar, se entiende la motivación como un proceso situado en un contexto y en un dominio específico, no como una característica estable de personalidad.

El tercer supuesto es referido al papel de los conocimientos previos en la motivación. Especialmente las propias creencias sobre el aprendizaje y la motivación se convierten en variables mediadoras.

Para que los alumnos se interesen por el aprendizaje, deben notar que actúan autónomamente, estableciendo sus metas, supervisando su ejecución y

evaluando sus logros, esto es autorregulando su aprendizaje (Mateos & Pérez Echeverría, 2006).

Se ha señalado que la autorregulación del aprendizaje puede ser entendida en estrecha vinculación con la motivación, tanto que no pueden ser entendidos completamente si se consideran en forma separada (Zimmerman, 1990). Al analizar los elementos del proceso motivacional se pueden distinguir: metas, motivos, expectativas y creencias, resultados y atribuciones, planes de acción y acciones en sí (Huertas, 1997; Rodríguez Moneo & Huertas, 2000).

Estos elementos se relacionan significativamente en el transcurso del proceso de aprendizaje y pueden modificarse a lo largo del mismo (Montero & de Dios, 2004). Se analizará brevemente la relación entre los distintos elementos y los procesos de autorregulación del aprendizaje.

1.4.1. Las metas y los motivos

En la definición misma de autorregulación se subraya la relación entre los distintos componentes al servicio del logro de las metas personales. El proceso motivacional orienta la acción. Esta es la función principal de las metas, que constituyen las representaciones mentales que dirigen la acción. A su vez, los motivos aportan la fuerza que se imprime a la acción.

En la estructura conceptual propuesta por Pintrich (2004), presentada anteriormente, la selección de las metas y la adopción de orientación a metas cumple una función importante en la regulación cognitiva y afectiva durante la fase 1 (deliberación, planificación y activación).

Las teorías que se han centrado en las metas, han analizado especialmente el contenido de las metas. La orientación hacia metas, ha aportado una distinción entre la motivación por el aprendizaje, la motivación por el logro (lucimiento y evitación). Detrás de esta clasificación subyace la distinción ya clásica entre motivación intrínseca y extrínseca.

La investigación ha puesto de manifiesto la relación entre orientación hacia metas de dominio y estrategias de aprendizaje. Ford y cols. (1998) observaron que la orientación al dominio (mastery orientation) estaba positivamente relacionada con la actividad metacognitiva del aprendiz.

No solo las metas de dominio se vinculan positivamente a los procesos de autorregulación. Valle y cols. (2006) mediante autoinformes midieron las metas académicas y las estrategias cognitivas y de autorregulación implicadas en el estudio de 447 estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. Tanto las metas de aprendizaje, como la búsqueda de la aprobación de los otros significativos, o poner de manifiesto las propias virtudes y habilidades, promueven la implicación en el estudio y los procesos de autorregulación en el aprendizaje.

Por tanto la relación entre el contenido de las metas y los procesos de autorregulación del aprendizaje sigue siendo un tema vigente en la investigación educativa. También se requiere dar respuesta a interrogantes como: ¿el contenido de las metas determina los procesos de autorregulación del aprendizaje?, ¿Al aumentar los procesos de autorregulación implicados en una actividad se modificará el contenido de las metas?

1.4.2. El papel de las creencias y expectativas

El modelo sociocognitivo al conceptualizar la motivación jerarquiza el papel que las creencias y expectativas juegan en la autorregulación del aprendizaje. Se considera que para que una conducta se transforme en meta, dependerá en buena medida de las expectativas y creencias que tienen los sujetos.

Se han propuesto distintos constructos teóricos al postular el papel de expectativas y creencias sobre la motivación. La autoeficacia, concepto postulado por Bandura (Bandura & cols., 1996; Linnenbrink & Pintrich, 2003), es una muestra de cómo ciertas creencias inciden significativamente en la motivación.

Los estudiantes con una autoeficacia positiva, que creen que podrán encarar la tarea que se les propone, probablemente trabajarán duramente, persistirán en su esfuerzo y consecuentemente lograrán un rendimiento académico superior.

Así mismo utilizarán de forma adaptativa estrategias de autorregulación (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Bouffard y cols. (2005) se propusieron analizar cómo las creencias de autoeficacia y las metas intervienen sobre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento en tareas cognitivas. Indujeron a los 140 sujetos de su estudio a metas de aprendizaje y lucimiento, a su vez proporcionaron feedback para alta y baja eficacia. Evaluaron la autorregulación de los sujetos al realizar una tarea de reconocimiento de palabras y concluyeron que la autoeficacia incide sobre varios aspectos de la autorregulación de los participantes y su rendimiento. A su vez observaron que creencias de autoeficacia positivas se relacionaban con las metas de aprendizaje.

La percepción de la tarea es otra de las creencias que se ha analizado. Luyten, Lowyck & Tuerlinckx (2001) evaluaron la percepción de las tareas en 149 novales estudiantes de ciencias. Encontraron una relación significativa entre la percepción de la tarea y las actividades de planificación y ejecución durante el aprendizaje. Es decir, que quienes perciben la tarea de un modo similar, planifican y actúan de un modo semejante. Durik, Vida y Eccles (2006) observaron que la valoración de las tareas de lengua que los estudiantes evidenciaban, predecía la elección de actividades vinculadas y su persistencia en ellas, y consecuentemente, la motivación hacia esas tareas.

El modo en que las creencias inciden en la autorregulación del aprendizaje y las formas en que las mismas pueden modificarse en la práctica educativa,

constituyen otro centro de interés para la investigación en psicología educacional.

1.4. 3. Los resultados y las atribuciones

Los efectos de la acción vuelven sobre la motivación. Esto se hace visible en las relaciones entre aprendizaje autorregulado y la interpretación de los resultados y atribuciones.

Particularmente incide cómo los sujetos explican los resultados (éxitos y fracasos) que obtienen. Este es el postulado central de la teoría de la atribución de Weiner (2000), que constituye un ejemplo paradigmático de cómo se han considerado las atribuciones en la estudio de la motivación.

En las explicaciones causales de éxitos y fracasos pueden predominar factores del contexto o personales. A su vez las causas percibidas pueden organizarse en tres dimensiones: i) estabilidad, qué tan estable es la causa; ii) locus, la causa es de origen interno o externo; iii) controlabilidad, qué tanto control se posee sobre la causa. Los estilos atribucionales más adaptativos dan sentido al esfuerzo de los sujetos (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

En otra línea, una de las razones por las cuales el aprendizaje cognitivo se vuelve menos disfrutable es que sus productos resultan menos tangibles que aprender un deporte o tocar un instrumento musical. Aumentar las posibilidades de monitoreo y autoevaluación, con la posibilidad de chequear el

progreso que se va dando con el aprendizaje, tendría como consecuencia el aumento del placer y la motivación de los estudiantes (Rheinberg, F.; R. Vollmeyer & W. Rollet; 2000).

1.4.4. Los planes de acción y acción en sí

Un último elemento a considerar son los planes de acción y acción en sí como un elemento del proceso motivacional. Hay quienes tienen muy claras sus metas y desean alcanzarlas con mucha fuerza, sin embargo no saben cómo. Es frecuente en la práctica encontrar a estudiantes que desean tener buenos resultados y están dispuestos a hacer algunos sacrificios para ello, pero fracasan al no disponer de los procedimientos o los medios necesarios a sus fines.

El concepto de autorregulación del aprendizaje se vincula directamente a este elemento del proceso motivacional. De hecho, quien puede controlar su propio aprendizaje y tiene sensación de ello, estará en mejores condiciones de persistir en su esfuerzo y seguramente las tareas le resultarán más gratas.

1.5. A modo de síntesis

Se ha presentado el concepto de autorregulación del aprendizaje por su vigente interés en ámbitos teóricos y educativos. El mismo refiere a los procesos que el sujeto pone en juego a la hora de planificar, ejecutar, monitorear y evaluar su aprendizaje con la finalidad de concretar sus metas.

Los enfoques sociocognitivos han subrayado el carácter sistémico de la autorregulación, la articulación de distintas dimensiones, la importancia de las metas personales para dar sentido a la acción autorregulada y, en definitiva, las posibilidades del sujeto de controlar su propio aprendizaje.

A los efectos de avanzar en la complejidad del concepto de aprendizaje autorregulación, se han revisado los esquemas teóricos que Zimmerman (2000) y Pintrich (2004) proponen. Dichos modelos articulan las fases y las dimensiones de la autorregulación. Las fases (planificación, monitoreo, control, reflexión) deben entenderse como un ciclo que se ajusta en función de las metas y los datos del contexto, y a su vez inciden en las dimensiones cognitiva, afectiva, conativa y de contexto. Estos modelos brindan la posibilidad de comprender y fundamentar las intervenciones educativas orientadas a la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje.

Con el propósito de delimitar el concepto de autorregulación del aprendizaje, se ha señalado su estrecha vinculación con las ideas de metacognición y estrategias de aprendizaje.

El énfasis en los procesos de control del propio aprendizaje presente en el concepto de autorregulación, puede asimilarse al componente procedimental de la metacognición. En tanto, el comportamiento autorregulado se hace visible en la utilización de estrategias de aprendizaje, mediante las cuales el sujeto adapta selectivamente sus medios a los fines que persigue. Con el fin de entender centralmente el desarrollo y la enseñanza de los procesos de autorregulación, se tendrán en cuenta algunos estudios en metacognición y estrategias de aprendizaje.

Sería incompleta la presentación del concepto de aprendizaje autorregulado si no se abordan sus relaciones con distintos componentes del proceso motivacional. Al analizar la motivación como proceso que orienta y sostiene la acción en contextos educativos, la posibilidad de autorregular el aprendizaje cobra relevancia.

En la fase de planificación, las metas se vinculan estrechamente con los procesos de autorregulación. Las creencias y expectativas sobre la tarea y el propio desempeño inciden particularmente en la fase de ejecución. También se vincula a la autorregulación otro de los componentes del proceso motivacional que es la forma en que el sujeto evalúa su desempeño durante la tarea y al finalizarla. Ya que redonda en la persistencia o no en la tarea y en los ajustes que realiza. La autorregulación del aprendizaje por su fuerte componente procedimental constituye uno de las claves para entender los planes de acción y las acciones implicadas en el proceso motivacional.

A lo largo del capítulo se ha insistido en las posibilidades que brinda el concepto de autorregulación de aprendizaje a quienes desarrollan sus tareas en ámbitos educativos. Ya que se vincula estrechamente a la necesidad de favorecer la autonomía en los procesos de aprendizaje, tan requerida en los tiempos que corren.

Así mismo, se ha destacado la necesidad poner a prueba en el contexto de aula los modelos teóricos que han ido surgiendo. Lo cual constituye un desafío para investigadores y educadores, a la vez que oportunidad de contribuir al mejoramiento de la enseñanza y al enriquecimiento de los modelos teóricos en psicología.

Asumiendo esta estrecha relación entre la autorregulación del aprendizaje y los contextos educativos se presentará el siguiente capítulo. El mismo se centrará en el desarrollo, la enseñanza y evaluación de los procesos de autorregulación del aprendizaje. Se recogerán aspectos que permitan dar cuenta de los cambios que se producen en la autorregulación con el transcurso del tiempo, procurando fundamentar formas de intervención dirigidas a su enseñanza.

Capítulo 2. Procesos de autorregulación: desarrollo, enseñanza y evaluación.

Se ha entendido la autorregulación del aprendizaje como un proceso por el cual el sujeto genera pensamientos, sentimientos y conductas para planificar, monitorear y evaluar las acciones que redundan en la consecución de sus metas de aprendizaje, ajustándose al contexto. Las habilidades que requiere la autorregulación no son evidentes en todos los momentos vitales, ni siquiera en todos los casos. Pero son sumamente necesarias para aquellos que pretenden avanzar con éxito en el ámbito académico.

Se expondrán algunas claves para entender el desarrollo del aprendizaje autorregulado, así como los factores vinculados a su enseñanza y evaluación. Este análisis resulta relevante a la hora de proponer formas de intervención en el aula que contribuyan a aumentar las posibilidades de los alumnos de autorregular sus propios aprendizajes y, consecuentemente, el rendimiento y la motivación en contextos educativos.

Es una constante en las investigaciones destacar que los mejores estudiantes son coincidentemente quienes alcanzan los niveles más altos de autorregulación de su aprendizaje. Se evidencia que los expertos están en mejores condiciones de regular su aprendizaje, y por tanto, de alcanzar el éxito académico.

En esta línea, Kitsantas (2002) evaluó los procesos de autorregulación puestos en juego por 62 estudiantes universitarios de psicología a la hora de preparar y resolver un examen. Concluyó que los estudiantes con rendimiento más alto en las pruebas ponían en juego más procesos de autorregulación durante la preparación y realización del examen. Del mismo modo la autorregulación estaba positivamente relacionada con el rendimiento en la prueba.

Por otra parte, las dificultades para autorregular el aprendizaje se centran en una planificación y formas de control ineficaces. Quienes muestran una baja capacidad para autorregular su aprendizaje, presentan una amplia gama de dificultades. Por ejemplo, suelen tener un rendimiento académico pobre y frecuentemente sus docentes reportan dificultades (Zimmerman, 2000).

A partir de estos datos recurrentemente presentados en las investigaciones, se imponen algunas preguntas. ¿El éxito académico es causa o consecuencia de los procesos de autorregulación del aprendizaje? ¿Cómo llegan los buenos estudiantes a autorregular de manera efectiva sus propios procesos? ¿Es posible remediar las dificultades que encuentran los alumnos para autorregular su aprendizaje? ¿Cuál es el papel de la enseñanza a la hora de facilitar u obstaculizar la autorregulación del aprendizaje?

En definitiva, estas preguntas evidencian la necesidad de describir y explicar cómo se produce el desarrollo de los procesos de aprendizaje autorregulado. Se ha investigado al respecto utilizando formatos experimentales, pero en menor proporción en contextos educativos y evaluando en el largo plazo. Los

modos y mecanismos que producen el desarrollo de los procesos de autorregulación constituyen el centro de interés que se propone a continuación.

2.1. El desarrollo de los procesos de autorregulación.

Describir y explicar los procesos de cambio del aprendizaje autorregulado a lo largo del ciclo vital no es una tarea acabada. Distintos enfoques han incluido esta cuestión en sus programas de investigación. En general, los modelos teóricos que han encontrado más eco a la hora de analizar el desarrollo de los procesos de autorregulación del aprendizaje son los que dan cabida al contexto social en sus explicaciones.

Una matriz interesante de explicación se encuentra en el enfoque socio-cultural propuesto por Vigotski. El trayecto postulado para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores resulta de utilidad para esquematizar cómo la autorregulación del aprendizaje se va desarrollando. Si bien se trata de una tradición de investigación diferente, a la que se ha venido presentando en el capítulo uno, la complementariedad de sus supuestos teóricos permite dar un marco más general al estudio del desarrollo de los procesos de autorregulación.

Las principales características de los procesos psicológicos superiores se resumen en: ser específicamente humanos y constituirse en la vida social;

regular la acción en forma voluntaria; estar controlados en forma conciente o haberlo estado durante su desarrollo; configurarse a partir de instrumentos de mediación (Baquero, 1996).

Estas características también describen lo que se ha definido como aprendizaje autorregulado. Entre las mismas se destaca especialmente el control conciente y voluntario, propio de los procesos psicológicos superiores y esencial en la autorregulación del aprendizaje.

Una de las ideas centrales del enfoque vigotskiano es mostrar la relevancia de las operaciones con signos, particularmente el lenguaje, y assimilarlas a herramientas psicológicas (Baquero, 1996; Rosas, & Sebastián, 2001). En definitiva, explicar los procesos de desarrollo específicamente humanos es dar cuenta de los procesos de mediación semiótica, ya que la conciencia “está organizada semióticamente” (Rosas, & Sebastián, 2001).

En este punto recordamos palabras de Rivière (1988):

El vector fundamental del desarrollo es el definido por la interiorización de los instrumentos y de los signos por la conversión de los sistemas de regulación externa (instrumentos, signos) en medios de regulación interna, de autorregulación (42).

Siguiendo con el esquema vigotskiano, se entiende que los procesos psicológicos superiores se internalizan. En primer lugar se ejercitan en el plano intersubjetivo, para pasar a la dimensión intrasubjetiva (Baquero, 1996). La posibilidad de entender la autorregulación del aprendizaje como un proceso

psicológico superior, aporta una clave importante para describir y explicar su desarrollo: el origen social y el papel de la mediación semiótica.

Queda de manifiesto que desde el enfoque sociocultural vigotskiano se entiende que la autorregulación del aprendizaje no se desarrollará espontáneamente sino consecuencia de un contexto que lo propone.

Siguiendo este esquema teórico, se debería avanzar más en la descripción del proceso de internalización del aprendizaje autorregulado. Por tanto resulta imperiosa la necesidad de analizar las intervenciones educativas que dan lugar al desarrollo de estos procesos.

En tanto, a nivel de la investigación anclada en otros enfoques, se mantiene abierto el cuestionamiento sobre si el auto-descubrimiento es suficiente para desarrollar habilidades de autorregulación o son necesarios métodos especiales de enseñanza y entrenamiento de dichas habilidades. Incluso el modelo sociocognitivo necesita mayor validación (Zeidner, Boekaerts, & Pintrich, 2000).

Onwuegbuzie, Slate y Schwartz (2001) evaluaron las habilidades para el estudio en 122 graduados universitarios del área de educación y psicología. Observaron debilidades en la toma de apuntes y en la lectura, notando que la mayoría de los graduados se caracterizaba por leer en forma pasiva, sin evidenciar conductas de autorregulación.

Por ejemplo, Nietfeld, Cao y Osborne (2005) evaluaron el monitoreo metacognitivo en estudiantes universitarios en contexto de aula durante un semestre. Al tomar medidas repetidas de monitoreo, no observaron cambios significativos a lo largo del semestre.

Estos estudios con universitarios evidencian que el desarrollo de la autorregulación no es consecuencia ni de la edad, ni del nivel educativo. A la vez abonan la premisa que sostiene que sin enseñanza difícilmente se desarrollarán niveles crecientes de autorregulación del aprendizaje. En consecuencia, plantean la necesidad de diseñar intervenciones efectivas para la enseñanza del monitoreo metacognitivo como una de las fases de la autorregulación.

A continuación se propone recorrer los postulados más relevantes a la hora de fundamentar la enseñanza de los procesos de autorregulación, así como recoger los resultados de distintas formas de intervención que se han propuesto en contextos educativos.

2.2. La enseñanza de los procesos de autorregulación del aprendizaje

Como se ha señalado, desde el punto de vista teórico, el contexto de enseñanza resulta crucial para la internalización de los procesos de

autorregulación del aprendizaje. Se deberá analizar con detenimiento en ámbitos educativos en qué modos se facilita el desarrollo del aprendizaje autorregulado.

Insistentemente se señala que enseñar procesos de autorregulación incide positivamente en el aprendizaje (Fuchs & cols., 2003). A su vez, esta enseñanza redundante en los resultados académicos tanto por la mejora de los procesos de aprendizaje como por sus efectos en la motivación (Mateos & Pérez Echeverría, 2006).

Por tanto, encontrar formas eficaces de enseñanza de habilidades para la autorregulación del aprendizaje tiene importantes consecuencias para la práctica educativa, así como serias implicaciones teóricas. Constituye una urgencia la tarea de aplicar directamente al aprendizaje de los estudiantes las teorías de la motivación y por ello se vuelven sumamente necesarios los estudios de intervención (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

En referencia a la enseñanza de metacognición, y relacionada a la temática que se presenta, Georghiades (2004) señala una brecha entre el alcance teórico del término y las posibilidades reales que brinda a la intervención educativa. Se trata de un concepto largamente conocido por quienes trabajan en educación. Sin embargo, a quienes les resulta familiar el término no cuentan con recursos para implementarlo en sus prácticas o poder cambiar la organización de sus prácticas. Por esta razón plantea la necesidad de estudios de entrenamiento metacognitivo en “contextos naturales” (Alfassi, 2004).

Tales conclusiones valen para la enseñanza de los procesos de autorregulación: un importante bagaje teórico acumulado que requiere ser puesto a prueba en el aula, al servicio de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.2.1. El momento para enseñar la autorregulación del aprendizaje

Considerando la enseñanza del aprendizaje autorregulado, un primer cuestionamiento a responder es cuál es el momento adecuado para la intervención educativa dirigida a tal efecto.

En tal sentido, Zeidner, Boekaerts y Pintrich (2000) señalan que el modelado de estrategias puede ser más efectivo durante etapas iniciales del aprendizaje, cuando los sujetos están construyendo sus estrategias de autorregulación.

Más que una edad se destacan momentos en el aprendizaje en los que resulta más beneficiosa la intervención. Probablemente, cuando se les presenta a los alumnos una nueva disciplina, la necesidad de procesos de autorregulación del aprendizaje sea mayor, junto con las dificultades que encuentran los aprendices y las oportunidades para la enseñanza de estrategias autorregulatorias.

2.2.2. Los niveles en la enseñanza de la autorregulación

De crucial importancia para la intervención educativa y la búsqueda teórica es identificar cuáles son los procesos que se ponen en juego al enseñar las habilidades para el aprendizaje autorregulado.

En referencia a las principales líneas de investigación sobre metacognición, Mateos (2001), plantea que han generado enfoques de enseñanza diferentes, ya que acentúan procesos diversos.

Los planteos enraizados en la propuesta de Flavell, destacando el componente declarativo de la metacognición enfatizarían procesos de reflexión sobre las experiencias metacognitivas. De ese modo se espera aumentar el metaconocimiento y derivar en las acciones que conducen al aprendizaje. Si bien necesaria, la reflexión no ha resultado ser el procedimiento más eficaz para incrementar el aprendizaje autorregulado (Rosario & cols., 2007).

Por otra parte, las propuestas ancladas en los planteos de Brown, subrayando el componente procedimental de la metacognición, enfocan la enseñanza de estrategias, centrándose en la práctica del control conciente y deliberado de las mismas. Posiblemente, este enfoque este estrechamente vinculado a las formas de enseñanza de los procesos de autorregulación.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje autorregulado implica altos grados de autonomía, podrían proponerse formas de enseñanza con una guía mínima

(del tipo aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje basado en problemas, etc). Sin embargo, resulta muy difícil prescindir de formas de enseñanza directa (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006).

Existe gran coincidencia al destacar que el modelado cognitivo y el moldeamiento son formas privilegiadas para la enseñanza y el desarrollo de procesos y estrategias de autorregulación. Estos procesos han sido propuestos y aceptados por la investigación psicológica a partir de la década del 70 (Butler, 2003).

El modelado cognitivo es una de las formas de aprendizaje observacional implicadas en la enseñanza de las habilidades de autorregulación. Quien oficia como modelo ofrece explicaciones y demostraciones junto con la verbalización de los pensamientos y razones de su actuación (Schunk, & Zimmerman, 1997).

Un aporte específico del modelado, es que el experto explicita procedimientos y razones que en general permanecen ocultos para los aprendices. Lo cual favorece que los estudiantes construyan de modo flexible su propio modelo (Monereo, 2000).

Por ejemplo, Zimmerman y Kitsantas (2002) evaluaron la influencia del modelado y el feedback en la adquisición de los procesos de revisión de la escritura. Trabajando con 72 estudiantes encontraron que los procesos mencionados son relevantes a la hora de adquirir la escritura y habilidades de autorregulación.

Entre los factores que afectan el modelado cognitivo, Schunk y Zimmerman (1997) otorgan primacía al valor funcional y motivacional de las conductas, a la similitud percibida entre el observador y el modelo. Este último aspecto es particularmente relevante, ya que se relaciona con los sentimientos de autoeficacia del observador y la motivación.

Sobre los cimientos de la enseñanza directa y el modelado, las propuestas de enseñanza de procesos de autorregulación del aprendizaje se han ido enriqueciendo. Por un lado, enseñando las estrategias en distintos contextos. Por otro, brindando oportunidades de discusión, reflexión e interacción. En definitiva, reconociendo el papel activo del propio sujeto que aprende (Butler, 2003).

Considerando dicha evolución, se proponen cuatro niveles para dar cuenta de los procesos de autorregulación son interiorizados: i) aprendizaje observacional (adquirir conocimiento de las habilidades de aprendizaje); ii) imitación (uso de las habilidades); iii) auto-control (internalización de las habilidades); iv) autorregulación (uso adaptativo de las habilidades de aprendizaje) (Schunk, & Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2000).

Los dos primeros niveles (aprendizaje observacional e imitación) se producen con énfasis en el ámbito social y externo. En tanto, los dos últimos niveles (auto-control y autorregulación) están saturados de influencias intraindividuales (Pintrich, & Schunk, 2006). Se observa el pasaje de la autorregulación desde el plano social y el control del docente, al plano individual y el control del sujeto.

Con frecuencia en contextos educativos se pasa de una presentación del modelo o enseñanza directa, al trabajo autónomo del alumno, sin que medien las otras etapas del proceso. Por lo que pueden aparecer dificultades en el proceso de internalización (Zimmerman, 2000).

Por ejemplo, la toma de apuntes supone altos niveles de autorregulación que requieren ser aprendidos y es una habilidad requerida a medida que avanza la escolaridad. Aproximándose a su enseñanza, Guasch y Castelló (2002) observaron que los docentes tenían intención de enseñar los procedimientos de toma de apuntes. Las ayudas que los profesores ofrecían consistían en: pautas escritas, consejos sobre cómo realizar la actividad, puesta en común, intercambio de apuntes y pausas expositivas. Dedicaban mucho tiempo a enseñar la toma de apuntes en sus clases y, sin embargo, no se observaba una clara secuencia que llevara a los estudiantes a niveles más altos de autonomía en la actividad.

Posiblemente uno de los problemas a la hora de enseñar los procesos de autorregulación del aprendizaje en contextos educativos sea no proponer una adecuada secuencia didáctica. Dicha secuencia debería tener en cuenta los procesos que se ponen en juego en la enseñanza de la autorregulación, así como las claves de su desarrollo.

2.2.3 Características del contexto de enseñanza y formas de intervención

Atendiendo a las formas de enseñar la autorregulación del aprendizaje es ineludible analizar las características del contexto y de las formas de intervención dirigida a la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje. En este punto crítico la búsqueda es intensa y vale la pena detenerse en el mismo. Como se ha señalado anteriormente la investigación educativa aporta premisas sobre el desarrollo de la autorregulación, que no se traducen a la práctica en contextos de aula.

Un elemento fundamental del contexto es el propio docente. Seguramente tiene un papel muy importante en la enseñanza de los procesos de autorregulación del aprendizaje. Su condición de aprendiz experto le serviría para enseñar cómo aprender. Sin embargo, son pocos los estudios que abordan la autorregulación del aprendizaje de la enseñanza por parte de docentes (Kreber & cols., 2005).

Una dificultad que el docente como experto puede encontrar, es que hay procesos que incluso están ocultos para él. De no mediar ciertos procesos de explicitación, será muy difícil que los haga concientes y pueda enseñarlos. Este es uno de los aspectos a trabajar si se pretende favorecer la enseñanza de la autorregulación.

Al analizar las características de las tareas y los contextos en los que se proponen formas efectivas de autorregulación del aprendizaje se destaca la posibilidad de involucrar a los alumnos en tareas complejas. Que las mismas ofrezcan algunos grados de libertad sobre el proceso de aprendizaje y sus productos. También la necesidad de comprometer a los alumnos en la evaluación de su propio trabajo (Perry, Hutchinson & Thauberger, 2007).

Una forma de aproximarse al estudio de la enseñanza de los procesos de autorregulación del aprendizaje, es analizando intervenciones que van dirigidas al desarrollo de estructuras generales. En estas formas de intervención no se consideran significativamente los contenidos específicos.

En esta línea, Rosario y cols. (2007) evaluaron la eficacia de un programa de intervención para el desarrollo de procesos y estrategias de aprendizaje en la universidad. Luego de seis sesiones de trabajo con el grupo experimental, observaron cambios en el conocimiento declarativo de las estrategias de aprendizaje, en la calidad de sus producciones y disminuía el enfoque superficial. Sin embargo, no se modificaron significativamente los procesos de autorregulación del aprendizaje evaluada mediante autoinforme. Se hace visible en estos resultados que la autorregulación del aprendizaje no necesariamente surge de la autorreflexión o de la reflexión sobre los procesos de aprendizaje.

Desde otra perspectiva, en el enfoque sociocognitivo se ha entendido a la autorregulación del aprendizaje como un proceso de dominio específico

(Schunk & Zimmerman, 1997; Zeidner, Boekaerts & Pintrich, 2000). Donde los contenidos son jerarquizados como uno de los elementos del sistema de autorregulación del aprendizaje.

No se ponen en juego las mismas configuraciones del sistema de autorregulación para producir un texto o practicar un deporte. Entonces a la hora de diseñar contextos de enseñanza de los procesos de autorregulación se considerarán los conocimientos y requerimientos propios de una disciplina.

Teniendo en cuenta la especificidad de dominio encontramos investigaciones en ámbitos muy diferentes como: comprensión de textos (Mason, 2004), producción de textos (Torrance, Hidalgo, & García, 2007; Guasch, & Castelló, 2002), resolución de problemas matemáticos (Fuchs, & cols., 2003; Butler, Beckingham, & Novak, 2005) y ciencias naturales (Sungur & Takkaya; 2006).

Por ejemplo, en el campo de las ciencias naturales, Sungur y Takkaya (2006) compararon en la asignatura Biología, los efectos de una metodología de enseñanza tradicional (centrada en el docente) y del aprendizaje basado en problemas, en distintas facetas del aprendizaje autorregulado. Observaron que la enseñanza basada en problemas aumentaba los niveles de motivación intrínseca, valoración de la tarea, uso de estrategias de elaboración, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva, regulación del esfuerzo y aprendizaje colaborativo. Estos autores destacan las posibilidades que el aprendizaje basado en problemas ofrece a la participación de los estudiantes

en su propio proceso, gestionar sus habilidades y recursos, colaborar con otros.

Torrance, Fidalgo y García (2007) concluyeron que luego de 12 sesiones de entrenamiento, alumnos españoles de 6to grado aumentaban significativamente sus niveles de planificación de textos escritos, pero observaban leves incrementos en la revisión de los textos. Su muestra estaba integrada por 71 escolares de 6to grado, sin dificultades. Su método de entrenamiento buscaba enseñar en el aula estrategias de planificación y revisión empleadas en la producción de textos, con una metodología similar al Self-regulated Strategy Development approach (SRSD) utilizado por Harris y Graham (citado en Torrance, Fidalgo, & García, 2007). Evaluaron los efectos del entrenamiento a través de tareas de escritura, analizando el producto logrado por cada estudiante y el proceso mediante tareas de pensamiento en voz alta.

Al tiempo que cobra relevancia la idea de procesos de dominio específico, también se observan los contextos instruccionales para la enseñanza de la autorregulación. Dopkins y Supplee (2002) propusieron analizar en distintas asignaturas, 3 contextos instruccionales: enseñanza directa, tareas individuales y enseñanza en pequeños grupos. De su análisis concluyen que a los efectos de promover aprendices que autorregulen sus procesos, deben incluirse en las aulas los 3 contextos analizados, pues permiten desplegar distintas habilidades metacognitivas.

La combinación y secuenciación de los contextos instruccionales resulta un elemento a destacar en el diseño de programas de enseñanza de la autorregulación del aprendizaje.

Por ejemplo, la realización de tareas individuales sería una condición necesaria si se pretende llegar a que el sujeto tenga control de su propio proceso de aprendizaje. Aunque si este fuera el único contexto instruccional, difícilmente de llegarán a desarrollar altos niveles de autorregulación.

Nuevamente se señala la importancia de una adecuada secuenciación del proceso de enseñanza. Esta vez como forma de proponer la incidencia de distintos contextos instruccionales.

Hasta aquí se ha mencionado la necesidad de enseñar explícitamente los procesos de autorregulación para que los mismos se desarrollen. El modelado cognitivo constituye un punto de partida para ello, secuenciando un proceso de enseñanza que pase progresivamente del control social al individual. Así mismo se destaca que la enseñanza debería realizarse en dominios específicos y con un fuerte componente procedimental. Existe coincidencia sobre estas afirmaciones sobre la enseñanza de la autorregulación. Sin embargo, se mantiene vigente la búsqueda de formas efectivas de enseñanza en contextos de aula y probadas científicamente.

Son poco frecuentes los estudios en contexto de aula que evalúen la eficacia de las intervenciones educativas en el largo plazo y en las habilidades

significativas para el éxito académico. Esta ausencia de investigación en este aspecto, posiblemente se vincule a las dificultades que impone investigar científicamente en educación. También a la distancia que se genera entre la investigación básica y la intervención educativa. La relación entre ambas debería ser complementaria, pues una comprensión científica más profunda debería aportar prácticas efectivas para mejorar la educación (Pintrich, 2003).

Volviendo al aprendizaje autorregulado, es claro que no puede entenderse su desarrollo prescindiendo de sus formas de enseñanza. Tampoco se podrá avanzar demasiado si no se cuenta con criterios y herramientas de evaluación de la autorregulación en el aprendizaje.

2.3. Formas de evaluación del aprendizaje autorregulado

Encontrar formas adecuadas para evaluar la autorregulación del aprendizaje constituye un problema vigente que exige a la teoría psicológica y enriquece a la práctica educativa. Sobre todo si se pretende dar cuenta de su desarrollo y si se busca juzgar la eficacia de distintas intervenciones educativas.

A continuación se presentan cuatro formas que se utilizan a la hora de conocer cómo los estudiantes autorregulan su aprendizaje: 1) medidas de autoinforme; 2) entrevistas; 3) observación directa; 4) tareas de pensamiento en voz alta.

2.3.1. Medidas de autoinforme

Una de las formas de evaluación más utilizadas son los cuestionarios de autoinforme (Fuchs & cols., 2003; Nuñez & cols., 2006; Braten, & Samuelstuen, 2004). En los mismos se solicita a los sujetos que puntúen algunos procesos ponen en juego a la hora de aprender. Se pueden administrar en forma colectiva, lo que facilita su utilización con objetivos de investigación.

Un ejemplo de autoinforme es el Motivated Strategies for learning Questionnaire (MSLQ, Pintrich & Smith, 1993; Sungur & Tekkaya, 2006). Está herramienta, citada reiteradamente en la literatura pretende evaluar aspectos de la motivación y de las estrategias de aprendizaje que los estudiantes ponen en juego en situaciones académicas.

Muis, Winne y Jamieson-Noel (2007) recomiendan a los investigadores ser sumamente cuidadosos en la elección de su forma de medir el aprendizaje autorregulado. Compararon 3 cuestionarios de auto-reporte que miden autorregulación y son de uso generalizado en la investigación: el Learning and Study Strategies Inventory (LASSI), el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) de Pintrich, y el Meta-cognitive Awareness Inventory (MAI). Concluyeron que los tres inventarios recogen resultados diferentes, enfatizando cada uno distintas facetas del aprendizaje autorregulado.

Nuñez y cols. (2006) recogen algunas críticas que se han señalado sobre el uso de cuestionarios de autoinforme para evaluar los procesos de

autorregulación: las dificultades que las personas tienen para dar cuenta de sus propios procesos de pensamiento; informar sobre lo que creen que hacen pero no sobre lo que hacen realmente.

Aquellos sujetos que reciben un entrenamiento metacognitivo dirigido a que tomen conciencia de los procesos que ponen en juego al aprender, están en mejores condiciones de dar cuenta de sus procesos cognitivos a través del uso de autoinformes de autorregulación (Nuñez & cols., 2006).

2.3.2. El uso de entrevistas

La entrevista, en sus distintas modalidades, constituye otra de las formas que se ha utilizado para evaluar autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2008). Con este formato los sujetos dan cuenta directamente de las conductas que están en condiciones de informar.

Kreber y cols. (2005) utilizaron entrevistas exploratorias para conocer como los profesores universitarios autorregulan el aprendizaje de la enseñanza universitaria.

También se utiliza frecuentemente la entrevista retrospectiva. En la que se pregunta a los sujetos sobre lo que hicieron, pensaron y/o sintieron durante la ejecución de las tareas, y por qué eligieron determinadas conductas (Peverly, Brobst y Morris, 2002). Para evaluar procesos de autorregulación implicados

en la preparación y el desempeño ante situaciones de examen, Kitsantas (2002) propuso un cuestionario que daba el marco a una entrevista.

2.3.3. La observación directa

Otro de los instrumentos que se ha utilizado en la evaluación del aprendizaje autorregulado es la observación directa, que puede ser usada en contextos experimentales como de aula. Esta herramienta, tomando las debidas precauciones, podría ser utilizada en situaciones en las que se aspira al mínimo de artificialidad.

Dopkins y cols. (Dopkins & Supplee, 2002; Dopkins & cols., 2001) observaron directamente en aula las conductas de autorregulación, para ello construyeron una escala de observación. Se centraron en cinco áreas de evaluación: atención a las consignas, pedir ayuda cuando es necesario, monitoreo de progreso, desorganización y diálogos metacognitivos.

2.3.4. Pensamiento en voz alta

Si bien las tareas de pensamiento en voz alta constituyen una forma de evaluación de larga tradición en psicología, es considerado uno de los métodos innovadores a la hora de evaluar la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2008). Siendo una de las formas que permite realizar una

evaluación “on-line”, aquí y ahora, de los procesos de autorregulación, su utilización de ha difundido en la última década.

Por ejemplo, Braten y Samuelstuen (2004) destacan las virtudes de las tareas de pensamiento en voz alta a la hora de evaluar simultáneamente las estrategias de procesamiento que se ponen en juego mientras se realiza una tarea. Sin embargo, las descartan para su utilización en una muestra amplia como la que utilizaron en su estudio (269 estudiantes noruegos) por ser de costosa aplicación y corrección. A su vez señalan que el estudiante pone otros procesos en juego al solicitarle que piense en voz alta, en vez de realizar solamente una tarea de lectura silenciosa.

Analizando los procesos estratégicos implicados en la escritura, Torrance, Fidalgo y García (2007) solicitaban a los sujetos de su evaluación que cuando sonara una señal indicarán en que actividad intelectual estaban comprometidos mientras escribían. Dada la artificialidad de la tarea, los sujetos fueron entrenados previamente en el uso de esta metodología.

Cerdán (2007) utilizó la tarea de pensamiento en voz alta para evaluar las estrategias que ponen en juego estudiantes universitarios al abordar varios textos y enfrentar distintos tipos de preguntas. Para utilizar esta metodología se entrenó a los sujetos en la misma a través de modelado; la investigadora presentaba el procedimiento de pensar en voz alta a través de tareas similares a la experimental. Se les pedía a los sujetos que explicitaran aquello que tenían en mente mientras resolvían la tarea, marcando especialmente algunos

momentos. Posteriormente los estudiantes resolvían la tarea experimental, mientras la investigadora solo podía intervenir para alentar el pensamiento en voz alta. El uso de esta metodología permite describir con mayor detalle ciertos patrones estratégicos que muestran los estudiantes frente a la lectura de textos, diferenciando a los alumnos más de los menos competentes. También se alerta de la interferencia que puede generar la misma metodología en la realización de la tarea y en los resultados de la investigación.

A los efectos de analizar la interferencia que la tarea de pensamiento en voz alta puede producir, Cerdán y Vidal-Abarca (2008) propusieron un estudio similar al anteriormente presentado, pero solo a la mitad de su muestra le propusieron pensar en voz alta. Observaron que los estudiantes que pensaban en voz alta dedicaban más tiempo a la lectura y realizar la tarea experimental, aunque estaban en peor condición para discriminar la información relevante de la irrelevante, en comparación con quienes realizaban la lectura silenciosa.

Las tareas de pensamiento en voz alta pueden contribuir a una descripción más afinada de las habilidades de autorregulación del aprendizaje implicadas en diferentes disciplinas y desafíos académicos. Sin embargo, pueden constituir una tarea paralela que demanda excesivos recursos cognitivos a quienes son evaluados.

Analizando las ventajas y dificultades de las distintas formas de evaluación de la autorregulación, y teniendo en cuenta los problemas que la investigación pretende abordar, se insiste con la necesidad de triangular metodologías. Por

ejemplo, Bouffard y cols. (2005) a los efectos de evaluar los múltiples componentes de la autorregulación del aprendizaje utilizaron reportes verbales, observación directa y cuestionarios retrospectivos.

2.4. A modo de síntesis

En el presente capítulo se ha procurado analizar los procesos y formas de enseñanza de la autorregulación, así como las herramientas para su evaluación. A continuación se retoman y jerarquizan los aspectos centrales que se han expuesto en el capítulo, considerando el aporte de la teoría y la investigación.

La investigación muestra como los alumnos más exitosos a nivel son aquellos que utilizan en mayor cantidad y variedad estrategias de autorregulación. Por el contrario, los alumnos con menores rendimientos académicos exhiben un repertorio de escasas estrategias de autorregulación y no siempre las utilizan oportunamente.

Desde un enfoque vigotskiano, a los efectos de dar un marco general del desarrollo, se ha asimilado la autorregulación del aprendizaje a un proceso psicológico superior. De este modo se ha entendido que la autorregulación debe ser internalizada desde el plano intersubjetivo al intrasubjetivo. Este esquema orienta la mirada a los contextos educativos, ya que resulta difícil

sostener que los procesos de autorregulación se desarrollen sin enseñanza. Poner a prueba estas hipótesis sobre el desarrollo de la autorregulación aporta significación a los estudios de intervención que puedan realizarse en contextos de clase.

Se entiende que el contexto de enseñanza es la piedra angular para el desarrollo de los procesos de autorregulación. Las intervenciones dirigidas a enseñar la autorregulación del aprendizaje, son valoradas por su incidencia en el aprendizaje, el rendimiento académico y la motivación. Sin embargo, resulta difícil encontrar investigaciones que evalúen científicamente las intervenciones educativas dirigidas a tal objetivo.

De todos modos, encontrar formas eficaces de intervención sigue constituyendo un desafío para la teoría y la práctica. Existe cierta brecha entre los planteos teóricos que se realizan sobre la enseñanza de la autorregulación y las formas en dichas teorías pueden encarnarse en las aulas de distintas asignatura. Tal brecha moviliza el interés de investigadores y educadores hacia el diseño y la evaluación de formas cada vez más efectivas de enseñanza de la autorregulación.

En cuanto a los procesos y niveles implicados en la enseñanza de la autorregulación, se ha destacado el papel destacado del modelado cognitivo y el moldeamiento. En el modelado, el experto explicita procesos que habitualmente permanecen ocultos incluso para él. Por tanto, habitualmente se trata de procesos que no son objeto de enseñanza. A los niveles de

aprendizaje observacional e imitación, se le han incorporado los niveles más propios del ámbito del sujeto como son el autocontrol y la autorregulación.

En contextos educativos, la enseñanza de la autorregulación es un objetivo deseado y explícito de diferentes formas. Sin embargo, no siempre se plantean formas adecuadas para ello. Con frecuencia, se presenta un modelo y luego se pasa directamente al trabajo autónomo del alumno, sin que medie un auténtico proceso de internalización.

El enfoque sociocognitivo ha entendido a la autorregulación del aprendizaje como un proceso de dominio específico. Tal premisa constituye el punto de partida de estudios sobre autorregulación del aprendizaje en distintos campos del conocimiento y contextos.

Particularmente, se han propuesto intervenciones dirigidas a la enseñanza de la autorregulación orientadas a mejorar los procesos de planificación, también de monitoreo. Uno de los desafíos es evaluar en qué medida esas intervenciones son transferidas por los aprendices a diferentes contextos.

En cuanto a las formas más utilizadas para evaluar la autorregulación son: los cuestionarios de autoinforme, distintos formatos de entrevista, la observación directa y las tareas de pensamiento en voz alta. Esta última es valorada particularmente por los investigadores como forma de evaluación on-line que permitirá afinar más las descripciones de los comportamientos autorregulados.

Al valorar estas formas de evaluación y considerar los problemas de investigación, se insiste en la necesidad de triangular metodologías. Otra aspiración en la evaluación e investigación del aprendizaje autorregulado es ganar en validez ecológica, con el objetivo de avanzar en el conocimiento de los procesos implicados y contribuir al desarrollo de formas eficaces de intervención educativa.

Una vez expuestas estas ideas sobre el desarrollo, la enseñanza y la evaluación del aprendizaje autorregulado y, considerando la importancia de la enseñanza y los dominios específicos, se analizará particularmente su enseñanza en el contexto de la asignatura filosofía, dirigida a estudiantes de bachillerato.

Capítulo 3. Los procesos de autorregulación del aprendizaje en Filosofía.

Es una necesidad imperiosa en nuestro tiempo promover la autonomía de los aprendices en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La autorregulación del aprendizaje asoma como un concepto que permite fundar teóricamente propuestas educativas que generen autonomía y resulten motivadoras.

En los capítulos que anteceden se ha considerado al aprendizaje autorregulado como el sistema de control conciente y deliberado que ejerce el aprendiz sobre sus propios procesos para la consecución de sus metas.

Se ha destacado que a mayores niveles de autorregulación del aprendizaje, corresponden niveles más altos de rendimiento académico y motivación por el aprendizaje. Se ha subrayado el papel del contexto educativo en la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje y presentado algunas variables a tener en cuenta a la hora de la intervención.

Se asume que el aprendizaje autorregulado no se desarrolla espontáneamente sino que es consecuencia de la enseñanza explícita. Se ha entendido que las habilidades para autorregular el aprendizaje dependen del dominio específico. A la vez, resulta poco claro de qué modo las personas pueden transferir esas habilidades de un dominio a otro (Zeidner, Boekaerts, & Pintrich, 2000).

Por tal razón es relevante situar la enseñanza de tales habilidades en contexto de la asignatura en la que se desea trabajar. Esto implica asumir las especificidades del campo. Sobretudo si se pretende fomentar la autonomía y la motivación en el aprendizaje.

La Filosofía constituye una disciplina muy interesante a la hora de analizar el desarrollo y la enseñanza de la autorregulación. Como asignatura en el currículum de educación secundaria, tiene por objetivo contribuir al desarrollo del pensamiento de los alumnos. Esto exige altos niveles de autorregulación del aprendizaje.

El presente capítulo se propone analizar la enseñanza de procesos de autorregulación del aprendizaje en la asignatura de Filosofía. Se destacarán algunas características de la enseñanza en dicha asignatura, particularmente el significativo papel del aprendizaje a través de textos. Finalmente, se considerarán los procesos implicados en la autorregulación de la comprensión de textos, así como su enseñanza. Se fundamentarán algunos criterios de intervención para la enseñanza de la autorregulación en el contexto de aula en la asignatura Filosofía.

3.1. Filosofía y autorregulación del aprendizaje

Sabido es que los aprendizajes complejos demandan mayores niveles de autorregulación. En este sentido, el pensamiento filosófico requiere y propone

un grado superlativo de autonomía. Supone habilidades para definir problemas filosóficos, argumentar, jerarquizar y, finalmente, asumir una postura crítica.

Dicho de otro modo, al argumentar sobre el valor de la filosofía, Bertrand Russell (1995) concluye que:

la filosofía debe ser estudiada, no por las respuestas concretas a los problemas que plantea, puesto que, por lo general, ninguna respuesta precisa puede ser conocida como verdades, sino más bien por el valor de los problemas mismo; porque estos problemas amplían nuestra concepción de lo posible, enriquecen nuestra imaginación intelectual y disminuyen la seguridad dogmática que cierra el espíritu de la investigación... (134).

Queda de manifiesto la capacidad para problematizar, que constituye la dimensión específica de la enseñanza de la filosofía (Boavida, 2006). Reconocer y definir problemas filosóficos supone un importante desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

En Uruguay, la filosofía se propone como asignatura específica en los últimos años de la enseñanza secundaria. Se incluye en el currículum a partir del primer año de Bachillerato, y se dirige a estudiantes de 15 años. Tradicionalmente, se ha entendido que en ese momento el adolescente está en mejores condiciones de pensar filosóficamente.

En general, se definen claramente los objetivos orientados a fomentar el pensamiento filosófico en los alumnos, aunque no se explicitan los medios para ello. Dichos objetivos tal como se explicitan, vuelven más relevante la necesidad de enseñar los procesos de autorregulación del aprendizaje en Filosofía. Esto es, enseñar aquellos procedimientos que permitan ganar en

control del propio aprendizaje y, consecuentemente mejorar el rendimiento, la persistencia, la elección de la tarea.

En la práctica educativa los estudiantes no siempre muestran una postura autónoma y comprometida. Muchos manifiestan su apatía y desinterés frente a la asignatura. Estas actitudes son opuestas a las que se pretenden promover y a las que se requieren para pensar filosóficamente. De hecho, esta actividad solo es posible desde el compromiso y la autonomía.

Como se ha destacado en el capítulo dos, los procesos de autorregulación difícilmente se desarrollen en forma espontánea o por mero contacto con el contenido conceptual de una asignatura, sino que son fruto de un contexto de enseñanza. Por tanto, si se pretende lograr que los estudiantes piensen en forma autónoma, habrá que enseñarles a aprender en forma autorregulada.

Una primera característica a destacar de la filosofía como asignatura es que pretende fomentar en los alumnos el pensamiento autónomo. En consecuencia las habilidades para la autorregulación del aprendizaje se vuelven sustento para la asignatura y, a la vez, un objetivo a alcanzar.

Una segunda característica a subrayar, resulta de la búsqueda en las raíces mismas del pensamiento filosófico. Por siglos se ha entendido que un buen manejo del discurso escrito está estrechamente ligado a la posibilidad de hacer filosofía. Ong (1987) plantea claramente que el pensamiento filosófico se encuentra enraizado en la tecnología de la escritura.

Por tanto, si se pretende enseñar esta disciplina, necesariamente deberá familiarizarse al estudiante con los textos. Esto requerirá que acceda al significado de los mismos, siempre vinculado a un problema filosófico, que pueda poner en diálogo con otros textos y perspectivas, y juzgar críticamente el contenido.

En el marco de la disciplina filosófica, el alumno deberá sortear una serie de obstáculos vinculados comprensión textos escritos y a la motivación para hacerlo en el contexto de una asignatura. De no poder acceder al significado de los textos, difícilmente perseverará en la lectura de los mismos y decrecerán sus posibilidades de aprendizaje y éxito académico.

Hasta aquí se han evidenciado dos características de la filosofía como asignatura. En primer término, la disciplina propone pensar filosóficamente e implica una tarea compleja que requiere de altos niveles de autorregulación. En segundo término, la disciplina filosófica encuentra en su raíz el manejo de los textos escritos. Por tanto, se considera que la autorregulación del aprendizaje a través de textos constituye una habilidad central para poder pensar filosóficamente.

Como ya se ha visto, el modelo socio cognitivo de autorregulación del aprendizaje aporta algunas ideas claves para su enseñanza. Al concebir el sistema de autorregulación del aprendizaje aparecen diferentes elementos interrelacionados (cognitivos, afectivos, conativos y contextuales). Al proponer el cambio de uno de los elementos se modificará la configuración del sistema.

La investigación al respecto ha planteado la necesidad de la enseñanza de los procesos de autorregulación en contextos de dominio específico. En función del contexto de una disciplina, la enseñanza de la autorregulación deberá adoptar formas propias. Así mismo se ha insistido en la necesidad de investigar los procesos de autorregulación del aprendizaje en contexto de aula.

En la realización del presente trabajo no se han encontrado estudios científicos sobre la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos filosóficos y/o en la asignatura de filosofía. Lo cual constituye en desafío que se intenta abordar. A continuación se analizarán los procesos de autorregulación implicados en la comprensión de textos.

3.2. La comprensión de textos

Así como en Filosofía, la lectura de textos expositivos y el acceso a su comprensión constituyen herramientas indispensables a medida que se avanza en el sistema educativo en su totalidad. Sin embargo, comprender textos disciplinares es un obstáculo que frecuentemente se presenta a los estudiantes en la educación secundaria.

De muchas maneras se ha evidenciado que los alumnos de secundaria no logran sortear con éxito las dificultades que implica el aprendizaje a través de textos. En Uruguay, al ser evaluada la comprensión de textos por el programa PISA, se ha constatado que un 46% de los estudiantes de 15 años no alcanzan

los niveles mínimos de desarrollo esperado. En tanto solamente un 12% de los alumnos evaluados alcanza a mostrar un desempeño alto en dichas tareas (ANEP, 2007).

Seguramente los bajos niveles de comprensión de textos constatados, son acompañados por baja motivación para la lectura y dificultades para obtener buenos resultados académicos. Lo que coloca en una situación desventajosa a buena parte de los alumnos en la educación secundaria, y obliga a sus docentes a revisar sus supuestos a la hora de proponer el trabajo con textos.

A la luz de los datos presentados, el mejoramiento de las habilidades para la comprensión de textos sigue constituyendo una vital tarea que desafía a los distintos niveles del sistema educativo. Particularmente se ha destacado la importancia del manejo de textos y su adecuada comprensión en la enseñanza de la filosofía.

A continuación, se invitará al lector a centrarse en los procesos implicados en la comprensión de textos. Entre los mismos, se destacará el papel de los procesos de autorregulación y la importancia de su enseñanza explícita. Se presentarán algunas investigaciones que se han propuesto explícitamente enseñar procesos de autorregulación implicados en la comprensión de textos. A partir de los mismos se recogerán algunas premisas que sostienen el trabajo con textos en la asignatura de filosofía.

3.2.1. Comprender textos: modelos y procesos

Debe recordar el lector, que el objetivo de su actividad es fundamentalmente comprender el texto al cual dirige su esfuerzo. Desde esta premisa se puede sostener que la lectura es una actividad motivada, ya que necesariamente se encamina hacia la comprensión del texto (Alonso-Tapia, 2005b).

En consecuencia, las dos bases sobre las que se asienta la comprensión son: la motivación y, los procesos encargados de reconocer el material gráfico y construir el significado del texto. La motivación y las formas de proceder adecuadas constituyen condiciones necesarias para la buena comprensión de un texto (Alonso-Tapia, 2005a).

Se asume que la comprensión del texto constituye el propósito central de la actividad lectora (Morais, 1998). A la hora de las definiciones, es generalmente aceptado que comprender un texto implica un proceso interactivo por el cual el lector construye un modelo del significado global del texto (García Madruga & cols, 1999).

Vale recordar que comprender textos es una actividad cognitiva sumamente compleja, que implica la interacción de múltiples sub-procesos, como la percepción visual y auditiva, los análisis sintácticos y semánticos, la integración del conocimiento y procesos de razonamiento necesarios para producir inferencias. Así mismo se ponen en juego diferentes tipos de conocimiento

sobre: el lenguaje oral y escrito, el área temática, los procedimientos implicados, etc. (Kintsch, 2005).

Uno de los modelos que cuenta con mayor vigencia y aceptación a la hora de intentar explicar la construcción del significado es el modelo de construcción-integración que ha postulado Walter Kintsch. Este modelo entiende la comprensión como un proceso que vincula las ideas del texto en una representación coherente (Kintsch, 2005).

El modelo de construcción-integración propone tres niveles de representación implicados en la construcción global del significado, distinguiendo: una representación lingüística superficial, una representación del texto base y una representación de un modelo situacional (García Madruga & cols., 1999; Salmerón, Kintsch & Cañas, 2006; Wiley, Griffin & Thiede, 2005).

Primeramente, la representación lingüística superficial es elaborada a partir de palabras y oraciones incluidas en el texto. La función principal de este nivel es ofrecer la materia prima para avanzar en el procesamiento mental del texto. Las palabras son utilizadas para construir las proposiciones (Kintsch, 2005).

En segundo término, la representación del texto base, relaciona jerárquicamente diferentes proposiciones del texto. Para Kintsch (2005) el conocimiento puede representarse como una red de proposiciones. Al enfrentarse al texto el lector activa una serie de nodos de la red es decir las

proposiciones, de ese modo se va construyendo el significado. Las formas particulares de configurar la red de conocimientos constituyen los significados.

En tercer lugar, la representación de un modelo situacional, que da lugar a un modelo mental sobre el significado del texto. Se establecen relaciones causales, lógicas o explicaciones entre las proposiciones del texto. En este nivel se requiere la utilización del conocimiento previo.

En el modelo de construcción-integración se combinan procesos ascendentes y descendentes. En tal combinación se destacan dos variables que resultan claves para alcanzar la comprensión: la coherencia del texto y los conocimientos previos del lector (Kintsch, 2005; Salmerón, Kintsch & Cañas, 2006).

El papel activo del sujeto es destacado en el modelo de Kintsch. Para acceder al tercer nivel de representación (modelo situacional) el lector debe poner en juego procesos estratégicos de control metacognitivo (García Madruga & cols., 1999). Estas exigencias aumentan al leer hipertextos, que suponen a su vez la selección del orden en la lectura y requieren mayor bagaje de conocimientos previos (Salmerón, Kintsch & Cañas, 2006).

Atendiendo a los tres niveles representacionales en el modelo de Kintsch, se podrían analizar algunas dificultades que los lectores encuentran al aproximarse a los textos usados en la asignatura de filosofía. Seguramente buena parte de los textos presentan un vocabulario desconocido o poco

frecuente, que puede dificultar la construcción de la representación lingüística superficial. Además, la ausencia de conocimientos previos vinculados a los textos, puede reflejarse en dificultades para generar redes proposicionales y el modelo situacional. Otras dificultades pueden estar vinculadas a la falta de estrategias para sortear los obstáculos que los textos les pueden ofrecer considerando sus estructuras y sus niveles de coherencia.

Al encontrarse con dificultades y no poder sortearlas adecuadamente, el estudiante empobrecerá su comprensión. De no mediar estrategias de autorregulación del aprendizaje, el pobre resultado de su actividad redundará en la no persistencia del estudiante en la tarea y probablemente en su rendimiento en la asignatura.

Las intervenciones dirigidas a la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje en textos filosóficos deberían tener en cuenta los niveles de representación (lingüística superficial, texto base y modelo situacional) que el modelo de Kintsch propone. Así como los procesos de autorregulación que el lector pone deliberadamente en juego en la construcción de significados, y que se analizarán a continuación.

3.2.2. Procesos de autorregulación implicados en la comprensión de textos

Las diferencias entre lectores expertos y aquellos que encuentran con dificultades pueden localizarse en múltiples niveles. Una de las diferencias puede darse en la automatización de los procesos de reconocimiento de palabras. Otro nivel a analizar es el acceso al significado que está mediado por el volumen de vocabulario, el uso del contexto, etc. (Alonso-Tapia, 2005b).

Se ha señalado en la investigación que los buenos lectores asumen un esfuerzo más activo en la construcción del significado, cuando se los compara con malos lectores (García Madruga & cols., 1999). La pregunta es si su alto nivel de actividad es causa o consecuencia de su buena comprensión. También se abren cuestionamientos sobre las posibilidades de intervenir desde el aula para aumentar los niveles de actividad autorregulatoria en los estudiantes y, consecuentemente, que mejoren los resultados en la comprensión de textos.

A medida que los estudiantes progresan en su escolaridad el control metacognitivo y la autorregulación del aprendizaje se vuelven más necesarios. Pero no todos progresan y desarrollan procesos y niveles óptimos que les permitan acceder a las exigencias que los textos les proponen. Buena parte de los estudiantes universitarios leen los textos en forma pasiva, lo que les coloca en peores condiciones de acceder a su comprensión (Onwuegbuzie, Slate & Schwartz, 2001).

En un estudio longitudinal con niños de habla alemana, se encontró que las variables metacognitivas eran las que mejor predecían las diferencias entre buenos y malos lectores en octavo grado. También se encontraron diferencias en el autoconcepto como lectores y consecuentemente en la motivación para la lectura. Dada la relevancia del desarrollo metacognitivo, los investigadores destacan la utilidad de la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas vinculadas a la lectura y la comprensión (Roeschl-Heils, Schneider & Kraayenoord, 2003).

Peeverly, Brobst y Morris (2002) observaron que la habilidad para comprender y el control metacognitivo de las estrategias de estudio son relevantes a la hora de recuperar información, tanto en estudiantes de séptimo como en onceavo grado. Al comparar a los estudiantes en niveles superiores el control metacognitivo se vuelve más relevante que en los jóvenes estudiantes.

En primer lugar, los lectores expertos deciden cuál será el objetivo de su lectura y seleccionan las estrategias adecuadas para ello. Estos objetivos orientan su actividad y marcan criterios para la supervisión de la tarea mientras la realizan (Mateos, 2001). Esta forma de iniciar la tarea correspondería a la fase de deliberación (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2004) en la que el énfasis se sitúa en la planificación y selección de estrategias.

Braten y Samuelstuen (2004) investigaron la incidencia de las metas de la lectura en una muestra de 269 estudiantes noruegos de décimo grado. Observaron que en función de los objetivos que se proponen, los estudiantes

ajustan estratégicamente los procesos que utilizan en la lectura de textos académicos. A su vez concluyeron que el conocimiento previo incide significativamente en el establecimiento de los objetivos y la selección de estrategias. Señalaron que no todos los estudiantes seleccionan automáticamente la estrategia correcta y por tanto, esto podría ser objeto de enseñanza.

En segundo lugar, uno de los procesos que se ha destacado insistentemente en la enseñanza de las ciencias naturales y sociales es la habilidad de los estudiantes para monitorear su propia comprensión de textos expositivos. Buena parte de las diferencias individuales en la comprensión de textos son explicadas por la actividad de monitoreo que los lectores realizan (Eme, Puustinen, & Coutelet, 2006).

El monitoreo constituye una de las fases de la autorregulación en la estructura conceptual propuesta por Pintrich (2004), tal como se ha presentado en el capítulo uno. Se entiende por monitoreo a la supervisión que el sujeto realiza mientras va ejecutando la tarea.

El monitoreo se da sobre las distintas dimensiones, tanto cognitiva como afectiva, de las conductas y del contexto. Tal proceso permite ir determinando los progresos, las dificultades, los ajustes requeridos en función de las metas que el sujeto se ha propuesto (Pressley, & Ghatala, 1990). Niveles adecuados de monitoreo permiten el mayor aprovechamiento del esfuerzo que el sujeto realiza.

El monitoreo afecta la regulación del estudio y afecta el aprendizaje global. Este proceso proporciona datos sobre seguir estudiando un material o no, de qué forma hacerlo, en qué detenerse. Quienes alcanzan niveles más altos de monitoreo autorregulan su estudio y obtienen mejores resultados en las pruebas académicas (Thiede, Anderson, & Therriault, 2003).

Calibrar la propia comprensión de forma adecuada tiene consecuencias importantes sobre las estrategias de autorregulación que se seleccionan. Teniendo en cuenta los aspectos metodológicos, una de las formas que se ha utilizado para evaluar la supervisión o monitoreo, consiste en solicitar a los sujetos un juicio o la sensación de aprendizaje. Posteriormente, se compara con su desempeño en tareas de reconocimiento. En general, se ha observado que los sujetos sobreestiman su capacidad (Mateos, 2001).

Emme, Puustinen y Coutelet (2006) analizaron la comprensión de textos y los procesos de monitoreo que realizan lectores franceses entre 3er y 5to grado escolar (entre 9 y 11 años). En una muestra de 150 escolares, observaron que si bien la mayoría de los niños consideraba la re-lectura como una buena estrategia para mejorar la comprensión de textos escritos, pocos la usaban aunque no estuvieran seguros de sus respuestas. A su vez los estudiantes de mayor edad alcanzaban niveles más altos de comprensión y, sin embargo sus habilidades para el monitoreo y autoevaluación durante la lectura no mejoraban significativamente con la edad.

Esta falta de monitoreo adecuado ha sido señalada con frecuencia en la investigación (Pressley, & Ghatala, 1990). Observando que si bien el monitorear la propia actuación mientras se va realizando es un componente importante de la autorregulación, es menos frecuente en la práctica de lo que sería deseable según la teoría.

A partir de esta ausencia observada en la habilidad para monitorear la propia comprensión, los investigadores se preguntan en qué medida las formas utilizadas para su evaluación, las prácticas de enseñanza y la variedad de actividades que se proponen sobre los textos inciden sobre esa habilidad.

Wiley, Griffin y Thiede (2005) discuten esta conclusión sobre la ausencia de monitoreo que observan muchos investigadores. Argumentan que esta idea puede generarse por cuestiones metodológicas que en general no son tenidas en cuenta. Debe atenderse la complejidad del texto: solo textos complejos ofrecen la posibilidad de poner en juego el modelo situacional y de ese modo evaluar la comprensión; distinguir memoria y comprensión. Examinar las estructuras de los textos y la naturaleza de los tests utilizados en los estudios de metacompreensión. Cuando se les pide a los lectores que juzguen su propia comprensión, es necesario poner atención a una serie de variables: la definición de comprensión que manejan, el tipo de textos que se les propone, sus metas para la lectura y el aprendizaje, las escalas que se le dan, el número de preguntas de comprensión, la naturaleza de las preguntas sobre comprensión, la manera en que se evalúa la exactitud.

En tercer lugar, otro de los aspectos investigados es el uso que hacen los lectores de estrategias compensatorias cuando encuentran dificultades en la comprensión. Entre los lectores expertos se destaca el uso de una amplia gama de estrategias, entre las que se encuentran: la relectura, el parafraseo, la búsqueda del significado en el contexto, recurrir a fuentes externas. Los lectores con dificultades muestran un repertorio menos variado y son más dependiente de la ayuda externa (Mateos, 2001).

Cabe recordar que las estrategias no necesariamente se adquieren en forma espontánea, si no que requieren de enseñanza explícita. Este es uno de los niveles en los que se requiere necesariamente de la ayuda del experto en la disciplina. Su colaboración resulta insustituible a los efectos de modelar los componentes estratégicos de la actividad de comprensión de textos en filosofía.

Hasta aquí, los procesos de autorregulación que se han destacado son: i) el proponerse metas y selección de estrategias para abordar la lectura del texto; ii) el monitoreo o supervisión de la actividad mientras se realiza; iii) la selección de estrategias compensatorias ante dificultades en la comprensión.

En general, los procesos de autorregulación implicados en la comprensión de textos, como el monitoreo, no son objeto de enseñanza explícita. Con frecuencia los docentes proponen en clase la lectura de un texto y, solicitan a partir del mismo que se respondan algunas preguntas y/o se expongan las ideas principales. Sin explicitar el cómo realizar la actividad, salvo algunas

indicaciones como el tiempo asignado para la tarea, si se trata de un trabajo individual o colectivo. Se da por supuesto que quien ha accedido a la lectura y llega ese tramo educativo está en condiciones de comprender prácticamente cualquier texto, si aplica el esfuerzo adecuado.

Se ha reiterado la importancia de la autorregulación del aprendizaje en filosofía y particularmente en la comprensión de textos. Se han destacado distintos procesos de autorregulación que contribuyen a la comprensión de textos y superar las dificultades que el lector encuentra. A continuación se expondrán algunas propuestas de intervención para la enseñanza de la autorregulación en la comprensión de textos. Se pretende contribuir a la formulación de formas de intervención específicas de la asignatura filosofía.

3.3. Enseñanza de la autorregulación del aprendizaje en comprensión de textos

Alonso-Tapia y Carriedo (2002) proponen una serie de criterios que habrá que considerar a la hora de diseñar formas de intervención dirigidas al mejoramiento de la comprensión de textos. Estos criterios implican estimular las siguientes funciones: establecer los propósitos adecuados de la lectura; activar los conocimientos previos; identificar el significado de las palabras; identificar la progresión temática, la estructura textual y la relevancia de la

información; la supervisión de la propia comprensión, como un proceso sustantivo.

Este último aspecto es sumamente relevante, ya que los lectores se diferencian en la utilización de procesos de autorregulación en la lectura, especialmente el monitoreo, lo cual redundará en sus niveles de comprensión y rendimiento. Este constituye uno de los procesos claves a la hora de enseñar a autorregular el aprendizaje a través de textos.

El grado y el modo en el que los aprendices supervisan y regulan la comprensión de textos varían a lo largo de la edad. En un principio va dirigida a aspectos de vocabulario y se requiere de la enseñanza para incorporar otros niveles (Alonso-Tapia, 2005a).

Al clasificar los programas para mejorar las habilidades para la comprensión de textos, León (1996) distingue dos tipos de intervención. Entre aquellos programas generales que pretenden abarcar cualquier tipo de texto, y los específicos que plantean estrategias concretas con fines específicos.

No todos los programas han puesto el mismo énfasis en la enseñanza de estrategias de autorregulación, por ejemplo existen programas de enseñanza que apuntan a mejorar la comprensión lectora a través del reconocimiento y utilización de estructuras textuales (Williams, 2005).

Como ejemplo de programa general, dirigido a la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje, Mason (2004) comparó los efectos de dos formas de intervención en la comprensión lectora en una población de lectores con dificultad. Propuso un método que implicaba distintos componentes del aprendizaje autorregulado (Self-regulated strategy development) y otro basado en preguntas sobre el texto. Encontró que el primer método mejoraba significativamente las medidas orales de comprensión. En tanto, no se observaban diferencias en las medidas escritas de comprensión, autoeficacia y motivación.

Alfassi (2004) evaluó la eficacia de un programa de enseñanza de estrategias de lectura que combinaba enseñanza directa y recíproca. Su muestra estaba constituida por estudiantes de secundaria, destacándose que son pocos los estudios con esta población. Particularmente, las intervenciones fueron implementadas en el contexto de aula y formaron parte del currículum de los estudiantes. Sus resultados avalan la hipótesis que la enseñanza de las estrategias de comprensión con la metodología combinada redundó en un incremento de los resultados en tareas de comprensión de textos. Las mejoras observadas se producen a partir de una intervención que responde a la heterogeneidad de un salón de clases, sin alterar significativamente los contenidos del curso.

3.4. A modo de síntesis

El presente capítulo ha abordado algunos aspectos relevantes a la hora de analizar y proponer formas de intervención para la enseñanza de la autorregulación en la asignatura filosofía.

Se han destacado dos características propias de la filosofía y su enseñanza. En primer lugar, la centralidad de enseñar a pensar filosóficamente, reconociendo y definiendo problemas. En segundo término, la necesidad de recurrir al texto escrito como sostén del pensamiento filosófico desde su origen. Ambas características encuentran en la autorregulación del aprendizaje una condición necesaria, que requiere de enseñanza.

Pensar de manera autónoma tal como se plantea en los objetivos de la asignatura, exige aprender en forma autorregulada. Esta será una de las claves para la enseñanza de la filosofía, que fundamenta el estudio de campo que se presenta en el próximo capítulo.

La comprensión de textos es una actividad vinculada directamente a la enseñanza de la filosofía. Se ha utilizado el modelo Kintsch para dar cuenta de los procesos que se ponen en juego en la construcción del significado global del texto. Este modelo propone tres niveles de representación: lingüística superficial, texto base y modelo situacional. Así mismo se destacan dos variables relevantes: la coherencia del texto y los conocimientos previos del lector.

Para muchos estudiantes comprender textos no resulta una tarea sencilla y no llegan a acceder a los significados del texto. Uno de los aspectos en los que se diferencian buenos y malos lectores es en la cantidad y variedad de estrategias de autorregulación que utilizan a procurar comprender un texto. Se han mencionado procesos de autorregulación del aprendizaje vinculados a: la planificación, ajuste de metas y selección de estrategias; el monitoreo o supervisión durante la tarea; el uso de estrategias compensatorias ante los obstáculos que el lector encuentra.

Los procesos de autorregulación difícilmente se adquieren en forma espontánea, sino que requieren de contextos específicos de enseñanza.

II. Segunda Parte

Capítulo 4. Estudio Empírico.

4.1. Introducción

El objetivo del presente trabajo es evaluar la incidencia de una intervención dirigida a la enseñanza de la autorregulación en contexto de aula, sobre la comprensión de textos, creencias sobre la asignatura, orientaciones motivacionales y el rendimiento académico en la asignatura.

Esta investigación se desarrolla en el marco de los estudios psicológicos sobre motivación en contextos educativos. A la hora de analizar cómo los sujetos se enfrentan y se motivan en distintas situaciones de aprendizaje, la investigación en autorregulación del aprendizaje ha sido uno de los temas que más interés ha despertado en la psicología educacional en los últimos años (Paris y Paris, 2001). Constituyendo un concepto destacado por diferentes posturas teóricas como el constructivismo piagetiano, el enfoque sociocultural vigotskiano, las teorías del aprendizaje social y el paradigma del procesamiento de la información.

Conceptos como metacognición, estrategias de aprendizaje, aprender a aprender guardan estrecha relación con la idea de autorregulación del aprendizaje pero no lo atrapan completamente. En tanto, el concepto de aprendizaje autorregulado recupera la idea de aprendiz como sujeto activo, que controla y dirige su aprendizaje hacia metas concretas (Mateos, 2001).

En Uruguay, uno de los problemas que encuentra el sistema educativo, particularmente en el tramo de secundaria, es el alto nivel de deserción que este produce. Sin pretender dar cuenta de la complejidad de estos datos, uno de los factores que se pueden señalar son las dificultades que encuentran los estudiantes para seguir avanzando en sus aprendizajes y la consecuente desmotivación.

La autorregulación del aprendizaje se vincula estrechamente con la motivación por el aprendizaje, con la autoeficacia frente a la tarea, con el rendimiento y la autonomía para el aprendizaje. Se observa que muchos estudiantes quieren mejorar, se encuentran motivados pero no saben cómo hacer para superar su rendimiento, y al no poder mejorar significativamente, se desmotivan en relación al aprendizaje (Alonso Tapia, 2005a). Los procesos de autorregulación del aprendizaje y la motivación se vuelven conceptos interdependientes que no pueden entenderse en forma separada (Zimmerman, 1990).

Al utilizar el término autorregulación están implicados los procesos de control del propio aprendizaje, cierta posibilidad de seleccionar conscientemente estrategias o comportamientos para el logro de una meta. La autorregulación comprende: la autoobservación o automonitoreo, la autoevaluación y la autoreacción (Pintrich y Shunk, 2006).

La autorregulación del aprendizaje se desarrolla en altos niveles por parte de los expertos, mientras que quienes tienen dificultades para avanzar en lo académico, seguramente muestren bajos niveles de autorregulación. Niveles

altos de autorregulación como los que se requieren para tareas complejas no necesariamente se adquieren espontáneamente. Se requiere intervención explícita para desarrollar esos niveles.

El modelo teórico propone la internalización como forma de desarrollar los procesos psicológicos superiores. Es el experto quien explicita procedimientos, los modela y moldea (Pintrich y Shunk, 2006; Alonso Tapia, 2005 a), y el aprendiz ensaya hasta que progresivamente interioriza los que serán sus procedimientos.

A la hora de comprender un texto, el lector construye un modelo del significado global del texto. Esa construcción se da en distintos niveles e implica múltiples procesos: de bajo nivel y alto nivel. En general, los procesos de autorregulación implicados no son objeto de enseñanza explícita (Alonso Tapia, 2005b). Existen estudios sobre autorregulación en diferentes edades y distintos campos: lectura, escritura (Torrance, Fidalgo y García, 2007), matemáticas y ciencias naturales (Patrick y Middleton, 2002). Al realizar este trabajo, no se han encontrado estudios de autorregulación implicada en la comprensión de textos en la asignatura de filosofía.

La investigación en autorregulación a partir de los 90, se ha orientado a buscar formas eficaces de enseñanza de la autorregulación que puedan implementarse en el contexto educativo (Paris y Paris, 2001). El esquema teórico que es ampliamente aceptado, en la práctica educativa sigue desafiando a buscar formas efectivas, económicas y probadas de lograrlo. Este

constituye el problema de la presente investigación: diseñar e implementar en contexto de aula formas eficaces para la enseñanza de los procesos de autorregulación.

En esta búsqueda de formas eficaces de intervención, la investigación en psicología educacional triángula análisis cuantitativos y cualitativos. A su vez se procura realizar estudios con la mayor validez ecológica posible (Paris y Paris, 2001; Patrick y Middleton, 2002). Las opciones del presente trabajo tienen en cuenta estos requisitos metodológicos.

En suma, se subraya la importancia de la autorregulación en un proceso de aprendizaje que lleve a la autonomía. Los aprendizajes complejos requieren mayores niveles de autorregulación, y estos niveles no se desarrollan espontáneamente sino que requieren de la enseñanza explícita. En la práctica, los altos niveles de deserción en la enseñanza secundaria, reflejan las dificultades de muchos estudiantes para avanzar en su aprendizaje académico. La investigación señala la importancia del aprendizaje autorregulado en relación a la motivación por el aprendizaje y el rendimiento. Así como, la necesidad que los procesos de autorregulación sean enseñados explícitamente y se proponen algunas claves teóricas para tales fines. Sin embargo, aún desafía a la investigación en psicología educacional encontrar formas óptimas de intervención que se ajusten al contexto de aula con éxito.

En el presente trabajo se procura evaluar en contexto de aula formas eficaces para la enseñanza de los procesos de autorregulación implicados en la lectura

de textos en la asignatura Filosofía de quinto año de Bachillerato Diversificado, Orientación Científico.

Las hipótesis centrales de la investigación son: i) al aumentar los niveles de autorregulación del aprendizaje, los alumnos mejorarán su comprensión de textos; ii) al aumentar los niveles de autorregulación del aprendizaje, cambiarán las creencias sobre la asignatura; iii) al aumentar los niveles de autorregulación del aprendizaje, los alumnos se encontrarán más motivados para el aprendizaje en la asignatura; iv) la enseñanza explícita aumentará los niveles de autorregulación observados en los estudiantes.

4.2. Método

4.2.1. Participantes

La muestra estuvo integrada por 81 estudiantes que cursaban quinto de bachillerato, orientación científica (penúltimo año de Educación Secundaria en Uruguay). Los estudiantes contaban con 16 años cumplidos. Se distribuyen en un 54,3% del sexo masculino y un 45,7 del sexo femenino. Fueron 68 alumnos los que participaron de la intervención y de todas las instancias de evaluación. Los 13 alumnos restantes (siete del grupo control y seis del experimental) no completaron la totalidad de instancias de evaluación (las mismas fueron

realizadas en horas de clase), por lo que disponemos de datos parciales de su proceso.

Se seleccionaron intencionalmente dos grupos de clase, ya que en ambos el mismo docente dicta la asignatura de Filosofía. Los mismos fueron conformados por la Dirección del colegio, procurando que los grupos sean similares en estructura. Los grupos estaban integrados por 40 y 41 estudiantes cada uno. Se informó a los alumnos que estaban participando de un programa para el mejoramiento de la enseñanza de la Filosofía, en tanto las actividades propuestas formaban parte del curso.

Se realizó la intervención en un colegio de nivel socioeconómico medio-alto de Montevideo, Uruguay; en dicha institución el proyecto educativo se propone explícitamente preparar a sus alumnos para el éxito académico en la Universidad. La Dirección del colegio autorizó explícitamente la intervención.

4.2.2. Instrumentos

Guión para la enseñanza de los procesos de autorregulación implicados en la lectura de textos en Filosofía: fue elaborado junto con el docente de la asignatura en la fase previa, en base a las sugerencias metodológicas para la instrucción metacognitiva realizadas por Mateos (2001). Los aspectos destacados en el guión estaban vinculados a: i) jerarquizar el proceso que les presentaba a los alumnos como el que él docente utiliza ya que le resulta útil

(Por ejemplo: “pienso que algunos pasos podrían servirles y hacerles más fácil la tarea”); ii) activar los conocimientos previos (Por ejemplo: “En primer lugar intento ubicar al texto y al autor, seguramente sé algo sobre ello”); iii) conformar redes semánticas, construyendo la micro y la macro estructura (Por ejemplo: “trato de subrayar, destacar de alguna manera o ir anotando algunas palabras o frases que me llaman la atención, por su importancia, por lo raras que me suenan, o porque las desconozco”); iv) resolver distintas dificultades que los textos presentan (Por ejemplo: “probablemente lo tenga que leer más de una vez”); v) necesidad que cada alumno asuma un rol activo buscando su propia forma (Versión del guión se encuentra disponible en Anexos).

Tarea de pensamiento en voz alta: propuesta con el objetivo de evaluar autorregulación. Se seleccionó un texto entre los que estaban sugeridos en el programa y aún no se hubieran trabajado en clase. La consigna proponía al estudiante la lectura del mismo y solicitaba que a la vez explicitará en voz alta todo aquello que fuera pensado (Ver consigna de la tarea en Anexos). Finalmente, se realizaban algunas preguntas vinculadas a los contenidos del texto y los procedimientos que el alumno sugeriría utilizar al enfrentarse a un texto similar.

Pruebas de comprensión de textos. Se seleccionaron dos textos entre los que, a juicio de los docentes de Filosofía de ese colegio, los alumnos deberían leer directamente a lo largo del curso. Cada texto fue utilizado en instancias de evaluación previamente a que fuera trabajado en el curso. En base a los textos se diseñaron dos pruebas, siguiendo la propuesta metodológica sugerida por

Alonso-Tapia y Carriedo (2002). Las preguntas abiertas, dirigidas a evaluar la construcción de la macroestructura, fueron corregidas por dos jueces siguiendo las categorías predefinidas, con un nivel de 0,80 de acuerdo. Las discrepancias fueron resultas por consenso. Las preguntas cerradas variaban su puntuación entre 0, 1, 2. (Disponible en Anexos las pruebas de comprensión utilizadas y los criterios de corrección).

El *Cuestionario MEVA - abreviado* (Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje; Alonso Tapia, 2005c) ha sido dirigido especialmente a estudiantes de Secundaria y Bachillerato, con la finalidad de conocer las orientaciones motivacionales clásicamente destacadas en la investigación: al aprendizaje, al resultado y a la evitación. Es una medida estable ya que apela a conocimientos vinculados a cómo se ve el sujeto a sí mismo, es decir, no es una medida sensible a cambios repentinos en el contexto. A su vez, permite discriminar entre los siguientes motivos específicos: motivación por el aprendizaje; deseo de ser útil; disposición al esfuerzo, evitación y rechazo de la tarea por considerarla inútil; deseo de apoyo del profesor; deseo de evaluación positiva; deseo del éxito público y su reconocimiento; deseo de conseguir metas externas; resistencia positiva a la presión; deseo de evitar la evaluación negativa; resistencia del desánimo debido al profesor. Las distintas escalas poseen una alta fiabilidad, que varía entre 0,70 y 0,80 (Alonso-Tapia y Pardo, 2006). Estos niveles se mantienen en la versión abreviada, que se utilizó en el presente estudio. La misma consta de 76 ítems (Por ejemplo: “Aunque las notas sean importantes, no son lo que más

me mueve a esforzarme por aprender”) a los que se debe responder según el grado de acuerdo entre cinco opciones.

Encuesta sobre creencias vinculadas a la asignatura. Se tomó como punto de partida un modelo de encuesta de evaluación docente utilizado en la UAM. Se realizaron ciertas adaptaciones al lenguaje y a la asignatura, también se sumaron algunos ítems de acuerdo a los objetivos de la presente investigación, que llegaron a ser 22 en total. Se trata de una escala tipo Lickert (cuestionario disponible en Anexos).

4.2.3. Diseño

Se trata de un estudio cuasi-experimental, factorial 2x5. La variable independiente, el tipo de enseñanza, asume dos condiciones: enseñanza de los procesos de autorregulación y grupo control. Se miden cinco variables dependientes: comprensión de textos, autorregulación, rendimiento, creencias sobre la asignatura y orientaciones motivacionales.

4.2.4. Procedimiento

En primer lugar, se elaboró el guión para la enseñanza de la autorregulación junto con el docente. Se buscó explicitar los pasos que como lector experto en Filosofía realiza el propio docente cuando se encuentra frente a un texto de la

disciplina. A partir de esto se seleccionaron algunos procedimientos que utiliza el docente para autorregular su aprendizaje en textos de la asignatura y que enseñaría en clase a sus alumnos. El guión resultante fue formulado en palabras del docente. Por último, se trabajó con el docente para ajustar la presentación del guión a su dinámica de clase. Se utilizaron progresivamente instancias de modelado y de moldeamiento. Al tratarse de una intervención de aula, se asumía que el guión vertebraría la intervención del docente más que enmarcarla rígidamente. Deberían aparecer intervenciones de los alumnos que permitieran actualizar y ajustar el guión a esa situación.

En la fase inicial (principios de mayo) se evaluó a todos los participantes de forma colectiva. Se dispuso de un módulo (80 minutos) de clase con cada grupo y se administraron tres cuestionarios, en el siguiente orden: comprensión de textos, MEVA y creencias respecto a la asignatura. Esta administración, así como la última estuvo a cargo del autor del presente trabajo.

La fase de intervención en el aula transcurrió durante tres semanas (nueve horas de clase; de la última de mayo a la segunda de junio). En el grupo control el docente insistía en la presentación de conocimientos previos al presentar un texto; mientras el grupo experimental trabajaba en base al guión para la enseñanza de los procesos de autorregulación implicados en la lectura de textos filosóficos. Durante este tiempo las clases fueron grabadas magnetofónicamente. Paralelamente se mantenía una reunión semanal con el docente para el seguimiento del programa, y se recibían sus registros de planificación.

Inmediatamente finalizada la intervención (última semana de junio), se seleccionaron 6 alumnos del grupo experimental (al azar, de bloques conformados por nivel de rendimiento), fueron entrevistados por el docente con la finalidad de evaluar los procesos de autorregulación que utilizaban mediante la tarea de pensamiento en voz alta. Realizando directamente la evaluación, el docente dispuso de información que le permitió ajustar su planificación para el segundo semestre y brindar retroalimentación a su grupo.

Por último, en la semana final del curso (final de octubre) volvieron a administrarse colectivamente cuestionarios de comprensión de textos, orientaciones motivacionales y creencias relacionadas con la asignatura. Se registraron las calificaciones finales que los alumnos habían obtenido.

El procesamiento de datos fue realizado con el paquete estadístico SPSS.

Capítulo 5. Resultados.

De acuerdo al objetivo y las hipótesis de la investigación se presentarán los resultados de: comprensión de textos, creencias sobre la asignatura, orientaciones motivacionales, procesos de autorregulación. Procurando analizar los efectos del programa de intervención en dichas variables, se considerarán las comparaciones entre el grupo experimental y control, así como los niveles de rendimiento al finalizar el año escolar. Se ha utilizado un nivel de confianza menor a 0,05 para todas las pruebas estadísticas.

5.1. Comprensión de textos

Para los dos cuestionarios utilizados en la evaluación de la comprensión de textos se realizaron estudios de consistencia interna. En ambos casos se descartaron los ítems 8, 11 y 12, por ser ítems que indagan en la valoración que el sujeto hace de su propia comprensión.

A los efectos de mejorar la consistencia interna del primer cuestionario, se excluyeron del análisis los ítems 3 y 6. De los siete ítems del primer cuestionario considerados se obtiene un valor Alpha de 0,71.

En tanto, en el segundo cuestionario se consideraron ocho ítems, se excluyó el ítem 6, obteniendo un Alpha de 0,49. Si bien la consistencia interna del

segundo cuestionario es baja, es posible utilizar sus ítems considerando los objetivos del presente estudio.

A los efectos de agrupar los datos y comparar los resultados, se realizaron análisis factoriales exploratorios de ambos cuestionarios, utilizando el método de los Componentes Principales y la rotación Varimax. Los ítems 9 y 10 de cada cuestionario se mostraron como un indicador de la comprensión de las ideas principales del texto y útil para la comparación.

Tabla 5.2. Análisis factorial de las correlaciones entre los ítems del primer cuestionario de comprensión. Resultados obtenidos tras la rotación.

N válido: 71	Factores		Comunalidad
Ítems	F.1	F.2	
1	.659		.445
2	.490		.246
4	.732		.544
5		-.618	.676
7		.868	.796
9	.744		.554
10	.825		.803
Valor propio antes de la rotación	2.78	1.280	
Varianza explicada antes de la rotación	39.77	18.29	58.07

El primer cuestionario refleja una estructura de dos factores que explican en conjunto el 58,07% de la varianza antes de la rotación. Los resultados de este análisis factorial se presentan resumidamente en la Tabla 5.2. Al primer factor, que explica el 39,78% de la varianza antes de la rotación, lo saturan principalmente los ítems 9 (“¿Cómo titularías el texto?”) y 10 (“Intenta explicarle a alguien que no ha leído el texto las ideas que presenta. Utilizando tus palabras, escribe un párrafo con ese objetivo”).

El segundo cuestionario refleja una estructura de cuatro factores que explican en conjunto el 69,14% de la varianza antes de la rotación. Los resultados se presentan en la Tabla 5.3. El primer factor, que explica el 22,66% de la varianza antes de la rotación, es saturado por los ítems 9 (“¿Cómo titularías el texto?”) y 10 (“Intenta explicarle a alguien que no ha leído el texto las ideas que presenta. Utilizando tus palabras, escribe un párrafo con ese objetivo”).

Tabla 5.3. Análisis factorial de las correlaciones entre los ítems del segundo cuestionario de comprensión. Resultados obtenidos tras la rotación.

N válido: 72	Factores				Comunalidad
Ítems	F.1	F.2	F.3	F.4	
1		.803			.688
2			.738		.561
3			.829		.695
4				.749	.751
5				-.630	.689
7		.781			.668
9	.789				.721
10	.839				.759
Valor propio antes de la rotación	1.813	1.447	1.251	1.021	
Varianza explicada antes de la rotación	22.659	18.087	15.641	12.758	69.145

Realizados los análisis factoriales respectivos y a los efectos de comparar ambos grupos utilizando los dos cuestionarios de comprensión de textos se consideran los ítems 9 y 10, agrupados como una nueva variable que es el promedio de ambos ítems expresados en porcentaje. A ambos ítems se respondía teniendo el texto delante. Estos ítems interrogan de la misma manera, muestran ser empíricamente los más representativos en ambos cuestionarios y a su vez tienen una correlación más alta. Ambos ítems constituyen un buen indicador de la construcción del significado global del texto. Se presentan en la Tabla 5.4 las medias y los desvíos estándar de ambos grupos en los dos cuestionarios utilizados.

Tabla 5.4. Comparación de medias y desvíos estándar en comprensión de textos.

	Cuestionario 1 Promedio de ítems 9 y 10 en porcentaje		Cuestionario 2 Promedio de ítems 9 y 10 en porcentaje	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Grupo experimental	47,5	36,0	47,7	27,3
Grupo control	45,2	35,2	34,0	24,2

A los efectos de evaluar el impacto de la enseñanza de los procesos de autorregulación en la comprensión de textos, se presentarán las comparaciones entre grupo experimental y control, antes y después, y por grupos de rendimiento académico.

5.1.1. Comparación entre grupo experimental y control

En el primer cuestionario, utilizado en la evaluación inicial, se observa un rendimiento levemente superior del grupo experimental al responder a los ítems 9 y 10 (ver Tabla 5.4). Utilizando la prueba de Mann-Whitney se observa que tales diferencias no resultan estadísticamente significativas.

Al no encontrar diferencias significativas entre los grupos al responder a los ítems 9 y 10 del primer cuestionario, se realizaron otras comparaciones. Para esto se consideraron los ítems más relevantes de cada factor (cuyo valor es mayor a 0,7) y se utilizó la prueba de Mann-Whitney. Al considerar el promedio de los ítems (4, 9 y 10) que cargan significativamente el primer factor, no se observaron diferencias significativas entre el grupo experimental y control.

Tampoco son significativas las diferencias entre los grupos al responder al ítem 7, que constituye el componente principal del segundo factor del cuestionario, e implica el reconocimiento de las ideas principales del texto.

Por tanto, antes de comenzar la evaluación ambos grupos no se diferenciaban significativamente en sus niveles de comprensión de textos, en ninguno de los factores identificados, tanto en el reconocimiento como en la explicitación de las ideas principales del texto.

En el segundo cuestionario, utilizado en la evaluación final, existe un rendimiento superior del grupo experimental al responder a los ítems 9 y 10 (ver Tabla 5.4). Mediante la prueba de Mann-Whitney se obtiene un valor de significación asintótica de 0,027. Las diferencias observadas entre los grupos a la hora de explicitar en forma escrita las ideas principales del texto resultan estadísticamente significativas.

Encontradas estas diferencias entre los grupos, se analiza si otros factores del segundo cuestionario también reflejan niveles de comprensión distintos en cada grupo. Utilizando la prueba U de Mann-Whitney, no se observan otras diferencias significativas entre el grupo experimental y el control.

Al finalizar el año escolar se evidencia un rendimiento sensiblemente superior del grupo experimental, a la hora de explicitar en forma escrita la comprensión de las ideas principales del texto.

5.1.2. Comparación antes y después.

Otro aspecto a considerar es la evolución de cada grupo a lo largo del tiempo. Para ello se consideraron como variables el promedio al responder a los ítems 9 y 10 de cada cuestionario, que reflejan la capacidad de explicitar por escrito las ideas principales de los textos. Las medias y desviaciones estándar de estas variables se presentan en la Tabla 5.4.

Cabe destacar que las evaluaciones se realizaron con textos diferentes, que correspondían a contenidos propios de la asignatura. A juicio del docente, y probablemente del lector experto, el texto propuesto en la segunda evaluación resulta más difícil que el primero (ambos cuestionarios están disponibles en anexos).

Se observa una leve mejora del rendimiento del grupo experimental, a la hora de explicitar por escrito las ideas principales del texto que se les propone. Utilizando la prueba de rangos con signos de Wilcoxon, se observa que estas diferencias no resultan estadísticamente significativas.

En tanto, el grupo control tiene rendimientos decrecientes en la segunda evaluación respecto al primer cuestionario. Se observa un valor de significación asintótica de 0,027, usando la prueba de rangos con signos de Wilcoxon. Este descenso en el rendimiento del grupo control resulta estadísticamente significativo.

Por tanto, frente a un texto que propone un mayor nivel de dificultad, los alumnos del grupo experimental mejoran levemente su rendimiento. En tanto, los alumnos del grupo control, ante la mayor dificultad que el texto propone reflejan menores niveles de comprensión al considerar sus posibilidades de explicitar las ideas centrales del texto.

5.1.3. Comparaciones por grupos de rendimiento académico

Realizadas las comparaciones entre los grupos control y experimental, se procedió a compararlos según su rendimiento académico. De acuerdo a las calificaciones finales que los alumnos obtuvieron en la asignatura, se los agrupó en rendimiento bajo, intermedio y alto. Se observan en la Tabla 5.5, las medias y las desviaciones estándar, que obtiene cada grupo en ambos cuestionarios al responder a los ítems 9 y 10 (considerando solo aquellos sujetos que han participado en ambas evaluaciones). Se utilizó la prueba de rangos con signos de Wilcoxon.

En el grupo experimental, los alumnos de rendimiento bajo (tres sujetos) mejoran sus niveles de comprensión y alcanzan una media similar a la de los alumnos de alto rendimiento. Sin embargo, este incremento no resulta estadísticamente significativo, dado el reducido número de alumnos y la variabilidad de sus resultados. Los alumnos de rendimiento intermedio y alto no varían significativamente sus niveles al explicitar las ideas principales, aunque el texto les ofrezca mayor dificultad. En la segunda evaluación los alumnos del

grupo experimental muestran niveles de comprensión más homogéneos. Los alumnos de menor rendimiento académico parecen beneficiarse de la intervención.

Tabla 5.5. Presentación de medias y desviaciones estándar del promedio de los ítems 9 y 10 expresados en porcentaje, comparando por grupos y niveles de rendimiento.

		Rendimiento Bajo (alumnos con calificación 5 y 6)		Rendimiento intermedio (alumnos con calificación 7)		Rendimiento Alto (alumnos con calificación 8, 9 y 10)	
		Cuest. 1	Cuest. 2	Cuest. 1	Cuest. 2	Cuest. 1	Cuest. 2
Grupo Experimental	\bar{X}	11,1	51,2	41,7	45,8	58,3	52,4
	s	4,8	35,8	35,0	26,7	36,1	25,4
Grupo Control	\bar{X}	13,3	14,3	38,9	29,3	67,9	40,6
	s	25,4	11,0	34,6	23,5	30,0	21,4
Todos los sujetos	\bar{X}	13,6	22,6	39,8	33,0	60,5	45,3
	s	19,1	26,9	33,4	27,4	33,4	27,1

Dentro del grupo control, los alumnos de bajo rendimiento (cinco sujetos) mantienen sus muy bajos niveles de comprensión. No se observan diferencias estadísticamente significativas al compararlos en el primer y segundo cuestionario. Tampoco los alumnos de rendimiento intermedio muestran diferencias estadísticamente significativas. En cambio, los alumnos de alto rendimiento en el grupo control muestran un descenso estadísticamente significativo cuando se consideran sus posibilidades de explicitar las ideas principales del texto; con un valor de significación asintótica de 0,019.

Ante un texto con mayor dificultad, utilizado en el segundo cuestionario, los alumnos del grupo control tienden a mostrar un descenso en sus niveles de comprensión, particularmente en los alumnos de alto rendimiento. Estos resultados podrían estar vinculados a las dificultades para sortear los obstáculos que el segundo texto les ofrecía. A diferencia del grupo

experimental, en la segunda evaluación los niveles de comprensión que muestran los alumnos del grupo experimental son heterogéneos.

Comparado el desempeño de los alumnos de rendimiento bajo, intermedio y alto según las condiciones experimentales, se observa una clara tendencia del grupo experimental, en sus distintos grupos de rendimiento, a alcanzar niveles más altos al reflejar las ideas del texto por escrito. Sin embargo, las diferencias observadas entre los grupos de rendimiento no resultan estadísticamente significativas, utilizando la prueba de Mann-Whitney.

Otra forma de analizar los datos es considerar el promedio de los ítems 9 y 10 de ambos cuestionarios como una única variable, y realizar las comparaciones correspondientes. Esta variable considera globalmente (en ambos cuestionarios) las habilidades para explicitar en forma escrita las ideas principales del texto y sus resultados se presentan en la Tabla 5.6.

Tabla 5.6. Presentaciones de medias y desviaciones estándar de promedio de ítems 9 y 10 de cada cuestionario, según condiciones experimentales y rendimiento académico.

		Rendimiento bajo	Rendimiento intermedio	Rendimiento alto	Todos los sujetos
Grupo experimental	\bar{X}	24,1	40,6	55,1	45,3
	s	17,5	25,9	24,7	26,2
Grupo control	\bar{X}	12,4	35,0	52,3	39,0
	s	13,2	19,9	23,2	24,4

Las medias del grupo experimental son superiores a las del grupo control en todos los niveles de rendimiento. Sin embargo, estas diferencias no resultan

estadísticamente significativas en ninguno de los niveles de rendimiento, empleando la prueba de Mann-Whitney.

Al comparar los niveles de rendimiento en el grupo experimental, con la prueba de Mann-Whitney, se diferencian significativamente los alumnos de rendimiento bajo y alto al explicitar las ideas principales de ambos cuestionarios, obteniendo un valor de significación asintótica de 0,014. Al explicitar las ideas principales de ambos textos, en los alumnos del grupo experimental son visibles diferencias significativas entre los extremos de rendimiento.

Del mismo modo se compararon los niveles de rendimiento del grupo control. Resultan estadísticamente significativas las diferencias entre los alumnos de rendimiento bajo e intermedio, intermedio y alto, bajo y alto; los valores de significación asintótica correspondientes fueron de 0,017; 0,022 y 0,002. Los alumnos del grupo control muestran niveles heterogéneos al explicitar las ideas principales de ambos textos, de acuerdo a su rendimiento académico.

5.1.4. Comparación de la valoración de la tarea de comprensión de Textos.

Un último aspecto a considerar es el análisis de los ítems 8, 11 y 12 de los cuestionarios de comprensión de textos. Los mismos indagan sobre cómo los alumnos perciben su desempeño en la tarea y las dificultades que encuentran

en la misma. En la Tabla 5.7 se presentan las medias por grupo al responder a dichos ítems en cada cuestionario.

Tabla 5.7. Medias de ítems 8, 11 y 12 de los cuestionarios de comprensión de textos, expresados en porcentaje y en código de respuesta equivalente.

	Ítem 8. ¿Qué tan seguro estás que las respuestas que has son correctas?		Ítem 11. Leer y comprender este texto me ha resultado...		Ítem 12. Llego a entender el texto...	
	Cuest. 1 \bar{X}	Cuest. 2 \bar{X}	Cuest. 1 \bar{X}	Cuest. 2 \bar{X}	Cuest. 1 \bar{X}	Cuest. 2 \bar{X}
Grupo Experimental	46,15	40,5	48,1	37,8	39,7	45,3
Grupo Control	49,3	50,0	45,4	31,6	41,4	53,7
Todos los sujetos	47,7	45,1	46,7	34,9	40,6	49,3

Considerando las medias de respuesta al ítem 8, puede observarse que los alumnos manifiestan sentirse poco seguros al responder a ambos cuestionarios. Al comparar las medias en cada cuestionario, utilizando la prueba de rangos con signos de Wilcoxon, no hay diferencias significativas entre la evaluación inicial y final, en promedio los estudiantes manifiestan sentirse poco seguros al responder las preguntas sobre los textos.

También se compararon las medias del ítem 11, utilizando la prueba de rangos con signos de Wilcoxon. Se obtiene un valor de significación asintótica de 0,031. La diferencia en las medias al calificar la dificultad que el texto ofrece resulta estadísticamente significativa. En general, el segundo texto es considerado “muy difícil” y esto constituye un cambio significativo en la valoración de la tarea, ya que el primer texto es considerado difícil.

En el ítem 12 no se observan diferencias significativas al comparar las medias de dicho ítem al responder al primer y segundo texto, utilizando la prueba de rangos con signos de Wilcoxon. Tanto al inicio como al final los alumnos tienden a responder que no han comprendido el texto.

En las respuestas a estos ítems (8, 11 y 12) los estudiantes reflejan sentirse poco seguros al abordar los textos y dar cuenta sobre su comprensión de los mismos, al tiempo que la consideran una tarea difícil y que no deja mucho provecho. Esto no cambia significativamente a partir de la intervención en clase, a excepción de que el segundo texto es considerado muy difícil por los estudiantes en general.

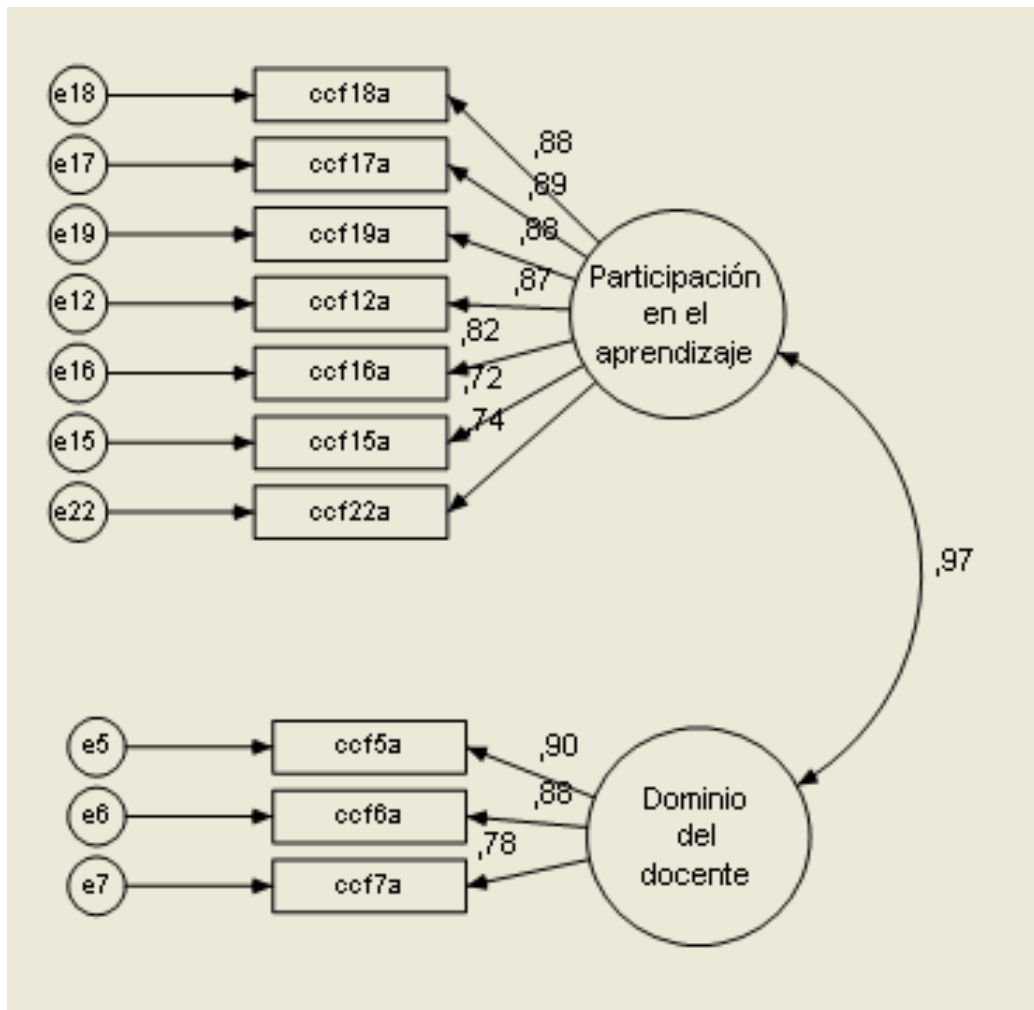
5.2. Creencias sobre la asignatura

La consistencia interna del Cuestionario de Creencias sobre la Asignatura constituido por 19 ítems es de 0,85. Se han excluido inicialmente de este análisis los primeros tres ítems del cuestionario pues implican otros criterios de puntuación.

A los efectos de agrupar los datos que aporta el Cuestionario de Creencias se han utilizado criterios de significación psicológica y validez empírica. En primer lugar, para analizar la estructura factorial de la escala se realizó un análisis factorial confirmatorio usando la versión 7.0 del programa AMOS, que se

presenta en la Figura 5.1. Se establecieron dos factores que fue el modelo que presento buen ajuste con el análisis factorial previo y confirmado con el análisis factorial en paralelo. El primer factor quedó conformado con siete ítems y se lo denominó “participación en el aprendizaje”. El segundo factor se constituye por tres ítems y se lo llamó “dominio del docente”.

Figura 5.1. Análisis factorial confirmatorio (programa AMOS, versión 7.0).



A continuación, usando el método de estimación de máxima verosimilitud se obtuvieron resultados que mostraron un ajuste óptimo del modelo. El análisis factorial proporciona índices adecuados ($\chi^2(34, N =81)=41,089$ $p<0.188$,

χ^2 /d.f.=1,209, CFI=0,99, NFI=0,946, TLI=0,987, RAMSEA=0,051), resultando todos los parámetros significativos.

Estos datos nos informan que la escala con dos factores es un modelo de medición que se ajusta en buena forma a los datos del cuestionario de creencias sobre la asignatura y puede ser utilizado para agrupar los datos de la escala. Por tanto, el modelo factorial que se presenta en la Tabla 5.8, es el que mejor se ajusta desde el punto de vista estadístico y teórico, dando cuenta de las creencias sobre la participación en el aprendizaje y la comunicación.

Tabla 5.8. Análisis factorial de las correlaciones entre los ítems del primer cuestionario de creencias (componentes principales). Resultados obtenidos tras la rotación Promax.

N válido: 75		Factores		Comunalidad
Ítems	Factor 1 Participación en el aprendizaje	Factor 2 Dominio del docente		
5		.812		.660
6		.740		.551
7		.706		.521
12	.780			.613
15	.596			.367
16	.679			.461
17	.821			.674
18	.815			.672
19	.758			.584
22	.661			.494
Valor propio antes de la rotación	3.872	1.728		
Varianza explicada antes de la rotación	38.718	17.280		55.998

La consistencia interna del factor 1 (participación en el aprendizaje), considerando los siete ítems que la componen, resulta de 0,85. Para el factor 2 (confianza en el docente) la consistencia interna es de 0,61. Ambos factores tienen una alta consistencia interna. Se utilizará el promedio de los ítems que componen cada factor para realizar las comparaciones correspondientes.

5.2.1. Comparaciones entre grupo experimental y control

Las medias de cada factor y su correspondiente desviación estándar, tanto en la evaluación previa como en la final, se presentan en la Tabla 5.9. Se observa que los alumnos promedialmente reflejan acuerdo con las afirmaciones que se les plantean sobre la asignatura, formuladas positivamente.

En la evaluación inicial, se utilizó la prueba de Mann-Whitney para comparar los grupos experimental y control. No se observan diferencias significativas entre los grupos en ninguno de los factores mencionados previo a comenzar la intervención en el aula.

Tabla 5.9. Medias y desviaciones estándar de los factores del Cuestionario de Creencias.

		F. 1 Participación en el aprendizaje		F. 2 Dominio del docente	
		Pre	Post	Pre	Post
Grupo experimental	\bar{X}	2,74	3,28	3,40	3,62
	s	0,92	0,42	0,51	0,42
Grupo Control	\bar{X}	2,47	3,19	3,18	3,56
	s	1,19	0,60	0,78	0,35

Utilizando el mismo procedimiento estadístico para comparar ambos grupos en la evaluación final, tampoco se observan diferencias significativas entre el grupo experimental y control al comparar sus creencias sobre la asignatura al finalizar el año escolar, tanto sobre la participación en el aprendizaje como el dominio que el docente muestra.

El ítem 14, que indaga sobre el aprendizaje en la asignatura, es el único en el que se registran diferencias estadísticamente significativas entre grupo

experimental y control. En la prueba de Mann-Whitney, se obtiene una significación asintótica de 0,005. Al inicio los alumnos del grupo experimental, valoran más positivamente el aprendizaje en la asignatura que los alumnos del grupo control. Comparados en ese ítem al finalizar la intervención, ya no se observan tales diferencias.

En el resto de los ítems del cuestionario de creencias (1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 13, 20, 21), no se observan diferencias significativas entre grupo control y experimental, al compararlos en la evaluación inicial y en la final.

Por tanto, al realizar evaluaciones transversales antes y después de la intervención, los grupos control y experimental no se diferencian significativamente al considerar sus creencias en relación a la participación en el aprendizaje y, al dominio que el docente muestra.

5.2.2. Comparación antes y después

Al analizar la evolución de las creencias sobre la asignatura, vinculadas a la participación en el aprendizaje y al dominio del docente, desde la evaluación inicial a la final se observa un aumento de las medias en cada grupo, llegando a niveles muy altos de acuerdo (puntaje máximo = 4). Estos resultados pueden observarse en la Tabla 5.9.

Se utilizó la prueba de signos de Wilcoxon, para valorar la significación de tales diferencias observadas. En el grupo experimental se obtienen valores de significación asintótica de 0,000 para el factor 1, vinculado a la participación en el aprendizaje. A la vez, el factor 2, relacionado con el dominio del docente y la comunicación, cambia significativamente, siendo de 0,013 la significación asintótica. En el grupo control se obtienen valores de significación asintótica de 0,001 para el factor 1, y de 0,010 para el factor 2.

Tanto en el grupo control como en el grupo experimental se encuentran diferencias significativas en las creencias sobre la asignatura, vinculadas a participación del alumno en el proceso de aprendizaje. Al transcurrir el año, en ambos grupos crece el grado de acuerdo y la valoración sobre las actividades que implican a los estudiantes en el aprendizaje.

Así mismo las medias vinculadas al dominio y la comunicación del docente crecen significativamente a lo largo del año en ambos grupos, mostrando altos niveles de adhesión.

Los alumnos muestran una alta valoración del docente y del curso. Se observa una incidencia positiva en las creencias de los alumnos sobre la participación en el aprendizaje de la asignatura y el dominio de la asignatura, independientemente de la condición experimental en la que hayan participado.

5.2.3. Comparaciones por grupos de rendimiento académico

Se analizó la evolución de las creencias teniendo en cuenta el rendimiento académico de los alumnos. Como ya se ha mencionado, se agruparon a los alumnos de rendimiento bajo, intermedio y alto, considerando las calificaciones finales que los alumnos obtuvieron en la asignatura.

Utilizando la prueba de Mann-Whitney, no se observan diferencias significativas ni al inicio ni al final entre los alumnos del grupo experimental y del control, en ninguno de los niveles de rendimiento.

Con el fin de considerar la evolución a lo largo del año de las creencias sobre la asignatura en función de los niveles de rendimiento, se utilizó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. De las distintas comparaciones realizadas destacamos aquellas que resultan significativas.

Hay un aumento significativo en las medias del factor de participación en el aprendizaje, registrado en los alumnos de bajo rendimiento del grupo control. Siendo de 0,042 el valor de significación asintótica que resulta de tal comparación.

En los alumnos de rendimiento intermedio del grupo experimental, se observa un incremento significativo en las medias del factor 1, obteniéndose un valor de significación asintótica de 0,012.

En los alumnos de rendimiento alto se encuentran cambios significativos, en ambos factores y ambos grupos, aumentando significativamente las medias de ambos factores. Para el grupo de alto rendimiento del grupo experimental es de 0,025 el valor de significación asintótica correspondiente al factor 1; de 0,003 el correspondiente al factor 2. En tanto, para los alumnos de alto rendimiento del grupo control, es de 0,019 el valor de significación asintótica correspondiente al factor 1; 0,011 el valor correspondiente al factor 2. Los alumnos que alcanzan el nivel de rendimiento alto cambian significativamente sus creencias a lo largo del año y en sentido positivo.

Los distintos análisis realizados reflejan un cambio favorable en las creencias sobre la asignatura, observable al comparar la evaluación y final, independientemente de la condición experimental. Son particularmente significativos los cambios en las creencias sobre la participación en el aprendizaje y el dominio del docente registrados en los alumnos de alto rendimiento.

5.3. Orientaciones motivacionales

En primer lugar, se realizaron estudios de consistencia interna del cuestionario MEVA, de orientaciones motivacionales, utilizado en la evaluación inicial y final. En la Tabla 5.10 se presentan los resultados de estos estudios en ambas evaluaciones, discriminados por factores de primer y segundo orden. Vale

recordar que este cuestionario indaga aspectos que pueden considerarse estables e independientes de los cambios en el contexto, el sujeto responde apelando a la visión que tiene de si mismo en situaciones de aprendizaje en general.

Tabla 5.10. Resultados de análisis de consistencia interna del MEVA. N=81

NOBRE DE LA ESCALA	Evaluación Inicial	Evaluación final
Miedo al fracaso	.71	.74
(-) Resistencia al desánimo pese al profesor	.81	.80
Orientación a la evitación	.81	.83
Deseo de calificación positiva	.58	.72
Motivación externa	.69	.79
Deseo del éxito y su reconocimiento	.74	.77
Orientación al resultado	.80	.86
Motivación por aprender	.82	.81
Deseo de ser útil	.82	.84
(-) Evitación y rechazo de la tarea por inútil	.80	.82
Disposición al esfuerzo	.79	.79
Orientación al aprendizaje	.92	.91

Como puede observarse en la Tabla 5.10, tanto la consistencia interna de las escalas principales como de las subescalas es buena en ambas instancias de medición.

A los efectos de observar si se producen cambios a lo largo del tiempo o según la condición experimental, se realizó ANOVA de dos factores, con medidas repetidas de un factor, para cada una de las orientaciones motivacionales de segundo orden y las de primer orden. En la Tabla 5.11 pueden observarse las medias y desviaciones estándar correspondientes a las distintas orientaciones motivacionales.

<i>Tabla 5.11. Medias y desviaciones estándar de las orientaciones motivacionales evaluadas por el MEVA.</i>					
Orientaciones motivacionales		Antes		Después	
		Exp.	Control	Exp.	Control
Miedo al fracaso	\bar{X}	23,74	22,16	24,00	22,66
	s	4,41	5,74	4,86	5,32
(-) Resistencia al desánimo pese al profesor	\bar{X}	24,72	26,03	24,63	25,17
	s	6,03	5,43	5,43	5,67
Orientación a la evitación	\bar{X}	47,03	44,13	47,30	45,49
	s	9,24	8,87	7,57	9,65
Deseo de calificación positiva	\bar{X}	23,74	21,68	22,00	21,34
	s	3,23	4,30	4,13	3,82
Motivación externa	\bar{X}	20,15	19,32	19,55	17,80
	s	4,08	4,20	4,04	4,64
Deseo de éxito y su reconocimiento	\bar{X}	22,95	22,92	22,50	22,53
	s	6,02	5,75	5,19	5,80
Orientación al resultado	\bar{X}	66,85	63,75	64,05	61,47
		10,43	10,63	10,92	11,03
Motivación por aprender	\bar{X}	49,64	51,42	47,97	49,91
	s	7,28	9,45	7,99	7,50
Deseo de ser útil	\bar{X}	23,64	23,71	24,08	23,91
	s	4,20	5,11	3,82	5,16
(-) Evitación y rechazo de la tarea por inútil	\bar{X}	23,23	22,38	24,37	22,65
	s	5,65	5,56	5,39	5,16
Disposición al esfuerzo	\bar{X}	23,79	24,32	23,71	23,35
	s	6,09	5,30	5,85	4,80
Orientación al aprendizaje	\bar{X}	121,85	124,92	119,39	122,29
		19,23	20,84	18,12	18,74

En cuanto a las orientaciones a la evitación y al aprendizaje, no resultan significativas las comparaciones entre la evaluación inicial y final, ni tampoco la interacción con la condición experimental; las orientaciones a la evitación y al aprendizaje evaluadas a través del cuestionario no depende del momento de la evaluación ni de la intervención que se realizó en los grupos. Ambas orientaciones motivacionales no se modifican significativamente a lo largo del año ni en función de la asignatura, ni del tipo de intervención.

En tanto, analizando la orientación motivacional al resultado, se obtiene un nivel crítico ($\text{sig.} = 0,041$) que permite afirmar que el efecto del tiempo es significativo. La orientación al resultado decrece significativamente al ser comparadas las evaluaciones que realizaron al inicio y al final. Debe recordarse que la evolución final coincide con la finalización de cursos y los alumnos ya estaban en conocimiento de sus calificaciones y situación final.

Considerando la motivación externa (componente de la orientación motivacional al resultado), se obtiene un nivel crítico ($\text{sig.} = 0,032$) que permite afirmar que el efecto del tiempo es significativo. Al ser comparadas las evaluaciones que se realizaron al inicio y al final, la motivación externa disminuye en ambos grupos

Al considerar los distintos factores primarios del MEVA, no se observan diferencias en: el miedo al fracaso, la resistencia al desánimo pese al profesor (ambas son parte de la escala de orientación a la evitación); deseo de calificación positiva, deseo del éxito y su reconocimiento (las dos son componentes de orientación al resultado); deseo de ser útil y disposición al esfuerzo (componentes de la orientación al aprendizaje).

Analizando la subescala de la motivación por aprender (componente de orientación motivacional al aprendizaje), se obtiene un nivel crítico ($\text{sig.} = 0,027$) que permite afirmar que el efecto del tiempo es significativo. La motivación por aprender disminuye en ambos grupos al ser comparadas la evaluación inicial y final.

En tanto, analizando la evitación y rechazo de la tarea por inútil (orientación motivacional al aprendizaje), se obtiene un nivel crítico ($\text{sig.} = 0,012$) que permite afirmar que el efecto del tiempo es significativo. La evitación y rechazo de la tarea por inútil disminuye al ser comparadas las evaluaciones que realizaron al inicio y al final.

Al evaluar las orientaciones motivacionales se observan algunos cambios significativos. Disminuye significativamente la orientación al resultado (factor secundario), también disminuyen los factores de primer orden: la motivación externa, la motivación por aprender, y la evitación y rechazo de la tarea por inútil. Estos cambios se dan en ambos grupos. Por lo que se interpretan estos cambios como efecto de la asignatura, del docente y del momento del año en que se realizaron las evaluaciones. Las condiciones experimentales no parecen impactar significativamente en las orientaciones motivacionales.

5. 4. Autorregulación del aprendizaje

Se evaluó a seis sujetos del grupo experimental con tareas de pensamiento en voz alta. Considerando sus calificaciones en el primer período escolar, se seleccionaron al azar dos alumnos de rendimiento bajo (nivel III), dos de rendimiento intermedio (nivel II) y dos de rendimiento alto (nivel I). Por desperfectos técnicos no fue posible recuperar el registro fílmico realizado a uno de los alumnos de alto rendimiento.

La tarea de pensamiento en voz alta fue analizada por un observador externo en base a categorías pre-determinadas. Se contabilizaron las frecuencias absolutas de las conductas observadas en cada entrevista y se calcularon los porcentajes de cada conducta en relación al total de las conductas observadas en sujeto. En la Tabla 5.12, se presentan las conductas observadas en cada entrevista expresadas en porcentaje, así como las medias de cada conducta en porcentaje y sus correspondientes desviaciones estándar.

Tabla 5.12. Conductas de autorregulación observadas en tarea de pensamiento en voz alta.

Conductas observadas		Conductas observadas en cada sujeto, presentadas en porcentaje sobre el total.					\bar{X}	s
		Suj. 1 Nivel III	Suj. 2 Nivel III	Suj. 3 Nivel II	Suj. 4 Nivel II	Suj. 5 Nivel I		
Conductas de autorregulación observadas	Realiza comentarios pertinentes del texto	10,0	8,8	18,5*	17,6	12,0	13,4	4,4
	Expresa autopreguntas	0,0	11,7	11,1	29,4*	8,0	12,0	10,8
	Manifiesta que ha entendido	10,0	2,9	11,1	23,5*	12,0	11,9	7,4
	Subraya	0,0	0,0	3,7	0,0	36,0*	7,9	15,8
	Relee espontáneamente	5,0	5,9	14,8*	5,9	8,0	7,9	4,0
	Vuelve y se detiene en alguna palabra o expresión	15,0*	8,8	7,4	0,0	4,0	7,0	5,6
	Utiliza el título y/o refiere a conocimientos previos	0,0	2,9	11,1*	5,9	4,0	4,8	4,1
	Expresa criterios que utiliza	0,0	0,0	0,0	0,0	8,0	1,6	--
	Evalúa extensión del texto	5,0*	2,9	0,0	0,0	0,0	1,6	2,3
Ausencia de autorregulación	Manifiesta falta de comprensión	45,0*	29,4	18,5	17,6	8,0	23,7	14,1
	No avanza ante dificultad de vocabulario	10,0	26,5*	3,7	0,0	0,0	8,0	11,1
Porcentaje de conductas de autorregulación sobre el total de observaciones		45,0	44,1	77,8	82,3	92,0	68,2	22,3
* Se destacan las conductas cuya frecuencia relativa supera a la media más una desviación estándar.								

En los alumnos de bajo rendimiento (nivel III) los menores niveles de autorregulación, correspondiendo a un 45,0 y 44,2% de conductas de autorregulación. Mayoritariamente las conductas observadas en los dos alumnos de este nivel corresponden a manifestaciones de inseguridad o de dificultad. El porcentaje de conductas de autorregulación aumenta a 77,8 y 82,3% en los alumnos de rendimiento intermedio (nivel II). Quien exhibe mayor porcentaje de conductas de autorregulación, un 92%, es alumno de alto rendimiento (nivel I). En esta tarea de pensamiento en voz alta, a medida que aumenta el nivel de rendimiento académico, se observan conductas de autorregulación en mayor porcentaje.

El primer sujeto, de rendimiento bajo, exhibe menor variedad de conductas de autorregulación, siendo un 45% de las conductas observadas de autorregulación. Lo que más repite a lo largo de la tarea es que no entiende la misma, constituyendo estas manifestaciones el 45% de las conductas observadas. Entre las conductas de autorregulación, la más observada en su desempeño es volver sobre algunas expresiones del texto (15%); siendo entre los sujetos evaluados, en quien más se observa esta conducta, aunque no se traduce necesariamente en buenos resultados. La evaluación de la extensión del texto es una conducta observada en este sujeto, y también en el otro alumno entrevistado que coincide en nivel de rendimiento.

El segundo sujeto, de rendimiento bajo, muestra siete conductas de autorregulación, constituyendo el 44,1% de las conductas observadas. Al igual que el primer sujeto, las manifestaciones de inseguridad y de dificultad superan

a las conductas de autorregulación que evidencian. Particularmente, este sujeto encuentra dificultades para avanzar frente a algunas palabras del texto, siendo esta la conducta más observada en este caso (26,5%), también más que en el resto de los alumnos. La formulación de autopreguntas es la conducta de autorregulación que se observa más en el desempeño de este sujeto (11,7%).

El tercer sujeto, de rendimiento intermedio, muestra siete conductas de autorregulación, que constituyen el 77,8% de las conductas observadas. Realiza comentarios pertinentes sobre el texto (18,5%) y relee espontáneamente (14,8%), utiliza el título y refiere a conocimientos previos (11,1%) en mayor proporción que el resto de los alumnos evaluados.

El cuarto sujeto, de rendimiento intermedio, muestra cinco conductas de autorregulación, siendo el 82,3% de las observadas. La utilización de autopreguntas (29,4%) y las manifestaciones de entender el texto (23,5%) constituyen conductas de autorregulación observadas en mayor proporción que en el resto de los alumnos que se evaluaron.

El quinto sujeto, de rendimiento alto, muestra ocho conductas de autorregulación. Siendo el repertorio más amplio entre los alumnos evaluados. De las conductas observadas, el 92% constituyen conductas de autorregulación. De las mismas se destaca el subrayado, constituyendo el 36% de las conductas observadas y diferenciándose del resto. A su vez es la única

entrevista en la que se observa que el alumno expresa los criterios que utiliza en su actividad.

Los alumnos evidencian diversas formas de resolución. La alumna de alto rendimiento manifiesta en su forma de resolver la tarea el predominio de conductas de autorregulación, diferenciándose claramente de los alumnos de bajo rendimiento. Tres son las conductas de autorregulación observadas en todos los alumnos: realizar comentarios pertinentes sobre el texto, manifestaciones de entendimiento y releer espontáneamente. Evaluar la extensión del texto es visible solo en los alumnos de bajo rendimiento. Mientras que expresar los criterios que utiliza durante la tarea es un comportamiento visible solo en el sujeto de alto rendimiento.

Capítulo 6. **Discusión y conclusiones**

El presente trabajo se ha planteado como propósito evaluar la eficacia de un plan de intervención para la enseñanza de los procesos de autorregulación del aprendizaje en textos de la asignatura de Filosofía. Cómo favorecer que los alumnos autorregulen su aprendizaje en contextos de aula constituye un problema vigente para la investigación y la práctica educativa que se retoma en este estudio (Zimmerman, 2008).

Una primer hipótesis que se ha planteado es que los alumnos a los que se les ha enseñado explícitamente a autorregular el aprendizaje en textos de filosofía, alcanzarían mejores resultados en la comprensión de textos filosóficos que aquellos alumnos que participaron del grupo control.

Evaluada la comprensión de textos al finalizar la asignatura, los alumnos del grupo experimental obtienen mejores resultados que los del grupo control. Estas diferencias entre las condiciones experimentales a la hora de expresar por escrito las ideas principales del texto son significativas. Estas diferencias no eran visibles al inicio, a la vez que se observan cuando la dificultad del texto es mayor y la complejidad de la tarea es creciente.

Las diferencias observadas podrían atribuirse razonablemente a la intervención dirigida a la enseñanza de los procesos de autorregulación. Aquellos alumnos a los cuales se ha enseñado explícitamente a autorregular su aprendizaje, están en mejores condiciones de reflejar la construcción del significado global del

texto en una tarea más abierta y de mayor complejidad, donde la estructura es mínima, que consiste en asignarle un título al texto y resumir en un párrafo las ideas principales del mismo.

En cambio, no se observan diferencias entre los grupos al responder a las preguntas de múltiple opción que ponen en juego la comprensión de textos. Este tipo de preguntas pone en juego niveles de reconocimiento y dan cierta estructura que contribuye a la comprensión. Es razonable argumentar que se trata de una tarea de menor complejidad que la de poner título al texto o resumirlo en un párrafo. Por tanto, los mejores resultados que alcanzan los sujetos del grupo experimental se hacen visibles en las tareas de mayor complejidad cognitiva.

Analizando con mayor detalle los resultados de comprensión de textos, se ha comparado la evolución de cada grupo al responder a los cuestionarios al iniciar y finalizar el curso. Debe recordarse que el texto utilizado en la evaluación final es considerado de mayor complejidad por el docente del curso y, probablemente por el lector experto. Frente a un texto más complejo y de dificultad mayor, los alumnos del grupo experimental mantienen niveles similares de comprensión a los alcanzados en el primer texto, ya que han ganado en estrategias de autorregulación que les permiten sortear las dificultades del texto. Por el contrario, los alumnos del grupo control muestran menores niveles de rendimiento frente a un texto más complejo, utilizado en la segunda evaluación.

Estas diferencias en los niveles de comprensión, reflejadas en la capacidad de reflejar por escrito las ideas principales del texto puede vincularse a que los alumnos del grupo experimental alcanzan niveles superiores de monitoreo y obtienen mejores resultados en los cuestionarios de comprensión (Eme, Puustinen, & Coutelet, 2006; Thiede, Anderson, & Therriault, 2003).

Teniendo en cuenta las comparaciones por niveles de rendimiento académico en la asignatura, se mantienen las diferencias entre grupo experimental y control en los distintos niveles.

Particularmente, se destaca la evolución de los alumnos de bajo rendimiento del grupo experimental, que muestran un crecimiento muy importante en su media de comprensión. En la segunda evaluación alcanzan niveles similares a los alumnos de rendimiento intermedio y alto del grupo experimental. A la vez los alumnos de bajo rendimiento del grupo control mantienen sus muy bajos niveles de comprensión. Estos resultados indican que la intervención dirigida a la enseñanza de los procesos de autorregulación beneficia sobretudo a los alumnos de bajo rendimiento. Además realza la utilidad de la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas relacionadas con la comprensión de textos (Roeschl-Heils, Schneider & Kraayenoord, 2003).

Probablemente este efecto en los alumnos de bajo rendimiento académico del grupo experimental, no ha llegado a resultar significativo estadísticamente, pues se trata solamente de tres sujetos que se encuentran en esta situación.

En una línea similar de interpretación, se observa que en la segunda evaluación los alumnos del grupo experimental obtienen resultados homogéneos, logrando niveles similares de comprensión aún en distintos grupos de rendimiento académico. En cambio, los alumnos del grupo control muestran niveles de comprensión más heterogéneos en función de los distintos grupos de rendimiento académico.

Resulta curiosa la comparación entre los niveles de desempeño en las tareas de comprensión y el juicio que los alumnos realizan sobre esas tareas. Tanto al responder al primer cuestionario como al segundo, los alumnos de ambos grupos manifiestan sentirse poco seguros y sacar poco provecho de la tarea.

Si bien los alumnos del grupo experimental muestran mayores niveles de comprensión en el segundo texto, su evaluación de la tarea no difiere significativamente de la del grupo control. Estos datos podrían interpretarse asumiendo que los cambios en los procedimientos no necesariamente se reflejan en las creencias que se ponen en juego al evaluar la tarea de comprensión.

Otro modo de interpretar este resultado es que el juicio sobre la tarea es similar en ambos grupos, pero aquellos que se desempeñan mejor lo hacen con mayor conciencia de las dificultades que los textos ofrecen. En tanto, quienes tienen bajos niveles de comprensión hacen un juicio global de la tarea, refiriendo a su capacidad.

En relación a la primera hipótesis, se considera el efecto positivo de la enseñanza de la autorregulación en los niveles de comprensión de textos. En la evaluación final se observa un desempeño significativamente superior del grupo experimental al dar cuenta de su comprensión del significado global del texto. Las diferencias a favor del grupo experimental se manifiestan frente a textos más complejos y se hacen visibles en las tareas que exigen mayor complejidad cognitiva. A su vez, se benefician especialmente los alumnos de bajo rendimiento del grupo experimental. No se observan cambios significativos en los juicios de los alumnos sobre la tarea de comprensión.

Una segunda hipótesis, del presente estudio es que la enseñanza explícita de los procesos de autorregulación del aprendizaje se reflejará en cambios sobre las creencias vinculadas a la asignatura. Al comparar los grupos control y experimental, no se observan diferencias significativas en cuanto a sus creencias sobre la participación en el aprendizaje y el dominio del docente. En ambos grupos y en los dos momentos de evaluación los estudiantes muestran un alto grado de acuerdo con las afirmaciones que se les proponen en el cuestionario, lo que refleja una valoración muy positiva del docente y del curso.

Ambos grupos evolucionan significativamente al comparar la evaluación inicial y final, creciendo el grado de acuerdo en relación a la participación en el aprendizaje y al dominio del docente. Los cambios positivos en ambos grupos son atribuibles razonablemente al desempeño del docente y al curso, que es valorado favorablemente por sus alumnos. La valoración positiva de la

asignatura que los estudiantes evidenciaron, predeciría la elección de actividades vinculadas y su persistencia en ellas (Durik, Vida y Eccles; 2006).

Que la intervención en ambos grupos haya sido llevada adelante por un buen docente, tal como se refleja en las creencias sobre la participación en el aprendizaje y el dominio del docente, facilita que los alumnos puedan tomarlo como modelo (Schunk y Zimmerman, 1997). Esto resulta particularmente necesario para la enseñanza de los procesos de autorregulación. Sin embargo, puede ser una característica que torne opaca la visión de los resultados de la intervención de enseñanza de la autorregulación, pues las características del docente podrían pesar más que la metodología utilizada en una pequeña parte del curso.

Considerando los niveles de rendimiento, son los alumnos de nivel alto en ambas condiciones experimentales los que evidencian claramente un cambio en sus creencias de la evaluación inicial a la final. Es decir que quienes obtienen mejores resultados académicos son los que tienen un cambio más notorio en las creencias sobre la asignatura, independientemente de las condiciones experimentales.

Un aspecto que no se debe olvidar es que la participación del docente fue voluntaria. Esto constituye un indicador de su motivación. Posiblemente se esté reflejando este aspecto en las creencias que los alumnos tienen sobre la asignatura.

Se controló la intervención docente pautando claramente las formas de enseñanza utilizadas en cada grupo y registrando las clases que dictaba. Sin embargo, podría existir un efecto general de la propia intervención sobre la acción del docente. Esta fue una dificultad que el propio docente experimentó y manifestó en las entrevistas de seguimiento de la experiencia.

En relación a la segunda hipótesis, los cambios en las creencias de los estudiantes sobre la asignatura son observables. Los alumnos consideran favorablemente su participación en el aprendizaje y el dominio del docente, mostrando grados de acuerdo creciente de la primera a la segunda evaluación. Quienes reflejan una visión más positiva de la asignatura son aquellos que alcanzaron mayores niveles de rendimiento académico en ambas condiciones experimentales. No se observaron diferencias significativas al comparar los grupos experimental y control. En consecuencia, las diferencias observadas en distintos momentos de evaluación no pueden atribuirse al tratamiento experimental. Es razonable plantear la incidencia del docente y del curso en los cambios observados en las creencias sobre la participación en el aprendizaje y el dominio del docente.

Una tercera hipótesis que se ha manejado es que la enseñanza de los procesos de autorregulación favorecerá la orientación al aprendizaje y al resultado, a la vez que disminuirá la orientación a la evitación. Analizados los resultados se ha visto que las orientaciones al aprendizaje y a la evitación se mantienen en niveles similares en ambos grupos e instancias de evaluación.

Cabe recordar que las orientaciones motivacionales mencionadas son factores de segundo orden en el cuestionario planteado e indagan sobre cómo los alumnos creen que se comportan en contextos de aprendizaje. Al trabajar sobre las creencias de los sujetos se espera que los factores evaluados sean estables. Por tanto, resulta difícil que cambien en un período de tiempo relativamente breve y frente a intervenciones puntuales como la realizada.

Sin embargo, se observa una merma significativa de la orientación motivacional al resultado en la evaluación final. Esta tendencia es visible en ambas condiciones experimentales, por lo que no es atribuible el cambio a la intervención realizada. Probablemente, en este caso, incida fuertemente el momento del año en el que se realizaron la primer y segunda evaluación. La primera instancia de evaluación coincide con el inicio de cursos, donde los alumnos se enfrentan por primera vez a la orientación que han elegido (con nuevas asignaturas, formas de evaluación y exigencias) y probablemente evidencian necesidad de reconocimiento y aprobación. En la segunda evaluación la calificación ya no estaba en juego pues ya era conocida por los alumnos y por tanto disminuiría la necesidad de aprobación y reconocimiento externo.

Al considerar los factores de primer orden del cuestionario, no se observaron cambios en las siguientes orientaciones: miedo al fracaso y resistencia al desánimo pese al profesor, ambas componen la orientación a la evitación. Tampoco cambian deseo de calificación positiva y el deseo del éxito y su reconocimiento, que componen la orientación al resultado (en la que si se

observan cambios). Del mismo modo, se mantienen estables las orientaciones de deseo de ser útil y disposición al esfuerzo, vinculadas a la orientación por el aprendizaje. La estabilidad era esperable ya que, tal como se ha mencionado, se trata de creencias que operan en un nivel más profundo y por tanto tienden a mantenerse en el tiempo.

Si bien se destaca la tendencia a la estabilidad de las orientaciones motivacionales, hay algunos factores de primer orden en los que se observan cambios en ambas condiciones experimentales a lo largo del tiempo. Decece la motivación externa, vinculada a la orientación al resultado; ya se ha mencionado que probablemente en la evaluación inicial los alumnos se encuentran en un momento de cambios significativos de contexto que los vuelve más pendientes de evaluación y recompensas externas.

Hay un aumento significativo de la motivación por aprender y a la vez un descenso de la evitación y rechazo de la tarea por inútil. Los cambios en estos factores de primer orden, no redundan en cambios en la orientación motivacional por el aprendizaje que se mantiene estable.

Al cerrar la consideración de la tercera hipótesis, se observa estabilidad de las orientaciones motivacionales al aprendizaje y a la evitación. Siendo la estabilidad algo esperable, dado que los aspectos que se ponen en juego están vinculados a las creencias de los sujetos y no son sensibles a pequeños cambios en el contexto o cortos períodos de tiempo. En ambos grupos disminuye la orientación al resultado, podría interpretarse que esto refleja la

situación de los estudiantes al iniciar la orientación científica con todo lo nuevo que ello implica. También se han mencionado algunos cambios en los factores de primer orden (descenso de la motivación externa y de la evitación de la tarea por inútil, aumento de la motivación por aprender), probablemente más sensibles a cambios de contexto. Estas variaciones no son atribuibles a la enseñanza de la autorregulación ya que se observan en ambos grupos y en el mismo sentido.

Finalmente, la cuarta hipótesis planteada en el presente estudio es que aquellos estudiantes a quienes se les ha enseñado explícitamente a autorregular su aprendizaje exhibirán conductas de autorregulación en tareas de pensamiento en voz alta.

La evaluación de los procesos de autorregulación a través del pensamiento en voz alta es una herramienta que proporciona datos relevantes y se utiliza con frecuencia en la investigación (Braten & Samuelstuen, 2004; Zimmerman, 2008). En este caso, se optó por que fuera el docente quien realizará la entrevista, a los efectos de proporcionarle un feedback directo de su intervención en aula.

Analizados los resultados de cinco entrevistas realizadas, se ha observado que todos los alumnos del grupo experimental evaluados en tareas de pensamiento en voz alta exhiben conductas de autorregulación. A su vez cada uno de los alumnos exhibe un repertorio distinto de conductas de autorregulación.

Los alumnos de bajo rendimiento exhiben conductas de autorregulación. Aproximadamente la mitad de las conductas observadas corresponden a formas de autorregulación del aprendizaje. Probablemente estos alumnos se encuentran en etapas iniciales del desarrollo de la autorregulación y la intervención se refleje en ellos de esa forma. Seguramente se han beneficiado de una intervención de enseñanza explícita en el aula, dados los niveles de autorregulación que evidencian y los resultados en comprensión que obtienen (ya considerados anteriormente). Quizá requieran de una intervención más intensa aún y les demande más tiempo. Cabe tener presente que la autorregulación no necesariamente se desarrolla con la edad o el nivel educativo (Nietfeld, Cao & Osborne, 2005; Onwuegbuzie, Slate & Schwartz, 2001), por tanto puede asumirse que los niveles de autorregulación observados son resultado de la enseñanza explícita.

A medida que aumenta el rendimiento académico, los alumnos exhiben conductas de autorregulación del aprendizaje en mayor proporción, llegando a un gran porcentaje de las conductas observadas en el caso del alumno de alto rendimiento (Kitsantas, 2002). Estos alumnos mostraron una variedad de estrategias mayor que los alumnos de bajo rendimiento. Coincidentemente al aumentar el rendimiento académico de los alumnos, aumentan las posibilidades de explicitar oralmente con más claridad y detalle el proceso que realizan a leer textos.

En relación a la cuarta hipótesis, se concluye que los alumnos a los cuales se les ha enseñado explícitamente a autorregular el aprendizaje, exhiben

conductas de autorregulación al ser evaluados en tareas de pensamiento en voz alta. A mayores niveles de rendimiento, mayor es la presencia de conductas de autorregulación. Probablemente los alumnos de rendimiento académico más bajo exhiben conductas de autorregulación que no mostrarían de no haber mediado intervención. A su vez, cada alumno evidencia formas diferentes y propias de autorregulación.

Considerando los resultados obtenidos se concluye que la enseñanza explícita de los procesos de autorregulación ha impactado sobre los niveles de comprensión de textos. Los alumnos del grupo experimental exhibieron conductas de autorregulación del aprendizaje. Se han beneficiado especialmente de la enseñanza de la autorregulación los alumnos de bajo rendimiento académico, quienes mejoraron notoriamente sus niveles de comprensión los alumnos y a la vez mostraron conductas de autorregulación. Se han observado cambios en las creencias de los alumnos sobre su participación en el aprendizaje y el dominio del docente, que no son atribuibles a la metodología de enseñanza de la autorregulación utilizada sino a una alta valoración del docente y del curso. El sistema de orientaciones motivacionales ha tendido a permanecer estable a lo largo del tiempo. Los cambios que se observan en algunas orientaciones motivacionales pueden vincularse directamente a la enseñanza de la autorregulación, sino a otros factores de contexto.

Cabe destacar que los efectos observados en la comprensión de textos y en la autorregulación del aprendizaje, se vinculan a una metodología de intervención

relativamente sencilla y económica, que puede desarrollarse en el contexto de aula. El eje central de la misma consistió en la explicitación del guión experto por parte del docente, y su enseñanza a través de un proceso secuenciado. Esto constituyó un aporte que el docente valoró positivamente, y que a su juicio no le demandó esfuerzos mayores de planificación, no lo distrajo de sus tareas centrales en el aula y que piensa seguir utilizando.

Los principales límites del presente estudio, se vinculan al control de variables que puede realizarse en situaciones de aula. Varias de las opciones metodológicas se orientaron a ganar en validez ecológica (Alfassi, 2004; Paris y Paris, 2001) en detrimento de un control de variables más fuerte.

Por ejemplo, ambos grupos trabajaron con el mismo docente. Se optó por registrar las clases de forma magnetofónica a los efectos de controlar variables como lo que el docente efectivamente realizó en clase. Con el propósito de ganar en control de variables podría utilizarse un nuevo grupo control a cargo de otro docente y realizando las evaluaciones correspondientes. Así mismo haber contado con evaluaciones previas del docente y de los alumnos a su cargo podría haber resultado útil para calibrar mejor los efectos de la intervención.

A la hora de implementar el plan de intervención se había previsto desarrollar el mismo durante seis semanas de clase, finalmente se redujo a tres semanas de clase. Estos ajustes se debieron a decisiones institucionales y del equipo de docentes. Si bien se vio afectada la duración de la intervención, no así la

continuidad. Probablemente esta es una dificultad a la hora de realizar estudios de intervención en el contexto de instituciones educativas.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, una de las dificultades que surgieron fue diseñar cuestionarios de comprensión de textos comparables y ajustados a los contenidos de la asignatura. Teniendo en cuenta este último criterio, se seleccionaron textos propios de la asignatura, que fueran considerados por los docentes de cierta dificultad y además que al momento de la evaluación no se hubieran trabajado en clase. Por tal razón fue difícil diseñar cuestionarios totalmente equiparables. El análisis de las propiedades estadísticas de los cuestionarios permitió realizar comparaciones de la evaluación inicial y final. Podrían haberse considerado otras medidas de comprensión como la transferencia a textos de otras asignaturas.

Si bien resultaron de suma utilidad, por razones de tiempo y alcance del presente estudio no se realizaron evaluaciones individuales de los sujetos del grupo control en la tarea de pensamiento en voz alta, lo cual sería muy interesante a la hora de evaluar, aún con mayor rigurosidad, los efectos de la enseñanza de los procesos de autorregulación. Además permitiría afirmar con mayor seguridad que los comportamientos de autorregulación observados en los alumnos del grupo experimental pueden atribuirse a la intervención dirigida a su enseñanza.

La tarea de pensamiento en voz alta ha resultado muy interesante para evaluar la autorregulación del aprendizaje. Implicó gran dificultad para los alumnos que

debieron realizarla. En estudios futuros, a los efectos de sacar más provecho aún de la tarea, podría resultar útil modelar la presentación de la consigna y entrenarlos previamente en la misma, tal como se ha realizado en otras investigaciones (Cerdán, 2007; Vidal-Abarca & Cerdán, 2008). Otras variantes que aportarían al estudio de la autorregulación utilizando la tarea de pensamiento en voz alta podrían consistir en mostrarles el video de su actuación a los alumnos, establecer un límite de tiempo.

Se ha realizado esta intervención con un solo docente, dos grupos, siendo un número relativamente pequeño de sujetos. Con estas características y a partir de los resultados de la intervención resultaría interesante extender la experiencia a más docente y ampliar la base de participantes de la investigación. También podría extenderse a otras asignaturas en forma coordinada y simultánea.

Una próxima fase de investigación, que ya se está desarrollando, es la evaluación longitudinal de los efectos de la intervención. A tales efectos se volverá a evaluar a los alumnos que participaron de los grupos experimental y control en el mes de octubre de 2008 con un cuestionario de comprensión de textos.

Por último, se ha evaluado la incidencia de la enseñanza de autorregulación del aprendizaje en contexto de aula a través de una herramienta de sencilla aplicación y económica que podría ser incorporada al trabajo de los docentes en el aula. Se han encontrado efectos de la metodología utilizada sobre los

procesos de autorregulación del aprendizaje y los niveles de comprensión de textos propios de la asignatura. Dicha metodología ha beneficiado a los alumnos en mayor riesgo académico. Los resultados obtenidos invitan a seguir avanzando en el diseño de herramientas educativas que contribuyan a enseñar la autorregulación del aprendizaje en contextos de aula y a que los estudiantes se conviertan en auténticos gestores de su propio aprendizaje.

Referencias

Alfassi, M. 2004. Reading to learn: effects of combined strategy instruction on high school students. *The journal of educational research*, 97, 4, 171-184.

Alonso-Tapia, J.

2005a. *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.

2005b. Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación, número extraordinario*, 63-93.

2005c. Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17, 3, 404-411.

Alonso-Tapia, J. & N. Carriedo. 2002. El entrenamiento de la comprensión lectora. En Corral, A. (coord.). *Psicología del aprendizaje de textos*. Madrid: UNED.

Alonso-Tapia, J. y A. Pardo. 2006. Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and instruction*, 16, 295-309.

ANEP. 2007. *Uruguay en PISA 2006*. Informe Ejecutivo.

Bandura, A., C. Barbaranelli, G. V. Caprara & C. Pastorelli. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.

- Baquero, R. 1996. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Boavida, J. 2006. De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. *Revista española de pedagogía*, 234, 205-226.
- Bouffard, T.; M. Bouchard; G. Goulet; I. Denoncourt & N. Couture. 2005. Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. *International journal of psychology*, 40, 6, 373-384.
- Braten, I. & M. Samuelstuen. 2004. Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal of educational psychology*, 96, 2, 324-336.
- Butler, D. 2003. Structuring instruction to promote self-regulated learning by adolescents and adults with learning disabilities. *Exceptionality*, 11, 1, 39-60.
- Butler, D.; B. Beckingham y H. Novak. 2005. Promoting strategic learning by eighth-grade students struggling in mathematics: a report of three case studies. *Learning disabilities research & practice*, 20, 3, 156-174.
- Cerdán, R. 2007. Estrategias de lectura y contestación a preguntas con textos múltiples: Un estudio de pensamiento en voz alta. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 55-71.

Cerdán, R., & E. Vidal-Abarca. 2008. The effects of tasks on integrating information from multiple documents. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 209-222.

Dopkins, A. & L. Supplee. 2002. Children's self-regulatory behaviors during teacher-directed, seat-work, and small-group instructional contexts. *Journal of educational research*, 95, 4, 235-244.

Dopkins, A., C. Neitzel, K. Garza & L. Hoke-Sinex. 2001. Instructions begins in the home: relations between parental instruction and children's self-regulation in the classroom. *Journal of educational research*, 93, 3, 456-466.

Durik, A., M. Vida & J. Eccles. 2006. Task values and ability beliefs as predictors oh high school literacy choices: a developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 382-393.

Eme, E., M. Puustinen & Béatrice Coutelet. 2006. Individual and developmental differences in reading monitoring: when and how do children evaluate their comprehension? *European Journal of Psychology of Education*, 21, 1, 91-115.

Ford, K.; D. Weissbein; E. Smith; S. Gully & E. Salas. 1998. Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of applied psychology*, 83, 2, 218-233.

Fuchs, L.; D. Fuchs; K. Prentice; M. Burch; C. Hamlett; R. Owen & K. Schroeter. 2003. Enhancing third-grade students' mathematical problem solving with self-regulates learning strategies. *Journal of educational psychology*, 95, 2, 306-315.

García Madruga, J. A.; Ma. R. Elosúa; F. Gutiérrez; J. L. Luque & M. Gárate. 1999. *Comprensión lectora y memoria operativa*. Aspectos evolutivos e instruccionales. Barcelona: Paidós.

Georghiades, P. 2004. From the general to the situated: three decades of metacognition. *International journal of science education*, 26, 3, 365-383.

Guasch, T. & M. Castelló. 2002. Aproximación a la enseñanza de la toma de apuntes en la Educación Secundaria Obligatoria: un estudio descriptivo. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 2, 169-181.

Huertas, J. A.

1997. *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

2008. Las teorías de la motivación desde el ámbito de lo cognitivo y lo social. En F. Palmero y F. Martínez (coords.) *Motivación y Emoción*. McGraw Hill: Madrid.

Kintsch, W. 2005. An overview of top-down and bottom up effects in comprehension: the CI perspective. *Discourse processes*, 39, 2&3, 125-128.

Kirschner, P.; J. Sweller & R. Clark. 2006. Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 2, 75-86.

Kitsantas, A. 2002. Test preparation and performance: a self-regulatory análisis. *The journal of experimental education*, 70, 2, 101-113.

Kreber, C.; H. Castleden; N. Erfani & T. Wright. 2005. Self-regulated learning about university teaching: an exploratory study. *Teaching in higher education*, 10, 1, 75-97

Kuhl, J. 2000. A functional-design approach to motivation and self-regulation. The dynamics of personality systems interactions. En Boekaerts, M., P. Pintrich & M. Zeidner (eds.) *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press.

León, J. A. 1996. *Prensa y educación. Un enfoque cognitivo*. Buenos Aires: Aique.

Linnenbrink, E. & P. Pintrich. 2002. Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31, 3, 313-327.

Linnenbrink, E. & P. Pintrich. 2003. The role of self-efficacy beliefs in students engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137.

Luyten, L.; J. Lowyck & F. Tuerlinckx. 2001. Task perception as a mediating variable: a contribution to the validation of instructional knowledge. *British journal of educational psychology*, 71, 203-223.

Mason, L. 2004. Explicit Self-Regulated strategy development versus reciprocal questioning: effects on expository reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 2, 283-296.

Mateos, M. 2001. *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Mateos, M. & Ma. Pérez Echeverría. 2006. El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En Pozo, J. I.; N. Scheuer; Ma. Pérez Echeverría; M. Mateos & M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Monereo, C (coord). 2000. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.

Montero, I. & M. J. de Dios. 2004. Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 2, 1, 189-196.

Morais, J. 1998. *El arte de leer*. Madrid: Visor.

Muis, K.; P. Winne & D. Jamieson-Noel. 2007. Using a multitrait-multimethod analysis to examine conceptual similarities of three self-regulated learning inventories. *British journal of educational psychology*, 77, 177-195.

Nietfeld, J.; L. Cao & J. Osborne. 2005. Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The journal of experimental education*, 74, 1, 7-28.

Núñez, J. C.; P. Solano; J. A. González-Pienda & P. Rosario. 2006. Evaluación de los procesos de autorregulación mediante informe. *Psicothema*, 18, 3, 353-358.

Ong, W. 1987. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Onwuegbuzie, A.; J. Slate & R. Schwartz. 2001. Role of study skills in graduate-level educational research courses. *The journal of educational research*, 94, 4, 238-246.

Paris, S. & A. Paris. 2001. Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36 (2), 89-101.

Patrick, H. & M. Middleton. 2002. Turning the kaleidoscope: what we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37 (1), 27-39.

Perry, N.; L. Hutchinson & C. Thauberger. 2007. Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing. *Reading & writing quarterly*, 23, 27-50.

Peeverly, S.; K. Brobst & K. Morris. 2002. The contribution of reading comprehension ability and meta-cognitive control to the development of studying in adolescence. *Journal of research in reading*, 25, 2, 203-216.

Pintrich, P. 2003. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.

Pintrich, P. 2004. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in collage students. *Educational Psychology Review*, 16, 4, 385-407.

Pintrich, P. & D. Schunk. 2006. *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. 2da ed. Madrid: Pearson Educación.

Pozo, J. I. 2006. La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J. I.; N. Scheuer; Ma. Pérez Echeverría; M. Mateos & M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Pressley, M. & E. Ghatala. 1990. Self-regulated learning: monitoring learning from text. *Educational psychologist*, 25, 1, 19-33.

Rheinberg, F.; R. Vollmeyer & W. Rollet. 2000. Motivation and action in self-regulated learning. En Boekaerts, M., P. Pintrich & M. Zeidner (eds.) *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press.

Rivière, Á. 1988. *La Psicología de Vigotsky*. Madrid: Visor.

Roeschl-Heils, A.; W. Schneider & C. van Kraayenoord. 2003. reading, metacognition and motivation: a follow-up study of german students in grades 7 and 8. *European journal of psychology of education*, 18, 1, 75-86.

Rodríguez Moneo, Ma. & J. A. Huertas. 2000. Motivación y cambio conceptual. *Tarbiya*, 26, 51-71

Rosas, R. & C. Sebastián. 2001. *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.

Rosario, P.; R. Mourao; J. Nuñez; J. González-Pienda; P. Solano & A. Valle. 2007. Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19, 3, 422-427.

Russell, B. 1995. *Los problemas de la filosofía*. 3era ed. Colombia: Labor.

Salatas, H. & J. Flavell. 1976. Behavioral and metamnemonic indicators of strategic behaviors under remember instructions in first grade. *Child development*, 47, 81-89.

Salmerón, L.; W. Kintsch & J. Cañas. 2006. Reading strategies and prior knowledge in learning from hypertext. *Memory and cognition*, 34, 5, 1157-1171.

Schunk, D. 2005. Self-regulated learning: the educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 2, 85-94.

Schunk, D. & B. Zimmerman. 1997. Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 4, 195-208.

Sungur, S. & C. Tekkaya. 2006. Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning. *The journal of educational research*, 99, 5, 307-317.

Thiede, K.; M. Anderson & D. Therriault, 2003. Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. *Journal of educational psychology*, 2003, 95, 1, 66-73.

Torrance, M., R. Fidalgo & J. García. 2007. The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and instruction*, 17, 265-285.

Valle, A.; R. Canabach; S. Rodríguez; J. Núñez & J. González-Pienda. 2006. Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, 2, 165-170.

Zeidner, M.; M. Boekaerts & P. Pintrich. 2000. Self-regulation: directions and challenges for future research. En Boekaerts, M., P. Pintrich y M. Zeidner (eds.) *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press.

Zimmerman, B. 1990. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. 2000. Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En Boekaerts, M., P. Pintrich & M. Zeidner (eds.) *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press.

Zimmerman, B. 2008. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. 2002. Acquiring Writing Revision and Self-Regulatory Skill Through Observation and Emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660.

Weiner, B. 2000. Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.

Wiley, J.; T. Griffin & K. Thiede. 2005. Putting the comprehension in metacomprehension. *The journal of general psychology*, 132, 4, 408-428.

Williams, J. 2005. Instruction in reading comprehension for primary-grade students: a focus on text structure. *The journal of special education*, 39, 1, 6-18.

ANEXOS

Guión para la enseñanza de la autorregulación¹

Justificar la importancia...

*Es momento de ir al texto de Quiero que tratemos de comprender lo que plantea este autor en sus textos. Seguramente cada uno irá encontrando sus maneras de aprovechar su lectura o ya las tiene. Está vez, a medida que vaya leyendo les voy a ir mostrando **cuál es mi forma** de encarar este texto. **Pienso que algunos pasos podrían servirles** y a la larga les va a hacer más fácil la tarea.*

- 1) En primer lugar intento ubicar al texto y al autor, seguramente sé algo sobre ello. ¿Qué puedo saber del autor o del texto? A veces, cuando no tengo ni idea, busca algún dato biográfico o del contexto. Por ejemplo, en este texto...en clase veníamos trabajando sobre esto... vimos la película... y nos planteamos tal problema.... Seguramente este texto hará referencia a algo de esto.*
- 2) También presto atención al título, seguramente intentan darme pistas con él título. En este caso.... ¿coincide con las ideas que me hice? ¿Se parece en algo a lo que veníamos haciendo o trabajando?*
- 3) Veo qué tan largo es el texto, si tiene algún subtítulo, si está dividido y me voy haciendo una idea general del texto.*
- 4) Solo una vez que me he detenido a pensar sobre lo que yo ya sé del texto, de su autor y tengo alguna idea sobre eso, lo comienzo a leer. Y probablemente lo tenga que leer más de un vez.*
- 5) Tengo claro que no todos lo hacemos de la misma manera pero estoy intentando mostrarles cómo lo hago yo, esta es una tarea que tendrán que encarar ustedes...así que lo importante es que la vayan ensayando y encontrando la suya.*

(Con la lectura del texto)

- 6) Yo, por ejemplo, trato de subrayar, destacar de alguna manera o ir anotando algunas palabras o frases que por alguna razón me llaman la atención, a veces por su importancia, o por lo raras que me suenan, o porque las desconozco.*

¹ Este guión fue elaborado en conjunto con el docente, en base a la explicitación de los procesos que como experto emplea al leer textos de Filosofía.

- 7) *También me quedo con algunas imágenes y/o metáforas que me llamen la atención. A veces utilizó algún subrayado o signos de exclamación, algún color...*
- 8) *Obviamente trato de quedarme con las pistas que me llamen la atención, y tengo claro que otra persona podría destacar otras o yo mismo en otros momentos destacar otras.*
- 9) *A veces en el texto aparecen ideas de otros autores, otras voces, trato de identificarlas, de reconocerlas, a veces aparecen entre comillas, otras veces hay que descubrirlas más sutilmente. A veces utilizó algún subrayado o signos de exclamación, algún color...*
- 10) *Generalmente, una vez que complete la lectura me preocupo de repasar lo que he destacado e intento relacionarlo, qué me dicen esas palabras.*
- 11) *Ahora estoy en condiciones de resumir el texto y ponerle un título. Ya lo he leído, destaqué lo importante, traté de buscar relaciones. Seguramente puedo resumirlo, aunque tengo claro que no hay un resultado único. Lo importante es que haya trabajado sobre el texto y me haya dejado guiar por sus pistas. Y me sienta seguro que voy a poder contarle a otro de qué se trata el texto. Si no puedo hacer esto vuelvo a releer.*
- 12) *Con él título y ya lo principal resumido, busco conectar las ideas secundarias, algunos detalles que el texto plantea.*
- 13) *Por último vuelvo a lo que sabía, lo que trabajé en clase, el problema que nos preocupaba, e intento contextualizar la perspectiva: quién dice y a quién se lo dice.*
- 14) *Al final, estoy en condiciones de criticar el texto, necesariamente debo hacerlo. Tengo claro que no hay una única respuesta, se trata de mi respuesta. Obviamente lo he leído y puedo juzgarlo. Me pregunto por ejemplo: ¿si es coherente lo que dice? ¿es útil para el problema que me estaba planteando?*

NOMBRE:

GRUPO:

El siguiente es un fragmento de la obra "Ensayo sobre el entendimiento humano"², del filósofo John Locke. Lee con detenimiento el siguiente texto. Al finalizar la lectura te propondremos algunas tareas en relación a lo que has comprendido del mismo. Te pedimos que trabajes en forma individual y haciendo tu mayor esfuerzo.

Es opinión establecida entre los hombres que en el entendimiento existen ciertos principios innatos, ciertas nociones primarias, caracteres, como si estuvieran estampados en la mente humana, y que el alma los recibe en su origen, trayéndolos al mundo con ella. Para convencer de la falsedad de esta suposición, bastaría con mostrar cómo los hombres, por el simple uso de sus facultades naturales, pueden obtener todo el conocimiento que poseen, sin ayuda alguna de impresión innata.

[...] Al principio los sentidos aprehenden ideas particulares y abastecen el gabinete todavía vacío de nuestra mente con algunas de ellas que son conservadas en la memoria y a las que se da nombre. Después la mente las abstrae, y mediante un modo gradual, aprende el uso de los nombres generales. De esta manera la mente se surte de ideas y de lenguaje, materiales sobre los que ejerce su facultad discursiva; y el uso de la razón se hace más visible a medida que aumentan esos materiales que permiten su empleo. Aunque el tener ideas generales y el uso de las palabras generales y el de la razón crecen juntamente, sin embargo, esto no indica que tales ideas sean innatas.

No puede negarse que los hombres, al serles propuestas, conocen muchas de las verdades evidentes por sí; pero es claro que quien las conoce así advierte en sí mismo que empieza a conocer una proposición que antes no conocía, y que, a partir de entonces, nunca discutirá; no porque sea innata, sino porque la consideración de la naturaleza de las cosas contenidas en aquellas palabras no le permitiría pensar de otra manera.

Existe otro argumento en contra de que sean las máximas generales innatas: y es que estos caracteres, si fueran impresiones originarias y nativas, aparecerían con la mayor claridad en aquellas personas en quienes, precisamente, no hallamos huellas de ellos (niños etc., los menos corrompidos por costumbres y opiniones).

Una vez que has leído el texto que te presentamos, te pedimos realices las siguientes tareas. En lo posible no dejes ninguna sin resolver.

9) ¿Cómo titularías el texto?

10) Intenta explicarle a alguien que no ha leído el texto las ideas que presenta. Utilizando tus palabras, escribe un párrafo con ese objetivo.

² Texto y cuestionario utilizados en la evaluación inicial de comprensión.

Marca con una cruz la opción que corresponda:

11) Leer y comprender este texto me ha resultado

Muy difícil	Difícil	Indiferente	Fácil	Muy Fácil
-------------	---------	-------------	-------	-----------

12) Llego a entender el texto:

Absolutamente nada	Nada	Indiferente	Algunas ideas	Por completo
--------------------	------	-------------	---------------	--------------

Una vez que has completado las tareas que te solicitamos, te pedimos que entregues las hojas de trabajo a quienes están a cargo del grupo.

NOMBRE:

Grupo:

Ahora que has leído el texto y trabajado con él, te pedimos que marques la respuesta que consideras más ajustada, según lo que has comprendido:

1. En los niños se verían con más claridad las máximas generales innatas:

- a. Aunque esto no es lo que ocurre.
- b. Si en verdad estuvieran libres de las influencias de costumbres y opiniones.
- c. Y esto generalmente es lo que sucede.
- d. Aunque esto ocurre solo algunas veces.

2. Señala cuál de las siguientes afirmaciones se ajusta más al texto:

- a. El hombre aprende el lenguaje en algunas etapas cruciales.
- b. El hombre aprende gradualmente a usar el lenguaje.
- c. El hombre demuestra sus capacidades innatas para el lenguaje.
- d. La experiencia entorpece la adquisición del lenguaje.

3. La intención principal del autor en este texto es:

- a. Mostrar el valor de los sentidos en el aprendizaje.
- b. Argumentar la relación de las ideas innatas y el conocimiento.
- c. Exponer ideas sobre el conocimiento.
- d. Criticar a quienes piensan que existen ideas innatas.

4. Señala cuál de las siguientes afirmaciones se ajusta más al texto:

- a. El papel de la experiencia de los sentidos es mínima en el conocimiento.
- b. El niño llega al mundo vacío de significados.
- c. La mente del niño está llena de impresiones al nacer.
- d. El papel de lo innato es fundamental para entender el conocimiento humano.

5. En el texto se plantea que:

- a. La mente es un depósito vacío que se abastece de los sentidos.
- b. La mente es un depósito vacío que es inundada por los sentidos.
- c. La mente trabaja con las ideas que trae desde un origen.
- d. La mente trabaja con las ideas y el discurso aún cuando la experiencia de los sentidos es desorganizada.

6. Los hombres conocen las verdades evidentes de por sí:

- a. Aunque siguen sin darse cuenta conscientemente de esas verdades.
- b. Fundamentalmente por el razonamiento las reconocen.
- c. Y ya no pueden pensar de otro modo.
- d. De todos modos pueden cambiar fácilmente de opinión.

7. ¿Cuál es la idea más importante que el texto presenta?

- a. No hay verdades evidentes.
- b. Es difícil de sostener la existencia de ideas innatas.
- c. El hombre puede conocer de diversas formas.
- d. Lo que conocemos viene de los sentidos.

8. ¿Qué tan seguro estás de que las respuestas que has dado son correctas?

- a. Nada seguro
- b. Poco seguro
- c. Indiferente
- d. Algo seguro
- e. Totalmente seguro

NOMBRE:

GRUPO:

El siguiente es un fragmento de la obra "Compendio de Psicología"³, de William James. Lee con detenimiento el siguiente texto. Al finalizar la lectura te propondremos algunas tareas en relación a lo que has comprendido del mismo. Te pedimos que trabajes en forma individual y haciendo tu mayor esfuerzo.

Para entender la conciencia, preciso es colocarla en el medio físico con el que traba conocimiento; separarla de él sería falsearla. El gran error de la antigua Psicología racional fue el erigir al alma en ser absoluto, espiritual puro, dotado de cierto número de facultades que no debía sino a sí mismo, suficientes a explicar por sí solas las diversas funciones de la memoria, la imaginación, el razonamiento, la voluntad, etc. Sin que se creyese necesario relacionar estas funciones con fenómenos particulares del Universo con los que nada tendría que ver. La Biología moderna, más rica y profunda, ha visto entre nuestras facultades interiores y la constitución de las cosas una adecuación que llega hasta el detalle y a la cual debemos el poder vivir y desarrollarnos en la Naturaleza. [...]En suma, el mundo y el espíritu han evolucionado conjuntamente, lo que equivale a un recíproco ajuste; armonía que, tal como se da, parece resultar de un extenso cambio de influencias e interacciones entre dentro y fuera.

[...]La vida mental es, ante todo, teleológica, o sea, que nuestros diversos modos de sentir y pensar son cuanto son, porque nos sirven para modelar nuestras reacciones sobre el mundo exterior. [Entre las fórmulas recientes, pocas tan útiles a la psicología como la de Spencer, de que la vida psíquica y la física tienen una misma esencia, a saber, 'la adaptación de relaciones internas a relaciones externas'. En los animales inferiores y en los niños, la conciencia se adapta a objetos inmediatamente presentes; pero, a medida que progresa y evoluciona, va adaptándose a objetos más o menos alejados en el espacio y en el tiempo por procesos de razonamiento cada vez más complejos y precisos].

El fin primero y fundamental de la vida psíquica es, pues, la conservación y defensa del individuo; [...]. En su sentido más amplio debería estudiar la Psicología todas las especies de actitudes mentales. [...] Todos los estado mentales, útiles, inútiles o nocivos, determinan una actividad motora. Ocasionan cambios invisibles en la respiración, la circulación, la tensión muscular general, la actividad glandular o visceral, aún cuando no produzcan movimientos visibles en los músculos de la vida voluntaria. Así, no sólo ciertos estado de conciencia (las voliciones, p.e.), sino todo estado de conciencia a título de tal, sea puro pensamiento o sentimiento, provoca movimientos. A medida que vayamos avanzando en nuestro estudio, irá viéndose más claramente la verdad de esta proposición. Dejaremos este hecho establecido como fundamental para la ciencia psicológica.

Una vez que has leído el texto que te presentamos, te pedimos realices las siguientes tareas. En lo posible no dejes ninguna sin resolver.

9) ¿Cómo titularías el texto?

10) Intenta explicarle a alguien que no ha leído el texto las ideas que presenta. Utilizando tus palabras, escribe un párrafo con ese objetivo.

³ Texto y cuestionario utilizados en la evaluación final de comprensión.

Marca con una cruz la opción que corresponda:

11) Leer y comprender este texto me ha resultado

Muy difícil	Difícil	Indiferente	Fácil	Muy Fácil
-------------	---------	-------------	-------	-----------

12) Llego a entender el texto:

Absolutamente nada	Nada	Indiferente	Algunas ideas	Por completo
--------------------	------	-------------	---------------	--------------

Una vez que has completado las tareas que te solicitamos, te pedimos que entregues las hojas de trabajo a quienes están a cargo del grupo.

NOMBRE:

Grupo:

Ahora que has leído el texto y trabajado con él, te pedimos que marques la respuesta que consideras más ajustada, según lo que has comprendido:

1. Señala cuál de las siguientes afirmaciones se ajusta más al texto:

- a. El error de la psicología racional fue pensar en el alma.
- b. El error de la psicología racional fue dejar de lado el pensamiento, la memoria e imaginación.
- c. El error de la psicología racional fue considerar solo el estudio del alma.
- d. El error de la psicología racional es no basarse en la biología moderna.

2. En el texto se plantea que:

- a. El movimiento de los órganos determina los estados mentales.
- b. Los estados mentales son visibles, dinámicos y con movimiento.
- c. Todos los estados mentales producen movimiento.
- d. Los estados mentales son invisibles y no necesariamente producen movimiento.

3. Señala cuál de las siguientes afirmaciones se ajusta más al texto:

- a. Estudiar la vida psíquica invisible, no es algo posible.
- b. No se puede estudiar la vida psíquica sino por el movimiento.
- c. No se puede estudiar la vida psíquica por el movimiento.
- d. No se puede estudiar la vida psíquica solamente razonando.

4. Para estudiar la conciencia:

- a. Hay que tener en cuenta especialmente lo que dice la biología sobre ella.
- b. Hay que vincularla con el entorno físico que se vuelve conocido.
- c. Hay que repensar la psicología.
- d. Hay que entenderla cabalmente como manifestación del alma racional.

5. ¿Cuál es la idea más importante que el texto presenta?

- a. La psicología debe apoyarse en la biología moderna.
- b. En los animales y en el hombre la conciencia se adapta objetos presentes.
- c. El mundo y el espíritu han evolucionado conjuntamente.
- d. La vida psíquica tiene como fin la preservación del individuo.

6. La intención principal del autor en este texto es:

- a. Dar lugar al estudio de la conciencia por parte de la psicología.
- b. Expresarse sobre la conciencia, el alma y la psicología.
- c. Exponer las fallas de la psicología en relación a la conciencia.
- d. Proponer los principios de la vida mental y la forma de estudiarlos.

7. La vida mental es teleológica ya que:

- a. los modos de sentir y pensar la hacen visible.
- b. los modos de sentir y pensar sirven para modelar nuestras reacciones sobre el mundo.
- c. los modos de sentir y pensar se relacionan con el mundo exterior.
- d. es independiente del mundo exterior.

8. ¿Qué tan seguro estás de que las respuestas que has dado son correctas?

- a. Nada seguro
- b. Poco seguro
- c. Indiferente
- d. Algo seguro
- e. Totalmente seguro

ENCUESTA SOBRE LAS ACTIVIDADES EN LA ASIGNATURA FILOSOFÍA⁴

El objeto de este cuestionario es recoger información sobre las actividades que se realizan en Filosofía. Dada la importancia de esta información para seguir avanzando en la calidad de la asignatura, es de vital importancia que respondas con sinceridad y responsabilidad. GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN.

Nombre y apellidos:

Marca con una X la opción que corresponda

1. Calificación esperada en esta materia al finalizar el curso:

Examen en febrero (1-2) A	Ir a examen (3-4) B	Ir a examen (5-6) C	Exonerar (7-8-9) D	Exonerar (10-11-12) E
---------------------------------	---------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------------

2. Indica, en un primer momento, tu interés por esta asignatura

Ninguno A	Poco B	Ni mucho ni poco C	Bastante D	Mucho E
--------------	-----------	-----------------------	---------------	------------

3. Indica cuánto tiempo semanal actualmente dedicas al estudio de esta asignatura (en promedio, sin incluir las horas de clase):

Hasta 30 minutos A	Entre 31-60 minutos B	Entre 61- 90 minutos C	Más de 90 minutos D
-----------------------	--------------------------	---------------------------	------------------------

4. Desde el principio del curso se van exponiendo con precisión los objetivos de aprendizaje de esta asignatura

Completamente en desacuerdo A	Más bien en desacuerdo B	Más bien de acuerdo C	Completamente de acuerdo D	No sabe / No procede E
----------------------------------	-----------------------------	--------------------------	-------------------------------	---------------------------

5. El profesor explica de forma clara

Completamente en desacuerdo A	Más bien en desacuerdo B	Más bien de acuerdo C	Completamente de acuerdo D	No sabe / No procede E
----------------------------------	-----------------------------	--------------------------	-------------------------------	---------------------------

6. Suele destacar las cosas que considera importantes

Completamente en desacuerdo A	Más bien en desacuerdo B	Más bien de acuerdo C	Completamente de acuerdo D	No sabe / No procede E
----------------------------------	-----------------------------	--------------------------	-------------------------------	---------------------------

7. Estudias básicamente con las explicaciones de este profesor

Completamente en desacuerdo A	Más bien en desacuerdo B	Más bien de acuerdo C	Completamente de acuerdo D	No sabe / No procede E
----------------------------------	-----------------------------	--------------------------	-------------------------------	---------------------------

8. Piensas que se puede aprobar esta asignatura fundamentalmente con los apuntes de clase

Completamente en desacuerdo A	Más bien en desacuerdo B	Más bien de acuerdo C	Completamente de acuerdo D	No sabe / No procede E
----------------------------------	-----------------------------	--------------------------	-------------------------------	---------------------------

9. El profesor parece dominar los contenidos de la asignatura

Completamente en desacuerdo A	Más bien en desacuerdo B	Más bien de acuerdo C	Completamente de acuerdo D	No sabe / No procede E
----------------------------------	-----------------------------	--------------------------	-------------------------------	---------------------------

10. Se ha informado sobre los criterios y actividades de evaluación de la asignatura

Completamente en desacuerdo A	Más bien en desacuerdo B	Más bien de acuerdo C	Completamente de acuerdo D	No sabe / No procede E
----------------------------------	-----------------------------	--------------------------	-------------------------------	---------------------------

11. El profesor informa de los resultados de evaluación y orienta al estudiante

⁴ Cuestionario utilizado para la evaluación de creencias en la asignatura al inicio y al final.

- | | | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | <i>Completamente en
desacuerdo</i>
A | <i>Más bien en
desacuerdo</i>
B | <i>Más bien de
acuerdo</i>
C | <i>Completamente de
acuerdo</i>
D | <i>No sabe / No
procede</i>
E |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
12. ***El profesor pone en práctica distintas actividades para que los estudiantes aprendan***
- | | | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | <i>Completamente en
desacuerdo</i>
A | <i>Más bien en
desacuerdo</i>
B | <i>Más bien de
acuerdo</i>
C | <i>Completamente de
acuerdo</i>
D | <i>No sabe / No
procede</i>
E |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
13. ***Tu interés en la materia ha aumentado a lo largo de este curso***
- | | | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | <i>Completamente en
desacuerdo</i>
A | <i>Más bien en
desacuerdo</i>
B | <i>Más bien de
acuerdo</i>
C | <i>Completamente de
acuerdo</i>
D | <i>No sabe / No
procede</i>
E |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
14. ***He aprendido bastante en esta asignatura***
- | | | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | <i>Completamente en
desacuerdo</i>
A | <i>Más bien en
desacuerdo</i>
B | <i>Más bien de
acuerdo</i>
C | <i>Completamente de
acuerdo</i>
D | <i>No sabe / No
procede</i>
E |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
15. ***Trabajar directamente con los textos me resulta difícil***
- | | | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | <i>Completamente en
desacuerdo</i>
A | <i>Más bien en
desacuerdo</i>
B | <i>Más bien de
acuerdo</i>
C | <i>Completamente de
acuerdo</i>
D | <i>No sabe / No
procede</i>
E |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
16. ***El profesor se preocupa de que los alumnos aprendan***
- | | | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | <i>Completamente en
desacuerdo</i>
A | <i>Más bien en
desacuerdo</i>
B | <i>Más bien de
acuerdo</i>
C | <i>Completamente de
acuerdo</i>
D | <i>No sabe / No
procede</i>
E |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
17. ***El profesor tiene una actitud receptiva ante las preguntas o sugerencias de los estudiantes***
- | | | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | <i>Completamente en
desacuerdo</i>
A | <i>Más bien en
desacuerdo</i>
B | <i>Más bien de
acuerdo</i>
C | <i>Completamente de
acuerdo</i>
D | <i>No sabe / No
procede</i>
E |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
18. ***El profesor fomenta la participación de los estudiantes en clase***
- | | | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | <i>Completamente en
desacuerdo</i>
A | <i>Más bien en
desacuerdo</i>
B | <i>Más bien de
acuerdo</i>
C | <i>Completamente de
acuerdo</i>
D | <i>No sabe / No
procede</i>
E |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
19. ***El profesor está disponible para a las consultas o aclaración de dudas***
- | | | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | <i>Completamente en
desacuerdo</i>
A | <i>Más bien en
desacuerdo</i>
B | <i>Más bien de
acuerdo</i>
C | <i>Completamente de
acuerdo</i>
D | <i>No sabe / No
procede</i>
E |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
20. ***Cuando leo textos de filosofía no se por dónde empezar***
- | | | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | <i>Completamente en
desacuerdo</i>
A | <i>Más bien en
desacuerdo</i>
B | <i>Más bien de
acuerdo</i>
C | <i>Completamente de
acuerdo</i>
D | <i>No sabe / No
procede</i>
E |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
21. ***Los contenidos de esta asignatura resultan difíciles y complejos***
- | | | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | <i>Completamente en
desacuerdo</i>
A | <i>Más bien en
desacuerdo</i>
B | <i>Más bien de
acuerdo</i>
C | <i>Completamente de
acuerdo</i>
D | <i>No sabe / No
procede</i>
E |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
22. ***Recomendarías esta asignatura impartida por este profesor a otros estudiantes***
- | | | | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | <i>Completamente en
desacuerdo</i>
A | <i>Más bien en
desacuerdo</i>
B | <i>Más bien de
acuerdo</i>
C | <i>Completamente de
acuerdo</i>
D | <i>No sabe / No
procede</i>
E |
|--|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|

*Te pedimos que leas el siguiente texto tratando de comprender lo que este plantea, ya que luego haremos algunas preguntas al respecto. Lo más importante que te pedimos esta vez es que mientras lees **vayas pensando en voz alta**⁵, es decir, vayas diciendo en voz alta lo que se va ocurriendo a partir del texto. Todo lo que vayas pensando nos resulta útil para conocer cómo afrontas el texto. Recuerda entonces **decir en voz alta lo que estás pensando**. Empieza ensayando con estas instrucciones, dinos en voz alta lo que estás pensando. Comienza la lectura, cuando desees.*

Ulises Moulines, "Capacidad recursiva, filosofía y filosofía de la ciencia".

Entre las muchas peculiaridades de la especie humana se encuentra la notable capacidad recursiva. Por ejemplo, los hombres no solo pueden hacer la guerra, sino también la guerra a la guerra, la guerra a los que hacen la guerra a la guerra, etc. Asimismo, no sólo podemos hablar de las cosas, sino además hablar sobre el hablar de las cosas, y así sucesivamente. Como es sabido, una de las formas en que se habla sobre el hablar de las cosas es la forma filosófica. Se hace filosofía del lenguaje, filosofía de la ciencia, filosofía de la moral, etc., donde el lenguaje, la ciencia y la moral son formas de hablar de las cosas [...] Quisiera caracterizar esa disciplina que llamamos filosofía de la ciencia como una teorización sobre teorizaciones. Y quisiera que se tomara esta caracterización como equivalente a esta otra: como una interpretación de interpretaciones de la realidad, o bien, con un poco más de precisión, como la construcción de esquemas interpretativos de carácter filosófico con el fin de entender esos esquemas interpretativos de la realidad que llamamos teorías científicas" [...]

Si aceptamos los términos de la caracterización anterior, se desprende que la filosofía de la ciencia es una actividad intelectual de segundo nivel, es decir una actividad intelectual cuyos objetos son ellos mismos ya el resultado de una actividad intelectual previa. La filosofía de la ciencia es un típico producto de la capacidad recursiva de los seres humanos.

⁵ Consigna y texto utilizados en la tarea de pensamiento en voz alta.

Una vez que el alumno ha leído el texto del docente, formula las siguientes preguntas.

1) ¿De qué se trata el texto que acabas de leer?

2) Define con tus palabras los siguientes términos que el texto presentaba: capacidad recursiva; teorías científicas; filosofía de la ciencia.

3) Leer y comprender este texto te ha resultado:

Muy difícil
Difícil
Indiferente
Fácil
Muy fácil

4) Llegaste a entender el texto:

Absolutamente nada
Nada
Indiferente
Algunas ideas
Por completo

5) si un compañero nuevo en 5to científico te preguntara sobre cómo encarar la lectura de los textos en la materia de Filosofía, cómo se lo explicarías, qué le dirías. Imaginate esa situación y formula en voz alta la explicación que le darías.