

Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado

A Self-regulated learning intervention programme: impact on university students

Fuensanta Hernández Pina

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos e Investigación y Diagnóstico en Educación. Murcia, España.

Pedro José Sales Luís de Fonseca Rosário

Universidade do Minho. Faculdade de Educação y Psicologia. Portugal.

José David Cuesta Sáez de Tejada

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos e Investigación y Diagnóstico en Educación. Murcia, España.

Resumen

En este artículo presentamos los resultados de una investigación dirigida a analizar aspectos relacionados con las estrategias y procesos de autorregulación del aprendizaje en un grupo de estudiantes de tercero de la titulación de Pedagogía. El propósito de este trabajo es evaluar un programa de promoción de estrategias de autorregulación del aprendizaje diseñado para incrementar los conocimientos de los estudiantes universitarios sobre estrategias de aprendizaje y promover sus competencias de estudio capacitándolos para enfrentar los desafíos académicos de forma más competente. Para ello se ha aplicado un programa de promoción de competencias de autorregulación y procesos de aprendizaje («Cartas de Gervasio») basado en unas cartas que un estudiante de universidad escribe sobre su experiencia académica (Rosário, Núñez y González-Pienda 2006). Las cartas son el soporte para introducir las estrategias y competencias académicas necesarias en la Universidad, para que el estudiante pueda adaptarse al nuevo contexto que le va a demandar los cambios del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los datos confirman, como reflejan investigaciones previas, la eficacia del programa para sus propósitos instructivos y promocionales en este dominio. Los datos sugieren que los estudiantes, a pesar de las limitaciones del formato del programa y de su implementación

(sesiones de 1 hora) y de la brevedad de la intervención (6 sesiones), han aprovechado la oportunidad para reflexionar sobre sus procesos de estudio y aumentar la calidad de sus aprendizajes, como sugieren investigaciones previas (Hernández Pina et al., 2006; Rosário et al., 2007). Estos resultados son importantes también porque la enseñanza de las estrategias debe considerarse como una de las claves principales en la promoción del aprendizaje autorregulado en el nuevo contexto del EEES y el nuevo sistema de créditos ECTS –European Credit Transfer System– (Rosário, 2004). Así mismo se ofrecen una serie de implicaciones educativas referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, autorregulación del aprendizaje, Educación Superior, programas de promoción de competencias de estudio, aprender a aprender, Espacio Europeo de Educación Superior.

Abstract

This paper presents the research outcomes of an intervention programme to analyze self-regulated learning strategies and processes in a group of third-year university students of education. The purpose of this study is to evaluate the efficacy of the programme at enhancing the students' awareness of learning strategies and promoting their learning competences, thus equipping them with the right competences to master future academic challenges more competently. In order to accomplish these goals, an intervention programme on self-regulated learning strategies («Letters from Gervase») is implemented. «Letters from Gervase» is based on a set of letters in which a first-year university student describes his academic experience (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2006). The letters are used to introduce some of the required strategies and academic competences a university student needs in order to better adapt to the novel demands of the new European Higher Education Area (EHEA). The data corroborate the results of previous studies, confirming the positive effect of the programme. Results suggest that, despite limitations in programme format, implementation (one-hour sessions) and brevity of interventions (six sessions), students used this opportunity to reflect on the studying process and enhance their quality of learning, as suggested by previous research (Hernández Pina et al., 2006; Rosário et al., 2007). These results are important also because the teaching of strategies has to be considered as one of the key elements in the promotion of self-learning strategies within the new European Higher Education Area and the new ECTS system (Rosário, 2004). Likewise, the study highlights a number of educational issues related with the teaching and learning process at the university level.

Key words: learning strategies, self-regulated learning, Higher Education, programmes for enhancing learning competences, learning to learn, European Higher Education Area.

Introducción

Las exigencias actuales derivadas del proceso de Bolonia sobre una educación superior de calidad, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en la investigación cada vez más globalizada definen la enseñanza superior como proceso continuo que exige al alumno el desarrollo de una serie de capacidades y actitudes que le permitan poner en práctica un aprendizaje autónomo y autorregulado. Los estudiantes han de saber y querer exponer cuestiones y resolver problemas, han de estudiar a lo largo de la vida y estar preparados para trabajar en grupo (Hernández Pina, Martínez Clares, Rosário y Rubio Espín, 2005). Esta nueva forma de enfocar las tareas académicas y profesionales no puede esperar a la entrada en el mundo laboral sino que debe comenzar mucho antes. Es decir, como muy tarde, debe iniciarse en el momento en que el estudiante ingresa en la Universidad. Los profesores esperan que sus alumnos aprendan a analizar las materias y los procesos, evalúen críticamente las soluciones propuestas para los problemas del mundo físico y social, y sean capaces de aplicar las ideas aprendidas en la instrucción formal a los problemas y desafíos que viven fuera de las clases. Se puede incluso afirmar que, universalmente, los docentes esperan que el estudio de los diferentes contenidos académicos modifique cualitativamente las interpretaciones que sus estudiantes hacen sobre el mundo que les rodea, acentuando su compromiso social. Aún así, asumiendo que estas preocupaciones educativas están consensuadas y generalizadas entre los educadores, nos enfrentamos con un conjunto de cuestiones relacionadas con las prácticas de la enseñanza-aprendizaje: ¿por qué estos cambios no siempre ocurren?, ¿qué es preciso cambiar en el comportamiento de los alumnos para que ocurran?, ¿qué hacer de nuevo en las prácticas docentes?, ¿cómo deben ser los procedimientos de evaluación?, ¿cuál debe ser la implicación de los padres y la familia en la nueva forma de abordar el aprendizaje?, ¿cuál debe ser la nueva responsabilidad en la organización de la Universidad para que facilite un nuevo espacio de aprendizaje?, ¿cómo debe ser la formación de los docentes para abordar los nuevos retos del proceso de Bolonia?

Tanto en el ámbito de la psicología como de la educación han sido muchas las teorías que han tratado de definir y explicar las variables que influyen en el aprendizaje y que determinan tanto el rendimiento universitario como de otros niveles educativos (Boekaerts y Corno, 2005). Históricamente, las

variables estudiadas se referían sobre todo al ambiente físico y social, a las técnicas educativas que el profesor empleaba para maximizar el aprendizaje y/o a las propias habilidades intelectuales de los estudiantes. Sin embargo, un aprendizaje de calidad y promotor de significados requiere que los estudiantes adopten un papel más activo, que sean capaces de adoptar un comportamiento estratégico y táctico frente a las tareas académicas que deben enfrentarse. Es así como aparecieron los primeros trabajos sobre aprendizaje autorregulado en los cuales el estudiante ya no es considerado como receptor y reproductor pasivo de información, sino como un sujeto activo y gestor de su quehacer (Lonka, Olkinuora y Makinen, 2004).

La literatura se ha referido a los procesos de autorregulación como una de las principales contribuciones para incrementar la motivación y el aprendizaje académico (Rosário, Mourão, Trigo, Núñez y González-Pienda, 2005; Torrano y González-Torres, 2004; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Zimmerman, 2000, Suárez Riveiro, Fernández Suárez y Anaya Nieto, 2005). Tal como Pintrich y Schunk (2002) entendemos por autorregulación del aprendizaje el proceso en que los estudiantes personalmente activan y mantienen comportamientos, cogniciones y afectos que están orientados sistemáticamente a la consecución de las metas.

Aplicado al campo de la educación, este concepto comprende un amplio abanico de procesos y estrategias: el establecimiento de objetivos, la atención y concentración en la instrucción utilizando estrategias de codificación, organización y recuperación de la información aprendida; la construcción de un ambiente de trabajo que favorezca el rendimiento académico, utilizando los recursos adecuadamente; la gestión del tiempo disponible y la búsqueda de la ayuda necesaria de compañeros y familiares, entre otros. El trabajo de los estudiantes debe estar investido de creencias positivas y ajustadas sobre sus competencias, el valor de los aprendizajes y los factores que lo influyen, anticipando los resultados de sus acciones y experimentando satisfacción en la asignación de su energía y esfuerzo en el aprendizaje (Núñez, González-Pienda, Solano y Rosário, 2006).

En este sentido, la autorregulación de los procesos de aprendizaje implica no sólo aspectos cualitativos, referidos al patrón de los motivos y estrategias para aprender, sino también aspectos cuantitativos relacionados con la frecuencia de su utilización. El núcleo de los procesos de autorregulación reside en la elección y en el control, por este motivo es fundamental para poder discutir el proceso de enseñanza-aprendizaje, focalizarlo desde la perspectiva del alumno (Weinstein,

Husman y Dierking, 2000). Un aprendizaje de calidad exige a los estudiantes universitarios la adquisición de una competencia básica: la competencia para reflexionar sobre su propia actividad de aprendizaje y adaptarla en función de los diferentes contextos. La adquisición de esta competencia es importante en sí misma para aquellos que defienden que el objetivo último de la formación universitaria es preparar a los estudiantes a aprender por ellos mismos (Pintrich, 2004; Ramsden, Prosser, Trigwell y Martin, 2007).

La idea de que enseñar era llenar los estudiantes de conocimientos debe ser sustituida por una enseñanza basada en competencias, la cual deberá ir acompañada de una mejora en la calidad de los aprendizajes, de los conocimientos, tanto para su integración a largo plazo como para utilizarlos en un contexto profesional o personal determinado. La mejora de la calidad de la formación y el rendimiento de las universidades pasa, por tanto, por la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano y Valle, 2007).

En este trabajo se analiza un programa de promoción de Competencias de Autorregulación y Procesos de Aprendizaje que intentará aportar nuevos elementos a la investigación centrada en los procesos de autorregulación del aprendizaje en la Universidad (Hernández Pina, Rosário, Cuesta Sáez de Tejada, Martínez Clares y Ruiz Lara, 2006). Este proyecto está orientado a discutir con alumnos universitarios cuestiones sobre estrategias y procesos de autorregulación del aprendizaje, equipándolos para que puedan enfrentarse a sus tareas de aprendizaje con mayor calidad y profundidad.

Metodología

Hipótesis

A través del programa de promoción de procesos y estrategias de autorregulación del aprendizaje, esperamos obtener diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y postest en todas las variables estimadas para evaluar la eficacia del programa: conocimiento de estrategias de aprendizaje; autoeficacia percibida para autorregular el aprendizaje y autorregulación del aprendizaje.

Instrumentos

Variables e instrumentos

Para evaluar la eficacia del *Programa de Competencias de Autorregulación y Procesos de Aprendizaje* se tomaron en consideración las siguientes variables: Conocimiento declarativo de estrategias de aprendizaje; Percepción de autoeficacia para utilizar las estrategias de autorregulación y los Procesos de autorregulación del aprendizaje.

Conocimiento declarativo de las estrategias de aprendizaje

Para evaluar esta variable se utilizó el *Cuestionario de Conocimiento de Estrategias de Aprendizaje* (CEA) (Rosário et al., 2007). Este instrumento construido en base al contenido que se trata en las sesiones del programa, consiste en diez cuestiones cerradas con tres opciones de respuesta, dos falsas y una verdadera (mínimo 1, máximo 10). Los ítems se refieren a las diez estrategias de aprendizaje trabajadas en la intervención (p. ej., gestión del tiempo, apuntes y organización de la información, procrastinación de las tareas).

Autoeficacia percibida para autorregular el aprendizaje

La autoeficacia percibida en la utilización de estrategias de autorregulación del aprendizaje fue evaluada con 10 cuestiones referentes a la eficacia percibida para utilizar estrategias de aprendizaje en el contexto académico. Los ítems son presentados en un formato tipo Likert de 5 alternativas, desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). El *alpha* de Cronbach de la escala es de .89.

Procesos de autorregulación del aprendizaje

El *Inventario de Procesos Autorregulación del Aprendizaje*, basado en el modelo de Zimmerman (2000, 2002), es un instrumento constituido por 12 ítems

representativos de las tres fases del proceso de autorregulación del aprendizaje: planificación, ejecución y evaluación (Rosário et al., 2006). Los ítems son presentados en un formato tipo Likert de 5 alternativas, desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). El *alpha* de Cronbach total de la escala es de .87.

Cuestionario de evaluación final

Al final del programa se aplicó un cuestionario a los estudiantes con el objetivo de conocer la repercusión del mismo en su forma de estudiar y afrontar las tareas académicas, pero también recoger indicadores de mejora en el proceso de intervención. Algunas preguntas en este cuestionario de evaluación final son presentadas en un formato tipo Likert de 5 alternativas, desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre), pero otras asumen un formato abierto con espacio para comentarios y sugerencias. Por motivos de parsimonia analizaremos es este trabajo solo una parte de los datos recogidos.

Participantes

El programa se aplicó en clase a alumnos de tercero de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia, durante el primer cuatrimestre del curso académico 2006-07. Se eligió la asignatura de «Prácticum I» después de presentar el proyecto a los alumnos y de su asentimiento a la aplicación. Dada las características del programa aplicado hemos utilizado un diseño no experimental de un solo grupo con pretest y posttest, una vez que tomamos todo el grupo de alumnos de la asignatura. En el programa participaron 53 estudiantes, 49 (92,5%) alumnas y 4 (7,5%) alumnos, con edades comprendidas entre 19 y 21 años (69,8%), entre 22 y 24 (26,4%) y con más de 24 años (3,7%). En relación con la edad, el intervalo oscilaba entre los 19 y 27 años con una media de 21,1 años (D.T.=2,7).

El Programa

El Programa de Competencias de Autorregulación y Procesos de Aprendizaje se impartió durante el primer cuatrimestre a lo largo de 6 semanas. Cada sesión semanal, de una hora de duración, tuvo lugar en el horario de la asignatura elegida. El programa se organizó en torno a la lectura, análisis y discusión de las cartas del libro «Cartas de Gervasio» (Rosário et al., 2006). Este libro-herramienta de promoción de competencias de estudio y de autorregulación reúne un conjunto de cartas de un alumno universitario, Gervasio, dirigidas a su ombligo sobre su proceso de estudio y aprendizaje en la Universidad. Cada carta está organizada en torno a un conjunto de estrategias de autorregulación del aprendizaje (ver Tabla I). El estilo narrativo confiere a esta herramienta un carácter flexible y dinámico que permite una adaptación ecológica al contexto específico de aprendizaje.

TABLA I. Lista de sesiones de la herramienta y contenidos (estrategias de autorregulación trabajadas en cada una de las cartas)

PRESENTACIÓN DE LA HERRAMIENTA
Carta 0. Presentación de los motivos que llevan a Gervasio a escribir las cartas. Reflexión sobre los procesos de aprendizaje y el papel del alumno.
Carta 1. Adaptación a la Universidad y organización y gestión del tiempo.
Carta 2. Establecimiento de objetivos, características de los objetivos, objetivos a corto y largo plazo, objetivos de aprendizaje y de realización.
Carta 3. Organización de la información: mapas conceptuales, esquemas, resúmenes... Toma de apuntes, técnica Cornell, control de distractores.
Carta 4. Gestión del tiempo. Tareas a realizar (TAR), estructura del ambiente, procrastinación de tareas, distractores internos y externos.
Carta 5. Modelo de procesamiento de la información, memoria a corto y largo plazo. Instrumentalidad.
Carta 6. Autorregulación del aprendizaje, Modelo cíclico del aprendizaje autorregulado (PLEA), establecimiento de objetivos, monitorización, volición.
Carta 7, 8 y 9. Metodología de resolución de problemas, pasos para la resolución de problemas, ejercicios prácticos.
Carta 10. Estrategias para la preparación de exámenes (gestión del tiempo, establecimiento de objetivos, organización de la información, revisión de las asignaturas, realización de exámenes anteriores).

Carta 11. Estrategia de realización de exámenes, tipos de preguntas (pruebas objetivas de opción múltiple, preguntas de desarrollo), control de distractores, revisión de respuestas, trabajo en grupo.
Carta 12. Ansiedad ante los exámenes, dimensiones de la ansiedad (preocupación y emocionalidad), distractores internos y externos, copiar, técnicas de relajación.
Carta 13. Reflexión final sobre el proceso de aprendizaje realizado.

Un estilo educativo no prescriptivo, en clave de humor, permite a los lectores-autores tener la oportunidad de aprender un gran abanico de estrategias de aprendizaje y de reflexionar sobre situaciones, ideas y desafíos en el contexto académico universitario, a través de la voz de un alumno que está viviendo una experiencia similar a la suya (Hernández Pina et al., 2006). Esta proximidad discursiva facilita la discusión y la toma de perspectiva de los alumnos hacia los contenidos estratégicos presentados en el texto.

Procedimiento

El programa de intervención transcurrió durante seis sesiones (una por semana) de una hora de duración, entre octubre y diciembre de 2006. En todos los casos, las sesiones siguieron una planificación muy semejante: en un primer momento se daba lectura a una carta del programa (ver Tabla I) (aproximadamente 15 minutos) seguida de la discusión y reflexión en pequeño grupo en torno de los contenidos establecidos para cada sesión (aprox. 15 minutos); posteriormente había un tiempo dedicado a la realización de actividades para practicar los aprendizajes estratégicos y puesta en común (aprox. 20 minutos) y, por último, un sumario de los tópicos trabajados (aprox. 10 minutos). En el programa solo trabajamos las cartas 1, 3, 5, 6, 10 y 11. La administración de los instrumentos de evaluación se realizó en la primera y la última sesión del programa (duración aproximada: 20 minutos).

Análisis y resultados

El principal objetivo de esta investigación ha sido comprobar la eficacia del programa de promoción de procesos y estrategias de autorregulación de aprendizaje basado en narrativas «Cartas de Gervasio». En ese sentido, evaluamos las diferencias de medias del pretest y postest relativas a las variables incluidas en la investigación empleando la prueba T (*pair sample*). En la Tabla II se encuentran las medias y desviaciones típicas correspondientes a las medidas pre y postest del grupo de estudiantes.

TABLA II. Medias y desviaciones típicas correspondientes a las variables dependientes en el pretest y postest

Variables	Grupo			
	Pretest		Postest	
	M	SD	M	SD
Conocimiento de estrategias de aprendizaje	8,04	1,52	8,71	1,39
Procesos de autorregulación	45,1	5,94	45,4	6,08
Autoeficacia percibida para autorregular los aprendizajes	38,6	4,68	40,1	4,28

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de este programa fue enseñar estrategias de aprendizaje incrementando el conocimiento declarativo de los alumnos, presentamos en primer lugar los valores obtenidos en el cuestionario de estrategias de aprendizaje.

Para comprobar esta primera hipótesis se ha efectuado una prueba *t de student (pair sample)* para analizar las diferencias de medias entre el pretest y el postest para muestras dependientes. Los resultados indican que los estudiantes han mejorado su conocimiento sobre estrategias de aprendizaje después de la aplicación del programa una vez que la media en el postest es superior ($M=9,34$; $SD=,876$) a la media del pretest ($M=8,74$; $SD=1,211$) ($M_{dif}= -,604$; $t_{52}= -3,529$; $p=,001$). A la vista de los resultados obtenidos, podemos afirmar que los alumnos han mejorado sus conocimientos sobre estrategias de aprendizaje, y esta diferencia es estadísticamente significativa.

Enseguida quisimos evaluar en qué medida los alumnos que participaron en el programa de promoción de competencias de autorregulación se percibían al final como más eficaces y preparados para aplicar las estrategias trabajadas en su estudio y trabajo académico. Podemos constatar que se hallaron diferencias

estadísticamente significativas pretest-postest ($M_{dif} = -1,472$; $t_{52} = -2,350$; $p = ,023$), lo que indica que hay un aumento en la percepción de competencia para utilizar las estrategias de autorregulación en el final del programa.

Observamos, no obstante, que no se han producido diferencias significativas en cuanto a los procesos de autorregulación del aprendizaje medidos antes y después de la aplicación del programa ($M_{dif} = -,308$; $t_{51} = -,445$; $p = ,658$), lo que sugiere que los estudiantes, a pesar de que conocen más estrategias y de que se sienten más eficaces en su aplicación, no cambian significativamente en su autorregulación del aprendizaje.

A continuación, ofrecemos el análisis de las respuestas de los estudiantes los estudiantes en el *Cuestionario evaluación final* y que vienen a reforzar los datos obtenidos tras el análisis realizado. Las preguntas, presentadas bajo un formato tipo Likert de 5 alternativas, desde 1 (nada) hasta 5 (totalmente) o de carácter abierto, están orientadas, como ya referimos, para la recogida de la opinión del alumno sobre el programa de intervención:

¿En qué medida este programa te ha interesado?

En esta cuestión, un 88% de los alumnos encuestados opinan estar totalmente satisfechos con la aplicación del programa, y el 12% restante se muestra muy satisfecho.

¿En qué medida crees que es apropiado para el objetivo que persigue?

Preguntados sobre lo apropiado del programa, un 82% lo considera totalmente apropiado, el 14% lo estima muy apropiado, y un 4% manifiestan que es bastante apropiado.

¿En qué medida consideras que has conseguido el objetivo?

El 49% de los estudiantes consideran que han conseguido totalmente su objetivo para el programa. El 36 % estima «muy conseguido», y en la tercera posición, los alumnos hacen referencia a «bastante conseguido» (15%).

¿En qué medida crees que es útil?

En cuanto a su utilidad el 56% lo considera «totalmente útil», un 24% «muy útil» y el 20% «bastante útil».

En una segunda parte, se presentan las cuestiones de carácter abierto así como si les pide una reflexión y valoración final del programa.

Si crees que vas a usar los principios mostrados a lo largo del programa, ¿por qué vas a hacerlo?

Más de la mitad de los estudiantes estiman que las estrategias de aprendizaje, aprendidas y ejercitadas, son útiles para la preparación de exámenes y para obtener resultados positivos, para conseguir mejores notas (60%), otro porcentaje también significativo (32%), estima que mejorará sus hábitos de estudio, y finalmente, otro grupo de estudiantes (8%), cree que conseguirá una mejor planificación a lo largo del cuatrimestre, dosificando mejor su esfuerzo, bajando la ansiedad ante los exámenes, etc.

Si crees que no lo vas a usar, ¿cuáles son los motivos?

Casi un 90% opinan que van a intentar llevar a la práctica lo aprendido en estas sesiones, sólo un 10% considera que pueden encontrar algún tipo de dificultad externa, por ejemplo, el hecho de trabajar al margen de estudiar, es un gran hándicap para ellos.

¿De qué factores crees que depende que realmente uses lo que has aprendido?

Para un 45% la motivación o interés es fundamental, un 35% asegura que depende del profesorado. El resto de encuestado varía en sus respuestas (p. ej., depende de la asignatura o del tiempo que dispongan para llevarlo a cabo).

Valoración general

En cuanto a la valoración global, la gran mayoría, más del 80%, coincide en que el programa puede ayudar a los estudiantes universitarios a ser más autónomos, críticos y responsables, percibiendo con más nitidez los escollos que deben superar durante su proceso de adaptación a la Universidad y todas las dimensiones académicas que supone para ellos este nuevo ciclo académico. También hay que considerar un grupo de opiniones, aproximadamente el 20% restante, que considera necesario sensibilizar sobre esta temática a los profesores y responsables universitarios para que puedan emprender acciones de información y de formación que siguen la misma línea que el programa aplicado de modo a cambiar los procesos de enseñanza, por ejemplo incluyendo en el proceso de evaluación de las asignaturas otras metodologías como el trabajo de proyecto o el portafolio.

Conclusiones e implicaciones educativas

El número de estudiantes que accede a la Universidad con una preparación insuficiente, con un déficit considerable en estrategias de aprendizaje así como de recursos que le permitan adquirir un compromiso constante y autónomo en el estudio es una realidad que los docentes universitarios percibimos de una forma cada vez más evidente en los últimos años. Algunos estudios indican que estos déficits implican a largo plazo una progresión inadecuada durante gran parte de los primeros años académicos (Hernández Pina, et al., 2006; Raaheim, Wankowski y Radford, 1991).

También ha quedado demostrado que los fracasos y abandonos de los estudios, así como los bajos rendimientos, tienen repercusiones importantes a niveles financiero, organizativo, psicológico y social. Tal y como reflejaron algunos autores (cf., Bierema, 1996; Gilbert, Keck y Simpson, 1993; Reese y Mobley, 1996) las Universidades de hoy deberían contemplar la prevención y la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes más bien que la clasificación y la selección de los estudiantes.

Por esta razón, con este trabajo hemos tratado de investigar la eficacia de un programa de promoción de las competencias de estudio y autorregulación.

Los datos sugieren que los alumnos, a pesar de las limitaciones del formato del programa y de su implementación (sesiones de 1 hora) y de la brevedad de la intervención (6 sesiones), han aprovechado la oportunidad para reflexionar sobre sus procesos de estudio y aumentar la calidad de sus aprendizajes, tal y como sugieren otras investigaciones con alumnos universitarios (Hernández Pina et al., 2006; Rosário et al., 2007; Solano, 2006). Estos resultados son importantes también porque la enseñanza de las estrategias debe considerarse como una de las claves principales en la promoción del aprendizaje autorregulado en el nuevo contexto del EEES y el nuevo sistema ECTS (Rosário, 2004).

En este trabajo no hemos logrado cambiar la *autorregulación de los alumnos*, quizás por la estructura del programa a que ya hemos hecho referencia, pero, también, como sugieren los alumnos en la evaluación del programa, por la necesidad de implicar a los profesores en estos cambios más cualitativos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos tienen razón, les respalda ampliamente la literatura, no basta con preparar y trabajar con ellos estrategias de aprendizaje y competencias de autorregulación si las practicas en clase y la evaluación de las asignaturas no las exigen (Biggs, Kember y Leung, 2001). Quizás este hiato entre el discurso centrado en la promoción de competencias y una práctica aún muy anclada en la transferencia de contenidos, ayude a explicar nuestros datos en lo que concierne a que los alumnos; a final del programa, se conocen más y se perciben más preparados (diferencias que son estadísticamente significativas en el pre-postest) pero no cambian su comportamiento de autorregulación en su estudio y trabajo, muy posiblemente porque no lo necesitan para aprobar.

Por este motivo, señalamos la sinergia que se debe producir entre docencia, investigación y desarrollo de un aprendizaje de calidad, en el contexto institucional, con una intensa implicación de profesorado y alumnado (Hernández Pina, 2002),

Para conseguir autorregular los aprendizajes es necesario que el estudiante quiera y sepa cómo hacerlo (Pintrich, 2004). En este sentido es necesario que los estudiantes incrementen su conocimiento estratégico como paso previo a su aplicación posterior en las tareas

En la actualidad, observamos cada vez más la importancia de preparar a los alumnos para que sean capaces de resolver problemas y de razonar eficazmente: que sepan cómo aprender a lo largo de toda su vida. Equipar a los alumnos con nuevas formas de aprender ante los desafíos de un aprendizaje autónomo es uno de los objetivos a corto plazo en el contexto universitario (Hernández Pina et al.,

2006). El Proceso de Bolonia, como ya referimos, pone el énfasis en la autonomía del aprendizaje de los estudiantes y en la responsabilidad que éstos deben asumir en el proceso de construcción de su conocimiento. Por eso pensamos que las universidades deberían implementar programas similares al aquí presentado, de promoción y desarrollo de competencias académicas en la enseñanza universitaria, por ejemplo, incluyéndolos en formato de seminarios dentro de las sesiones de «Bienvenida Universitaria» que la mayoría de las universidades promueven para los estudiantes de primer curso. Estas iniciativas, subrayando el papel agente de los alumnos en su proceso de aprendizaje y el papel del profesorado (la potenciación del papel de los profesores universitarios ha ocupado desde el principio un puesto destacado entre las prioridades reconocidas en la europeización de los diversos sistemas universitarios nacionales (Michavila, 2005), proporcionarían oportunidades para que los alumnos no solo aprendan estrategias, sino que también reflexionen sobre sus comportamientos académicos, sean más competentes y obtengan mayor éxito en su vida académica y en su futuro desarrollo profesional (Weinstein et al., 2000).

Seguiremos investigando el programa «Cartas de Gervasio», con otras muestras, otros formatos y nuevas variables importantes en el proceso de autorregulación y que en este estudio no han sido consideradas (p. ej., metas académicas y instrumentalidad percibida de la utilización de los procesos de autorregulación) una vez que estamos convencidos de la importancia de promocionar procesos y estrategias de aprendizaje como un objetivo prioritario de los estudiantes, del profesorado y de la propia institución. La mejora del aprendizaje continuo de los estudiantes debe tener su espacio fijo en las tareas que la universidad programe para sus estudiantes al inicio de su carrera, durante su carrera y como preparación para su inserción laboral. Un alumno que aprende a aprender, y que aprende a lo largo de la vida es un alumno que sabrá que su formación profesional es una tarea continua y permanente en esta sociedad de conocimiento.

Referencias bibliográficas

BIEREMA, L. L. (1996). Total quality and adult education: A natural partnership in the classroom. *Innovative Higher Education*, 20(3), 145-169.

- BIGGS, J., KEMBER, D. & LEUNG, D. Y. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal Educational Psychology*, 71, 133-149.
- BOEKAERTS, M. & CORNO, L. (2005). Self regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An international review*, 54(2), 199-231.
- GILBERT, J. P., KECK, K. L. & SIMPSON, R. D. (1993). Improving the process of education: Total quality management for the college classroom. *Innovative Higher Education*, 18(1), 65-85.
- HERNÁNDEZ PINA, F., MARTÍNEZ CLARES, P., ROSÁRIO, P. Y ESPIN, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- HERNÁNDEZ PINA, F., ROSÁRIO, P., CUESTA SÁEZ DE TEJADA, J. D., MARTÍNEZ CLARES, P. Y RUIZ LARA, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de Universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-633.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 271-301.
- LONKA, K., OLKINUORA, E. & MAKINEN, J. (2004). Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 16(4), 301-323.
- MICHAVILA, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PINEDA, J., SOLANO, P. Y ROSÁRIO, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358.
- PINTRICH, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- PINTRICH, P. R. & SCHUNK, D. H. (2002). *Motivation in education - theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- RAAHEIM, K., WANKOWSKI, J. & RADFORD, J. (1991). *Helping students to learn at university*. Milton, Keynes, UK: Open University Press.
- RAMSDEN, P., PROSSER, M., TRIGWELL, K. y MARTIN, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17, 140-155.
- REESE, A. C. & MOBLEY, M. F. (1996). Academic success through quality managed course design. *Innovative Higher Education*, 20, 171-182.

- ROSÁRIO, P., MOURÃO, R., TRIGO, J., NÚÑEZ, J. C. Y GONZÁLEZ-PINEDA, J. (2005). SRL Enhancing Narratives: Testas' (mis)adventures. *Academic Exchange Quarterly*, Winter, 9(4), 73 -77.
- ROSÁRIO, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- ROSÁRIO, P., NÚÑEZ, J. C. Y GONZÁLEZ-PINEDA, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: «Cartas do Gervásio ao seu Umbigo»*. Coimbra: Almedina.
- ROSÁRIO, P., MOURÃO, R., NÚÑEZ, J. C. Y GONZÁLEZ-PINEDA, J., SOLANO, P. Y VALLE, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427.
- SOLANO, P. (2006). Elaboración y evaluación de un programa de mejora de competencia en estrategias de autorregulación. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- SUÁREZ RIVEIRO, J. M, FERNÁNDEZ SUÁREZ, P. Y ANAYA NIETO, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*, 338, 295-306.
- TORRANO, F. Y GONZÁLEZ TORRES, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- WEINSTEIN, C. E., HUSMAN, J. & DIERKING, D. (2000). Self-regulation intervention with a focus on learning strategies. In M. BOEKAERTS, P. PINTRICH & M. ZEIDNER (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). New York, San Diego: Academic Press.
- ZIMMERMAN, B. J. & MARTÍNEZ-PONS, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. BOEKAERTS, P. R. PINTRICH & M. ZEIDNER (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- ZIMMERMAN, B. (2002). Becoming a self regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Dirección de contacto: Fuensanta Hernández Pina. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos e Investigación y Diagnóstico en Educación. Murcia, España. E-mail: fhpina@um.es