

LA EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES Y EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Este no es un artículo científico, sino un trabajo de recopilación de otros trabajos, sobre el tema.

Contiene, en primer lugar, la definición de Aprendizaje Autorregulado del Glosario de Términos Relacionados con las Altas Capacidades, del Curso del Ministerio de Educación: “La Educación de los Alumnos de Altas Capacidades”.

En segundo lugar, contiene las orientaciones que ofreció el Prof. Josep de Mirandés en la entrevista que concedió a la Revista INFOCOP, del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos en su edición de 13-jun-2007.

Finalmente, contiene los capítulos de referencia de la Ponencia “Los Estilos de Aprendizaje de los Alumnos Superdotados”, del Primer Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. (Universidad Nacional de Educación a Distancia, (5, 6 7 de julio de 2004)

DEFINICIÓN.

Aprendizaje autoregulado. Nuevo modelo educativo, tanto en la Universidad como en los anteriores niveles, que destaca la necesidad de que los estudiantes sean capaces de poner el acento en la implicación personal y en el compromiso de la persona que aprende en el propio proceso de aprendizaje. Para lograrlo es necesario que la formación académica supere el paradigma en el que predominaba la concepción de la educación que enfatizaba la adquisición y transmisión de conocimientos, y asuma el nuevo paradigma generador de nuevas formas de pensamiento y acción (Núñez, González-Pineda, Solano y Rosario, 2006).

Es la nueva visión de los procesos de enseñanza-aprendizaje que recoge el cambio de paradigma que se está produciendo, resultado de las nuevas características de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje. (González y Wagenaar, 2003) Se define como un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje, intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, con la intención de alcanzarlos. (Rosario, 2004). Es un proceso centrado en la persona que aprende y no sólo en lo que aprende y sobre todo en relación a como aprende. (Cochram-Smith, 2003). Este proceso de construcción del

propio aprendizaje implica la autorregulación del propio proceso de construcción del aprendizaje, orientado a aprender a aprender, y a alcanzar el aprendizaje autónomo en un proceso permanente, a lo largo de la vida (lifelong learning), que se fundamenta en la metacognición y la automotivación permanente. (E. Kim, 2001) Se parte de la concepción del aprendizaje centrada en los componentes cognitivos, motivacionales y conductuales que proporciona al estudiante la capacidad de ajustar sus acciones y metas para conseguir los resultados deseados, teniendo en cuenta los cambios en las condiciones ambientales. (Zeidner, Boekaerts y Pintrich, 2000). Es un proceso abierto que requiere una actividad cíclica por parte del estudiante. Está compuesto de tres fases, dentro de las cuales tienen lugar una serie de procesos y subprocesos. (Schunk y Zimmeerman, 2000). Las estrategias cognitivas y metacognitivas se sitúan en la base del aprendizaje autorregulado. (Zimmeerman, 1995, Hacker, Dunlosky y Groer. 1998, Schuk 2001, Cotman. Deninnay, Midgiry y LatuKefu 2002). Los estudiantes, a través del aprendizaje autorregulado adquieren un alto sentimiento de auto-eficacia, y valoran positivamente el esfuerzo en el aprendizaje. En la medida en que se introducen los elementos del aprendizaje autorregulado no sólo se obtienen efectos en la actividad académica, también en las áreas afectivas y emocionales. (Zimerman y Martínez Pons). Los estudiantes de altas capacidades utilizan mas estrategias de aprendizaje autorregulado que los alumnos que no poseen estas características. (Zimmeerman y Martínez Pons, 1999, y Athputasam, 2003).

No sólo la Universidad europea se halla en el proceso de convergencia estructural de Bolonia, sino todos los niveles educativos. Ello supone una serie de modificaciones y profundos cambios a nivel organizativo, legal y administrativo, pero, sobre todo, entraña la aceptación del Nuevo Paradigma Educativo del siglo XXI. (Michavila, 2001). Cuando una aula, una escuela o un sistema educativo, una escuela, mediante el aprendizaje autorregulado, aceptan y alcanzan el Nuevo Paradigma de la Educación del siglo XXI, sus alumnos superdotados y altas capacidades no tienen ningún problema escolar importante. Cuando una una aula o una escuela realiza a sus alumnos superdotados y de altas capacidades las adaptaciones curriculares precisas que requieren, se sitúa en punta de lanza hacia el Nuevo Paradigma de la Educación del siglo XXI. (De Mirandés, 2000).(Ver El nuevo Paradigma de la Educación del siglo XII).

LAS ORIENTACIONES QUE OFRECIÓ EL PROF. DE MIRANDÉS EN LA ENTREVISTA QUE CONCEDIÓ A LA REVISTA INFOCOP DEL CONSEJO GENERAL DE LOS COLEGIOS OFICIALES DE PSICÓLOGOS, EN SU EDICIÓN DE 13 DE JUNIO DE 2007.

El estilo de aprendizaje de los superdotados está centrado en el aprendizaje autorregulado: generador de nuevas formas de pensamiento. Requiere la autorregulación del propio proceso de aprendizaje, lo que remite a la capacidad para aprender a aprender a lo largo de la vida, lo que implica monitorizar, regular y controlar la metacognición; requiere la automotivación intrínseca y permanente, y la acción estratégica.

Es un aprendizaje por descubrimiento personal y permanente -que excluye cualquier forma de aprendizaje repetitivo o mecanicista-, orientado a la vida real a través de los objetivos prácticos, vivenciales y vocacionales, que el educado se está formando, y a la vez orientado al descubrimiento de la verdad y al sentido del destino último de su ser personal. Ello requiere un entorno emocional adecuado, autoestima, comprensión, aceptación, respeto y estimación en relación a su hecho diferencial; aprendizaje como reto personal, mediante grandes saltos, intuitivos; investigación permanente y desarrollo de la creatividad.

Necesitan sentirse no objetos, sino sujetos y creadores de su proceso autónomo de aprendizaje, en un ámbito cooperativo, no competitivo. Necesitan sentir a su alrededor el adecuado nivel de cultura de la diversidad para (especialmente las niñas superdotadas) no tener que seguir enmascarando, restringiendo y autodestruyendo sus altas capacidades. Necesitan, en definitiva, formarse como personas libres y tan diferentes como en realidad son, para poder desarrollarse en la nueva sociedad globalizada del conocimiento que ya intuyen, y aceptar los retos que en ella les corresponderán.

Desde la investigación científica internacional se nos venía indicando que estos estilos de aprendizaje de los superdotados, son imprescindibles para estos alumnos, pero a la vez son muy importantes y beneficiosos para todos los demás.

En efecto, nos hallamos en el Espacio Europeo de Educación Superior, consecuencia de la firma, en 1999, por el Estado Español, junto con otros 28 estados europeos, del Convenio de Bolonia que afecta a todos los alumnos de todos los niveles educativos.

Fundamentalmente entraña la aceptación del Nuevo Paradigma de la Educación del siglo XXI, que está surgiendo en Europa. Es una nueva visión de los procesos de aprendizaje-enseñanza que conlleva una serie de cambios profundos, también a nivel organizativo, legal y administrativo, en la necesaria reestructuración de nuestros sistemas educativos, tras décadas, -y en muchos aspectos, siglos-, de evolución psicopedagógica prácticamente nula.

Esta nueva visión de los procesos de aprendizaje que entraña el Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XXI, halla en los estilos de aprendizaje de los alumnos superdotados su referencia básica.

Esta es la conclusión que el lector alcanzará con la lectura detenida del extraordinario ejemplar monográfico de la Revista "*Papeles del Psicólogo*", volumen 27, septiembre-diciembre de 2006, dedicado a esta nueva cultura educativa, que con gran acierto ha publicado el Consejo General de los Colegios Oficiales de Psicólogos, y que todos los docentes, funcionarios y políticos de la educación deberían conocer.

Tanto es así que podemos afirmar que cuando un sistema educativo, una escuela, o un aula alcancen el Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XXI, sus alumnos superdotados y de Altas Capacidades, no tendrán ningún problema escolar importante.

Ello equivale a afirmar que cuando un sistema educativo, una escuela, o un aula realiza las adaptaciones curriculares precisas que sus alumnos superdotados y de altas capacidades requieren -con la adecuada organización pedagógica del aula para la interrelación con los demás-, esta aula, esta escuela, este sistema educativo está alcanzando el Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XXI.

Este reto educativo de nuestro tiempo requiere la incorporación ilusionada de muchos Psicólogos: Psicólogos Educativos y Psicólogos Clínicos, cada uno desde su especialidad, y todos adquiriendo los conocimientos específicos y el reciclaje permanente, para, a su vez, poder motivar, ilusionar y orientar a maestros y profesores, funcionarios y políticos de la educación.

LA PONENCIA INTERNACIONAL “LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS DEL PRIMER CONGRESO INTERNACIONA DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (Universidad Nacional de Educación a Distancia, 5, 6 y 7 de julio de 2004).

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE ESPECÍFICOS DE LOS SUPERDOTADOS

Los ámbitos de actuación en que es necesario actuar desde la escuela, para atender a las necesidades específicas de estos alumnos son:

- Necesidades Emocionales y Sociales
Necesidades Intelectuales (cuantitativas y esencialmente cualitativas en los superdotados).

La Adaptación Curricular debe responder al conjunto de ellas. El Dictamen del Diagnóstico completo marca la pauta de actuación, teniendo en cuenta las variables que se producen según el caso y los momentos evolutivos del niño o adolescente. El Dictamen constituirá el punto de referencia permanente en el diseño, desarrollo y evaluación de la Adaptación Curricular y el prólogo de su diseño.

1. EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS. Proceso cognitivo con grandes saltos intuitivos.

Con frecuencia, para realizar una aproximación al estilo de aprendizaje de los superdotados, nos referimos a “*los estilos*” (en plural). En realidad estos alumnos tienen un estilo común, característico y específico. Los “*demás estilos*” son, aspectos, matizaciones, o consecuencias. Ello, con independencia del estilo de aprendizaje personal de cada superdotado que matiza y concreta ese estilo de aprendizaje común de estos alumnos.

¿Cuál es el estilo común?

Empezaremos por decir que el aprendizaje general distingue dos tiempos. “*comprender*” y “*aprender*”. Comprender, puede suponer un instante; introducir este nuevo conocimiento en la mente es un proceso posterior que requiere un tiempo mas

o menos prolongado. Aprender precisa un esfuerzo: estudiar, memorizar, “*empollar*”... hasta haber aprendido.

Docentes y políticos con frecuencia reclaman la “*cultura del esfuerzo*”, en el aprendizaje, seguramente con razón, pues se refieren a los alumnos estándar.

Pero, para el superdotado, aprender y entender pueden ser dos procesos superpuestos en el tiempo, incluso instantáneos si se dan las condiciones adecuadas.

La primera de ellas es que el superdotado haya comprendido-aprendido mediante su descubrimiento personal en un proceso de aprendizaje autorregulado. La segunda condición es que el superdotado no se vea sometido a posteriores repeticiones sucesivas o a ejercicios repetitivos.

Algunos padres de estos niños suelen decir: “*No se mira un libro, ni por el forro, pero luego saca buenas notas*”.

Los niños superdotados, si se les pregunta desde el conocimiento y la comprensión pueden contestarnos como Ariadna, superdotada de 9 años: “*Yo las cosas ya las entiendo a la primera cuando la profesora las explica; pero luego, la profesora lo repite y lo repite para que todos los niños lo entiendan y a mi entonces se me hace un lío en la cabeza y ya ni lo entiendo ni me lo se*”.

Los profesores de Enrique, superdotado de 14 años, dicen: “*A los pocos instantes de haber iniciado una explicación Enrique desconecta mentalmente y se va*”.

Padres y profesores de estos alumnos acostumbran a decir, con indudable buena fe: “*Si pusiera más atención, más esfuerzo sacaría mejores notas, porque tiene capacidad*”... como si se tratara de un alumno estándar.

Con carácter general se puede afirmar que todo contenido, que el superdotado haya aprendido por su propio estilo, le queda permanentemente en la memoria, para toda su existencia.

Para el superdotado aprender le es una necesidad vital, (si lo puede hacer mediante su propio estilo). Cuando padres o profesores tienen que estar detrás del niño y persuadirle para que estudie más, para que ponga más atención, para que tenga más constancia... es que se le está impidiendo estudiar con sus propios estilos de aprendizaje, y además se le está imponiendo otro estilo y/o ritmo que le es ajeno, y que le produce daño. Al superdotado estudiar le produce un placer intelectual intenso; si no es así es porque no se lo estamos haciendo bien. Algo, o mucho habrá que cambiar.

Cuando al superdotado se le posibilita estudiar con sus propios estilos de aprendizaje, el problema, al principio y en algunos casos, es bien diferente. Los padres consultan: “*¿Qué puedo hacer para que pare de estudiar y se divierta un poco?*”

Es evidente que cualquier repetición a que se vea sometido, en primer lugar, le es innecesaria. En segundo lugar, le produce aburrimiento, que rápidamente alcanza la desidia, pudiendo llegar a la fobia escolar. En todo caso le produce la Disincronía Escolar que interacciona con la Disincronía Interna y la potencia. (La Disincronía

Interna es consecuencia del proceso de maduración neuropsicológico asincrónico disarmónico, que es la primera característica general de todos los superdotados en la tabla de Robinson, Olzewinski, Kubilius-1996).

Le produce además el Síndrome de Difusión de la Identidad (Dr. Miranda, Dr. Garrido), que, le dificulta reconocerse en su superdotación y le hace verse como *“bicho raro”*. Ello le sitúa en el 70% de los superdotados que tienen bajo rendimiento escolar, o en el ámbito que el Ministerio de Educación y Ciencia cifra entre el 35 y el 50% de ellos, que son los que ya a se hallan en el fracaso escolar.

Eliminación total de cualquier aprendizaje repetitivo: explicaciones y ejercicios, es la primera aproximación que debe hacer todo maestro o profesor desde el mismo instante en que sabe que un alumno es superdotado o de alta capacidad.

Es, a su vez la primera característica que debe presidir todo el diseño y el desarrollo de la Adaptación Curricular que estos alumnos necesitan.

El superdotado procesa la información de forma muy diferente: A grandes saltos intuitivos, es una de sus características cognitivas; de tal forma que mucho antes de que el profesor culmine, por primera vez, una explicación, el alumno superdotado ya sabe donde va a ir a parar aquello. Desde aquel momento, para el superdotado ya es repetición.

A veces hay profesores, incluso padres de estos niños, en edades tempranas, que para definir su actitud ante los estudios lo expresan más o menos así: *“Es un niño que lo quiere saber todo, pero no se deja enseñar”*.

Querer saberlo todo es propio del superdotado, especialmente en edad muy temprana cuando la rigidez del sistema educativo todavía no le ha dañado mucho, pero *“no dejarse enseñar”*, parece que estamos ante un elemento de contradicción.

En realidad no hay tal contradicción. Manifiestan el natural rechazo a unos estilos de aprendizaje que le son ajenos y contrarios a su personalidad, pues nada tienen que ver con la peculiar forma de procesar la información de su cerebro, lo que inicialmente les producen desmotivación, y rechazo escolar.

Otros alumnos superdotados no se manifiestan de la misma forma. Al comprobar año tras año que el sistema educativo no se adapta a sus necesidades, acaban por adaptarse ellos, negando, y escondiendo su hecho diferencial, su personalidad, con temor, incluso con pánico a que se les consideren diferentes.

Aquí empieza el proceso de enmascaramiento de las capacidades y, de pérdida de la propia identidad, y de sus altas capacidades.

Con frecuencia se produce el caso de un colegio que está dispuesto a hacerle el programa educativo específico que el alumno superdotado requiere, pero, es el niño el que se opone.

El niño superdotado se debate entre, por una parte, el deseo de poder realizar un aprendizaje autónomo, desarrollar su creatividad, aprender a grandes saltos intuitivos, y por otra parte el pánico a la reacción de los compañeros si recibe una atención educativa específica. Ahí tenemos una señal de que no existe, todavía, el nivel adecuado de “cultura de la diversidad”.

Marc es un niño superdotado de 9 años. Acaba de finalizar el proceso de Diagnóstico. En estos momentos ni él ni sus padres todavía no saben que es superdotado. Nos ha sorprendido recibir una carta suya en la que entre otras cosas nos dice: *“Me he pasado mucho tiempo esforzándome para ser como todos, porque cuando llevo al cole algún invento hecho en casa, una redacción, información sobre lo que estudiamos, la actitud de mis compañeros me hace sentir mal, ya que, se burlan y dicen que quiero hacerme el “xuleta”. No me gusta oír la palabra superdotado. Mientras me hacen las pruebas, a veces cuando lo pienso, la idea de que yo lo pueda ser, me aturde.”*

En las niñas superdotadas el esfuerzo que realizan para bajar su propia capacidad es todavía mayor. Así lo explica la Dra. Acereda:

Evidentemente, hay una diferencia abismal entre niños y niñas, pero esta diferenciación es ya algo ancestral y proviene de los roles que se asignan a niños y niñas. Como su necesidad de adaptación es mayor que la de los varones -y si destacan del resto son rechazadas-, entonces ellas deciden bajar su capacidad, disimular sus grandes habilidades e intentar ser como los demás, únicamente con el fin de ser “aceptadas” y, de ese modo, tener menos problemas de adaptación escolar. Aunque el precio es elevado: consiguen adaptarse mejor que los varones, pero a costa de restringir el desarrollo de su enorme potencialidad>>.

Laura es una niña de Precocidad Intelectual de 3 años, con un CI extraordinariamente alto. En el colegio intentaron no hacerle la Adaptación Curricular. *“sólo cuenta hasta cinco, igual que los demás niños”,* decía su maestra. Era cierto, pero también lo era que llegaba a casa y contaba hasta cien

El Gobierno Vasco, en su libro anteriormente referenciado, hace una aproximación interesante a como son los estilos de aprendizaje de estos alumnos:

En general su estilo de aprendizaje, puede caracterizarse de autónomo, centrado en la tarea, crítico, motivado, persistente y creativo. Este desarrollo típico y más o menos precoz de la capacidad de aprender, no va necesariamente acompañado de un desarrollo físico, social y emocional igualmente precoz, sino que estas dimensiones evolucionan a un ritmo más próximo al del grupo general, sobre todo en los años de la educación infantil y primaria.>>

Observemos que cita en primer lugar: “autónomo”. Al respecto señala:

<<Se debe ayudar a atender a sus intereses, descubrirlos y focalizarlos, sin descuidar la participación en el grupo. Es muy útil que se les ayude a organizar un plan de trabajo, en el que se indiquen las actividades que van a desarrollar, los recursos, la distribución en el tiempo, etc.

Los alumnos y alumnas con altas capacidades, por las características de su pensamiento, pueden encontrar la técnica que mejor se adecúa a su modo de aprender, llegando a descubrir un método original que sólo ellos entienden. En otros casos será necesario que el profesor les ayude a descubrir cuál es el método más adecuado para un determinado aprendizaje.

Este tipo de planes puede ayudar al alumnado a responsabilizarse de su propio aprendizaje, sistematizar sus descubrimientos y evaluar sus actividades. En realidad estamos hablando del procedimiento científico de acercamiento a la ciencia.>>

El Ex-Presidente del “European Council for High Ability”, Dr, Tourón, sobre esta característica fundamental indica:

<<Se busca que los propios alumnos sean partícipes y, en cierta medida, creadores de sus propias opciones educativas, teniendo en cuenta no sólo distintos recursos, sino también la flexibilidad en la elección y la duración de los mismos.>>

A veces profesores bien intencionados, en el momento en que se identifica a uno de sus alumnos como superdotado, en una preocupación excesiva buscan recursos originados en Estados Unidos y otros países. Diseñan finalmente un complejo y exhaustivo programa, pero sin contar con el alumno. De poco servirá. La solución es mucho más sencilla. El superdotado aprende de otra manera. Su principal estilo pasa por el **aprendizaje autorregulado**, lo que implica su protagonismo. De nada va a servir liberarle de las rigideces del modelo homogéneo si le imponemos las rigideces de otro programa. Se trata de acercarse al alumno; que se sienta comprendido, respetado y querido en su diferencia.

El niño tiene que comprender y sentir que las cosas pueden cambiar, y que van a cambiar. Y poner mucho cuidado en no defraudarle. Hay que ayudarle a liberarse de los efectos de los programas estilos de aprendizaje y ritmos rígidos, a los que ha estado sometido, tan distintos a los que necesitaba y que le han causado gran sufrimiento. Entonces hay que preguntarle: ¿A ti, cómo te gustaría que te hiciéramos la enseñanza para que te sintieras a gusto? ¿Por qué no nos presentas tus propuestas? ¡Explícanos como te gusta prender! Sus repuestas nos podrán sorprender, incluso impactar.

Eduard es un alumno superdotado de 15 años. En un amplio reportaje en el diario El Punt de Girona, el periodista le preguntaba por sus dificultades escolares. Finalmente, cuando el periodista le pregunta: ¿Pero, crees que tu colegio, la Salle de Figueras, comprende esta situación? Responde: <<Ahora si. Han pedido al Instituto Catalán de Superdotación que irán a ayudarles en mi

Adaptación Curricular. Ahora ya no tendré que adaptarme a los estilos y currículums estandarizados, sino que el colegio se adaptará a como yo aprendo. >>

En la medida en que hayamos ayudando al alumno a alcanzar este convencimiento, podremos plantearle la pregunta: ¿A ti, como te gustaría acceder a los conocimientos? ¿Cómo te gustaría aprender?

En el “*Modelo de Adaptación Curricular,*” para alumnos de Altas Capacidades, que se ofrece a través de Internet en el Área Nº 3, Capítulo Nº 1 de la Web: <http://instisuper.altas-capacidades.net> así se plantea. Se inicia en el apartado “*La participación del alumno*”. Dentro del concepto pedagógico de Pacto Escolar, el alumno, con la máxima libertad posible expresará sus criterios generales para su aprendizaje. Al final firmará su propuesta.

Seguidamente el tutor procederá a desglosar sus propuestas generales por áreas y por contenidos previstos para el trimestre. Aquí se requiere que el profesor consigne los contenidos curriculares previstos para su desarrollo en el trimestre en la parte izquierda de las siguientes páginas del modelo, y se los presente, uno a uno, posibilitando así al alumno la expresión de su criterio: su implicación activa. El alumno, seguidamente, y tras la flecha correspondiente a cada uno de los contenidos irá considerando y consignando la manera en que le gustaría realizar el aprendizaje de cada contenido, su nivel de ampliación y de profundidad. Seguidamente expresará su propuesta de actividades extracurriculares y de investigación, como formas de enriquecimiento aleatorio.

La máxima autonomía del alumno tiene evidentemente unos límites por los que el profesor deberá velar. Por una parte, es importante de vigilar que sus propuestas sean de estilo de aprendizaje y de profundización y de ampliación horizontal de los contenidos curriculares legalmente previstos, evitando que interfiera en los contenidos curriculares de los cursos sucesivos, a menos que el Diagnóstico completo, diagnosticando adecuadamente los procesos emocionales, plantee complementariamente un tipo de aceleración. Por otra parte, el profesor velará para que no se produzcan lagunas en los contenidos curriculares y que las iniciativas de ampliación horizontal del alumno no le vayan a perjudicar la necesaria atención básica a estos contenidos curriculares.

Es fundamental que el alumno superdotado pueda llegar a sentirse en un amplio ámbito de libertad en el que él mismo vaya asumiendo los contenidos escolares mediante su propio proceso de investigación. Es importante que sienta que él es el protagonista de su propio proceso educativo, al máximo posible, y completamente libre de la rigidez que le supone los programas curriculares generales no diseñados para estos alumnos.

En este contexto de máxima libertad el alumno formulará sus propuestas generales para un “*Pacto Escolar*”. Propuestas, que él mismo expondrá no sólo en el momento de iniciarse el diseño de su Adaptación Curricular, sino en todo su desarrollo y aplicación.

Cuando el alumno ha expresado sus propuestas generales, y las específicas de los contenidos de cada área, y contenido, los profesores procederán a supervisar las iniciativas del alumno, expresadas desde su libertad. El Modelo de Adaptación Curricular que se facilita en Internet ofrece las pautas necesarias.

El profesor tiene una función de tutoría, de estimulación permanente, de orientación y de acompañamiento. Es el que le estimula permanentemente y le sugiere con flexibilidad y afecto. Y está ahí siempre para que con toda confianza pueda ser requerido. El profesor debe ser el garante de la libertad de su aprendizaje. Es el que facilita los medios de investigación de su aprendizaje, y muy lejos del rol de mero transmisor de conocimientos. En síntesis:

<<El estilo de aprendizaje común de los superdotados, está centrado en el aprendizaje autorregulado: descubridor, autónomo, personal y generador de nuevas formas de pensamiento.

Requiere: autorregulación del propio proceso autónomo de construcción del aprendizaje; motivación intrínseca y permanente; aprendizaje por descubrimiento personal directamente orientado en la vida práctica y en los objetivos personales que se va formando; autoestima adecuada; comprensión; aceptación, respeto y estimación en relación a su hecho diferencial; metacognición; entorno emocional adecuado; aprendizaje como reto personal; investigación permanente y grandes saltos intuitivos.

Necesita sentirse permanentemente estimulado: 1 Entendido. 2 Atendido emocionalmente. 3 Reconocido y valorado. 4 Promocionado y recompensado>>.

Es muy importante observar los factores emocionales implícitos y la organización escolar que implican.

Con frecuencia buenos Maestros y Profesores ante un alumno superdotado se preocupan mucho, seguramente con exceso, para buscar la forma de ofrecer a su alumno superdotado estos estilos de aprendizaje, y nos formulan preguntas: ¿Cómo le hago hacer estos grandes saltos intuitivos?.

Es necesario desechar estas preocupaciones, mediante la comprensión de que los estilos de aprendizaje de estos alumnos, innatos en ellos, aflorarán por sí mismos con tal de que se den las circunstancias emocionales, ambientales necesarias. La primera de ellas es potenciar en su entorno el adecuado nivel de cultura de la diversidad para que el alumno superdotado, al igual que todos los demás, puedan sentirse en plena libertad para poder mostrar sus propios estilos de aprendizaje, su personalidad diferente.

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS COMO VÍA HACIA EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO y la educación de calidad para todos.

Los estilos de aprendizaje específicos del superdotado que comenzarán a surgir y manifestarse se hallan vinculados a las destrezas que requiere el aprendizaje autorregulado (Zimmerman y Martínez-Pons) existiendo la evidencia de que las personas con altas capacidades utilizan las estrategias de autorregulación del aprendizaje y poseen un mayor sentimiento de autoeficacia en la tarea.

Otra línea de investigación ha planteado que los estudiantes de altas capacidades poseen un mayor repertorio de estrategias metacognitivas frente a las personas de capacidades "normales". Los resultados avalan este aserto, ya que los estudiantes de altas capacidades utilizan más estrategias de aprendizaje autorregulado que los alumnos que no poseen estas características, y orientan claramente sus metas al aprendizaje, con significativa diferencia en relación a los alumnos que no poseen alta capacidad (Zimmerman y Martínez-Pons 1990 y Aputhasamy, 2003).

Existe una amplia línea de trabajos que ahondan en la importancia de mejorar las estrategias cognitivas y metacognitivas que se sitúan en la base del aprendizaje autorregulado, para optimizar el desarrollo de este potencial (Zimmerman, 1995; Hacker, Dunlonsky y Gresser, 1998; Zimmerman y Schunk, 2001; Cotman, Devinney y Midgry y Latukefu, 2002).

Nerber y Schommer-Aikins (2002) realizaron estudios comparativos en áreas curriculares con estudiantes de primaria de altas capacidades y de secundaria sin esta característica. Los resultados manifiestan claramente que las experiencias de investigación en ciencias incrementan la motivación de todo el alumnado, así como el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado. A su vez, los aspectos del aprendizaje basados en la resolución de los problemas, la acción reflexionada y el aprendizaje por descubrimiento, en general, capacitan y fortalecen a los estudiantes con altas capacidades. (Hernández Jorge y Borges del Rosal, 2005).

Los aspectos emocionales de los estudiantes modulan su aprendizaje favoreciéndolo o dificultándolo. Ello se ha comprobado incluso a nivel multicultural donde el autoconcepto afecta significativamente al rendimiento. (Herrera, Ramírez, y Roa, 2004), interfiriendo en el uso del aprendizaje autorregulado (París y Newman, 1990; Covington, 1992; Pintrich y Schunk, 2002).

Los estudiantes a través del aprendizaje autorregulado adquieren un alto sentimiento de autoeficacia y valoran positivamente el esfuerzo en el aprendizaje. (Zimmerman y Martínez-Pons). Se diferencian de los que no utilizan el aprendizaje autorregulado en significativas variables de tipo cognitivo: estrategias cognitivas, metacognitivas y emocionales, así como en variables afectivo-motivacionales (valor de la tarea,

creencias de control autoeficacia, metas académicas, ansiedad) (Hernández Jorge y Borges del Rosal, 2005), lo que pone en evidencia las estrechas relaciones entre los componentes cognitivos y los afectivo-motivacionales del aprendizaje autorregulado (González, Valle, Suárez y Fernández. 2000), y permite a su vez afirmar que en la medida en que se introducen los elementos de aprendizaje autorregulado, no sólo se obtienen efectos en la actividad académica del educando sino que también repercute en las áreas afectivas y emocionales de los procesos de autorregulación del aprendizaje. (Hernández Jorge y Borges del Rosal, 2005).

EL APRENDIZAJE AUTOREGULADO, PARA TODOS, fundamento del Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XX.

Veamos ahora cómo es la nueva visión del aprendizaje que conforma el Nuevo Paradigma de la Educación del siglo XXI (para todos los alumnos), en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que surge del convenio de Bolonia de 1999, suscrito por 29 países europeos (actualmente más de 40 países) Y que halla en la Ley Orgánica de Educación (LOE) su fundamento básico.

Lo haremos de la mano de los más prestigiosos científicos europeos especializados en educación y específicamente de los doctores José Carlos Nuñez, Paula Solano y Julio González Pineda del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo y del Dr. Pedro Rosario de la Universidad de Minho (Portugal). Papeles del Psicólogo. Consejo General de los Colegios Oficiales de Psicólogos.

Comprobaremos como promover la educación específica que los alumnos superdotados necesitan es promover la educación de calidad que necesitan todos; es acercar a todos el Nuevo Paradigma de la Educación del Siglo XXI; es aceptar el cambio de paradigma educativo que en Europa se está produciendo; es, en definitiva, formar personas libres para que puedan desarrollarse en la nueva sociedad globalizada del conocimiento a la que pertenecen, y aceptar los retos que de ella se derivan.

En la actualidad, en los comienzos del siglo XXI, las principales necesidades a las que deben dar respuesta los sistemas educativos y las leyes que lo amparen, y a las que trata de dar respuesta en la Ley Orgánica de Educación (LOE) son básicamente dos. Por un lado, proporcionar una educación de calidad a todos los niveles del sistema educativo, lo que conlleva la necesidad de asumir un importante desafío: conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes, que se traduce básicamente en mejorar el nivel educativo de todo el alumnado y lograr

que alcancen el máximo desarrollo de todas sus capacidades. Por otro lado, actualmente, más que nunca, la educación debe preparar adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y para afrontar los retos que de ella se deriven.

Para lograr dar respuesta a estas necesidades, la LOE parte de unos principios fundamentales que se refieren principalmente a estas exigencias; la dirección fundamental en la que se centra esta nueva ley de educación se refiere a la necesidad de concebir la formación como un proceso permanente, fomentando el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este aspecto se considera tan importante que la LOE concede al aprendizaje permanente un artículo específico del Título Preliminar.

Esta concepción del aprendizaje permanente y la necesidad de lograrlo, en todos los niveles educativos, está presente en todos los niveles educativos>> (Nuñez, Gonzáles-Pineda, Solano y Rosario – 2006).

<<En concreto, actualmente la Universidad española está inmersa en un proceso de convergencia estructural en relación con los demás países europeos, en lo que se ha denominado "Espacio Europeo de Educación Superior" (EEES), lo que conlleva una serie de modificaciones y profundos cambios a nivel organizativo, legal y administrativo pero, sobre todo, entraña la aceptación de un nuevo paradigma educativo >> (Michavila, 2001).

<<Este nuevo enfoque no sólo abarcará al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a la evaluación y al mantenimiento de la calidad de los aprendizajes superiores, y que implicará una reestructuración en la Universidad a dos niveles íntimamente relacionados. Por un lado, el nivel legal y administrativo, ya que la integración del sistema universitario español en el EEES requiere de propuestas concretas que desarrollen los distintos elementos conceptuales definidos en las declaraciones europeas y recogidas en la LOU. Por otro lado, a nivel paradigmático o de conceptualización, el EEES supone una nueva visión de la enseñanza-aprendizaje recogiendo el cambio de paradigma educativo que se está produciendo a nivel general en la educación como resultado de todas las nuevas características de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje >> (González y Wagenaar, 2003).

<< Este nuevo paradigma pivota sobre un elemento esencial: lograr que los estudiantes lleven a cabo un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (lifelong learning). Así, en este nuevo modelo educativo, tanto en la universidad como en los niveles educativos anteriores, se destaca la necesidad de poner el acento en la implicación personal y el compromiso de la persona que aprende en su propio aprendizaje así como la necesidad de que los estudiantes sean capaces de aprender de forma autónoma. El eje vertebrador de la nueva educación se puede resumir en la necesidad de capacitar a la persona para el aprendizaje autónomo y permanente. Para lograrlo es necesario que la formación académica supere el paradigma en el que predominaba la concepción de educación que enfatizaba la adquisición y transmisión de conocimientos y asuma un nuevo paradigma, que se convierta en generador de nuevas formas de pensamiento y acción más adecuadas a las características de los nuevos tiempos, formando en aquellas competencias y capacidades que permitan

conseguir un aprendizaje continuo o permanente a lo largo de toda la vida >> (Nuñez, Gonzáles-Pineda, Solano y Rosario – 2006).

En el campo de la Psicología de la Educación, este objetivo tiene sus fundamentos en la concepción del estudiante como parte activa y fundamental del proceso de aprendizaje, centrada en la persona que aprende, y no solo en lo que aprende, sino y sobre todo en relación a cómo aprende >> (Cochram-Smith, 2003).

<< Desde un punto de vista psicoeducativo, la autonomía remite a la capacidad de aprender a aprender >> (Martín, 2003; Pozo, 1990).

<< El aprendizaje autorregulado implica capacidad de regular el propio proceso de construcción del aprendizaje >> (Schunk y Zimmerman, 2003; Zimmerman, 2002).

El rasgo más característico de una enseñanza cuyo objetivo busque ayudar a los alumnos a poder seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida remite a la necesidad de dotar de competencias para aprender a aprender. "Si tuviéramos que elegir un lema, un mantra que guiara las metas y propósitos de la escuela del siglo XXI, sin duda el más aceptado [...] entre educadores e investigadores [...] sería el que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a aprender a aprender". De forma más particular, esta cualidad del aprendizaje queda recogida en una de las líneas de investigación principales en la Psicología de la Educación actual: la autorregulación del aprendizaje>> (Pozo y Monedero 2002).

El constructo de aprendizaje autorregulado se relaciona con formas de aprendizaje académico independientes y efectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica >> (Perry, 2002).

<<El aprendizaje autorregulado se define como "un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos" >> (Rosario, 2004, p. 37).

<<El aprendizaje autorregulado hace referencia a una concepción del aprendizaje centrada en los componentes cognitivos, motivacionales y conductuales que proporcionan al individuo la capacidad de ajustar sus acciones y metas para conseguir los resultados, deseados, teniendo en cuenta los cambios en las condiciones ambientales>> (Zeidner, Boekaerts y Pintrich, 2000).

<<Bajo esta perspectiva, se desplaza el centro de los análisis educativos desde la concepción de la capacidad del estudiante y los ambientes de aprendizaje como aspectos inamovibles, a los procesos y acciones que diseña y realiza el

alumno para aumentar su habilidad y rendimiento teniendo en cuenta el entorno de aprendizaje >> (Zimmerman, 1989, 1990).

<< El aprendizaje autorregulado busca explicar "cómo las personas mejoran y aumentan sus resultados académicos usando un método de aprendizaje de forma sistemática" >> (Zimmerman, 2001, p.).

<<Las características fundamentales de estos alumnos que se autorregulan manifiestan que éstos participan activamente en su proceso de aprendizaje monitorizando y regulando los procesos de aprendizaje orientados hacia los resultados >> (Pintrich y Schrauben, 1992).

<<Los alumnos autorregulan su aprendizaje siendo estratégicos y manteniéndose motivados hacia metas importantes >> (Blumenfeld y Marx, 1997; McCombs y Marzanc 1990).

La autorregulación del aprendizaje se describe como un proceso abierto que requiere una actividad cíclica por parte del aprendiz que ocurre en TRES FASES principalmente, dentro de las cuales tienen lugar una serie de procesos y subprocesos >> (Schunk y Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2000).

<<Todos estos procesos, así como los subprocesos implicados en cada uno de ellos, no sólo están relacionados entre sí, sino que responden a una estructura cíclica en función de los ajustes continuos requeridos debido a las fluctuaciones en los componentes personal, conductual y contextual>> (Nuñez, Solano, Gonzáles-Pineda y Rosario – 2006).

<<LA FASE PREVIA del modelo cíclico de autorregulación es caracterizada por Zimmerman (1998) en cinco tipos de aspectos o creencias. El establecimiento de objetivos concretiza la intención de los alumnos para alcanzar determinados resultados de aprendizaje>> (Locke y Latham, 1990).

<< Existe evidencia del aumento de resultados escolares en alumnos que establecen objetivos próximos para las tareas, tales como subdividir los contenidos a estudiar en un determinado tiempo. La literatura describe que los alumnos con objetivos orientados al aprendizaje están más centrados en el progreso de su aprendizaje que en la competición con sus iguales, y tienden a aprender más eficazmente que los alumnos con objetivos centrados en la realización. La planificación estratégica consiste en la selección por parte del alumno de un abanico de estrategias de aprendizaje o de métodos que les permite alcanzar los objetivos diseñados >> (Zimmerman y Martínez-Pons, 1992).

<<Estas dos estrategias (el establecimiento de objetivos y la planificación estratégica) están afectadas por muchas creencias personales tales como la percepción de autoeficacia, el tipo de objetivos escolares, o el valor atribuido por el alumno a la tarea >> (Rosario, 2004).

<<La percepción de autoeficacia -las creencias personales de los alumnos sobre su capacidad para aprender o alcanzar determinados niveles de realización escolar es una de las variables más significativas EN ESTA FASE PREVIA, ya que condiciona el nivel de implicación, y habitualmente los resultados escolares de los alumnos >> (Bandura, 1993).

<< La última variable, denominada interés intrínseco en la tarea, es característica del comportamiento de los alumnos que persisten en su esfuerzo en las tareas de aprendizaje, incluso en ausencia de recompensas tangibles >> (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).

<< LA SEGUNDA FASE, el control volitivo, incluye los procesos que ayudan al alumno a focalizar la atención en la tarea de aprendizaje optimizando su realización escolar. Kuhl (1985) describe la focalización de la atención como la necesidad de los alumnos de proteger su intención de aprender de los distractores que compiten con la tarea concreta de aprendizaje. Los alumnos con bajo rendimiento escolar se distraen más fácilmente de sus actividades y tienden a centrarse más en los errores cometidos, que los alumnos que presentan un elevado rendimiento escolar >> (Corno, 1993; Heckhausen, 1991).

<<La investigación sobre el aprendizaje académico muestra que los alumnos capaces de regular su propio aprendizaje frente a los múltiples distractores y dificultades en la clase, presentan mejores resultados y aprenden más rápido que los alumnos que no exhiben estas competencias autorregulatorias >> (Pintrich y Zusho, 2002, p. 249).

<<Las autoinstrucciones constituyen verbalizaciones sobre los pasos a emprender durante el desempeño de las tareas escolares (Schunk, 1998). La investigación sugiere que las autoinstrucciones mejoran el aprendizaje de los alumnos, ya que la vocalización de los protocolos (e.g. algoritmos, fórmulas químicas) contribuye a la disminución de los errores cometidos >> (Schunk, 1984).

<<La auto-monitorización facilita información sobre los progresos y fracasos relativos a un determinado criterio de referencia (e.g. clasificaciones escolares, objetivos escolares diseñados, éxito escolar de los compañeros) >> (Winnie, 1995).

<<A medida que los alumnos van adquiriendo competencias escolares, la auto-monitorización de las tareas escolares disminuye, siendo cada vez menos intencionada como consecuencia de la automatización de las rutinas en la resolución de problemas. Este hecho facilita la realización de errores, ya que los alumnos relajan la atención en la tarea, permitiéndose dividir la atención con tareas secundarias concurrentes.

La auto-reflexión, TERCERA FASE, comprende cuatro tipos de procesos. La auto-evaluación de los resultados escolares es normalmente uno de los procesos auto-reflexivos iniciales, que implica la comparación de la información

monitorizada con algún objetivo educativo concreto (e.g. confrontación del resultado obtenido en un ejercicio con el presentado en el manual de ejercicios). Los procesos de atribución causal desempeñan un papel fundamental en los procesos de auto-reflexión, ya que las atribuciones de los fracasos escolares y una competencia cognitiva deprimida, pueden traer consigo reacciones negativas y falta de implicación en el trabajo académico >> (Zimmerman y Paulsen, 1995; Zimmerman y Kitsantas, 1997).

<<Las atribuciones causales, como los demás procesos descritos, son influenciados por los factores personales y contextuales (e.g. los objetivos escolares que el alumno se propone alcanzar, o el ambiente y la competitividad del contexto de aprendizaje). Los alumnos autorreguladores de su aprendizaje afrontan sus resultados escolares como consecuencia de su esfuerzo, atribuyendo, por ejemplo, un determinado fracaso académico a causas que pueden ser alteradas, por ejemplo a través de un incremento del tiempo de esfuerzo en el estudio individual. Las atribuciones causales con el foco en la estrategia de aprendizaje ayudan también a los alumnos en la identificación de la(s) fuente(s) de sus errores y en la reorganización del perfil estratégico de su aprendizaje. Los alumnos autorreguladores de su aprendizaje, normalmente presentan una capacidad superior de adaptación a las tareas de aprendizaje porque evalúan sus realizaciones escolares de formas más frecuente y adecuada. Por fin, y para completar el ciclo de las fases del proceso de autorregulación, las auto-reacciones favorables promueven creencias positivas acerca de sí mismo como estudiante, incrementan su percepción de auto-eficacia, promueven orientaciones más centradas en los objetivos de aprendizaje e incrementan el interés intrínseco en la tareas escolares. Las auto-reacciones también asumen la forma de respuestas defensivas o adaptativas al aprendizaje >> (Rodríguez, Valle, Caba-nach, Núñez y González-Pienda, 2005).

<<Las primeras auto-reacciones se refieren a los esfuerzos para proteger la propia imagen evitando la exposición a las actividades de aprendizaje y realización (e.g. faltando a los exámenes, retrasando la fecha de entrega de los trabajos). Por el contrario, las reacciones adaptativas se refieren a los ajustes relacionados con el incremento de la efectividad de los métodos de aprendizaje, alterando o simplemente modificando una estrategia de aprendizaje que no esté ayudando a alcanzar los objetivos establecidos>> (Pintrich y Schunk, 2002).

<<El aumento de satisfacción personal en el aprender incrementa la motivación; por otro lado, el descenso de satisfacción personal en la tarea mina los esfuerzos: por aprender >> (Schunk, 2001).

<<Estos procesos de auto-regulación, como ya se ha comentado, son cíclicos, y en esa medida, estas fases tienden a crear un movimiento en el sentido de facilitar o dificultar las siguientes fases del ciclo>> (Zimmerman, 2002).

<<Resumiendo, la fase previa de la autorregulación prepara al alumno para la fase de control volitivo. Esta, por su parte, afecta a los procesos utilizados en la fase de auto-reflexión, que interaccionan con la fase previa siguiente,

incrementado la calidad de los aprendizajes>> (Nuñez, González-Pineda, Solano y Rosario – 2006).

<<Simpson y sus colegas presentaron en 1997 una revisión de la literatura sobre los programas e intervenciones en el área de las competencias de estudio, eligiendo como criterio organizador la transferencia de las estrategias de aprendizaje trabajadas en otros contextos. En este sentido, presentaron una taxonomía organizada en cinco categorías generales. La PRIMERA incluía los cursos de aprender a aprender, englobando intervenciones que presentaban una naturaleza del desarrollo más que una orientación con vista a la reducción de déficits en el área de las estrategias de aprendizaje. La tipología de cursos integrada en esta categoría está orientada al desarrollo de procesos y para la promoción de alumnos autorreguladores de su aprendizaje trabajando repertorios de estrategias de aprendizaje, modificables en función de las tareas escolares específicas. Los alumnos son capacitados para identificar y utilizar estrategias apropiadas a diferentes tareas y contextos de aprendizaje. Esta orientación promueve la transferencia de los aprendizajes a otros contextos en la medida en que los alumnos desarrollen una conciencia metacognitiva de las condiciones asociadas a cada tarea específica de aprendizaje y entrenen diferentes opciones en función de sus objetivos y limitaciones contextuales. La literatura refiere que los participantes en cursos bajo el título general de aprender a aprender presentarán una mejora en su rendimiento escolar >> (Weinstein, 1994).

<<La SEGUNDA categoría descrita incluye cursos similares a los anteriores, pero centrados en un dominio de aprendizaje específico. Estos cursos presentan una orientación de naturaleza del desarrollo, entrenando la aplicación de las estrategias de aprendizaje, pero en una determinada disciplina de estudio o área de conocimiento concreto sin la preocupación de trabajar de forma intencional la transferencia de ese aprendizaje para contenidos o contextos adyacentes. Coherentemente, no se encontró evidencia de que esas competencias hubieran sido transferidas a otros dominios de estudio >> (Hattie, Biggs y Purdie, 1996; Simpson Hynd, Nist y Burell, 1997).>>

<<La TERCERA categoría incluye intervenciones puntuales, cursos de verano o programas puente entre dos ciclos de estudio (e.g. Secundaria a Universidad), orientados sobre una lógica de cubrir lagunas. Una vertiente "remediativa" es característica en estas intervenciones, focalizada en potenciar aspectos estratégicos aislados (e.g. técnicas de lectura o competencias de escritura). La investigación indica que la frecuencia de estos cursos /módulos no favorecen la transferencia de las competencias aprendidas y trabajadas a dominios adyacentes. Las explicaciones presentadas pueden estar relacionadas tanto con la duración de las intervenciones, habitualmente cursos breves, como con la baja incidencia en el entrenamiento explícito de la aplicación estratégica a otros dominios.

La CUARTA categoría agrupa cursos integrando el ejercicio de las competencias de lectura y escritura; el objetivo está orientado a incrementar la eficiencia de la escritura y, como consecuencia, el éxito

escolar, pero como refiere Ackerman (1993), estos programas no presentan resultados consistentes.

La QUINTA categoría incluye los servicios asistenciales en el área de las competencias de estudio ofrecidas por gabinetes especializados. Estos servicios son habitualmente aislados y ateoréticos, dado que no presentan un marco teórico donde las intervenciones puntuales estén ancladas, ni una evaluación que permita concluir su impacto en el rendimiento escolar de los alumnos >> (Simpson et al., 1997).

<< La inclusión curricular es otro método, al que no se hace referencia en la tipología descrita, utilizado para ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de aprendizaje efectivas. Los profesores y educadores que optan por esta metodología instruyen a sus alumnos en las cuestiones motivacionales y estrategias cognitivas relativas a su área de contenido >> (Entwistle y Tait, 1992).

<<En la revisión de la literatura sobre las diferencias intervenciones en el área de las estrategias de aprendizajes sugieren que estos programas presentan una relación más próxima al éxito escolar cuando se trabajan en el ámbito de un contexto o dominio de aprendizaje específico >> (Hattie et al., 1996).

<<La literatura sugiere la conveniencia, la urgencia nos atrevemos a apuntar-, de incorporar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en los programas de formación de los profesores para que, posteriormente, éstas puedan ser incluidas en los respectivos currículos de áreas de conocimiento >> (Simpson, 1997; Hadwin y Winnie, 1996; Hattie et al., 1996).

<<El aprendizaje autorregulado se ha convertido en un concepto fundamental tanto en las investigaciones como en la práctica educativa >> (Pintrich, 2000; Reynolds y Miller, 2003).

<<El aprendizaje autorregulado ofrece respuesta a las necesidades psicoeducativas que implican formar personas capaces de adoptar una considerable autonomía en su formación y que desarrollen una serie de herramientas que les permitan un aprendizaje continuo, más allá de su vida académica. Supone también un concepto unificador, ya que relaciona diferentes campos de investigación (cognición, estrategias de aprendizaje, motivación, etc.) que juntos proporcionan un cuadro coherente sobre cómo un estudiante gestiona las complejas actividades inherentes al aprendizaje académico. Además, todas estas competencias de autorregulación constituyen un factor crítico para el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes >> (París y París, 2001; Pintrich y DeGroot, 1990; Pintrich y Schrauben, 1992; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Rosario, 2004; Rosario, Núñez y González-Pienda, 2004; Schunk y Zimmerman, 1998).

<<Además de permitir un aprendizaje autónomo y permanente, estas competencias en autorregulación posibilitan que los estudiantes puedan

aumentar su rendimiento y éxito académico a través del uso de diferentes estrategias, controlar y regular muchos aspectos de su cognición, motivación, y conducta, seleccionar y estructurar ambientes de aprendizaje, mediando entre las características contextuales y personales, y fijarse metas y controlar su cumplimiento.

Se considera que esta capacidad de autorregulación juega un papel clave en el éxito académico y en cualquier contexto vital >> (Nota, Soresi y Zimmernan, 2004).

<< Es necesario que los estudiantes lleguen a la Universidad con esas competencias que les capaciten para realizar un aprendizaje autónomo e independiente. Sin embargo, en la actualidad se observa repetidamente que una gran mayoría de los estudiantes que alcanzan estudios superiores no se encuentran adecuadamente preparados para lo que se requiere de ellos en la Universidad, ya que no son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje >> (Allgood, Risko, Alvarez y Fairbanks, 2000)

<<Como consecuencia, se cree que esta falta de estrategias y procesos de autorregulación para poder enfrentarse al aprendizaje es el factor principal del fracaso universitario >> (Tuckman, 2003).

<<A pesar de que los resultados de la investigación, y las leyes educativas vigentes, refuerzan la importancia de que los estudiantes aprendan a autorregular su aprendizaje a partir de una enseñanza sistemática e intencional, pocos profesores, en realidad, preparan a sus alumnos con esas capacidades que les conduzcan a poder desempeñar un aprendizaje personal y de manera autónoma >> (Zimmerman, 2002).

<< En la actualidad, la investigación en este campo está haciendo grandes esfuerzos por superar este hándicap y muchos investigadores han comenzado a utilizar la "investigación colaborativa" (por ejemplo, Con-frey, Castro-Filho y Wilhelm, 2000), como medio para vincular la investigación cognitiva y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La idea fundamental es que la investigación cognitiva debe guiar los pasos de la reforma educativa en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, pero ello únicamente será posible si somos capaces de realizar investigación aplicada que implique a los centros en igualdad de condiciones con los equipos de investigación de las universidades y laboratorios>> (Nuñez, Gonzáles-Pineda, Solano y Rosario – 2006).