

# Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos

La sociedad del conocimiento demanda una alta capacitación en los alumnos para aprender a aprender y, en consecuencia, un modelo de enseñanza más centrado en el mismo proceso de aprendizaje (*learning-centered teaching*). En este artículo se trata de explicar que este paradigma exige un profesor que actúe como guía en el proceso de aprendizaje y asuma la postura de “experto-aprendiz” en el aula. Para ello es necesaria una formación docente más acorde con los principios actuales del aprendizaje puesto que, de este modo el profesor estará más capacitado para desempeñar su cambio de rol.

**Palabras clave:** aprendizaje autorregulado, enseñanza centrada en el alumno, enseñanza centrada en el aprendizaje, desarrollo profesional del profesor.

## New Tendencies in Teacher Training Centered on Self-regulated Learning

The knowledge society requires the students to develop a high capacity to learn to learn and, therefore a teaching model which is more centred on the learning process (*learning-centered-teaching*). In this paper we try to explain how this paradigm requires the teacher to act as a guide in the learning process and take up the role of “expert-learner” in the classroom. For this to happen, professional development training needs to be adapted to present learning principles as, in this way, the teachers will be more capable of carrying out this change of role.

---

## Ee012

---

Edurne  
Chocarro

---

Departamento de Educación.  
Universidad de Navarra  
[echocarr@alumni.unav.es](mailto:echocarr@alumni.unav.es)

---

M.<sup>a</sup> Carmen  
González-Torres

---

Profesora Contratada Doctora  
de Psicología de la Educación  
y de la Instrucción.  
Universidad de Navarra  
[mgonzalez@unav.es](mailto:mgonzalez@unav.es)

---

Ángel Sobrino

---

Profesor Contratado Doctor  
de Didáctica y Organización  
Escolar.  
Universidad de Navarra  
[asobrino@unav.es](mailto:asobrino@unav.es)

---

## ESTUDIOS

EDURNE CHOCARRO,

M.ª CARMEN

GONZÁLEZ-TORRES,

ÁNGEL SOBRINO

**Keywords:** self-regulated learning, learner-centered teaching, learning-centered teaching, professional development teaching.

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza centrada en el alumno es uno de los términos más frecuentes en la literatura educativa actual. Sin embargo, hace ya unos cuantos años autores como Dewey o Rogers ya postulaban algunos de sus principios (O'Neill y McMahon, 2005). Lo que resulta interesante es plantearse por qué es ahora cuando este paradigma de la enseñanza asume un valor especial. En este artículo se señala que responde a las demandas de la necesidad del aprendizaje autorregulado y autónomo que exige “la sociedad del conocimiento” en la que estamos inmersos y que, por ejemplo, se pone de relieve en el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior [EEES]. Nuestro objetivo es explicar las implicaciones que un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje del alumno tiene sobre las funciones del profesor, y destacar que para que pueda ejercerlas precisa de una adecuada capacitación, de tal modo que los cambios en la enseñanza deben acompañarse de cambios en la formación docente. En caso contrario, será imposible lograr los resultados deseados. Por ello, se abordarán los nuevos modelos de desarrollo profesional que se están proponiendo para que los docentes realmente apliquen los principios de la enseñanza centrada en el alumno en su aula y, en consecuencia, ayuden a sus alumnos a autorregular su aprendizaje.

## 2. EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO COMO IMPORTANTE META DEL SISTEMA EDUCATIVO

La sociedad está inmersa en un continuo proceso de desarrollo y cambio que ha derivado en lo que denominamos la sociedad del conocimiento. Es una constante la necesidad de aprender para responder a los avatares del siglo XXI. Así también, la economía reclama un capital humano competente que pueda adaptarse a la movilidad laboral y al avance tecnológico que nos rodea. Monereo y Pozo (2003) indican que un profesional competente es “aquel que toma decisiones ajustadas a las condiciones del contexto en el que trabaja” (p. 20). Pero ¿cuáles son las competencias en las que es necesario formar a estos profesionales? En respuesta a esta pregunta tomaremos como referencia las competencias destacadas en dos importantes estudios publicados el año 2002: uno realizado en Europa por Eurydice titulado *Competencias claves* y otro en EEUU con el título *Learning for the 21st century* por la organización *The Partnership for 21st Century Skills* integrada por entidades públicas y privadas tanto del ámbito económico como del educativo (por ej.: empresas del área de la tecnología como *Apple Computer, Cisco System, Dell, Microsoft* y la colaboración del *US Department of Education*). Estos trabajos señalan las siguientes competencias: de contenido, personales, metacognitivas o de aprender a aprender, interpersonales, tecnológicas e idiomáticas. Entre todas ellas, las competencias de aprender a aprender han cobrado un valor añadido, al facilitar el aprendizaje permanente. Una capacidad de aprender que, en palabras de Marcelo (2002), “se concreta en lo que se ha denominado aprendizaje autorregulado” (p. 18).

De modo paralelo a los cambios sociales, la psicología ha aportado una evolución en sus perspectivas sobre el aprendizaje que Mayer (2002) explica con las siguientes metáforas: desde el aprendizaje como *adquisición de respuestas*, pasando por el aprendizaje como *adquisición de conocimiento* al aprendizaje como *construcción de significados*. En las últimas décadas, los investigadores en el ámbito de la educación defienden esta última visión del aprendizaje. Como indica Beltrán (1996): “los rasgos del aprendizaje son: activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y autorregulado” (p. 61).

Por ello, en respuesta a la sociedad y a las teorías psicológicas actuales, la escuela debe fomentar un aprendizaje autónomo en sus alumnos, lo que en la literatura psicoeducativa actual se conoce como aprendizaje autorregulado y que se ha convertido en una de las principales metas del sistema educativo (Torrano y González-Torres, 2004).

Según Zimmerman (2001), los alumnos autorregulan su aprendizaje en la medida en que son cognitiva, motivacional y conductualmente participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. Desde hace unos años son muchos los modelos que se han publicado tratando de explicar este aprendizaje, pero se destacan los propuestos por Pintrich (2000, 2004) y Zimmerman (1998, 2000), que sintetizan con concreción sus fases y actividades. Ambos recalcan que el proceso de autorregulación se compone de las siguientes fases: planificación, autoobservación, control y evaluación.

El aprendizaje autorregulado es importante porque no sólo facilita el aprendizaje permanente, sino también porque las características de los alumnos que autorregulan su aprendizaje se corresponden con las de aquellos considerados de alto rendimiento (Roces y González-Torres, 1998; Torrano y González-Torres, 2004; Zimmerman, 1998). Sin embargo, aunque algunos alumnos llevan a cabo un aprendizaje autorregulado de modo natural, esto no es lo habitual (Pintrich, 2000; Zimmerman, 1998). No todos los alumnos se comportan de una manera autorregulada ni en todo momento ni en todas las tareas, por lo que es necesario un contexto que lo incentive.

### 3. LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO COMO RESPUESTA

*La enseñanza centrada en el alumno* cobró auge en EEUU en la década de los 90, cuando comenzó a manifestarse una preocupación por el aumento tanto de la calidad de la educación como del rendimiento de los alumnos. Algunas de las causas fueron que cada vez era mayor el índice de fracaso escolar, de violencia, de absentismo escolar y de problemas de relación entre los alumnos. Ante este malestar, en 1993 la *American Psychological Association* [APA] designó una Comisión Presidencial de Trabajo de Psicología Evolutiva (*Task Force Psychology in Education*) dirigida por Barbara McCombs para recabar todo el conocimiento concerniente tanto al proceso de aprendizaje como a los aspectos referidos a la motivación y a las diferencias individuales y contextuales que podían incidir de modo directo en el incremento del rendimiento de los alumnos. El estudio concluyó con la elaboración de un documento titulado *Learner-Centered Psychological Principles: Guidelines for School Redesign and*

#### ESTUDIOS

NUEVAS ORIENTACIONES EN  
LA FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO PARA UNA  
ENSEÑANZA CENTRADA  
EN LA PROMOCIÓN DEL  
APRENDIZAJE  
AUTORREGULADO DE  
LOS ALUMNOS

## ESTUDIOS

EDURNE CHOCARRO,

M.ª CARMEN

GONZÁLEZ-TORRES,

ÁNGEL SOBRINO

*Reform* (“Principios psicológicos centrados en el aprendiz: directrices para la reforma y reorganización educativas”) donde se recoge un conjunto de principios para guiar, a modo de soporte teórico, las futuras reformas educativas y el desarrollo del aprendizaje autorregulado en los alumnos. En sus orígenes fueron doce, pero tras una revisión realizada en 1997 se ampliaron a catorce, y constituyen el marco teórico del enfoque actual de la *enseñanza centrada en el alumno* que McCombs y Whisler (2000) definieron como:

“La perspectiva que aúna un enfoque centrado tanto en los aprendices individuales (con sus cualidades heredadas, experiencias, perspectivas, circunstancias, dotes, intereses, capacidades y necesidades) como en el proceso mismo de aprendizaje (el conocimiento más autorizado disponible sobre el aprendizaje y cómo se produce éste, así como sobre las prácticas de enseñanza capaces de promover los mayores niveles de motivación, aprendizaje y rendimiento en todos los aprendices)” (p. 24).

Esta comisión se preocupó más por definir y concretar los principios y supuestos de la enseñanza centrada en el alumno –frente a lo que se ha dado en llamar enseñanza centrada en el profesor (modelo tradicional)– que en perfilar cómo los profesores la pueden aplicar en el aula (Feldon, 2005). Esta ausencia de criterios prácticos y la excesiva e inadecuada confrontación entre los modelos de enseñanza citados (centrado en el profesor *versus* centrado en el alumno), además de la confusión conceptual de lo que significa una *enseñanza centrada en el alumno* (Lea, Sthepenson y Troy, 2003), ha llevado a que diversos autores diferencien entre enseñanza centrada en el estudiante y enseñanza centrada en el alumno.

A comienzos de los años 90, se utilizaban uno y otro término como sinónimos, pero a finales de esta década surge un movimiento en favor del uso del concepto aprendiz (*learner*), y ello por diversas razones. En primer lugar, éste es un concepto más abarcador, en cuanto que se refiere a todas las personas que somos aprendices y que tenemos que aprender a lo largo de todo el proceso vital (*aprendizaje a lo largo de la vida*) y no sólo a los estudiantes de la educación formal (desde primaria hasta la universidad). En segundo lugar, es un concepto más inclusivo en cuanto que se refiere no sólo a “destacar la voz del alumno” en su proceso de aprendizaje sino particularmente a cómo fomentar que su aprendizaje sea más autorregulado. En definitiva, la esencia del modelo de *enseñanza centrada en el alumno* es el desplazamiento de la atención desde lo que hace el profesor a lo que debe hacer el alumno para tomar mayor responsabilidad y control sobre su proceso de aprendizaje.

En contraposición, la enseñanza centrada en el estudiante se ha entendido más como un modelo cuya finalidad principal es atender a las necesidades de los alumnos, pues lo más importante es conseguir su bienestar (entendido como placer), lo cual va en detrimento por ejemplo de la importancia del esfuerzo para el aprendizaje (Lambert y McCombs, 2000; McCombs y Whisler, 2000). Desde esta perspectiva se ve la educación como un producto, el alumno como un cliente y, en consecuencia, el rol del profesor es servir y satisfacer al cliente (Weimer, 2002). En cambio, *la enseñanza centrada en el alumno* tiene como objetivo al-

canzar un mejor nivel de aprendizaje, y para lograrlo es necesario crear un contexto que motive hacia el aprendizaje, es decir, que atienda a los intereses del alumno pero sin desestimar la relevancia de la cultura del esfuerzo, la constancia o la tolerancia a la incertidumbre.

Una de las propuestas que mejor explican esta controversia es la presentada por Driscoll (1999) quien señala que la raíz de esta problemática nace del enfrentamiento de la enseñanza centrada en el profesor con *una enseñanza centrada en el alumno* y, como respuesta, introduce y defiende un tercer modelo denominado enseñanza centrada en el aprendizaje que se define y caracteriza por los siguientes rasgos: 1) el profesor se percibe también como un aprendiz y 2) la responsabilidad del aprendizaje es compartida entre el profesor y los alumnos. A continuación se presenta un cuadro en la que se explican las ideas claves de los tres modelos de enseñanza que propone el autor.

**ESTUDIOS**  
NUEVAS ORIENTACIONES EN  
LA FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO PARA UNA  
ENSEÑANZA CENTRADA  
EN LA PROMOCIÓN DEL  
APRENDIZAJE  
AUTORREGULADO DE  
LOS ALUMNOS

### Cuadro 1.

Comparación de las distintas perspectivas de la enseñanza

Cuestiones	Centrada en el profesor	Centrada en el alumno	Centrada en el aprendizaje
<i>¿Quién aprende?</i>	El alumno	El alumno	El alumno, el profesor y todos los agentes del contexto
<i>¿Qué es el aprendizaje?</i>	Adquisición de conocimientos, actitudes y estrategias por parte del alumno	Construcción interna del conocimiento por parte del alumno	Algo que se construye entre todos los actores que operan en el ambiente
<i>¿Quién determina las metas, las estrategias y las condiciones de aprendizaje?</i>	El currículo escolar	El alumno, en su perspectiva más radical	Todos los agentes quienes asumen control y responsabilidad según el momento
<i>¿Cuándo se toman las decisiones?</i>	Generalmente antes del proceso de enseñanza-aprendizaje	Las decisiones importantes, antes de llevar a cabo el proceso de enseñanza, y, durante el mismo, aquellas decisiones menos relevantes	Depende; algunas antes de la instrucción y otras durante la enseñanza o después de ella; en continuo proceso de adaptación
<i>¿Quién establece los objetivos?</i>	El profesor tras la evaluación de las necesidades del conjunto de la sociedad	El alumno	La comunidad de aprendizaje

(Tomado y traducido de Driscoll, 1999, p. 4).

Al igual que Driscoll, defendemos que la meta de cualquier proceso de enseñanza debería ser mejorar la calidad de aprendizaje; y esta es una cuestión que atañe a todos los agentes partícipes del mismo. Por esta razón, consideramos que el término enseñanza centrada en el aprendizaje es el más acertado para denominar el nuevo paradigma. Sin embargo, se ha hecho más común el término *enseñanza centrada en el alumno*, queriendo destacar que éste debe tomar más protagonismo en su proceso educativo. Optamos por tanto por la utilización de esta denominación, pero sin olvidar que el objetivo es no sólo atender las necesidades del alumno sino lograr un óptimo aprendizaje.

### 3.1. Claves de actuación para facilitar la aplicación de una *enseñanza centrada en el alumno*

Entrando ya en las pautas de acción que facilitan la incorporación al aula de los principios de una enseñanza centrada en el alumno bien entendida, nos remitimos a Weimer, reconocida investigadora y directora asociada del *Nacional Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment*, quien en el año 2002 publicó el libro titulado *Enseñanza centrada en el aprendiz. Cinco claves para la práctica*, en cuya introducción indicó que “para que se produzcan cambios en el nivel práctico, necesitamos trasladar lo que sabemos sobre el aprendizaje a prácticas de instrucción concretas” (p. xii). Con su libro pretende responder a la siguiente cuestión: ¿qué deberían hacer los profesores en orden a maximizar el aprendizaje de sus alumnos?

La autora fijó cinco ámbitos en los que se precisa introducir cambios para instaurar una *enseñanza centrada en el alumno* y que se refieren a:

a) *El balance de poder*: los profesores otorgan un mayor protagonismo a los alumnos que en su proceso de aprendizaje colaboran más activamente en las decisiones sobre aspectos como normas de funcionamiento, evaluación o metodología. Este poder se distribuirá de acuerdo a la madurez, habilidad y capacidad de los alumnos para llevarlo a cabo.

b) *Función del contenido*: los profesores deben preocuparse por ofrecer y asentar un contenido base y promover el “aprender a aprender”. Por tanto, no sólo se debe cubrir el contenido sino *usarlo* como vehículo para desarrollar las estrategias de aprendizaje y favorecer la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

c) *Rol del profesor*: sus principales funciones son *diseñar* el programa de la asignatura y ejercer de *facilitador* del aprendizaje. Ambas tareas están unidas en cuanto que el diseño está orientado hacia la creación de ambientes que estimulen el aprendizaje. No obstante, lo más importante es que, para que el docente acepte su nuevo rol, necesita tomar conciencia de cómo influye su práctica en el aprendizaje.

d) *Responsabilidad compartida*: los profesores tratarán de que sus alumnos poco a poco adquieran mayor carga e implicación en su proceso de aprendizaje. Pero, esto no significa que los profesores deban transferir su responsabilidad, poder y autoridad totalmente, sino que, aunque los alumnos adquieran cierta competencia los profesores siguen tomando las decisiones importantes en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

e) *Los procesos y funciones de la evaluación*: la evaluación no se reduce sólo a la medición de los niveles finales de aprendizaje y rendimiento del alumno, sino que se amplía englobando todo el proceso de aprendizaje con objeto de mejorarlo; por lo tanto, involucra al alumno y al profesor.

### 3.2. Implicaciones prácticas del nuevo paradigma de enseñanza

De todos estos supuestos o claves, las implicaciones prácticas más importantes se refieren al cambio respecto a la finalidad del contenido y a la idea de la responsabilidad compartida antes mencionada. En cuanto al contenido, el profesor debe enfocarlo de modo que sea un conocimiento útil y práctico para la vida y no un conocimiento inerte. En este marco, Fink (2003) propone que las actividades de clase sean una “experiencia significativa de aprendizaje” (p. 6) e indica que son aquéllas que cumplen al menos uno de los siguientes criterios: a) potencian una mejor actuación en la vida diaria y personal del alumno, en cuanto que a través de ellas se desarrolla y ejercita alguna habilidad, b) fomentan la contribución a la comunidad y c) capacitan al alumno para el futuro mundo laboral, desarrollando las competencias, conocimientos y actitudes para un determinado campo profesional. No obstante, estas actividades no tendrán ningún sentido y perderán utilidad si la evaluación no cambia de modo paralelo, esto es, si la evaluación no es “del” aprendizaje y “para” el aprendizaje (Stiggings, 2002).

En relación con la responsabilidad compartida, significa que, como ya se ha explicado, al alumno se le anima a tomar decisiones, opinar y participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de un marco de posibilidades que ofrece el profesor. Su importancia radica en que una mayor participación del alumno aumenta su motivación hacia el aprendizaje, porque se siente participe del mismo y lo puede percibir como algo suyo y no como algo impuesto desde fuera (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991). A pesar de las consecuencias positivas que tiene el ofrecer a los alumnos posibilidades de elección, como son el aumento del interés por aprender, la creatividad o la autonomía, los profesores siguen siendo cautelosos al respecto (McCombs, 2002). Algunas de las razones parecen ser que los profesores están poco preparados para ello, o bien que los alumnos están cada vez más desmotivados y poco acostumbrados a participar en el aula, por lo que la *enseñanza centrada en el alumno* les supone un profundo cambio. Este hecho se refuerza en situaciones en las que los profesores piensan que sus alumnos no están capacitados, que sólo les interesa la obtención del título y que no valoran el aprendizaje (Weimer, 2002).

Llevar a cabo una *enseñanza centrada en el alumno* no es fácil y su aplicación depende del contexto; hay que tener en cuenta la preparación del profesor, la propia estructura de la materia y las características de los alumnos (Flowerday y Shraw, 2000). Asimismo, no puede decirse que sea la panacea y la respuesta a todos los problemas presentados por la llamada enseñanza centrada en el profesor. En educación no existe “el método” ideal; cada situación de enseñanza está determinada por multitud de variables y, en función de cómo interactú-

#### ESTUDIOS

NUEVAS ORIENTACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA UNA ENSEÑANZA CENTRADA EN LA PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE LOS ALUMNOS

en, puede ser preferible uno u otro modo de proceder en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, no se puede dicotomizar (Cuban, 1983; Driscoll, 1999) ni tomar estos modelos como opuestos haciendo aparecer *la enseñanza centrada en el alumno* llena de bondades (“el alumno es activo”) y la enseñanza centrada en el profesor como el paradigma de la mala docencia (“el alumno es pasivo”). De hecho Ausubel (1976) ya se refirió a esta cuestión cuando señaló que el aprendizaje significativo podía darse tanto por enseñanza expositiva (recepción) como por aprendizaje por descubrimiento. Lo realmente importante es crear un contexto que favorezca un mejor aprendizaje y superar aquellas situaciones de enseñanza en las que el profesor sólo se limite a transmitir información sin pretender que los alumnos conozcan su utilidad o significado, o que aprendan a aprender. Desde luego, el nuevo paradigma de la enseñanza del que venimos hablando exige un profesor muy comprometido con su trabajo y preocupado tanto por el contenido de aprendizaje como por el modo en que ejerce su enseñanza. Este hecho requiere de un profesional que disponga de una actitud reflexiva que le permita aprender desde su práctica; y todo ello reclama un nuevo modelo de desarrollo profesional. Por lo general, la formación docente dista de capacitar a los profesores con esta disposición.

#### **4. NUEVOS MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN RESPUESTA A LOS CAMBIOS DE ROL DE LOS PROFESORES**

En la actualidad se afirma que el profesor ha pasado de transmisor a gestor de la información y a diseñador de situaciones de aprendizaje. Este cambio se ha explicado mediante el uso de expresiones como “director de orquesta” (Salomón, 1992), “entrenador” (Barr y Tagg, 1995) o “profesor como aprendiz estratégico” (Monereo, 1998). De todas ellas se deduce que una de las misiones del profesor es diseñar un programa educativo adaptado a las necesidades del contexto y esto implica una tarea constante de toma de decisiones.

Así, el buen profesor no es un mero técnico, sino un profesional estratega que investiga sobre su trabajo, en cuanto que se plantea posibles alternativas dentro del ejercicio de la enseñanza, en función de su realidad (Monereo y Pozo, 2003). Un técnico podría aplicar una misma estrategia independientemente de cuál sea la situación o problema, pero la variabilidad de cada práctica educativa conlleva que no toda estrategia sea válida o adecuada.

Pero, si cada situación de enseñanza-aprendizaje es distinta, cabe plantearse dos preguntas: ¿es necesario un conocimiento base que fundamente la tarea de enseñar? Si el profesor es un aprendiz permanente, ¿nunca podrá llegar a ser un experto de su profesión?

En respuesta a la primera pregunta, Cochran Smith y Lytle (1999) proponen que los profesores deben poseer e ir desarrollando un conocimiento *para* la práctica, que incluye todo aquel conocimiento formal sobre las distintas áreas implicadas en la educación; *en* la práctica, que se adquiere durante la misma acción de enseñar y *desde* la práctica, que emana de la reflexión sobre la práctica.



Para responder al segundo interrogante, y en línea con lo mencionado, se presenta la calificación del profesor como *experto adaptativo*, propuesta por Darling-Hammond y Bransford (2005). Según ésta, el docente es un profesional que continuamente analiza su práctica para asegurar su calidad en la enseñanza. Los autores comparan esta calificación con la de un *experto rutinario*, e indican que la diferencia entre ambas estriba en la meta: el rutinario pretende conseguir una aplicación eficaz de un conjunto de competencias ya adquiridas, mientras que el experto adaptativo persigue cambiar sus competencias para mejorar.

En definitiva, el rasgo propio de un profesor “experto-aprendiz” es su disposición para lograr mejores resultados y para responder lo mejor posible a cada una de las situaciones del aula. Esta disposición es denominada por Cochran Smith (2003) *inquiry as stance*, y se refiere a la constante inquietud por evaluar el trabajo con la finalidad de aprender del mismo. Tras esta visión del profesor como investigador, subyace la necesidad de una enseñanza autorregulada en la que éste planifica, aplica y evalúa su práctica (Van Eekelen, Boshuizen y Vermunt, 2005). Así, el profesor necesita las estrategias y la voluntad para llevar a cabo un aprendizaje autorregulado en su propia actividad profesional, porque de esta forma estará más capacitado para ejecutar su papel de guía en el proceso de aprendizaje autorregulado de sus alumnos (Randi, 2004) y para ejercer su misión de diseñador de un contexto que lo facilite. Ante esto, otro interrogante que podemos plantearnos es si el profesor está en realidad preparado para llevar a cabo este reto.

Algunas investigaciones sobre este particular ponen de relieve la adhesión de muchos profesores a los principios de la enseñanza centrada en el alumno y del aprendizaje autorregulado, pero sus prácticas distan de tales principios. Así, por ejemplo, Bolhuis y Voeten (2001), en una investigación con profesores de secundaria, indicaron que los profesores empleaban sólo el 5 % de su tiempo en actividades propias de una enseñanza centrada en el proceso. Este dato es significativo si se aclara que bajo este concepto se engloba una enseñanza que ayuda a los alumnos a aprender a aprender.

Por otra parte, Lunenberg y Korthagen (2003) indicaron que la muestra de docentes de sus estudios “no enseñan lo que predicán”, lo que significa que existe una falta de correspondencia entre sus ideas sobre la enseñanza y sus prácticas reales en el aula. En otro de sus estudios sobre este tema resaltaron que, para evitar este vacío, es necesario romper el círculo que refuerza la influencia de la enseñanza recibida por los profesores durante su periodo de formación, la cual, en general, no se ajusta a lo que es una enseñanza centrada en el alumno y en su aprendizaje (Lunenberg y Korthagen, 2005).

Otros trabajos en esta línea son los realizados en 2002 y 2005 por Tillema y Kremer-Hayon, quienes entrevistaron a profesores de distintas universidades de Holanda e Israel para detectar “las percepciones, experiencias, dilemas y problemas que los profesores muestran para desarrollar el aprendizaje autorregulado en sus alumnos” (Tillema y Kremer-Hayon, 2002, p. 596). Tras analizar la información recogida en las entrevistas, los autores observa-

**ESTUDIOS**

NUEVAS ORIENTACIONES EN  
LA FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO PARA UNA  
ENSEÑANZA CENTRADA  
EN LA PROMOCIÓN DEL  
APRENDIZAJE  
AUTORREGULADO DE  
LOS ALUMNOS

**ESTUDIOS**

EDURNE CHOCARRO,

M.ª CARMEN

GONZÁLEZ-TORRES,

ÁNGEL SOBRINO

ron una serie de problemas prácticos que clasificaron en forma de dilemas. La mayoría de estos dilemas aludían a la dicotomía teoría-práctica que se refiere a los problemas encontrados en relación con el modo de enlazar la teoría acerca del aprendizaje autorregulado con su aplicación práctica. La mayoría de los profesores comprenden y son conscientes de los principios que subyacen y que fundamentan este aprendizaje, pero no los tienen interiorizados, de modo que su enseñanza no se corresponde con ellos.

Todos estos estudios llegan a la misma conclusión: existe una falta de correspondencia entre las ideas de los profesores y la práctica que parece deberse a la falta de formación y/o a una formación no acorde con las demandas actuales del aprendizaje. En esta línea insisten en la necesidad de que los profesores reflexionen sobre sus creencias en relación con la enseñanza, que en ocasiones operan como barrera para los cambios que se requieren ante nuevas demandas.

La formación de profesores reflexivos, que ya destacó Schön (1992), exige un cambio en su desarrollo profesional acorde al nuevo paradigma del aprendizaje –situado, constructivo, reflexivo y colaborativo– (Butler, Helen Beckingham, Jarvis Selinger y Elashuk, 2001; Butler, Novack Lauscher, Jarvis Selinger y Beckingham, 2004; Feiman, 2001; Kngth, Boudag y McGee, 2000; Palinscar, Magnusson, Morano, Ford y Brown, 1998; Willis, 2002).

#### **4.1. Principales críticas realizadas a los modelos “tradicionales” de formación docente**

Antes de hablar de los nuevos modelos de formación profesional del profesor conviene destacar las deficiencias que se achacan a los programas de formación tradicionales.

- El profesor apenas cuenta con la posibilidad de participar, entendiéndose por tal la opción de intervenir en situaciones que favorezcan el intercambio de ideas y experiencias.
- El conocimiento proviene únicamente de los considerados expertos de diferentes áreas de conocimiento. Esta unidireccionalidad de la información lleva a que se denominen programas de arriba-abajo (*top-down*), esto es, personas especialistas exponen sus conocimientos con la única pretensión de que, en acciones futuras, los profesores los introduzcan en sus aulas.
- Los programas de desarrollo profesional están pensados y planificados como talleres (*one stop workshops*) que únicamente proporcionan información, pero no como un proceso de ayuda guiada que permita la reflexión sobre el conocimiento en función de la problemática real de aula y facilite afrontar los retos que las reformas presentan al profesor (Borko y Putman, 1998; Putman y Borko, 2000).

En principio, las principales críticas de este modelo giran en torno a la visión de la enseñanza como ciencia aplicada (Verloop, 2001) y al profesor como un técnico. Como ya se ha mencionado, el profesor no es un mero técnico sino un estratega, que investiga sobre su práctica y, para ello, necesita adquirir conocimientos teóricos pero también desarrollar estrategias que le permitan aprender desde su práctica (plantearse problemas, autoobservar su conducta, poner en cuestión su práctica, tomar decisiones, autoevaluarse), y que han sido

olvidadas en la formación considerada tradicional (Corno y Randi, 2000). Por ello se aboga por nuevos modelos de desarrollo profesional.

#### 4.2. Supuestos que definen los nuevos modelos de desarrollo profesional docente

- La enseñanza es una “actividad intelectual” que exige permanentes procesos de reflexión y toma de decisiones, así como un bagaje de conocimientos variados de las distintas áreas que atañen al proceso de aprendizaje (Palincsar et al., 1998). Es necesaria una formación para la comprensión (Ben Peretz, 2001) en la que el profesor valore y pondere cada una de las situaciones y estrategias, y estime aquellos principios que considera eficaces para la enseñanza.
- La enseñanza no es un conjunto de algoritmos que se aplican de forma rutinaria, sino que los profesores deben comprometerse en actividades de reflexión sobre los principios fundamentales que subyacen en las que son consideradas “las mejores prácticas” (Palincsar et al., 1998) y percibirlos como pautas que guían el trabajo diario en relación con cada una de las circunstancias.
- La capacitación docente debe dirigirse y orientarse al cambio conceptual (aprendizaje significativo) (Gersten, Vaughn, Deshler y Schiller, 1997) y no quedarse únicamente en la asimilación de conocimientos e imitación de prácticas ya establecidas.
- No hay límites entre el conocimiento que nace de la investigación y el práctico, sino que ambos se retroalimentan, de modo que conducen a construir una mejor base teórica para abordar la enseñanza. Los profesores construyen el conocimiento mediante la participación activa en su comunidad (Lave y Wenger, 1991), y de ahí que este conocimiento es situado y distribuido; situado en cuanto que se orienta a la actividad educativa, y distribuido porque los miembros de esa comunidad tienen ideas, experiencias sobre su trabajo que alimentan y esclarecen las ideas de los otros participantes.
- Ese conocimiento exige de una estrecha relación entre docentes entre sí y con investigadores y rompe los límites entre enseñanza e investigación de tal modo que la investigación no es “sobre” los profesores sino “con” los profesores (Khorthagen, Loughran y Lunenberg, 2005) mediante procesos de investigación-acción.

En resumen, se aboga por un desarrollo profesional donde teoría y práctica se complementen. De este modo los profesores pueden percibir los beneficios de aquello que aprenden, discutir sus ideas y analizar sus creencias sobre la enseñanza. Esta última idea, responde a su vez a una de las premisas del actual aprendizaje constructivista que indica que el aprendizaje será significativo si se tienen en cuenta los conocimientos y experiencias previas de los sujetos. Por consiguiente este análisis de las creencias se considera un primer paso en el desarrollo profesional docente y por ello es un tema de gran interés actual en el área de la formación docente. Sin embargo, ya en 1992, Pajares fue uno de los pioneros en introducirse en el estudio de esta temática. La causa principal que explica el interés por estudiar las creencias es su impacto en la conducta del profesor (Kember y Know, 2000).

##### ESTUDIOS

NUEVAS ORIENTACIONES EN  
LA FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO PARA UNA  
ENSEÑANZA CENTRADA  
EN LA PROMOCIÓN DEL  
APRENDIZAJE  
AUTORREGULADO DE  
LOS ALUMNOS

ESTUDIOS  
EDURNE CHOCARRO,  
M.ª CARMEN  
GONZÁLEZ-TORRES,  
ÁNGEL SOBRINO

En los últimos años se han desarrollado diferentes herramientas que tratan de medir las creencias de los profesores sobre la enseñanza, su uso es una de las medidas para comenzar a reflexionar sobre la necesidad de cambio.

En 1999, Barbara McCombs propuso una herramienta, *The Assessment of Learner-Centered Practices* [ALCP], para evaluar las creencias de los profesores en relación a la *enseñanza centrada en el alumno*. Tras las distintas aplicaciones de esta escala, los datos encontrados demostraron que las creencias de los profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza influyen en su práctica y que las percepciones que los profesores tienen sobre su modo de ejercer la enseñanza difieren del modo en que lo perciben sus alumnos. Por otra parte, los datos indicaron que ninguno de los profesores llevaba a cabo prácticas totalmente centradas en el profesor o en el alumno. También en general, en todas las investigaciones llevadas a cabo por McCombs los docentes manifestaron que el proceso de autoevaluación y reflexión les había servido de base para identificar las áreas de mejor (McCombs, 2002, 2003).

En el ámbito europeo, Bolhuis y Voeten (2004) han desarrollado una escala, denominada *Learning Inventory*, que trata de conocer las ideas de los profesores de secundaria de Holanda con respecto a las reformas educativas que postulan una enseñanza centrada en el aprendizaje. Esta escala tiene dos partes: una de ellas evalúa lo que piensan los profesores con respecto al aprendizaje de sus alumnos y la otra mide sus propias ideas acerca de cómo ellos mismos aprenden. Su interés radica en que examina si los profesores asumen las premisas de los nuevos modelos de aprendizaje (constructivo *versus* memorístico; social *versus* individual, reflexión interna *versus* externa, tolerancia a la incertidumbre *versus* intolerancia, concepción de la inteligencia incremental *versus* estable). Por ello, en la escala, cada uno de sus ítems consiste en dos ideas opuestas acerca del mismo tema; una se refiere a aspectos de una enseñanza centrada en el profesor y otra a una enseñanza centrada en el alumno, y los profesores tienen que indicar su acuerdo con uno de ellos.

En el ámbito europeo, Bolhuis y Voeten (2004) han desarrollado una escala, denominada *Learning Inventory*, que trata de conocer las ideas de los profesores de secundaria de Holanda con respecto a las reformas educativas que postulan una enseñanza centrada en el aprendizaje. Esta escala tiene dos partes: una de ellas evalúa lo que piensan los profesores con respecto al aprendizaje de sus alumnos y la otra mide sus propias ideas acerca de cómo ellos mismos aprenden. Su interés radica en que examina si los profesores asumen las premisas de los nuevos modelos de aprendizaje (constructivo *versus* memorístico; social *versus* individual, reflexión interna *versus* externa, tolerancia a la incertidumbre *versus* intolerancia, concepción de la inteligencia incremental *versus* estable). Por ello, en la escala, cada uno de sus ítems consiste en dos ideas opuestas acerca del mismo tema; una se refiere a aspectos de una enseñanza centrada en el profesor y otra a una enseñanza centrada en el alumno, y los profesores tienen que indicar su acuerdo con uno de ellos.

Los resultados de la investigación de Bolhuis y Voeten (2004) indican que los profesores defienden posturas más centradas en el aprendizaje, aunque difieren en aspectos relativos al aprendizaje de sus alumnos y a su propio proceso de aprendizaje. Así, los profesores prefieren prácticas educativas típicas de una enseñanza centrada en el aprendizaje más para sus propias situaciones formativas que como modelo de enseñanza para sus alumnos.

Aunque no podemos concluir que con el análisis de sus creencias, los profesores cambiarán sus prácticas educativas, sin embargo, es un primer paso absolutamente necesario para que tomen conciencia de la necesidad de cambio. Esto será más factible si, al mismo tiempo, los profesores llevan a cabo una formación orientada a la práctica en la que trabajando de modo colaborativo con investigadores y otros colegas adquieran un conocimiento más comprensivo de los principios del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de los beneficios de este modelo de formación, es conveniente señalar que tiene sus limitaciones: los profesores requieren de mucho tiempo, amplias oportunidades para reflexionar en la práctica y la ayuda de expertos en este proceso de investigación-acción (Butler

et al., 2004; Palincsar et al., 1998). Además, parece no existir unanimidad en los estudios respecto a los rasgos que definen la efectividad de la formación, e incluso, a veces, son incongruentes (Guskey, 2003). Así, otorgar al profesor tiempo para comprender, reflexionar y aplicar las nuevas teorías es una de las variables más destacadas. Sin embargo, la calidad del desarrollo profesional no es proporcional al tiempo dedicado a formación.

## 5. CONCLUSIÓN

Es una realidad de esta sociedad del conocimiento la demanda de profesionales cada vez más cualificados y competentes. Se precisa una capacitación que no sólo se traduzca en la adquisición y posesión de más contenidos, sino en la capacidad de aprender a aprender y de aplicar el conocimiento. Por ello, el aprendizaje autorregulado cobra un valor fundamental puesto que ayuda a tomar las riendas del aprendizaje y facilita la disposición a aprender a lo largo de la vida, uno de los principales objetivos de las actuales reformas educativas. Este planteamiento requiere un contexto o una práctica educativa en la que el alumno tenga posibilidad de tomar conciencia de su aprendizaje, involucrarse más en la tarea, proponerse metas y evaluar sus resultados. Para ello es necesario un cambio en la enseñanza que implique un desplazamiento del protagonismo y la atención desde el profesor al alumno, de ahí que hablemos de *enseñanza centrada en el alumno*. Sus rasgos más destacables son, por una parte, el hecho de que profesor y alumno comparten la responsabilidad del aprendizaje y, por otra y en relación con la primera, el énfasis en el rol del profesor como diseñador y facilitador del aprendizaje de sus alumnos.

Esta tarea no es fácil, al llevar implícita la idea de un profesional reflexivo que supera la imagen del profesor como mero técnico en el aula, imagen que ha prevalecido en la mayoría de los programas de desarrollo profesional de los profesores. El cambio en las funciones del docente y en el desarrollo profesional no ha evolucionado de modo paralelo y, en consecuencia existe un vacío entre la formación teórica y el ejercicio en el aula. Para acotar esta distancia, es acuciante la mejora de los modelos de formación docente.

Las investigaciones indican que la mejora en la enseñanza no se alcanzará mediante un proceso de formación centrado y orientado sólo a la adquisición de un conocimiento conceptual, sino que es preciso tener en cuenta el aspecto práctico del aprendizaje. En este sentido, y al igual que con los alumnos, los profesores deben percibir la utilidad de su aprendizaje y, para ello, es necesario que la formación sea auténtica y orientada a la práctica, de modo que puedan analizar en su contexto (de modo situado) la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Ello se conseguirá con mayor eficacia si además los profesores trabajan conjuntamente de modo colaborativo mediante un proceso de investigación-acción. En suma, el contenido de los programas de desarrollo profesional debe enlazar tanto el qué y el cómo de la acción de enseñar.

Este cambio exige tanto de procesos de reflexión sobre las variables y los factores que influyen en la acción de enseñar como de autorreflexión sobre las propias creencias acerca de

la enseñanza y el aprendizaje. Ningún cambio será factible si previamente no se percibe la necesidad del mismo. Además, tomando como referencia los principios del aprendizaje, éste será más significativo si parte de los conocimientos y creencias previas del profesor. Por ello, parece importante que los docentes expliciten sus ideas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para que no actúen como filtro que impida o dificulte los procesos de cambio. Obviamente no es esta la única solución a los problemas que los profesores se encuentran en la introducción de reformas en la enseñanza, pero sí un primer paso a tener en cuenta. Por otra parte, los cambios en el desarrollo profesional docente que se demandan requieren de tiempo y esfuerzo, constituyendo una tarea ardua.

Al hilo de lo planteado en este trabajo finalizamos con dos reflexiones. Por un lado, contando con la conveniencia y necesidad de caminar hacia una modelo de *enseñanza centrada en el alumno*, debemos estar precavidos frente a estereotipos fáciles y reduccionistas, pues enfrentando este modelo al llamado enseñanza centrada en el profesor (que en realidad destaca sus vicios) se puede interpretar erróneamente que la transmisión de información o la enseñanza receptiva son negativas en sí mismas y que sólo es válido el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje de estrategias. Los rasgos propios de cada uno de los modelos, sin caer en extremos, deben considerarse como un continuo: ambos se complementan en la práctica con el objeto de lograr mejores niveles de aprendizaje.

Por otro, el nuevo rol docente reclama unos profesores más comprometidos con su enseñanza y, de acuerdo con las investigaciones ya citadas, parecen más dispuestos a caminar hacia una *enseñanza centrada en el alumno*. Sin embargo, ¿qué ocurre con los alumnos? No hay que olvidar que uno de los principales objetivos de este enfoque es lograr que éstos sean capaces de autorregular su aprendizaje, tarea que les exige una mayor dedicación e implicación en el estudio. Sin embargo, se advierte que cada vez se encuentran más desmotivados y apáticos hacia el aprendizaje. Por ello, temas de interés para futuras investigaciones, serán, entre otros, el análisis de sus creencias acerca de la enseñanza, de su disposición a afrontar un papel más activo en su proceso de aprendizaje y cómo ellos mismos en colaboración con el profesor pueden conseguir esta mayor participación (González-Torres, 2003; Weimer, 2002).■

Fecha de recepción del original: 01-12-2006

Fecha de recepción de la versión definitiva: 27-04-2007

## REFERENCIAS

- APA Work Group of the Board of Educational Affaire. (1997). *Learner-centered psychological principles: A Framework for school reform and redesign*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Barr, R. B. y Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Beltrán, J. (1996). Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la psicología de la instrucción. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos* (pp. 19-86). Madrid: Síntesis.
- Ben Peretz, M. (2001). The imposible role of teacher educators in a changing world. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 48-56.
- Bolhuis, S. y Voeten, M. (2001). Toward self directed learning in secondary schools: What do teachers do? *Teaching and Teacher Education*, 17, 837-855.
- Bolhuis, S. y Voeten, M. (2004). Teacher's conceptions of student learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(1), 77-98.
- Borko, H. y Putman, R. (1998). Professional development and reform-based teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 1-3.
- Butler, D., Helen, N., Beckingham, B., Jarvis Selingar, S. y Elaschuk, C. (2001, abril). *Professional development and meaningful change: Towards sustaining an instructional innovation*. Comunicación presentada en el Meeting of American Educational Research Association, Seattle.
- Butler, D., Novack Lauscher, H., Jarvis Selingar, S. y Beckingham, B. (2004). Collaboration and self regulation in teachers professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.
- Cochran Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5-28.
- Cochran Smith, M. y Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Corno, L. y Randi, J. (2000). ¿Una teoría del diseño educativo basado en el aprendizaje autorregulado? En C. M Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción: Teorías y modelos* (pp. 305-335). Madrid: Santillana.
- Cuban, L. (1983). How did teachers teach: 1890-1980. *Theory into Practice*, 22(3), 159-165.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L. y Ryan, R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Driscoll, M., (1999, abril). *Reconceptualizing processes and agents of learning in an environmental perspective*. Comunicación presentada en el Symposium on Overcoming the Underdevelopment of Learning. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canadá.
- Eurydice. (2002). *Key competencies: A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice.

## ESTUDIOS

NUEVAS ORIENTACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA UNA ENSEÑANZA CENTRADA EN LA PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE LOS ALUMNOS

**ESTUDIOS**

EDURNE CHOCARRO,  
M.ª CARMEN  
GONZÁLEZ-TORRES,  
ÁNGEL SOBRINO

- Feiman, N. S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feldon, D. F. (2005). *Perspectives on learner-centeredness: A critical of definitions and practices*. Extraído, en julio de 2006, de <http://www.wascsenior.org/wasc/Session%20Materials/Feldon-PerspectivesLearnerCentered.pdf>
- Fink, D. L. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college course*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Flowerday, T. y Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 634-645.
- Flowerday, T. y Schraw, G. (2003). Effect on choice on cognitive and affective engagement. *The Journal of Educational Research*, 96(4), 207-215.
- Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D. y Schiller, E. (1997). What we know about using research findings: Implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 466-476.
- González-Torres, M. C. (2003, marzo). *De los deseos a la acción: Estrategias para favorecer la automotivación de los alumnos*. Comunicación presentada en las V Jornadas de Innovación Pedagógica: Motivación y esfuerzo ¿quién tiene las claves?, organizadas por el Grupo Attendis Colegios, Algeciras, España.
- Guskey, T. (2003). What makes professional development affective? *Phi Delta Kappa*, 18(10), 748-750.
- Kember, D. y Knaw, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469-490.
- Khorthagen, F., Loughran, J. y Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers-studies into the expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.
- Knigh, S., Boudag, D. y Mcgee, K. (2000, abril). *Using collaborative teacher research to create a climate for professional growth*. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Lambert, N. y McCombs, B. (2000). *How students learn, reforming schools through learned-centered education* (3ª ed.). Washington: American Psychological Association.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, S., Sthephenson, D. y Troy, J. (2003). Higher Education students's attitudes to student-centred learning: Beyond "educational bulimia"? *Studies in Higher Education*, 28(3), 321-334.
- Lunenberg, M. y Korthagen, F. (2003). Teachers educators and students-directed learning. *Teaching and Teacher education*, 19, 29-44.
- Lunenberg, M. y Korthagen, F. (2005). Breaking the didactic circle: A study on some aspects of the promotion of student-directed learning by teachers and teachers' educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 1-22.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 10(35), 1-52.
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Madrid: Pearson.



- McCombs, B. (2002, abril). *How can we define the teacher quality? The learner-centered framework*. Comunicación presentada en el Simposium: Defining and developing quality teachers validity and value from a Learning-Centered Perspective. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- McCombs, B. (2003, abril). *Defining tools for teacher reflection: The Assessment of Learner-Centered Practices (ALCP)*. Comunicación presentada en el Simposium: Using Learner-Centered tools to assess and address teacher dispositions. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- McCombs, B. y Whisler, J. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz*. Barcelona: Paidós.
- Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graò.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- O'Neill, G. y McMahon, T. (2005). *Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers?* Extraído de [http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues\\_19th\\_Oct\\_SCL.html](http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues_19th_Oct_SCL.html)
- Pajares, F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palincsar, S., Magnusson, S. J., Marano, N., Ford, D. y Brown, N. (1998). Designing a community of practice: Principles and practices of the GlSML Community. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 5-19.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college student. *Educational Psychology Review*, 16(49), 385-407.
- Putman, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 219-309). Barcelona: Paidós.
- Randi, J. (2004). Teachers as self regulated learners. *Teachers College Record*, 106(9), 1825-1853.
- Roces, C. y González-Torres, M. C. (1998). Capacidad de autorregulación de proceso de aprendizaje. En J. A. González-Pienda y J. C. Núñez-Pérez (Eds.), *Dificultades del aprendizaje escolar* (pp. 239-289). Madrid: Pirámide.
- Salomon, G. (1992). The changing role of the teacher: From information transmitter to orchestrator of learning. En K. Oser, A. Dick y J. L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching* (pp. 35-49). San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- The Partnership for 21st Century Skills. (2002). *Learning for the 21st century*. Extraído de [http://www.21stcenturyskills.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=29&Itemid=42](http://www.21stcenturyskills.org/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=42)

**ESTUDIOS**

NUEVAS ORIENTACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA UNA ENSEÑANZA CENTRADA EN LA PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE LOS ALUMNOS

## ESTUDIOS

EDURNE CHOCARRO,  
M.ª CARMEN  
GONZÁLEZ-TORRES,  
ÁNGEL SOBRINO

- Tillema, H. H. y Kremer-Hayon, L. (2002). "Practising what we preach". Teacher educator' dilemmas in promoting self-regulated learning: A cross case comparison. *Teaching and Teacher Education*, 18(5), 593-607.
- Tillema, H. y Kremer-Hayon, L. (2005). Facing dilemmas: Teacher-educators' ways of constructing a pedagogy of teacher education. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 203-217.
- Torrano, F. y González-Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A. y Vermunt, J. D. (2005). Self regulated in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447-471.
- Verloop, N. (2001). Guist editors introduction. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
- Weimberger, E. y McCombs, B. (2001, abril). *The impact of learner-centered practices on the academic and non academic outcomes of upper elementary and middle school students*. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Weimer, M. (2002). *Learned-centered teaching: Five keys changes to practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Willis, S. (2002). Creating a knowledge base for teaching: A conversation with James Stigler. *Educational Leadership*, 59(6), 6-11.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self Regulation* (pp. 13-41). California: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Shunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.