

Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del asesoramiento psicoeducativo

**M^a Dolores Sánchez Roda¹, Jesús de la Fuente Arias²,
Francisco Javier Peralta Sánchez²**

¹ Orientadora e investigadora, Inst. de Educación Secundaria La Gangosa, Vícar
² Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Almería

España

M^a Dolores Sánchez Roda. IES La Gangosa, Federico García Lorca, S/N. 04738 La Gangosa, Vícar, España. E-mail: franperas@terra.es

© Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS (Spain)

Resumen

Introducción. En las últimas décadas ha habido un justificado interés por el tema del aprendizaje autorregulado o, más recientemente, el desarrollo de la competencia de “*aprender a aprender*”. La investigación ha mostrado diferencias notables entre estudiantes y docentes que trabajan en esta línea, en relación a otros que no lo hacen. Este trabajo se centra en el estudio del efecto de un Programa de Asesoramiento, respecto a la forma de diseñar y desarrollar el proceso de aprendizaje y enseñanza, tomado como referente Modelo DIDEPRO[®] (DIseño, DEsarrollo y PROducto) de regulación y autorregulación del proceso de enseñanza y aprendizaje (De la Fuente y Justicia, 2001, 2004, 2005). La investigación se desarrolla en el campo de la orientación educativa, dentro de la función asesora que el Departamento de Orientación presta al resto de Departamentos en los Institutos de Educación Secundaria.

Método. Un total de 21 docentes y 561 alumnos participaron en la experiencia de innovación educativa. Se utilizó un diseño cuasiexperimental, con medidas de pretest y posttest, y grupo de control no equivalente. A partir de las estrategias metodológicas que el profesorado incorpora en su práctica diaria se han medido las diferencias, a través de las Escalas de Evaluación Interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, EIPEA (De la Fuente y Martínez, 2004), en las versiones alumnado y profesorado. Para la formación del profesorado se inició un proceso formativo, respaldado por el Centro de Profesorado de Almería, en colaboración con Education & Psychology I+D+i (Almería), que llevó a cabo el asesoramiento en diseño, intervención, medidas y tratamiento de datos, y EOS (Almería), que aportó los instrumentos.

Resultados. Las puntuaciones obtenidas, en los análisis inferenciales efectuados, han mostrado que la intervención ha producido efectos significativos en comportamientos específicos de enseñanza y de aprendizaje, según lo esperado, en comparación con el grupo de control. Se profundiza en los del apartado del Diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Discusión. Esta experiencia muestra que se puede mejorar la competencia de *enseñar a aprender* (en el profesorado) y de *aprender a aprender* (en los alumnos), en contextos ecológicos, a través del Departamento de Orientación, especialmente si éste asume sus funciones potenciales de investigación + desarrollo + innovación (I+D+i).

Palabras Clave: autorregulación en el aprendizaje, regulación de la enseñanza, modelo DIDEPRO, enseñanza centrada en el alumno, asesoramiento psicoeducativo.

Recepción: 14-08-07 Aceptación provisional: 08-10-07 Aceptación definitiva: 15-10-07

Introducción

La investigación sobre el aprendizaje autorregulado se centra en conocer cómo se lleva a cabo un procesamiento estratégico de la información y una actuación académica autorregulada como garantía de éxito académico (Archer, 1994; Elliot y McGregor, 1999; Greene y Miller, 1996; Monereo, 2006; Wolters, Yu y Pintrich, 1996). En la educación formal existe una sensibilidad especial por el desarrollo de las competencias básicas, destacando la competencia de *aprender a aprender* (Badía y Monereo, 2004; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006). El interés por incluir el desarrollo de las competencias académicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha cobrado especial relieve a partir del Consejo Europeo de Barcelona en 2002, con objeto de que las dominen los ciudadanos en el horizonte de 2010. La Comisión Europea publica, en noviembre de 2004, el Documento denominado “Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida” y menciona *aprender a aprender* como una de las competencias básicas para todos los ciudadanos.

El contexto que se acaba de mencionar hace que se preste cada vez mayor atención a los factores que diferencian a los estudiantes que tienen éxito académico de los que no lo tienen (Rosário, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares y Rubio, 2005). Otros estudios muestran cómo la orientación centrada en el aprendizaje mantiene relaciones positivas con el uso de estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas (Pintrich, 2000; Wolters, 2004; Wolters, Yu y Pintrich, 1996) y un estudiante que triunfa académicamente puede considerarse «un estudiante autorregulado» (Allgood, Risko, Álvarez, y Fairbanks, 2000; Garavalia y Gredler, 2002; Monereo, 1990; 1993; 1997; 2006; Nota, Soresi y Zimmerman, 2005; Pintrich y DeGroot, 1990; Williams y Hellman, 1998, 2004; Zimmerman, 2002; Zimmerman y Bandura, 1994).

La investigación sobre prácticas educativas que intentan ahondar en la búsqueda de respuestas que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A, en adelante) se justifica en base a: a) un porcentaje significativo de fracaso escolar; b) una elevada desmotivación escolar; c) un sector del profesorado descontento y desilusionado; d) cierto cuestionamiento de la eficacia del sistema educativo, etc. En esta línea se encuentran los trabajos sobre la autorregulación en los que se integran conceptos tales como *estrategias de aprendizaje, metacognición, objetivos de aprendizaje, motivación del alumnado, orientación al aprendizaje, etc.*

(Boekaerts, 1997). Desde diferentes concepciones de la regulación, se aprecian aportaciones importantes sobre el desarrollo de esta competencia básica.

El aprendizaje autorregulado desde la concepción del proceso de aprendizaje

La autorregulación es importante en la formación académica y en el ejercicio de la vida diaria, de ahí la necesidad de formar estudiantes autorregulados (De la Fuente, 1998; De La Fuente y Martínez, 2004). Dentro del campo educativo y desde la perspectiva de la psicología, el aprendizaje autorregulado puede definirse como un proceso activo por el cual la persona establece los objetivos que dirigen su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar sus cogniciones, motivaciones y comportamientos, con el propósito de conseguir los objetivos propuestos (Torrano y González-Torres, 2004; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006). Los *estudiantes* autorregulados utilizan estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo que les permiten construir sus conocimientos de forma significativa. Este alumnado se percibe a sí mismo como hábil, incrementa su capacidad de motivarse y su propio proceso de autorregulación frente a la ansiedad en el aprendizaje y evitación de oportunidades educativas que presenta el alumnado con poca autoeficacia (Boekaerts, 2003; De la Fuente y Justicia, 1997, 2001; Pintrich, 2000, 2004; Winne, 1997 y Zimmerman y Kintzas, 1997).

La capacidad de autorregularse tiene que ver con iniciativas personales, perseverancia en la tarea y competencias mostradas, independientemente del contexto en el que ocurre el aprendizaje. Los alumnos «autorregulados» son conscientes de que el éxito académico depende sobre todo de su trabajo e implicación (Bandura, 2001; Zimmerman, Greenberg y Winstein, 1994; Zimmerman, 2002).

El aprendizaje autorregulado desde la concepción del proceso de enseñanza

Desde la concepción del proceso de enseñanza, el aprendizaje autorregulado implica trabajar: a) la evaluación inicial y de proceso (Sanmartín, 2006); b) la información proporcionada al alumnado sobre el proceso de enseñanza y la estructuración de las tareas de aprendizaje (Monereo, 2006); y c) la autorregulación propiciada en el alumnado. El proceso de enseñanza será regulado si las actividades de enseñar, aprender y evaluar están dirigidas hacia la

adquisición de un aprendizaje autónomo, constructivo, cooperativo y diversificado (Jorba y Cassellas, 1997; Jorba y Sanmartí, 1996; Luo, 2000).

La característica esencial reside en centrar la atención, a través del proceso de enseñanza, en la representación y apropiación de los objetivos, la anticipación y planificación de la acción y la representación sobre los criterios de evaluación como variables integrantes del proceso de E/A (Sanmartí, 2001, 2006). Este modelo profundiza superficialmente en los procesos cognitivos y estratégicos aportados por la psicología. La integración de estas dos perspectivas (pedagógica y psicológica) conlleva la aparición del modelo psicopedagógico de la enseñanza para promover el aprendizaje autorregulado.

El aprendizaje autorregulado desde la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje: el Modelo DIDEPRO[®].

El modelo DIDEPRO[®] integra las aportaciones de la concepción centrada en el aprendizaje y la enseñanza (De la Fuente y Justicia, 2005; De la Fuente, Justicia y Berbén, 2005). En síntesis, este modelo conceptual asume que se producen déficit en el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza por parte del profesorado; y, paralelamente, en el diseño y desarrollo del proceso de aprendizaje por parte del alumno; además, ambos efectos, se producen de forma interactiva y multiplicativa. Este modelo ha sustentado investigaciones en niveles no universitarios (García, De la Fuente, Justicia et al., 2002; Sánchez, De la Fuente y Peralta, 2007) y universitarios (De la Fuente y Justicia, 2004; De la Fuente, Justicia, Cano, Sander, Martínez y Pichardo, 2003-2006; De la Fuente, Justicia, Sander, Pichardo, Martínez, Peralta y Berbén, 2007-2010). Trata los contenidos propios de la autorregulación en tres fases o períodos propuestos por varios autores (De la Fuente, Justicia, Cano, Sander, Martínez y Pichardo, 2003; De la Fuente y Martínez, 2004): DISEÑO, DESARROLLO y PRODUCTO (DIDEPRO). Es el modelo conceptual en el que se ha fundamentado la presente investigación.

La regulación de la enseñanza y el aprendizaje a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están cambiando nuestra vida diaria e incluso sutilmente también están cambiando nuestra forma de pensar (Adell, 1997; Monereo, 2005). En el ámbito académico las TIC se caracterizan por ser cada

vez más conocidas y fáciles de usar. Esta característica hace que se conviertan en materiales atractivos y motivadores que pueden ser empleados con fines formativos y también como una herramienta más para favorecer la competencia de *aprender a aprender* (Laredo, 2006). Las TIC aparecen como un campo de trabajo que intenta dotar al sujeto de la formación necesaria para conseguir un aprendizaje autónomo (De la Fuente, Justicia, Cano, Pichardo, Martínez y Berbén, 2003-2006; Monereo 2006).

La aparición de las TIC ha dado lugar a un cambio en la forma en que los jóvenes almacenan y usan el conocimiento (Adell, 2007; Monereo 2005). Las TIC están modificando la manera de estudiar y actuar del alumnado. Saber no es almacenar datos, sino conocer dónde encontrarlos y adquirirlos. El aprendizaje autónomo puede enseñarse con estrategias generales (diseño y planificación con preguntas del tipo: ¿cuál es el objetivo de esta tarea?, ¿qué espera el profesor que haga?, ¿qué conocimientos previos me serán útiles?, ¿qué procedimientos o técnicas debo aplicar en esta situación?, etc.) y específicos y las TIC pueden ser un elemento muy útil para ello.

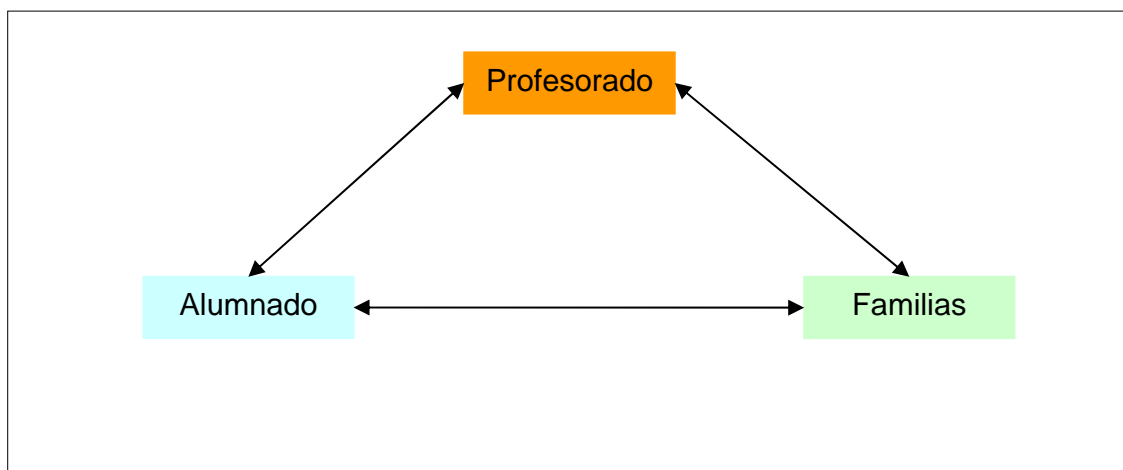
Aunque de nada sirve potenciar la implantación de las nuevas tecnologías y sus efectos en el aprendizaje, si no establecemos de forma comparativa la efectividad de estos sistemas de aprendizaje en relación con los clásicos al uso. Algunos trabajos realizados en este sentido no encontraron diferencias (Smith, 2000). Tampoco se ha establecido la potencia de estos sistemas para ayudar a enseñar y aprender de forma más regulada y estratégica, objeto de la presente investigación.

El asesoramiento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje

La función asesora que brinda el departamento de orientación al resto de departamentos en un centro de Educación Secundaria Obligatoria permite de forma consensuada involucrarle en experiencias destinadas a investigar cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje autorregulado y en qué medida las concreciones metodológicas que realiza el profesorado son reconocidas y utilizadas por el alumnado. La investigación sobre la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene cabida en este campo. Los niveles estamentales y organizativos de los centros educativos son el proyecto curricular de centro, las áreas curriculares, el plan de acción tutorial y la interacción educativa que tiene lugar en el aula.

Dentro del *Proyecto Curricular*, el orientador/a de un centro presta apoyo al profesorado en su formación y actualización sobre temas educativos (disposiciones, órdenes, planes, decretos, tipología de conocimientos, evaluación, etc.) y sobre la toma de decisiones colectivas (Parcerisa y Zabala, 1996). Así, en el proceso de asesoramiento sobre el desarrollo de la competencia básica de “*aprender a aprender*” debe facilitar información al profesorado sobre las estrategias de autorregulación, sobre su naturaleza y utilidad en relación al uso y aprendizaje de los estudiantes y en relación a su óptima enseñanza en cada área disciplinar con objeto de que las vayan incorporando en sus programaciones y poniéndolas en práctica en su labor docente.

El sistema educativo español establece dos etapas de enseñanza obligatoria. La etapa de educación primaria dispuesta en seis niveles y que abarca desde los seis a los doce años y la etapa de secundaria obligatoria, que a su vez comprende cuatro niveles y contiene alumnado entre los trece y los dieciséis años. En ambos niveles los estudiantes están asignados a un grupo clase fijo, con su tutor. El modelo de asesoramiento presente en nuestro sistema educativo tiene establecidos tres niveles de actuación sobre el alumnado, el primero es un asesoramiento de tipo institucional realizado por el equipo psicopedagógico de sector y abarcaría a toda la comunidad escolar; el segundo se enmarca en el departamento de orientación de los centros (especialmente en la enseñanza secundaria) que tiene entre sus funciones el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes por parte de sus tutores (Plan de Acción Tutorial). El tercer nivel consiste en el desarrollo de la *acción tutorial* por parte del docente. En esta función se pretende potenciar al máximo el rendimiento del alumnado y en la medida que un alumno aprende a autorregularse, mejora notablemente su rendimiento escolar. La tutoría se presenta, de este modo, como un proceso de ayuda continuo, siempre de manera conjunta y coordinada por los tres pilares de la acción tutorial: el profesorado, el alumnado y sus respectivas familias (Figura 1). El asesoramiento psicoeducativo para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje supera a las tradicionales técnicas de estudio en el sentido de que, dentro de la autorregulación, se encuentran las macroestrategias y las microestrategias de autorregulación (De la Fuente, Justicia y Berbén, 2005), siendo las técnicas de estudio un componente más de estas últimas (Jorba y Sanmartín, 1996).



**Figura 1. El Triángulo de la Acción Tutorial:
el asesoramiento psicoeducativo para la autorregulación de los aprendizajes.**

En el último eslabón de la cadena, el *tercer nivel de asesoramiento e intervención: la interacción educativa en el aula* se sitúan los estudiantes y la interacción entre éstos y el profesorado que los atiende. El objetivo es formar personas capaces de autorregularse, hábiles para conocer y usar las estrategias adecuadas para enfrentarse a una multiplicidad de problemas de aprendizaje. Desde el asesoramiento psicopedagógico se puede auxiliar al profesorado en el estudio de los diferentes tipos de ayudas psicopedagógicas que ponen en juego durante la interacción con el alumnado y facilitar la introducción de modificaciones que mejoren su precisión y ajuste. Ello supone, además de conocer formas de ayuda generales, poseer un dominio suficiente sobre la disciplina.

Objetivo

Se pretende evaluar el impacto comparado de una intervención de Asesoramiento para la Mejora del Diseño y Desarrollo del Proceso de E/A, promovida desde el Departamento de Orientación, como actividad propia del *Área de I+D+I (Investigación + Desarrollo + Innovación)* del mismo (De la Fuente y otros, 2007).

Hipótesis de trabajo

Las intervenciones que realicen los docentes destinadas a promover una mejor regulación y autorregulación del diseño del proceso de aprendizaje, a través del proceso de diseño del proceso de enseñanza, tendrán efectos en el alumnado marcando diferencias entre el centro experimental y el centro control.

Método

Participantes

El total de alumnado participante ha sido de 565 sujetos. De ellos, 326 corresponden al grupo experimental y 239 al grupo control. El profesorado participante ha sido de 21, con 12 docentes del centro experimental y 9 del centro control.

Procedimiento

La necesidad de implicación de los docentes en este Proyecto derivó en un proceso formativo avalado por el Centro de Formación del Profesorado de Almería. El modelo seguido ha sido el Modelo de Regulación y Autorregulación del aprendizaje: DIDEPRO (op cit.). El proceso de asesoramiento externo contó con la coparticipación de la investigadora de este trabajo a lo largo del curso escolar 2005-2006. Cada grupo de 1º a 4º de ESO recibió estrategias específicas de autorregulación en alguna de las áreas de aprendizaje según la metodología abordada en las sesiones de formación al profesorado.

El *programa de asesoramiento* consistió en la revisión y reformulación de las *programaciones* y de la *acción didáctica*, durante el curso académico 2005-2006, al objeto de evaluar y mejorar los comportamientos específicos de diseño (programación de aula) y desarrollo (acción educativa) del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de una autoevaluación de tales aspectos, a través de la cumplimentación de las Escalas EIPEA (De la Fuente y Martínez, 2004), los docentes y el alumnado se propusieron objetivos comportamentales específicos de mejora, tanto en el diseño de cada unidad didáctica (tema), como para el desarrollo de la misma (centrándose en estrategias de autorregulación). Para ello, eligieron comportamientos concretos de enseñanza y aprendizaje respectivamente, que trabajaron durante dos cuatrimestres. En el último mes del curso se evaluaron nuevamente todos los comportamientos, a través de las escalas EIPEA (op. cit.). Dado lo específico de los comportamientos trabajados en el Programa de Asesoramiento y de Intervención con los alumnos, se esperaba que el incremento de los comportamientos de enseñanza y aprendizaje fuera también específico, y no general. El total de los comportamientos de enseñanza y de aprendizaje que evalúan las escalas EIPEA es muy amplio. Para todo el proceso se siguió el *Protocolo para la Evaluación y la Mejora el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje* (De la Fuente, 2007). En reuniones colectivas con toda la plantilla de docentes también se establecieron los compromisos necesarios para

que, en cada grupo clase, solamente interviniera en el empleo de estas estrategias un solo profesor/a y para que además el conjunto de profesorado que trabajaba en sus respectivas áreas de aprendizaje coincidiera en el modelo de intervención.

Diseño

El diseño utilizado ha sido de carácter descriptivo, correlacional porque estudia las relaciones de asociación y cuasiexperimental con pre-postest, por utilizar grupos ya formados como criterio de asignación de los sujetos. Las variables utilizadas en este diseño han sido las siguientes (Tabla 1):

Tabla. 1. Variables

Variable Independientes:	niveles	Variables dependientes:	niveles
▪ Centro	1. IES experimental 2. IES control	Diseño y Desarrollo del Proceso de E/A	1. Profesorado 2. Alumnado

Instrumentos de evaluación

Para las fases pre-test y post-test se han utilizado las escalas EIPEA, Escalas para la Evaluación Interactiva del Proceso de E/A, en su versión papel, (De la Fuente y Martínez, 2004). Las diferentes escalas presentan índices de fiabilidad y validez consistentes. Ver la Tabla 2.

Tabla 2.- Estructura de la Escala para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (EIPEA)

- Escala 1. EDPEA-P. Escala para la evaluación el diseño del proceso de E-A-profesorado
- Escala 3. EDPE-P. Escala para la evaluación del desarrollo del proceso de enseñanza-profesorado
- Escala 5. EDPA-P. Escala de evaluación del desarrollo del proceso de aprendizaje-profesorado
- Escala 7. EDPE-P. Escala de evaluación del producto del proceso de aprendizaje-profesorado
- Escala 2. EDPEA-A. Escala para la evaluación del diseño del proceso de aprendizaje-alumnado
- Escala 4. EDPE-A. Escala para la evaluación del desarrollo del proceso de enseñanza-alumnado
- Escala 6. EDPA-A. Escala de evaluación del desarrollo del proceso de aprendizaje-alumnado
- Escala 8. EPEA-A. Escala para la evaluación del producto del proceso de E-A alumnado

Análisis estadísticos

Para el *tratamiento estadístico* se ha utilizado el programa estadístico SPSS (v. 13.0.0), con licencia para su uso en la Universidad de Almería. En la tabla 4 aparece especificada la estructura de la escala para la evaluación del diseño del proceso de E/A, para el profesorado y para el alumnado. Dado que los efectos y resultados han sido numerosos, una vez

analizados el total de escalas y subescalas, en este informe se presentan exclusivamente los resultados más pormenorizados en la mejora del Diseño del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (Escalas EIPEA 1 y 2). El informe de investigación completo de resultados ya está publicado (Sánchez, De la Fuente y Peralta, 2007).

Resultados

Resultados en el profesorado

1) Efecto del programa de asesoramiento en el Proceso General de E/A

En la interacción *Centro* × *Momento* se observan efectos significativos en la Escala 5, sobre “Evaluación del desarrollo del proceso de aprendizaje (visión del profesorado)”. Los efectos han sido importantes aunque no llegan a ser significativos, en la Escala 1, “Evaluación del diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje (profesorado)” y en la Escala 7, “Evaluación del producto de enseñanza-aprendizaje (profesorado)”. Estos resultados pueden observarse en la Tabla 3.

Tabla 3.- MANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Centro x Momento* respecto a las puntuaciones totales de cada una de las escalas del profesorado

	Momento	Centro Exptal	Centro Control	F parcial (traza de Pillai)	F total p< (traza de Pillai)
		Media (<i>dt</i>) N= 29	Media (<i>dt</i>) N= 20		
Escala 1: Total evaluación del diseño del proceso de enseñanza aprendizaje	1	3,87(.33)	3,76(.36)	F(1,1,45)= 3,470 ^{.06}	F(4,4,42)= 1,650n.s.
	2	4,07(.35)	3,59(.34)		
Escala 3: Total de la escala para la evaluación del desarrollo del proceso de enseñanza	1	3,66(.52)	3,54(.41)	F(1,1,45)= ,927n.s.	
	2	3,97(.44)	3,61(.40)		
Escala 5: Total: escala de evaluación del desarrollo del proceso de aprendizaje	1	2,45(.36)	3,03(.56)	F(1,1,45)= 3,861*	
	2	3,16(.41)	3,19(.64)		
Escala 7: Total: Evaluación del producto de enseñanza-aprendizaje	1	3,27(.37)	3,41(.40)	F(1,1,45)= 3,636 ^{.06}	
	2	3,88(.56)	3,49(.59)		

*p<.05

**p<.01

***p<.001

****p<.0001

Momento 1= Pretest

Momento 2= Postest

2) Efecto del programa de asesoramiento en las dimensiones del proceso de E/A

La interacción *Centro* × *Momento* ha tenido efectos algo significativos en la Subescala 1B, sobre “*Planificación del proceso de Enseñanza/Aprendizaje*”, perteneciente al Diseño del Proceso de E/A por parte del profesor. Más consistentes, han sido los efectos en la Subescala 5B, de “*Estrategias de aprendizaje y de autorregulación*”, referida al Desarrollo del proceso de aprendizaje. Por tanto, el programa de asesoramiento aparece con efectos en la percepción del profesorado, en cuanto a su forma de planificar la enseñanza y en la visión de cómo el alumnado ha aprendido. Los resultados aparecen en la Tabla 4.

Tabla 4. MANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Centro x Momento* respecto a las puntuaciones subtotales de cada una de las subescalas del profesorado

	Momento	Centro Exptal	Centro Control	F parcial (traza de Pillai)	F total p<
		Media (dt)	Media (dt)		(traza de Pillai)
		N= 29	N= 20		
Escala 1 Parte A: Total conciencia proceso Enseñanza/Aprendizaje	1	3,90 (.40)	3,67(.33)	F(1,1,45)= 1,439 n.s.	F(9,9,37)= 1,187n.s.
	2	4,00(.42)	3,51(.31)		
Escala 1 Parte B: Total planificación proceso Enseñanza/Aprendizaje	1	3,79(.69)	3,01(.72)	F(1,1,45)= 3,471 ^{.06}	
	2	4,25(.46)	3,80(.50)		
Escala 3: Parte A: Total comportamiento de regulación del profesor	1	3,65(.54)	3,58(.44)	F(1,1,45)= 1,201 n.s.	
	2	3,98(.47)	3,60(.42)		
Escala 3: Parte B: Total estrategias de enseñanza evaluadoras	1	3,86(.44)	3,43(.60)	F(1,1,45)= 1,163 n.s.	
	2	3,87(.50)	3,77(.67)		
Escala 3: Parte C: Total actividades de regulación del proceso de enseñanza	1	3,53(.72)	3,50(.60)	F(1,1,45)= 1,404 n.s.	
	2	4,99(.44)	3,55(.51)		
Escala 5: Parte A: Comportamiento de aprendizaje y autorregulación de los alumnos	1	2,38(.46)	2,85(.57)	F(1,1,45)= 2,078 n.s.	
	2	3,18(.56)	3,16(.77)		
Escala 5: Parte B: Estrategias de aprendizaje y autorregulación	1	2,47(.39)	3,09(.57)	F(1,1,45)= 4,039*	
	2	3,16(.40)	3,20(.63)		
Escala 7: Parte A: Satisfacción con el proceso de enseñanza	1	3,75(.44)	3,56(.88)	F(1,1,45)= 2,657 n.s.	
	2	4,36(.45)	3,58(.69)		
Escala 7: Parte B: Satisfacción con el proceso de aprendizaje	1	3,03(.47)	3,34(.28)	F(1,1,45)= 2,462 n.s.	
	2	4,64(.68)	3,45(.70)		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Momento 1= Pretest Momento 2= Postest

3) Efecto del programa de asesoramiento en los comportamientos específicos de E/A

La interacción *Centro* × *Momento* en la Escala 1 A, *Evaluación del diseño del proceso de E-A.*, en el ítem veintisiete “*En el diseño de cada unidad didáctica, tema o lección planifi-*

co la explicación a mis alumnos de los objetivos didácticos que pretendo”, el efecto de la interacción es significativo. Aparecen otros dos ítems; el ítem trece “La manera de enseñar del profesor influye en la forma de aprender del alumno” y el veintiocho “En el diseño de cada unidad didáctica, tema o lección planifico informar a los alumnos sobre cómo vamos a trabajar ese tema” con efectos que se aproximan a la significatividad. Los resultados podemos observarlos en la Tabla 5 y Figura 2.

Tabla 5.- MANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente Centro x Momento respecto a los ítems significativos de la Escala 1 (profesorado)

	Momento	Centro Exptal	Centro Control	F parcial (traza de Pillai)	F total p<
		Media (dt)	Media (dt)		(traza de Pillai)
		N= 29	N= 20		
Escala 1, ítem 13: <i>La manera de enseñar del profesor influye en la forma de aprender del alumno</i>	1	4,47(.71)	4,30(.82)	F(1,1,45)= 3,303 ^{.07}	F(29,29,17)= ,605 n.s.
	2	4,75(.45)	3,80(.92)		
Escala 1, ítem 27: <i>En el diseño de cada unidad didáctica, tema o lección planifico la explicación a mis alumnos de los objetivos didácticos que pretendo</i>	1	3,35(1.12)	3,70(.95)	F(1,1,45)= 4,428*	
	2	4,50(.67)	3,70(.82)		
Escala 1, ítem 28: <i>En el diseño de cada unidad didáctica, tema o lección planifico informar a los alumnos sobre cómo vamos a trabajar ese tema</i>	1	3,65(1.17)	4,10(.74)	F(1,1,45)= 3,453 ^{.07}	
	2	4,33(.89)	3,80(.42)		

*p<.05; **p<.01; ***p<.001; ****p<.0001
Momento 1= Pretest Momento 2= Postest

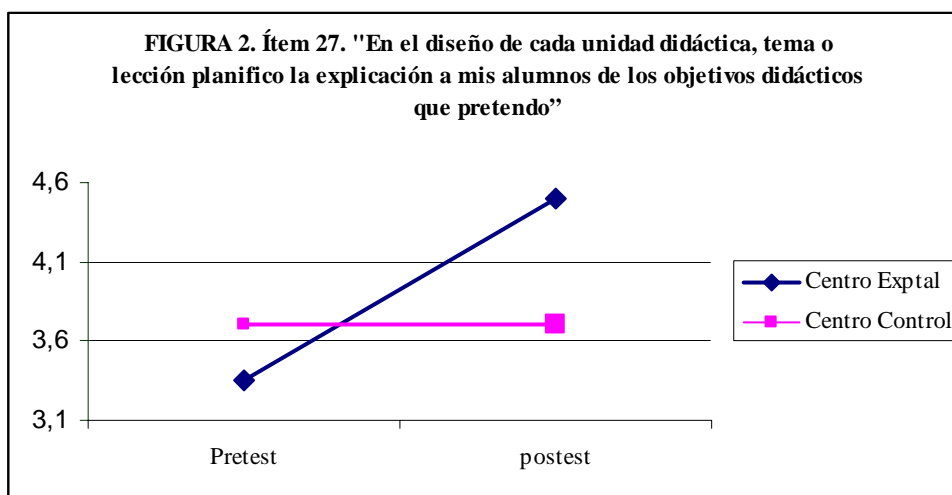


Figura 2.- Ítem 27

Resultados en los alumnos

1) Efecto del programa de asesoramiento en el Proceso General de E/A

Los efectos estadísticos aparecidos en el alumnado como resultado de la intervención efectuada, indican que existen diferencias significativas en la interacción entre ambas variables en el total de la Escala 2, denominada “Escala sobre el Diseño del Proceso de Aprendizaje” y en la Escala 6, sobre “Evaluación del producto de la Enseñanza- Aprendizaje”. Los resultados se reflejan en la Tabla 6.

Tabla. 6. MANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente Centro x Momento respecto a las puntuaciones totales de cada una de las escalas del alumnado

	Momento	Centro Exptal	Centro Control	F parcial (traza de Pillai)	F total
		Media (dt)	Media (dt)		p<
		N= 645	N= 500		(traza de Pillai)
Escala 2: Evaluación del Diseño del Proceso de Aprendizaje	1	3,49(.42)	3,58(.53)	F(1,1,1141)= 30,438****	F(4,4,1138)= 9,009** *
	2	3,50(.52)	3,25(.57)		
Escala 4: Evaluación del Desarrollo del Proceso de Enseñanza	1	3,28(.57)	3,19(.66)	F(1,1,1141)= 1,978 n.s.	
	2	3,17(.60)	2,98(.57)		
Escala 6: Evaluación del Desarrollo del Proceso de Aprendizaje	1	3,13(.60)	3,26(.58)	F(1,1,1141)= 15,252****	
	2	3,24(.60)	3,10(.57)		
Escala 8: Evaluación del producto de Enseñanza Aprendizaje	1	3,63(.67)	3,43(.80)	F(1,1,1141)= 1,945 n.s.	
	2	3,60(.76)	3,27(.86)		
*p<.05; **p<.01; ***p<.001; ****p<.0001					
Momento 1= Pretest; Momento 2= Postest					

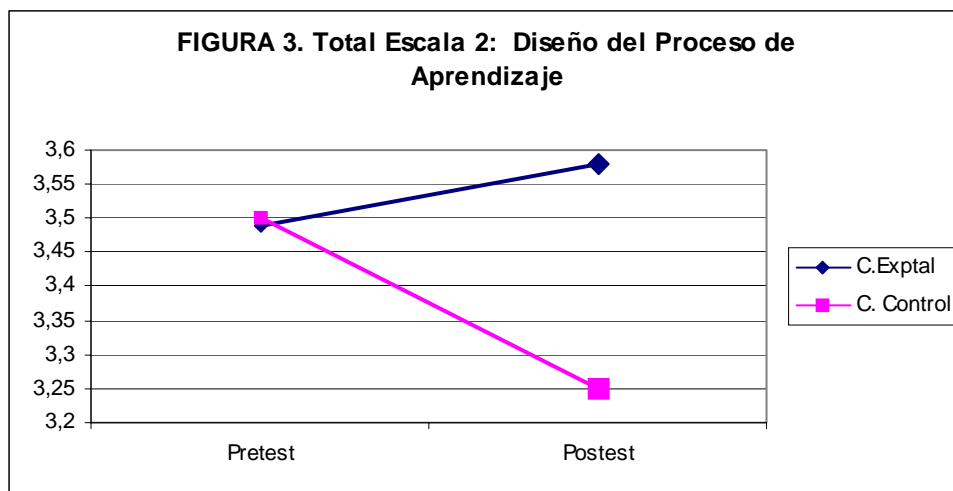


Figura 3.- Total Escala 2

2) Efecto del programa de asesoramiento en las dimensiones del proceso de A

Apareció un efecto general significativo de interacción *Centro* × *Momento*, en el conjunto de las Escalas EIPEA cumplimentadas por los alumnos, $F(9,9,1133)= 5,135$ ($p<.0001$). También han aparecido efectos significativos en diferentes dimensiones. En cuanto al momento de *Diseño del Proceso de Aprendizaje* (Modelo DIDEPRO), la Subescala 2A, sobre “*Conciencia del proceso de Aprendizaje*” y la Subescala 2B, sobre “*Planificación del proceso de Aprendizaje*” han mostrados mejoras significativas.

No obstante, los resultados más significativos han aparecido en el Momento del *Desarrollo del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje* (modelo DIDEPRO). En cuanto al Proceso de enseñanza, la Subescala 4B sobre “*Estrategias de Enseñanza Evaluadoras*” ha mostrado mejora. En cuanto al Proceso de Aprendizaje, la Subescala 6A, sobre “*Comportamiento de Autorregulación del Aprendizaje en el Aula*”, y la Subescala 6B, sobre “*Estrategias de Aprendizaje y de Autorregulación*” han aparecido efectos con un incremento significativo en el centro experimental.

Finalmente, en cuanto al *Producto de la Enseñanza-Aprendizaje* (DIDEPRO), apareció un efecto de incremento significativo en la Subescala 8B, sobre “*Satisfacción con mi proceso de Aprendizaje*”. Todos los resultados mencionados se reflejan en la tabla 7.

Tabla 7. MANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Centro* × *Momento* respecto a las puntuaciones subtotales de cada una de las escalas del alumnado

	Momento	Centro Exptal	Centro Control	F parcial (traza de Pillai)	F total p<
		Media (dt)	Media (dt)		(traza de Pillai)
		N= 645	N= 500		
Escala 2: Parte A: Conciencia del Proceso de Enseñanza Aprendizaje	1	3,51(.44)	3,63(.54)	F(1,1,1141)= 34,140****	F(9,9,1133)= 5,135****
	2	3,53(.52)	3,29(.60)		
Escala 2: Parte B: Planificación del proceso de Aprendizaje	1	3,44(.74)	3,39(.83)	F(1,1,1141)= 4,860*	
	2	3,35(.81)	3,07(.85)		
Escala 4: Parte A: Comportamiento General del Profesor	1	3,53(.66)	3,37(.78)	F(1,1,1141)= ,332 n.s.	
	2	3,37(.68)	3,16(.69)		
Escala 4: Parte B: Estrategias de Enseñanza Evaluadoras	1	3,01(.61)	3,07(.61)	F(1,1,1141)= 4,530*	
	2	2,91(.63)	2,87(.60)		
Escala 4: Parte C: Actividades de Regulación del Aprendizaje	1	3,15(.76)	3,03(.86)	F(1,1,1141)= 1,901 n.s.	
	2	3,12(.74)	2,88(.74)		
Escala 6: Parte A: Comportamiento de Autorregulación del Aprendizaje en el Aula	1	2,99(.64)	3,18(.68)	F(1,1,1141)= 13,313****	
	2	3,12(.67)	3,03(.66)		

Escala 6: Parte B: Estrategias de Aprendizaje y de Autorregulación	1	3,17(.64)	3,29(.59)	F(1,1,1141)=13,593****
	2	3,28(.61)	3,13(.60)	
Escala 8: Parte A: Satisfacción con el proceso de enseñanza que ha desarrollado tu profesor	1	3,84(.90)	3,54(1.08)	F(1,1,1141)=,189 n.s.
	2	3,66(.99)	3,40(1.07)	
Escala 8: Parte B: Satisfacción con mi proceso de Aprendizaje	1	3,56(.70)	3,39(.80)	F(1,1,1141)=3,759*
	2	3,58(.80)	3,23(.86)	
*p<.05; **p<.01; ***p<.001; ****p<.0001				
Momento 1= Pretest; Momento 2= Postest				

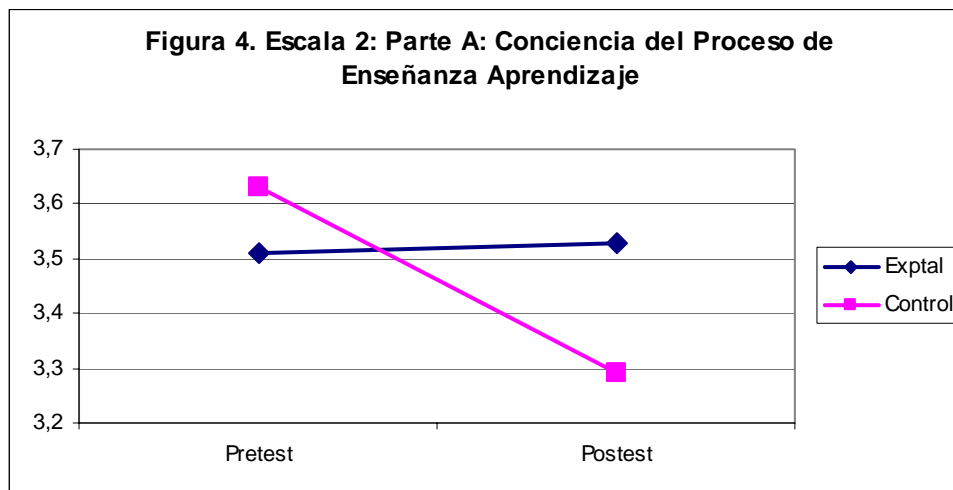


Figura 4.- Escala 2: Parte A

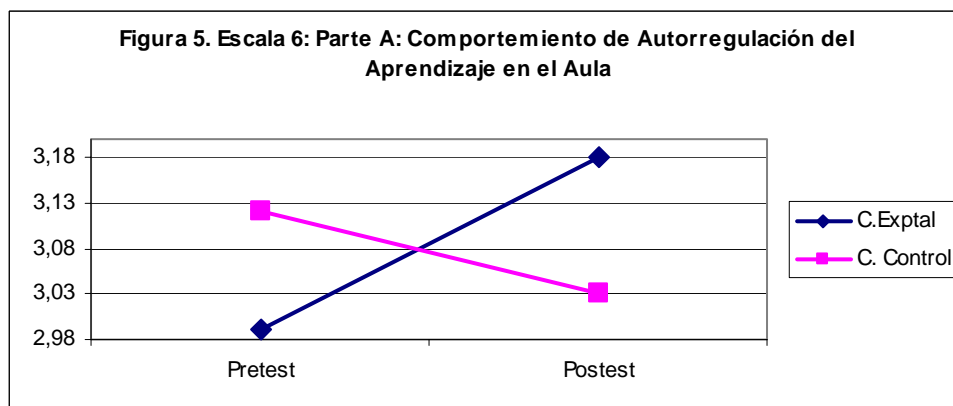


Figura 5.- Escala 6: Parte A

3) Efecto del programa de asesoramiento en los comportamientos específicos de E/A

El efecto general de interacción *Centro × Momento*, $F(22,22, 1121=4,051; p<.0001)$, revela el impacto de la intervención. La interacción *Centro × Momento* ha resultado signifi-

cativa en los ítemes uno “Enseñar es hacer actividades con los alumnos para conseguir que aprendan los contenidos”, ítem dos “Enseñar es ayudar a que el alumno pueda aprender él solo”, ítem tres “Enseñar es cambiar las actividades hasta conseguir que sirvan para que los alumnos aprendan bien”, ítem cuatro “Aprender es saber decir bien los contenidos que el profesor ha explicado”, ítem cinco “Aprender es superar adecuadamente los exámenes”, ítem seis “Aprender es comprender lo que se estudia”, ítem nueve “Aprender es saber lo que tengo que hacer para realizar las actividades de clase”, ítem diez “Aprender es saber lo que tengo que hacer cuando estoy estudiando en casa”, ítem doce “Agrupar a los alumnos, según sean buenos o malos estudiantes, favorece su aprendizaje”, ítem trece “Ayudar a cada alumno a saber aprender por él mismo, favorece el aprendizaje de los alumnos” e ítem veinte “Cuando voy a aprender una lección, planifico comprender los diferentes tipos de contenidos”. Los resultados pueden observarse en la Tabla 8 y en las figuras 6, 7, 8, 9 y 10.

Tabla 8. MANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente Centro x Momento respecto a las puntuaciones de los ítems significativos de la Escala 2 (alumnado)

	Momento	Centro Exp- tal	Centro Control	F parcial (traza de Pillai)	F total p< (traza de Pillai)
		Media (dt)	Media (dt)		
		N= 645	N= 500		
ítem 1	1	3,42(1.13)	3,78(1.18)	F(1,1,1142)= 24,037****	F(22,22, 1121)= 4,051*** *
	2	3,82(1.15)	3,49(1.26)		
ítem 2	1	3,03(1.25)	3,06(1.35)	F(1,1,1142)= 5,648*	
	2	3,41(1.22)	3,09(1.23)		
ítem 3	1	3,12(1.36)	3,58(1.21)	F(1,1,1142)= 27,087****	
	2	3,54(1.12)	3,23(1.26)		
ítem 4	1	3,45(1.22)	3,56(1.13)	F(1,1,1142)= 15,387****	
	2	3,58(1.14)	3,13(1.22)		
ítem 5	1	3,48(1.11)	3,52(1.22)	F(1,1,1142)= 4,758*	
	2	3,43(1.13)	3,16(1.24)		
ítem 6	1	4,17(1.04)	4,19(1.10)	F(1,1,1142)= 24,333****	
	2	4,13(1.01)	3,50(1.34)		
ítem 9	1	3,39(1.10)	3,80(1.07)	F(1,1,1142)= 29,889****	
	2	3,63(1.05)	3,31(1.21)		
ítem 10	1	3,63(1.12)	3,77(1.12)	F(1,1,1142)= 19,048****	
	2	3,73(.96)	3,30(1.26)		
ítem 12	1	2,33(1.42)	2,91(1.55)	F(1,1,1142)= 3,731*	
	2	2,61(1.48)	2,84(1.46)		
ítem 13	1	3,77(1.06)	3,70(1.16)	F(1,1,1142)= 3,569*	
	2	3,66(1.01)	3,33(1.24)		
ítem 20	1	3,54(1.11)	3,48(1.24)	F(1,1,1142)= 6,133*	
	2	3,44(1.01)	3,04(1.27)		
*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001					
Momento 1= Pretest; Momento 2= Postest					

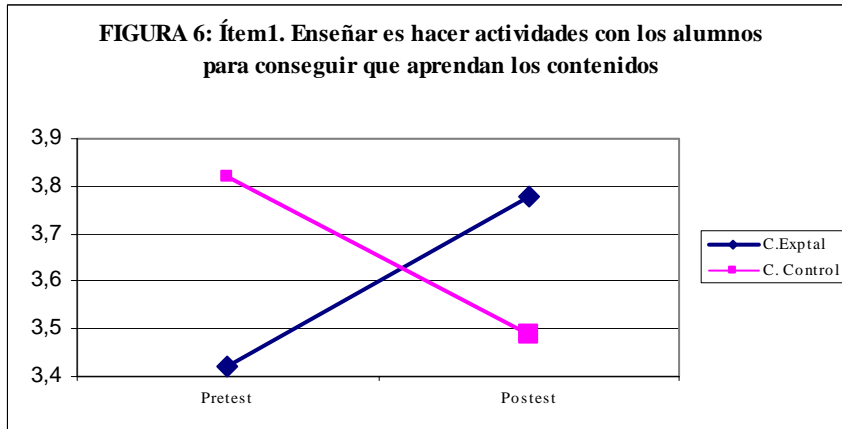


Figura 6.- Ítem 1

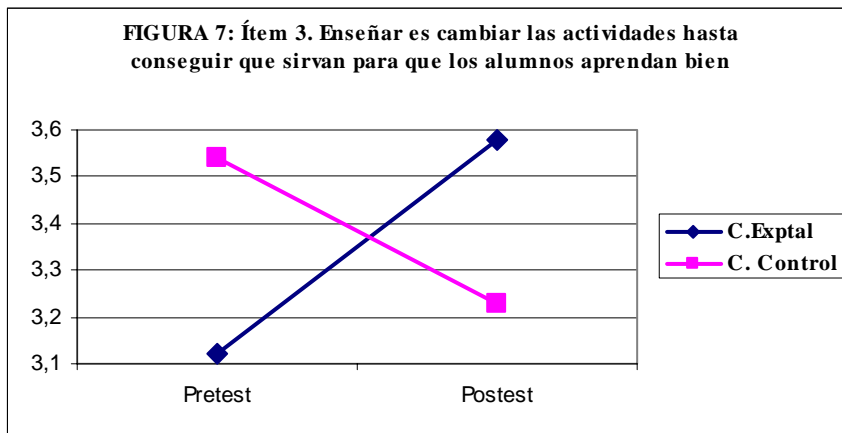


Figura 7.- Ítem 3

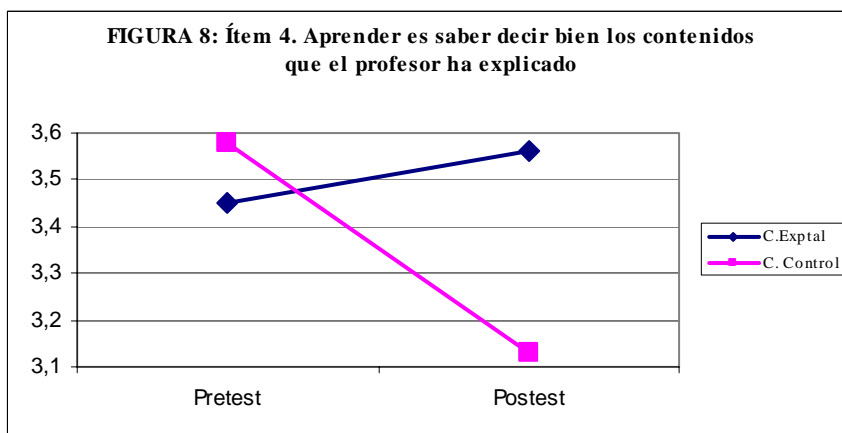


Figura 8.- Ítem 4

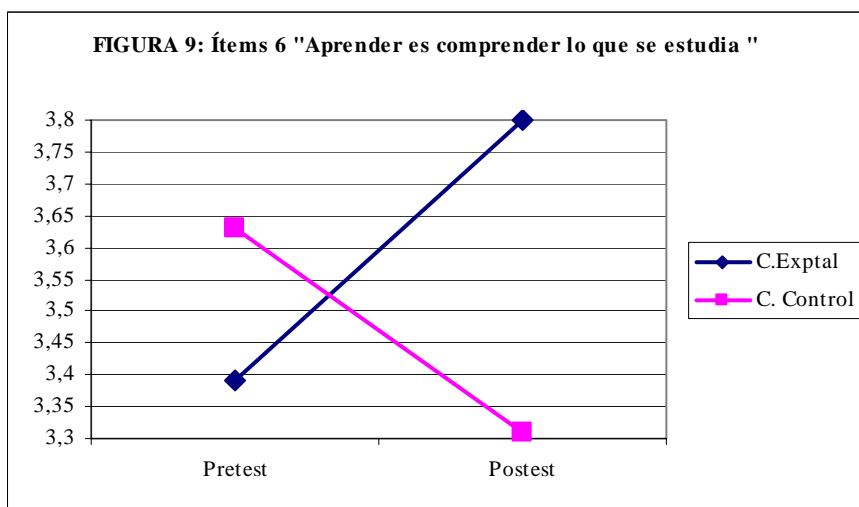


Figura 9.- Ítem 6

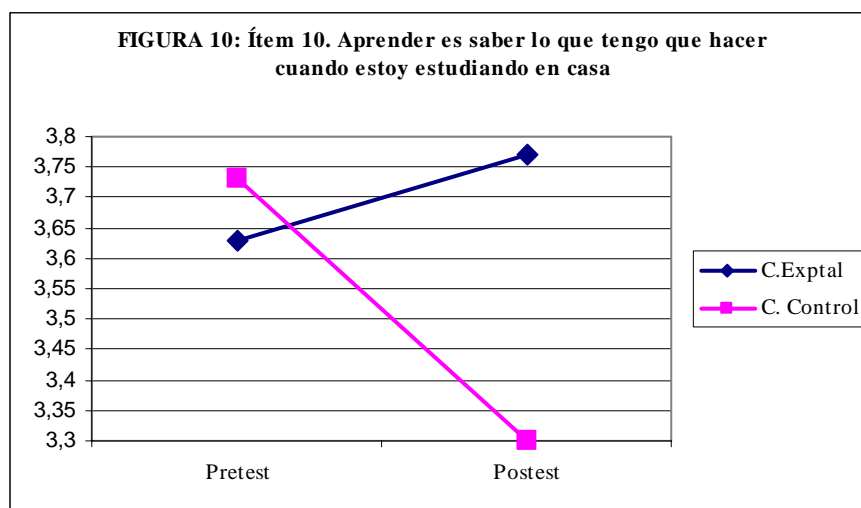


Figura 10.- Ítem 10

Discusión y conclusiones

El objetivo fundamental de este trabajo era valorar los efectos de un Programa de Asesoramiento e intervención para la Mejora de la Regulación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, derivado del Modelo DIDEPRO[®]. Este modelo supone que la intervención del profesorado puede promover un aprendizaje más autorregulado en el alumnado (*enseñanza centrada en el alumno y en el aprendizaje*). Los resultados obtenidos en los análisis inferen-

ciales han mostrado que los *efectos de interacción Centro×Momento*, son más claros y evidentes cuando se analizan las escalas cumplimentadas por el alumnado que las cumplimentadas por el profesorado. Tal y como esperábamos han aparecido dos efectos significativos diferentes.

Mejora en el diseño, desarrollo y el producto de la enseñanza

Los efectos de la intervención no modifican de forma general todo el diseño, desarrollo y producto del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se obtienen cambios que se ajustan a la mejora de los comportamientos específicamente trabajados y consensuados con el profesorado. En el caso del *Diseño del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, el profesorado del grupo experimental ha incrementado significativamente el diseño de algunos comportamientos reguladores. Por ejemplo, el explicitar al alumnado los objetivos y fines que se persiguen en cada tema o unidad didáctica de aprendizaje.

Mejora en el diseño, desarrollo y producto del aprendizaje

En general, el efecto de la intervención ha sido más claro y significativo en los alumnos y en los comportamientos relacionados con el *diseño* (mejora de la planificación), el *desarrollo* (mejora de las estrategias de autorregulación y de aprendizaje) y en el *producto* (mayor satisfacción con el aprendizaje). En el caso específico del *Diseño del proceso de Aprendizaje*, se ha producido un incremento significativo de concepciones más ajustadas y comportamientos de mayor planificación en los alumnos del grupo experimental, ya presentados en el apartado de resultados.

Regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, asesoramiento y formación del profesorado

Se puede considerar que el proceso formativo de asesoramiento e intervención para la mejora del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje con el profesorado del centro experimental ha sido satisfactorio. En lo que respecta al *asesoramiento*, se ha comprobado que el Modelo DI-DEPRO[®], y las escalas EIPEA (op. cit.) asociadas a él, son adecuadas para la evaluación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Secundaria. En cuanto a la *intervención formativa*, inherente a cualquier proceso de asesoramiento, la experiencia ha mostrado que esta metodología de asesoramiento es fructífera para obtener cambios inmediatos en los comportamientos de enseñanza de los profesores (enseñanza reguladora, centrada en los alumnos) y de aprendizaje de los alumnos (autorregulación del aprendizaje). En definitiva,

este trabajo robustece el modelo DIDEPRO[®] y supone un *estrategia de aplicación práctica* sobre la necesidad de formación del profesorado para que se desarrolle una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado (Chocarro, González-Torres y Sobrino, 2007).

Al mismo tiempo, se puede afirmar que esta modalidad de asesoramiento supone un avance en la formación del profesorado. La notable implicación y sensibilización de este sector ha sido un hecho. También se ha verificado que dichas estrategias se pueden implementar a través de los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica dándole coherencia a la actuación docente como claustro. Por ello, se debe de promover, desde los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica, la formación del profesorado en el desarrollo de la competencia básica de “aprender a aprender”, a través del desarrollo de Grupos de Trabajo pactados con el Centro de Profesorado y el asesoramiento externo con otros profesionales expertos en la materia.

Finalmente, el diseño de esta intervención como investigación, y no sólo como experiencia de innovación educativa, ha aportado un valor añadido a la misma, se considera una verdadera investigación en la acción. El profesorado ha sido agente activo y conocedor de los efectos de sus intervenciones en el aula. Además, ha conferido al Departamento de Orientación la posibilidad de acercar la *investigación-acción* a los docentes, bajo el prisma de la *investigación + desarrollo + innovación (I+D+i)*, como un elemento sustancial de la mejora y de la calidad educativa (De la Fuente y otros, 2007; Sánchez, De la Fuente y Peralta, 2007).

Agradecimientos

Esta investigación ha sido posible gracias a las siguientes subvenciones:

- 1) De la Fuente, J., Justicia, F., Cano, F., Sander, P., Martínez, J.M. y Pichardo, M.C. (2003-2006). *Mejora de la autorregulación del aprendizaje, en estudiantes universitarios, a través de estrategias de enseñanza reguladoras on-line. Proyecto I + D+I* ref. BSO2003- 6493/PSCE. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- 2) De la Fuente, J. (Dir.), Sánchez-Roda, M. D. y Peralta, F. J. (2005-2006). Proyecto Investigación de licencias por estudio “*Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de procesos on-line, en el contexto de la orientación psicopedagógica*”. Convocado por ORDEN de 28 de marzo de 2005, por la que se convocan licencias por estudios para funcionarios y funcionarias docentes dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (BOJA núm. 75, de 19 de abril 2005). Aprobado por RESOLUCIÓN de 3 de agosto de 2005. Consejería de Educación, Junta de Andalucía (España).

Referencias

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 7, en <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>.
- Adell, J. (2007, junio). *Escuela 0.9 vs. Niños 2.0: el desafío educativo de la generación digital*. Conferencia presentada en las IV Jornadas provinciales de centros TIC Mojácar (Almería).
- Allgood, W.P., Risko, V.J., Álvarez, M.C. y Fairbanks, M.M. (2000). Factors that influence study. En R.F. Flippo y D.C. Caverly (coords.): *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 201-219). NJ: LEA.
- Archer, J. (1994). Achievement as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Badia, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35 (1), 47-70.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an genetic perspective. *American Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated Learning: A new concept embraced by researchs, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7 (2), 161-186.
- Boekaerts, M. (2003). Adolescence in Dutch culture: a self-regulation perspective. In F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Adolescence and Education, vol. 3: International Perspectives on Adolescence*. (pp. 101-124). Greenwich, Ct.: Information Age Publishing.
- Chocarro, E., González-Torres, M. C. y Sobrino, A. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para la enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, 12, 81-98.
- De la Fuente, J. (2007). *Protocolo de Departamento I+D+i en Centros y Organizaciones Educativas*. Almería: Education & Psychology I+D+i. www.education-psychology.com
- De la Fuente, J. et al. (2007). Propuesta de estructura y funciones del Área de I+D+i en el Departamento de Orientación. Póster presentado al *I Congreso Internacional de Orientación Educativa y Psicopedagógica*. Granada: Junio, 3-5.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (1997). Estudio de las dificultades de atención asociadas a las estrategias de autorregulación en alumnos de secundaria. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 1 (1), 103-117.

- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2001). *Escala para la Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, EEPEA*. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2004). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula Abierta*, 82, 161-170.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2005). Interactive Model of Regulated Teaching and Self-regulated Learning. Paper in *Learning Conference International Congress*. Granada, July, 12-18.
- De la Fuente, J., Justicia, F. y G. Berbén, A.B. (2005). An Interactive Model Regulated Teaching and Self-Regulated Learning. *The International Journal of Learning*, 12 (7), 217-226.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Cano, F., Sander, P., Martínez, J.M. y Pichardo, M.C. (2003-2006). *Mejora de la autorregulación del aprendizaje, en estudiantes universitarios, a través de estrategias de enseñanza reguladoras on-line*. Proyecto I +D+i ref. BSO2003- 6493/PSCE. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Sander, P., Pichardo, M. C., Martínez, J. M., Peralta, F. J. y Berbén, A. B. (2007-2010). Proyecto I+D+i ref. SEJ2007-66843. Ministerio de Educación y Ciencia (España).
- De la Fuente, J. y Martínez, J. M. (2004). *Escalas para la evaluación interactiva del proceso de Enseñanza-aprendizaje, EIPEA*. Madrid: EOS.
- Elliot, A.J. y McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Garavalia, L.S. y Gredler, M.E. (2002). Prior achievement aptitude and use of learning strategies as predictors of college student achievement. *College Student Journal*, 36(4), 616-626.
- García, M., De la Fuente, J., Justicia, F. et al. (2002). *Autorregulación del aprendizaje en el aula*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Greene, B.A. y Miller, R.B. (1996). Influences on achievement: goals, perceived ability and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Jorba, J. y Casellas, E. (1997). *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula. Vol. I: La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Barcelona: UAB-Síntesis.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC.
- Laredo, J.A.. (2006). Una experiencia de utilización de los recursos multimedia en el aula. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 149.

- Luo, X. (2000). A study of teaching efficacy and teaching-regulated ability of expect-novice teachers. *Psychological Science China*, 23 (6), 741-742.
- Monereo, C. (Ed.) (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, C. (comp.) (1993). *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Domenech.
- Monereo, C. (coord.) (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Visor-UOC.
- Monereo, C. (comp.) (2006). *Experiencias de autorregulación en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Nota, L., Soresi, S. y Zimmerman, B.J. (2005). Self-regulation and academia and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-251.
- Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda J. A. y Rosario, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinformes. *Psicothema*, 18 (3) 353-358.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self - regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (eds.): *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, California: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Rosário, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Almeida, L., Soares, S. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30.
- Rosário, P., Mourao, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simoes, F., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicología em Estudo*, 10(3), 343-351.
- Sánchez, M. D., De la Fuente, J. y Peralta, F. J. (2007). *Mejora de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, a través de dispositivos de regulación online, en el contexto de la Orientación Psicopedagógica. Memoria de Investigación*. Almería: Education & Psychology I+D+I, e-Publishing.
- Sanmartí, N. (Coord.) (2001). *Evaluación para aprender*. Temáticos Escuela Española, Nº 2. Barcelona: CissPraxis.
- Sanmartí, N. (2006). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Smith, S. B (2000). The effectiveness of traditional instructional methods in an online learning environment. *Dissertation Abstracts International Section-A*, 60 (9.A): 3330.

- Torrano, F. y González-Torres, M.C. (2004). Self-Regulated Learning: Current and Futures Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 1-34. www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/english
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez J.C.y González-Pienda J.A.(2006). Algunas claves para comprender la motivación académica en *infocop* consultado el 19 de mayo de 2006 en http://www.Infocop.es/print_article-asp.
- Winne, P.H. (1997). Experimenting to Bootstrap Self-regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 397-410.
- Williams, P.E. y Hellman, C.M. (1998). Investigating self-regulated learning among first-generation community college students. *Journal of Applied Research in the Community College*, 5(2), 83-87.
- Williams, P.E. y Hellman, C.M. (2004). Differences in self-regulation for online learning between first-and second-generation college students. *Research in Higher Education*, 45(1), 71-82.
- Wolters, C., Yu, S. y Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning Individual Differences*, 8, 211-238.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. y Kintzas, A. (1997). Developmental Phases in Self-Regulation: Shifring From Process Goals to Outcome Goals. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 29-36.
- Zimmerman, B. J. y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B.J., Greenberg, D. y Weinstein, C.E. (1994). Self-regulation academic study time: a strategy approach. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Ed.), *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications* (pp. 181-199). Hillsdale, NJ: Erlbaum.