



Efectos de un Programa de Intervención para la mejora de la Autorregulación del Aprendizaje en el alumnado de una Sección de Educación Permanente de la provincia de Granada

Effects of an Intervention Program to improve Self-regulation of Learning in students of an Adult Education Center at Granada (Spain)

Francisco Ramón Ballesteros Rueda,
Sección de Educación Permanente "La Vega", España

Daniel Guerrero-Ramos,
Consejería de Educación. Junta de Andalucía, España

Manuel G. Jiménez-Torres,
Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2016

Fecha de revisión: 27 de agosto de 2017

Fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

Ballesteros, F.R., Guerrero-Ramos, D. y Jiménez-Torres, M.G. (2017). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la autorregulación del aprendizaje en el alumnado de una Sección de Educación Permanente de la provincia de Granada. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 167 – 180.



Efectos de un Programa de Intervención para la mejora de la Autorregulación del Aprendizaje en el alumnado de una Sección de Educación Permanente de la provincia de Granada

Effects of an Intervention Program to improve Self-regulation of Learning in students of an Adult Education Center at Granada (Spain)

Francisco Ramón Ballesteros Rueda, Sección de Educación Permanente "La Vega", España

raenlu@ono.com

Daniel Guerrero-Ramos, Consejería de Educación. Junta de Andalucía, España

dagueramos@gmail.com

Manuel G. Jiménez-Torres, Universidad de Granada, España

mjitor@ugr.es

Resumen

En este trabajo se estudian los efectos de un programa de autorregulación del aprendizaje en un grupo de alumnos y alumnas matriculados en las enseñanzas de la educación permanente de un municipio de la provincia de Granada. La metodología empleada es la de estudio de caso, mediante la aplicación de un cuestionario antes y después de la intervención realizada y el análisis de los datos obtenidos. Como resultados más relevantes de esta investigación cabe destacar, en primer lugar, que el alumnado participante experimenta un significativo avance en todas las dimensiones del aprendizaje autorregulado en las comparaciones pretest y posttest; y, en segundo lugar, que el programa de intervención aplicado a los participantes se revela eficaz para la mejora de los procesos de autorregulación del aprendizaje, lo que lleva a concluir que un entrenamiento en los procesos de autorregulación del aprendizaje es altamente beneficioso.

Abstract

In the present work, the effects of a program of self-directed learning process are studied in a group of students registered in the teachings of the permanent education of a municipality in the province of Granada. The methodology used is the case study, by means of the application of a questionnaire before and after the carried out intervention and the analysis of the data obtained. As the most outstanding results of this research, it is necessary to highlight, in the first place, that the participant student body experiences a significant advance in all the dimensions of the autoregulated learning in the pretest and posttest comparisons; and, in the second place, that the intervention program applied to the participants is revealed effective for the improvement in the process of self-regulation of learning, which leads us to conclude that training in the processes of self-regulation of learning is highly beneficial.

Palabras clave

Aprendizaje autorregulado; Educación permanente; Proceso de aprendizaje; Educación no formal

Keywords

Self-regulated learning; Lifelong learning; Learning processes; Nonformal education

1. Introducción

La educación de personas adultas representa una de las constantes del discurso europeo sobre la educación (Terrasêca, Caramelo y Medina, 2011) y es, además, una de las etapas del sistema educativo español que, desde hace ya algunas décadas, vienen regulando las leyes educativas. La más reciente, la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) se ocupa también de ella con el “*objetivo de que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. Para ello, regula las condiciones en que deben impartirse las enseñanzas conducentes a títulos oficiales, al tiempo que establece un marco abierto y flexible para realizar otros aprendizajes y prevé la posibilidad de validar la experiencia adquirida por otras vías*” (Preámbulo).

La educación permanente en la Comunidad Autónoma de Andalucía se organiza en torno a varias enseñanzas, entre las que se encuentran los siguientes planes educativos (art. 1 de la Orden de 25 de mayo de 2012, por la que se desarrolla el procedimiento de admisión y matriculación del alumnado en los centros docentes públicos para cursar las enseñanzas de Educación Permanente de Personas Adultas en las modalidades presencial y semipresencial):

- Plan educativo de formación básica.
- Planes educativos de preparación para la obtención de titulaciones del sistema educativo.
- Planes educativos para el acceso a otros niveles del sistema educativo.
- Planes educativos para el fomento de la ciudadanía activa.
- Otros planes educativos, en su caso, autorizados por la Dirección General competente en materia de educación permanente.

Junto a estos planes, la oferta de enseñanzas dirigidas a las personas adultas también incluye la escolarización en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato en las modalidades presencial y semipresencial.

La Educación de Personas Adultas tiene un estatus propio y singular en la organización por etapas del sistema educativo. Se presenta como una etapa claramente diferenciada del resto, que pretende ajustarse a las necesidades de una población que se diferencia significativamente del alumnado de la educación básica por aquellos rasgos identificativos que ya señalara Perea y López-Baraja (1992) cuando afirmaba que son rasgos característicos la presencia de dificultades de aprendizaje, escasos hábitos de estudio, falta de hábitos de lectura, dificultad para construir esquemas cognitivos nuevos, temor al ridículo, inseguridad, bajo autoconcepto, temor a la situación de examen, condicionados por tensiones familiares y laborales, sin tiempo suficiente para las exigencias derivadas del estudio, etc.

Algunos estudios llevados a cabo con alumnado adulto se han concentrado en identificar las actividades, estrategias y procesos cognitivos que deberían llevar a cabo los alumnos para aprender con éxito (Allgood, Risko, Álvarez y Fairbanks, 2000; Garavalia y Gredler, 2002; Nota, Soresi y Zimmerman, 2005; Williams y Herrman, 2004; Zimmerman, 1998; Zimmerman y Bandura, 1994). Los estudiantes que tienen éxito se describen básicamente como *estudiantes autorregulados*, esto es, dirigen su aprendizaje a través de la puesta en práctica de una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo que les permiten construir sus conocimientos de forma constructiva, siendo capaces de regular y controlar de forma intencional todo el proceso (conocen sus habilidades, los conocimientos que poseen, saben qué deben hacer para aprender, han aprendido a monitorizar sus conductas de estudio, ajustan sus conductas y actividades a las demandas de estudio, están motivados por aprender y son capaces de regular su motivación) (González, Valle, Rodríguez y Piñeiro, 2002; Pintrich, 2000).

Es conocido que una parte importante de la actividad genuinamente humana es consciente y autorregulada, dirigida por metas y propósitos previamente elegidos y que su personalidad expresa una dirección de desarrollo hacia la regulación del comportamiento y de la propia persona en las distintas áreas en que se desenvuelve.

Los estudios acerca del aprendizaje autorregulado contemplan diferentes factores cognitivos-metacognitivos y motivacionales que se han abordado de forma conjunta desde hace relativamente poco tiempo. Como consecuencia, el enfoque conjunto ha dado como resultado la aparición del nuevo constructo conocido como *aprendizaje autorregulado* o *aprendizaje autodirigido* (Panadero y Alonso Tapia, 2014; Torrano y González-Torres, 2004)

La autorregulación se concibe como un proceso de carácter general que integra recursos, contenidos, formaciones tanto afectivo-motivacionales como de carácter cognitivo e intelectual, que se interrelacionan de forma flexible y dinámica para generar, mantener y modificar el comportamiento en correspondencia con objetivos y metas previamente planteados por la persona o aceptados por ella (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002).

El modelo de aprendizaje autorregulado es enfatizado por los autores cognitivos del procesamiento de la información, aunque también se aborda desde otras perspectivas teóricas (conductistas, fenomenológicas, socio-cultural, constructivistas y cognitivo-social). Este modelo constituye un nuevo avance y un importante acercamiento al estudio del logro académico de los estudiantes (Zimmerman y Schunk, 2011).

La base sobre la que se ha ido construyendo el campo de estudio propio del aprendizaje autorregulado hay que hallarlo en los trabajos de Bandura (1977, 1986), para quien el proceso de autorregulación se concebía como una consecuencia del proceso de socialización y como la capacidad para controlar las propias acciones. Con posterioridad, esta visión se fue complementando con la de aquellos otros estudios que ponían el acento en aspectos no meramente cognitivos, sino también motivacionales (autoconcepto, creencias de autoeficacia, atribuciones, etc.). La integración de ambas corrientes fue la que dio como resultado la aparición de nuevas concepciones del aprendizaje "*basadas en la visión de los alumnos como promotores activos de su aprendizaje y de su rendimiento, en cuanto son capaces de regular su procesamiento de la información, sus creencias motivacionales y su comportamiento en orden a lograr las metas deseadas*" (Torrano y Soria, 2016, p. 99). Desde esta nueva perspectiva integradora, se considera autorregulado al alumno en la medida en que es *cognitiva, metacognitiva, motivacional y conductualmente* promotor activo de su propio proceso de aprendizaje (McCombs y Marzano, 1990; Schunk y Zimmerman, 2007).

En general, se reconoce que los modelos de aprendizaje autorregulado están integrados por tres elementos básicos: el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, el compromiso hacia las metas académicas y las percepciones de autoeficacia sobre la acción de las destrezas por parte del alumnado. Las estrategias de aprendizaje autorregulado son acciones o procesos dirigidos a la adquisición de información, lo que supone destrezas que incluyen la implicación, el propósito y la percepción instrumental del alumnado. Su utilización, además de proporcionar un conocimiento del estado de su autoeficacia, aumenta la autorregulación de su funcionamiento personal-individualizado, su actuación académica y su entorno de aprendizaje (Kinzie, 1990).

Los estudios sobre las relaciones entre metacognición, motivación y rendimiento académico, señalan la necesidad de desarrollar en los alumnos tanto el deseo o mejor voluntad de aprender (*will*), como las capacidades (*skill*) que inciden directamente sobre el control del propio proceso de aprendizaje, mostrando que esta implicación activa se incrementa cuando el alumnado valora las tareas de aprendizaje que se le asignan y, además, confía en sus capacidades académicas, teniendo altas expectativas de autoeficacia y sintiéndose responsable de lograr los objetivos propuestos (autocompetencia), lo que está asociado con altas expectativas de éxito, afectos positivos, ansiedad baja y motivación intrínseca, influyendo sobre el control cognitivo, la regulación del esfuerzo, la persistencia en las tareas y otros recursos (Torrano y González-Torres, 2004).

Existen investigaciones que ponen de relieve que el uso de estrategias de aprendizaje, particularmente las estrategias metacognitivas de autorregulación, tiene efectos positivos sobre

el rendimiento académico de los estudiantes, además de incrementos en las percepciones de autoeficacia y de motivación intrínseca (Covington, 1985; Zimmerman, 1990).

Las estrategias de aprendizaje autorregulado más significativas identificadas por Zimmerman y Martínez-Pons (1986) son las siguientes: autoevaluación, organización y transformación, planificación de metas, búsqueda de información, toma y control de apuntes y notas, estructuración ambiental (espacio-temporal), expectativas de rendimiento, ensayo y memorización, búsqueda de apoyo social entre sus iguales y los adultos y revisión del material (notas, exámenes, libros de texto).

Cuando un estudiante es consciente de la efectividad de las estrategias que utiliza para regular su aprendizaje académico se siente con control y responsable de su propio aprendizaje, se incrementa su motivación para aprender, se sostiene el uso de tales estrategias y se mejora su rendimiento escolar. En este sentido, el entrenamiento estratégico del aprendizaje puede facilitar que los estudiantes adopten una teoría incremental de la inteligencia, al comprobar que realmente son capaces de regular su pensamiento (Covington, 1985) y que pueden controlar su producción (Azevedo y Hadwin, 2005; Cleary y Zimmearman, 2004; Cooper y Corpus, 2009; Dignath y Büttner, 2008; Ellis, Denton y Bond, 2014; Kistner, Rakoczy, Otto, Dignath-van Ewijk, Buttner y Klieme, 2010; Lehmann, Hählele y Ifenthaler, 2014; Meece, Anderman y Anderman, 2006; Núñez et al., 2011; Puziffero, 2008; Shih, Chen, Chang y Kao, 2010; Sitzmann y Eli, 2011; Taub, Azevedo, Bouchet y Khosravifar, 2014; Usher y Pajares, 2008; Winne, 2014; Zimmerman, 2011).

Ahora bien, el conocimiento de estrategias resulta insuficiente para sostener su uso si la motivación es inadecuada. Precisamente, ciertas investigaciones en este campo han demostrado que algunas características de los sujetos, como sus percepciones de competencia y sus atribuciones de los resultados de éxito o fracaso en el uso o no de estrategias, influyen decisivamente en que estos lleguen a autorregular efectivamente su aprendizaje (Anderman y Wolters, 2006; Lodewyk, Winne y Jamieson-Noel, 2009; Meece, Anderman y Anderman, 2006; Pajares y Schunk, 2006; Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pienda y Rosario (2009); Wigfield y Cambria, 2010).

Los hábitos de estudio son también un potente factor predictor del éxito académico (Plant, Ericson, Hill y Asberg, 2005). Lo que determina nuestro buen desempeño académico es el tiempo que dedicamos, nuestros hábitos de estudio y el ritmo que le imprimimos a nuestro trabajo junto con nuestras capacidades intelectuales y emocionales. Muchos de los problemas respecto al éxito en el aula, giran en torno al desarrollo de buenos hábitos de estudio. Durante la escolarización, se van adquiriendo unos hábitos de estudio de manera más o menos sistemática, ya que no suelen enseñarse directamente. Asimismo, la actitud y estrategias utilizadas durante la clase tienen una gran influencia en el rendimiento académico (Cano, 2005; Tuckman, 2003; Valle, Cavanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006).

La presente investigación va en la línea de sistematizar, planificar, autorregular y entrenar el estudio utilizando algunas estrategias que presentan similitudes con las utilizadas en el ámbito del entrenamiento deportivo. Se pretende que, así como se ha hecho con muchas disciplinas deportivas, gracias al entrenamiento y a la planificación, se experimente un salto cualitativo y cuantitativo, reduciéndose la posibilidad de fracasos y favoreciendo un nivel óptimo.

Los objetivos que nos planteamos fueron los siguientes:

1. Identificar el estilo de aprendizaje del alumnado de la Sección de Educación Permanente "La Vega", y comprobar en qué medida se ajusta al modelo de aprendizaje autorregulado.
2. Asesorar al alumnado de la Sección de Educación Permanente sobre el aprendizaje autorregulado, en función de los resultados obtenidos.

2. Método

2.1 Diseño

Se trata de una metodología de estudio de casos, más concretamente de estudio de caso único.

2.2. Participantes

La población total matriculada en la Educación Secundaria de Personas Adultas (E.S.A.) y en la Escuela Oficial de Idiomas (E.O.I., nivel A2) en la Sección de Educación Permanente del municipio de Churriana de la Vega (Granada) durante el curso académico 2014-2015 ha sido de 42 personas. En este estudio han participado de manera voluntaria 25 alumnos matriculados en alguna de estas dos enseñanzas, lo que representa un 59.52% de la población que acude al centro. La muestra ha sido seleccionada por muestreo probabilístico. Del total de alumnos, 14 son mujeres (56%) y 11 son hombres (44%). Es interesante indicar que las edades de los participantes han estado comprendidas entre los 17 y los 56 años, que 20 (80%) de los 25 participantes poseen la nacionalidad española, que también 20 (80%) de ellos carecen de titulación académica oficial y que los participantes en situación de desempleo (48%) han sido ligeramente inferiores en número a los empleados (52%).

Tabla 1.
Población y muestra

PLANES	POBLACIÓN	MUESTRA
ESA (Educación secundaria para alumnos/as mayores de 18 años)	30	18
EOI (Alumnado matriculado en la Escuela Oficial de Idiomas en el nivel A2).	12	7
Total de alumnado participante		25

2.3. Instrumento

El instrumento que se ha utilizado para la recogida de información en este estudio ha sido un cuestionario, elaborado teniendo en cuenta el marco teórico en relación con la autorregulación del aprendizaje del alumnado adulto y de los elementos de los que consta (Colás y Buendía, 1992; Fox, 1981; Kerlinger, 2002; Sierra Bravo, 1985), que se ha aplicado antes y después de la intervención realizada con el alumnado participante. Para la elaboración del *Cuestionario* se han utilizado ítems de elección múltiple, incluyendo escalas tipo Likert con una graduación de respuesta que ha sido diferente en función de la cuestión planteada.

Los ámbitos en los que se ha estructurado el cuestionario recogen los hábitos para el estudio que tiene adquirido el alumnado que asiste a las clases de la E.S.A. y E.O.I. de la Sección de Educación Permanente de Churriana de la Vega. Consta de diecinueve cuestiones agrupadas en seis factores:

Factor 1. *Utilización de técnicas de estudio.* Los ítems de este factor, tal como están formulados, indican el uso de diversas técnicas y estrategias de estudio, como el uso del subrayado, realización de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, mapas mentales, la exploración de los conocimientos previos, la técnica de memorización y la comprensión de los contenidos aprendidos. Este factor se compone de cinco ítems.

Factor 2. Motivación. En este factor se expresa la motivación hacia el estudio, que se traduce en las razones por las que se estudia y la relevancia de las metas que se quieren lograr. Este factor se compone de cuatro ítems.

Factor 3. Autoeficacia. Los ítems de este factor expresan la percepción sobre la capacidad para conseguir con éxito lo que se ha propuesto. Se pregunta sobre la creencia acerca de que las autometas impuestas son posibles de conseguir, de que se posee capacidad para superar los estudios y de que se pueden realizar las tareas asociadas a los estudios sin dejarse vencer por las dificultades. Este factor consta de cuatro ítems.

Factor 4. Estado de ánimo. Este factor recoge la percepción de los sentimientos temporales relacionados con la realización de la tarea asociada al estudio. Este factor cuenta con un solo ítem que señala tristeza, ansiedad, depresión y felicidad.

Factor 5. Planificación. Los ítems de este factor indican la utilización de un horario y calendario de estudio, el uso adecuado de unos pasos estructurados de estudio sistemático y el cumplimiento y revisión de las metas propuestas. Este factor consta de cuatro ítems.

Factor 6. Ambiente. Este factor, relacionado con el contexto en el que se produce el estudio, indica si el lugar está libre de ruidos, bien aireado, suficientemente iluminado, con el mobiliario adecuado y con los materiales necesarios para la realización de las tareas de estudio.

El procedimiento de cálculo de validez utilizado ha sido el de contenido (Fox, 1981) por ser éste el más adecuado para informar sobre la representatividad del contenido del cuestionario. La validez del cuestionario ha sido refrendada mediante consulta a seis doctores expertos y docentes universitarios, sobre la adecuación de cada ítem del cuestionario a los distintos factores que componen la autorregulación, que fue precedida por una primera revisión del texto por parte de otros tres docentes con el grado de doctor y una pasación experimental a una muestra piloto elegida al azar.

Con respecto a la fiabilidad del cuestionario, se ha establecido mediante procedimientos estadísticos utilizando el *alfa de Cronbach*, con un resultado que muestra una precisión muy alta del instrumento.

Tabla 2.
Fiabilidad del Pretest

Estadísticos de fiabilidad (Pretest)	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,944	36

Tabla 3.
Fiabilidad del Postest

Estadísticos de fiabilidad (Postest)	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,950	36

El análisis estadístico de los datos se ha realizado con el programa estadístico SPSS (Statistical Package of Social Sciences) versión 19.0 para Windows. El proceso ha consistido en importar todos los datos, etiquetarlos y posteriormente se han realizado análisis descriptivos, inferenciales, correlacionales y de regresión para responder a los objetivos de la investigación.

Con el fin de comprobar los supuestos paramétricos así como detectar posibles errores en la introducción de datos, datos perdidos o ausentes y datos extremos, se realizaron análisis preliminares y exploratorios que han permitido garantizar la exactitud y veracidad de los datos

introducidos, realizar la primera exploración de los mismos y tomar decisiones sobre las pruebas estadísticas a aplicar.

2.4. Procedimiento

La intervención desarrollada ha seguido la siguiente secuencia:

1. Aplicación del cuestionario de recogida de información sobre los hábitos de estudio del alumnado participante (Pretest).
2. Fases del programa de intervención para la mejora del aprendizaje autorregulado (20 sesiones de una hora de duración durante 10 semanas).
3. Aplicación del cuestionario de recogida de información sobre los hábitos de estudio del alumnado participante (Postest).
4. Interpretación de datos y resultados.

Tras recibir la autorización del Jefe de Estudios Delegado del centro, el cuestionario fue aplicado al alumnado elegido según el muestreo probabilístico que, después de ser convocado y de recibir información sobre el propósito del estudio, aceptó participar en el mismo.

A continuación, se llevó a cabo el entrenamiento de los procesos de autorregulación del aprendizaje, que se estructuró en trece temas básicos, sugeridos por la lectura, siempre al inicio de cada sesión, de las *Cartas de Gervasio a su Ombligo* (Rosario, Núñez y González-Pineda, 2006), que ha sido el texto que ha servido de hilo conductor de las sesiones de trabajo. Este instrumento, que ha guiado la intervención para la mejora del aprendizaje autorregulado, se ha utilizado como una alternativa a otros manuales de estrategias de estudio por su original forma de presentar los contenidos en materia de autorregulación del aprendizaje. Consta de un conjunto de trece cartas de un alumno universitario, Gervasio, dirigidas a su ombligo, en las que va abordando su proceso de estudio y su desenvolvimiento en su primer curso de Universidad, contexto a partir del cual pretende promover el desarrollo de las competencias de estudio. En cada carta se aborda una o varias estrategias de autorregulación del aprendizaje y se proponen cuestiones y actividades tanto para la reflexión metacognitiva como para la ejercitación en los contenidos abordados en cada una de ellas. Este instrumento ha servido como punto de partida para el entrenamiento de estrategias de aprendizaje en otros trabajos, preferentemente con alumnado universitario (Hernández Pina, Rosário, Cuesta Sáez de Tejada, Martínez Clares y Ruiz Lara, 2006; Hernández Pina, Rosario y Cuesta Sáez de Tejada, 2010; Rosário, Mourão, Núñez, González Pineda, Solano y Valle, 2007) y ha demostrado su eficacia en la mejora de la calidad de los aprendizajes. El carácter abierto de estas cartas ha permitido su conveniente adecuación al contexto de un centro de educación de adultos no universitario y a su alumnado.

3. Entrenamiento en los procesos de autorregulación

3.1. Fases de la intervención

El programa se impartió a lo largo de 20 sesiones, de una hora cada una y durante 10 semanas, durante el primer y segundo trimestre del curso 2014-2015. La primera sesión fue de carácter informativo, porque en ella se introdujo el concepto de aprendizaje autorregulado, se dieron a conocer los objetivos de la intervención, el número de sesiones, el horario, las fechas y la dinámica de las sesiones. La intervención se llevó a cabo en horario escolar. Todas las sesiones siguieron el siguiente formato:

Tabla 4.
Descripción de las sesiones de trabajo

1º	La sesión comenzaba, cada lunes, con la lectura de una de las <i>Cartas a Gervasio</i> .
2º	A la lectura seguía una reflexión sobre los contenidos propuestos por la carta y, a continuación, se generaba una lluvia de ideas sobre la forma de abordar el tratamiento de los mismos. En la pizarra se anotaban y ordenaban las aportaciones del alumnado.
3º	Mediante una exposición de diapositivas, se exponían las formas de abordar los contenidos de las cartas, que han girado en torno a las siguientes temáticas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Mejoramiento de la Autoestima y Motivación. 2. Construcción de horarios de trabajo. 3. Planificación del trabajo. 4. Curva del olvido. (Tipos de memoria). 5. Lectura eficaz. 6. Técnica de subrayado. 7. Técnica del resumen. 8. Técnica para hacer esquemas. 9. Grabación de audios. 10. Mapas conceptuales. 11. Mapas mentales. 12. Reglas nemotécnicas. 13. Los repasos. 14. Cómo preparar un examen.
4º	Tras cada sesión, se pedía al alumnado que planificara su trabajo semanal aplicando a su estudio y trabajo escolar los contenidos sobre autorregulación del aprendizaje abordados a partir de la carta analizada.
5º	Cada jueves se abría un turno de debate y reflexión, en el que se compartían experiencias e impresiones en relación con la recepción e interiorización de los contenidos del programa formativo. Este proceso de análisis se utilizaba, asimismo, como evaluación procesual del programa.
6º	La semana se iniciaba nuevamente con la lectura de la carta siguiente y se iniciaba nuevamente la secuencia descrita a partir del punto 1º.

4. Resultados

Para el estudio de los objetivos de este trabajo se ha llevado a cabo un análisis de diferencias de medias para muestras relacionadas, con el propósito de valorar, a nivel general, los resultados para cada uno de los seis factores entre los momentos pretest y postest.

Los resultados obtenidos, tomando la muestra total en ambos momentos, muestran avances significativos en los seis factores implicados en el programa de autorregulación del aprendizaje. En la tabla X se presentan los resultados tras el análisis estadístico de los datos comparativos del pretest y el postest. En concreto, se observan diferencias estadísticamente significativas en la dimensión "*autorregulación*", que recoge los resultados del total de las otras seis dimensiones. La comparación entre los resultados del pretest y el postest nos indica que se ha producido un avance muy significativo en autorregulación total del aprendizaje, con una media que casi dobla en el postest (99,88) los resultados obtenidos en el pretest (53,76). También se encuentran diferencias en la dimensión "*técnicas*", que se refiere al uso y utilización de las técnicas de estudio abordadas durante el desarrollo del programa: lectura eficaz, subrayado, resúmenes, memorización y repaso. La media obtenida en el pretest (20,64) ha experimentado un aumento significativo en el postest (37,60), lo que indica que, tras la intervención, el alumnado ha aumentado la regularidad con la que hace uso de estas técnicas durante su estudio. Lo mismo ha sucedido con la dimensión "*motivación*", que reúne los ítems relacionados con las razones para estudiar y para mantenerse de modo sostenido en el desarrollo de la tarea. La comparación de los datos obtenidos en el pretest (7,00) con los obtenidos en el postest (13,08) nos informan de un crecimiento significativo también en este

aspecto tan importante para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje. Con la dimensión “*autoeficacia*” se pretendía medir la percepción que el alumnado tenía antes y después de la aplicación del programa de autorregulación sobre sus sentimientos de autoeficacia. Los resultados obtenidos nos indican que se produce un aumento de casi el doble de la media entre los datos obtenidos en el pretest (6,92) y en el postest (13,04). La dimensión “*ánimo*” se ha obtenido estableciendo que, a mayor felicidad, menores posibilidades de tristeza, ansiedad y depresión, que son cuestiones por las que se les preguntaba a los participantes antes y después de la intervención. Los datos muestran que de una media de -2,64 obtenida en el pretest se avanza hasta una media de -0,4 en el postest, lo que indica que la intervención ha resultado beneficiosa para reducir los índices de tristeza, ansiedad y depresión y aumentar el de felicidad. Otra de las dimensiones evaluadas fue el uso de tareas de planificación antes y durante el estudio. Los datos obtenidos de la comparación de los cuestionarios de pretest y postest nos indican que el alumnado, tras el programa formativo, descubre la necesidad de planificar la metodología, los recursos, el calendario y el tiempo necesario para el desarrollo de sus tareas de estudio, lo que se traduce en un avance significativo. Y, finalmente, en la dimensión “*ambiente*”, que agrupa las cuestiones relacionadas con el lugar de estudio, la iluminación, el ruido, los materiales y los recursos necesarios para afrontarlo, los datos obtenidos muestran un avance también en estos aspectos (de una media de 10,00 en el pretest a una media de 14,68 en el postest), pese a que estos elementos no siempre son susceptibles de ser modificados únicamente por el alumno.

Tabla 5.
Análisis comparativos pretest y postest

Dimensiones		Media	D.T.	t (p)
Par 1	AutorregulaciónPre	53,76	16,241	-11,370 (***)
	AutorregulaciónPost	99,88	14,954	
Par 2	TécnicasPre	20,64	5,992	-10,115 (***)
	TécnicasPost	37,60	6,788	
Par 3	MotivaciónPre	7,00	2,930	-9,033 (***)
	MotivaciónPost	13,08	2,216	
Par 4	AutoeficaciaPre	6,92	3,013	-10,232 (***)
	AutoeficaciaPost	13,04	1,791	
Par 5	ÁnimoPre	-2,64	2,841	-3,399 (***)
	ÁnimoPost	-,40	2,415	
Par 6	PlanificaciónPre	11,84	3,484	-9,885 (***)
	PlanificaciónPost	21,88	3,420	
Par 7	AmbientePre	10,00	2,102	-8,158 (***)
	AmbientePost	14,68	2,765	

5. Implicaciones y conclusiones del estudio

En este trabajo se ha pretendido identificar el estilo de aprendizaje del alumnado de una sección de educación permanente para comprobar en qué medida se ajusta al modelo de aprendizaje autorregulado. Asimismo, también ha pretendido asesorar a este alumnado sobre el modelo de aprendizaje autorregulado.

La conclusión principal que se desprende de esta investigación es que, antes de la aplicación de la intervención, el alumnado obtiene valores bajos en todas las dimensiones evaluadas que se consideran elementos integrantes del aprendizaje autorregulado.

Por otro lado, los resultados obtenidos tras la comparación de las muestras pretest y postest nos indican que el entrenamiento llevado a cabo con el programa de intervención en autorregulación del aprendizaje ha resultado altamente beneficioso en todas las dimensiones

evaluadas y, de un modo particular, en la dimensión total de autorregulación (que agrupa todas las dimensiones evaluadas), la dimensión motivacional y la dimensión de técnicas de estudio.

La función mediadora que se ha establecido a partir de las “*Cartas a Gervasio*” se ha revelado de gran importancia, por lo que podría considerarse como muy recomendable que los programas de autorregulación del aprendizaje estén guiados y apoyados en una mediación que acompañe al alumnado que se entrena en autorregulación con pautas, indicaciones, consejos sobre lo que implica afrontar las tareas de estudio de modo autorregulado.

Para la evaluación del nivel de aprendizaje autorregulado adquirido por el alumnado y del uso de las estrategias que le son propias es conveniente el uso de sesiones de trabajo en las que, con el debido asesoramiento, el alumnado se haga también consciente de aquellos aspectos menos observables y explícitos de la conducta que pone en juego cuando autorregula su aprendizaje.

Los datos obtenidos en el presente estudio nos llevan a concluir que cuando el alumnado recibe un adecuado asesoramiento sobre los elementos que entran en juego en el aprendizaje autorregulado y tiene después la oportunidad de decidir ejecutarlos ante determinadas demandas, se incrementa la percepción de que es capaz de afrontar con mejores condiciones de éxito tales tareas; y también aumentan sus sentimientos de autoeficacia, su motivación hacia el aprendizaje y la percepción de un mejor aprovechamiento del tiempo y de los recursos con los que cuenta para afrontarlas.

6. Referencias bibliográficas

- Allgood, W. P., Risko, V. J., Álvarez, M. C. y Fairbanks, M. M. (2000). Factors that influence study. En R. F. Flippo y D. C. Caverly (Coord.), *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 201-219). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderman, E. M. y Wolters, C. (2006). Goals, values, and affects: influences on student motivation. En P. Alexander y P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 369-389). New York: Macmillan.
- Azevedo, R. y Hadwin, A. F. (2005). Scaffolding self-regulated learning and metacognition implications for the design of computer-based scaffolds. *Instructional Science*, 33, 367-379.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Cleary, T. J. y Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A School-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537-550.
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cooper, C. A. y Corpus, J. H. (2009). Learners' developing knowledge of strategies for regulation motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 525-536.
- Covington, M. V. (1985). Strategic thinking and the fear of failure. En J. V. Segal, S. F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills* (Vol. 1) (pp. 389-416). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dignath, C. y Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264.
- Ellis, A. K., Denton, D. W. y Bond, J. B. (2014). Analysis of research on metacognitive teaching strategies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 4015-4024.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

- Garavalia, L. S. y Gredler, M. E. (2002). Prior achievement aptitude and use of learning strategies as predictors of college student achievement. *College Student Journal*, 36(4), 616-626.
- González, R., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J. A. González-Pienda, J. C. Núñez, L. Álvarez y E. Soler (Coords.), *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención* (pp.17-38). Madrid: Pirámide.
- Hernández Pina, F., Rosário, P., Cuesta Sáez de Tejada, J. D., Martínez Clares, P. y Ruiz Lara, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de Universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-633.
- Hernández Pina, F., Rosário, P., Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, 571-588.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Kinzie, M. B. (1990). Requirements and benefits of effective interactive instruction: learner control, self-regulation, and continuing motivation. *Educational Technology Research and Development*, 38(1), 5-21.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Buttner, G. y Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classroom: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5, 157-171.
- Lehmann, T., Hähnelin, I. y Ifenthaler, D. (2014). Cognitive, metacognitive, and motivational perspectives on prefection in self-regulated online learning. *Computers in Human Behavior*, 32, 313-323.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lodewyk, K. Winne, P. H. y Jamieson-Noel, D. L. (2009). Implications of task structure on self-regulated learning and achievement. *Educational Psychology*, 29, 1-25.
- McCombs, B. J. y Marzano, R. J. (1990). Putting the self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structures, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Nota, L., Soresi, S. y Zimmerman, B. J. (2005). Self-regulation and academia and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-251.
- Núñez, J. C., Cerezo, R., Bernardo, A., Rosario, R., Valle, A., Fernández, E. y Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education. *Psicothema*, 23, 274-281.
- Orden de 25 de mayo de 2012, *por la que se desarrolla el procedimiento de admisión y matriculación del alumnado en los centros docentes públicos para cursar las enseñanzas de Educación Permanente de Personas Adultas en las modalidades presencial y semipresencial*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 117, de 15 de junio de 2012.
- Pajares, F. y Schunk, D. H. (2006). The self and academic motivation. Theory and research after the cognitive revolution. En J. M. Royer (Ed.), *The Cognitive Revolution in Educational Psychology* (pp. 165-185). Greenwich, CT: Information Age.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30, 450-462.
- Perea Quesada, R. y López-Baraja, E. (1992). *Metodología de la educación de Adultos*. Madrid: UNED.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). New York: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L. y Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 96-116.

- Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *The American Journal of Distance Education*, 22, 72-89.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pineda, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shih, K., Chen, H. C., Chang, C. Y. y Kao, T. C. (2010). The development and implementation of scaffolding based self-regulated learning system for e/m-learning. *Educational Technology & Society*, 13, 80-93.
- Sierra Bravo, R. (1985). *Técnicas de Investigación Social: Teoría y ejercicios*. Madrid: Ed. Paraninfo.
- Sitzmann, T. y Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137, 421-442.
- Taub, M., Azevedo, R., Bouchet, F. y Khosravifar, B. (2014). Can the use of cognitive and metacognitive self-regulated learning strategies be predicted by learners' levels of prior knowledge in hipermedia-learning environments? *CHB*, 39, 356-367.
- Terrasêca, M., Caramelo, J. y Medina, T. (2011). Análise de Discursos Europeus sobre Educação e Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2, 49-59.
- Torrano, F. y González-Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 1-34.
- Torrano, F. y Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria. *Contextos educativos*, 1, 97-115.
- Tuckman, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44(3), 430-437.
- Usher, E. L. y Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical Review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751-796.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. y Rosario, P. (2009). Metas académicas: perspectiva histórica y conceptual e implicaciones educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 1073-1106.
- Wigfield, A. y Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1-35.
- Williams, P. E. y Hellman, C. M. (2004). Differences in self-regulation for online learning between first-and second-generation college students. *Research in Higher Education*, 45(1), 71-82.
- Winne, P. H. (2014). Issues in researching self-regulated learning as patterns of events. *Metacognition and Learning*, 9, 229-237.
- Zimmerman, B. J. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulations of learning and performance* (pp. 49-64). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J. y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.

- Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Association*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.