

## **Oportunidades auténticas para autorregular los aprendizajes. El caso del *Prácticum* de los estudios de Psicopedagogía**

Vicente Carrasco-Embuena  
M<sup>a</sup> José Hernández-Amorós

---

### **Resumen**

En este artículo se ofrecen los resultados de una investigación cuyo principal objetivo es contrastar si el *Prácticum*, de los estudios de Psicopedagogía, es una experiencia que promueve la autorregulación de los aprendizajes. Para ello, se ha contado con la participación de dieciséis estudiantes, que han cursado esta asignatura durante el curso académico 2011/12, en la Universidad de Alicante. La información que han aportado se ha recogido por medio de dos instrumentos: una entrevista semiestructurada y un cuestionario cumplimentado *on-line*. Se ha adoptado un enfoque metodológico de carácter cualitativo, utilizando la técnica del análisis de contenido. Para el tratamiento de la información se ha recurrido al programa informático *AQUAD 6*, que ha permitido confeccionar un marco de códigos y categorías que incluye los resultados más significativos. De ellos emerge la consideración del *Prácticum* como una oportunidad auténtica para que los estudiantes autorregulen sus aprendizajes, ya que les facilita el uso de estrategias de organización, planificación, resolución de problemas y evaluación, propicia la aplicación de los contenidos teóricos (lo que coadyuva a motivarles) y satisface sus expectativas más positivas. Por ello, se propone priorizar los enfoques pragmáticos en los estudios de Psicopedagogía, porque estimulan a que los estudiantes activen estrategias de gestión y organización de sus aprendizajes.

**Palabras clave:** Autorregulación del aprendizaje; *Prácticum*; Gestión y organización del aprendizaje; Aprendizaje autónomo; Aplicación práctica.

### **Authentic opportunities to autoregulate the learning. The case of the Practicum of the Psychopedagogy studies.**

#### **Abstract**

This article presents the findings of an investigation whose main objective is to contrast if the *Prácticum*, of Psychopedagogy studies, is an experience that provides autoregulation of learning. To do so, it counted on the participation of sixteen students, who have completed this course during the academic year 2011/12, at the University of Alicante. The information we provided has been collected through two instruments: a semi structured interview and an online questionnaire. It adopted a qualitative methodological approach, using the technique of content analysis. For the information processing it was used the computer program *AQUAD 6*, which made it possible to create a frame with codes and categories which includes the most significant results. From these emerges the consideration of *Prácticum* as a real opportunity for students to autoregulate their learning, since it facilitates the use of organizational strategies, planning, problem solving and evaluation, allows the application of the theoretical subjects (what helps to motivate) and satisfy their most positive expectations. Therefore, it is proposed to prioritize pragmatic approaches in Psychopedagogy studies, because they stimulate students to activate management and organization strategies of their learning.

**Keywords:** Autoregulation of learning; *Prácticum*; Management and organization of learning; Autonomous learning; Practical application.

## INTRODUCCIÓN

Durante los últimos treinta años, el aprendizaje autorregulado ha sido uno de los temas clave en las investigaciones relacionadas con la psicología de la educación y, en general, con la praxis educativa (Pintrich, 2000a; Reynolds y Miller, 2003). El cambio de los modelos docentes – inspirado, a su vez, en las transformaciones de los modelos educativos y didácticos – y su evolución han despertado el interés por conocer los elementos que permiten a los alumnos gestionar eficientemente sus procesos de aprendizaje. Desde la década de los 80, el aprendizaje se considera un proceso en construcción, activo, significativo y mediado por los agentes educativos, que requiere voluntad y destreza (Blumenfeld y Marx, 1997; McCombs y Marzano, 1990). Ahí radica, precisamente, la importancia de que los procesos de enseñanza faciliten que los estudiantes tomen consciencia de su pensamiento y desarrollen estrategias para gestionar las motivaciones que les conducen a conseguir metas valiosas. En coherencia con lo anterior, se ha definido la autorregulación como “un proceso activo en el que los alumnos 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).

Los múltiples estudios realizados sobre esta temática han contribuido a identificar un conjunto de características que definen a las personas que autorregulan sus aprendizajes (Corno, 2001; Winne, 1995; Zimmerman, 1998, 2000, 2002). Entre esas particularidades, destacan especialmente: i) su capacidad para emplear estrategias cognitivas de tratamiento de la información; ii) su aptitud para planificar, controlar y dirigir los procesos hacia la consecución de ciertas metas; iii) su dominio de creencias motivacionales y emocionales adaptativas a cada tarea o situación; iv) su habilidad para planificar y controlar los factores ambientales que influyen en el aprendizaje; v) y finalmente, su capacidad para mantener la concentración, el esfuerzo y la motivación. Más concretamente, entre los modelos que han tratado de identificar los estadios que conforman el proceso de autorregulación del aprendizaje, destaca la propuesta global y comprensiva de Pintrich (2000b), por cuanto, por vez primera, toma en consideración la incidencia del área contextual en el proceso de autorregulación. Por ello, enfatiza la

importancia que tienen las intervenciones educativas desarrolladas en ambientes naturales, con propuestas de tareas auténticas y contextualizadas, vinculadas a los intereses y necesidades de los estudiantes, de modo que propicien la transferencia de sus aprendizajes a los diferentes escenarios en los que interactúen (Torrano y González, 2004). De ahí que, desde una perspectiva sociocognitiva, el objetivo se centre en clasificar y analizar los procesos que están implicados en este tipo de aprendizaje – planificación, auto-observación, control y evaluación –, enmarcados en cuatro áreas: cognitiva, afectiva, comportamental y contextual.

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto de modo concluyente que el uso de estrategias de autorregulación optimiza las acciones cognitivas de los estudiantes, tanto las relativas a los conocimientos disciplinarios, como las vinculadas con los aspectos motivacionales y afectivos (Schunk y Zimmerman, 1994, 1998; Zimmerman, 2002). Son evidentes, pues, las implicaciones que tiene favorecer en el ámbito educativo las potencialidades de los aprendizajes autónomos, constructivos y cooperativos, a través del diseño de actividades intrínsecamente relacionadas, que utilicen dispositivos de regulación continua del propio proceso de enseñanza-aprendizaje (De la Fuente y Justicia, 2003).

En el contexto universitario, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior ha contribuido a desplazar el *locus* de los procesos de enseñanza-aprendizaje, trasladando el protagonismo de los profesores a los estudiantes. Las universidades están inmersas en un proceso que no sólo requiere modificaciones de carácter organizativo y administrativo, sino también la aceptación de un nuevo paradigma educativo, que favorezca nuevos métodos de pensamiento y de acción. La enseñanza se concibe ahora como un proceso continuo, que promueve el desarrollo de capacidades y actitudes favorecedoras del desarrollo de aprendizajes autónomos, autorregulados y permanentes (Hernández, Sales y Cuesta, 2008; Núñez, Solano, González Pienda y Rosário, 2006). Los estudiantes ya no son meros receptores y reproductores pasivos, sino agentes activos y responsables de la construcción de sus aprendizajes. Es más, la consideración de los alumnos como eje de los diseños de la enseñanza y de su posterior desarrollo ha permitido la implementación de metodologías y actividades, que les ofrecen estrategias para que controlen y regulen sus aprendizajes. Como bien destaca Cochram-Smith (2003), no sólo interesa la persona que aprende sino, por encima de ello, su forma de aprender.

El enfoque competencial en el que se inspira en buena medida la actual educación universitaria se dirige al desarrollo de destrezas, no únicamente de carácter profesional, sino también de adaptación a los sistemas sociales, culturales y económicos en los que estamos inmersos. Es el caso, por ejemplo, de las competencias genéricas y comunes a las diferentes titulaciones, cuya adquisición incide tanto a nivel profesional como personal. De hecho, constituyen un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes, que tienen gran valor para desenvolverse adecuadamente en la sociedad del conocimiento. Esta concepción del desarrollo competencial en la educación universitaria y las diversas investigaciones europeas y españolas (Proyecto Tunning, ReFLEX, etc.) que la sustentan incluyen como factor indispensable la gestión autónoma y autorregulada del trabajo académico por parte de los estudiantes. Ello no solo significa favorecer la autonomía y el control del individuo, incluye, además, asegurar su capacidad para afrontar situaciones novedosas y para gestionar proyectos de características múltiples (Zimmerman y Schunk, 2001).

Lo cierto es que, si descomponemos esa competencia en otras más específicas, identificamos elementos como la gestión y la planificación (motivación, programación, manejo del tiempo), las competencias cognitivas superiores (selección adecuada de recursos y estrategias, análisis y síntesis, resolución de problemas, toma de decisiones, etc.) y las competencias de gestión de la calidad y de la innovación (seguimiento y evaluación, aplicación de mejoras e innovación). Todo ello conduce a equiparar las sub-competencias referidas con los procesos que contempla el mencionado modelo de Pintrich (2000b).

Evidentemente, las implicaciones que estos supuestos teóricos tienen para la enseñanza conducen a la idea de que la autorregulación es un elemento que incrementa la motivación y el aprendizaje académico (Zimmerman, 2000; Suárez, Fernández y Anaya, 2005). Por tanto, su consideración en los diseños didácticos es fundamental, ya sea definiendo los objetivos, proponiendo estrategias de tratamiento de la información (codificación, organización y recuperación), propiciando la construcción de ambientes que faciliten el trabajo, gestionando eficientemente los espacios y el tiempo o vinculando los aprendizajes al contexto (Hernández, Sales y Cuesta, 2008).

Por cuanto venimos argumentando, el estudio que presentamos se diseñó para valorar la contribución del *Prácticum* (asignatura troncal, del último curso de la

licenciatura de Psicopedagogía) a la adquisición de competencia en autorregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Consideramos que se trata de una materia idónea, ya que uno de sus principales objetivos es que el estudiante, de forma autónoma, apoyado en las orientaciones de su tutor/orientador en el centro de prácticas y de su tutor de la Universidad, reciba una formación práctica que le permita completar los conocimientos adquiridos durante la carrera y conocer y desempeñar, de forma directa, las funciones que desarrolla un orientador educativo en un centro de Educación Secundaria.

## **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Para el desarrollo del estudio se optó por una metodología de carácter cualitativo, utilizando la técnica de análisis de contenido, por cuanto se considera que el logro de los objetivos propuestos se vincula al análisis en profundidad de las propias voces de los participantes. Es cierto que, en esta temática, predominan los estudios de carácter cuantitativo; sin embargo, nosotros consideramos que una visión fenomenológica podría aportar nuevos puntos de vista sobre una asignatura que es crucial, no sólo para implementar muchas de las competencias adquiridas durante el proceso de formación teórica, sino especialmente para desarrollar y utilizar mecanismos de autorregulación, facilitadores de la consecución de metas importantes. Simultáneamente, el *Prácticum* supone una gran oportunidad para sistematizar tales estrategias, favoreciendo desempeños personales y profesionales necesarios para el futuro ejercicio profesional.

### **Objetivos y cuestiones de la investigación**

Por tanto, el objetivo de la investigación es conocer las posibilidades que ofrece el *Prácticum* del Plan de Estudios de la Licenciatura de Psicopedagogía para el desarrollo de aprendizajes autorregulados. El *Prácticum* tiene una duración de 120 horas y su principal finalidad es que los estudiantes completen la formación teórica

recibida durante la carrera con la formación práctica en contextos reales (centros de Educación Secundaria), a través de una serie de experiencias directas y modeladas por profesionales de la orientación educativa. De ahí que las cuestiones que guían esta investigación sean:

- ¿Es el *Prácticum* una experiencia que propicia que los estudiantes desarrollen estrategias para la autorregulación de sus aprendizajes?
- ¿Qué procesos de autorregulación han puesto en marcha al cursar la asignatura?
- ¿Consideran los estudiantes que es una asignatura que favorece especialmente el desarrollo de aprendizajes autorregulados, o bien que lo hace de la misma manera que otras con mayor carga teórica?
- Con relación a los procesos de autorregulación del aprendizaje, ¿existen diferencias significativas entre las expectativas que tenían los alumnos/as antes de cursar la asignatura y la opinión que se han forjado después de hacerlo?

## **Participantes**

En el estudio han participado dieciséis estudiantes de un total de setenta y nueve, matriculados en una de las dos modalidades del *Prácticum* – estudiantes que eligen uno de los centros ofertados por la Facultad de Educación (A) y estudiantes que están trabajando como maestros/as en un centro educativo y que desempeñan allí sus prácticas (B) –, durante el curso académico 2011/12. Los participantes han sido seleccionados de forma intencionada ya que, en su mayoría, forman parte de uno de los subgrupos de la modalidad A, que coordina uno de los autores de este trabajo.

En el marco de las pretensiones de los estudios cualitativos, consideramos suficiente la muestra seleccionada porque no buscamos la generalización de los resultados a otros contextos, sino el estudio en profundidad de este caso particular, por su intrínseca relevancia.

## **Recogida de datos**

La recogida de datos se llevó a cabo en dos fases diferenciadas. La primera, previa al inicio del *Prácticum*, por medio de una entrevista personal con cada uno de los estudiantes, que fue grabada con su consentimiento, ofreciéndoles información previa sobre las peculiaridades y pretensiones del estudio. La entrevista se estructuró en dos partes. La primera, integrada por dieciséis preguntas con las que se pretendía recoger información referida a: i) expectativas creadas en torno al *Prácticum*; ii) estado emocional antes de llegar al centro de prácticas; iii) repertorio de acciones que pensaban desarrollar; iv) acciones preparatorias que habían desarrollado; y v) consideraciones acerca de los agentes mediadores en su proceso de aprendizaje. La segunda parte la integraban tres preguntas más concretas, que aludían a tareas incluidas habitualmente en los planes de actuación de los Departamentos de Orientación de los centros educativos (asistencia a una reunión de evaluación con los tutores, una sesión de tutoría con los alumnos/as y realización de una evaluación psicopedagógica). Debían detallar las acciones que pretendían llevar a cabo, incluyendo desde su planificación hasta su evaluación final.

En una segunda fase, cuando el periodo de prácticas se acercaba a su fin, se administró a los mismos estudiantes un cuestionario vía *on-line* con nueve preguntas de carácter abierto, semejantes a las propuestas en la primera entrevista. Su objetivo era contrastar sus opiniones con la información que proporcionaron en las entrevistas previas y, consecuentemente, identificar y evaluar las diferencias y concomitancias.

En las dos fases de la recogida de datos se informó del carácter anónimo de las aportaciones y se solicitó el permiso de los participantes para la publicación de la información facilitada.

## **Análisis de la información**

Los datos recogidos se han sometido a un proceso de reducción de evidencias, mediante su selección, simplificación, abstracción y transcripción,

codificándose mediante un procedimiento inductivo con ayuda del soporte informático *AQUAD 6* (Huber, 2006). Con la ayuda de esta herramienta, hemos confeccionado un mapa de códigos (Anexo 1), consensado por ambos investigadores, con cuya relación se han establecido estructuras más globales – metacódigos o categorías – que han facilitado la organización y síntesis de la información recopilada.

## **RESULTADOS**

Los resultados se presentan en dos apartados: códigos demográfico-descriptivos y códigos interpretativos.

### **Definición-interpretación de los códigos demográfico-descriptivos**

En la distribución por sexo de los participantes, se aprecia un claro predominio de las mujeres (87,5%) frente a los varones (12,5%). En cuanto a la edad, un 81,2% de ellos tienen entre 21 y 25 años; el 12,5% tiene entre 26 y 30 años y, finalmente, el 6,3% tiene más de 30 años. Por otro lado, si consideramos los estudios que les permitieron acceder a cursar la Licenciatura de Psicopedagogía, casi la totalidad aduce un título de Diplomado en Magisterio (carrera de tres años de duración, equivalente a 180 créditos ECTS), que se distribuyen según las siguientes especialidades: Educación Física (1 participante), Educación Infantil (11 participantes), Lengua Extranjera (1 participante) y Educación Primaria (3 participantes).

## **Definición y análisis de los códigos interpretativos**

De los códigos que han emergido del análisis de la información aportada por los participantes, los más representativos aluden a: i) al *Prácticum* como asignatura que favorece la autorregulación de los aprendizajes; ii) a las expectativas positivas de los participantes y al amplio margen de su intervención; iii) a la importancia que conceden a la planificación; y iv) al valor que confieren al contexto, en tanto que elemento que condiciona su proceso de aprendizaje.

La globalidad de la información que aportan las voces de los participantes en este estudio puede organizarse en las diez categorías que exponemos a continuación.

### ***Definición de aprendizaje autorregulado***

Los términos con los que los estudiantes han equiparado o identificado al aprendizaje autorregulado han sido, principalmente, el aprendizaje autónomo y la autogestión de los aprendizajes, como demuestran los siguientes relatos:

*Parecido al aprendizaje autónomo, en el que tú te marcas los tiempos, contenidos y te vas organizando para saber hasta dónde quieres llegar. (Alu\_002)*

*El aprendizaje autorregulado es aquel que hace el alumno con el fin de gestionar su aprendizaje, es decir, la planificación, una serie de procesos y luego el post, una post evaluación propia que tiene el propio alumno con tal de ver qué efecto ha tenido el aprendizaje. Sobre todo la planificación para gestionarse, material, recursos, qué personas o qué elementos te van a proporcionar o van a ser los más eficaces para un aprendizaje productivo. Planificación, gestión, autoevaluación en términos de reflexión personal, para qué me va a servir esto, dónde lo puedo aplicar, etc. (Alu\_004)*

### ***El Prácticum como oportunidad para la autorregulación de los aprendizajes***

Los estudiantes tienen la opinión mayoritaria, que expresan antes y después de cursar la asignatura, de que el *Prácticum* es una buena oportunidad para facilitar el aprendizaje autorregulado. Previamente a su realización, un porcentaje notable de ellos dice que se trata de una asignatura idónea para desarrollar estrategias de gestión y organización del proceso de aprendizaje:

*En este caso, la asignatura del Prácticum, al ofrecernos una parte más práctica de los contenidos de la carrera promueve una mayor autorregulación, ya que no solo debemos tener en cuenta un ámbito de aprendizaje diferente, sino una serie de mecanismos distintos, que incitan a una autorregulación diferente a la que hemos podido realizar en las otras asignaturas. (Alu\_005)*

Asimismo, una vez realizado el periodo de prácticas, coinciden en señalar que favorece esos mecanismos:

*Sí que me ha servido para gestionar y organizar los aprendizajes. De hecho ha sido completamente necesario buscar otros mecanismos diferentes a los que utilizo normalmente en las asignaturas teóricas porque los requerimientos también eran totalmente diferentes. Ahora tenía que dar respuesta a un grupo de alumnos, con unas características específicas, unas necesidades concretas y unos objetivos a cumplir con ellos y tenía que formarme para ello, por mi cuenta, con la ayuda de la tutora pero, en definitiva, realizando una búsqueda individual de recursos que pudiese utilizar, de ideas que pudiese adaptar o de información que me sirviese para aprender cómo llevar a cabo un programa de habilidades sociales en un aula de 2º de ESO. (Alu\_004)*

No obstante, debemos advertir que, tanto en las entrevistas previas como en las respuestas al cuestionario final, se identifican comentarios discordantes que, son minoritarios, pero que cuestionan que la asignatura promueva esos aprendizajes. Así, se expresa por ejemplo en el siguiente fragmento extraído de las entrevistas previas:

*Creo que el Prácticum en la teoría si está bien enfocado, pero en la práctica no. Si todo fuera como está puesto en la teoría, sí que aprenderíamos mucho, el problema es que después en la práctica no funciona igual. (Alu\_004)*

O en este otro, que pertenece a las respuestas al cuestionario administrado cuando concluía la asignatura:

*Sí y no a la vez, porque por una parte, en el grado en que nos encontramos, ya aprendí desde hace mucho tiempo a autorregular mis aprendizajes. Por otro lado, dada mi situación en prácticas he aprendido a autorregularme en el aprendizaje en una situación completamente nueva y desconocida para mí. Así que he aprendido a regular mi aprendizaje en un contexto nuevo. (Alu\_007)*

### **Actividades de autorregulación promovidas por el Prácticum**

Entre el conjunto de actividades que los estudiantes destacaron en la entrevista inicial como necesarias para desarrollar el periodo de prácticas, se mencionan tres aspectos bien diferenciados: observación, intervención y reflexión. Respecto al primero de ellos, señalan:

*[...] quiero ir, ver el centro, la dinámica durante un par de semanas y luego ya, cuando llegue el primer día, que me cuenten de qué va todo, y después veré lo que hay que hacer. Primero quiero ver lo que es; luego ya iré pensando. (Alu\_010)*

En cuanto a la intervención, piensan que tendrán oportunidad de ejercitar las funciones propias de los orientadores, aspecto que valoran positivamente. Destacan especialmente algunas de ellas como:

*[...] Pasar tests, tratar con alumnos con dificultades, desenvolverme, hacer por ejemplo una adaptación curricular individualizada y significativa, etc. (Alu\_001)*

*Me interesa el trato con los padres. Es algo que me ha llamado la atención desde que hice las prácticas de Magisterio; me parece importante. Así que, si hay alguna escuela de padres o algo así, me gustaría verlo. (Alu\_004)*

Además, entre el amplio abanico de actuaciones que realiza el orientador, han seleccionado las que según su punto de vista tienen mayor relevancia:

*Las acciones más importantes para mí son las de asesoramiento, porque la edad de los alumnos es un poco conflictiva y yo creo que hay que orientarlos un poco a lo que les gusta, a lo que pueden hacer mejor, según sus características. Es*

*lo más importante porque ya son alumnos mayores, lo principal es asesorarlos e informarlos. (Alu\_002)*

*Las funciones más importantes del orientador son las de detección, porque prevenir es mejor que curar. Tal vez no somos los mejores solucionando problemas, pero si los detectamos, probablemente alguna persona que nos pueda asesorar, o un profesor o un compañero que nos pueda ayudar a solucionarlo. También orientar, quizás el proceso de toma de decisiones corresponde al alumno, pero una buena orientación le puede ayudar a tomar la decisión.(Alu\_013)*

Finalmente, en diversos comentarios recogidos en las entrevistas iniciales se aprecia la importancia que conceden a la evaluación, como elemento indispensable para desarrollar una práctica de calidad y regular el propio aprendizaje:

*Autoevaluación en términos de reflexión personal, para qué me va a servir esto, dónde lo puedo aplicar, etc. (Alu\_005)*

*La reflexión es importante porque puedes ver cómo has actuado, y tal vez la próxima vez esperarás a ver cómo reacciona ese profesor, si ya estás orientando y no es algo muy notable. Tal tal vez le molesten las observaciones porque todos somos un poco reacios a que nos digan cómo debemos hacer las cosas. (Alu\_013)*

Las respuestas al cuestionario final han corroborado el amplio margen para la acción del que han dispuesto los estudiantes en prácticas. Del conjunto de sus actuaciones, siguen destacando las que propusieron en la primera entrevista: observación, intervención y reflexión:

*La planificación, la observación y la rectificación de los errores que he tenido, pero que he ido rectificando durante mi estancia de prácticas.(Alu\_013)*

*Planificaba mis actuaciones, primero de forma individual, buscando la información pertinente, las actividades que podían resultar más motivadoras para los alumnos, los recursos que podía utilizar o necesitar. Luego, junto con la tutora, decidíamos qué era más conveniente hacer, resolvía mis dudas y actuaba. Posteriormente, intentaba rectificar posibles errores y mejorar aquellas cuestiones que consideraba pertinentes. (Alu\_012)*

*[...] considero que el Prácticum ha sido una herramienta que ha contribuido a autorregular mi aprendizaje teórico-práctico durante este periodo. Con esto me refiero a que enfrentarte a una nueva situación, en la que debes poner en práctica los conocimientos adquiridos y sin soporte alguno, te obliga a buscar*

*recursos, a autodefenderte y a encontrar soluciones para aquellas dificultades que surgen.. Cuando te enfrentas a una determinada realidad, sea cual sea, es necesario buscar recursos para enfrentarla, y esto es lo que provoca la autorregulación de nuestros aprendizajes. (Alu\_016)*

### **Estado emocional**

La situación emocional de la que parten los estudiantes es un tema crucial, que aporta detalles sobre la actitud y la disposición con las que inician el *Prácticum*. El sentimiento predominante es la ilusión, que en ocasiones se combina con estados de ansiedad e incertidumbre al enfrentar lo desconocido:

*Me encuentro con mucho entusiasmo e ilusión para realizar las prácticas, aunque me genera un poco de ansiedad no conocer al orientador, ni las funciones concretas que me permitirá desempeñar. (Alu\_006)*

*Mi estado emocional es bueno. Estás ilusionado, porque vas a ir a un sitio para el que has estado dos años estudiando, para ver qué es realmente trabajar como psicopedagogo en un centro. Es emocionante, de ahí que lo hagas con una actitud positiva y con ganas de aprender. (Alu\_012)*

Los comentarios que recoge el cuestionario final expresan que la ansiedad se prolonga durante el comienzo de las prácticas porque suelen sentirse inseguros al abordar las tareas. No obstante, en general, la satisfacción emocional de los participantes es evidente:

*En algunos momentos, con un poco de inseguridad antes de realizar una actividad nueva, como la aplicación de dinámicas grupales, pero la mayor parte del tiempo una gran satisfacción. (Alu\_004)*

*En un principio con nervios y cierta inestabilidad, por el hecho de no saber cómo actuar ante determinadas situaciones. Pero después he podido comprobar que las mismas experiencias, ya sean positivas o negativas, te van aportando más conocimiento y estrategias para solucionar los problemas que te puedan surgir. Y este hecho te reporta satisfacción y ganas de seguir adelante con tu labor. (Alu\_013)*

Desafortunadamente, algunos de los estudiantes han manifestado su insatisfacción con el desarrollo de la asignatura, fundamentalmente por no sentirse

cómodos ni integrados en el centro educativo donde han realizado las prácticas. La siguiente narrativa es un ejemplo de ello:

*No, no se ha cumplido nada de lo que esperaba, de hecho me han decepcionado bastante. La sensación de angustia y ganas de que finalizaran las prácticas no creo que fuese el objetivo de ellas, pero esa fue mi realidad. (Alu\_007)*

### **Implicación**

El entusiasmo inicial de los participantes hace que prevean su implicación máxima en las tareas del centro, aunque algunos indican que su complicidad dependerá, en buena medida, del margen de actuación que les den y de otras responsabilidades que deban atender simultáneamente:

*Mi implicación en el centro será total. Por lo menos por mi parte intentaré ofrecer todo lo mejor, otra cosa es lo que me dejen hacer. En función de las responsabilidades que me otorguen podré implicarme más o menos, pero en un principio voy con muchas ganas de aprender y de trabajar.(Alu\_007)*

*Aproximadamente de siete sobre diez porque me coincide con mi trabajo habitual. Voy a tener que dividirme porque me coincide también con cursos que voy a hacer en la universidad. Todo ello va a condicionar mi estancia en las prácticas y mi rendimiento, ya que va a ser duro compaginarlo todo. Es difícil dar el cien por cien todos los días, pero espero dar de mí todo lo que se me pida, por el entusiasmo sobre todo.(Alu\_005)*

Realizadas las prácticas, reiteran su alto nivel de implicación, aunque introducen matizaciones tras constatar la complejidad de las tareas a las que se enfrentan:

*En cuanto a mi interés y motivación la calificaría de 10. Me he sentido integrada y esto ha facilitado que mi motivación estuviera alta. Pero en cuanto a la realización de actividades la calificación sería de 8 ya que, aunque mi disposición era plena, en alguna ocasión (especialmente al principio) no he estado activamente en las tareas. A ello ha contribuido que el departamento de orientación no tenga una amplia actividad en el centro. (Alu\_011)*

*Un 7,5. Pienso que mi tutora de prácticas nos ha dejado bastante libertad a la hora de intervenir con los alumnos. Con los padres siempre hemos tenido más problemas, seguramente porque no es tan aceptable que mientras hablaban con ella de sus hijos estuviesen presentes unas alumnas en prácticas.. Tampoco pudimos ver cómo el inspector revisaba que todo estuviera en orden, quizás por los posibles problemas o déficits que éste les pudiera haber señalado respecto de su trabajo como orientadoras. (Alu\_013)*

En general, los altos niveles de implicación se hacen patentes al relatar las múltiples tareas de las que han sido partícipes:

*He estado en entrevistas con padres, realizando orientaciones de alumnos y de profesores. He organizado e impartido charlas y también he asistido a reuniones de Comisiones de Coordinación Pedagógica, de claustros de profesores y de equipos de evaluación.. (Alu\_015)*

### **Expectativas alumnado**

A juzgar por sus comentarios, las expectativas iniciales que los estudiantes proyectaban sobre su proceso de formación en el *Prácticum* eran positivas. Pese a que afirmaban sentirse temerosos e incluso incapaces de responder con éxito a las demandas que se les pudieran formular, consideraban que tendrían la oportunidad de aplicar los contenidos teóricos trabajados durante la carrera y conocer realmente las funciones del orientador. Ambos aprendizajes los consideraban de gran importancia. Las siguientes narrativas, así lo reflejan:

*Tengo buenas expectativas porque antes de comenzar ya he hablado con las orientadoras, que son dos, porque es un centro grande. Son personas muy cercanas y se nota que saben lo que hacen. Conecté muy bien con ellas. (Alu\_013)*

*Espero que en esta asignatura pueda comprobar qué es lo que realmente realiza un psicopedagogo, cuál es su papel en el centro y si se corresponde con la teoría estudiada.. (Alu\_003)*

Finalizado el periodo de prácticas, han adoptado posiciones contrapuestas. Mientras unos expresan que han logrado ampliamente sus

expectativas, otros confiesan el incumplimiento de sus hipótesis iniciales. Las siguientes afirmaciones reflejan ambas posturas:

*Creo que, en cierta medida he cumplido mis expectativas en cuanto que, pienso que puedo desempeñar perfectamente el papel de psicopedagoga en un centro, aún no habiendo realizado muchas de sus funciones. Soy consciente de que la experiencia que he vivido no es generalizable y siempre tendré la incertidumbre de si sería tan competente desempeñando la función de psicopedagoga en un contexto educativo diferente,. Pero, al fin y al cabo, considero que es cuestión de tener muy presente cuáles son las competencias cómo profesional y en función del contexto en el que me encuentre y al que me enfrente, seleccionar muy bien las herramientas necesarias para desempeñarlas. (Alu\_015)*

*No, no se ha cumplido nada de lo que esperaba, de hecho me han decepcionado bastante. Las causas, un poco de todo. Un psicopedagogo desmotivado y con pocas ganas de trabajar y de enseñar, un centro bastante individualista y sin una base documentada de la filosofía que siguen y una mala coordinación entre todas las unidades que han intervenido en la organización de éstas prácticas. (Alu\_007)*

### **Mecanismos de actuación autónoma**

En la entrevista previa, los participantes señalaron que una de las estrategias que consideran más importantes para actuar de forma autónoma era la planificación y la organización:

*La acción más importante en el proceso de aprendizaje de esta asignatura es planificarnos considerando el contexto en el que estamos, porque en la teoría todo es muy bonito, muy ideal, pero luego entre que los recursos son escasos, que los alumnos que no son fáciles de conducir, etc., todo se complica. Así que lo primero es planificar en el contexto en el que estás y luego, poco a poco, ir cambiando según vayas viendo el desarrollo de lo planificado. (Alu\_002)*

*Tendré que organizarme en de mi día a día, estructurarme las tareas del día siguiente, preparármelas, etc. Tengo que planificarme porque eso me ayudará a ser consciente de mi aprendizaje.(Alu\_003)*

Otra de las actividades que consideraban cruciales era la resolución de los problemas que se le plantean al orientador habitualmente:

*A mí lo que más me interesa son los problemas que se puedan plantear a nivel práctico e intentar resolverlos por mí. Porque las prácticas son un mes, pero si hemos de trabajar en el futuro tenemos que saber qué hacer. (Alu\_004)*

Finalmente, destacan la reflexión como punto clave en todo proceso de actuación y aprendizaje, como se contempla en narrativas como las que siguen:

*Después de la evaluación, a nivel personal, cogería mi cuaderno y lo leería y lo compararía con otra evaluación que ya existiera. Después de eso haría una reflexión de cómo se ha hecho, haría propuestas de cómo lo haría yo. (Alu\_010)*

*La reflexión es importante, porque puedes ver cómo has actuado y tal vez te permite utilizar una estrategia diferente para orientar a ese profesor la próxima vez.. (Alu\_013)*

## **Ayudas**

Antes de iniciar el *Prácticum*, los participantes consideraban que las ayudas fundamentales con las que contarían para realizar su tarea provendrían del orientador del centro, del profesor tutor de la Universidad y, finalmente, de otros profesionales y fuentes de recursos:

*Aunque soy bastante autónomo, las dos figuras importantes de referencia son el tutor y la psicopedagoga. (Alu\_005)*

*Creo que esa ayuda me la pueden proporcionar, mi tutor del Prácticum, el psicopedagogo del centro, mis compañeros y otros profesionales del campo, y algunos organismos dependiendo del tema que deba llevar a cabo. (Alu\_006)*

Concluidas sus prácticas, valoran especialmente la ayuda recibida del orientador del centro de prácticas:

*La tutora del centro se ha mostrado positiva con mi estancia, estando en todo momento pendiente de proporcionarme ejemplos de actuaciones, los casos de los alumnos que acudían a hablar con ella, etc. Además, el hecho de que ella realizara las prácticas hace pocos años le hacía consciente de cómo me sentía o de qué podía necesitar. (Alu\_011)*

También valoran el trabajo de orientación y guía del profesor tutor de la Universidad, en el sentido que expresa el siguiente comentario:

*El tutor de prácticas de la universidad es la única persona que realmente se ha comportado como un verdadero orientador y maestro. Me ha ayudado siempre que lo he necesitado. (Alu\_007)*

### **Condicionantes de los aprendizajes**

Los participantes dejaron constancia previa de la importancia que tienen algunos factores para el desarrollo de sus aprendizajes. Principalmente, señalaron que el contexto, en general, y el orientador, en particular, podían condicionar en gran medida sus éxitos o fracasos:

*El contexto siempre influye, hay que tener en cuenta el contexto para poner en marcha las estrategias. No es lo mismo un centro muy problemático que un centro que no tienen prácticamente problemas. (Alu\_001)*

*Es lo que más va a influir, si me dejan autonomía o no y las características de ese centro. Si solo me limito a observar y ver lo que hay, puedo aprender pero no es lo mismo que si yo tengo que poner en práctica y esforzarme por mejorar algo que sea necesario en ese momento. (Alu\_002)*

*Depende también de la personalidad del psicopedagogo que esté en el centro y de lo que él quiera hacer. Tenemos la impresión de que o no vamos a trabajar nada, o vamos a trabajar mucho. O te implicas mucho o no te implicas nada. En magisterio dependía del centro, pero ahora parece que dependa de esa persona. (Alu\_002)*

Y efectivamente, una vez realizadas las prácticas, continúan considerando el contexto como determinante para sus aprendizajes. Además, subrayan que el tiempo es un condicionante negativo, que les limita considerablemente:

*Me han tratado como una profesional más, de tú a tú. No tengo ningún tipo de queja, al contrario sólo puedo estar agradecida hacia ellos. La importancia de tener este tipo de trato es muy grande, ya que me han transmitido mucha confianza para realizar las prácticas de una manera adecuada. (Alu\_015)*

*Entre las causas que han dificultado la puesta en práctica de otras actividades correspondientes al psicopedagogo considero que ha sido la fecha elegida para las prácticas, ya que cuando llegué, mi tutor ya había pasado los diferentes test. Sin embargo, he podido corregir algunos y ver los respectivos informes finales. (Alu\_016)*

### **Esfuerzo de aprendizaje requerido específicamente por el Prácticum y comparación con las demás asignaturas**

Antes de iniciar la asignatura, se pidió a los participantes que relacionaran el *Prácticum* con las demás materias de la carrera. Expresaron que ésta era la más compleja, que requería un esfuerzo diferente y que era la asignatura que más les motivaba:

*Creo que requiere más esfuerzo, porque tienes que recordar un conjunto de cosas que has ido aprendiendo y las que has estudiado por tu cuenta, y supongo que tendré que hacer revisión de muchas asignaturas. Ahora ves lo que realmente has aprendido y lo que no, si te ha valido la pena la carrera. (Alu\_009)*

*Pienso que cursar el Prácticum requiere un esfuerzo diferente. No es venir aquí, tener un horario, unas actividades y entregarlas. Es ir a un centro, estar allí, adquirir experiencia que no tienes. (Alu\_001)*

*Para mí no requiere más esfuerzo, sino que me motiva más. Porque estoy en contacto con el trabajo que quiero realizar. No es lo mismo que llegar y escuchar una charla. (Alu\_001)*

Finalmente, tras cursar las prácticas, los estudiantes se reafirman en aquellas opiniones, como revelan las siguientes narrativas:

*Sin duda el Prácticum requiere unos mecanismos de gestión algo diferentes a los de las demás asignaturas. Aunque es cierto que la base de los posibles nuevos mecanismos, por lo menos en mi caso, proviene de mi experiencia como estudiante. Sin una buena organización durante la carrera no sería posible desempeñar la función del psicopedagogo de forma óptima. (Alu\_011)*

*La teoría impartida en el aula ha sido la base, pero considero que he aprendido más en un mes de prácticas que en un año a través de las clases teóricas. (Alu\_015)*

*Sí, pienso que el Prácticum me ha permitido desarrollar una serie de técnicas que no he puesto en práctica a la hora de abordar las asignaturas teóricas, como por ejemplo una organización previa, una estructuración temporal arrítmica, y una forma de asimilar conocimiento a través de la experiencia real, que en las asignaturas teóricas no he experimentado. Además, he puesto en práctica mecanismos de contención personal o de autogestión de mi participación, ya que he notado en muchas ocasiones que no formaba del todo parte del centro, y que por ello no debía opinar o participar. (Alu\_003)*

## **DISCUSIÓN Y RESULTADOS FINALES**

Con relación a las cuestiones de investigación que nos marcamos al inicio, respondiendo a la primera de ellas, señalaremos que los participantes afirman que el *Prácticum* es una experiencia favorecedora de la autorregulación de los aprendizajes. Consideran que su desarrollo ofrece la oportunidad de desempeñar las funciones específicas del orientador en un contexto novedoso, logrando determinados objetivos. Y ello requiere la activación de mecanismos y estrategias para la gestión y organización de los procesos que están implicados en el aprendizaje de la profesión. No obstante, algún participante ha señalado que no es la única asignatura que les ha permitido autorregular el aprendizaje, sino que durante la carrera habían desarrollado tareas de aprendizaje autónomo y autorregulación en otras materias.

En torno a la segunda cuestión, las principales acciones de autorregulación que han puesto en marcha han sido la observación, la planificación, la organización, el desarrollo secuenciado de acciones y, finalmente, la evaluación o valoración de éstas. Uno de los aspectos que los estudiantes ponderan más es la planificación previa de las tareas, ya que piensan que los éxitos dependen en buena medida de la previsión y del diseño de las situaciones de las que son partícipes. Resulta curioso constatar que los procesos de autorregulación coinciden con la filosofía de la actuación orientadora, que prioriza la prevención sobre la actuación, lo que supone impulsar mecanismos para el diseño y la planificación de los pasos que se van dando progresivamente. Al mismo tiempo, la evaluación se erige como una herramienta indispensable, tanto a nivel didáctico como para realizar el asesoramiento. Por ello tiene relevancia que los alumnos la hayan valorado significativamente.

En cuanto a la tercera cuestión, referida a la dificultad del *Prácticum* con relación a otras asignaturas de carácter teórico, existe disparidad de opiniones. Algunos participantes consideran que requiere mayor esfuerzo, dado que deben poner en práctica los contenidos teóricos que han ido trabajando durante la carrera. Sin embargo, otros entienden que no, que lo que demanda es un trabajo diferente. Con ello se refieren fundamentalmente al activo protagonismo que deben desplegar, instituyéndose en estrategias de sus procesos de intervención y aprendizaje, rol que contrasta con la pasividad que, según ellos, caracteriza su desempeño en las otras asignaturas.

Finalmente, los resultados permiten concluir que se han satisfecho la mayor parte de las expectativas de los participantes. No obstante, debe matizarse esta afirmación por cuanto alguno de ellos expresa su decepción, bien porque no ha recibido la acogida esperada, o bien porque se le ha atribuido un rol pasivo, de mero observador, sin autonomía para desplegar sus acciones, limitando sus posibilidades de aprendizaje.

Debemos aludir, también, a otros aspectos interesantes que emergen de los resultados, como el estado emocional predominantemente positivo de los estudiantes, tanto antes de iniciar la asignatura como durante su desarrollo, su alto nivel de implicación, las múltiples referencias que hacen a las ayudas recibidas por parte de los agentes responsables del proceso, o el reconocimiento de los

condicionantes que introduce en sus aprendizajes el contexto en que realizan las prácticas.

## CONCLUSIONES

Desde el enfoque socio-constructivista del que partimos para abordar este trabajo, la autorregulación de los aprendizajes se entiende como un proceso muy importante para la consecución de determinados objetivos formativos. La transformación constante de la sociedad actual exige a los ciudadanos y a los profesionales un conocimiento diversificado, su predisposición al aprendizaje a lo largo de la vida y el logro de competencias para construir autónomamente los saberes académicos y personales (Pereira y Veiga, 2007). La concepción de la persona como aprendiz pasivo ha sido reemplazada por otra que la hace protagonista activa de su transformación intelectual, social y moral. Es imprescindible que sus aprendizajes adquieran significatividad y para ello deben activarse conscientemente las oportunas estrategias. De hecho, como afirma Veiga (2002, 2004), el aprendizaje estratégico supone, precisamente, reconocer cuándo una estrategia determinada es útil y por qué.

Este reconocimiento facilita lograr objetivos educativos muy significativos, relacionados con el desarrollo de la competencia transversal de gestión y autorregulación del trabajo. El aprendizaje estratégico, que incorpora el dominio de esas herramientas, permite a los estudiantes pensar de forma razonada y contextualizada, resolviendo problemas autónomamente y afrontando eficientemente las situaciones de aprendizaje que les ofrecen sus profesores. De ahí que sea indispensable su trabajo en las aulas de todos los niveles educativos, pero muy especialmente en la educación universitaria. Opinión que refrendan autores como Pozo y Monereo (2002) o Simón, Márquez y Sanmartí (2006), que consideran plenamente factible enseñar la autorregulación.

Coherentemente con todo ello, los resultados de nuestra investigación permiten confirmar la hipótesis inicial, es decir, que la asignatura del *Prácticum*, de los estudios de Psicopedagogía, supone una oportunidad efectiva para que los estudiantes autorregulen sus aprendizajes, por cuanto ofrece su inmersión en un

contexto novedoso, en el que han de activar estrategias para conseguir aprendizajes prácticos, con los que complementan su formación teórica. Las aportaciones de los participantes refrendan que esta asignatura favorece la autorregulación porque, aunque tienen apoyos y reciben orientaciones de los agentes implicados, son ellos mismos quienes van construyendo el rol que el orientador educativo desempeña en los centros de Educación Secundaria. De hecho, el escenario real de los centros ayuda especialmente a que tomen conciencia de sus posibilidades y limitaciones, así como a que optimicen sus actuaciones, alineándolas con el logro de los principales objetivos de su formación académica y profesional. Elementos, todos ellos, que se integran en la definición del aprendizaje autorregulado (Mauri, Colomina, Martínez y Rieradevall, 2009). De hecho, las tres fases características de todo proceso de autorregulación quedan bien representadas en el planteamiento y en el desarrollo de la asignatura, que incluyen las etapas de anticipación y activación (toma de contacto con el centro y observación de la realidad), elaboración, realización y control (puesta en práctica de un plan de actuación diseñado por el propio estudiante y su tutor/orientador del centro) y, finalmente, la fase de reflexión y valoración (redacción de una memoria final que recoge las experiencias vividas en los centros y su valoración).

Más allá de la relación que los participantes establecen entre las intervenciones desarrolladas y los mecanismos de autorregulación ejercitados y aprendidos (organización, planificación, motivación, vivencias positivas, etc.), sus aportaciones han evidenciado que, previamente a la realización del *Prácticum*, mostraban actitudes propias de los alumnos que autorregulan sus aprendizajes. Ello explica su alta disposición a implicarse en las tareas y las expectativas positivas que albergaban antes de iniciarlo. Como han acreditado sus opiniones al concluirlo, la actividad desplegada en la asignatura ha contribuido a asegurar y a incrementar el dominio de esas estrategias de autorregulación. En definitiva, se constata que el *Prácticum* no sólo permite ejercitar en un contexto real las competencias que los estudiantes han adquirido mediante la formación teórica, sino que ofrece ambientes idóneos para poner en marcha mecanismos de autorregulación que, indiscutiblemente, son necesarios en la práctica profesional futura de la orientación educativa. De ahí la conveniencia de que los diseños de la formación teórica sean más pragmáticos y contribuyan a ofrecer mayores oportunidades para que los estudiantes asuman responsabilidad y autonomía en sus procesos de aprendizaje.

## Referencias

BLUMENFELD, P.C., y MARX, R. (1997). Motivation and cognition. En H.J. Walberg y G.D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 79-106). Berkeley, C.A: McCutchan.

COCHRAN-SMITH, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28.

COMO, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp.191-225). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

DE LA FUENTE, J., y JUSTICIA, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula Abierta*, 82, 161-171.

GONZÁLEZ, J., y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto. Consultado el 22 de marzo de 2012 en: [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Education al.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Education%20al.pdf)

HERNÁNDEZ, F., SALES, P.J., y CUESTA, J.D. (2008). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, 571-588.

HUBER, G.L. (2006). *AQUAD 6. Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Ed. VerlagIngeborg Huber. Recuperado el 14 de noviembre de 2011 en: <http://www.aquad.de/spa/manual.Pdf>

MAURI, T., COLOMINA, R., MARTINEZ, C., y RIERADEVALLI, M. (2009). La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 33-60.

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, 51-69.

M.E.C. (2007). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Informe ejecutivo*. Madrid: ANECA. Consultado el 22 de marzo de 2012 en: [http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca\\_jornadasreflexv20.pdf](http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf)

NÚÑEZ, J.C., SOLANO, P., GONZÁLEZ PIENDA, J.A., ROSÁRIO, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27(3), 139-146.

PEREIRA, D., y VEIGA, A.M. (2007). *O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendente. Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas*. Universidad de Lisboa: EDUCA.

PINTRICH, P.R. (2000a). Educational Psychology at the millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, 35, 221-226.

PINTRICH, P.R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R.

Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego: Academic Press.

POZO, J.I., y MONEREO, C. (2002). Introducción. Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En J.I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp.11-25). Madrid: Aula XXI/Santillana.

REYNOLDS, W.M., y MILLER, G.E. (2003). Current perspectives in educational psychology. En W.M. Reynolds y G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, (pp. 3-20). Hoboken, NJ: Wiley.

ROSÁRIO, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.

SCHUNK, D.H., y ZIMMERMAN, B.L. (1994). *Self-regulation of learning and performance*. UK: Hillsdale.

SCHUNK, D.H., y ZIMMERMAN, B.L. (1998). *Self-regulated Learning*. Nueva York: The Guildford Press.

SIMÓN, M., MÁRQUEZ, C., y SANMARTÍ, N. (2006). La evaluación como proceso de autorregulación: diez años después. *Alambique*, 48, 32-41.

SUÁREZ, J.M., FERNÁNDEZ, A.P., y ANAYA, D. (2004). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*, 338, 295-306.

TORRANO, F., y GONZÁLEZ-TORRES, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34. Consultado el 10 de febrero de 2012 en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?3>

VEIGA SIMAO, A.M. (2002). *Aprendizagem Estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério de Educação.

VEIGA SIMAO, A.M. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. In A. Lopes da Silva; A.M. Duarte; I.Sá e A.M Veiga Simao (Eds.), *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante: Perspectivas Psicológicas e Educacionais*, (pp.77-87). Porto: Porto Editora.

WINNE, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.

ZIMMERMAN, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation:

An analysis of exemplary instructional model. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford.

ZIMMERMAN, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner. (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

ZIMMERMAN, B.J. (2002). Becoming self-regulated learned: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.

ZIMMERMAN, B.J., Schunk, D.H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates.

## ANEXO 1. MAPA DE CODIFICACIONES DEL ESTUDIO

<b>DEFINICIÓN APRENDIZAJE AUTORREGULADO</b>	<b>Aprendizaje autónomo:</b> Aprendizaje en el que el protagonista de su desarrollo es el propio alumno.
	<b>Gestión de los aprendizajes:</b> Aprendizaje que promueve la gestión y control de los estudiantes de sus propios aprendizajes.
<b>PRÁCTICUM FAVORECEDOR DE LA AUTORREGULACIÓN</b>	<b>Propicia autorregulación:</b> El <i>Prácticum</i> , como asignatura que propicia la autorregulación de los aprendizajes.
	<b>No propicia autorregulación:</b> El <i>Prácticum</i> , como asignatura que no favorece la autorregulación como consecuencia de la falta de tiempo u otros condicionamientos.
<b>ACTIVIDADES DE AUTORREGULACIÓN PROMOVIDAS POR EL PRÁCTICUM</b>	<b>Observación:</b> Toma de contacto y activación de mecanismos de observación y atención para conocer y comprender la realidad del centro educativo.
	<b>Intervención:</b> Tareas que se les asignan a los estudiantes en práctica. Todas ellas están relacionadas con las funciones del orientador educativo.
	<b>Reflexión:</b> Actividades para valorar el desarrollo de las actuaciones desarrolladas. Puede referirse a la evaluación de una determinada acción, a la autoevaluación o la evaluación externa realizada por otros agentes.
<b>ESTADO EMOCIONAL</b>	<b>Emociones satisfactorias:</b> Emociones positivas relacionadas con la actividad del estudiante en prácticas.
	<b>Ansiedad:</b> Combinación de sentimientos de nerviosismo y angustia ante lo desconocido; miedo a la incompetencia.
	<b>Emociones negativas:</b> Sentimientos de fracaso y decepción con la experiencia del <i>Prácticum</i> .
<b>IMPLICACIÓN</b>	<b>Implicación alta:</b> Compromiso intenso con las tareas que se proponen para las prácticas.
	<b>Implicación media-alta:</b> Compromiso medio-alto con las tareas que se proponen para las prácticas.
<b>EXPECTATIVAS ALUMNADO</b>	<b>Expectativas positivas:</b> Presunciones positivas sobre el desarrollo del <i>Prácticum</i> . Cumplimiento expectativas: presunción constatada.
	<b>Expectativas negativas:</b> Presunciones negativas sobre el desarrollo del <i>Prácticum</i> . Incumplimiento expectativas: presunción no constatada.
<b>MECANISMOS DE ACTUACIÓN AUTÓNOMA</b>	<b>Organización-planificación:</b> Diseño previo de estrategias de actuación.
	<b>Resolución de problemas:</b> Procedimientos y técnicas empleados para dar solución a las problemáticas que surgen en el centro educativo.
	<b>Reflexión:</b> Actividades de valoración de la actuación, incluida la observación.
<b>AYUDAS</b>	<b>Orientador del centro educativo:</b> Profesional que sirve de guía y modelo a imitar en los aprendizajes del <i>Prácticum</i> y en el futuro desempeño profesional.
	<b>Tutor de prácticas (Universidad):</b> Experto que guía desde

	la institución universitaria el proceso de aprendizaje del alumno en prácticas.
	<b>Otros profesionales o recursos:</b> Profesionales del ámbito educativo o recursos personales, materiales..., que sirven de soporte para resolver posibles dudas.
<b>CONDICIONANTES DE LOS APRENDIZAJES</b>	<b>Contexto condicionante:</b> El contexto concreto en que se ubica el centro, su ambiente y otras variables, que son determinantes para los aprendizajes.
<b>¿REQUIERE EL PRÁCTICUM MAYOR ESFUERZO?</b>	<b>Prácticum más complejo:</b> Concepción del <i>Prácticum</i> como una asignatura más compleja que las teóricas que integran la titulación.
	<b>Requiere esfuerzo diferente:</b> Carácter eminentemente práctico de la asignatura, que exige un esfuerzo diferente al que se emplea en el estudio de asignaturas teóricas.
	<b>Prácticum motivador:</b> Constatación de que la aplicación práctica de lo aprendido contribuye a aumentar la motivación de los estudiantes.

**Vicente Carrasco-Embuela**

É professor colaborador honorífico do Departamento de Didática Geral e Didáticas Específicas. É investigador dos grupos GIDU (Grupo de Investigação Interdisciplinar em Docência Universitária) e TACE (Tecnologia Aplicada às Ciências da Educação) e editor da revista Educational Research eJournal. Os principais temas de sua investigação são a formação do professorado, as metodologias docentes e a organização escolar e a gestão educativa.

E-mail: vicente.carrasco@ua.es

**M<sup>a</sup> José Hernández-Amorós**

É professora ajudante e doutoranda em Organização e Gestão Educativa. É mestra, psicopedagoga e pesquisadora dos grupos GIDU (Grupo de Investigação Interdisciplinar em Docência Universitária) e TACE (Tecnologia Aplicada às Ciências da Educação). Os principais temas de sua investigação são a organização e a gestão educativa em centros de E. Primária e E. Secundária, as metodologias de aprendizagem e a formação dos professores.

E-mail: josefa.hernandez@ua.es