

La autorregulación en la secuencia formativa

Incorporar y estructurar conocimientos con sentido y autonomía

Núria Giné

La fase de desarrollo, durante la cual se introducen nuevos contenidos de aprendizaje, es el periodo idóneo para desarrollar en el alumnado la capacidad de aprender a aprender; es decir: incorporar conocimientos nuevos con sentido y autonomía. Este aprendizaje, sin embargo, precisa de requisitos en el ámbito conceptual (sobre la función de profesor y alumno, por ejemplo) y en el ámbito metodológico.

Durante la fase de desarrollo de la secuencia formativa adquiere especial interés el protagonismo del alumnado en el propio proceso de aprendizaje, puesto que la adquisición de nuevos conocimientos tenderá a ser mayor y mejor cuanto mayor sea la implicación personal. La implicación deseable, más allá de la motivación e interés intrínseco del propio alumnado -que puede darse en mayor o menor grado-, se evidencia a partir de la regulación que realiza el aprendiz de sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje, es decir, de la *autorregulación*.

La fase de desarrollo es la más larga de la secuencia formativa: en ella se llevan a cabo actividades para conseguir que el alumnado incorpore nuevos conocimientos y para que pueda estructurarlos, de manera que tengan sentido relacional (con otros conocimientos anteriores o simultáneos) y conjunto (en relación con una situación, un tema, un proyecto determinado). Este proceso es complejo, por lo que conviene detenerse en sus características, requisitos, condiciones e instrumentos.

Para incorporar nuevos conocimientos, el profesorado pondrá al alcance de los estudiantes fuentes de conocimiento (explicaciones, imágenes, vídeos, textos, etc.). Para facilitar la estructuración, el dispositivo educativo previsto por el profesorado debe contemplar la ubicación de cada actividad dentro de un conjunto con sentido, ya sea la elaboración de un proyecto, la demostración de una hipótesis o de una situación problematizada, el conocimiento analítico de un entorno conceptual, etc. Las actividades y estrategias didácticas propias de esta fase estarán orientadas a facilitar un aprendizaje con sentido (actividades de interrogación y cuestionamiento, de construcción de significados, de generalización y aplicación, etc.), fomentarán el desarrollo de la capacidad de autonomía (actividades de decisión y autorregulación), la interrelación social (grupos cooperativos de trabajo, contratos colectivos, etc.) y la inserción social crítica (actividades de análisis y juicio crítico, dilemas morales, etc.). Pero, ¿y el alumnado? ¿Qué procesos se espera que realice?, ¿qué logros sucesivos se intenta que alcance?

Apropiación de criterios

Las personas, al incorporar nuevos conocimientos de cualquier tipo, seleccionamos aquellos que son nucleares, pertinentes o relevantes para el fin que nos proponemos. Este fin u objetivo, que en las actividades ordinarias suele estar definido en mayor o menor grado, en la vida escolar suele permanecer indefinido ("aprender el tema", "saber la lección...") o revestir características externas ("aprobar el curso", "satisfacer a la familia, a la maestra...") y, por ello, el alumno puede llegar a pensar que todo lo que se dice o hace en clase es pertinente, relevante o nuclear. Sin embargo, los conocimientos nuevos que se derivan de la actividad de aula suelen ser de diversos tipos: desde las actividades que aportan contenidos básicos, hasta las dirigidas a ilustrar, ejemplificar, motivar, complementar, etc. Ante esta variedad de acciones e impactos, es conveniente que cada alumno y cada alumna (puesto que algunos ya realizan el proceso de selección de manera espontánea) tengan la posibilidad de reconocer lo pertinente y relevante de entre lo anecdótico y colateral en relación con un determinado fin.

Para que el alumnado pueda realizar esta selección por sí mismo, debe disponer de una especie de "mapa de ruta" que le oriente en el recorrido hacia el objetivo y que le ayude, al mismo tiempo, a estructurar y relacionar los contenidos entre sí, de manera que no formen un aglomerado informe, sino un conjunto de conocimientos con sentido. Esta necesidad comporta una serie de actividades didácticas que el profesorado debe prever y planificar:

1. *Elaborar y compartir un organizador*. Responde a la pregunta esencial ¿qué es lo que voy/vamos a aprender? Recoge y explicita, por lo tanto, los aprendizajes fundamentales que pretende la secuencia didáctica completa (sea en forma de objetivos o de contenidos). Puede realizarse como listado o con otros formatos (por ejemplo, mapa conceptual para objetivos fundamentalmente conceptuales, base de orientación para objetivos procedimentales, cuestionario de grado para objetivos actitudinales (1)). Este organizador debe ser comprensible para el alumno, de manera que es recomendable que contenga un número reducido de elementos (entre seis y diez) y que se dé sentido a cada elemento conjunta y/o individualmente (por ejemplo, definiendo con palabras propias cada contenido de aprendizaje); esta operación puede realizarse en la fase inicial (para el conjunto de la secuencia) o durante la fase de desarrollo (para aprendizajes concretos).

2. *Disponer de tiempos, actividades e instrumentos* para que cada alumno y alumna pueda ubicarse progresivamente respecto de los elementos contenidos en el organizador. Responde a la pregunta esencial ¿qué es lo que ya he aprendido y qué es lo que me falta (respecto de lo que pretendíamos)? y la actividad puede realizarse sobre el propio organizador (si, por ejemplo, el listado de objetivos/contenidos se presenta en forma de tabla de seguimiento -véase <http://www.grao.com/imgart/images/AU/A151043U.jpg> - cuadro 1-) o construyendo instrumentos específicos.
3. *Elaborar y compartir los criterios con los que cada alumno o alumna va a poder valorar el grado de logro.* Responde a la pregunta ¿puedo considerar que lo sé / lo hago bien? Estos criterios son necesarios para que el alumnado pueda ubicarse (por ejemplo, en las columnas "¿Qué he aprendido?" del <http://www.grao.com/imgart/images/AU/A151043U.jpg> - cuadro 1) y pueden incorporarse al instrumento de autorregulación (véase <http://www.grao.com/imgart/images/AU/A151044U.jpg> - cuadro 2) o consignarse aparte.

En el <http://www.grao.com/imgart/images/AU/A151044U.jpg> - cuadro 2 puede observarse cómo la descripción de los criterios acompaña a los objetos de evaluación (o contenidos que se pretende aprender), en un lenguaje que puede ser entendido y personalizado por cada uno de los alumnos y alumnas. Obsérvese también que los criterios, en este caso, van a ser los mismos para el profesorado y el alumnado y, por ello, pueden usarse para la evaluación (a ello responden los valores máximos que acompañan a cada criterio).

Conviene constatar que, en los tres casos (organizador, dispositivo didáctico y criterios), se pretende que sea el alumnado quien gestione, a través de procesos propios, su propio aprendizaje. Sin embargo, la autorregulación es también un proceso que debe aprenderse, así que conviene ir introduciendo los diferentes componentes de forma secuencial, dando un formato adecuado según el grado de autonomía/dependencia del alumnado, la edad a la que se orienta y el grado de complejidad de la materia que se va a aprender.

En el proceso de autorregulación, el alumnado construye progresivamente un sistema personal de aprendizaje

Las personas disponemos de diversidad de capacidades y usamos diferentes estrategias para resolver las situaciones de aprendizaje. Estas posibilidades de aprender a pesar de la diversidad que nos caracteriza pueden llegar a quedar diluidas, incluso desconocidas, para el propio individuo que aprende, si no puede "monitorizar" su avance. En el proceso de autorregulación, donde el alumno o la alumna conoce los fines y los propios avances hacia ellos, se puede dejar espacio para la atención a la diversidad, pues los dispositivos didácticos que se aplican permiten al profesorado, pero especialmente al alumnado, reconocer las estrategias individuales que resultan ventajosas para cada aprendiz, así como los errores u obstáculos individuales hacia el aprendizaje. A partir de este conocimiento, es factible adaptar retos individuales, con sencillas (o más complejas) adaptaciones de los instrumentos de autorregulación y de adaptación: a unas personas les convendrá enfatizar algunos aspectos de aprendizaje (por ejemplo, dentro de una tabla como la del <http://www.grao.com/imgart/images/AU/A151043U.jpg> - cuadro 1 que contuviera hipotéticamente diez contenidos de aprendizaje, quizás resulte necesario seleccionar o priorizar seis de ellos para determinados alumnos); a otras, adaptar el ritmo de revisión (por ejemplo, cada semana en vez de cada dos días); a otras, la concreción de procesos necesarios (por ejemplo, a un alumno le convendrá seguir ejercitando un tipo de aplicación, mientras que a una alumna le convendrá insistir en la conceptualización; y a otra alumna, el ejercicio 3 y el 6; a otro alumno, el 4 y el 8); a otras, el grado de exigencia en los criterios (mayor o menor según sea su conocimiento previo), etc.

Igual que en el caso del uso y apropiación de criterios, se ha de tener en cuenta que el avance hacia la construcción del sistema personal de aprendizaje es progresivo y que, por lo tanto, aunque se pretende que cada vez este proceso sea más autónomo, inicialmente ha de realizarse de manera progresiva y con seguimiento del profesorado (véase, por ejemplo, cómo en el <http://www.grao.com/imgart/images/AU/A151044U.jpg> - cuadro 2 aparecen las revisiones contrastadas de alumnado y profesorado).

Por la autorregulación hacia la autonomía en el aprendizaje

Disponer de mecanismos que permitan autorregularse es indispensable para avanzar en la capacidad de tomar decisiones de manera autónoma. En la década de 1970 apareció en Canadá el término "evaluación formadora" para referirse a una evaluación dirigida hacia la autorregulación. En 1980 la UNESCO formó un grupo de expertos con el encargo de elaborar métodos que ayudasen a desarrollar conductas autónomas de aprendizaje. Posteriormente han aparecido conceptos como el de aprender a aprender o el de la metacognición, que muestran el interés suscitado por esta nueva perspectiva.

Aunque se deriva de los apartados anteriores, conviene insistir en un gran requisito para que pueda darse la autorregulación: hay que compartir los criterios de evaluación con educandos y educandas. Se requiere la clara especificación/compreensión de los criterios, pero también poner en juego mecanismos e instrumentos que lleven al alumnado a asumir el protagonismo del propio proceso formativo, tomando especial relevancia de cara a la autonomía aquellos dispositivos didácticos que permiten al alumnado:

- Reflexionar sobre el propio aprendizaje (el estudiante se da cuenta de "cómo aprende").
- Gestionar los propios éxitos y errores (el estudiante los detecta y rentabiliza sus estrategias exitosas o corrige las erróneas).
- Dominar en grado diverso los diferentes contenidos de aprendizaje (el estudiante reconoce cuáles son los saberes que precisa).

- Poder aplicar, de forma contextualizada, los conocimientos adquiridos (el estudiante es capaz de movilizar los diversos saberes y seleccionar los que le interesan para resolver situaciones concretas).

Cada una de estas necesidades del estudiante para devenir autónomo se puede respetar y estimular a través de materiales o instrumentos como los que se han descrito o de estrategias más globales (como el método de proyectos, el aprendizaje por problemas, el portafolio...). En cualquier caso, conviene tener en cuenta que, si se quiere avanzar por la autorregulación hacia la autonomía, cualquiera que sea la selección metodológica, ésta debe respetar no tanto la forma como la función que cumple para el alumno. En esta línea, conviene tener presente que:

- Para que el alumno pueda reflexionar sobre el propio aprendizaje, es preciso que:
 - Exista explicitación de contenidos y comunicación de intenciones educativas; conviene, también, que se compruebe que el alumnado es consciente de ellos desde el inicio y durante el proceso de aprendizaje.
 - Se dé comunicación de cuáles son los objetos y los criterios de evaluación, así como de los recursos disponibles para tener éxito.
 - Se favorezcan las expectativas positivas del estudiante.
- Para que el alumno pueda gestionar los propios éxitos y errores, conviene que:
 - Se establezcan mecanismos de detección de los éxitos y de los errores, sean estos individuales (guiones, pautas...) o colectivos (evaluación del profesorado, coevaluación con los compañeros...), pero con la seguridad de que se dan de manera periódica (en periodos preestablecidos o espontáneamente).
 - Se propongan, de forma ordinaria, tiempos y actividades diversificadas orientadas a la regulación, o momentos de reelaboración, con la finalidad de que cada alumno afiance las estrategias exitosas y, también, de poder reemprender los aprendizajes no conseguidos o erróneos.
- Para que el alumno pueda darse cuenta de la necesidad de dominar diversos tipos de conocimiento, conviene que:
 - Se sienta competente para usar (o buscar) los conocimientos necesarios para resolver situaciones problemáticas situadas (demostrar una hipótesis, ilustrar una teoría, ejemplificar o argumentar una afirmación...).
 - El alumnado se halle ante la necesidad de usar diferentes tipos de conocimiento (habilidades, saberes conceptuales, esquemas de procedimiento...). Los enfoques globalizados e interdisciplinarios son los más poderosos para producir situaciones como éstas.
- Para que el alumno pueda aplicar, de forma contextualizada, los conocimientos adquiridos es preciso que:
 - El alumnado conozca y aplique competencias para la planificación, la selección de información, etc.
 - Se fomente el hábito de anticipar y planificar la acción, de manera que se sea consciente de los diversos conocimientos necesarios para resolverla y del grado de accesibilidad que se tiene acerca de ellos.

Para finalizar, conviene resaltar cómo la autorregulación y la evaluación formadora tienen fundamentos conceptuales afines y, por ello, llevan a prácticas similares. Por esto mismo, al analizar las prácticas, es preciso referirse al marco conceptual más que a nomenclaturas concretas (por ejemplo, autorregulación y autoevaluación suelen confundirse; sin embargo, mientras que la autorregulación se concreta, en muchas ocasiones, en actividades de autoevaluación, también se puede llevar a cabo mediante actividades de evaluación mutua y de coevaluación entre compañeros y compañeras y de coevaluación entre el educador y el educando).

A modo de síntesis

La introducción de procesos de autorregulación en la fase de desarrollo de la secuencia formativa representa un reto asociado a importantes avances hacia un mejor y mayor aprendizaje y, por tanto, hacia la innovación orientada a la calidad educativa y a la mejora porque:

- Respetar la lógica de aprendizaje del alumnado.
- Fomentar la implicación y la motivación del alumnado.
- Permitir dar sentido conjunto a los contenidos de aprendizaje diversos.
- Posibilitar y vehicular la atención a la diversidad del alumnado.
- Enseñar y entrenar para aprender a aprender.

Sin embargo, la autorregulación requiere de requisitos como:

- El primero y fundamental: establecer y compartir criterios de aprendizaje y de realización.
- Otros requisitos asociados: la dedicación de tiempos específicos, el diseño de instrumentos adecuados, la propuesta de actividades pertinentes... que representan, muchas veces, revisar las prácticas habituales en la gestión de aula y de programa y, en definitiva, conduce a repensar el papel del profesorado y del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como todo proceso de innovación, la introducción de la autorregulación en las aulas presenta dificultades relacionadas con los aspectos anteriores, por ejemplo:

- A los educadores y educadoras no suele resultarnos fácil potenciar mecanismos de autorregulación donde la responsabilidad de decidir la traspasamos al sujeto de la acción educativa. Aunque se trata de una necesidad para el desarrollo del aprendizaje de su autonomía, negociar y compartir criterios, suele costar y aún cuesta más dejar en otras manos las decisiones. Avanzar en esta línea es un reto importante para los educadores.

- No es tarea fácil modificar la concepción del error como algo que se deba evitar y esconder por una idea del error en positivo: como la posibilidad de aprender. No lo es porque la educadora o el educador suele utilizar los errores de educandos y educandas como un mecanismo de autoridad (la ciencia, la respuesta acertada, la tiene el educador) y de poder (juzga lo que está bien y lo que está mal). Es importante detectar errores, pero también lo es detectar aciertos: lo que se ha hecho bien y por qué se ha hecho bien. Esta detección permite recompensar un esfuerzo, una tarea bien realizada, y a la vez proporciona un modelo positivo para futuras ocasiones. Pero lo cierto es que solemos fijarnos poco en los aspectos positivos.
- Introducir estrategias de regulación y autorregulación en la fase de desarrollo se puede hacer mediante decisiones metodológicas y evaluativas de distinto tipo pero, en cualquier caso, empiezan o acaban afectando globalmente a todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y no siempre resulta fácil enfocar un cambio tan profundo ya que, en definitiva, remite a cuestionar la propia concepción de la educación.

Hemos hablado de:

Educación
Diseño curricular
Desarrollo curricular
Didáctica
Evaluación

Bibliografía

BORRAS, N.; CUADRAS, M.; OLLÉ, M. (1999): "La autorregulación del aprendizaje: Experiencia de la etapa de educación infantil del CEIP El Pi". *Aula de Innovación Educativa*, 80, pp. 68-70.

FONS, M.; WEISSMAN, H. (1999): "La autorregulación de los aprendizajes en el parvulario: un proceso hacia la autonomía". *Aula de Innovación Educativa*, 80, pp. 58-59.

GINÉ, N.; PARCERISA, A. (coords.) (2003): *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona. Graó.

JORBA, J.; RODRÍGUEZ, R. (1997): "Los criterios de evaluación, un elemento esencial en el proceso de autorregulación del aprendizaje". *Aula de Innovación Educativa*, 67, pp. 57-62.

JORBA, J.; CASELLAS, E. (1996): *La regulació i l'autorregulació dels aprenentatges*. Barcelona. UAB.

JORBA, J.; CASELLAS, E. (1997): *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid. UAB-Síntesis.

Dirección de contacto

Núria Giné
Universitat de Barcelona
nuria.gine@ub.edu

1. En Jorba y Casellas (1996) se recogen numerosos ejemplos de instrumentos. La misma obra puede encontrarse editada por Síntesis.