

Procesos de feedback en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad.

Paola Verónica Paoloni¹, María Cristina Rinaudo² y Antonio González Fernández³

Introducción

Desde mediados del siglo XX asistimos a un cambio radical en los esquemas clásicos de producción, difusión y gestión social de los conocimientos. La aceleración en el ritmo de producción del conocimiento, su especialización y fragmentación y la creciente caducidad que los caracteriza, enfrenta a las instituciones educativas - principalmente a las universidades e institutos de enseñanza superior-, a desafíos importantes a la hora de intervenir para mejorar la calidad de la educación de los ciudadanos (Monereo y Pozo, 2003).

Los cambios profundos y acelerados que caracterizan a la sociedad actual, hacen que sea necesario orientar a los estudiantes para que aprendan a gestionar de modo flexible sus conocimientos y construyan criterios propios para decidir la validez de un saber teórico o práctico en una situación determinada. En este sentido, uno de los retos que afronta la universidad supone formar estudiantes para la autonomía, ayudándolos a progresar en la adquisición de habilidades de autorregulación, no sólo para mejorar la calidad de sus aprendizajes durante los años escolares, sino también para prepararlos en vista a afrontar, con mayores posibilidades de éxito, trayectorias de vida subsecuentes (Nota, Soresi y Zimmerman, 2005). La educación debe ayudar así a los estudiantes a ser más conscientes de sus metas, de los recursos internos y externos con que cuentan para aprender, debe ayudarlos a ser más estratégicos y a dirigir su motivación hacia metas valiosas (Torrano y González, 2004).

Este reto que asume la educación en general y la universidad en particular, no depende únicamente de la planificación y puesta en marcha de grandes proyectos de reforma educativa, sino que puede vehiculizarse desde la labor cotidiana de quienes nos desempeñamos día a día en contextos educativos. En tal sentido, maestros, profesores e investigadores educacionales pueden contribuir desde sus labores cotidianas a cambiar destinos, ayudando a las personas a asumir identidades que desafíen y extiendan los límites impuestos muchas veces por razones de raza, sexo, credo o condición social (Rinaudo, 2007).

En el marco descrito, este trabajo se orienta a explorar la potencialidad del feedback para favorecer la autorregulación de recursos de aprendizaje en estudiantes

¹ Docente de la Universidad Nacional de Río Cuarto e Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas -CONICET- de la República Argentina. E-mail: paopaoloni17@hotmail.com

² Docente e Investigadora de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). E-mail: mcrinaudo@hum.unurc.edu.ar

³ Docente e Investigador de la Universidad de Vigo (España). E-mail: agvelez@uvigo.es

universitarios⁴. La finalidad referida se especifica en los siguientes objetivos particulares: a) analizar las autopercepciones de un grupo avanzado de estudiantes universitarios; b) generar procesos de feedback relativos a las autopercepciones analizadas; c) evaluar la potencialidad del feedback proporcionado a los estudiantes en la promoción de procesos de reflexión sobre sus metas académicas y sociales y sobre el modo en que los aportes proporcionados por una asignatura pueden favorecer el progreso hacia el logro de las metas referidas.

Consideraciones conceptuales

El encuadre teórico en el que se fundamenta el trabajo propuesto está constituido por el entrecruzamiento de tres principales líneas de investigación: 1) *estudios sobre autorregulación de los aprendizajes*; 2) *estudios sobre el autoconcepto*; 3) *estudios sobre procesos de feedback*.

1. *Estudios sobre autorregulación de los aprendizajes*. El aprendizaje autorregulado ofrece una importante perspectiva respecto del aprendizaje académico en la investigación actual en Psicología Educativa (Pintrich, 2000b). En tal sentido, el refinamiento de modelos de autorregulación, su investigación y aplicaciones parecen importantes metas para la psicología científica del siglo XXI (Zeidner, Boeckeaerts y Pintrich, 2000).

La autorregulación de los aprendizajes es un tema ampliamente estudiado en las últimas tres décadas. Desde diversas perspectivas y en diferentes países se han llevado a cabo investigaciones sobre aprendizaje autorregulado que han proporcionado importantes contribuciones al aprendizaje académico. Sin embargo, como ocurre con la mayoría de los campos emergentes de investigación, la definición del constructo implica dificultades por la diversidad de procesos que abarca y por el dinamismo que supone atender a las interacciones que se establecen entre los diferentes componentes (Lanz, 2006).

No obstante la dificultad que conlleva consensuar una definición de aprendizaje autorregulado, Pintrich (2000a) y Zimmerman (2002), identificaron algunas suposiciones compartidas por la mayoría de los modelos sobre aprendizaje autorregulado; a saber: a) los estudiantes como participantes activos y constructivos de sus procesos de aprendizaje; b) la potencialidad de los estudiantes para monitorear, controlar y regular aspectos de su propia cognición, motivación, comportamiento y ambiente; c) la existencia de una meta o criterio que permite a los alumnos comparar sus desempeños y valorar la introducción de cambios en su accionar; d) las actividades autorregulatorias como mediadoras entre características contextuales, rasgos personales y el rendimiento obtenido; e) la necesidad de una motivación adecuada para comprometerse en actividades autorregulatorias, demandantes de mayor tiempo de preparación, vigilancia y esfuerzo.

Un análisis de antecedentes sobre el tema permite identificar un marcado interés de los psicólogos educadores por estudiar el *aprendizaje autorregulado* desde una perspectiva interactiva, situada e integral, más acorde con las ideas y suposiciones que caracterizan a las actuales corrientes culturalistas y socio-constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje. Desde estas perspectivas, el aprendizaje autorregulado

⁴ Este trabajo se enmarca en un proyecto más amplio, aprobado por el CONICET para el ingreso a Carrera del Investigador Científico de Paola V. Paoloni, cuyos directores son María Cristina Rinaudo y Danilo Donolo.

es concebido como un proceso situado, dinámico y complejo en el que intervienen aspectos cognitivos, motivacionales, emocionales y contextuales, en permanente interacción o interdependencia (Butler y Cartier, 2005; Patrick y Middleton, 2002).

Respecto del futuro de la investigación sobre aprendizaje autorregulado, el trabajo de Torrano y González (2004) proporciona un panorama bastante completo y resumido de los lineamientos por donde podría -o debería- discurrir la investigación sobre el tema. De acuerdo con las revisiones realizadas por estos autores, futura investigación sobre aprendizaje autorregulado debería contribuir a robustecer y consolidar, entre otros, los siguientes aspectos:

- a) Mejoras en la definición de los principales procesos y actividades involucradas en el aprendizaje autorregulado y las diferencias existentes entre este constructo y los relacionados con él.
- b) Elaboración de modelos más completos que incorporen conceptos referidos a las fuerzas dinámicas que afectan el proceso de autorregulación.
- c) Perfeccionamiento de la metodología de investigación y de los instrumentos de medición, utilizando diseños más complejos (no sólo correlacionales), creando y validando un mayor número de métodos de naturaleza cualitativa, que se complementen con el uso de instrumentos de autoinforme.
- d) Análisis del papel del contexto sobre la cognición y la motivación académica, investigando en contextos académicos reales, con demandas y tareas genuinas, que tengan en cuenta cómo las características del contexto pueden estructurarse de modo tal que favorezcan el aprendizaje autorregulado y la motivación para aprender.
- e) Integración de actividades y estrategias de autorregulación dentro del currículum, orientando a los alumnos para que puedan adaptarlas y modificarlas según las características de las diferentes situaciones de aprendizaje.

En síntesis, diseñar una investigación que abarque la totalidad de los procesos y componentes que caracterizan al aprendizaje autorregulado es una empresa difícil, pero que marca un rumbo en las tendencias de las actuales investigaciones sobre el tema. La diversidad de campos que integra la autorregulación de los aprendizajes – cognición, metacognición, motivación, emoción, voluntad, contexto- y la multiplicidad de las perspectivas teóricas que se ocupan de su conceptualización, hacen necesario hoy más que nunca que los investigadores agudicen sus esfuerzos por diseñar estudios multidimensionales, que favorezcan el análisis de las relaciones entre los numerosos procesos que involucra el aprendizaje autorregulado y que contribuyan a clarificar la comprensión de lo que se entiende por este complejo concepto.

2. *Estudios sobre el autoconcepto.* Respecto de los estudios sobre el autoconcepto, una revisión general de investigaciones y obras publicadas durante las últimas décadas en el ámbito de la Psicología Educativa, pone de manifiesto el énfasis creciente que se ha dado al estudio del *self* (Graham y Weiner, 1996)⁵.

En su formulación clásica, el *self* guarda vinculación directa con los principios de la Psicología de la Gestalt (Alexander, 2006). Según estos principios, los individuos interactúan con el mundo basados en sus percepciones y autopercepciones. Las autopercepciones serían, desde esta perspectiva, esquemas o modelos mentales que

⁵ Un interesante antecedente local que incorpora el estudio de aspectos vinculados con las autopercepciones en estudiantes universitarios, lo constituye el trabajo de Garelo (2008).

las personas construyen acerca de quiénes son (Bryne, 1984 en Alexander, 2006; Reeve, 1994).

La mayoría de los investigadores sobre autoconcepto y motivación, acuerdan en considerar que las percepciones de los individuos acerca de sí mismos, se integran a una de tres áreas bien definidas: académica, física o social (Marsh, 1990 en Alexander, 2006). El autoconcepto académico refiere a las percepciones que tiene una persona acerca de sí misma como estudiante. El autoconcepto físico implica la percepción relativa a la apariencia física, el atractivo y las competencias o habilidades en deportes o actividades físicas. El autoconcepto social abarca el conjunto de percepciones que tenemos acerca de nuestras interacciones con los otros, como pares, docentes, familiares, amigos (Wentzel, 1999 en Alexander, 2006).

Además de incluir nuestras percepciones acerca de quiénes somos en el momento presente, el autoconcepto refiere también a nuestros recuerdos pasados y a nuestras proyecciones futuras. La perspectiva de tiempo futuro incluida en el autoconcepto alude a los *yoes posibles*, entendidos como la imagen que anhelamos ser, la que debería ser o, incluso, la imagen en la que tememos convertirnos (Markus y Nurius, 1986 en Alexander, 2006; en González Fernández, 2005; en Myers, 2005).

Refiriéndonos específicamente al autoconcepto académico, los hallazgos de investigación sugieren que se relaciona significativamente con otras importantes variables motivacionales como: las atribuciones de causalidad (Schunk y Pajares, 2005), las metas académicas y las valoraciones asignadas a las tareas escolares (González Fernández, 2005). Por otra parte, y aunque con menor nivel de consenso, se destacan también vinculaciones con el rendimiento académico en un área curricular específica (Schunk y Pajares, 2005), la participación en clase, la elección de actividades y el grado de implicación respecto de su resolución (Oyserman *et al.*, 2004, en González Fernández, 2005).

3. *Los estudios de los procesos de feedback*, entendidos en el marco más general de estudios sobre contextos de aprendizaje, constituye la tercera línea de investigación en la que se apoya nuestro trabajo. Al igual como se señaló para el resto de las líneas de investigación mencionadas, un análisis de antecedentes sobre el tema, permite identificar un marcado interés de los psicólogos educadores por estudiar el *feedback* desde una perspectiva socio-constructivista, más acorde con las ideas y suposiciones que caracterizan a los actuales desarrollos acerca del aprendizaje (Askwe y Lodge, 2000; Shepard, 2000). Esto implica, por un lado, reconocer la importancia del modo y el contexto en el que se produce el feedback y, por otro lado, comprender que su efectividad para el aprendizaje depende no sólo de la calidad de la información que se genera sino también del modo en que el destinatario la recibe, la interpreta y la utiliza (Askwe, 2000; Nicol y Macfarlane-Dick, 2004; Rinaudo, 2006).

El feedback al que nos referimos en este trabajo, va más allá de las concepciones tradicionales que lo ligan casi unilateralmente al desempeño de los estudiantes en una tarea académica. Basados en el modelo propuesto por Askwe y Lodge (2000), entendemos al feedback desde una perspectiva amplia que lo vincula a cuatro aspectos o áreas estrechamente relacionadas: feedback sobre la tarea entendida como producto, feedback sobre los pasos o procedimientos seguidos para completar la tarea, feedback relativo a las estrategias puestas en juego para avanzar en la consecución de la tarea, feedback vinculado con las autopercepciones de los estudiantes no necesariamente ligadas en forma directa con la tarea.

Título: Procesos de feedback en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad.

Autores: Paoloni, Paola Verónica; María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández

La revisión de estudios actuales sobre motivación académica y autorregulación a la luz de los nuevos planteos realizados acerca del feedback, permite identificar determinadas características que deberían reunir los procesos de feedback si aspiran a comprometer a los estudiantes con sus estudios y activar estrategias autorregulatorias adecuadas a tal fin. Así, por ejemplo, la literatura consultada sugiere la importancia de proporcionar feedback que atienda, entre otros, a los siguientes aspectos: acentúe el esfuerzo y el progreso personal del estudiante, brinde alternativas de acción para progresar en la tarea cuando sea necesario (Alexander, 2006), transmita información sobre la calidad de la actuación marcando suficiencias e insuficiencias relativas a la tarea en sí y no a la persona, sea realizado en privado y no públicamente (Huertas y Montero, 2001); favorezca procesos de auto-evaluación respecto de las estrategias empleadas para lograr la meta propuesta, promueva atribuciones causales internas y controlables (Alexander, 2006; González Fernández, 2005), brinde oportunidad para un constante análisis de los requerimiento de la tarea (Alexander, 2006) y favorezca la toma de conciencia de las propias motivacionales y de lo que implica aprender (Alonso Tapia, 2000).

Los avances señalados, abren el camino para extender y profundizar el conocimiento acerca de la manera en que los estudiantes interpretan el feedback proporcionado por el docente, dilucidar el modo en que generan feedback interno, y enriquecer nuestra perspectiva sobre las vinculaciones que se establecen entre las características del feedback proporcionado, los factores personales de los estudiantes -motivacionales, emocionales, cognitivos y comportamentales-, sus posibilidades para autorregularlos en pos de metas educativas personalmente valoradas, y el rendimiento académico obtenido.

De acuerdo con Zimmerman (2008), existen pocas tentativas de estudiar el aprendizaje autorregulado en relación con múltiples ciclos de feedback. Para este autor, tales estudios son necesarios para comprender las adaptaciones o autorregulaciones que realizan los estudiantes basados en el feedback personal que generan –y en el feedback externo que reciben, agregamos nosotros-. Este tipo de investigación podría contribuir a iluminar la naturaleza dinámica de ciclos de feedback que favorezcan el aprendizaje autorregulado como así también de aquellos ciclos que lo dificulten (Zimmerman, 2008). En este sentido, nuestro trabajo pretende precisamente centrar la atención en un tipo particular de feedback: el feedback sobre autopercepciones, capaz de poner al estudiante de ‘cara ante sus metas’, favorecer procesos de reflexión sobre las alternativas viables para avanzar hacia ellas y considerar en este sentido, los aportes que puede proporcionar una asignatura entendida como contexto académico específico.

Método

Participantes. Durante el primer cuatrimestre del 2010 trabajamos con 35 estudiantes avanzados de la Universidad Nacional de Río Cuarto; esto es, el total de alumnos inscriptos para cursar Didáctica II, materia correspondiente al 4º año de la Licenciatura en Psicopedagogía.

Materiales y modalidad de recolección de datos. Los datos fueron recabados a través de un protocolo de autoinforme sobre autopercepciones (Alexander, 2006) adaptado por nuestro equipo de investigación, registros de observación no participante y la grabación en audio de la instancia de feedback implementada.

El protocolo propuesto por en Alexander (2006) presenta seis áreas ‘en blanco’ que los estudiantes deben completar con palabras o frases que consideren expresiones de

Título: Procesos de feedback en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad.

Autores: Paoloni, Paola Verónica; María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández

sus autopercepciones. Las áreas a las que los estudiantes deben atender son las siguientes: yo académico actual, yo físico actual, yo social actual, yo académico ideal, yo físico ideal y yo social ideal⁶. En el mismo protocolo se incluyen, además, seis preguntas que ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre las respuestas proporcionadas. Las preguntas referidas son las siguientes: 1) ¿Fueron algunas facetas de tu autoimagen (yo actual – yo ideal) más fáciles de reconocer que otras?; 2) Las descripciones que formulaste acerca de tu *yo real*, ¿fueron generalmente positivas o negativas?; 3) ¿Fuiste más crítico en alguna faceta de tu *yo real* que en otra?; 4) ¿Te resultaron fáciles las descripciones sobre tu *yo ideal*?; 5) ¿Crees que algunas de las imágenes que generaste acerca de vos mismo (*yo real* y *yo ideal*) son poco razonables?; 6) ¿Mientras describías tu *yo ideal*, estabas pensando en 1 año, 5 años o en un futuro más lejano?

Procedimiento. A comienzo de las clases del ciclo lectivo 2010, se informó a los alumnos de Didáctica II sobre el interés de la cátedra en proponer una investigación que analizara las vinculaciones entre procesos de feedback y autorregulación de los recursos de aprendizaje. En este marco, se contó con la colaboración voluntaria de todos los estudiantes y se dio inicio a las actividades previstas para la concreción del estudio. Primeramente, los alumnos respondieron por escrito al protocolo de autoinforme sobre aspectos relativos al yo actual y al yo ideal. Las respuestas fueron analizadas y categorizadas teniendo en cuenta sugerencias brindadas por Alexander (2006). Posteriormente, se generó feedback respecto de los resultados obtenidos. De tal modo, se compartió con los estudiantes las generalidades que caracterizaron a las respuestas y se destacaron vinculaciones advertidas entre los resultados obtenidos y aspectos motivacionales, cognitivos y comportamentales implicados en los aprendizajes. Finalmente, se generó un espacio de reflexión sobre los modos en que Didáctica II -como disciplina curricular- podría contribuir a acortar la brecha que separa al yo actual del yo ideal (metas), específicamente en lo relativo al autoconcepto académico.

Análisis y resultados

Los resultados obtenidos respecto de las autopercepciones comunicadas por los estudiantes, pueden agruparse en torno a cinco aspectos principales: 1) sentido general del autoconcepto comunicado, 2) dificultad en el reconocimiento de las autopercepciones, 3) profundidad de las críticas realizadas respecto de la autoimagen, 4) nivel de abstracción de las respuestas proporcionadas, 5) perspectiva de futuro incluida en las formulaciones realizadas.

Respecto del *sentido de las autopercepciones* comunicadas por los estudiantes, los resultados muestran un sentido positivo del autoconcepto general, lo que significa que la mayoría de las respuestas identifican aspectos positivos ligados a las autopercepciones académicas y sociales, tanto en el plano actual como en el plano ideal. De tal modo, 26 de 35 respuestas mencionan principalmente aspectos positivos percibidos en relación con el yo actual académico y social. Algunos ejemplos permiten ilustrar lo referido:

⁶ La adaptación realizada del instrumento original consistió en suprimir el 'yo físico' tanto en su dimensión real como ideal, como área relativa a la expresión de autopercepciones. Nuestra decisión se fundamenta en resultados obtenidos en experiencias anteriores en las que esta área en particular presentó dificultades a los estudiantes para establecer relaciones con el contexto de la asignatura.

Título: Procesos de feedback en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad.

Autores: Paoloni, Paola Verónica; María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández

'(En cuanto al yo académico actual me percibo) responsable, organizada, comprometida, participativa (...) exigente en los exámenes (...) (en cuanto al yo social actual me percibo) muy sociable y simpática, de buen humor y chistosa, muy conocida, amigable y conversadora' (sujeto1).

“(En cuanto al yo académico me percibo) responsable y organizada, autoexigente, paciente, tolerante al fracaso y activa (...) (en cuanto al yo social me percibo) extrovertida, con capacidad de escucha, con facilidad para establecer vínculos y capacidad para organizar el trabajo en grupo, con respeto por la diversidad’ (sujeto 2)

Respecto de las autopercepciones vinculadas al plano de lo ideal, cabe precisar que todas las respuestas fueron expresadas en un sentido positivo, siendo esto lo teóricamente esperable por tratarse de representaciones mentales ligadas a estados ideales de lo que a una persona le gustaría ser en un futuro o de las metas que espera lograr en su vida académica y social. Los siguientes fragmentos ejemplifican el sentido de lo referido:

'(En cuanto al yo académico ideal) quisiera ser expresivo, participativo, tolerante, eficiente y poder expresarme sin nervios en las lecciones orales (...) (en cuanto al yo social ideal) me gustaría ser menos vergonzoso con las personas que no conozco, ser más paciente, poder comunicarme con los otros sin temor a la vergüenza, no hacerme demasiado problema por todas las cosas, expresarme mejor' (sujeto 3).

'(En cuanto al yo académico ideal) quisiera mostrar un poco más de responsabilidad, tener un buen desempeño profesional, realizar mi trabajo con excelencia (...) (en cuanto al yo social ideal) me gustaría ser un poco más abierta, usar mi profesión para servir a la comunidad, establecer contactos con profesionales en distintas áreas, llevar adelante mi proyecto de reinserción social' (sujeto 13).

En cuanto a las *dificultades en el reconocimiento de las autopercepciones*, las repuestas proporcionadas por los alumnos fueron agrupadas en cuatro categorías mutuamente excluyentes; a saber: a) respuestas que consideran más fácil reconocer autopercepciones vinculadas al plano de lo real (19 de 35), b) respuestas que consideran más fácil reconocer autopercepciones vinculadas al plano de lo ideal (5 de 35), c) respuestas que consideran el mismo nivel de dificultad en el reconocimiento de autopercepciones ligadas tanto al plano de lo real como al plano de lo ideal (4 de 35)⁷; d) respuestas que consideran que un área de representación resultó más fácil de reconocer que la otra pero no especifican el sentido de esta afirmación (7 de 35).

Considerando la categoría que presenta la mayor frecuencia de mención -esto es, respuestas que consideran más fácil reconocer autopercepciones vinculadas al plano de lo real-, los resultados indican que para este grupo de estudiantes en particular, algunas facetas de la autoimagen fueron más fáciles de reconocer que otras. Así, de acuerdo con las respuestas proporcionadas, más de la mitad de los estudiantes coincidieron en afirmar que las descripciones relativas al *yo real* resultaron, en general, más sencillas de precisar. El grueso de las razones aducidas por este subgrupo de

⁷ Cabe aclarar que 2 de estas 4 respuestas consideraron 'bastante difícil' reconocer autopercepciones en los planos referidos -actual e ideal-. Por su parte, las 2 respuestas restantes coincidieron en señalar cierta facilidad para reconocer autopercepciones indistintamente en cualquiera de los dos planos considerados.

alumnos para justificar sus apreciaciones, se orientan a considerar la dificultad que entraña pensar en estados ideales o metas a lograr tanto en el plano de lo académico como en el plano de lo social, lo que implica un mayor esfuerzo puesto que hay que sopesar lo que uno quisiera conservar de sí y lo que le gustaría cambiar. A continuación, algunos fragmentos de respuestas ilustran el sentido de lo referido:

'(es más fácil pensar cómo es uno en el plano de lo real) porque en el caso del yo real uno debe pensarse cómo es en el día el hoy, mientras que en el yo ideal uno debe pensar sus cambios, cómo le gustaría ser, qué le gustaría conservar, hay que evaluar posibilidades (...) creo sin dudas que al yo ideal cuesta pensarlo como algo más preciso y certero' (sujeto 3),

'(es más fácil pensar cómo es uno en el plano de lo real) porque en el yo real es lo que vivo, lo que soy día a día; en cambio, en el yo ideal es lo que tengo por alcanzar' (sujeto 13),

'(es más fácil pensar cómo es uno en el plano de lo real) porque es difícil poner en palabras cómo me veo en un futuro' (sujeto 2).

En cuanto a las *críticas formuladas por los estudiantes respecto de sus autopercepciones*, las respuestas proporcionadas fueron agrupadas en cuatro categorías mutuamente excluyentes; esto es: a) respuestas que centran las críticas exclusivamente a la faceta del yo académico (17 de 35); b) respuestas donde las críticas se formulan por igual en relación a ambas facetas del yo -académica y social- (10 de 35); c) respuestas que no incluyen críticas en las facetas de la autoimagen consideradas (6 de 35); d) respuestas que incluyen críticas exclusivamente dirigidas a la faceta del yo social (2 de 35).

Atendiendo principalmente a la categoría que concentra la mayor frecuencia de respuestas, los datos indicarían que el autoconcepto académico se convirtió en blanco predilecto de críticas para este grupo de alumnos en general. Así, y como dijimos, en el 49% de las respuestas analizadas (17 de 35) se advierten críticas ligadas principalmente a algún aspecto particular del autoconcepto académico. Veamos algunos ejemplos de respuestas que permitan ilustrar el sentido de lo afirmado.

'(me percibo en lo académico) como perezoso, poco estudioso, dejado (...)' (Sujeto 10); 'me describo como distraída (...) pasiva, por el hecho que no participo en clase (...)' (Sujeto 21); 'soy desorganizada, impuntual, pasiva (...), vaga' (Sujeto 25).

Respecto del *nivel de abstracción en la formulación de las respuestas* proporcionadas, los resultados muestran que las autopercepciones comunicadas por los alumnos se caracterizan en general por un considerable nivel de *profundidad*. Así, por ejemplo, en el plano académico las formulaciones de los estudiantes ponen en evidencia la puesta en marcha de procesos metacognitivos: pueden elaborar con bastante precisión los objetivos que se plantean alcanzar, mencionan características ligadas a un enfoque profundo de aprendizaje, incorporan algunos aspectos del contexto vinculados con los aprendizajes y pueden dar algún detalle de cómo se ven en el presente, qué situaciones o estrategias les facilita el aprendizaje y cuáles, no. Del mismo modo, en sus autopercepciones sociales incluyen aspectos éticos y especifican algunos detalles interesantes relativos a las características que definen sus relaciones presentes y las

Título: Procesos de feedback en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad.

Autores: Paoloni, Paola Verónica; María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández

que anhelan construir en un futuro. Cabe precisar que principalmente en las proyecciones ideales del yo social se repiten con frecuencia respuestas que plantean como meta 'ser mejor persona', 'ser buena persona' o que definen características que -según Rozitchner (2010)- podrían caracterizar a una 'buena persona' como por ejemplo, 'saber escuchar al otro', 'respetar la diversidad', 'ser tolerante con los demás', 'ayudar al que lo necesita', 'ser atenta con la gente', 'comprometerse con las necesidades de la sociedad', etc. Los siguientes fragmentos permiten ilustrar el sentido de profundidad de las respuestas proporcionadas por los estudiantes.

'(En lo académico)... intento, en lo posible, llevar las lecturas al día... (Me caracterizo por) asistir a clases y por prestar atención en las mismas. Me gusta estudiar tratando de comprender y me interesa plantear dudas e interrogarme por los temas que se desarrollan (...). (En el plano de lo social)... me interesa saber cómo se sienten las personas con las que habitualmente me relaciono, me encanta conocer gente y reunirme con amigos, me divierte y me hace bien brindar apoyo escolar en barrios necesitados...' (Sujeto 8).

'(En el plano del yo académico ideal) me gustaría tener un conocimiento amplio de la Carrera, poder desempeñarme profesionalmente lo mejor posible y nunca perder las ganas de seguir conociendo (...). (en el plano de lo social) quiera ser mejor persona cada día, nunca perder la capacidad de escuchar a los demás, lograr ayudar en la medida en que pueda a quien lo necesite y nunca perder la fe...' (Sujeto 15).

Considerando la *perspectiva temporal* ligada a las percepciones de los estudiantes acerca de su yo ideal, las respuestas proporcionadas por los alumnos fueron agrupadas en cinco categorías mutuamente excluyentes: a) respuestas que refieren a un período comprendido entre 1 y 3 años (12 de 35); b) respuestas que refieren a un período comprendido entre los 3 y los 5 años (8 de 35); c) respuestas que no especifican el período al que hacen referencia (7 de 35); d) respuestas que refieren a un futuro lejano pero que no especifican el período estimado al que hacen referencia (6 de 35); e) respuestas que declaran 'no saber' qué contestar a la pregunta realizada (2 de 35). Veamos estos resultados con más detalle.

De acuerdo con los hallazgos mencionados, los datos sugieren para este grupo de alumnos en general una proyección de estados ideales relativos a lo académico y lo social a corto plazo; esto es, un período comprendido entre 1 y 3 años. Al respecto, cabe precisar que la mayoría de estas respuestas, se caracteriza porque sus autores continúan percibiéndose como estudiantes. Así por ejemplo, se imaginan siendo 'más participativos en clase', 'más organizados y estudiosos', 'más motivados en la Carrera', etc. Veamos ejemplos que se orientan a ilustrar el sentido de lo referido:

'(En cuanto al yo académico ideal) Me gustaría ser más participativo en el aula, estudioso, un lector más activo, responsable y prestar más atención en las clases' (Sujeto 10).

'Quisiera aprender a ver lo rescatable, bueno, aprovechable de cada clase teórica en vez de criticarlas tan rápidamente (...). ser más organizada y sistemática para registrar el conocimiento que voy construyendo y tener más tiempo así para estudiar algunas cosas' (Sujeto 29).

Por su parte, el segundo grupo de respuestas (8 de 35) coincide en identificar un plazo intermedio para el logro de las metas académicas y sociales planteadas. En estos casos, casi todas las respuestas refieren a personas proyectándose como profesionales, trabajando en ámbitos específicos del desempeño del rol.

'(En cuanto al yo académico ideal) Quisiera desempeñarme bien en relación con mi profesión (...) seguir capacitándome en temas que sean útiles para el desempeño de mi profesión (...) (En cuanto al yo social ideal), me gustaría poder ayudar con mi profesión a gente que necesite de mi ayuda (...) poder orientar con mi intervención a las personas que lo necesiten' (Sujeto 30).

En tercer lugar, se ubican -como dijimos-, un subgrupo de respuestas donde no se especifica un plazo o período estipulado para el logro de las metas propuestas. En estos casos, o bien sus autores explicitan que no estaban pensando en un tiempo determinado cuando respondieron al protocolo o responden en forma afirmativa o negativa -'sí' o 'no'- sin precisar el sentido de la respuesta proporcionada ni permitir algún tipo de inferencia al respecto. Por su parte, el cuarto subgrupo de respuestas (7 de 35), consideran que el logro de las metas identificadas podría darse en un futuro muy lejano, sin explicitar a qué período hacen referencia. En todos estos casos sin embargo, las respuestas proporcionadas refieren a profesionales desempeñándose con éxito en diferentes tareas ligadas al rol. Finalmente, 2 de 35 alumnos no saben precisar en qué plazo estaba pensando cuando respondieron al protocolo.

Consideraciones finales y discusiones

Con este trabajo nos propusimos explorar la potencialidad del feedback sobre autopercepciones-, para favorecer la autorregulación de recursos de aprendizaje en un grupo de estudiantes universitarios. En este sentido, mediante un protocolo de autoinforme diseñado para favorecer procesos de reflexión sobre sí mismo, los estudiantes fueron puestos en situación de reflexionar sobre sus metas académicas y sociales, sobre sus autopercepciones actuales y sobre la brecha que separa estos estados reales de los estados ideales. Por su parte, mediante el feedback generado respecto de estas autopercepciones, los estudiantes tuvieron oportunidad de enriquecer sus representaciones de sí, de posicionarse en relación con las representaciones del grupo y de avizorar modos de promover un avance hacia los estados ideales entendidos como metas.

En el marco de lo expuesto, los datos recabados sugieren que los alumnos que participaron de esta experiencia se proyectan en lo académico como siendo 'más eficientes en el estudio', 'más organizados', 'más participativos', 'más estudiosos', 'más motivados', 'siendo buenos profesionales', 'con ganas de seguir aprendiendo', 'creativos', etc. En lo social, se proyectan en general, siendo mejores personas, 'más comprometidos con la sociedad', 'respetando a la diversidad', 'escuchando al otro', 'ayudando a la gente desde el desempeño del rol', 'pudiendo comprender al otro' etc. Si estos términos o frases representan para los estudiantes metas o estados ideales que esperan lograr en un tiempo determinado, si avanzar hacia estas metas o estados ideales supone transformaciones, supone cambios, supone un aprendizaje, nos preguntamos: ¿qué aportes pueden proporcionarse desde la asignatura en la que se implementó la experiencia para promover en los alumnos avances en las direcciones sugeridas por sus metas?, ¿qué herramientas, habilidades, conocimientos,

Título: Procesos de feedback en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad.

Autores: Paoloni, Paola Verónica; María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández

oportunidades, etc. se ofrecen en el marco de un contexto académico particular para promover el progreso de los estudiantes hacia estados ideales, personal y socialmente valorados?

Ensayando una respuesta a esta cuestión, identificamos varias alternativas que vierten sus aportes en el sentido referido. De tal modo, entendemos que si desde una asignatura -o contexto académico específico- se proponen ejercicios de reflexión que pongan al alumno 'de cara' ante sus metas, esto es ya en sí mismo un aporte que favorece el reconocimiento de puntos de partida y puntos de llegada. Si posibilita situaciones que favorecen la reflexión sobre uno mismo en lo académico y en lo social, sobre las estrategias que uno emplea en contextos instructivos por ejemplo, sobre sus modos de ser y de conocer, de proyectarse en un futuro lejano o cercano, esto es un primer paso para detectar fortalezas que pueden ser potenciadas y debilidades que pueden ser mejoradas. Si además brinda instancias de feedback relativas a diferentes aspectos personales -como autopercepciones académicas y sociales- y aspectos contextuales -como los aportes que pueden proporcionarse para favorecer el avance hacia las metas-, esto debería promover en los alumnos la reflexión sobre sí mismos, sobre el contexto y sobre los modos posibles de aprovechar los recursos internos y externos con que cuentan para aprender y avanzar hacia sus metas. En definitiva, entendemos que el tipo de feedback generado, brinda un potencial interesante para favorecer en los estudiantes procesos de autorregulación de los recursos de aprendizaje necesarios para avanzar hacia las metas académicas y sociales que se han propuesto alcanzar.

En relación con lo expuesto, se destacan dos implicancias de los resultados obtenidos en este trabajo: primero, los hallazgos obtenidos tienden a corroborar la importancia que supone proporcionar a los estudiantes feedback sobre sus autopercepciones; segundo, los hallazgos obtenidos sugieren interesantes avances para la comprensión de los procesos autorregulatorios que realizan los estudiantes basados en el feedback personal que generan a partir del feedback externo que reciben. Veamos esto con mayor detenimiento.

En cuanto a la importancia que supone generar un espacio que permita a los estudiantes reflexionar sobre sus autopercepciones -una de las implicancias de los hallazgos obtenidos en este estudio-, tres grupos de resultados tienden a corroborar esta premisa.

Un primer grupo de resultados pone en evidencia el nivel de abstracción, complejidad y realismo con que fueron formuladas las autopercepciones vinculadas a lo académico y lo social. Si el autoconcepto tiende a volverse más abstracto, complejo y condicional conforme pasan los años (Reeve, 1996 en Alexander, 2006), y si el ambiente social en el cual las personas se desarrollan ejerce una importante influencia en este proceso de diferenciación (Myers, 2005), entonces parece relevante diseñar contextos académicos que promuevan en los estudiantes procesos de reflexión sobre sus autoconceptos académicos, identificando fortalezas y debilidades y evaluando los modos de progresar hacia las metas previstas. De tal modo, estaríamos contribuyendo en el proceso de diferenciación y enriquecimiento del *self*.

De acuerdo con lo expuesto, las trayectorias académicas de los estudiantes y las características de los contextos donde éstas transcurrieron, tendrían un considerable impacto en el proceso de diferenciación y enriquecimiento del *self*. En tal sentido, el grupo de estudiantes que participó de este estudio evidenció habilidad para construir descripciones sofisticadas de sus creencias de sí y un modo de interpretar esta habilidad podría radicar en la experiencia positiva de haber participado a lo largo de la

Título: Procesos de feedback en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad.

Autores: Paoloni, Paola Verónica; María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández

Carrera de situaciones en las que se desplegaron perspectivas divergentes sobre los temas trabajados y de haber expresado y defendido una opinión propia al respecto. Este tipo de situaciones que propician el debate y la fundamentación de perspectivas por parte de los estudiantes, permitiría desarrollar la habilidad de contactarse con sí mismo y expresarse ante los demás (Hart y Flegey, 1997 en Monereo, 2007).

Un segundo grupo de resultados que se orienta a confirmar la importancia de generar feedback sobre autopercepciones, tiene que ver con lo relativo al *yo ideal*. En tal sentido, los hallazgos obtenidos sugieren que las autopercepciones ideales son para los alumnos que participaron de este estudio las más difíciles de formular. ¿Cuál es la implicancia de los resultados referidos respecto de los objetivos de esta investigación? Si los *yoes posibles* motivan a las personas para formular *metas específicas* - vinculadas a la imagen de vida que desean alcanzar o evitar-, seleccionar las actividades que le permitan avanzar en la dirección anhelada y ajustar el nivel de compromiso respecto de su consecución (Markus y Nurius, 1986, en Alexander, 2006; en González Fernández, 2005, en Myers, 2005), entonces parece conveniente poner a los estudiantes en situación de reflexionar sobre las metas que quieren alcanzar en lo académico y social y sobre la importancia que esto reviste para sus vidas en general. En otras palabras, pensar en el mañana conlleva beneficios en el presente, y esta es la idea que debería transmitirse y la que los alumnos deberían valorar. Si los estudiantes saben a dónde quieren llegar, si tienen en claro sus metas en lo académico y profesional, entonces es más probable que logren aprovechar las herramientas cognitivas y simbólicas que pongamos a su disposición para progresar en el sentido sugerido por sus ideales, por sus *yoes posibles*, social y personalmente valorados.

Al respecto, Boekaerst (2009) considera esencial que docentes y padres sean conscientes de las metas y proyectos personales que tienen sus estudiantes porque estos proyectos personales dan significado al aprendizaje y son una fuente de energía que permite a los estudiantes progresar en la dirección anhelada y persistir ante las dificultades que puedan encontrar. En este sentido, el feedback sobre autopercepciones beneficiaría tanto a los estudiantes, entendidos como destinatarios directos del accionar de los docentes, como a los docentes porque proporcionaría valiosa información sobre los proyectos personales de sus estudiantes, específicamente, en relación con aspectos académicos y sociales implicados en los proyectos profesionales de cada quien.

Por último, un tercer grupo de hallazgos que se orienta a confirmar la importancia de proporcionar feedback sobre autopercepciones a estudiantes universitarios, tienen que ver con la *perspectiva crítica* manifestada por los alumnos respecto de sus autopercepciones. En tal sentido, los resultados obtenidos sugieren que los juicios críticos de los estudiantes estuvieron dirigidos en mayor medida a las autopercepciones académicas reales. Al respecto entendemos que si hay un reconocimiento de debilidades, hay mayor posibilidad de generar necesidad de cambio y, por ende, mayores probabilidades de que el feedback generado sea interpretado y aprovechado por los estudiantes como valiosa información para iniciar procesos de mejora en el sentido señalado.

En relación con el proceso de cambio que puede contribuir a generar el feedback proporcionado a los estudiantes, Dweck y Master (2009) destacan la importancia del feedback proporcionado por docentes y padres para cambiar las 'auto-teorías' que los estudiantes construyen respecto de diferentes aspectos de su persona. Si bien

Título: Procesos de feedback en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad.

Autores: Paoloni, Paola Verónica; María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández

específicamente estos autores hacen hincapié en las 'auto-teorías' de la inteligencia que los estudiantes construyen a lo largo de sus vidas, nosotros destacamos la importancia que en sus trabajos le atribuyen al feedback externo como agente promotor de cambios orientados a fortalecer en los estudiantes creencias beneficiosas sobre sí mismos, capaces de impactar favorablemente en la motivación y el aprendizaje.

En cuanto a la comprensión de los procesos autorregulatorios que realizan los estudiantes basados en el feedback personal que generan y en el feedback externo que reciben -otra de las implicancias del estudio presentado-, los hallazgos obtenidos sugieren interesantes vinculaciones entre feedback externo, feedback interno, autopercepciones, contexto académico y autorregulación. Veamos cómo se relacionan estos conceptos desde la teoría, cómo se vinculan con los resultados obtenidos y por dónde podría discurrir futura investigación al respecto.

En un sentido amplio, el feedback es entendido como "cualquier información, que se proporciona a quien desempeña una acción cualquiera, respecto de ese desempeño" (Ross y Tronson, 2005 en Rinaudo, 2006: 66). Esta definición refiere principalmente al feedback externo; es decir, aquella información emitida por una fuente externa al sujeto, como lo es un profesor, un libro de texto, un compañero o un programa de televisión. Sin embargo, esta información no es integrada por el receptor instantáneamente a sus representaciones acerca de lo que hay que hacer para avanzar hacia la meta propuesta. Al respecto, y para quienes hemos ejercido alguna vez la docencia, basta con recordar las innumerables ocasiones en que señalamos la misma falencia una y otra vez al mismo alumno respecto de su desempeño en una misma tarea

Sucede que los procesos de feedback pueden servir para avanzar hacia las metas de aprendizaje, siempre y cuando el alumno transforme la información recibida en lo que Nicol y Macfarlane-Dick (2004) denominan *feedback interno*. Por feedback interno o personal se entiende entonces al emergente de la comparación que el estudiante realiza entre las metas internamente fijadas y el progreso logrado respecto de las mismas. Los resultados de esta comparación servirán de base para planear las acciones futuras orientadas a acortar la brecha percibida entre el estado ideal (o meta) y el estado actual del progreso alcanzado. Esta planificación de las acciones a seguir y la posterior puesta en práctica de las mismas, se entienden en sentido estricto como actividades autorregulatorias que el estudiante despliega a para avanzar hacia sus metas.

Una analogía quizás permita comprender mejor el sentido de las ideas formuladas. Supongamos que el feedback externo proporcionado a los alumnos funciona a la manera de un espejo. Sabemos que un espejo es útil a condición de que quien se refleje en él, se reconozca primero y pueda integrar la información proporcionada en el repertorio de sus representaciones acerca del sí. De tal modo, si una persona se mira en un espejo e interpreta que está despeinada, quizás busque un peine y mejore el aspecto de su cabello. Si advierte que tiene una mancha en su vestido, probablemente lo cambie o intente eliminarla de algún modo. Si considera que se ve tan bien como esperaba, si la imagen confirma sus expectativas, pues entonces probablemente sonría y continúe con la rutina que tenía prevista para ese día.

El feedback externo sería 'el espejo' y la imagen interpretada por quien en él se mira, representaría al feedback interno. El sentido o la interpretación de la imagen reflejada dependen tanto de la calidad de espejo -o factores externos- como de las expectativas, creencias, conocimientos, perspectivas e idiosincrasia de quien en él se mira -aspectos personales. Si el espejo está deformado o si está manchado, pues

Título: Procesos de feedback en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad.

Autores: Paoloni, Paola Verónica; María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández

umentarán las probabilidades de que la persona sencillamente no lo use, no lo tome en cuenta o bien construya una imagen distorsionada de sí e intente llevar a cabo acciones sinsentido tratando de reparar o mejorar aspectos que nada tienen que ver con su imagen sino con defectos del espejo. Lo mismo puede suceder si el espejo es de calidad y proyecta una imagen bastante objetiva pero la persona, o bien no logra reconocerse o, por las razones que fuere, es incapaz de apreciar los detalles de la imagen reflejada.

Vinculando lo expuesto con los resultados obtenidos en nuestro estudio, pensamos que el feedback sobre autopercepciones se presentó como una herramienta importante por sus posibilidades para favorecer en los estudiantes procesos de reflexión sobre sí mismos que redunden en un mejor reconocimiento, valoración y uso autorregulado de los recursos internos y externos con que cuentan para aprender. Al respecto, Monereo (2007) considera que una mayor conciencia de las representaciones que hemos construidos acerca de nosotros mismos debería permitirnos mejorar nuestra sensibilidad contextual para identificar las condiciones necesarias que activan el *self* que resulta más eficaz para cada situación.

Desde esta perspectiva, la noción de *feedback sobre autopercepciones* delimita un interesante espacio para la acción de diversos factores personales, no sólo los estrictamente cognitivos sino también de una diversa gama de variables que conforman el universo simbólico de cada quien (Rinaudo, 2006). Así, entre otros aspectos, entendemos que este tipo de feedback ofrece un espacio clave para contribuir con el surgimiento y desarrollo de múltiples habilidades autorregulatorias en los estudiantes y una orientación motivacional más comprometida con metas de aprendizaje.

Al respecto, destacamos la necesidad de continuar investigando acerca del potencial del feedback sobre autopercepciones para promover procesos de autorregulación en los estudiantes. Parece interesante conocer la perspectiva de los alumnos respecto de la experiencia de reflexionar sobre sí mismos, de comunicar estas autopercepciones y de recibir feedback acerca de este desempeño. Este enfoque complementario de los datos recabados, nos permitiría formular ideas más precisas de la influencia de este tipo de feedback en el feedback personal elaborado por los estudiantes, de las conductas autorregulatorias desplegadas en consecuencia y de los procesos volicionales comprometidos a tal fin. Hacia esta dirección se encaminan nuestros actuales esfuerzos de investigación.

11 de noviembre de 2010

Paoloni, Paola Verónica; María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández (2011). Procesos de feedback en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad. En *Revista de Docencia Universitaria* vol (núm.): pp.

Título: Procesos de feedback en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad.

Autores: Paoloni, Paola Verónica; María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández

Referencias bibliográficas

- ALEXANDER, P. (2006). *Psychology in Learning and Instruction*. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- ALONSO TAPIA, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- ASKEW, S y LODGE, C. (2000). Gifts, ping pong and loops-linking feedback and learning. En ASKEW, S (ed), *Feedback for learning* (pp. 1-18). Londres: Routledge Palmer.
- ASKEW, S. (2000). *Feedback for learning*. Londres: Routledge Palmer.
- BOEKAERTS, M. (2009). Goal-Directed Behavior in the Classroom. En K. WENTZEL y A. WIGFIELD (eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 105-121). New York - London: Routledge.
- BUTLER, D. y S. CARTIER, 2005. Multiple Complementary Methods for Understanding Self-Regulated Learning as Situated in Context. Disponible en <http://ecps.educ.ubc.ca/faculty/Butler/Confer/Butler%20%20Cartier%202005%20AERA%20Paper%20Final.pdf> (consultado el 28-07-08).
- DWECK, C. y A. MASTER (2009). Self-theories and Motivation: Students' Beliefs about Intelligence. En K. WENTZEL y A. WIGFIELD (eds.), *Handbook on Motivation at School* (pp. 123-140). New York: Routledge.
- GARELLO, M. V. (2008). *Autopercepción y aprendizaje autorregulado*. En Memorias de las XV Jornadas de Investigación y del Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Problemáticas actuales. Aportes de la investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires. Agosto de 2008. Tomo 1, pp. 252-254.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- GRAHAM, S. y WEINER, B. (1996). Theories and principles of motivation. En D. BERLINER y R. CALFEE (eds), *Handbook of Educational Psychology* (pp: 63-84). Nueva York: Macmillan.
- HUERTAS, J. A. y MONTERO, I. (2001). *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires: Aique.
- LANZ, M. Z. (2006). El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos. Colección Ensayos y experiencias. Buenos Aires-México: Noveduc.
- MONEREO, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 13 Vol. 5 (3): 497-534.
- MONEREO FONT, C. y POZO MUNICIO, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- MYERS, D. (2005). *Psicología social*. México: McGraw Hill Interamericana.
- NICOL, D y D. MACFARLANE-DICK (2004). Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. En C. JUWAH; D. MACFARLANE-DICK, D.; MATTHEW, B.; NICOL, D. y SMITH, B. (2004) *Enhancing student learning through effective formative feedback*, York: The Higher

Título: Procesos de feedback en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad.

Autores: Paoloni, Paola Verónica; María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández

Education Academy. Disponible en http://www.heacademy.ac.uk/assessment/ASS051D_SENLEF_model.doc (consultado el 20/10/06).

- NOTA, L.; S. SORESI y B. ZIMMERMAN (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, vol. 41 (3): 198-215.
- PATRICK, H. y M. MIDDLETON 2002. Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37 (1): 27-39.
- PINTRICH, P. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. BOEKAERTS, P. PINTRICH y M. ZEIDNER (eds), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- PINTRICH, P. (2000b). Educational Psychology at the Millennium: A Look Back and a Look Forward. *Educational Psychologist*, 35 (4), 221-231.
- REEVE, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- RINAUDO, M. C. (2006). *Métodos, estrategias y procedimientos didácticos*. Bibliografía elaborada para un Módulo del Proyecto ALFA- MIFORCAL. II-0452-FA-FI: Programa de Formación avanzada. – COD. ACL 2006 - 2007. www.univirtual.it/miforcal/esp/doc/RESULTADOS.pdf (consultado el 20/06/07).
- RINAUDO, M. C. (2007). 'Camino de Tiza', educación, creatividad y futuro. En *Colección de Cuadernillos de actualización para ánsar la Enseñanza Universitaria*, año 2, nº 3. Abril 2007. Secretaría Académica y Área de Vinculación. Río Cuarto: Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- ROZITCHER, A. (2010). ¿Qué es ser buena persona? Artículo Especial de Difusión. Diario La nación Digital http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1259941 (consultado el 10-05-10).
- SCHUNK, D. y PAJARES, F. (2005). Competence Perceptions and Academic Functioning. En A. ELLIOT y C. DWECK (eds) *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 85-104). New York-London: The Guilford Press.
- SHEPARD, L. (2000). The role of classroom assessment in learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4 - 14.
- TORRANO MONTALVO, F. y M. C. GONZÁLEZ TORRES (2004). El aprendizaje autorregulado. Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicopedagógica* 2 (1): 1-34.
- ZEIDNER, M., M. BOEKAERTS y P. PINTRICH, (2000). Self-regulation. Directions and Challenges for Future Research. En Boekaerts, M.; P. Pintrich y M. Zeidner (2000), *Handbook of self-regulation* (pp. 749-768). San Diego: Academic Press.
- ZIMMERMAN, B. (2002). Achieving Self-Regulation: The Trial and Triumph of Adolescence. En F. PAJARES y T. URDAN (eds.), *Academic Motivation of Adolescents* (pp. 1-27). Greenwich: IAP Ediciones.
- ZIMMERMAN, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. En *American Educational Research Journal*, Vol. 45, nº 1, pp. 166-183. <http://aerj.aera.net> (consultado el 28-07-08).

Título: Procesos de feedback en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad.

Autores: Paoloni, Paola Verónica; María Cristina Rinaudo y Antonio González Fernández