

Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del *self* y de las emociones

Carles Monereo

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación,
Universidad Autónoma de Barcelona

España

Carles Monereo. Universidad Autónoma de Barcelona. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallés), Spain.
E-mail: carles.monereo@uab.es

© Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS (Spain)

Resumen

El presente documento apunta a identificar una posible solución para el dilema con que actualmente se enfrenta el paradigma del aprendizaje estratégico: si las estrategias deben ser entendidas como acciones independientes del conocimiento específico de un actor educativo, o si son dependientes de un contexto estratégico instruccional determinado. Este artículo sostiene que el escenario mental intrapsicológico debe ser tratado también como un espacio de diálogo, es decir como un espacio interpsicológico en el cual diferentes versiones de la identidad personal o *selves*, interactúan, ejerciendo una influencia decisiva sobre las estrategias de aprendizaje, en el caso de los estudiantes, o sobre las estrategias de enseñanza, en el caso de los profesores, que son activadas cuando afrontan determinado problema. Para llegar a esa conclusión revisamos brevemente el estado del arte del paradigma, basándonos en la evidencia empírica disponible. Serán también revisadas algunas valiosas críticas respecto a la necesidad de incorporar las metas sociales y emocionales de los actores al paradigma, así como la teoría de la construcción de múltiples *selves*. Finalmente, se propone una agenda para futuras investigaciones que en el futuro puedan contribuir a profundizar en dicho planteamiento.

Palabras clave: Aprendizaje estratégico, Enseñanza Estratégica, identidad o *Self*, autorregulación.

Recepción: 25-07-07 -Aceptación provisional: 12-10-07 -Aceptación definitiva: 15-10-07

Introducción

Todas las corrientes psicoeducacionales coinciden en señalar que los estudiantes necesitan “aprender cómo aprender” para responder a las demandas de la sociedad del siglo XXI. Sin embargo, no hay consenso respecto a cómo las estrategias de aprendizaje deben ser definidas, en cual es su vinculación a los contextos de desarrollo en los que aparecieron, en la clase de influencia que las metas y las emociones tienen sobre ellas, en síntesis, en cómo éstas operan.

En el presente artículo, revisaremos brevemente las principales áreas de conflicto y propondremos un enfoque sociocognitivo de aprendizaje estratégico, que creemos explica mejor la vinculación entre texto y contexto y puede ayudar a identificar los mecanismos sociales (mediaciones) y personales (emociones, metas personales) implicados. En la segunda parte, analizaremos las condiciones óptimas para recrear contextos capaces de promover aprendizajes estratégicos. En la tercera y última parte, defendemos la premisa de que el contexto intrapsicológico actúa como un espacio en el cual diferentes versiones de uno mismo o *selves*, formadas por concepciones, discursos, emociones y estrategias específicas, se influyen simultáneamente.

Estrategias de aprendizaje: Texto versus contexto

Una década atrás, a partir de una amplia revisión de la literatura disponible hasta la fecha, habíamos definido tentativamente las estrategias de aprendizaje como toma de decisiones, conscientes e intencionales, dirigidas a metas de aprendizaje y ajustadas a las condiciones de un contexto específico (Monereo, 1995). Desde entonces, el concepto ha sufrido múltiples impactos que lo han transformado, nos atreveríamos a decir, de manera radical. A los primeros debates sobre la correspondencia entre técnica, procedimiento y estrategia, se sucedieron otros más interesados en la especificidad o generalidad de esas estrategias y su dependencia o no de dominios específicos de conocimiento. En el ámbito aplicado de la enseñanza dicha polémica se tradujo en la defensa de una enseñanza más integrada o infundada en el seno de los contenidos curriculares o, por el contrario, en el desarrollo de programas libres de contenido, cuya pretensión era la de desarrollar directamente distintas habilidades o estrategias de pensamiento (“sin pasar

por caja”) (una excelente revisión de ambos enfoques puede encontrarse en la compilación de Maclure y Davis, 1991). En el trasfondo de estas discusiones se hallaban, y lo siguen haciendo, distintas concepciones epistemológicas y psicoeducativas sobre el significado de conocer, aprender y enseñar, y sobre los mecanismos que gobiernan dichos procesos.

En nuestro caso nos posicionamos claramente en una línea socio-cognitiva que, por una parte, reconocía la importancia de la construcción personal de representaciones mentales de la realidad y su función mediadora en los procesos cognitivos de gestión de la información y, por otra, admitía que en esa construcción, los materiales y herramientas empleados tenían, no solo un origen, también un desarrollo y un sentido sociales. Por consiguiente, nuestra conceptualización de estrategia se ha ido escorando hacia un enfoque cada vez más interesado en las relaciones que pueden establecerse entre representación y contexto, o más específicamente en estudiar qué tipo de representaciones del contexto dan lugar a actuaciones que podríamos considerar estratégicas y qué tipo de contextos instruccionales elicitaban representaciones que permiten al aprendiz optar por soluciones estratégicas.

Ambas orientaciones daban lugar a sendos conceptos que nos parecían integradores. Por una parte la idea de que existía un tipo especial de representación que generaba un conocimiento que podía adjetivarse de condicional (Paris; Lipson y Wixson, 1983) o estratégico (el conocimiento sobre cuándo y porqué activar cualquier tipo de conocimientos). Por otro lado, podíamos referirnos a contextos de enseñanza y aprendizaje que parecían promover, de manera evidente, la adquisición de ese tipo de conocimiento; una suerte de “contextos estratégicos”. Ambas dimensiones, conocimiento estratégico y contexto estratégico, podían lógicamente tener un efecto multiplicador, pero podían también mantener cierta independencia. Puede ocurrir que cuando un estudiante estratégico se enfrenta a un contexto poco propicio, cuando no hostil, esté capacitado para sobrevivir ajustándose a las circunstancias y tratando, en lo posible, de lograr al menos parte de sus objetivos personales. Alternativamente, también podríamos considerar que aún cuando un profesor cree/diseña un contexto favorable para la discusión y el análisis reflexivo, el estudiante podría no tener el conocimiento estratégico requerido para responder a ello. En esa dicotomía entre texto (personal) y contexto (instrucciona) nos hemos movido hasta el presente (Monereo, Pozo y Castelló, 2001), convencidos de

que debíamos dotar al aprendiz de recursos estratégicos personales y de que, aparte o al mismo tiempo, era aconsejable influir en el currículo, la organización, los asesores y el profesorado para recrear contextos que promoviesen el uso estratégico de conocimientos.

Sin embargo esa doble perspectiva planteaba al menos dos problemas de fondo:

- a) Por una parte el texto continuaba tratándose como una variable que guardaba cierta independencia con el contexto. Desde una perspectiva socio-cultural y atendiendo, por ejemplo a los postulados de Bakhtin (1952/1986), texto y contexto son indisolubles y de facto el texto del alumno, es decir su representación sobre sus propios recursos y sobre la situación, no solo determinan la forma en que interpreta su lugar en ese escenario y las decisiones que puede adoptar, también influye en la forma en que los otros actores se representan la posición del primero y su propia posición y opciones frente a esa representación. Dicho de otro modo, se construye un con-texto más o menos explícito, es decir un supra-texto en el que confluyen las distintas representaciones de los actuantes, a partir del cual las acciones cobrarán significado (“*cuando éste dice eso, quiere decir...*”) y sentido (“*dice eso porque pretende...*”) en el marco de su contexto.
- b) Por otra parte seguíamos obviando la importancia de lo que se ha denominado la “cognición cálida o emocional” del comportamiento estratégico. Sabemos que en muchas ocasiones, en situaciones de enseñanza-aprendizaje, las decisiones que adoptamos obedecen tanto o más a nuestra percepción de cómo nos sentimos, y por consiguiente a formas de auto-regulación emocional, que a las estrictas demandas lógico-cognitivas que esa situación pueda plantear.

Sería injusto afirmar que ningún estudio ha tratado de establecer un vínculo entre representación, emoción y contexto; el extenso y consistente trabajo de B.J. Zimmerman, C.E. Weinstein, D.H. Schunk o el trabajo de P.R. Pintrich, entre otros, sobre la articulación entre autoregulación, motivación y logros, son claros ejemplos de esta línea de investigación. Sin embargo, la tendencia general ha sido tratar de explicar esta relación en términos de correlaciones entre factores independientes, procurando ensamblar piezas de un rompecabezas en el que los factores nuevos y decisivos son adjuntados o adicionados (que no necesariamente integrados) de manera permanente.

La necesidad de elaborar un marco teórico sobre el conocimiento y el aprendizaje estratégicos, que integre estas perspectivas exige una revisión a fondo del paradigma, y eso es lo que nos proponemos hacer en las páginas siguientes.

El concepto de contexto estratégico

La conceptualización que hasta el momento veníamos definiendo en relación a la existencia de contextos que prácticamente inhibirían la aparición de comportamientos autónomos y autoregulativos, y aquellos otros que potenciarían su aparición, contextos estratégicos, tiene una doble y clara influencia. Por una parte las propuestas del grupo de Vanderbilt (Cognition and Technology at Vanderbilt, 1992) para el diseño de “entornos poderosos de aprendizaje” (*Powerful learning environments*) en los que el aprendizaje y uso efectivo de estrategias tienen un papel central. Por otra, los trabajos de un destacado grupo de investigadores (por citar a algunos: J. Bruner, M. Cole, J. Lave, J. Wertsch, B. Rogoff, Y. Engeström, A.L. Brown, C.B. Cazden) definitivamente influidos por la revitalizada obra de L.S. Vigotsky y reunidos alrededor del *Laboratory of Comparative Human Cognition* (LCHC) de la Universidad de California. Este grupo se interesa por el estudio de las distintas maneras en que la cultura media la actividad cognitiva de las personas en contextos específicos, promoviendo cambios sustanciales en su aprendizaje y su desarrollo. Cuando ese interés en analizar las formas de mediación en contextos se orienta al ámbito educativo, los investigadores no dudan en entrar en las clases para registrar situaciones reales, y poder así examinar con detenimiento las modalidades interactivas y discursivas que se utilizan habitualmente en las prácticas escolares.

Por lo que respecta a las estrategias de aprendizaje el impacto de la Psicología socio-cultural y sus distintas familias, es enorme y trabajos pioneros como los de A. Brown, G. Duffy, S. Paris, M. Pressley, B. Rosenshine sobre enseñanza estratégica - “*Strategic Instruction*”- y el modo en que profesores y alumnos, en sus prácticas educativas cotidianas, negocian, transfieren, aplican, regulan y evalúan procesos y procedimientos para aprender, supone un cambio radical en la forma de entender la compleji-

dad de los contextos de enseñanza-aprendizaje y su decisiva influencia sobre el aprendizaje de estrategias (puede leerse una excelente revisión en Pressley et al., 1990).

En una escala más modesta, a nivel local, nuestro equipo ha desarrollado diferentes proyectos de investigación centrados en identificar las distintas condiciones intra-psicológicas, inter-psicológicas e institucionales capaces de recrear contexto que promovieran el conocimiento estratégico de los estudiantes. En esta línea, realizamos estudios sobre las concepciones (Castelló y Monereo; 2000; en prensa), sobre métodos de enseñanza basados tanto en entornos presenciales (Monereo, 2001; Castelló y Monereo, 1999; Durán y Monereo, 2005), como virtuales (Monereo, 2005; Monereo y Sánchez, 2004; Monereo, Fuentes y Sánchez, 2000), sobre métodos de evaluación (Monereo et al., 1993; Castelló y Monereo, 2005), sobre las formas de organizar la enseñanza estratégica (Castelló y Monereo, 2000), o sobre el modo en que los asesores pueden promover esa enseñanza a través de la formación del profesorado (Badía y Monereo, 2004).

Fruto de este trabajo es la delimitación teórica del conjunto de condiciones que deberían estar presentes en un contexto estratégico, es decir promotor de aprendizaje estratégico, que representamos en el siguiente mapa de conceptos (Figura 1).

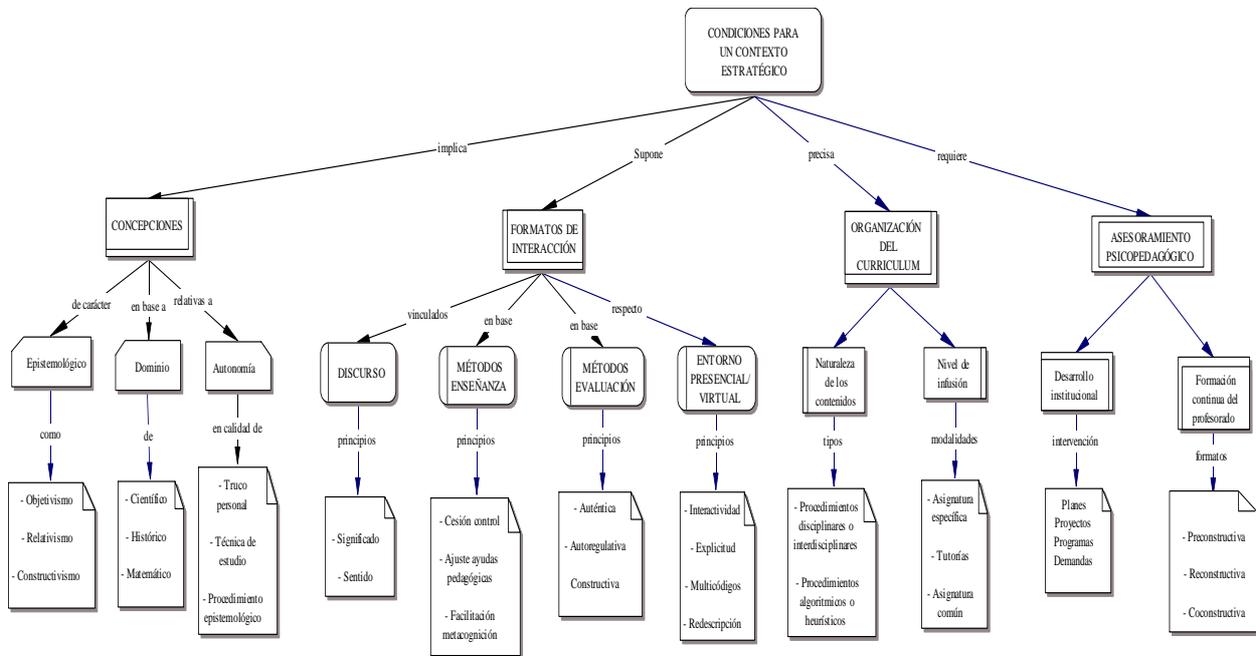


Figura 1. Condiciones de un contexto estratégico

Como puede observarse en el mapa anterior, existirían algunas condiciones clave en todo contexto instruccional cuya influencia sería determinante para la promoción de conocimiento estratégico en los alumnos, a saber:

- a) La modificación de las concepciones de los aprendices y profesores relativas al sentido y significado de aprender y enseñar (dimensión epistemológica, por ejemplo Moshman, 1982; Phan, 2006), de dominar una materia (dimensión de dominio específico, por ejemplo en Matemáticas: Noddings, 1990; en ciencias; Edmonson & Novak, 1993) y de ser autónomo aprendiendo (dimensión de autonomía, por ejemplo desde la perspectiva de los profesores: Dahl, Bals & Turi, 2005). La investigación señala (Pressley, Harris & Mark, 1992) que el cambio en esas concepciones debe apuntar hacia la consideración de que la realidad es personalmente construida y de que aquello que se construye constituye una “verdad consensuada” por la comunidad científica, y como tal es en todo momento falseable y modificable. Se rehúsan de este modo tanto las posiciones objetivistas para las cuales existen verdades universales y acontextuales a transmitir, o las posiciones relativistas que tienden a otorgar el mismo estatus a cualquier opinión, imposibilitando la prelación de unos contenidos sobre otros. También se requiere un cambio en relación al conocimiento disciplinar en una triple dirección: (1) aprender una disciplina supone dominar los lenguajes comunicativos, el discurso, de esa disciplina; (2) implica también conocer los mecanismos epistemológicos a través de los cuales esa disciplina crea el conocimiento que le es propio; (3) por último nunca debe olvidarse que siempre pensamos en base a unos contenidos específicos y que esos contenidos no son neutros, sino que exigen formas específicas de pensar y aprender. La enseñanza de estrategias debe vincularse a esos contenidos.

Finalmente debe darse un cambio en lo que se entiende por ser autónomo aprendiendo. Visiones como las que hemos comentado, cercanas a restringir las estrategias a meras técnicas de estudio o a trucos de estudio idiosincrásicos dificultarán enormemente un uso reflexivo y transferible de las formas de aprendizaje. Por el contrario una tendencia más cercana a definir esa autonomía como posibilidad de autorregular el propio aprendizaje gracias a la mediación de otros, dará mayores frutos en orden a lograr nuestros propósitos: la formación de aprendices estratégicos.

- b) La modificación de los formatos de interacción educativa que habitualmente emplean los docentes para enseñar su materia. Sin tratar de ser exhaustivos esa modificación debe afectar, en primer lugar, a los métodos de enseñanza que se ponen en juego para la enseñanza de estrategias. Los métodos que se basan en la reflexión en voz alta y la gradual cesión de las decisiones que deben tomarse en la resolución de problemas, han resultado especialmente beneficiosos. Íntimamente conectados con esos métodos, la evaluación debe también colaborar decididamente en analizar y valorar los progresos de profesor y alumnos en la construcción de conocimiento estratégico.

Por último, pero no menos importante, es el discurso empleado por el profesorado para justificar la adquisición de ciertas estrategias de aprendizaje. Únicamente si el profesor es capaz de hacer ver a sus alumnos la importancia funcional de las estrategias, tanto en su vida estudiantil como posteriormente en su vida profesional (e incluso personal), logrará que éstos se tomen en serio la temática y dejen de considerarla, como ocurre a menudo, como algo superficial o secundario, o aún peor como un distractor de su principal objetivo: aprobar la materia.

Todo este conjunto de medidas instruccionales deben ubicarse no solo en situaciones presenciales, cara a cara, sino también en entornos virtuales que resultan un medio idóneo para explicitar procesos cognitivos, a menudo opacos a los ojos de una interacción convencional, y para redescubrir el propio conocimiento generado, gracias a las facilidades de multimedia y comunicación asincrónica que ofrecen las Nuevas Tecnologías.

- c) Otra medida esencial consistirá en modificar la organización curricular en un doble sentido, con respecto a la naturaleza de los contenidos a enseñar y en relación al nivel de infusión logrado. En cuanto al primer punto, generalmente el currículo se halla escorado hacia la coordenada algorítmico-disciplinar, es decir en la enseñanza se privilegian todos aquellos procedimientos que tienen un carácter muy asentado en una materia y que además resultan fáciles de enseñar al estar formados por operaciones fijas que deben ejecutarse siempre en un orden también fijo. Este tipo de enseñanza, además de resultar poco generalizable fuera del contenido tratado, olvida otros procedimientos mucho más ricos y traslapables que delimitarían las coordenadas heurístico-interdisciplinar. Aquí estarían desde las técnicas de estudio clásicas (esquemas, apuntes), las de nueva generación (mapas conceptuales, Uve de Gowin) o el trabajo en procesos más generales y

extensibles como la planificación, la elaboración de hipótesis, la anticipación de resultados, la supervisión de los procesos implicados, etc. En relación al segundo aspecto, el nivel de infusión de la enseñanza, la posibilidad de coordinar clases de tutoría orientadas a explicar el funcionamiento de determinados procedimientos de aprendizaje, con su efectiva conexión, utilización y evaluación en las distintas asignaturas, parece ser la modalidad más eficaz para que los alumnos lleguen a realizar una transferencia exitosa de las estrategias aprendidas (entre los trabajos pioneros, defendiendo las estrategias de enseñanza-aprendizaje infundadas, sobresale la propuesta de Bransford y sus colegas, 1990).

- d) El último apartado incide directamente en la necesaria modificación de la dinámica institucional, en especial a través del asesoramiento psicoeducativo. Por destacar dos aspectos cruciales: la intervención en el desarrollo de líneas de trabajo institucional a medio y largo plazo y la necesidad de llevar a cabo una formación continua del profesorado del centro. Empezando por este último punto, ya hemos señalado la necesidad de un cambio sustancial en las concepciones y prácticas docentes hacia lo que podríamos denominar una enseñanza estratégica. Para que eso sea un hecho es imprescindible prever sistemas de formación interna de los docentes en las que el análisis de las propias prácticas de aula y el intercambio de experiencias con los colegas, tengan un papel preponderante. Trabajos más recientes, como el de Perry, Philip y Dowles (2004), han mostrado que cuando se realiza un entrenamiento adecuado, incluso los profesores pueden aprender como diseñar tareas que promuevan el aprendizaje autorregulado.

En cuanto a las líneas institucionales, hablamos de potenciar la enseñanza generalizada de estrategias mediante su incorporación a los distintos documentos de trabajo del centro: planes, proyectos, programas y respuesta a demandas. Quizás lo que empieza a ser una demanda por parte de algún actor de la comunidad (por ejemplo la asociación de padres y madres del centro), se convierte en un programa de acción a pequeña escala (por ejemplo en un nivel educativo), cuyo éxito puede favorecer su implantación en un proyecto de innovación aplicado a una o varias etapas durante un período de tiempo limitado, y finalmente, si la valoración es positiva, puede ampliarse a nuevas etapas y finalmente pasar a formar parte del plan anual del centro, como una parte consustancial de las finalidades que el centro persigue.

Esta visión contextual del CE, siendo más explicativa, continúa teniendo algunas brechas y vacíos significativos que impiden por el momento hablar de un paradigma del aprendizaje estratégico, *sensu strictu*.

La primera debilidad, y la más evidente, es que deberíamos ser capaces de explicar mejor como se relacionan esas distintas condiciones contextuales y de qué modo el aprendiz o el enseñante estratégico establece prioridades en el momento de tomar unas decisiones y no otras. Dicho de otro modo, deberíamos conocer mejor cómo “leen” el contexto global esos estrategas y determinan el peso de cada condición en su proceso de decisión. H. Mehan y sus colaboradores (Mehan, 1976; Mehan & Riel, 1982) han sido los pioneros en estudiar las competencias sociales de los aprendices para ajustarse al contexto de aula.

Un segundo agujero negro tiene que ver con el insignificante lugar que ocupan los aspectos vinculados por una parte a la identidad del sujeto, sus metas, finalidades, intereses, expectativas; y por otra a las emociones o, si se prefiere, a la cognición cálida, relativa a cuales son los sentimientos que activa ese sujeto en un contexto dado y de que modo esa percepción emocional influye en sus decisiones. En la siguiente sección trataremos de encarar estas debilidades.

Aprendizaje estratégico como resultado de la interacción entre diferentes contextos

Probablemente uno de los trabajos que de manera más radical y clara plantea la necesidad de incluir las intenciones y emociones de los estudiantes bajo la forma de una verdadera teoría de la autoregulación y el aprendizaje estratégico es la de M. Boekaerts y sus colegas (Boekaerts, 2002; Boekaerts, Els de Koning & Vedder, 2006). La autora considera que existen suficientes pruebas de que, si bien la auto-regulación constituye un tópico central en las relaciones entre instrucción y aprendizaje, probablemente la teoría que la sustenta esté mal orientada, resulte incompleta y contemple algunas concepciones erróneas que es necesario desenmascarar. Para justificar su posición expone dos argumentos de peso:

- 1- Las teorías actuales no se ocupan del alumno completo en su contexto (*whole-person-in context*). Todos los estudiantes auto-regulan su conducta en clase pero es esencial conocer sus **metas personales** para comprender como y porqué regulan de ese modo. Para ella la autorregulación está unida a la estructura de metas individuales que son parte de la teoría del *self* y la llave para comprender el sistema adaptativo del alumno. Siguiendo este hilo argumental adopta la teoría del *self* de Carver y Scheier (2000) en la que se distinguen tres niveles de metas que conformarían el “*self ideal*” del aprendiz: unas metas de alto nivel que definen “lo que quiero ser y obtener...”, unas metas personales consistentes en proyectos específicos de carácter académico, emocional y social, y unos guiones o programas de acción que resultan preferentes cuando inciden en más de un proyecto y de una meta. Las consecuencias instruccionales de este planteamiento resultan diáfanas: para crear un “entorno poderoso de aprendizaje” eficaz es fundamental (a) tratar de conectar las demandas y tareas escolares con metas y proyectos personales del alumno y (b) invitarles a ampliar y extender y su repertorio de guiones para alcanzar dichas metas.

- 2- Tampoco las actuales teorías que se manejan sobre autorregulación suelen tomar en consideración las metas socio-emocionales del alumno y únicamente se refieren a sus metas académicas. Sin embargo sabemos que los estudiantes se sienten mucho mejor y aprenden más cuando son respetados y tratados con afecto y justicia. Turner, Meyer & Schweinle (2003), basados en una revisión exhaustiva de las teorías más relevantes sobre la motivación, así como los resultados de sus propias investigaciones, concluyen que un contexto emocional positivo es crucial (p.e. a través de un discurso contenedor) para facilitar un compromiso con el aprendizaje más profundo, un mayor esfuerzo y una autorregulación más intensa.

En resumen, una teoría que apunte a explicar de manera precisa y completa el proceso de toma de decisiones que está en la base del uso de estrategias para aprender, deberá integrar las metas y objetivos personales de los estudiantes y sus condicionantes emocionales y sociales.

Deberíamos admitir que estas estructuras de metas y objetivos personales no se construyen de forma aislada y solipsista, sino que tienen un origen social en el que los otros, los familiares, pero también los profesores y compañeros, contribuyen decisivamente a desarrollar a través de la interacción y que, por consiguiente, esa construcción puede ser muy distinta de un aprendiz a otro. Es más, como trataremos de argumentar en las páginas siguientes, pensamos que el alumno no construye un *self* unívoco y permanente, sino que en muchos casos gestiona distintos *selfs* con diferentes niveles de coherencia y consistencia que se activarían de diferente modo en distintos contextos y en cuya activación el profesor y sus demandas tendrían un rol destacado.

En este mismo sentido debe contemplarse la posibilidad de que el sujeto, más que conflictos entre metas, tenga conflictos entre las distintas representaciones de sí mismo o *alter selfs* que haya construido y mantenga en activo. De este modo el alumno debe a menudo dilucidar entre su *self* de estudiante aplicado que posee estrategias aprendidas para la ocasión, o de colega de sus compañeros “pasotas”, para lo que ha desarrollado estrategias distintas. Deberíamos saber más sobre cómo, cuando y por qué uno u otro *self* sale victorioso en ese diálogo interno.

Para comprender cómo un determinado contexto es capaz de elicitar un determinado *self* y no otro, junto con unas determinadas emociones y estrategias, y no otras, nos parece imprescindible conocer mejor cómo se construye ese “co-n-texto”, y para ello debemos analizar los diferentes textos que están en interacción. Tanto los que provienen de la interacción entre profesores y alumnos, y ambos con sus iguales, como los que se originan en la interacción con los equipos rectores del centro y la cultura institucional que defienden o, seguramente más decisivos, los textos que se originan en el diálogo intra-psicológico que se lleva a cabo en la mente del sujeto, entre los posibles *selfs* que entren en competición en cada situación problemática y que le obliguen a “pararse a pensar”, es decir a adoptar una posición estratégica.

Solo desde un paradigma unificado podremos responder a interrogantes, aún irresueltos, como los siguientes: ¿porqué a menudo los alumnos (o los docentes), conociendo y dominando una estrategia de estudio (o didáctica) en una materia, no la aplican a otra? ¿Porqué algunos alumnos, capaces de resolver problemas complejos en su entorno cotidiano, no resuelven problemas de parecida e incluso de menor complejidad en

clase?¿porqué explicamos y procesamos una misma información, con los mismos interlocutores, de distinta manera en una situación de aprendizaje formal (en clase) que en otra de comunicación informal (en el bar)?¿porqué los profesionales de la docencia y el asesoramiento hablamos, pensamos y actuamos, ante un mismo problema, de manera distinta cuando se trata de un alumno o compañero o cuando se trata de un amigo o un familiar? Pensamos, como hemos apuntado, que la respuesta debemos buscarla en la interacción entre los contextos que ilustra la Figura 2.

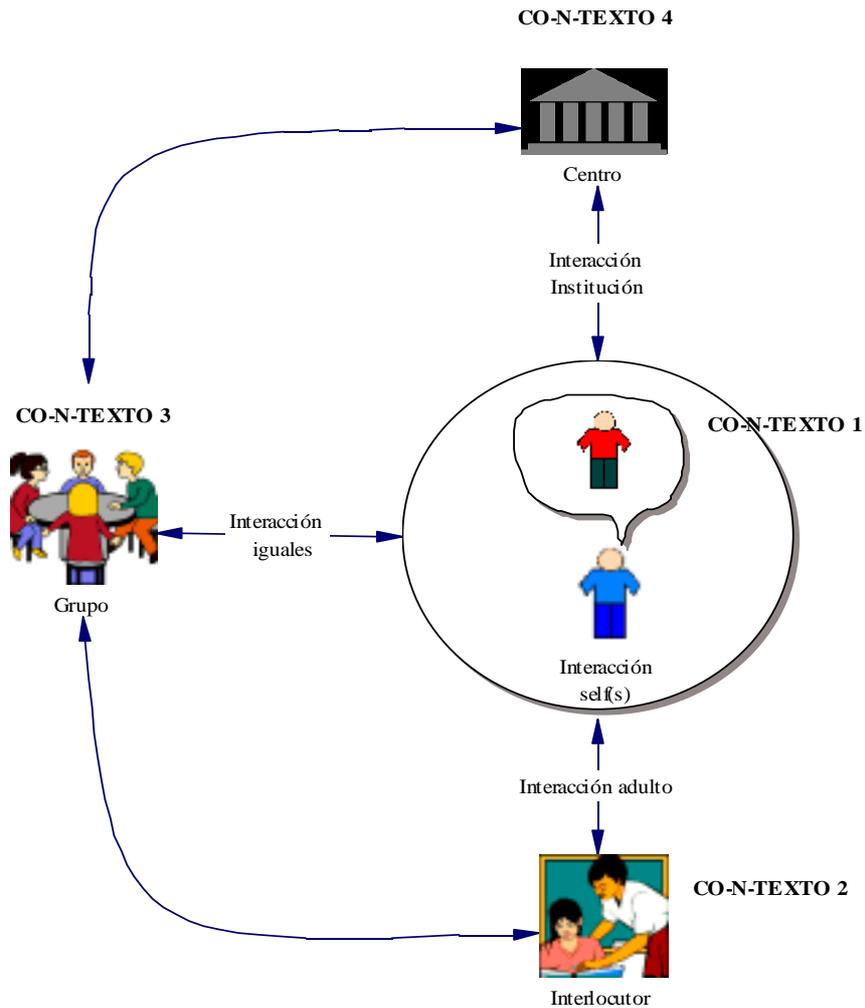


Figura 2: Interacción entre contextos en la construcción de conocimiento estratégico

Describamos brevemente cada uno de ellos.

Contexto 1. Intrapsicológico personal. Aún cuando lo tildamos de “intra” porque tiene lugar en la mente del alumno, supone una actividad inter-psicológica por cuanto el

alumno pondría en interacción alguno de sus distintos *selves* o versiones del yo, y también otras posibles voces en representación de otros actores que hayan producido textos sobre la actividad que se desarrolla, y que se convocan es ese instante. Por ejemplo, cuando el alumno está en casa a punto de realizar sus deberes puede evocar la voz de su profesor en el momento de explicarle las características de la tarea que tiene entre manos. En el caso del docente las voces que podrían manejarse, en el momento de preparar una sesión, podrían corresponder, por ejemplo, a un compañero del departamento o a un investigador leído recientemente. C. Coll y su equipo (Coll, Onrubia & Rochera, 1992) han explicado esta circunstancia a través del concepto de interactividad que define la articulación de las actividades de enseñanza y aprendizaje entre dos o más interlocutores estén o no presentes en el mismo espacio y tiempo.

Contexto 2. Interpsicológico diádico asimétrico. Restringimos este contexto a las relaciones asimétricas uno a uno, en las que el partenaire realiza generalmente funciones de tutelaje y/o tutoría. A través de apoyos verbales o materiales el miembro que ejerce la función tutorial proporcionaría un andamiaje psicológico a su interlocutor con el fin de favorecer su avance desde sus conocimientos previos hacia nuevos conocimientos potenciales. En la literatura especializada se han descrito distintos apoyos y modalidades de ayuda en esa zona de desarrollo, sobre todo cuando se trata de facilitar el conocimiento estratégico del alumnado (Mercer, 1996; Perry et al., 2002; Veeman et al., 1999). Nosotros incluiríamos aquí, además de la clásica interacción docente-discente, otras como la interacción entre iguales cuando uno de los componentes actúa como tutor (Duran & Monereo, 2005), la interacción padres-tutor (Topping, 2001), o, por ejemplo, profesor-asesor psicopedagógico (Gutkin, 1999).

Contexto 3. Interpsicológico grupal simétrico. En este caso la interacción se origina entre iguales cuando existe un objetivo común y se promueve la colaboración en grupos reducidos, a través de una dinámica previamente estructurada, con funciones explícita o implícitamente definidas. La literatura que se ha centrado en el fomento de estrategias de aprendizaje (y temas afines como la auto-regulación o la autonomía) señala que tanto en modalidades de colaboración como de cooperación se produce andamiaje entre los participantes y cesión en el control de las estrategias. En este contexto situaríamos los trabajos grupales de los alumnos (Topping & Ehly, 1998), pero también los efectuados

por grupos de profesores (Almog & Hert-Lazarowitz, 1999) padres o equipos de coordinación y dirección.

Contexto 4. Interpsicológico institucional. Este último contexto se centraría en las interacciones que tienen lugar con los textos que genera la institución educativa en su conjunto, en calidad de organismo histórico-cultural que ha ido generando metas propias, normas y reglas de conducta, formas de distribuir el trabajo, rutinas, protocolos, etc., etc., muchas de ellas recogidas en documentos institucionales (proyecto educativo del centro, proyecto curricular, reglamento de régimen interno) pero otras desplegadas implícitamente en la diaria convivencia y tan capaces, como las anteriores, de regular en algún grado el comportamiento de la comunidad educativa. Tanto la teoría de la actividad de Leontiev (1978), como los desarrollos más actuales de autores como Engeström (1987) han subrayado la importancia de estudiar los sistemas de actividad educativa en calidad de prácticas locales, históricamente constituidas.

Aún cuando “lo que espera o quiere la institución” de sus respectivos miembros puede influir en todo momento en el resto de contextos (apelando directamente a las directrices del centro o, por ejemplo, como una voz mental que nos recuerda anteriores conflictos con la dirección del centro), existen situaciones institucionales en las que esa tensión aflora de manera contundente (por ejemplo, claustros, juntas de evaluación, inauguraciones o clausuras de cursos, reuniones con las autoridades educativas, etc.). El proyecto de Benchmark School (Gaskin & Elliot, 1991) es un ejemplo paradigmático de cómo un contexto institucional, intencionalmente organizado, puede favorecer el aprendizaje estratégico en estudiantes con severas dificultades de aprendizaje.

Como venimos avanzando, la influencia entre estos cuatro contextos es recíproca y permanente y así hemos tratado de ilustrarlo en la Figura 2. Por supuesto el impacto de los textos que se producen en el contexto institucional (4) no es comparable a los que se originan en el contexto personal (1), sin embargo sabemos que en determinadas circunstancias (*status* del actor, una especial coyuntura, etc.), el texto de un actor individual puede contribuir decisivamente a la re-descripción de otros textos en distintos contextos.

Por razones de extensión y también por considerar que existe un mayor número de publicaciones que se han centrado en los contextos 2, 3 y 4, en este artículo nos limitare-

mos a explorar las características y consecuencias del contexto 1 en la construcción de este tipo de conocimiento estratégico.

Contexto 1: la construcción de conocimiento estratégico a través del diálogo y el ajuste a uno mismo

Nunca estamos solos, ni siquiera cuando estamos con nosotros mismos.

A estas alturas es poco discutible que es la temprana interacción con otros seres humanos la que nos permite construir, en palabras de Bruner (1999, p. 12): “no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes”. Dicho de manera más contundente, muy pronto empezamos a interiorizar el habla de los demás, y a hablarnos de manera similar a como los otros nos hablan, estableciendo diálogos internos de distinta extensión y calidad (Vygotsky 1989). En todo caso esta asimilación es selectiva y parece depender del clima emocional que envuelve la interacción. Grusec y Goodnov (1994) plantean que la internalización de las expectativas, metas y modelos adultos se produce fácilmente cuando la relación con éstos es de apoyo y emocionalmente positiva, mucho más que cuando ésta es severa y basada en la crítica. En una línea parecida Grolnick, Kurowski y Gurland (1999) argumentan que la calidad en la relación padres-hijos promueve el sentido de autonomía, la percepción de competencia y sobre todo dota a los hijos de sistemas de auto-regulación cognitiva y emocional fundamentales para su éxito escolar.

¿Cómo y cuando se produce esta internalización de modelos promotores de autonomía en el aprendizaje? ¿Interiorizamos también las concepciones, emociones y estrategias de nuestros interlocutores? ¿Lo hacemos de forma aislada o lo articulamos de manera coherente en algún tipo de estructura? ¿Es esa estructura fija o flexible?

Para tratar de responder a estas cuestiones nos referiremos a tres conceptos cuya incorporación al paradigma del conocimiento y aprendizaje estratégicos nos parece imprescindible: contexto cognitivo, construcción de distintos *selves* y perspectivismo estratégico. La hipótesis que intentaremos defender es que gracias a la creación de un determinado contexto cognitivo se produce un terreno abierto a interpretaciones alternativas de la realidad que, bajo algunas condiciones, pueden convertirse en versiones de la pro-

pia identidad o *selfs* que se hallan asociados a estrategias de resolución y a emociones peculiares que se dispararían conjuntamente en determinadas situaciones sociales. Una mayor consciencia de estos paquetes cognitivo-emocionales que conformarían los *selfs* favorecería el perspectivismo estratégico, es decir la competencia para identificar y anticipar las estrategias que ponen en marcha otras personas durante los intercambios comunicativos.

La creación de un “contexto cognitivo”

Distintos autores interesados en el papel de las mediaciones sociales en el desarrollo cognitivo del niño en sus primeros años (p.e. Claxton, 1987, Nelson, 1981), han resaltado el papel relevante de algunas rutinas o guiones prototípicos como “la hora del baño”, “la hora de la comida comer” o “la hora de la siesta”. En estos contextos rutinizados se integran conjuntos de acciones y palabras parecidos, en tiempos y espacios delimitados, que rápidamente el niño reconoce y anticipa, pero también elementos de índole más emocional relativos a determinadas percepciones (olores, sabores, etc.), actitudes y expresiones sentimentales que también se asocian a esas situaciones.

Gradualmente el niño no solo establece una asociación entre ese conjunto de variables, también aprende a situarse en ese contexto, primero como sujeto pasivo de la acción del adulto, como observador, pero progresivamente como protagonista, como alguien que puede desempeñar un determinado rol en el guión. Es ahí donde empieza a ensayar determinadas “estrategias”, aprendidas de los propios modelos adultos, para lograr sus objetivos personales (comer lo que le apetece, estar menos tiempo en el agua, ir a dormir más tarde, etc.). Estas estrategias pueden adoptar formas diversas, dentro de un espectro de posibilidades (resistencia, agresión, auto-agresión, seducción, engaño, negociación, etc.) y, por supuesto, pueden tener diversos efectos y respuestas por parte de distintos cuidadores que ayudan a crear unas narrativas biográficas del niño que éste interiorizará selectivamente, convirtiéndolas en narrativas autobiográficas, contextualmente situadas y no siempre coherentes entre sí.

Estas distintas versiones de uno-mismo o *selfs* no serían sin embargo suficientes para estructurar una mente capaz de ajustarse a los cambios. Sin una representación de

identidad que diera sensación de unidad y continuidad al sujeto, dichas versiones en competición podrían dar como resultado una mente indecisa, lábil, incapaz de escoger, como la que ha descrito Damasio (1995) en sus trabajos. Para este autor esta sensación de identidad tiene una base biológica que se fundamenta en la capacidad del organismo de “autoobservarse y autorepresentarse” continuamente y, por lo tanto, de reconocerse en las distintas “películas” que elabora sobre sí mismo en la interacción con los demás.

Es precisamente el juego dinámico que se produce entre este sentido de identidad (ser uno mismo) y esos *selfs* construidos (poseer distintos *yos*) el que constituye el contexto cognitivo propiamente dicho, el contexto 1, que tiene lugar en la privacidad de nuestra mente pero involucra un continuo diálogo entre un número variable de *selfs* que permiten al niño interpretar lo que hacen, dicen y quieren otros y empezar a tomar decisiones, más o menos estratégicas, en base a esta interpretación. Los episodios de habla privada “en voz alta”, común en los niños a partir de los 3-4 años, son reveladores de esos diálogos con un *alter-ego* que ayudan a expresar, describir, razonar, argumentar o resolver múltiples tareas.

A estos diálogos se incorporan con frecuencia otras voces externas: la de los padres, familiares, profesores, amigos, pero también las de personajes de ficción creados por la literatura o los medios de comunicación, o recreados por el propio sujeto; algunas de ellas también seguirán un proceso de interiorización promoviendo nuevas formas de pensamiento, acción y emoción, nuevos *selfs* que entrarán a formar parte activa del contexto cognitivo.

Autores como J. Wertsch (1991), tomando parcialmente las ideas de Bakhtin, han hecho referencia a las “voces de la mente” que nos acompañan y nos guían desde la niñez. Cuando pensamos por ejemplo planificar intencionalmente una acción estratégica, hablamos con nosotros mismos, incorporando frecuentemente voces diferentes en un diálogo interno en el cual el autor o emisor y la audiencia o receptor intercambian ideas de forma similar a cómo se produciría en una conversación coloquial. Estas diferentes voces de la mente o *selfs*, como trataremos de explicar más adelante, tienen un origen social y son de importancia crucial en la adquisición y utilización de las estrategias de aprendizaje y la resolución de problemas.

La construcción de *selves* múltiples y de estrategias y emociones asociadas

Desde luego la idea de que nos acompañan distintas voces, distintos *selves*, no es nueva¹. Tal como hemos apuntado en el apartado anterior podemos construir distintas versiones de nuestra identidad gracias a la interacción que establecemos con otros mediadores sociales, se trate de personas o herramientas simbólicas, en el seno de episodios específicos. Burr lo expresa de manera diáfana: “todas las versiones de nuestro yo son producto de diferentes relaciones con los demás y todas son igualmente reales y correctas” (Burr, 1985; p.37). Más recientemente autores como Hermans (2002) también han hecho hincapié en la decisiva presencia de múltiples “actores internos” que, a través de narrativas auto-explicativas, configuran nuestro *self*.

Tratando de resumir las características definitorias de la noción de *self*, argumentaríamos que:

- 1- El *self* debería considerarse una versión de la propia identidad. Por lo tanto la identidad, como narración autobiográfica general que aporta cierta estructura de continuidad a nuestra existencia (quien soy, cómo soy, a qué aspiro en la vida, etc.), sería anterior a la formación de *selves*. Ello resultaría coherente con la posición de Damasio, ya comentada, o el trabajo más reciente de Burkit (1999) en el sentimiento subjetivo de ser un *self* en sentido de tomar cuerpo, de ser constituido.
- 2- El *self* contendría un conjunto de conceptos, concepciones, expectativas, estrategias y emociones asociadas que se presentarían juntos ante determinados episodios sociales, bajo la estructura de un perfil personal identificable y un texto coherente. Gracias a la influencia que pueden ejercer determinadas expectativas sociales con respecto a la atribución de normas de conducta según el estatus que ocupe un actor, algunos de estos *selves* se expresarán mediante roles sociales identificables. En todo caso estos roles siempre tendrán una caracterización personal según el *self* que esté en condiciones de activar el sujeto. Así, como expli-

¹ Incluso el cine y la literatura se han hecho eco de un fenómeno tan vivenciado. Desde el camaleónico personaje de *Zelig*, film del mismo título dirigido por Woody Allen, que adopta las formas físicas y mentales de aquellos que le rodean, pasando por la polifonía de voces de los heterónimos creados por el escritor Fernando Pessoa, hasta la disociación patológica y criminal del Doctor Jekyll y de Mr. Hide, en todas se trata el tema de forma elocuente.

caremos más adelante, frente a la atribución del “rol de alumno” algunos niños, incluso intencionalmente, activarán un *self* apropiado a las expectativas sociales, y en cambio otros no poseerán una versión de si mismo, con sus correspondientes estrategias, adecuada a esa demanda.

- 3- Aunque podrían construirse múltiples *selfs*, tendrían restricciones. Además de, como dijimos, mantener ciertos límites de coherencia con la propia identidad, habrían de poseer cierta consistencia, y dispararse de manera similar ante episodios semejantes, en muchos casos, como vimos, asociados a roles sociales.

Otro foco evidente de restricción proviene de los propios contextos de actividad en los que se desarrolla el sujeto. Mientras en determinados nichos culturales pueden estimularse múltiples y variados *selfs* con los que enfrentar un amplio abanico de situaciones, en otros nichos los *selfs* contruidos pueden ser escasos e incluso prácticamente inexistentes. Markus et al. (1997) hacen referencia a las maneras en que ciertas culturas limitan el posible número de construcciones del *self* usando el término “selfways” (modos/formas del self). En sus estudios acerca de cómo personas pertenecientes a comunidades euro-americanas o asiáticas construyen sus *selfs*, muestran que las “formas de ser persona” en estas sociedades, los posibles “selfways”, están culturalmente determinados. Por ejemplo, ser alguien “adecuado” en la primera comunidad significa ser alguien único e independiente, mientras que en la segunda comunidad supone ser parte del grupo social o la red social y establecer relaciones de interdependencia dentro de dicho grupo. El contexto no sólo desencadena la construcción de cierto *self*, sino que también lo reconstituye de acuerdo a los requerimientos de las situaciones y bajo ciertas circunstancias podría significar la construcción de un nuevo *self*.

- 4- La mayor consciencia sobre la puesta en marcha de un determinado *self* (nos decimos a nosotros mismos: “*ahora debería adoptar mi lado más riguroso...*”, “*cuidado, muéstrate cordial pero distante*”, etc.) permitiría al sujeto crear conocimiento estratégico, es decir adquirir conocimiento sobre en qué condiciones contextuales ese *self* resulta eficaz, y también facilitaría la introducción de cambios en el propio *self*, modificando o incorporando conceptos, estrategias y emociones. Por el contrario, una baja consciencia ocasionaría que el *self* se disparase de manera automática, activando paquetes de pensamiento, discurso y acción rutinizados, que si bien ofrecen seguridad, como comentaremos posteriormente, suelen ser menos sensibles al contexto y por lo tanto más ineficaces.

Las características apuntadas tendrían distintas consecuencias tanto para el paradigma como para la investigación en aprendizaje estratégico.

Empezando por este último aspecto, el de la investigación, algunos de los instrumentos metodológicos que se emplean habitualmente para identificar las estrategias de los alumnos quedarían claramente limitadas; las entrevistas, cuestionarios y autoinformes y bastantes escalas tipo *likert*, que preguntan directamente sobre los estilos y preferencias del sujeto cuando estudia, toma apuntes, se examina, etc., únicamente permitirían acceder con cierta fiabilidad a la narración autobiográfica general o dicho de otro modo a la identidad. Serían preguntas que podríamos resumir en una cuestión tipo: *¿Cómo eres tú como estudiante?* (o como docente, en el caso del profesor). Para acceder propiamente al *self*, deberemos hacerlo a través de medidas indirectas y siempre en relación a un episodio social (sea o no inducido por el investigador) que el sujeto considere real a todos los efectos.

En relación a la elaboración de un marco explicativo más comprensivo la inclusión de un contexto 1 en el que se produciría un diálogo entre identidad y *selfs* y la emergencia de uno de estos perfiles desde el que ajustarse a las exigencias contextuales, plantea al menos cuatro cuestiones a las que será preciso responder (una revisión exhaustiva de instrumentos de evaluación puede encontrarse en Boekaerts & Corno, 2005).

Primera cuestión: *¿Cuál es el factor que desencadena la emergencia de un determinado self?* Si nos atenemos a posturas como la del propio Damasio (1995) serían los estados emocionales que nos producen determinados episodios los que dispararían el *self* y sus estrategias asociadas. Para este autor son con frecuencia las emociones la base sobre la cual se inician procesos de decisión más o menos autorregulados. Frente a una situación social que nos provoca tensión e inseguridad, por ejemplo un examen, podemos activar un *self* protector que trata de actuar de manera muy controlada, meticulosa y conservadora, asegurando cada movimiento y evitando conductas especulativas o aventuradas.

Nosotros también pensamos que cognición y emoción son difícilmente disociables y que cualquier pensamiento, discurso y acción tiene cualidades cognitivo-

emocionales en algún grado. Un *self* tanto puede accionarse por una decisión lógico-analítica, aunque siempre con un trasfondo emocional (p.e. profesor: “con este grupo no consigo conectar, mañana trataré de conocer que esperan de esta asignatura, qué les gustaría aprender sobre esta materia”) o a partir de un determinado sentimiento, aunque siempre acompañado de elementos racionales (p.e. alumno: “qué nervios, ¡este profesor pretende sacarme información!... le daré largas, o cambiaré de tema, o me haré el sordo...”).

De cualquier manera, el resultado final, la estrategia, no puede ser vista sólo como resultado de una decisión solipsista: el contexto será parte del diálogo intrapsicológico que reconstruye la posición del sujeto en cada situación.

Segunda cuestión: ¿A qué nivel de consciencia y regulación opera un *self*? Otro aspecto, en parte ya introducido, es el del nivel de consciencia y regulación que se ejerce sobre el *self*. Cuando a un profesor se le escapa de las manos el control de su clase, o cuando un estudiante es incapaz de comprender lo que estudia, es probable que, de manera poco consciente, recurra a *selfs* más simples y familiares.

Rozendaal Minnaert & Boekaerts (2005) muestran que cuando los profesores enfrentan circunstancias poco favorables, fácilmente regresan a sus viejos hábitos de enseñanza. Por ejemplo, él o ella, puede adoptar un *self* autoritario consistente en dictar la información, hacer que los alumnos la reproduzcan y aplicar premios y sanciones a sus respuestas; en el segundo, el alumno puede movilizar un *self* de empollón y memorizar lo que estudia, sin necesariamente comprenderlo, con el fin de recitarlo posteriormente.

En otros casos sin embargo un profesor o un alumno estratégico pueden activar conscientemente un determinado *self*, planeando de manera intencional cómo es deseable pensar, cómo es preferible sentirse, qué es aconsejable decidir y hacer en un contexto dado. Estaríamos pues hablando de un continuo que transcurriría desde situaciones en el que el *self* se dispara de manera incontrolada, hasta aquellas en el que el *self* es disparado por el sujeto.

El motivo por el cual algunas personas han adquirido un mayor control consciente sobre sus *selfs* debería explicarse en la línea argumental que propone Gergen (1989). Para este autor todos intentamos hacer prevalecer nuestros discursos, nuestra visión de los

hechos, por eso en el momento de presentar una construcción de nosotros mismos escogemos una que tenga posibilidades de ser escuchada, de imponerse. Escribe al respecto “(...) para justificar las propias acciones – es decir, para ofrecer una versión aceptable dentro de un determinado contexto social – también es preciso recurrir a diversas representaciones del yo” (p. 119). Dicho de otro modo los *selves* se van forjando a lo largo de la historia del sujeto en tanto en cuanto resultan útiles para manejar situaciones sociales y obtener espacios en los que ejercer influencia. Algunos de estos *selves*, como advertimos, se constituirán como las voces que acompañan del desempeño de unos roles sociales determinados, pero esos roles no agotan en ningún caso la construcción de otros *selves* independientes.

De hecho, autores como Neisser (1997) distinguen diferentes formas de autoco-nocimiento dependiendo de cómo el sujeto está físicamente presente en un contexto determinado (*self* ecológico), de igual manera cuando establece relaciones interpersonales (*self* interpersonal), cuando la propia memoria autobiográfica es requerida (*self* temporalmente extendido), cuando está en un contexto cultural (*self* conceptual), o cuando está basado en su propia vida mental y emocional (*self* privado).

En sentido educativo, el *self* en tanto aprendiz, es especialmente relevante, un tipo de *self* privado que es construido sobre la base de percepciones personales y reacciones externas sobre nuestra posición como estudiantes, nuestras virtudes, defectos, costumbres en el desarrollo de esta actividad social. Lin (2001) sostiene que los cambios en una estructura educacional rutinaria (en su caso, la introducción de artefactos tecnológicos producidos en los Estados Unidos en una escuela de Hong Kong) pueden fortalecer el conocimiento del *self* en tanto aprendiz y las posibilidades de reconceptualizar dicho *self*.

Tercera cuestión: ¿Deberemos admitir entonces que toda estrategia se aplica en el seno de un *self* determinado? En efecto, el *self* sería un patrón o guión para la actuación social que incorporaría no solo estrategias, también emociones, concepciones, expectativas y metas. Dado que siempre estamos en contextos sociales que muy tempranamente reconocemos, responder a alguna demanda de esos contextos implica activar un *self* que previamente hemos construido en contextos similares. Actuar estratégicamente supone pues “leer” correctamente las exigencias de esas demandas contextuales y poner en jue-

go un *self* adecuado (a menudo en el seno de un rol social esperado), es decir unas representaciones, emociones, prácticas y discursos que respondan a las expectativas y metas propias y a las de los que nos rodean.

La dificultad para leer contextos distintos a los habituales quizás pueda explicarse partiendo de esa premisa. Por ejemplo para explicar la denominada “paradoja de la competencia”, en la que alumnos pertenecientes a minorías culturales y clases desfavorecidas se muestran poco competentes en clase y mucho en sus contextos de desarrollo, en el momento de resolver problemas de complejidad semejantes. Nuestra hipótesis sería que activan un *self* inadecuado porque no leen bien el contexto (no es familiar para ellos) o porque no han llegado a desarrollar un *self* apropiado para ese contexto. Cuando el *self* activado es adecuado, entonces se trata de ajustar mejor o peor las estrategias de resolución específicas, entrando en acción los procesos de auto-regulación que, como sabemos, no siguen una secuencia lineal, sino dinámica y recursiva. Sin embargo el problema primordial es, como hemos dicho, de carencia o de ajuste en el repertorio de *selfs*.

Y entonces ¿qué ocurre cuando se activa un *self* inadecuado a una exigencia contextual?; veámoslo a través de un ejemplo. Si al alumno se le exige que resuelva un problema escolar y por lo tanto debe prestar atención y guardar silencio, pensar indistintas alternativas de solución y evaluarlas, elegir una y aplicarla, y dar la respuesta cuando se le pida, y en cambio éste activa un *self* relacionado con una actividad de juego y empieza antes de que el maestro termine de explicar la actividad, actúa por ensayo-error, y va dando, cuando le parece, posibles soluciones en voz alta, presumiblemente el docente reprimirá su conducta; sino se le ayuda a construir un *self* adecuado, que incluya los conceptos, estrategias y emociones pertinentes, el desenlace puede imaginarse: o el alumno inicia una vía de progresiva desadaptación escolar, o modifica parcialmente su *self* y aún cuando no resuelva las tareas, trata de pasar inadvertido, de copiar los resultados, etc.

Cuarta cuestión: ¿Qué ocurre cuando existe únicamente una identidad unívoca? Siempre que nos referimos a un comportamiento estratégico hablamos de un sistema de supervisión y regulación consciente capaz de introducir cambios en un proceso de resolución cuando el objetivo perseguido se ve amenazado. Para que esa supervisión tenga

lugar se necesita, al menos, otro “uno mismo” que adopte el papel de evaluador y dialogue con el “yo” ejecutor del proceso (piensa Antonio: “Antonio no estás concentrándote, tienes la cabeza en otras cosas”...”estás en un callejón sin salida, deberías buscar otra perspectiva”....”esta es una buena opción, pero ahora piensa en los contras”...”Sí, ¡este es el mejor Antonio!”).

Si ese otro yo, ese *self* no se ha construido, difícilmente podremos hablar de proceso metacognitivo, de autorregulación, al menos consciente², y de aprendizaje estratégico. En realidad esa capacidad metacognitiva, que parece uno de los principales hitos evolutivos de nuestra especie, sin otra voz que observe lo que hace el *self* que actúa en ese momento, difícilmente se desarrollará.

Por otra parte un único *self* resulta claramente insuficiente para abordar las distintas situaciones sociales que debemos enfrentar. Un niño que no construya al menos un *self* de alumno y se siga comportando con un *self* de hijo o con un *self* de miembro de una determinada etnia, utilizando las correspondientes actitudes y estrategias, tendrá serias dificultades de adaptación escolar. El desarrollo de múltiples *selfs* y su gestión consciente incrementan el ajuste y, nos atreveríamos a decir, que aproxima a la integración y éxito sociales.

En este punto nos parece necesaria una aclaración; que el *self* que se ponga en juego sea sensible al contexto no supone necesariamente que se someta al mismo. Ante una situación conflictiva (p.e. una amenaza desmedida del profesor a quien no apruebe un examen) la activación de un *self* puede ser muy adaptativa (p.e. un alumno convence a sus compañeros para que todos realicen mal el examen), en el sentido de pertinente a las condiciones del contexto, y sin embargo aumentar la tensión e, incluso, propiciar una crisis. En este sentido, contexto y *self* nunca son independientes, sino más bien interdependientes. El *self* interpreta la situación y la situación reconstruye el *self*. Esta es la razón por la cual siempre es necesario analizar en *self* dentro el contexto (*self-in-context*).

² En efecto en nuestro procesamiento cognitivo los ajustes automáticos, no conscientes, son numerosos. Queda la duda de si debemos darles el nombre de autorregulación o sería preferible hablar solo de regulación dado que el control designado con el prefijo “auto”, no se produce.

Como hemos tratado de argumentar hasta aquí, la construcción de múltiples *selfs* y su uso consciente tiene ventajas funcionales sobre la idea de una única identidad, y permite además, como veremos en el próximo apartado, desarrollar formas de perspectivismo de alto valor adaptativo, tal como mostraremos en el siguiente apartado.

El perspectivismo estratégico

Siempre me ha parecido enormemente sugerente la postura de Claxton cuando afirma que los niños, más que físicos *naïf* empeñados en descubrir como funcionan las cosas, son psicólogos precoces interesados en conocer como funcionan las mentes de los que los rodean y por ese motivo suelen poner a prueba su paciencia y tolerancia.

No cabe duda de que los demás son lo más parecido a nosotros mismos y, por consiguiente, constituyen el mejor laboratorio en el que experimentar nuestras concepciones, decisiones y emociones, es decir nuestros *selfs*; en definitiva los otros actúan como un espacio idóneo en el que aprender de y sobre nosotros mismos.

Pero además, en este proceso de autoconocimiento a través de la mirada ajena, aprendemos a leer las intenciones de los que nos rodean, competencia que, como nos ha recordado repetidamente Humphrey (1983), tiene una importancia evolutiva crucial para nuestra supervivencia como especie:

"Antes de que los seres humanos pudiesen empezar siquiera a calcular adónde les llevaría su conducta y la de los demás, era esencial que adquirieran un entendimiento mucho más profundo del carácter de la extraña criatura que ocupaba el centro de sus cálculos: el hombre mismo. Tuvieron que encontrar un modo de descubrir lo que son los hombres como tales, como reaccionan, que les hace actuar. Tuvieron que volverse sensibles a los caprichos y pasiones de los demás, tuvieron que apreciar su inconstancia o su constancia, ser capaces de leer las señales de sus rostros y también la falta de señales (...) En pocas palabras, tuvieron que volverse "psicólogos naturales". El hombre hábil tuvo que convertirse en *Homo psychologicus*. (pág. 14)

La posibilidad de entrar en la "perspectiva" del otro ha sido profusamente estudiado en Psicología (Rodrigo y Correa, 1999) y se ha *analizado el perspectivismo* perceptivo que demuestran tener los niños a edades tempranas al elaborar una representación correcta de cómo percibe un objeto otra persona, o el perspectivismo conceptual por el que los adultos podemos representarnos con bastante fidelidad cómo interpreta un fenómeno

otra persona; sin embargo la posibilidad de construir una representación fidedigna de cual es la estrategia que pone en marcha otro para lograr sus objetivos, lo que podríamos denominar *perspectivismo estratégico*, ha recibido, sorprendentemente, muy poca atención.

Qué duda cabe que en numerosas ocasiones inferimos, con distinta fortuna, cuales son los propósitos de nuestro interlocutor y qué planes y decisiones está desarrollando para cumplirlos. Sin embargo sabemos muy poco sobre qué tipo de conocimientos y recursos cognitivos requiere una competencia tan útil pero tan extremadamente compleja.

A modo de hipótesis pensamos que el hecho de poseer una representación de las estrategias del otro requiere haber experimentado algún *self* que tenga cierta similitud con el que el otro incorpora y poder así reconocer la o las estrategias y emociones que se hallan asociadas al mismo. Como apuntábamos anteriormente la posibilidad de establecer un diálogo interior con otras voces que puedan defender versiones distintas de un mismo suceso comporta la oportunidad de experimentar distintas emociones y discursos y de poner a prueba diferentes rutas de decisión anticipando sus posibles resultados y consecuencias. En este sentido no parece descabellado pensar que este tipo de ensayos intrapsicológicos favorecerá los procesos de intersubjetividad y empatía cuando se entra en comunicación con otras personas que presentan indicios de sentir, pensar y actuar de manera semejante a alguno de los *selfs* experimentados.

Llegar a poner voz a los pensamientos de otros es, desde luego, jugar con ventaja, una ventaja que puede emplearse para manipular o para comprender mejor los motivos de los demás, evitando actitudes prejuiciosas y xenófobas. El propio Vigotsky (1986) lo expresa de forma taxativa: “para comprender el habla de alguien más, no es suficiente con comprender sus palabras: debemos comprender su pensamiento. Pero aun esto no es suficiente: debemos también saber cuales son sus motivaciones” (p. 253).

En un estudio realizado por Hart & Fegley (1997) a partir de un grupo de adolescentes afroamericanos en los ghettos de New Jersey, miembros muy activos en su comunidad, y otro grupo de adolescentes de una pequeña comunidad rural en Islandia, el primer grupo demostró su habilidad de producir autodescripciones sofisticadas de sus

creencias y de entender diferentes puntos de vista. Por el contrario, los adolescentes de Islandia ofrecieron escasa información referencial de sí mismos y tuvieron problemas para distanciarse de sus puntos de vista y comprender otros puntos de vista. Los autores interpretan estos resultados resaltando la influencia positiva de haber tenido que enfrentar perspectivas divergentes y defender una opinión propia, y subrayando la habilidad mostrada por esos adolescentes para acceder y expresar su *self* interior.

La mente, desde esta óptica, funcionaría como un laboratorio social donde poner a prueba distintos pseudo-*selfs*, elaborados personalmente o reproducidos de otros, y decidir si incorporarlos definitivamente a la propia estructura sin tener que pagar el coste socio-emocional que supondría ensayarlos desde el primer momento en sociedad.

La agenda que nos interpela

Desde nuestro nacimiento, como hemos tratado de argumentar en este artículo, construimos un yo coral, en el peor de los casos monofónico, y en el mejor polifónico. Un conjunto de *selfs* que nos permiten ensayar en nuestro interior el posible impacto social de nuestras decisiones y prepararnos para afrontar las demandas contextuales. Estos *selfs* deben considerarse versiones de la identidad personal que vamos multiplicando y consolidando gracias a la interacción con los otros sociales y que incorporan una suerte de guiones o modelos mentales en forma de paquetes que se activan en situaciones más o menos prototípicas de nuestro hábitat socio-cultural. Dichos guiones estarían formados por constructos que permiten interpretar y explicar esas situaciones (conceptos, concepciones, teorías), regular determinados sentimientos y emociones asociados a las mismas y actuar sobre ellas (uso estratégico de procedimientos de aprendizaje y resolución de problemas). Finalmente algunos de estos *selfs*, no todos, estarían en la base de roles socialmente definidos.

El diálogo entre estos *selfs*, y de éstos con la propia identidad y con los roles desarrollados, puede ir adquiriendo mayores niveles de consciencia de modo que el sujeto puede llegar a determinar qué *self* es preferible activar en una circunstancia vital, o en relación a un determinado rol, lo que supone una ventaja evidente en el dominio de las relaciones sociales.

De hecho nos referimos a una competencia que supera lo que Garner (1999) denomina “inteligencia intrapersonal”, ocupada únicamente en establecer una identidad monocorde, supuestamente verídica; estaría mucho más cerca de lo que en el proyecto DeSeCo³ (Simone y Hersh, 2003) se agrupa bajo el epígrafe de competencias para actuar de forma autónoma: saber leer el contexto y la posición que podemos adoptar en éste, defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades y, lo que nos parece más significativo, elaborar y gestionar planes de vida y proyectos personales. Esto último supone por su parte elaborar un sentido de identidad a partir de una cierta organización narrativa de la propia experiencia vital; elaborar planes y proyectos personales consistentes con los propios planes de vida; elegir los recursos apropiados, necesarios y accesibles para llevar a cabo esos planes; y auto-gestionar y actualizar esos planes y proyectos en función de los cambios.

Para nosotros adquirir esa competencia en toda su extensión exige desarrollar una identidad y un conjunto articulado y apropiado de *selves* que puedan gestionarse, en gran medida, de manera intencional y propositiva. Por otra parte el estudio de los procesos auto-regulativos no puede hacerse al margen del *self* que en cada momento pueda activar el aprendiz, como si tratase de procesos “limpios”, independientes de la historia personal, y de los elementos situacionales y coyunturales que operan en cada momento.

En definitiva se requiere investigación que esclarezca cual es la naturaleza exacta de esos *selves*, cómo son utilizados por personas distintas en condiciones diferentes, de qué modo influyen en los procesos auto-regulativos y hasta que punto pueden eliminarse, reconstruirse o substituirse mediante procesos educativos.

Pensamos que una agenda para la investigación con la que deberíamos comprometernos durante la próxima década habría de contemplar algunas de las cuestiones que seguidamente comentamos:

En primer lugar, ¿cómo determinan las personas en qué contexto se encuentran y de qué modo establecen la importancia de un rasgo sobre otro?. Como hemos tratado de

³ EL proyecto para la Definición y Selección de Competencias, DeSeCo, está auspiciado por la OCDE y da cobertura teórica a proyectos de tanto impacto social como el PISA, dirigido a valorar las competen-

exponer en este artículo la sensibilidad contextual es una de las competencias fundamentales que caracterizan a un aprendiz estratégico, alguien capaz de ajustarse a las condiciones situacionales.

Dicho contexto, entendido como “con-texto”, es decir texto compartido con otros, debe necesariamente incluir a esos “otros”, sin embargo debemos distinguir entre, por lo menos, tres voces distintas que configuran a los otros: a) aquellas que se hallan físicamente presentes durante la interacción, b) aquellas que el sujeto invoca de manera vicaria y que pertenecen a personas distintas del propio sujeto y c) aquellas que corresponden a distintos *selfs* del propio sujeto. Tal diferenciación, fundamental para entender los procesos estratégicos y autoregulativos del aprendiz (y también del profesor), invita a la consideración de nuevos interrogantes para los investigadores en Psicología de la Educación: ¿cómo se accede a las representaciones del otro presencial y, en especial, a su enfoque estratégico? ¿de qué modo se activan voces distintas, propias y ajenas, y cómo se establece un diálogo (intra) mental entre ellas? ¿cómo influye esa dinámica cognitiva en la autorregulación de lo que se piensa, se dice, se hace y se siente (enfoque estratégico)?.

En este trabajo hemos defendido las presumibles ventajas que se derivan de regular conscientemente esas voces intrapsicológicas, en especial las que corresponden a versiones o construcciones de la propia identidad del sujeto, los *selfs*. Ello abre nuevas incógnitas: ¿qué niveles de consciencia pueden identificarse en la gestión de los *selfs* y de qué forma puede progresarse en esos niveles? ¿qué ventajas supone regular conscientemente esos *selfs*? ¿en qué circunstancias alumnos y/o profesores substituyen un *self* por otro? ¿qué relación de coherencia guardan con el rol social asignado?.

Por último, otro aspecto que hemos subrayado en este artículo es que el hecho de que algunos sujetos mantengan un diálogo rico, permanente y consciente entre sus distintas voces o *selfs* puede tener consecuencias positivas en relación a distintas competencias de un enorme valor socio-educativo; por ejemplo, favoreciendo habilidades conversacionales, intersubjetivas y colaborativas y, en consecuencia, fomentando actitudes de tolerancia frente a otras formas de pensar. En este sentido la mente adoptaría la fun-

cias de los estudiantes europeos de los últimos cursos de la enseñanza obligatoria, y el ALL orientado a valorar esas competencias en personas adultas.

ción de “un foro o un parlamento” en el que se ensayarían argumentos y contraargumentos, admitiendo a debate distintas perspectivas sobre un mismo problema, y ensayando posibles soluciones. Un segundo bloque de competencias, suficientemente comentado, afectaría a al uso estratégico de conocimientos y a su autorregulación. La posibilidad de interactuar mentalmente con distintas voces, a modo de diferentes interlocutores, debe necesariamente incidir en los procesos de planificación y regulación cognitiva de las decisiones y operaciones que ponemos en acción al resolver una tarea problemática o conflictiva. La investigación debería clarificar la naturaleza de esa influencia y, si se demuestra su bondad, la forma de potenciarla.

Estamos convencidos de que la respuesta a estas cuestiones no será fácil ni podrá producirse a corto plazo, pero también pensamos que sin la incorporación del papel de los *selves* como entidades que integran emociones, estrategias, prácticas y discursos socialmente situados en el paradigma del aprendizaje estratégico difícilmente podremos responder a las expectativas que la comunidad educativa ha depositado en los psicólogos de la educación.

Referencias

- Almog, T. y Hert-Lazarowitz, R. (1999) Teachers as peer learners: Professional development in an advanced computer learning environment. En A. O'Donnell & A. King (eds.) *Cognitive perspectives on peer learning*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Badía, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35 (1), 47-70.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres & other late essays*. Austin, TX: Universidad de Texas (Trabajo original publicado 1952).
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach. *Learning & Instruction*, 12 (6), 589-604.
- Boekaerts, M. y Corno, L. (2005) Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An international review*, 54(2), 199-231.
- Boekaerts, M.; Els de Koning y Vedder, P. (2006) Goal-Directed behaviour and contextual factors in the classroom: an innovative approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist*, 41(1), 33-51.
- Bransford, J. D., Vye, N., Kinzer, C., y Risko, V. (1990). *Teaching thinking and content knowledge: Toward an integrated approach*. En B.F. Jones y L. Idol (Eds.). Dimensions of thinking and cognitive instruction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Burkitt, I. (1999) *Bodies of Thought. Embodiment, Identity & Modernity*. Londres: Sage.
- Burr, V. (1985). *An introduction to social constructionism*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation research* (pp. 41-84). San Diego: Academic Press.

- Castelló, M. y Monereo, C. (1999). El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior. *Infancia y Aprendizaje*, 88, 25-42.
- Castelló, M. y Monereo, C. (2000). Las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Ensayos y experiencias*, 33, 78-92.
- Castelló, M. y Monereo C. (2005, August). *The assessment of Strategic Knowledge by means of authenticated school tasks*. Estudio presentado en el *Biannual Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction*, Nicosia, Chipre.
- Castelló, M. y Monereo, C. (2005). Student's note-taking as a knowledge construction tool. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5 (3), 265-285.
- Claxton, G. (1987). *Live and Learn: An Introduction to the Psychology of Growth and Change in Everyday Life*. UK: Open University Press.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (CTGV) (1992). The Jasper experiment: An exploration of issues in learning and instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 40 (1), 65-80.
- Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Dahl, T. Bals, M. y Turi, A. (2005) Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use learning strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 257-273.
- Damasio, A. R. (1995). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Avon.
- Durán, D. y Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning & Instruction*, 15, 179-199.
- Edmondson, K. y Novak, J. (1993) The interplay of scientific epistemological views, learning strategies, and attitudes of college students. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (6), 547-559.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. Nueva York: Basic Books.
- Gaskins, R. y Elliot, T. (1991) *Implementing Cognitive Strategy Instruction. across the school. The Benchmark manual for teachers*. Cambridge: Brookline Books.

- Gergen, K.J. (1989). Warranting voice and the elaboration of the self. En J. Shoter y K.J. Gergen (Eds.), *Texts of identity* (págs.70-81). Londres: Sage.
- Grolnick, W.S.; Kurowski, C.O. y Gurland, S.T. (1999). Family processes and the development of children's self regulation. *Educational Psychologist*, 34, 3-14.
- Grusec, J.E. y Goodnov, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A re-conceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Gutkin, T. B. (1999). Collaborative versus directive/prescriptive/expert school-based consultation: Reviewing and resolving a false dichotomy. *Journal of School Psychology*, 37, 161-190.
- Hart, D. y Fegley, S. (1997) Children's self-awareness and self-understanding in cultural context. En U. Neisser y D.A. Jopling, *The conceptual self in context*. (págs. 128-153).Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hermans, H. (2002) The dialogical self: one person different stories. En Y. Kashima; M. Foddy & M. Platow (Eds.) *Self and Identity. Personal, Social and Symbolic* (págs. 71-99). New Jersey: LEA.
- Humphrey, N. (1983). *Consciousness Regained*. Oxford: Oxford University Press.
- Leontiev, A.N. (1978). *Activity, Consciousness and Personality*. Hillsdale: Prentice-Hall.
- Lin, X. D. (2001) Reflexive adaptation of a technology artefact: a case study of classroom change. *Cognition & Instruction*, 19 (4), 395-440.
- Markus, H.; Mullally, P. y Kitayama, S. (1997) Selfways: Diversity in modes of cultural participation. En U. Neisser & D.A. Jopling, *The conceptual self in context*. (págs. 13- 61). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Maclure, S. y Davies, P. (1991) *Learning to think: thinking to learn*. Oxford. Pergamon Press.
- Mehan, H. (1976) Students' interactional competence in the classroom. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1 (1), 7-10.
- Mehan, H., y Riel, M. (1982). *Teachers and students' instructional strategies*. En L. L. Adler (Ed.), *Issues in cross-cultural psychology*. New York: Academic Press, 171-188.
- Mercer, N. (1996) The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning & Instruction*, 4 (6), 359-377.

- Monereo, C. (1995) De los procedimientos a las estrategias: implicaciones para el Proyecto Curricular Investigación y Renovación escolar (IRES). *Investigación en la escuela*, 27, 21-38.
- Monereo, C.; Fuentes, M. y Sánchez, S. (2000). Internet Search and Navigation Strategies Used by Experts and Beginners. En *Interactive Educational Multimedia*, 1, 24-34. (Revista electrónica: <http://www.ub.es/multimedia/iem>).
- Monereo, C; Pozo, J.I. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (coord.). *Psicología de la educación escolar* (pp. 235-258). Madrid: Alianza Editorial.
- Monereo, C. y Sánchez, S. (2004). Diseño instruccional de software educativo: impacto de las ayudas de carácter metacognitivo en el aprendizaje. *Revista de investigaciones en Educación*; 4, 97-113.
- Monereo, C. (coord.) (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Moshman, D. (1982) Exogenous, endogenous and dialectical constructivism. *Developmental Review*, 2, 371-384.
- Neisser, U. (1997) Concepts and self-concepts. En U. Neisser y D.A. Jopling, *The conceptual self in context*. (p. 3-12). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nelson K. (1981). Social cognition in a script framework. En J. H. Flavell y L. Ross (Eds.). *Social cognitive development* (págs. 97-118). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Noddings, H. (1990) Constructivism in Mathematics Education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 4, 7-18.
- Paris, S.G.; Lipson, M.Y.; y Wixson, K.K. (1983) Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Phan, H.P. (2006). Examination of student learning approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs: A latent variables approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 577-610. www.education-psychology.com/e-journal
- Perry, N. Phillips, L. y Dowler, J. (2004) Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106 (9), 1854-1878.

- Perry, N.; Karen, O.; VandeKamp, L.; Mercer, L. y Nordby, C. (2002) Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37 (1), 5-15.
- Pressley, M., Woloshyn, V., Lysynchuk, L.M., Martin, V., Wood, E., y Willoughby, T. (1990). A primer of research on cognitive strategy instruction: the important issues and how to address them. *Educational Psychology Review*, 2, 1-58.
- Pressley, M.; Harris, K. y Marks, M. (1992) But good strategy instructors are constructivist! *Educational Psychology Review*, 1, 3-31.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. In J.I.Pozo & C. Monereo (Eds.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Rosario, P., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2004). Stories that show how to study and how to learn: an experience in the Portuguese school system . *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 131-144. www.educational-psychology.com/e-journal
- Rozendaal, J.S., Minnaert, A. y Boekaerts, M. (2005) The influence of teacher perceived administration of self-regulated learning on student's motivation and information-processing. *Learning and Instruction*, 15(2), 141-160.
- Simone, D. y Hersh, L. (2003). *Key Competencies (DeSeCo)*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Topping, K. (2001) *Thinking, Reading, Writing. A practical Guide to paired learning with peers, parents and volunteers*. Londres: Continuum.
- Topping, K. y Ehly, S. (1998) *Peer-assisted learning*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Turner, J.; Meyer, D. y Schweinle, A. (2003) The importance of emotion in theories of motivation: empirical, methodological and theoretical considerations from a goal theory perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 375-393.
- Veeman, S.; Beems, D.; Gerrits, S. y Op De Weegh, G. (1999) Implementation effects of a training programme for self-regulated learning. *Journal of Research and Development in Education*, 3 (22), 148-159.
- Vigotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Vigotsky, L. (1989) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

- Waeytens, K; Lens, W. y Vandenberghe, R. (2002) Learning to learn: teachers' conceptions of their supporting role. *Learning & Instruction*, 3 (12), 305-322.
- Wertsch, J. (1991) *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.