

## **LA ASESORÍA ACADÉMICA UNIVERSITARIA: UN ESPACIO PROPICIO PARA LA PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO**

**Florencia Teresita Daura**

---

### RESUMEN

---

Se presentan elementos conceptuales focalizados en dos temas centrales: las estrategias didácticas personalizadas utilizadas por los docentes universitarios y el desarrollo del aprendizaje autorregulado por parte de los estudiantes. Se exponen los fundamentos teóricos y se reflexiona sobre el papel del asesor académico en el proceso educativo del estudiante y en la promoción del citado aprendizaje. En la segunda parte del trabajo se exponen resultados preliminares de una investigación en curso, referidos a datos recogidos a partir de entrevistas en profundidad a docentes universitarios de la carrera de medicina.

El corpus desarrollado pretende brindar aportes que enriquezcan la labor desempeñada por el tutor en el ámbito universitario y consecuentemente en el proceso de aprendizaje que desenvuelve el alumno.

Palabras claves: Asesoramiento Académico – Aprendizaje Autorregulado.

---

### ABSTRACT

---

In this paper, we present some conceptual elements focused on two central issues: the personalized teaching strategies used by the teachers and the development of self-regulated learning by students.

We present the theoretical basis and reflect on the role of academic advisor in the student's education and promoting self-regulated learning.

In the second part, we introduce preliminary results of an ongoing investigation, referred to data collected from depth interviews with university professors of medical career.

This corpus is intended to provide inputs to enrich the work done by the tutor in the university and consequently in the learning process that develops the student.

Key words: Academic Assessment – Self Regulated Learning.

---

Recepción del artículo: 30.12.2010 • Aprobación del artículo: 21.04.2011

Florencia Teresita Daura. Becaria CONICET (CIAFIC). Lic. en Psicopedagogía. Magíster en Dirección de Centros Educativos. Doctoranda en Cs. de la Educación.

Correo electrónico: flodaura@hotmail.com - flodaura@gmail.com

## **Introducción**

La mayor parte de los docentes y de los tutores manifiestan un interés por desarrollar las potencialidades de los alumnos que tienen a cargo para que puedan desenvolverse en forma autónoma durante el proceso educativo y posteriormente durante toda su vida.

Sin existir recetas mágicas o un único método para lograrlo, en el presente artículo se considerarán algunas estrategias que pueden adoptarse en el espacio de asesoramiento académico universitario para promover en los estudiantes el aprendizaje autorregulado.

El objetivo es detallar algunos de los contenidos centrales vinculados con el tipo de aprendizaje mencionado y vincularlos con observaciones hechas en el aula universitaria, con el fin de concretar propuestas a ser implementadas por todo asesor académico universitario comprometido con su función y con el proceso educativo de los alumnos.

## **El aprendizaje autorregulado. Precisión del concepto y presentación de las principales líneas teóricas que lo abordan**

El aprendizaje autorregulado ha sido abordado informalmente desde hace dos siglos aproximadamente.

De acuerdo con Shunk y Zimmerman (2001), dos de los autores que iniciaron la investigación sobre el constructo, el interés por su estudio surgió en Estados Unidos a partir de los ejemplos que brindaron algunos personajes que marcaron fuertemente su historia, entre los que se destacan Thomas A. Edison, Benjamin Franklin, Abraham Lincoln y George Washington, quienes de una forma u otra remarcaron la relevancia que tuvo en su vida la formación personal y académica, y explicitaron algunos de los procesos y las estrategias que desplegaron para concretar metas de aprendizaje; tal el caso de Franklin que en sus diarios detalló las estrategias que utilizaba para adquirir más conocimientos, las metas académicas que seleccionaba y los progresos que diariamente iba alcanzando (Shunk y Zimmerman, 2001; Zimmerman, 1990).

En el caso de la República Argentina se puede mencionar a Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), considerado un autodidacta, ya que contando solamente con estudios primarios continuó estudiando en forma autónoma, llegando a ser uno de los escritores más influyentes de su época y a ocupar importantes cargos políticos<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Entre otros cargos fue Ministro del Presidente Mitre en 1860; Gobernador de la Provincia de San Juan de 1862 a 1864; Embajador argentino en los Estados Unidos de 1865 a 1868; Presidente de la República Argentina durante el período 1868 - 1874.

A la curiosidad despertada por personalidades como las mencionadas, se sumó la inquietud originada por la ineficacia de las políticas educativas implementadas, que indujo a que el estudio del aprendizaje autorregulado fuera abordado en contextos más formales y académicos (Zimmerman y Shunk, 2001).

En forma progresiva se fue dejando de lado la idea que se desprendía del movimiento de la Escuela Tradicional o Clásica que predominó hasta principios del siglo XX en el ámbito educativo, a partir de la cual se consideraba que la capacidad para autorregularse solo podía ser desarrollada por aquellos que contaran con ciertas habilidades innatas (Zimmerman, 2002: 65). Sin embargo, continuaba abierto el interrogante que se dirigía a entender cómo ofreciendo condiciones educativas homogéneas en el aula los alumnos obtenían un rendimiento diferente.

Entre 1970 y 1980, a partir de los estudios desarrollados por Flavell (1979) sobre la metacognición<sup>2</sup> y de las investigaciones sobre la cognición social (Zimmerman, 2002 y 1989), las diferencias encontradas en el rendimiento académico comenzaron a ser adjudicadas a una falta de conciencia metacognitiva y a la carencia de habilidades autorregulatorias y no a factores hereditarios.

Estos primeros pasos condujeron a que se iniciaran numerosas investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado para entender qué estrategias, conocimientos y habilidades se necesitaban para obtener un buen rendimiento académico. Al mismo tiempo, se promovió el dictado de diversas ofertas educativas dirigidas a adquirir la habilidad de "aprender a aprender" en disciplinas como inglés, química, literatura, matemáticas, NTICS (Zimmerman, 1989; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005: 2), que en su mayoría estaban centradas en el estudio de las estrategias metacognitivas y cognitivas implicadas en la autorregulación y en su incremento a nivel personal (Boackaerts y Corno, 2005: 207).

Los avances concretados en el campo de la investigación se hicieron evidentes a través de las diversas conceptualizaciones que surgieron sobre el aprendizaje autorregulado, al que por lo dicho en un principio, se consideró una capacidad estable del sujeto con la cual podía afrontar cualquier situación de aprendizaje sin importar el contexto en el que se encontrara (Boackaerts y Corno, 2005: 207).

A medida que continuaron efectuándose estudios y en base a la línea teórica que sirviera de sustento, se modificaron las definiciones sobre el constructo,

---

<sup>2</sup> Existen numerosas definiciones sobre Metacognición. En este trabajo, siguiendo a Pintrich (2002), se la interpreta como la conciencia y como el conocimiento que se posee sobre la propia cognición. Pintrich, basándose en la clásica conceptualización elaborada por Flavell (1979), describe tres tipos de conocimiento metacognitivo: a) conocimiento de estrategias generales de aprendizaje y de pensamiento; b) conocimiento sobre actividades cognitivas; y c) conocimiento sobre sí mismo en relación con los factores cognitivos y motivacionales que tienen influencia sobre el rendimiento.

originando un panorama muy diverso sobre la temática (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005: 2; Zimmerman, 1989 y 2002).

Cada una de estas conceptualizaciones, con diversos matices, intentan describir cómo pueden obtenerse avances y retrocesos en el desempeño académico.

De hecho, si se examinan algunos de los modelos explicativos existentes sobre el aprendizaje autorregulado, se aprecia que todos tienen tres características en común, presentes en forma explícita o implícita.

La primera consiste en sostener que los estudiantes son concientes del potencial encerrado en la autorregulación del aprendizaje como capacidad necesaria para mejorar el propio rendimiento académico; la segunda hace referencia a la existencia de un proceso de retroalimentación o de revisión en el que los alumnos controlan los métodos y las estrategias de aprendizaje que utilizan para cambiarlos en función de lo previamente evaluado; la tercera, describe las motivaciones por las cuales los estudiantes eligen una determinada estrategia durante el proceso de autorregulación (Zimmerman 1990: 5-6; 2001: 5-6; 2002: 66).

Otro punto importante a destacar es que la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo sostienen que la capacidad para autorregularse puede ser educada y desplegada en las distintas etapas evolutivas y madurativas, frente a lo cual conceden una importante responsabilidad no solo al estudiante sino también a los educadores - profesores y tutores - que intervienen en el proceso educativo.

A partir de supuestos filosóficos parcialmente diversos, cada uno de los modelos existentes sobre el aprendizaje autorregulado sustenta una concepción específica sobre el proceso de aprendizaje, sobre el papel que desempeña el docente y el alumno, y consecuentemente sobre la significación que conceden a algunas de las variables que intervienen en el proceso autorregulatorio, entre las que pueden mencionarse la motivación, la autoconciencia y la influencia del contexto (Zimmerman, 2001).

Utilizando como base lo expuesto por Zimmerman (2001) y por Zimmerman y Shunk (2001), los modelos referidos han sido clasificados en siete grupos conforme a la perspectiva teórica en la que se sustentan, entre las que se destacan: La Teoría del Condicionamiento Operante, la Teoría Fenomenológica, la Teoría del Procesamiento de la Información, la Teoría Volitiva, la Teoría Histórico Cultural de Lev Vygotsky, la Teoría Constructivista y la Teoría Sociocognitiva<sup>3</sup>.

En el presente trabajo, el aprendizaje se concibe como un proceso propio de la persona humana en el que se disciernen, asimilan y transfieren conocimientos, valores y hábitos, posibilitando el desarrollo integral de la personalidad y la modificación de la conducta individual y social (Archideo, 1996).

---

<sup>3</sup> Para profundizar en la temática puede consultarse la obra de Zimmerman & Shunk (2001).

Se considera que entre los enfoques mencionados, el propuesto por la Teoría Sociocognitiva es el más exhaustivo por ser el que otorga importancia a los aspectos intrapsíquicos (cognición, motivación) y externos (contexto físico o ambiental) de la conducta.

### **Dos modelos sociocognitivos del aprendizaje autorregulado**

Zimmerman (2000) y Pintrich (2000) ofrecen dos modelos que se basan en los postulados sociocognitivos, con los que explican el aprendizaje autorregulado como un proceso cíclico, fuertemente influenciado por el contexto, conformado por fases en las que se seleccionan y combinan estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales.

El primer autor brinda una definición *triádica* sobre la autorregulación en la que, a partir del rendimiento académico obtenido y de las creencias de autoeficacia que tenga el sujeto, se observan, monitorean y modifican los constantes cambios producidos a nivel personal, comportamental y ambiental que repercuten sobre el proceso de aprendizaje y consecuentemente sobre sus resultados.

La regulación efectuada sobre estos tres aspectos conduce a modificar las creencias, que el ciclo regulatorio se cierre y se inicie nuevamente.

Zimmerman (2000, 2002) explica que el proceso autorregulatorio está conformado por tres fases cíclicas denominadas *Previsión, Ejecución y Autorregulación*, que están compuestas por distintos subprocesos que se suceden en forma no lineal.

Pintrich (2000: 453) define el aprendizaje autorregulado de una manera similar a Zimmerman (2000), como un proceso activo en el que se seleccionan las metas académicas que se desean alcanzar y que conjuntamente con la ayuda brindada por el medio social, ofrecen la guía necesaria para monitorear, regular y controlar la cognición, la motivación y la conducta. La nota distintiva de su modelo es la integración de los factores cognitivos y motivacionales que se ponen en juego en todo proceso de aprendizaje (Montero y de Dios, 2004; Mayer, 2004; Pintrich, 2000; Pintrich, 2004).

Para este autor (Pintrich, 2000; 2004; Pintrich y De Groot, 1990) el proceso regulatorio está conformado por cuatro fases complementarias que se suceden temporalmente: Fase 1 de *Previsión, planificación y activación*; Fase 2 de *Monitoreo*; Fase 3 de *Control* y Fase 4 de *Reflexión y reacción*. En cada una se desenvuelven varios subprocesos que son muy parecidos a los descritos por Zimmerman (2000), que se orientan a regular cuatro áreas: cognitiva; afectiva y motivacional; comportamental y contextual (Pintrich, 2000; 2004; Shunk, 2005).

Ambos autores diseñaron instrumentos que permiten medir aspectos específicos del aprendizaje autorregulado. Entre los elaborados por Zimmerman (Zimmerman

et. al., 2005) se encuentran: la entrevista estructurada denominada *Guía de entrevista del Aprendizaje Autorregulado* (Self-Regulated Learning Interview Schedule, SRLIS, Zimmerman y Martínez Pons, 1986) y el *Inventario de Autoeficacia para el Aprendizaje*, (Self-Efficacy for Learning Form, SELF, Kitsantas y Zimmerman, 2003) (Zimmerman et. Al, 2005).

Pintrich (Pintrich, Smith, García y Mc Keachie, 1991), diseñó el MSLQ (*Motivated Strategies Learning Questionnaire*<sup>4</sup>), cuestionario con un formato de escala de respuestas tipo Likert, con el que puede obtenerse información sobre las estrategias metacognitivas y cognitivas y sobre su vinculación con factores motivacionales.

### **Algunas características de los alumnos autorregulados**

Los estudiantes autorregulados se destacan por tener un mejor rendimiento académico, con relativa independencia del nivel intelectual que posean (Zimmerman, 2002: 9). Ahora bien, ¿qué cualidades reúnen para alcanzarlo?

Estos alumnos son descriptos como seguros de sí mismos; proactivos, que es la cualidad que los hace responsables y decididos para modificar y mejorar su conducta, eligiendo en cada momento qué y cómo lo van a realizar, haciendo predominar su capacidad de elección por sobre las influencias del contexto. Poseen recursos y seleccionan estrategias para superar las dificultades cognitivas que se les presentan, entre las que se destacan las metacognitivas, cognitivas, motivacionales, volitivas y de comportamiento (Torrano Montalvo y González Torres, 2004: 4; Zimmerman, 1990). En caso de que el contexto áulico lo permita, se involucran en la creación de ambientes favorecedores de aprendizaje, controlando el clima y la estructura general del aula. Así mismo, suelen buscar ayuda de otros más expertos, que pueden ser docentes o compañeros de clase. Son capaces de planificar y de regular el tiempo y las energías que emplean para efectuar tareas académicas.

Desde el punto de vista del docente, es importante tener en cuenta que la autorregulación no solo no es una capacidad innata, sino que tampoco es estable, por lo que puede variar según la influencia de diversos factores (madurativos, vivenciales, contextuales), lo que implica la necesidad de considerar las acciones que pueden realizarse desde el contexto para favorecer el desarrollo del aprendizaje autorregulado.

### **El asesoramiento o espacio de tutorías en la universidad**

A la observación de que el desarrollo del aprendizaje autorregulado incide en la mejora del rendimiento de los alumnos (Schunk, 2005: 90) debe unirse la

---

<sup>4</sup> Cuestionario de Estrategias de Motivación y de Aprendizaje.

constatación de que los estudiantes ingresan a la universidad con un nivel académico deficiente y con pocas herramientas con las que puedan adaptarse al ritmo de estudio y a las formas de aprendizaje exigidas (Kjellgren et al., 2008: 239, Pintrich, 2002).

Algunos docentes universitarios consideran que los alumnos por el solo hecho de iniciar los estudios en este nivel, en forma casi automática e independiente, desarrollan la capacidad para autorregular sus aprendizajes. Sin embargo, como sostienen varios autores (Gairín, Feixas, Gillamón y Quinquer, 2004; Pintrich, 2002; Pintrich, Mc Keachie y Lin, 1987), más allá de que esta situación ocurre en casos particulares, son muchos los estudiantes que inician una carrera de grado sin tener habilidades para regular su aprendizaje y que necesitan recibir una orientación por parte de otros más experimentados (docentes o compañeros de curso).

Ante esta realidad, surgen nuevos interrogantes sobre cómo brindar esa orientación y sobre las funciones de quien pueda ofrecerla en el contexto del aula universitaria.

Estas inquietudes se están presentando con una frecuencia creciente en ámbitos educativos muy distintos y de diversa forma. Es el caso del *Espacio Europeo de la Educación Superior* (1998), plan organizado y llevado a cabo por algunos países que integran la Unión Europea, con la finalidad de alcanzar una *armonización* pedagógica a través de diversos mecanismos, como por ejemplo la implementación de un sistema de créditos que supone una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno, en la promoción de su autonomía y en el aprovechamiento de las tutorías (Espacio Europeo de la Educación Superior, S.F.).

Por su parte, la Organización de Estados Iberoamericanos, recientemente ha publicado el documento *Metas educativas 2021*, en el que se mencionan algunas acciones concretas que se dirigen a la consecución de una mayor autonomía personal por parte de los alumnos (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010: 248). También cabe mencionar el conocido informe presentado ante la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI y precedido por Delors (1996), en el que se hace referencia a la promoción a lo largo de toda la vida de lo que se considera como los cuatro pilares de la educación (Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), otro intento más de romper la rígida idea que sostiene que con la llegada a la adultez se alcanzan las habilidades implicadas en la autorregulación.

Para dar una respuesta a estos planteos, inevitablemente, a nivel institucional y personal tiene que cambiar el rol del docente universitario a fin de dejar atrás las propuestas tradicionales basadas en la mera transmisión de conocimientos, y pasar a ocupar gran parte de la actividad en la orientación de los alumnos

(Gairín, Feixas, Gillamón y Quinquer, 2004: 64-65).

Es más, para contextualizar la naturaleza y el trabajo del docente, se debe tener en cuenta el interjuego que se produce entre algunas variables intervinientes como las demandas presentadas por el medio social, las funciones de la universidad y los requerimientos del profesional docente; encontrándose el punto clave en la delimitación de los objetivos planteados, que deben estar en conformidad con la formación que quiere brindarse al profesional, con las opciones curriculares y con la orientación que ofrece la institución (Gairín, 2003).

En este contexto ¿Qué papel tiene el asesoramiento académico en relación con la función docente? ¿Qué acciones puede realizar el tutor para suscitar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes?

Existen numerosas definiciones sobre el concepto de *tutoría* que varían según la línea teórica que las sustente, la finalidad que tenga la institución en la que se implementa, el momento histórico en el que surgen y que se concretan en diversos modos de organización tutorial (Lázaro Martínez, 1997; Lázaro y Asensi (1989).

En la medida que se posea una concepción clara sobre la función y el rol del tutor universitario, más difícilmente se caerá en contradicciones que obstaculizan el proceso de aprendizaje y más podrá aprovecharse su acción en colaboración con la función docente.

Aquí la tutoría es concebida como una de las responsabilidades del docente, en la que se entabla una relación personalizada con el estudiante, sobre la base del respeto de su estilo peculiar para aprender, de forma de guiar su proceso de aprendizaje y de ayudarlo a desarrollar sus potencialidades (García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo Santaolalla, García García y Guardia González, 2005), por lo que se sostiene la necesidad de una acción concertada, de complementación entre la función del tutor y la del profesor, para lograr transmitir conocimientos y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que esta tarea sea realmente eficaz, se exige que el profesional docente sea un experto en los conocimientos que tiene que transmitir y que posea las competencias necesarias para orientar al alumno.

Aunque existe una amplia variedad de clasificaciones concernientes a este tema, la planteada por García Nieto y colaboradores (García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo Santaolalla, García García y Guardia González, 2005) reúne la particularidad de ser concisa y amplia a la vez:

- Función instructiva, que se concreta en la capacidad para transmitir conocimientos, procedimientos y habilidades sobre un área del saber.
- Función investigadora, que se demuestra a través de todos los trabajos que se realicen para buscar y aumentar los saberes.



- Función tutorial, que según los autores, consiste en estimular en el estudiante actitudes positivas hacia el futuro rol profesional.

A estas funciones se agregarían otros aspectos que el tutor debe orientar por referirse a la formación integral de la persona y por la repercusión que tienen en el desempeño académico y laboral. Entre estos se destacan: problemas de tipo intelectual, afectivos, socio-relacionales que incidan positiva o negativamente en los estudios; la capacidad para seleccionar y conseguir metas personales y académicas; la planificación del tiempo destinado para diversas actividades; el desarrollo de estrategias de estudio; la estimulación de la motivación; la promoción de la participación activa y colaborativa; la capacidad para buscar información sobre aspectos de la vida universitaria y profesional; etc.

Aunque estas competencias se desarrollan en mayor o menor medida según la institución en la que se desempeñe el profesor-tutor, también están influenciadas por el estilo particular de cada profesional. De allí que hay cualidades que el tutor debería desenvolver, algunas de las cuales están facilitadas por la propia personalidad, pero otras deben ser estimuladas en pos de promover el proceso de aprendizaje del estudiante.

La empatía y la capacidad comunicativa son las que tienen un mayor relieve, ya que particularmente facilitan el tratamiento de temas vinculados con los aspectos personales, académicos y profesionales del estudiante (Nubiola, 2002; Lázaro Martínez, 1997 b; Pérez Abellás, 2006; Sebastián Ramos y Sánchez García, 1991).

### **La orientación personalizada en la universidad**

Cada sistema tutorial tiene una modalidad de atención que lo caracteriza. Lázaro Martínez (1997) propone una clasificación tripartita: Burocrático-funcional, Académico, Docente o Académico Personal.

La primera de ellas, la modalidad *Burocrática-funcional*, tiene sus raíces en el modelo propuesto por la Universidad Napoleónica, fuertemente vinculado al Estado. En este tipo de intervención tutorial, el docente-tutor se limita a cumplir las disposiciones administrativas dispuestas por los niveles superiores de la institución en relación con la atención de los estudiantes. Por lo general, se caracteriza por ser un mero espacio de encuentro cordial con el alumno con el único objetivo de obedecer lo reglamentado. En cambio, en la modalidad *Académica*, el docente-tutor se limita a orientar o asesorar al estudiante en cuestiones relativas al desempeño académico, por ejemplo sobre la bibliografía que es útil para los distintos espacios curriculares, sobre la realización de los trabajos solicitados, sobre los requisitos de aprobación o promoción académica.

En la intervención *Docente*, la tutoría es considerada como una función más del profesor universitario y puede concretarse en dos modalidades:

- Pequeños grupos: se lleva a cabo en un espacio exterior al del aula en la que se desarrolla la materia, en el que el docente se reúne con un grupo reducido de estudiantes, con el objeto de profundizar algún tema de interés para estos últimos y que haya sido desarrollado durante la clase. En este tipo de tutoría se promueve la participación activa de los alumnos, dando lugar a la formulación de preguntas y a la expresión de ideas sobre la temática elegida.
- Tutoría de iguales (*peer tutoring*): en la que el trabajo desarrollado por el docente en el aula se apoya con el que realizan otros alumnos aventajados del mismo curso, quienes ayudan al profesor en tareas de corrección y de seguimiento de sus compañeros de clase. La cercanía en relación a la edad que existe entre los estudiantes y los tutores, promueve vínculos basados en la confianza y en la empatía. En el ámbito universitario, esta modalidad tutorial se aplica sobre todo entre los estudiantes de cursos superiores que tutelan a los que están cursando los primeros años de la carrera.

Por último, la *Asesoría personal* es la modalidad más valorada por los sistemas de calidad, por varios autores (Gairín, 2003; Gairín, Feixas, Gillamón y Quinquer, 2004; Marcelo, 2001; Salomon, 1992; Sebastián Ramos y Sánchez García, 2001) y por los estudiantes universitarios (Sebastián Ramos y Sánchez García, 2001: 254).

Aunque algunas clasificaciones diferencian dentro de ésta a la Asesoría Informativa Profesional y a la Asesoría Íntima Personal como dos tipos de tutorías (Lázaro Martínez, 1997 a.: 251), aquí se tratarán como dos aspectos complementarios e inseparables, por lo que no se hará un desglose minucioso de cada una.

El asesor personal es el profesional que cumpliría las funciones ya descritas sobre las competencias del tutor académico; pero su función se destaca de la desempeñada en los demás modelos tutoriales por ser quien propicia un espacio de atención personalizada para impulsar la formación integral del estudiante.

Este tipo de atención, en la medida en que se despliega con respeto, acogimiento, comprensión y exigencia, promueve que el alumno acuda más a la asesoría para expresar todas sus necesidades e inquietudes.

El conocimiento y respeto de las particularidades de cada estudiante se constituye en el requisito necesario para brindarle una mejor orientación, que lo ayude a alcanzar los objetivos académicos que le son exigidos, como así también a reconocer sus habilidades y sus limitaciones alcanzando así una mayor autonomía.

## **La orientación personalizada y su percepción por parte del profesor universitario**

A partir de las ideas expuestas, se efectuaron una serie de entrevistas en profundidad a docentes de la carrera de medicina, responsables de diversos espacios curriculares, con el objetivo de indagar, entre otros aspectos, cuáles serían las estrategias que propondrían para promover el aprendizaje autorregulado en los estudiantes.

Para recolectar la información se empleó una guía de entrevista en profundidad organizada en tres grandes partes. La primera de ellas se refería a la concepción de aprendizaje y al conocimiento que poseen los docentes sobre los procesos autorregulatorios; la segunda a su formación pedagógico-didáctica; y la tercera a las estrategias didácticas que utilizan para estimular el aprendizaje autorregulado en los estudiantes. En base a los datos recogidos, se establecieron categorías de análisis y se interpretaron los datos recogidos utilizando como referencia el marco teórico y los estudios previamente desarrollados.

### **Resultados**

Es significativo que los profesionales indagados manifestaron no tener un conocimiento explícito sobre el aprendizaje autorregulado; no obstante, expresaron su preocupación por suscitar una mayor autonomía en los alumnos y por efectuar acciones concretas, de tipo esporádico, para estimular su desarrollo, entre las cuales se encuentran algunas vinculadas con la personalización del acto educativo: el seguimiento de su situación académica; la propuesta de actividades áulicas que impliquen la participación activa de los estudiantes; la inquietud por conseguir que los alumnos cambien su estilo de aprendizaje *para empezar a aprender como médicos*; la importancia de conocer el enfoque de aprendizaje de cada estudiante como paso previo para adaptar las estrategias didácticas empleadas en el aula.

Al mismo tiempo, expresaron que estas iniciativas se ven obstaculizadas por distintos factores, entre los que tienen un mayor peso la carga horaria acotada de los espacios curriculares que se tienen a cargo y la existencia de grupos numerosos de alumnos. Ambos elementos dificultan la posibilidad de llegar a cada alumno para conocer su situación académica y de ofrecerles estrategias con las cuales puedan mejorar su capacidad de aprendizaje.

Frente a esta situación, la vía de solución propuesta por la mayoría de los profesionales entrevistados ha sido la revitalización del sistema de tutorías implementado en la institución, que, a pesar de su existencia, no parece brindar resultados que se demuestren en forma efectiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; más bien, serían los mismos docentes quienes en espacios

acotados e informales, efectuarían un seguimiento de los alumnos con el objeto de facilitar el aprendizaje, fortalecer la cercanía con los alumnos y la confianza necesaria para ser efectivos modelos de referencia que planteen y promuevan metas desafiantes.

Si se vinculan estos datos recogidos con lo planteado acerca de los tipos de modelos tutoriales, la Asesoría Personal podría ser adoptada como camino efectivo y complementario con la tarea que efectúa el docente en el espacio áulico. Las funciones desempeñadas por uno y otro actor -docente y tutor respectivamente- se verían fortalecidas de manera de inducir una mayor autorregulación en los estudiantes.

### **Conclusiones**

Se inició el presente trabajo precisando el concepto de aprendizaje autorregulado y mencionando los principales marcos teóricos que sirven de base para estudiarlo, para hacer hincapié en los modelos diseñados por Pintrich (2000) y Zimmerman (2000), considerados como los principales exponentes del modelo Sociocognitivo. Luego de aclarar cuáles son las características del estudiante autorregulado, se planteó la tutoría como el espacio propicio para promover el desarrollo de esta capacidad en el nivel universitario. A partir de esto, surge la necesidad de ampliar la formación que se brinda al docente para que pueda realizar eficazmente esta función con el fin de estimular la autorregulación en los alumnos.

Este marco ha servido para entender los datos recogidos a través de entrevistas en profundidad efectuadas a docentes de la carrera de medicina, quienes plantean como principal inquietud la responsabilidad que tienen en fomentar una mayor autonomía en los estudiantes; al mismo tiempo que reconocen las dificultades que se les presentan para conseguirlo, como consecuencia de contar con una carga horaria acotada para dictar las materias y de tener grupos numerosos de alumnos.

Frente a estos obstáculos un camino viable a adoptar es la revitalización del sistema de *Asesoría personal*, modalidad tutorial que se complementa con la función docente y que permite llegar a conocer la situación de cada estudiante y de estimular su desarrollo integral.

### Referencias Bibliográfica:

- Archideo, L. B. (Ed.) (1996). *Tesaurus en Filosofía de la Educación/ Philosophy of Education Thesaurus*, Buenos Aires: CIAFIC.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Boekaerts, M. y Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 199–231.
- Coll, C. (2003). El currículo universitario en el siglo XXI. En: C. Monereo y J. I., Pozo (Eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. (pp. 271-283). Madrid: Síntesis.
- 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.
- Delors, J. (Presidente) (1996) *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ed. UNESCO.
- Espacio Europeo de la Educación Superior (S.F.) *Desarrollo cronológico*. Consultado el 18 de noviembre de 2010, desde <http://www.eees.es/es/eees>.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- García N. N., Asensio M. I., Carballo S. R., García G. M. y Guardia G. S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- Gairín, J. (2003) El profesor universitario en el siglo XXI. En: C. Monereo y Pozo, J.I. (coords.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. (pp. 119-140). Madrid: Síntesis.
- Gairín, J., Feixas, M., Gillamón, C. y Quinquer D. (2004). La tutoría académica en el espacio europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77.
- Kjellgren, K. I., Graham, H; Hultberg, J., Plos, K., Rydmark, M., Tobin, G. et al. (2008) Learning to learn and learning to teach – Introduction to Studies in higher education. [versión electrónica]. *Medical Teacher*, 30, 239-245.
- Lázaro Martínez, A. (1997 a). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8 (1), 233-252.

*La asesoría académica universitaria: un espacio propicio para la promoción del aprendizaje...*

- Lázaro Martínez, A. (1997 b). La acción tutorial de la función docente universitaria (2a. pte.). *Revista Complutense de Educación*, 8 (1), 233-252.
- Lázaro, A., y Asensi, J. (1989). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 10, (35), 1-52.
- Mayer, R. (2004). Homenaje a Paul R. Pintrich. [Versión electrónica] *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 207-210.
- Montero, I. y de Dios, Ma. J. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. [Versión electrónica] *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 189-196.
- Nubiola, J. (2002). El asesoramiento personal como taller de escritura. *Estudios de Educación*, 2, 85-96.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Autor.
- Pérez Abellás, A. (2006). Percepciones sobre la tutoría en profesores y alumnos de la universidad. Síntesis de una investigación. *Educación, Desarrollo y Diversidad*. 9, (2), 5-20.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En: M., Boekaerts; Paul R. Pintrich & M., Zeidner (Eds). *Handbook of Self - Regulation*. (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41, (4), 219-225.
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, Vol. 16, (4), 385-407.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. [Versión electrónica] *Journal of Educational Psychology*, 82, (1), 33-40.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y Mc Keachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. EEUU: University of Michigan.
- Pintrich, P. R., Mc keachie, W. J. Y Guang Lin, Y. (1987). Teaching a Course in Learning to Learn. *Teaching of Psychology*, 14, (2), 81-86.

- Salomon, G. (1992). The changing role of the teachers: from information transmitter to orchestrator of learning. En F. Oser et al. (Eds.). *Effective and Responsible Teaching: The new synthesis*. (pp. 35-49). New York: Jossey-Bass.
- Sebastián, R., A. y Sánchez, G. M. F. (1999). La función tutorial en la universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 2, 245-264.
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. In: *Educational Psychologist*, 40, (2), 85-94.
- Torrano Montalvo, F. y González Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. [Versión electrónica] *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, (1), 1-34.
- Vázquez. S. M. (2009). Motivación y Voluntad. *Revista de psicología*. 27, (2), 185-212.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, (3), 329 -339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, (1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self regulation: a social cognitive perspective. En: M., Boekaerts; Paul R., Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self - Regulation*. (pp. 13-38). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In: B. J. Zimmerman, y D. Shunk, (Eds.). *Self-Regulated Learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. (pp. 1-38). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self - regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41, (2). 63-70.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.
- Zimmerman, B. y Martínez, P., (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J. y Shunk, D. (Eds.). (2001). *Self-Regulated Learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

*La asesoría académica universitaria: un espacio propicio para la promoción del aprendizaje...*