

Granados López, Edilberto

Edilberto Granados López egranados@ucm.edu.co
Universidad Católica de Manizales, Colombia

Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales

Universidad Católica de Manizales, Colombia

ISSN: 2539-5122

ISSN-e: 0121-067X

Periodicidad: Semestral

vol. 18, núm. 31, 2018

revistaeducacion@ucm.edu.co

Recepción: 14/03/2018

Aprobación: 22/05/2018

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4983308010/>

Autor de correspondencia: egranados@ucm.edu.co

Resumen: El presente artículo examina la literatura sobre los patrones de aprendizaje tomando como referente los constructos teóricos que lo integran: Concepciones de aprendizaje derivados de la teoría SAL (Student Approaches to Learning) y la teoría de la autorregulación (Self-Regulation). Se procura una presentación de sus principales fundamentos desde su raíz histórica hasta las perspectivas más contemporáneas. Así mismo, se propone la integración del constructo de regulación compartida como un factor a ser analizado dentro del constructo de patrones de aprendizaje.

Palabras clave: concepciones de aprendizaje, estrategias de aprendizaje cognitivas y de motivación, autorregulación.

Abstract: This paper examines the existent literature regarding the learning patterns taking as reference the theoretical constructs containing them: Conceptions of learning derived from the SAL theory (Student Approaches to Learning) and the self-regulation theory. This paper seeks to present its key fundamentals from its historical roots, to the most contemporary perspectives. In the same way, the integration of the shared regulation construct is proposed as a factor to be analyzed within the learning patterns construct.

Keywords: learning concepts, cognitive and motivational learning strategies, self-regulation.

Introducción

Los patrones de aprendizaje adoptan los modelos teóricos de dos tradiciones (Vermunt, 2005). De los enfoques de la escuela de Gotenburgo y Edimburgo (Student Approach Learning) se acogen los constructos relacionados con las estrategias de procesamiento de información y de orientación motivacional, así como las concepciones de aprendizaje (Biggs, 1987; Marton y Säljö, 1976; Schmeck, 1988).

La segunda perspectiva, se toma de los desarrollos teóricos de la metacognición (Brown, 2000; Flavell, 1987; Friedrich & Mandl, 1992; Palincsar & Brown, 1984), que posteriormente pasarían a redefinirse como Self Regulated Learning (SRL).

En términos conceptuales los patrones de aprendizaje podrían entenderse como una síntesis de estas dos tradiciones que involucran los procesos cognitivos,

socio-cognitivos y contextuales del aprendizaje (Vermunt, 1998; Vermunt & Van Rijswijk, 1988).

Perspectivas históricas del enfoque de aprendizaje o modelo Student Approach Learning (SAL)

Los enfoques de aprendizaje tienen como concepto base varias concepciones. Estas se entienden como los motivos, estrategias y situaciones que un estudiante presenta en su proceso educativo y no necesariamente como un rasgo de su personalidad. Los enfoques de aprendizaje centran su interés en “la intención del estudiante al aprender y cómo aprende (proceso), que no depende de los atributos personales sino de la percepción que este tiene del contexto o situación particular” (López-Aguado y López-Alonso, 2013, p. 132).

El origen de la teoría de enfoques de aprendizaje tuvo lugar en la década de los años setenta. En la Universidad de Newcastle cuando el profesor Biggs (1987) inició sus estudios acerca de los procesos de aprendizaje en sus estudiantes. Fruto de ello son los cuestionarios: Learnig Process Questionnaire; Study Behavior Questionnaire; Study Process Questionnaire; Revised Two-factor Study Process Questionnaire.

Para la misma época de acuerdo con López-Aguado y López-Alonso (2013) y Marton y Säljö (1976), se introduce la perspectiva cualitativa en el estudio del aprendizaje, desde un enfoque cualitativo de corte fenomenológico. Sería bajo esta perspectiva de investigación, que surgiría el “concepto de enfoque de aprendizaje profundo y superficial posteriormente desarrollado por Ramsden, Pask, Entwistle, Biggs y Vermunt” (López-Aguado y López-Alonso, 2013).

Biggs (1987) es uno de los pioneros en realizar estudios sobre el aprendizaje vinculando procesos cognitivos, orientaciones motivacionales en relación al contexto, y concepciones de sus estudiantes frente a una tarea determinada.

En sus inicios el constructo se denominó Modelo 3P, fue propuesto por Biggs (1987) como adaptación del modelo de Dunkin & Biddle (1974). Posteriormente, fue revisado por Biggs (2001) y Kember, Biggs & Leung (2004). El Modelo 3P parte de una perspectiva fenomenológica contextual en la cual se analizan los procesos que influyen en el aprendizaje. Cabe recordar que este modelo es una síntesis de los estudios de la década de los setenta. (Biggs, 1987; Entwistle & Waterston, 1988; Marton & Säljö, 1976; Schmeck, 1988).

De acuerdo con el Modelo 3P, cada estudiante desarrolla un determinado enfoque o manera específica para resolver sus problemas al momento de aprender. La manera como se aprende se convierte en una característica o rasgo de identidad para llevar a cabo su proceso educativo. De ahí que en los enfoques de aprendizaje las diferencias individuales que presenta un individuo deben ser asumidas como una forma arquetípica de la concepción desarrollada por este en relación a su experiencia contextual y personal (Fernández, 2008).

El enfoque de aprendizaje es el resultado de tres elementos supuestos al momento de aprender: la intención o motivos que llevan a aprender, el tipo de proceso o estrategia que se implementa, y los logros que se pretende obtener (Biggs, 1993; Barca, Peralbo y Brenlla, 2004).

El enfoque de aprendizaje delega el éxito académico a la posibilidad de una adecuada construcción del conocimiento en relación a la influencia recibida por el profesor y en relación al enfoque de aprendizaje que presente un estudiante.

La virtud del enfoque de aprendizaje cobra importancia en la medida que genera una descripción de la naturaleza de las relaciones entre quien aprende, su contexto de aprendizaje y las acciones realizadas alrededor de las tareas académicas (Biggs, 2001).

Esta virtud implícita al modelo permite reconocer su potencial para evaluar los procesos de aprendizaje en relación con los contextos. Igualmente hace evidente que no siempre un estudiante responderá de la misma manera o haciendo uso del mismo enfoque de aprendizaje, como lo plantea Biggs (2003). Resulta inapropiado afirmar que un estudiante adquiere un enfoque superficial o profundo en relación a su aprendizaje, pues esto supondría que los estudiantes presentan una medida de respuesta estable, lo cual resulta problemático incluso respecto a la propia naturaleza del aprendizaje y a la dinámica no siempre estable en que este se da.

Cada uno de estos enfoques juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de un individuo (Biggs, 1999). Es de mencionar que dichos enfoques están determinados por variables llamadas de presagio y de proceso. La variable de presagio es una de las más importantes y determinantes del propio proceso de adquisición y respuesta del conocimiento (Biggs, 1987). Esta indaga por la manera en que intervienen las concepciones en las habilidades de aprendizaje, las expectativas de formación, el estilo cognitivo y las experiencias. Lo que se traduce en concepciones de aprendizaje y orientación motivacional.

La variable de proceso o de intervención, se relaciona con los factores que intervienen dentro del aprendizaje (Biggs, 1989). Esta variable se podría considerar como el origen del enfoque de aprendizaje como lo corroboran López-Aguado y López-Alonso (2013):

El complejo proceso de aprendizaje lo conforman una serie de motivos y estrategias [...]. Motivos y estrategias se funden para determinar los tres enfoques de aprendizaje: enfoque profundo o de comprensión real de lo que se aprende, enfoque superficial o de reproducción de lo que se enseña para entender los requisitos mínimos y finalmente, el enfoque de alto rendimiento o logro, cuyo objetivo es maximizar las calificaciones. (p. 136)

Finalmente, se encuentra la variable de producto, la cual está vinculada al impacto en el rendimiento académico (Biggs, 1989).

En la actualidad el Modelo 3P, ha sufrido modificaciones en relación al desarrollo y evolución de los estudios sobre el aprendizaje (Biggs, 2001). La reestructuración del modelo inicial, pasó de uno trifactorial (comprensión, reproducción y orientación al logro), a un modelo bifactorial de aprendizaje con el cual, se pretende dar cuenta de cómo se genera la comprensión y el significado al interior de los procesos de aprendizaje superficial y la orientación a la reproducción de contenidos. Este modelo deja de lado el enfoque orientado al logro, por haber sido estimado como un enfoque que fácilmente puede ser consecuencia de uno de los dos primeros.

Sin embargo, más allá de un enfoque trifactorial o bifactorial, se debe mirar el enfoque de aprendizaje como un continuum influido por el contexto y

la importancia del proceso de aprendizaje en relación a la memoria o a la comprensión.

Más allá de un determinado modelo, lo que se busca en los enfoques de aprendizaje de acuerdo a la discusión contemporánea (Laird, Shoup, Kuh & Schwarz, 2008), es dar cuenta de cómo un determinado estudiante hace uso de un tipo particular de enfoque (superficial o profundo) en relación con los materiales que tiene disponibles para su procesamiento y en cómo responde motivacionalmente para dar respuesta ya sea para asumir el compromiso de aprendizaje, o para declinar del mismo en virtud de sus necesidades y prioridades.

Como consideración final en relación a los enfoques de aprendizaje, se plantea que estos en la actualidad se han centrado en el estudio de los procesos de construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta no solo aspectos relacionados con la comprensión y la reproducción, sino también con la manera como el comportamiento es guiado por concepciones y aprendizajes previos que influyen en la orientación motivacional tanto a nivel de proceso, como de respuesta en relación a un contexto de enseñanza dado.

Desarrollo de la perspectiva soportada en el modelo Self Regulated Learning (SRL)

La autorregulación como teoría asociada al aprendizaje posee varias perspectivas relacionadas con conductas tanto cognitivas como afectivas de los individuos en su proceso de respuesta al aprendizaje. En razón de lo anterior, el proceso de autorregulación posee un modelo propio según la perspectiva teórica que lo aborde. Alrededor del concepto de autorregulación se pueden evidenciar influencias de la teoría conductual, pasando por la teoría cognitiva social, la teoría del procesamiento de la información y la teoría constructivista, hasta las teorías más contemporáneas que hablan de la relación motivación y autorregulación. A continuación, se pasará a esbozar de manera muy general algunas de las perspectivas teóricas sobre autorregulación.

Teoría cognitivo social del proceso autorregulatorio

Existen diversos autores que han abordado el tema de la autorregulación en la tradición cognitiva como: Bandura 1997, 2001; Pintrich, 2004; Pintrich y Zusho, 2002; Zimmerman y Schunk, 2001.

Dentro de esta perspectiva se da potestad a los estudiantes para desarrollar una determinada tarea y gestionar aquellas estrategias y dinámicas que mejor favorezcan su proceso de aprendizaje. Al igual que en la teoría conductual, en los procesos cognoscitivos sociales se dan una serie de subprocesos que permiten o dan paso al proceso autorregulatorio. De acuerdo con Bandura y Cervone (1986), Kanfer & Gaelick (1986), Zimmerman (1989) & Schunk (1994), los subprocesos que dan paso a la autorregulación dentro del enfoque cognoscitivo social, se plantean a partir de tres modelos (autoobservación o autosupervisión, autoenjuiciamiento y autorreacción). Si bien se puede advertir cierta similitud con la teoría conductual, su principal diferencia se encuentra en que se busca

inferir sobre los procesos de aprendizaje relacionados con la adquisición y desarrollo de habilidades para resolver problemas de aprendizaje.

En cuanto al proceso de autoobservación, este se centra en la capacidad de relacionar y diferenciar acciones propias de la conducta. La autoobservación surge como una demanda propia del estudiante en relación a una determinada necesidad, o de parte del docente como una manera de llenar algún vacío de conocimiento advertido en su entorno de enseñanza.

De acuerdo con Schunk, “la autoobservación es conceptualmente similar a la autosupervisión y por lo general se enseña como parte de la autorregulación” (2012, p. 407).

Por su parte el proceso de autojuiciamiento alude a la capacidad y conciencia adquirida por el estudiante para comparar y evaluar un determinado desempeño en relación a lo alcanzado y la meta propuesta. Para Schunk (2012) el autojuiciamiento depende en buena medida, de los estándares de autoevaluación empleados, de las propiedades de la meta y de la importancia asignada a la misma.

El subproceso de autorreacción permite reaccionar al estudiante frente a su propio progreso en el cumplimiento de una determinada meta de aprendizaje. En consecuencia, “la creencia de que el progreso que se hace es aceptable, aunada a la satisfacción anticipada de alcanzar la meta, mejora la autoeficacia y mantiene la motivación” (Schunk, 2012, p. 410). Así mismo, para Kanfer y Gaelick (1986), un estudiante tiende a mejorar su motivación cuando recibe instrucciones para valorar su desempeño en términos positivos, lo cual incrementa la autoconfianza y aumento de la creencia de autoeficacia.

Finalmente, una de las evoluciones que tuvo esta teoría del aprendizaje fue la perspectiva cíclica de la regulación propuesta por Zimmerman (2002). Esta perspectiva presentada a manera de modelo por el autor, conserva la idea trifactorial del modelo anterior, pero plantea la regulación como la interacción de tres fases (desempeño o control volitivo, autorreflexión y previsión).

La teoría constructivista y su relación con los procesos de autorregulación

El enfoque constructivista del aprendizaje parte de la idea que las influencias socioculturales resultan cruciales para que los individuos puedan llegar a desarrollar teorías implícitas acerca de sí mismos Schunk (2012).

Henderson y Cunninham (1994) plantean que dentro de la perspectiva constructivista los procesos de autorregulación surgen a través de la coordinación de procesos mentales tales como la memoria, la planeación, la capacidad de síntesis, así como la evaluación permanente en relación al contexto inmediato de influencia. Los procesos de autorregulación del aprendizaje desde la perspectiva constructivista se dan como parte del nivel de conciencia que tenga un determinado individuo para dar cuenta de las demandas socialmente aprobadas.

Las relaciones entre motivación y autorregulación

De acuerdo con Pintrich (2003) las relaciones entre motivación y autorregulación sostienen una estrecha relación, pues de acuerdo con estos autores, el perfil motivacional define en buena medida los procesos y desarrollos autorregulatorios del aprendizaje. La motivación como factor predictor de la autorregulación se manifiesta como un sentimiento de mayor competencia y sentimiento de eficacia.

El modelo de Pintrich (2003) de autorregulación parte del involucramiento que pueda presentar un individuo en el cumplimiento de una determinada meta de aprendizaje. Dicha implicación sería un predictor de las creencias de autoeficacia percibida, que a su vez genera un vínculo con el perfil motivacional el cual determinará la manera como se dará el proceso mismo de autorregulación.

Otro de los modelos que vinculan motivación y autorregulación fue el propuesto por Bandura (1997). En este la autorregulación surge como un proceso en el que intervienen una serie de factores tales como creencias y tipos de valoración sobre el aprendizaje, así como la orientación motivacional surgida en el mismo. Para Bandura la autoeficacia, las expectativas de resultado, el interés manifiesto ante una determinada demanda de aprendizaje, la orientación motivacional y las creencias de control, juegan un papel central en el desarrollo de la autorregulación.

Los procesos de autorregulación en relación a la motivación, plantean una serie de procesos cognitivos a partir de los cuales, un individuo llega a generar su propio esquema personal de acción para el aprendizaje.

Como parte de una actualización de los modelos propuestos por Pintrich (2003) y Zimmerman (2000), se encuentra el estudio de la volición. Si bien la volición como concepto posee una historicidad amplia, dentro de los estudios que la vinculan con la motivación se sitúa hacia la década de los años ochenta, cuando Kuhl (1984) distingue entre procesamiento y decisión. El trabajo sería continuado por Heckhausen (1991) y Corno (1993, 2001, 2008). La volición pretende estudiar la relación entre motivación y autorregulación, separando los procesos previos y posteriores de la decisión. En los estudios sobre la volición se ha llegado a establecer que no siempre los indicadores motivacionales impactan o terminan afectando la utilidad misma del aprendizaje, pues es un hecho conocido, que los estudiantes solo poseen una decisión posterior a la realización de la tarea y no previa, ya que esta es por lo general, es prevista por el docente.

Schunk (2012) plantea que la volición se caracteriza por ser un tipo de sistema dinámico de procesos de control psicológico, que permite a un individuo centrar su atención de manera dirigida sin distracciones externas o personales.

La volición opera como un factor regulador de la motivación y de la emoción. La motivación permite la regulación de aspectos tales como el establecimiento de contingencias para el desempeño y un aumento en la manera como se establecen las metas, la manera como se visualiza el trabajo y las metas de aprendizaje. De igual forma, considera aspectos como la planificación, el empleo de la instrucción independiente y el análisis del fracaso previo, antes de un segundo intento.

Para el caso de la regulación de las emociones la volición permite adquirir y mejorar las condiciones de autocontrol y mejoramiento del autoconcepto, así

como evita las creencias negativas adquiridas alrededor de las experiencias de aprendizaje.

Finalmente, la perspectiva motivacional de la autorregulación del aprendizaje tiene su fortaleza en ser uno de los principales ejes del aprendizaje profundo. Así mismo, permite indicar el propio avance y maduración que puede llegar a presentar un individuo en su proceso de aprendizaje. De ahí que en sus inicios la autorregulación tuviera como objetivo el estudio del autocontrol, pues, en definitiva, este parecería ser el mecanismo implícito al propio proceso para la adquisición, desarrollo y mantenimiento de un aprendizaje autorregulado.

Dimensión y dominios del modelo de patrones de aprendizaje

Este tipo de patrones de acuerdo a Vermunt & Donche (2017) se entienden como un conjunto coherente de actividades que un determinado individuo emplea en relación al ambiente de aprendizaje y a sus propias creencias en un periodo de tiempo específico y no generalizable a otros ámbitos.

Las creencias se dividen en concepciones que un individuo tiene sobre su aprendizaje en relación a las experiencias previas y las expectativas sobre una determinada tarea o demanda de aprendizaje, así mismo dentro de las creencias se considera el perfil motivacional como un factor influyente al momento de aprender.

Las concepciones de aprendizaje de acuerdo con Vermunt (1998) son indicadores del incremento de conocimiento en el que juega un papel fundamental la memoria del estudiante y la reproducción de la información (Saljö, 1979; Marton, Dall'Alba & Beaty, 1993). Así mismo, el uso que el estudiante hace del conocimiento caracteriza la retención, utilización y aplicación del conocimiento con cierto grado de interpretación (Henderson y Cunninham (1994). La dimensión asociada a la orientación motivacional se relaciona con cinco variables.

La primera tiene que ver con la orientación a los certificados, la cual se caracteriza por la presencia de la motivación extrínseca, la atribución externa y la orientación hacia metas de aprendizaje compensadas. La segunda alude a la orientación hacia las evaluaciones la cual comparte características con la orientación a certificados. La tercera es la orientación motivacional intrínseca caracterizada por el valor asignado a las tareas. La cuarta orientación es la relacionada con el interés personal, caracterizado por la motivación intrínseca, la atribución interna y la creencia de autoeficacia, y en parte por la teoría de la autodeterminación. La quinta orientación motivacional es la ambivalente, la cual comparte ciertas características derivadas de la teoría de la autodeterminación en lo referente a la denominada amotivación o ausencia de motivación. Los autores comunes a la dimensión o dominio de orientación motivacional presente en los patrones de aprendizaje son Deci (1972), Ryan & Deci (2000), Weiner (1979) y Pintrich (1998).

El tercer dominio es el relacionado con las estrategias de regulación del aprendizaje. Este dominio cuenta con varias variables. La regulación externa de los procesos y los resultados, se caracteriza por la gestión de recursos estratégicos, y la independencia de los procesos, así como por las estrategias cognitivas (Pintrich & De Groot, 1990). La segunda variable hace referencia a los procesos

de autorregulación en relación a los contenidos. Esta variable se caracteriza por los procesos autorregulatorios de control de la cognición, los procesos de autorregulación tanto de las estrategias como de la efectividad del aprendizaje (Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich et al, 1991; Zimmerman, 1989).

De igual manera el dominio de procesamiento contiene tres variables. La primera relacionada con los procesos de paso a paso, dentro de los cuales se encuentra el ensayo, la memorización y el análisis, caracterizado por el ensayo y el procesamiento superficial. La segunda denominada procesamiento concreto; caracterizada por el procesamiento estratégico y la personalización. Finalmente se encuentra el procesamiento profundo, caracterizado por los procesos de elaboración, estructuración y pensamiento crítico y estrategias de metacognición. Los autores que soportan este dominio son Weinstein & Mayer (1986), y Entwistle & Waterson (1988).

De acuerdo con Vermunt (1998, 2005), los patrones de aprendizaje se comprenden de acuerdo a la clasificación anterior en: el dirigido al significado (MD), el dirigido a la aplicación (AD), el dirigido a la reproducción (RD) y el no dirigido (UD). Cada uno de estos patrones comparte rasgos tanto de las concepciones, como de las orientaciones motivacionales, y de las estrategias de regulación y de procesamiento de la información, aunque en dimensiones diferentes. De manera que mientras el patrón MD, parte de concepciones de aprendizaje soportadas en la construcción del aprendizaje, del incremento del interés personal, de los procesos de autorregulación de los procesos y los contenidos y el procesamiento profundo en términos de estrategias de elaboración, estructuración y pensamiento crítico; el patrón AD, basa sus creencias en el uso que pueda hacer de dicha información, con una clara orientación motivacional de tipo vocacional y un uso de estrategias de regulación externo y autorregulado, con estrategias de procesamiento del tipo concreto.

El patrón RD, presenta una concepción de aprendizaje basada en el deseo de incremento del conocimiento, con orientación motivacional hacia los certificados y la auto evaluación. Hace uso de estrategias de regulación externa enfocadas hacia los procesos y los resultados y un uso de estrategias de procesamiento soportado en proceso paso a paso con uso predominante del ensayo, la memoria y el análisis.

Finalmente, el patrón UD, se caracteriza por partir de una concepción de aprendizaje cooperativo soportado en la idea de una educación como estímulo, con orientación motivacional ambivalente (extrínseco, intrínseco), sin uso aparente de estrategias de regulación y con presencia escasa de procesamiento de información.

Los patrones de aprendizaje, como se puede advertir, presentan una síntesis de las teorías más destacadas sobre este y sobre su relación con las creencias, las orientaciones motivacionales, los procesos de regulación y de procesamiento. Así mismo, se advierte una crítica a los procesos cooperativos del aprendizaje como lo es el patrón UD, al cual Vermunt (1998, 2005) y Vermunt & Donche (2017) no asignan perfiles motivacionales, ni procesos de regulación y/o estrategias de procesamiento.

A manera de conclusión

Sobre el tema abordado alrededor de los patrones de aprendizaje y los procesos de aprendizaje regulado, se podría plantear que una de las principales dificultades que plantea el modelo de patrones de Vermunt (1998, 2005) es basar su constructo en teorías en las que se supone el aprendizaje como fruto de un proceso endógeno, con muy poca influencia del contexto.

Así mismo, el modelo de patrones parte de la concepción que el aprendizaje del estudiante, así como su orientación motivacional, estrategia de regulación y procesamiento, son el resultado de decisiones racionales y lógicas, dejando de lado una interacción que en los ambientes de aprendizaje no siempre resulta lógica o premeditada. Se muestra en este sentido una seria limitación ante teorías más actuales, que abordan el fenómeno de la regulación como fruto de la interacción entre parejas o grupos de estudiantes cuya finalidad se centra en la construcción de un determinado conocimiento. Igualmente, deja de lado la interacción entre docente y estudiante como un factor de influencia en la dinámica no solo de decisión y acción del estudiante, sino de superación de su propia creencia de autoeficacia y orientación motivacional.

En tanto, los patrones de aprendizaje si bien constituyen una teoría importante para abordar y comprender las distintas maneras en que un estudiante se aproxima al aprendizaje, también es cierto que al soportar todo su constructo teórico en teorías clásicas sobre la cognición y la socio-cognición, presenta una seria limitación, la cual podría ser complementada con los estudios sobre co-regulación. Pues desde la perspectiva de la regulación compartida y la regulación del otro, el aprendizaje posibilita la comprensión de la estructura cognitivo-constructivista, lo cual permite incluir la idea de aprendizaje como un proceso de respuesta y adaptación a un conflicto derivado del aprendizaje social. De igual forma, del estudio de la co-regulación, se desprenden características propias, en tanto presenta una concepción de aprendizaje soportada en la cooperación (aprendiz-experto), una orientación motivacional auto agenciada como parte de la respuesta emotiva al fracaso constructivo y unas estrategias de procesamiento con base en la interacción emergente y en el aprendizaje adaptativo, características que al ser incluidas dentro de los dominios de los patrones de aprendizaje (MD, AD, RD y UD) podría contribuir a replantear no solo el patrón no dirigido como carente de características sino también, como una reestructuración conceptual e instrumental del propio modelo de patrones de aprendizaje para contextos en los cuales el aprendizaje social y en especial la regulación social compartida resulta una constante en los modos de aprender de los individuos.

Referencias

- Bandura, A. & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, (38), 92-113.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, (52), 1-26.

- Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Biggs, J. (1987). *Learning Process Questionnaire (LPQ). Manual*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, (8), 68- 80.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, (63), 3-19.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. (2001). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, (71), 133-149.
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions and educational research. *Educational Research*, 22(2), 14-22.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In Zimmerman, B. & Schunk, D. (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 191-225). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Corno, L. (2008). Work habits and self-regulated learning: Helping students to find a 'will' from a 'way'. In Zimmerman, B. & Schunk, D. (Eds.). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 197– 222). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Deci, L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity. *Journal of Personality and social Psychology*, 22(1), 113-120.
- Dunkin, M. & Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. Oxford: Holt, Rinehart & Winston.
- Eccles, J. (2005). Valor de la tarea subjetiva. Modelo de opciones relacionadas con el rendimiento. En Elliot, A. y Dweck, C. (Eds.), *Manual de competencia y la motivación* (pp. 105-121). Nueva York: Guilford.
- Elliot, A. y Dweck, C. (Eds.). (2005). *Manual de competencia y motivación*. Nueva York: Guilford.
- Erikson, E. (1968). *Identidad. La juventud y la crisis*. Nueva York: Norton.
- Entwistle, N. & Waterston, S. (1988). Approaches to study and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, (58), 258-265.
- Elliot, J. & Dweck, S. C. (2005). *Handbook of Competence and Motivation*. New York and London: The Guilford Press.
- Fernández, J. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Básica. Universidad de Barcelona, España.
- Fernández, J. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.

- Fernández, M. (2008). *El aprendizaje basado en problemas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior desde la percepción del estudiante: estudios cualitativos y selectivos*. (Tesis doctoral). Universidad de León, España.
- Flavell, J. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. In: Wernert, F. and Kluwe, R. (Eds.). *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Friedrich, H. & Mandl, H. (1992). Lern und denkstrategien. Ein problemaufriß. In Friedrich, H. & Mandl, H. (Hrsg.). *Lern und Denkstrategien* (s. 3-54). Göttingen: Hogrefe
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York: Springer-Verlag.
- Henderson, R. & Cunningham, L. (1994). Creating interactive sociocultural environments for selfregulated learning. In Chunk, D. & Zimmerman, B. (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications* (pp. 255-281). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jowell, C. & Smiley, M. (1999). La autorregulación en las comunidades democráticas. *Escuela Primaria Journal*, (99), 469-490.
- Kanfer, F. & Gaelick, L. (1986). Self-management methods. In Kanfer, F., & Goldstein, A. (Eds). *Helping people change: a text-book of methods* (pp. 283-245). Elmsford, NY: Pergamon.
- Kember, D., Biggs, J. & Leung, D. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, (74), 261-279.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: toward a comprehensive theory of action control. *Progress in Experimental Personality Research*, (13), 99-171.
- López-Aguado, M. y López-Alonso, A. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 131-153.
- Laird, T., Shoup, R., Kuh, G. & Schwarz, M. (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education*, 49(6), 469- 494.
- Mace, F., Belfiore, P.J. & Hutchinson, J.M. (2001). In Operant theory and research on selfregulation. In B. J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 39- 65). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, (46), 4-11.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, (13), 277- 300.
- McCaslin, M. (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist*, 44(2), 137-146.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, (1), 117- 175.
- Pintrich, P. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En Castañeda, S. (Coord.). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del Siglo XXI*. (pp. 229-262). México: Porrúa.

- Pintrich, P. & De Groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, (82), 33-40.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In Wigfield, A. & Eccles, J. (Eds.). *A Vol. in the educational psychology series. Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pozo, J. y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En Pozo, J. y Monereo, C. (Coords.). *El aprendizaje estratégico* (pp. 87-108). Madrid: Santillana.
- Ryan, M. & Deci, L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schmeck, R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Schunk, D. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In Schunk, D. & Zimmerman, B. (Eds.). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Universidad Autónoma de México.
- Vermunt, J. & Rijswijk, V. (1988). Analysis and development of students' skills in self-regulated learning. *Higher Education*, (17), 647-682.
- Vermunt, J. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, (68), 149-171.
- Vermunt, J. (2005). Relations between student learning patterns, personal and contextual factors, and academic performance. *Higher Education*, (49), 205-234.
- Vermunt, J. & Donche, V. (2017). A learning patterns perspective on student learning in higher education: state of the art and moving forward. *Education Psychology Review*, 29(2), 269-299.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experience. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weinstein, C. & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In Wittrock, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329 -339.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-regulation: Theory, Research, and Applications* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In Zimmerman, B. & Schunk, D. (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associates
- Zimmerman, B. & Shunk, D. (Eds.). (2001). *Self-Regulated Learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Notas de autor

Edilberto Granados López. Profesional en Filosofía, Universidad de Caldas. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Profesor investigador del programa de Maestría en Educación en la UCM, Manizales, Colombia.

Correspondencia. egranados@ucm.edu.co

Enlace alternativo

<http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/109/pdf>
(pdf)