



Módulo 2.

Etapa de planificación

Natalia Suárez-Fernández
Laura M. Cañamero
Débora Areces

Introducción

La planificación

Análisis de la tarea

Creencias motivacionales

Estrategias/tareas de transferencia

Preguntas de reflexión

Referencias

Introducción

En el módulo anterior (módulo 1) se ha hecho una introducción a los contenidos del curso. De ahora en adelante esos contenidos se organizarán en diferentes módulos que coincidirán con las tres etapas de autorregulación del aprendizaje. Nos encontramos en el módulo 2, el cual aborda la etapa de planificación o fase previa, la primera etapa del modelo de autorregulación de Zimmerman (Figura 1).

Figura 1

Estructura general del curso



Se considera que un alumno es autorregulado cuando es metacognitiva, motivacional y conductualmente activo en su proceso de aprendizaje (Zimmerman, 1989).

El aprendizaje autorregulado es un concepto fundamental en la práctica educativa pues da respuesta a la necesidad de formar personas capaces de desarrollar cierta autonomía en su proceso de aprendizaje y que sepan utilizar herramientas que les permitan un aprendizaje continuo en su vida académica pero también más allá de ella. Las competencias de autorregulación resultan críticas para el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

La autorregulación del aprendizaje es un proceso abierto que requiere una actividad cíclica por parte del alumno y que ocurre en tres fases dentro de las cuales hay una serie de procesos y subprocesos, todos ellos relacionados entre sí.

La primera fase o fase previa, la cual se aborda en este capítulo, es también llamada fase de planificación. Se considera el punto de partida del proceso de autorregulación porque es lo que acontece antes de comenzar una tarea o situación de aprendizaje. Se puede concretar en dos procesos que la componen y le confieren el sentido que posee como punto de partida de este proceso cíclico. A su vez, esos dos procesos se dividen en varios subprocesos. Los dos procesos se denominan “análisis de la tarea” y “creencias motivacionales”. El análisis de la tarea consta de dos subprocesos: el establecimiento de objetivos, que concreta la intención de los alumnos para alcanzar ciertos resultados de aprendizaje y la planificación estratégica, que consiste en la selección de un abanico de estrategias o métodos para alcanzar los objetivos propuestos. Por otro lado, las creencias motivacionales dan cabida a los siguientes subprocesos: la percepción de autoeficacia, que son las creencias de los alumnos sobre su capacidad para alcanzar ciertos niveles de realización escolar; las expectativas sobre los resultados, lo que el alumno espera obtener con su resultado; el interés o valor intrínseco de la tarea, el valor que la tarea tiene por sí misma para el estudiante, sin necesidad de valor añadido y el tipo de orientación a la meta, cómo se organiza el estudiante en relación con la meta establecida.

La planificación

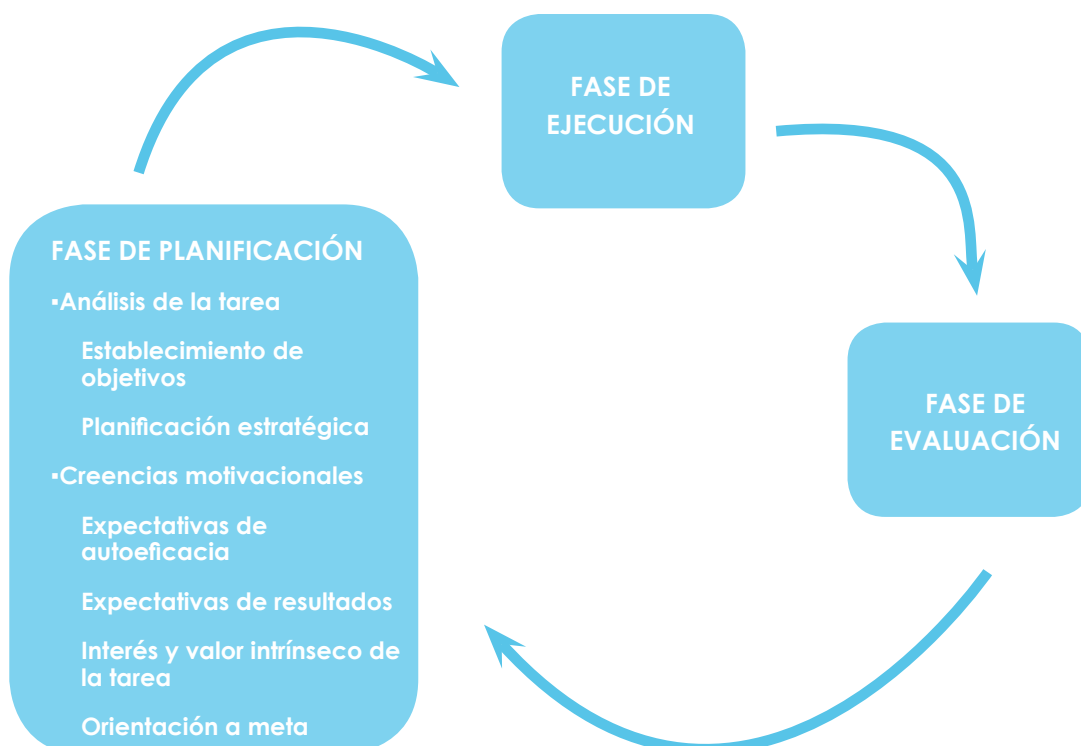
La planificación es la fase inicial en la que el alumno se enfrenta por primera vez a la tarea. Analiza la tarea, valora su capacidad para llevarla a cabo con éxito, establece metas y planifica (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

En esta fase de planificación juegan un papel crucial dos procesos diferentes, pero íntimamente relacionados: *el análisis de la tarea y las creencias motivacionales u orientación motivacional hacia la misma*. Ambas tendrán un papel determinante para una buena planificación y para realizar la actividad o tarea de aprendizaje a la que se enfrente el estudiante correctamente.

En primer lugar, se analizan las características de la tarea, lo cual permite hacerse una idea de lo que debe hacer y, en segundo lugar, analiza el valor que la tarea tiene para sí mismo. Este análisis determina el grado de motivación y esfuerzo y la mayor o menor atención al proceso y realización de la tarea.

Figura 2

Fases de la autorregulación del aprendizaje



Análisis de la tarea

El proceso de autorregulación comienza con el análisis de la tarea. Consiste en el análisis por parte del alumno de la situación de aprendizaje para fijarse objetivos o metas y planificar las estrategias para llevar a cabo y conseguir esas metas.

Consiste en fragmentar la tarea en elementos más pequeños y junto con los conocimientos previos se crea una estrategia personal para su ejecución (Zimmerman y Moylan, 2009).

El análisis de la tarea consiste en el establecimiento de objetivos y la realización de una planificación estratégica.

Establecer objetivos significa decidir qué resultados se quieren obtener con la tarea que se plantea. Los objetivos guían el comportamiento.

Todos los comportamientos están guiados por objetivos. El alumno establece objetivos a partir de dos variables: los criterios de evaluación y el nivel de perfección que quiere alcanzar con la tarea. Los criterios de evaluación son los estándares que se establecen para valorar positivamente la tarea realizada, por ejemplo, que, si se trata de realizar un resumen, contenga la idea principal que contiene el texto. En este sentido es muy importante conocer los criterios de evaluación para hacer un buen establecimiento de objetivos.

El segundo factor que influye a la hora de establecer objetivos es el nivel de perfección que se quiere conseguir con la tarea. Este nivel de perfección interactúa con los criterios de evaluación e influye en los objetivos que se fijan para la actividad. Continuando con el ejemplo anterior, si para realizar el resumen correctamente el alumno tiene que esforzarse mucho pero su interés por la tarea es muy bajo y no le interesa obtener un resultado excelente, a pesar de tener claros los criterios de evaluación, se conformará con un objetivo más modesto y no buscará un resultado excelente.

En ocasiones, resulta difícil establecer objetivos. Una buena técnica es tener presente que los objetivos deberían cumplir con la palabra CREVA. Es decir, ser **concretos, realistas y evaluables**.

NOTA

Si nos olvidamos de nuestro objetivo, perdemos la dirección y la razón de nuestras acciones.

<https://www.youtube.com/watch?v=YW3QnkDu3kY>

Un objetivo bien elaborado debe ser concreto, poder percibirse a través de los sentidos y ser preciso. Debe ser realista, adaptado a las capacidades del alumno y potencialmente logable. Además, debe ser evaluable, debe poder medirse para comprobar si lo he conseguido o no. También es muy importante formular objetivos a corto y a largo plazo. Los objetivos a largo plazo deberían ser concretados en otros a corto plazo.

Una segunda forma de análisis de la tarea es la planificación estratégica. Consiste en elaborar un plan de acción y elegir las estrategias adecuadas para tener éxito en la tarea. Un ejemplo de planificación estratégica sería establecer una serie de pasos a llevar a cabo a la hora de realizar una actividad. Existen multitud de estrategias de autorregulación por las que el alumno puede optar, entre ellas autoevaluación, planificación, búsqueda de información, supervisión, estructuración del ambiente, repaso, organización y transformación, pedir ayuda a los compañeros etc.

El análisis de la tarea ayuda a la planificación y ésta a la autorregulación, pero el plan que se establece dependerá de la motivación por conseguir el objetivo y de todas las variables que determinan la motivación.

Creencias motivacionales

En la fase de planificación, además del establecimiento de objetivos y la planificación estratégica, las creencias motivacionales son las variables personales que generan y mantienen la motivación para realizar una actividad. Estas creencias van a interactuar entre sí para dar lugar al tipo y nivel de motivación que el alumno tendrá durante la tarea (Nota, Soressi y Zimmerman, 2004).

Las creencias motivacionales se pueden concretar en cuatro tipos de variables, diferenciadas, aunque íntimamente relacionadas entre sí.

En primer lugar, las expectativas de autoeficacia. Se trata de las creencias del estudiante sobre su capacidad para realizar la tarea. En el contexto educativo, es la medida en la que el alumno se considera capaz de cumplir con las demandas escolares y alcanzar los objetivos de cada disciplina (Oliveira, Moret-Tatay y Argimon, 2021). Esta variable es crucial de cara a la motivación, pues un alumno que no se siente capaz de realizar una tarea, no se implicará en ella. Los altos niveles de autoeficacia están relacionados

con una mayor participación y perseverancia en actividades consideradas difíciles o desafiantes y si no se lograsen los resultados esperados, ayudaría a comprender que es posible adquirir habilidades para conseguirlos (Bandura, 1993). De ahí que fomentar la autoeficacia sea siempre positivo para que el alumno sea capaz de buscar las herramientas necesarias para afrontar las dificultades que se le presenten.

En segundo lugar, las expectativas de resultado. Expresan la creencia sobre la posibilidad de éxito en la tarea, de que salga bien. Si se cree que las posibilidades de éxito son bajas, no habrá esfuerzo en la tarea. No deben confundirse las expectativas de autoeficacia con las de resultado. Pueden parecer lo mismo, pero no lo son. Un alumno puede considerarse capaz de hacer un buen resumen de un texto (expectativas de autoeficacia). Sin embargo, también puede ser consciente de que el profesor será muy exigente a la hora de corregirlo y difícilmente se lo puntuará con una calificación alta (expectativas de resultados).

Cuando tanto la autoeficacia como las expectativas de resultado son negativas de una forma prolongada en el tiempo, se puede producir un fenómeno denominado indefensión aprendida (Seligman, 1991). Consiste en que la persona aprende a comportarse una forma pasiva con una sensación subjetiva de no poder hacer nada para cambiarlo. Un alumno podría dejar de esforzarse porque reiteradamente no se siente capaz de resolver una tarea y no espera obtener un buen resultado tras la misma. Tanto la autoeficacia como las expectativas de resultados deben ser tenidas en cuenta por el docente para evitar la desmotivación del alumnado.

NOTA

¿Conoces las listas COPHA? Son listas de Cosas Por Hacer que nos ayudan a planificarnos y tener presente en todo momento lo que tengo que hacer y lo que ya he hecho.

En el apartado de estrategias y transferencia, las veremos.

Volviendo a las creencias motivacionales, en tercer lugar, el interés y valor intrínseco de la tarea. Esto se refiere al valor que la tarea tiene por sí misma, sin necesidad de recompensas tangibles o consecuencias adicionales. La motivación está en la propia tarea o en el propio alumno (satisfacer la curiosidad, satisfacción por el trabajo bien hecho, etc.). Por ejemplo, si me gusta leer por el placer que me supone la lectura, sumergirme en las historias y disfrutar de ese momento, lo hago por el valor intrínseco que posee la lectura para mí.

En cuarto lugar, la orientación a metas. Es la creencia sobre los propósitos de su implicación en esa tarea de aprendizaje. Aunque existen diferentes teorías con respecto a las metas, existe cierto consenso en considerar tres tipos de orientaciones a meta (Núñez, 1997): metas de aprendizaje, que indican la tendencia de los estudiantes por aprender con el propósito de adquirir competencias y mejorar su conocimiento; metas de logro, que reflejan la intención de los estudiantes por adquirir buenas notas en los exámenes y avanzar en los estudios y metas de refuerzo social, que indican la tendencia de los estudiantes por obtener aprobación social de sus padres, profesores y/o compañeros y evitar su rechazo.

En función del tipo de meta que motive el aprendizaje, el alumno se implicará de una u otra forma. Es decir, si la meta que motiva al alumno es el aprendizaje en sí mismo, se implicará de una forma más profunda, diferente a si la meta que le motiva es sacar un cinco para aprobar esa asignatura con el mínimo esfuerzo posible o si simplemente busca obtener reconocimiento por parte de sus compañeros, los cuales basarán su reconocimiento en la observación superficial del alumno, pero no en lo que realmente ha aprendido.

Estrategias/tareas de transferencia

Conseguir que el alumno sea autorregulado es una tarea que depende en gran medida de la instrucción del docente y de cómo este pueda ir guiando al estudiante no solo en el conocimiento teórico de las fases de autorregulación, sino también en la práctica mediante estrategias que les permitan conseguirlo y que se pueden llevar a cabo en las diferentes materias en múltiples actividades.

De acuerdo con la fase de planificación que se está abordando en este capítulo, existen diferentes procedimientos, tareas y recursos (estrategias, en definitiva) que podrían ayudar al alumnado a trabajar de una forma autorregulada logrando cada uno de los procesos y subprocesos de la fase de planificación.

NOTA

¿Conoces esta célebre frase de Benjamin Franklin? *Dímelo y lo olvidaré, enséñame y tal vez lo recuerde, involúcrame y lo aprenderé.* La teoría es muy importante, pero llevarla a la práctica y que el alumnado se involucre empleándola por sí mismos, es la forma de consolidar un nuevo aprendizaje.

En un primer momento y de acuerdo con el **análisis de la tarea, el establecimiento de objetivos es el primer punto a tener en cuenta en la planificación.**

Estrategias a llevar a cabo para una adecuada **formulación de objetivos**:

El docente puede guiarse por esta tabla para explicar el establecimiento de objetivos a los alumnos.

Tabla 1

Estrategias de elaboración de los objetivos

¿Qué hacer?	¿Cómo hacerlo?
Definir el objetivo	Pensar en el objetivo: ¿qué quiero conseguir? Hacerlo de acuerdo con el acrónimo CREVA (concreto, realista, evaluable).
Establecer un plan	Describir los pasos a llevar a cabo para conseguir ese objetivo.
Monitorizar el cumplimiento del plan	¿Estoy siguiendo el plan? Comprobar si lo estoy siguiendo o no, por ejemplo, con un autoregistro.
Evaluar	¿Alcancé mi objetivo? Sí/No ¿Por qué? Responder estas preguntas para cambiar lo que no haya funcionado y mantener lo que sí.

Nota. Adaptada de Cerezo (2010).

Una vez establecidos los objetivos, se debe realizar la **planificación estratégica**.

Diseñar el plan que se va a llevar a cabo para la consecución de los objetivos planteados se puede trabajar mediante las listas COPHA (cosas por hacer). Esta estrategia consiste en realizar un listado de pasos o acciones a llevar a cabo para verlas simplificadas y especificadas una a una y así ir recordando y comprobando mejor su realización. Una buena forma de realizar la lista es en formato registro, de modo que contenga una columna para la tarea a realizar y otra para anotar cuándo la hemos completado. Por ejemplo:

Cosas por hacer	¿Las he completado?
Leer detenidamente el tema 5	✓
Subrayar las ideas importantes	✓
Elaborar un esquema/mapa conceptual	

Además del análisis de la tarea, tal y como hemos visto, las **creencias motivacionales** determinan en gran medida la fase de planificación en el aprendizaje autorregulado. Las creencias motivacionales que uno tiene no son fáciles de cambiar solo por uno mismo. Hemos de considerar que si creo/pienso eso es en base a algún fundamento y si pudiera evitarlo no lo haría. Será labor del docente, pues es partícipe del proceso de aprendizaje en el aula, quien podrá fomentar unas expectativas positivas en el alumnado.

Las **expectativas** recogen lo que el alumno espera al enfrentarse a ese aprendizaje. En concreto, dos tipos de expectativas entran en juego: las expectativas sobre su **autoeficacia** y las expectativas sobre los **resultados a obtener** de la tarea. Aunque en un caso el foco está en el propio alumno (expectativas de autoeficacia) y en el otro en el resultado de la tarea (expectativas de resultados), existen una serie de estrategias para fomentar unas expectativas positivas:

- Considerar el nivel y los conocimientos previos de los estudiantes. Mediante la realización de prueba de evaluación inicial o mediante la propuesta de una lluvia de ideas al inicio de un tema en la que se puedan percibir los conocimientos de que parten.
- Proponer tareas que sean un reto razonable. En base a los resultados obtenidos acerca de los conocimientos previos, calibrar la dificultad de la tarea a proponer para que no sea ni demasiado fácil ni excesivamente difícil.
- Establecer objetivos de forma adecuada, los cuales serán más fáciles de conseguir (esto se trabaja en el punto anterior).
- Fomentar en el aula un clima relajado, seguro y de aceptación y no competitividad.

Entre las creencias motivacionales, también juega un papel relevante el valor intrínseco de la tarea e interés que despierta en uno mismo. La desmotivación es la culpable de gran parte del fracaso escolar que, aunque asoma su cabeza principalmente en la educación secundaria, se empieza a gestar durante la etapa primaria, momento en el que se debería comenzar a trabajar su evitación. A veces el alumno se siente alejado y desconectado de esa tarea a la que se enfrenta. No entiende para qué sirve, no le atrae. Despertar la motivación intrínseca y atribuir valor a una tarea se puede conseguir con alguna de las siguientes estrategias:

- Vincular la tarea con intereses personales (gustos, habilidades, centros de interés).
- Emplear metodologías atractivas y novedosas (gamificación, variedades metodológicas que capten la atención y el interés).
- Relacionar la tarea con aprendizajes futuros y partiendo de los conocimientos previos. Esto muestra la continuidad del aprendizaje y la necesidad de mantenerse en la línea de ese aprendizaje.
- Hacer familiar o cotidiano el contenido (simplificarlo, relacionarlo con experiencias, ejemplos cotidianos).
- Transmitir entusiasmo por los contenidos y mostrar su relevancia.

Finalmente, las creencias motivacionales también se verán condicionadas por la orientación a meta. La conducta puede ser movilizada por motivos internos o externos. En la medida de lo posible, se deben fomentar las metas de carácter intrínseco, que habitualmente son de aprendizaje y fomentan la búsqueda del conocimiento y la adquisición de competencias. Se puede fomentar el interés por el aprendizaje mediante alguna de las siguientes estrategias:

- Incentivar y recompensar el aprendizaje y no tanto la calificación.
- Mostrar las competencias que se adquirirán con esa tarea.

Preguntas de reflexión

- ¿Trabajas habitualmente en el aula la planificación de las tareas con tu alumnado? Si la respuesta es sí, ¿cómo lo haces?
- De los procesos y subprocesos que conforman la fase de planificación, ¿cuál consideras que es más necesario abordar con el alumnado?
- ¿En cuál de los subprocesos evidencias una mayor carencia de estrategias por parte de los alumnos?
- ¿Una vez leído este capítulo, dirías que el alumnado al cual das clase planifica antes de iniciar una tarea de aprendizaje? Justifica la respuesta.

PARA SABER MÁS:

Material complementario de ampliación:

García-Gaitero, O. (2014). La autorregulación en primaria. *Rastros Rostros*, 16. 115-118. <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.826>

Oliveira, Camila Rosa de, Moret-Tatay, Carmen, & Argimon, Irani Iracema de Lima. (2021). Perfiles de Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia Académica en Estudiantes de Primaria. *Avaliação Psicológica*, 20(4), 417-425. <https://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2004.22011.03>

Referencias

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Cerezo, R. (2010). *Promoción de competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios* [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. <http://hdl.handle.net/10651/12999>
- Nota, L., Soresi, S. y Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198–251.
- Núñez, J., González-Pienda, J., González-Pumariega, S., García, M. y Roces, C. (1997). *Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II)*. Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo.
- Oliveira, Camila Rosa de, Moret-Tatay, Carmen, Y Argimon, Irani Iracema de Lima. (2021). Perfiles de Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia Académica en Estudiantes de Primaria. *Avaliação Psicológica*, 20(4), 417–425. <https://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2004.22011.03>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30 (2), 450–462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. Knopf.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of selfregulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). Routledge.

Proyectos Estratégicos Orientados a la Transición Ecológica y
a la Transición Digital [MCINN-22-TED2021-131054B-I00]

