

CARACTERIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES QUE FAVORECEN EL
APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE GRADO UNDÉCIMO
DE EDUCACIÓN MEDIA.

Presentado por:

CARLOS ANDRÉS SÁNCHEZ GUALTEROS

Directora:

CAROLINA HERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO DE ESTILOS COGNITIVOS
COLOMBIA

2022

Índice

Capítulo 1. Descripción De La Investigación	5
Introducción	5
Planteamiento del Problema.....	6
Objetivo General	9
Objetivos Específicos	9
Justificación.....	10
Antecedentes de la Investigación.	11
Capítulo 2 Marco Teórico.....	18
El aprendizaje autorregulado —SRL—. Cómo se Adquiere y se Desarrolla.	18
Un Modelo para Comprender el aprendizaje autorregulado —SRL— y las Estrategias Docentes que lo Favorecen.	23
Fase de planificación	24
Fase Monitoreo	38
Fase de Control.....	43
Fase de Reflexión	50
Capítulo 3. Marco Metodológico.....	55
Población.....	55
Muestra.....	55
Instrumentos y fuentes de recolección de datos	56
Cuestionario de estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado SRL.....	56
Entrevistas semi estructuradas.....	56
Procedimiento.....	57
Capítulo 4. Resultados y Discusión	58
Construcción del Instrumento “Cuestionario de estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado” -SRL-	58
Percepción de los Docentes y los Estudiantes Frente a la Frecuencia de Uso de Estrategias que Favorecen Aprendizaje Autorregulado.	64
Caso 1: Docente de sociales	65
Caso 2: Docente de matemáticas	69
Caso 3: Docente de física	73
Caso 4: Docente de idiomas	79
Estrategias de Aula Manifestadas por los Docentes y su Relación con el Favorecimiento del Aprendizaje Autorregulado	86
Estrategias docentes y su relación con la fase Planificación.	89
Estrategias docentes y su relación con la fase Monitoreo.	94

Estrategias docentes y su relación con la fase Control.....	98
Estrategias docentes y su relación con la fase Reflexión.	101
Capítulo 5. Conclusiones	104
Referencias.....	109
Anexos	116
Anexo 1	116
Cuestionario estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado -SRL-.....	116
(versiones docentes)	116
Anexo 2	122
Cuestionario estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado -SRL-.....	122
(versiones estudiantes).....	122
Anexo 3	129
Nominación de las estrategias docentes	129

Índice Tablas

Tabla 1 Caracterizaciones docentes.....	56
Tabla 2 Fases del procedimiento.....	57
Tabla 3 Estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado para la fase de planificación.....	60
Tabla 4 Estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado para la fase de monitoreo.....	61
Tabla 5 Estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado para la fase de control.....	61
Tabla 6 Estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado para la fase de reflexión.....	62
Tabla 7 Puntaciones docente de sociales caso 1, por componentes de área para la fase planificación.....	65
Tabla 8 Puntaciones docente sociales caso 1, por componentes de área para la fase monitoreo.....	66
Tabla 9 Puntaciones de los estudiantes por componentes de área de la fase control. (caso 1)....	68
Tabla 10 Puntaciones de los estudiantes por componentes de áreas de la fase monitoreo (caso 1).....	68
Tabla 11 Puntaciones docente matemáticas caso 2, por componentes de área para la fase control.....	70
Tabla 12 Puntaciones docente matemáticas caso 2 por componentes de área para la fase reflexión.....	70
Tabla 13 Puntaciones de los estudiantes por componentes de área de la fase reflexión (caso 2).....	72
Tabla 14 Puntaciones de los estudiantes por componentes de área de la fase monitoreo. (caso 2).....	73
Tabla 15 Puntaciones docente de física caso 3, por componentes de área para la fase control... ..	74
Tabla 16 Puntaciones docente física caso 3, por componentes de área de la fase monitoreo....	75

Tabla 17 Puntuaciones de los estudiantes por componentes de área de la fase planificación. (caso 3 docente física)	76
Tabla 18 Puntuaciones de los estudiantes por componentes de área de la fase monitoreo. (caso 3)	77
Tabla 19 Puntuaciones docente idiomas caso 4, por componentes de área de la fase planificación.....	79
Tabla 20 Puntuaciones docente idiomas caso 4, por componentes de área de la fase control....	80
Tabla 21 Puntuaciones de los estudiantes por componentes de área de la fase planificación. (caso 4 docente idiomas)	82
Tabla 22 Puntuaciones de los estudiantes por componentes de área de la fase control. (caso 4 docente idiomas)	83
Tabla 23 Puntuaciones de los estudiantes por componentes de área de la fase reflexión. (caso 4 docente física)	83
Tabla 24 Ejemplo de consolidación de las estrategias con misma nonimación.....	87
Tabla 25 Estrategias manifestadas por el docente sociales.....	87
Tabla 26 Estrategias manifestadas por el docente de matemáticas.....	88
Tabla 27 Estrategias manifestados por el docente de física.....	88
Tabla 28 Estrategias manifestadas por el docente idiomas.....	88

Índice de Figuras

Figura 1 Puntaciones obtenidas por la docente de sociales caso 1, por fases de regulación.	65
Figura 2 Puntaciones obtenidas por los estudiantes frente a uso de estrategias docentes por fases de regulación (caso 1)	67
Figura 3 Puntaciones obtenidas por el docente de matemáticas caso 2, por fases de regulación.	69
Figura 4 Puntaciones obtenidas por los estudiantes frente a uso de estrategias docentes por fases de regulación (caso 2)	71
Figura 5 Puntaciones obtenidas por el docente de física caso 3, por fases de regulación.	74
Figura 6 Puntaciones obtenidas por los estudiantes frente a uso de estrategias docentes por fases de regulación (caso 3)	76
Figura 7 Puntaciones obtenidas por el docente de idiomas caso 4, por fases de regulación.	79
Figura 8 Puntaciones obtenidas por los estudiantes frente a uso de estrategias docentes por fases de regulación (caso 4)	81
Figura 9 Promedios y CV por fases de regulación (docentes - estudiantes).....	84

Capítulo 1. Descripción De La Investigación

Introducción

En el presente documento se presenta la investigación desarrollada como requisito de grado para la maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el grupo de investigación “Estilos Cognitivos”. La investigación se centra en el aprendizaje autorregulado, el cual es un tipo de aprendizaje que describe las formas como un estudiante regula aspectos cognitivos, motivacionales, comportamentales y contextuales para obtener un meta.

El aprendizaje autorregulado es un concepto importante y de amplio estudio dentro de la psicología educativa y se ha demostrado su relación con el rendimiento académico, las metas de aprendizaje y la obtención del logro. El interés que guía esta investigación se centra en el desarrollo y promoción de este tipo de aprendizaje en la educación media, que en el contexto colombiano se refiere a los dos últimos grados del bachillerato.

Para esta investigación se planteó un estudio de caso, con cuatro docentes de undécimo grado de un colegio público de la ciudad de Bogotá, donde la promoción del aprendizaje autorregulado será entendida a partir del rol que cumple el docente en el aula de clase, para lo cual se estableció un marco teórico que describe las estrategias docentes que permiten que el estudiante aprenda a hacer una regulación efectiva de su aprendizaje, dichas estrategias se establecieron a partir de las fases y áreas del modelo planteado por Pintrich (2000). Posterior a esto se diseñó un cuestionario que indaga por la frecuencia de uso de las estrategias, desde la perspectiva de los docentes y de sus estudiantes. También se realizaron entrevistas a los docentes para contrastar la información recopilada tras la aplicación del instrumento diseñado.

Finalmente se plantean unas conclusiones, expresando los principales hallazgos, así como una descripción de las limitaciones presentes en la investigación, para culminar haciendo una propuesta de ajuste al instrumento diseñado, en una futura investigación.

Planteamiento del Problema

Dentro del campo de la psicología educativa, se plantea el supuesto donde se considera necesario que los estudiantes que llegan a la universidad poseen ciertas competencias que les permitan realizar un aprendizaje autónomo e independiente. (Schunk, 2005; Montes et al., 2005; Lamas, 2008; Tafur, 2009; Martin et al., 2010). Tales competencias deben estar guiadas a la identificación e implementación de múltiples estrategias aplicables en diferentes tareas y contextos de aprendizaje, así como a la regulación de la motivación y del comportamiento y a la capacidad de fijarse metas y lograr su cumplimiento; no obstante, llegar a cierto nivel educativo no garantiza necesariamente que el estudiante en efecto tenga dichas competencias. (González, et al., 2002; Pérez y Díaz, 2006; De la fuente & Lozano, 2010).

Se puede decir, que la gran mayoría de estudiantes que llegan a la universidad no se encuentran preparados de la mejor forma para afrontar los retos que trae la educación superior, ya que estos, no son capaces de autorregular su proceso de aprendizaje (Zimmerman et al., 2005; Carbonero & Navarro, 2006; Núñez et al., 2006). Desde la perspectiva de los docentes los estudiantes no poseen los conocimientos necesarios en distintas áreas y existe un escaso uso de estrategias de aprendizaje, así como la falta de compromiso constante en sus estudios (Carbonero & Navarro, 2006; Pérez & Díaz, 2006). En el contexto colombiano, esta situación se hace evidente a partir de dos problemáticas, en primer lugar, la tasa de deserción universitaria en el pregrado y, en segundo lugar, el bajo rendimiento académico de los estudiantes de la educación media, es decir, los estudiantes de décimo y undécimo grado.

La deserción universitaria es un fenómeno en el cual un estudiante inicia y no concluye un proyecto educativo, se considera deserción universitaria cuando el estudiante tiene dos semestres académicos seguidos de inactividad (Giovagnoli, 2002). Según las estadísticas del Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES 3.0), en el país la tasa de deserción anual pasó del 7,6 % en 2020-I a 12,8 % en 2020-II, se obtuvo, un aumento de más de 5 puntos porcentuales, lo que equivale a más de 200.000 estudiantes que abandonaron los estudios en ese año.

En cuanto al rendimiento académico, este se define como el nivel de conocimientos que un estudiante demuestra en una asignatura, a partir de la comparación de las variables edad y nivel educativo, basado en procesos de evaluación (Jiménez, 2000). El rendimiento académico según la OCDE, se basa en los resultados de las pruebas PISA. Para 2018 Colombia estaba por debajo del promedio en lo que respecta a matemáticas, lectura y ciencias (OCDE, 2019).

Los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura (412 puntos), matemáticas (391) y ciencias (413), cerca del 50 % de los estudiantes alcanzaron el nivel 2 de competencia en lectura y ciencias, mientras que el 35 % alcanzaron por lo menos el mismo nivel de competencia en matemáticas, y un 40 % tuvieron un bajo nivel de logro en las tres asignaturas (OCDE, 2019).

Si bien es cierto que el bajo rendimiento académico es un factor de deserción, este es un fenómeno complejo que engloba aspectos del estudiante como su motivación, su autoeficacia, el apoyo que recibe de sus padres, su situación académica previa y contempla aspectos relacionados con el docente como las competencias didácticas que posee, su propia percepción de autoeficacia, los sistemas de evaluación que utiliza y el clima de aula que propicia. Cabe resaltar que también intervienen aspectos relacionados con los contenidos curriculares (Dueñas, et al.,

2018). Se puede afirmar, entonces, que el bajo rendimiento académico en la educación media evidencia menor aprehensión de saberes y de competencias que serán requeridas en la educación universitaria y un bajo rendimiento aumenta la probabilidad de la deserción.

La presente investigación se centra en el estudio de los comportamientos y habilidades que se deberían propiciar desde la educación media, para que los estudiantes logren culminar sus metas y avanzar en su formación académica en la universidad. Dentro de los actores que pueden favorecer dichos comportamientos y habilidades se encuentran los docentes quienes interactúan de forma directa con los estudiantes en el aula de clase, en ese sentido lo que interesa a esta investigación es conocer que hacen los docentes en aula clase para que los estudiantes logren ser autónomos e independientes en su aprendizaje, características que son necesarias en la educación universitaria.

Dentro de la psicología educativa la autonomía en el aprendizaje se ha descrito y caracterizado como una forma de aprendizaje que se nomina Aprendizaje Autorregulado conocido en inglés como *Self Regulated Learning* —SRL—, definido como la regulación cognitiva, motivacional y comportamental del propio individuo en relación con una meta de aprendizaje (Zimmerman, 2002). El aprendizaje autorregulado es un constructo teórico, estrechamente ligado al rendimiento académico, la persistencia y la obtención del logro.

El aprendizaje autorregulado se va a tomar como el constructo teórico sobre el cual se va a centrar esta investigación, ya que implica que los estudiantes aprendan ciertas habilidades o competencias como la regulación de la motivación y del comportamiento, junto con la capacidad de fijarse metas y lograr su cumplimiento, dichas competencias son necesarias para la educación universitaria y deben ser aprendidas en la educación media.

Como ya se mencionó anteriormente el docente juega un papel protagónico en la promoción de dichas competencias, para lo cual a esta investigación le interesa estudiar la acción docente en aula de clase, la cual será entendida a partir de las estrategias que este utiliza. Una estrategia docente o una estrategia de enseñanza, se refiere a los instrumentos que usa el docente para mediar, facilitar, promover y organizar aprendizajes con el fin de contribuir a la implementación y a el desarrollo de las competencias de los estudiantes (Medrano, 2006)

En conclusión, esta investigación se centra en el estudio de las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de ultimo grado de educación media, para favorecer el aprendizaje autorregulado de los estudiantes, ya que este tipo de aprendizaje está relacionado con el aprendizaje profundo, el rendimiento académico y la obtención del logro, características necesarias para afrontar la educación universitaria.

Objetivo General

- Determinar las estrategias que privilegia el docente para favorecer el aprendizaje autorregulado —SRL— en estudiantes de grado undécimo de media vocacional.

Objetivos Específicos

- Diseñar un cuestionario que permita identificar las estrategias docentes que favorecen el desarrollo del aprendizaje autorregulado de los estudiantes de grado undécimo.
- Establecer la percepción de los docentes y la percepción de los estudiantes, frente al uso de estrategias que favorecen el aprendizaje autorregulado en el aula de clase, determinado acuerdos y discrepancias.
- Identificar que estrategias utilizan los docentes de undécimo grado, de forma cotidiana en aula de clase, para ser puestas en discusión con las estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado descritas en el marco teórico.

Justificación

Como se explicó en el planteamiento del problema, El aprendizaje autorregulado cobra relevancia por su relación positiva y significativa con el logro académico y la culminación de metas en general, siendo este tipo de aprendizaje potenciado por el contexto. Además, el aprendizaje autorregulado implica que sujeto realice acciones regulatorias que pueden ser aprendidas y por lo tanto enseñadas, como señala Núñez, et al., (2007), existe la necesidad de un contexto que lo incentive.

Fernández (2008), considera que el docente es uno de los actores de mayor relevancia en la tarea educativa, por este motivo si se quiere mejorar la calidad del sistema educativo, se deben tener datos empíricos de las características personales y profesionales del docente, al igual que indagar sobre cómo siente y percibe su quehacer profesional, lo que trae el beneficio de evaluar con mayor objetividad la formación docente y a su vez la del estudiante.

En términos de aprendizaje autorregulado, existe un gran número de programas que tienen como objetivo su desarrollo en los estudiantes, pero hay pocas investigaciones sobre la enseñanza y la influencia del docente en este tipo de aprendizaje (Kreber et al., 2005; Rosario et al., 2013). Resulta relevante el desarrollo de investigaciones sobre las intervenciones en el aula como, por ejemplo, sobre los tipos de retroalimentación que puede hacer el docente, sobre las percepciones de los estudiantes y sobre las estrategias de enseñanza que utilizan para promover este tipo de aprendizaje. (Rosario et al., 2013).

El docente también es concebido como un aprendiz experto y esta condición le da la facultad de enseñar cómo aprender; aunque para efectos del aprendizaje autorregulado, existen procesos que están ocultos para él. Si el docente no es capaz de hacer explícitos para el mismo este tipo de procesos, resulta complicado que los haga conscientes y los pueda enseñar.

Con lo expuesto hasta aquí, se puede concluir que el estudio sobre el aprendizaje autorregulado es importante por sus implicaciones en el aprendizaje, el logro y el rendimiento académico y que existe la necesidad de ampliar la investigación del rol docente en la promoción de este tipo de aprendizaje, visto al docente como parte del contexto.

Esta tesis busca brindar un aporte para una comprensión detallada del tipo de estrategias que el docente puede usar para favorecer el aprendizaje autorregulado y brindar insumos para evaluar la implementación de estas estrategias en el aula, desde la perspectiva del docente y de los estudiantes.

También se pretende relacionar la enseñanza de este tipo de aprendizaje con la indagación de estrategias propias de los docentes, que sean utilizadas de forma cotidiana en sus clases, ya que si estos no tienen una formación en el tema puede que haya procesos que no logren hacer explícitos, pero que medien en el favorecimiento del aprendizaje autorregulado. A nivel práctico, esta investigación también permite determinar cuáles áreas y fases del proceso regulatorio, están siendo más o menos favorecidas por un docente en particular, en cuanto al uso de estrategias docentes, sustento para proponer posibles intervenciones futuras.

Antecedentes de la Investigación.

Si bien la autorregulación es concepto que se ha estudiado en multiplicidad de contextos, su estudio tiene una gran amplitud en los contextos académicos, de los cuales surge el concepto Aprendizaje Autorregulado -SRL- (Dinsmore et al., 2008). Dicho concepto, desde la década del 80 a la actualidad, ha tenido un crecimiento significativo en el número de publicaciones especializadas que incluyen “self regulated learning” en el título o en el resumen de investigación (Goetz et al., 2013).

En este apartado de Antecedentes, el interés está volcado en la investigación sobre aprendizaje autorregulado en el contexto de la educación media, desde la práctica profesional del docente para su favorecimiento y desde las formas de evaluar dicha práctica docente.

La investigación sobre el aprendizaje autorregulado en el contexto de la educación media se ha relacionado con distintas variables, como se puede apreciar en la investigación desarrollada por Oses et al., (2011) la cual tenía por objetivo evaluar la influencia de las variables de sexo, edad y apoyo familiar, esta última variable relacionada con la percepción de los estudiantes sobre el tiempo que reciben de apoyo en sus tareas escolares y la percepción de los familiares que los ayudan en las mismas, en función de las estrategias autorregulatorias. En esta investigación participaron 226 estudiantes de secundaria de una escuela pública en Yucatán México, con edades entre los 12 y 14 años, con un diseño pretest-posttest donde se aplicó el Cuestionario de Autorregulación de Flores, Macías y Cerino Soberanis del 2000, que evalúa los siguientes componentes: estrategias de apoyo, estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y motivacionales. Los resultados evidencian un decremento en la motivación de las mujeres comparadas con los hombres. En las estrategias de apoyo, los estudiantes de 12 años están por encima de las otras edades, también se evidenció un avance en las estrategias cognitivas cuando el padre participa y brinda un apoyo de al menos dos horas a la semana.

El aprendizaje autorregulado en la educación media también se ha ligado a otro tipo de variables como estilo cognitivo y el logro en matemáticas, por ejemplo, la investigación adelantada por López, et al., (2012) quienes trabajaron con 128 estudiantes de grado décimo, de un colegio público de la ciudad de Bogotá. Se tenía por objetivo estudiar la relación existente entre el logro, el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado y el estilo cognitivo en la dimensión dependencia-independencia de campo. Se utilizó el cuestionario MSLQ para medir la

capacidad de autorregulación del aprendizaje y la prueba EFT para medir el estilo cognitivo. Los resultados mostraron que el aprendizaje autorregulado y el estilo cognitivo se relacionan de forma independiente con el logro de aprendizaje y se pudo establecer relaciones entre autorregulación del aprendizaje y estilo cognitivo, donde resulta probable que los estudiantes con tendencia a la independencia de campo tengan mejores capacidades para llevar a cabo la planeación consciente de actividades frente al aprendizaje de las matemáticas. Es decir, ellos saben qué pasos deben seguir para lograr sus metas de aprendizaje y son sistemáticos en el monitoreo de las actividades que planean.

También se explora el aprendizaje autorregulado en la transición de estudiantes de la educación media a la educación universitaria como se da cuenta en la investigación de Elvira-Valdés & Pujol, (2012). La investigación tenía por objetivo identificar los niveles de autorregulación académica y su relación con el rendimiento académico, participaron 172 estudiantes del ciclo de iniciación universitaria de la Universidad Simón Bolívar de Venezuela. El aprendizaje autorregulado se midió mediante la Escala de Aprendizaje Autorregulado PCR propuesta por Lezama en 2005. Los resultados obtenidos sugieren niveles moderados de autorregulación en el aprendizaje, es decir, un uso de estrategias de planificación y control moderado, así como un mayor uso de estrategias de reflexión. En cuanto al rendimiento académico se hallaron correlaciones positivas entre el promedio de notas de bachillerato, el puntaje de Ingreso a la universidad y el índice académico obtenido al finalizar el primer trimestre de estudios universitarios.

El panorama investigativo de las últimas décadas evidencia que el concepto de autorregulación posee un alto potencial explicativo de los procesos educativos y en consecuencia sobre el éxito académico (Boekearts & Corno, 2005) en muchas investigaciones de distintos

países se ha relacionado a el aprendizaje autorregulado con distintas variables en relación con la promoción de habilidades de autorregulación en el contexto escolar (Zimmerman & Moylan, 2009), en la relación a las investigaciones sobre el rol docente en el proceso de autorregulación se puede mencionar que son pocas las investigaciones desarrolladas entre el 2000 y el 2014 (Rosario et al., 2013) y que se requiere aumentar las investigaciones sobre el tema en diferentes poblaciones y entornos educativos con modelos más amplios con la finalidad de evaluar el efecto de diferentes estrategias para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en los estudiantes (Gaeta, 2014).

Cabe resaltar que la gran mayoría de las intervenciones para desarrollar este tipo de aprendizaje se basan en programas creados específicamente para este fin, ya sea a nivel intracurricular o extracurricular, por lo que existe la necesidad de dirigir la investigación a las implicaciones que tiene los docentes en su práctica pedagógica regular en los procesos de promoción para el aprendizaje autorregulado (Sáez, et al., 2018). A continuación, se muestran algunas investigaciones que se centran en el tema y las formas que se proponen para evaluar la acción docente.

En una investigación de corte cualitativo realizada por McKendree y Washurn (2017) desarrollada en escuelas secundarias rurales de Kansas, se tenía por objetivo el estudio de la comprensión e implementación de estrategias de autorregulación de cuatro maestros de agricultura, en su crecimiento profesional y en sus prácticas de instrucción, se trabajó con cuatro docentes, dos mujeres y dos hombres.

la recopilación de datos se basó en tres entrevistas, utilizando la técnica de entrevista de Seidman, las preguntas que orientaron el estudio fueron las siguientes: A) cómo los docentes dan sentido al aprendizaje autorregulado y los procesos necesarios para facilitarlos, B) de qué forma el

docente se autorregula para alcanzar sus metas de crecimiento personal C) qué estrategias utilizan los docentes para fomentar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes. Los resultados obtenidos evidencian que los docentes describieron la utilización de estrategias asociadas al aprendizaje autorregulado, para su desarrollo personal y para los estudiantes, centradas en el esfuerzo personal y la motivación, dejando de lado las demás variables cognitivas y metacognitivas, este puede atribuirse a su falta de capacitación formal en auto regulación del aprendizaje. Los docentes describen estrategias de autorregulación para su propio crecimiento y no parecían transferir de forma constante sus propias estrategias a los estudiantes.

En la investigación realizada por Daura (2013), a partir de una observación de documentos de cátedra y de la observación no participativa de clases desarrolladas en un programa de medicina, en Argentina, se concluyó que los docentes promueven la implementación de estrategias de aprendizaje en sus estudiantes sin que estas hayan sido planificadas, mostrando baja visión estratégica con escasa estimulación de la motivación y la personalización en las clases.

Como hemos podido ver hasta el momento en estas investigaciones han utilizado técnicas como las entrevistas y las observaciones, a continuación, se van a revisar investigaciones donde se proponen cuestionarios de auto reporte, para evidenciar las estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado. Fahretdin, (2015) tenía por como objetivo diseñar un instrumento de autoinforme para evaluar las prácticas de los docentes de preescolar que promueven el aprendizaje autorregulado, se trabajó con 169 maestros de ciudad de Estambul, la gran mayoría de la muestra eran mujeres con 96,2% y 3,8 % hombres, los docentes tenían de 0 a 10 años de experiencia profesional y las edades de los estudiantes a los que enseñaban estaban entre 3 a los 6 años. El instrumento se realizó en base al modelo de jóvenes estudiantes de Whitebread, et al.,

(2009) citado en Fahretdin, (2015) y a una revisión teórica de 50 artículos, los ítems fueron formulados en declaraciones y los docentes podían responder en una escala tipo likert (nunca, rara vez, usualmente, siempre), en términos de frecuencia.

El instrumento fue nominado el T-SRL, cuenta con 21 ítems donde se evalúa la acción del docente en tres componentes que a su vez están compuestos por subcomponentes, el primer componente se refiere a conocimiento metacognitivo y se íntegra por los subcomponentes persona, tarea y estrategia. El segundo componente es la regulación metacognitiva y se compone de los subcomponentes planificación, monitoreo, control y evaluación. Por último, se encuentra el componente de regulación emocional y motivacional que agrupa dos subcomponentes: monitoreo y control. El instrumento se sometió a un análisis factorial exploratorio y cumplió con los supuestos de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO= 0,879$) y la prueba de esfericidad de Barlett ($\chi^2=1472.344$, $p<.001$), en términos generales se puede decir que es adecuado para evaluar las prácticas de los docentes de preescolar que promueven el aprendizaje autorregulado.

En la investigación desarrollada por Harding et al., (2018) en Melbourne Australia, se tenían múltiples objetivos de investigación, no obstante, entre estos, resulta importante resaltar dos, los cuales fueron, determinar qué niveles de comportamiento en aprendizaje auto regulado exhiben los estudiantes de 5 a 8 grado y qué prácticas de aula exhiben los docentes en la promoción del aprendizaje auto regulado. En la investigación participaron 4.232 estudiantes de escuelas públicas y 127 de sus docentes, para la investigación se desarrollaron dos instrumentos uno para estudiantes que evalúa sus niveles de SRL, y otro para docentes que evalúa los niveles de las prácticas de aula que favorecen el aprendizaje autorregulado, los instrumentos fueron basados en las fases, elementos y capacidades propuestas por Zimmerman, et al., (2005). Para ambos cuestionarios se establecieron 5 niveles sucesivos de dificultad creciente.

En cuanto a los niveles de comportamiento en aprendizaje autorregulado, que exhiben los estudiantes de 5 a 8 grado se evidenció que un 35 % se encuentra en el nivel F, que describe a estudiantes que pueden evaluar la retroalimentación interna y externa para reflexionar sobre su aprendizaje, piensan más allá de los requisitos de la tarea utilizando estrategias que les ha resultado exitosas en el pasado. El 31 % se ubican en el nivel E, que describe a estudiantes que hasta ahora están empezando a seleccionar de manera intencionada, estrategias para regular su aprendizaje, un 2 % de los estudiantes se ubica en el nivel más alto, el G, donde se puede decir que son estudiantes autorregulados por que pueden regular todos los aspectos de su aprendizaje para lograr sus objetivos y por último un 6% se ubica en nivel más bajo el A, donde el aprendizaje está totalmente guiado por el docente y las motivaciones del estudiante esta basadas en influencias externas, como por ejemplo que el docente les diga que lo están haciendo bien o no quedar mal ante sus compañeros.

En el caso de los docentes los niveles exhibidos de prácticas de aula para el aprendizaje autorregulado, fue el siguiente un 44% de ellos, se ubica en un nivel C, que describe docentes que guían a los estudiantes para diferenciar los comportamientos y la motivación que afecta el aprendizaje, así como para que seleccionen estrategias para mejorar su desempeño, en este nivel se enseña a los estudiantes a establecer la conexión entre sus metas personales y los objetivos escolares haciendo énfasis en establecimiento de metas que desarrollan el dominio de habilidades específicas, se anima a los estudiantes a valorar y obtener satisfacción del proceso y los resultados de aprendizaje.

Un 1,6 % de los docentes están en el nivel más bajo el A, donde estos, dirigen el aprendizaje de sus estudiantes, por ejemplo, los docentes establecen las metas para sus estudiantes y les mencionan que deben trabajar duro para obtener buenas calificaciones, también

centran el aprendizaje en términos de contenidos presentados. Por otra parte, el 5,6% de los docentes se ubica en nivel más alto el E, donde el docente enseña explícita e intencionalmente al estudiante a ser autorregulados en sus aprendizajes, es decir el docente explica el vínculo entre la planificación independiente y la evaluación de rendimiento, propicia espacios donde el estudiante revise de forma independiente su planificación con base a sus progresos, a los estudiantes se les enseña a adaptar estrategias conocidas y crear nuevas. En conclusión, la investigación arroja que los estudiantes de 5 y 6 grado describen mayores comportamientos de SRL que los estudiantes de secundaria, en ese sentido es preciso mejorar la enseñanza del aprendizaje autorregulado en las escuelas secundaria.

Esta revisión de antecedentes deja ver que a pesar de que existen estudios sobre la promoción del aprendizaje autorregulado en la educación, aún existe la necesidad de ampliar la investigación del rol docente en este proceso, también se estableció que como formas para evaluar las prácticas docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado, se recurre a la observación, las entrevistas y los cuestionarios de autoinforme, no obstante en las investigaciones revisadas no se evidenciaba la totalidad de los cuestionarios, sólo se mostraban algunos ítems, lo cual motivó para la presente investigación la construcción de un cuestionario propio que recopila tanto la perspectiva del docente sobre su práctica profesional como perspectiva del estudiante sobre dicha práctica.

Capítulo 2 Marco Teórico.

El aprendizaje autorregulado —SRL—. Cómo se Adquiere y se Desarrolla.

El aprendizaje, en el campo de la educación, es abordado desde varias perspectivas, con comprensiones que intentan explicar los factores intervinientes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Una de ellas es la teoría del aprendizaje cognitivo social, propuesta por

Bandura (1986), donde se plantea que el comportamiento del hombre no obedece sólo a factores o fuerzas internas, ni tampoco a la influencia del medio ambiente por sí solo. Lo que, a su vez, podría explicarse a partir del modelo de la reciprocidad triádica (Schunk, 1997) donde se describe que la conducta, los procesos personales (cognitivos-emocionales) y el medio ambiente interactúan entre sí. Desde dicho modelo se han explicado distintos aspectos del comportamiento humano, uno de ellos, la autorregulación, referida a pensamientos, sentimientos y acciones generados por el propio individuo y que se planifican y adaptan cíclicamente para el logro de objetivos personales (Zimmerman, 2000).

La adaptación cíclica se refiere a que el desempeño anterior que se obtiene al alcanzar una meta —a nivel cognitivo, motivo-emocional y comportamental— se utiliza para ajustar el esfuerzo actual, en cada nivel en particular. Esa adaptación cíclica se da a partir de tres fuentes de retroalimentación. Una es la autorregulación conductual, que consiste en la autoobservación y el ajuste estratégico de los procesos de desempeño como método de aprendizaje (Zimmerman, 2000), por ejemplo, un estudiante decidió estudiar una hora antes de presentar un examen y obtuvo un resultado negativo, utilizó esta información y se dio cuenta de que es necesario destinar más tiempo de estudio para el siguiente examen.

Otra fuente de retroalimentación es la autorregulación ambiental, que se da al observar y ajustar las condiciones o resultados ambientales (Zimmerman, 2000), por ejemplo, un estudiante lee en la sala de su casa donde está el resto de su familia y donde hay aparatos electrónicos que generan ruido, al terminar la lectura se da cuenta de que no comprendió el texto, por lo que decide retirarse de la sala, buscar un lugar tranquilo y apagar todos los aparatos electrónicos que lo puedan distraer. Por último, está la autorregulación encubierta, que implica monitorear y ajustar los estados cognitivos y afectivos, como imágenes para recordar o relajarse.

Estas formas de retroalimentación se denominan bucles abiertos, ya que el sujeto al haber ajustado sus desempeños y alcanzar sus objetivos los transforma en nuevos objetivos, aún más desafiantes. En ese sentido, la autorregulación implica procesos proactivos porque son generados por las intenciones propias y reactivos porque se ajustan a partir de los desempeños de este (Zimmerman, 2000).

Con relación a la adquisición de la autorregulación, es evidente que el proceso implica aspectos propios e internos y factores sociales contextuales, donde resulta importante comprender cómo es la interrelación entre dichos aspectos. Para entender esa dinámica, es necesario tener claro cómo el sujeto pasa de adquirir una habilidad regulatoria, hasta llegar a la autorregulación y cómo se dan los procesos de autorreflexión para ajustar sus desempeños.

El desarrollo de la autorregulación se presenta en cuatro niveles. En el primer nivel, los sujetos adquieren tanto habilidades motrices como cognitivas, a partir de la observación de personas calificadas o virtuosas —modelos—; por ejemplo, un niño aprende al observar a los adultos y, alguien con cierto nivel de desarrollo de esta capacidad puede abstraer las características de habilidad o de estrategia de otro que, a su vez, aprende o ejecuta. Los modelos más frecuentes son padres, maestros y entrenadores, de ellos también se adquieren orientaciones motivacionales y estándares de desempeño, que más adelante son integrados a los demás niveles de la habilidad regulatoria (Schunk & Zimmerman, 1997).

El segundo nivel corresponde a la emulación. Este se da cuando el sujeto llega a una semejanza estratégica general con el modelo, quien puede cumplir un rol docente, es decir, proporciona asistencia social y retroalimentación en la práctica.

En estos dos primeros niveles, el modelo —padre, docente o entrenador— tiene una gran relevancia, sobre todo en ambientes de educación formal como la escuela. Cuando el sujeto ya

adquiere en cierto grado la habilidad regulatoria, las motivaciones para desarrollarla, recaen sobre las consecuencias motrices y sociales del uso de dicha habilidad, es decir, en el cómo lo hizo en un contexto particular.

En el tercer nivel, correspondiente al de autocontrol, el sujeto se enfrenta a una situación donde no está presente el modelo, pero recurre a los estándares de representación del desempeño conocidos, utilizando imágenes encubiertas o recuerdos verbales de la actuación de este.

Por último, en el cuarto nivel, el sujeto es capaz de adaptar sus estrategias con base en los resultados, dejando de lado las representaciones de desempeño del modelo. A este nivel se le llama autorregulación (Schunk y Zimmerman, 1997).

En cuanto a los procesos de autorreflexión, estos se presentan de tres formas. La primera, la autoevaluación que se da sobre la instrucción, es decir, se reflexiona sobre cómo se actuó frente a una guía predeterminada. La segunda es la retroalimentación social, donde el sujeto evalúa su proceder en relación con la percepción que los demás tienen sobre su actuación. Finalmente, la tercera forma corresponde al modelado, donde el sujeto se evalúa con relación a cómo procede el otro. Desde esta perspectiva, cobran especial importancia el aprendizaje modelado y la instrucción, que funcionan como la principal herramienta a través de la cual los padres, los docentes y las comunidades transmiten socialmente las habilidades de autorregulación (Boekaerts, et al., 2000). Como se ha podido observar, la autorregulación es vital para que el individuo alcance sus logros y su desarrollo inicial y se potencia en el entorno social.

Ahora bien, en el contexto específico del aprendizaje académico, el proceso regulatorio del sujeto se aborda a través del concepto Aprendizaje Autorregulado —SRL—, que corresponde a una línea de investigación de la psicología educativa. Este concepto se define como una forma

específica de aprendizaje que integra la aplicación de modelos generales de regulación y autorregulación a temas de aprendizaje, en ámbitos escolares o de aula (Pintrich, 2000).

El aprendizaje autorregulado se define como el proceso por el cual el estudiante controla y dirige sus propios desarrollos cognitivos y motivacionales, con el fin de lograr metas fijadas por él mismo, como participante activo de sus procesos de aprendizaje (Boekaerts & Cascallar, 2006; Zimmerman, 2008). Existen múltiples modelos teóricos que explican el aprendizaje autorregulado, entre los que destacan Corno, (1993); Schunk y Zimmerman (1994); Zimmerman, (1986; 1989; 1990; 1998); Butler y Winne, (1995); Boekaerts y Niemivirta, (2000) citados en Panadero & Tapia (2014).

El aprendizaje autorregulado, al situarse en un contexto de aula, está influenciado por los actores que interactúan en este: el docente, los contenidos y los estudiantes. En particular y para efectos de esta investigación, el interés se centra en la influencia del docente.

El docente juega un papel importante ya que es visto como modelo y, a su vez, hace uso de la instrucción, variables que un estudiante usa para autoevaluarse en comparación a los desempeños de otros y a su propia práctica. Esto, sumado a las concepciones, donde la autorregulación se puede desarrollar de manera proactiva con influencia significativa del contexto (Zimmerman, 2002) y, que el aprendizaje autorregulado puede mejorarse por la influencia del otro y está relacionada con la regulación de la enseñanza (Van Kuyk 2009), lo que sitúa al docente como un actor que puede promover y potenciar este tipo de aprendizaje.

Para comprender cómo el docente puede favorecer el aprendizaje autorregulado se requiere un modelo teórico que proporcione un marco conceptual del proceso que conlleva este aprendizaje y una referencia sobre la cual observar su comportamiento, con relación a las estrategias que utiliza en el aula y que fomentan los procesos regulatorios en los estudiantes.

Un Modelo para Comprender el aprendizaje autorregulado —SRL— y las Estrategias Docentes que lo Favorecen.

La literatura sobre el aprendizaje autorregulado es amplia en abordar la promoción de este tipo de aprendizaje, por estar ligado al rendimiento y a la obtención del logro. Un estudiante que autorregula su aprendizaje posee ciertas capacidades como: conocer y emplear estrategias cognitivas para transformar, organizar, elaborar y recuperar la información. Planificar, controlar y direccionar sus procesos cognitivos a metas personales.

Desarrollar creencias motivacionales y emocionales adaptativas, con el fin de controlarlas y modificarlas según sea la tarea o la situación de aprendizaje. Son capaces de planificar y controlar el tiempo destinado a la tarea, formando ambientes de aprendizaje y buscando ayuda si es necesario. Mostrar interés por los mecanismos de control y evaluación de las tareas académicas, el clima, la estructura de la clase, entre otros (Zimmerman, 2002).

El docente que favorece el aprendizaje autorregulado, a nivel general, se caracteriza por diagnosticar las necesidades e intereses de los estudiantes para guiarlos a que ellos mismos se planten sus metas, también por permitirles que ejerzan control sobre las variables de la tarea y el contexto (McCombs, 1993, citado en Salvador, 2013) y por brindar un espacio donde el estudiante pueda monitorear y reflexionar sobre el proceso en la obtención y culminación de la meta (Torre et al., 2008).

Para comprender en detalle el proceso que implica el aprendizaje autorregulado en el estudiante y la acción docente, en términos del uso de estrategias de aula, se utilizó el marco general sobre el aprendizaje autorregulado, un modelo planteado por Pintrich (2000), que engloba las teorías que existen e integra las áreas: cognitiva, motivo-emocional, comportamental y contextual, en cada fase del proceso regulatorio (planificación, monitoreo, control y reflexión).

Este modelo se utilizó como estructura a partir de sus áreas y fases, para categorizar las estrategias que favorecen el aprendizaje autorregulado y así lograr mayor especificidad a la hora de describir el rol del docente. A continuación, se presenta el modelo de Pintrich (2000) con cada fase y con sus cuatro áreas correspondientes, que agrupan ciertas estrategias que se pueden poner en práctica en el aula.

Fase de planificación

Área cognición.

Establecimiento de objetivos: el proceso que implica el aprendizaje autoregulado inicia con el establecimiento de las metas u objetivos por parte del estudiante, las cuales van a guiar todo el proceso regulatorio; es importante que el docente lo oriente sobre cómo plantear estas metas de forma adecuada, para que puedan ser alcanzadas. Se sugiere que el docente:

- **Recomiende plantear metas de manera positiva:** cuidar que el estudiante no plantee metas en negativo. Por ejemplo, una meta usual puede ser no distraerse cuando hace actividades y trabajos, sin embargo, se dificulta su puesta en práctica, porque el foco estará en cuidarse de las distracciones y no en culminar las tareas. La manera adecuada de plantear la meta sería acabar las actividades y trabajos en los horarios establecidos (Flores, 2008).
- **Recomiende evitar la ambigüedad:** solicite a los estudiantes que sean específicos en los resultados de aprendizaje y en el rendimiento que desean obtener (Flores, 2008); por ejemplo, no es lo mismo plantear leer el libro de la clase todos los días, que leer 50 páginas del libro por día. También, resulta importante que los estimule a identificar qué quieren aprender, qué habilidades pretenden adquirir y qué calificación esperan obtener.
- **Enfatice los objetivos de aprendizaje por encima de los objetivos de rendimiento:** está demostrado que las metas de aprendizaje conducen a mayores logros académicos. Cuando

el planteamiento de metas de aprendizaje es débil, el proceso de autorregulación se ve afectado de forma negativa (Arderman, 1994; Matos, 2005, citados en Fernández, 2008; Paris & Paris, 2001). Sin embargo, el planteamiento de dichas metas puede estimularse invitando a los estudiantes a que reflexionen sobre las diferentes cosas que pueden realizar con el contenido que están aprendiendo en la asignatura y en su vida cotidiana (Otterall, 1999; Lamb y Reinders, 2008; Blakey & Spence, 2008; Sutton, 2008; Larson, 2009, citados en Nogués, (2014). Adicionalmente, se propone dedicar más tiempo a la explicación de los temas relevantes (Daura, 2011) y a utilizar estructuras de aula cooperativas y no competitivas (McCombs, 1993, como se citó en Salvador, 2013), es decir, estrategias donde los estudiantes no se perciban como rivales, si no que se vean en la necesidad de trabajar en equipo.

- Permita que el estudiante comente sus metas: es importante que el docente habrá un espacio de la clase para que los estudiantes comenten al grupo sus metas (Flores, 2008) y pueda constatar que han sido interiorizadas.
- No decida las metas por sus estudiantes: cualquier estudiante puede proponerse metas, con una buena orientación (Flores, 2008) que cuide su dimensión, dado que, si la meta es muy alta y no logra alcanzarla, puede sentirse frustrado y abandonarla.
- Estimule la relación de objetivos: el docente puede ayudar a sus estudiantes a definir sus propios objetivos y a que establezcan relaciones entre estos y los objetivos de aprendizaje (McCombs, 1993, citado en Salvador, 2013).
- Sugiera metas realistas: oriente las metas que se pone el estudiante, sugiriendo que estas sean desafiantes, pero alcanzables (París & París, 2001).

- **Diagnostique y comprenda:** el docente debe identificar las necesidades, los intereses y los objetivos particulares de los estudiantes, para poder orientarlos de manera más precisa y lograr que las metas planteadas sean más significativas y cercanas (McCombs, 1993, citado en Salvador, 2013).
- **Modelado:** en este caso, el docente debe describir y hacer evidente cómo plantea sus metas de aprendizaje o cómo las planteó cuando era estudiante.

Activación del conocimiento previo acerca del contenido de aprendizaje: varias posturas y teorías pedagógicas consideran importante tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes como base para el aprendizaje. En el aprendizaje autorregulado, la activación del conocimiento previo estimula de forma general el procesamiento cognitivo (Pintrich, 2000), genera expectativa de aprendizaje y esclarece las intenciones didácticas del docente (Moran, 2015). Los conocimientos previos se activan de forma automática cuando el estudiante aborda el contenido o el contenido respectivo, no obstante, el docente puede mediar para promover con mayor especificidad su activación, por medio de las siguientes estrategias:

- **Analogías:** resulta importante para el aprendizaje autorregulado, que el estudiante vincule el conocimiento previo con el nuevo, de manera automática Reis & Greene, (2002). Una buena estrategia para ayudarlo con este propósito es el uso de analogías: una comparación producida por una serie de proposiciones que indican la semejanza entre un objeto o evento desconocido y otro conocido (Díaz & Hernández, 2002). Las analogías son un recurso explicativo para facilitar la asimilación del aprendizaje, dado que cumplen con una estructuración lógica previamente asimilada.

- Interrogatorio: se basa en mencionarle al estudiante una serie de preguntas con relación al contenido de una secuencia didáctica, con el fin de desarrollar algunos conceptos inclusores necesarios, para el nuevo aprendizaje (Díaz & Hernández, 2002).
- Discusión guiada: esta estrategia se basa en los intercambios en la discusión con el docente, se inicia hablando de manera general de la temática central del nuevo contenido de aprendizaje y se solicita la participación de los estudiantes con relación a lo que saben de éste; se recomienda invitar a participar al mayor número posible para que los otros escuchen y se involucren activamente. El docente debe construir preguntas abiertas y evitar respuestas de sí o no, además puede solicitar a los asistentes que pregunten sobre las respuestas de sus compañeros y anotar la información relevante en el tablero; para finalizar, hace un cierre con una síntesis de las respuestas (Díaz & Hernández, 2002).
- Actividad generadora de información previa: es una estrategia que permite a los estudiantes activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema específico. Se le conoce con otros nombres como "lluvia de ideas" o "tormenta de ideas"; en ella, el docente solicita a los participantes anotar todas o un número determinado de ideas con relación al asunto propuesto, por ejemplo, entre cinco o diez ideas que les surjan, al finalizar se genera una pequeña discusión sobre cada idea y su relación con el nuevo contenido. La estrategia puede implementarse de forma individual, en pequeños equipos o con el grupo completo (Wray & Lewis, 2000, citado en Díaz & Hernández, 2002).
- Actividad focal introductoria: consiste en presentar situaciones sorprendentes o discrepantes con los conocimientos previos de los estudiantes; por ejemplo, el docente va a trabajar el tema de los materiales conductores, para ello envuelve un trozo de hielo en

papel aluminio y otro en un pedazo de tela gruesa, pregunta cuál de ellos se derretirá primero y pide explicación de la respuesta (Díaz & Hernández, 2002).

- Organizadores gráficos: es conveniente utilizar mapas conceptuales, cuadros CQA, cuadros sinópticos, cuadros de doble entrada, diagramas de flujo y líneas del tiempo, en una fase pre instruccional, para mostrar los temas a trabajar y para hacer evidentes conexiones importantes entre ellos (Díaz-Barriga, 2010, citado en Moran, 2015).

Activación del conocimiento metacognitivo: se da cuando el estudiante activa sus conocimientos frente a la tarea, es decir, sobre cómo las variaciones de ésta pueden influir en su cognición, también, activa el conocimiento que tiene acerca de las estrategias de aprendizaje que podría utilizar. La acción del docente se centra en prepararlo en la adquisición de dichas estrategias de aprendizaje, de forma tal que pueda hacer una selección y una adecuada implementación según las demandas de la tarea.

- Haga una enseñanza planificada de estrategias de aprendizaje: el docente debe tener en cuenta a la hora de enseñar estrategias de aprendizaje, que se haga de manera paulatina, con ejercicios prácticos alternados con periodos de descanso y que limite las alternativas solamente a las que guarden pertinencia con los fines de la clase (Vives et al. 2014; Flores, 2008).
- Modelado: el docente puede pensar en voz alta mientras resuelve un problema o manifestar lo que está entendiendo, lo que se le dificulta, lo que le gusta o lo que le disgusta, con el fin de hacer evidente su propio proceso cognitivo (Tesouro, 2005; Flores, 2008).
- Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio: el docente debe promover entre sus estudiantes técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje para favorecer el aprendizaje regulado. Las siguientes son algunas técnicas y estrategias que el docente puede proponer:

ejercicios de relajación para recuperar la atención (Daura, 2011), estrategias para hacer conexiones entre conceptos abstractos (Reis & Greene, 2002), esquemas de clase o los organizadores avanzados, su uso marca la diferencia entre los estudiantes de secundaria de nivel avanzado y de nivel inferior (Zimmerman & Martínez, 1986).

- Formas de estudio para facilitar la comprensión y el aprendizaje profundo: Pérez, et al., (2010), proponen el uso de la estrategia de auto preguntarse, que consiste en que el estudiante cuestione su nivel de comprensión a partir de preguntas sobre el contenido de un texto formuladas por él mismo; se pueden plantear y responder durante y al final de la lectura.
- Lectura panorámica: que se refiere a identificar la dificultad o facilidad que presenta el texto respecto de su lectura, compararlo o asociarlo con temas semejantes leídos anteriormente, conocer cuáles serán los párrafos que deberán leerse con detenimiento, así como reconocer aquellos que pueden ser de mayor interés para el lector (Wong & Matalinares, 2011).
- Búsqueda de información: el docente debe enseñar al estudiante a encontrar información a partir de distintas fuentes bibliográficas y facilitar recursos diversos para pueda realizar una búsqueda de información efectiva. (García, et al., 2018)
- Estrategias de planificación: Suministro de un catálogo de estrategias de planificación para mitigar las distracciones en el proceso de aprendizaje, como, por ejemplo, elaborar un esquema antes de escribir un texto (Garner 1990, citado en Ley & Young, 2001).

Área motivación.

Juicios de eficacia: son los juicios que hacen los individuos sobre sus capacidades para realizar una tarea y tienen consecuencias para el afecto, el esfuerzo, la persistencia, el desempeño y el aprendizaje (Bandura, 1997 y Schunk 1989, 1991, 1994 citados en Pintrich 2000).

En esta fase de planificación, el estudiante llega con determinados juicios de eficacia basados en la información general que tiene sobre la tarea y experiencias pasadas, a medida que se avanza en el proceso regulatorio, estos juicios pueden reforzarse o cambiarse. El docente debe favorecer la identificación y el planteamiento positivo de los juicios de eficacia de sus estudiantes y para ello puede utilizar las siguientes estrategias:

- **Expresa optimismo:** la autoeficacia del estudiante es favorecida, en cierta medida, si el docente menciona que tiene expectativas positivas frente a su rendimiento y sus capacidades de aprendizaje (Daura, 2011).
- **Fomente la reflexión:** el docente debe propiciar la autorreflexión del estudiante sobre sus habilidades y competencias, para analizar de forma objetiva los puntos fuertes que poseen y las competencias que es necesario mejorar, lo cual les permitirá desarrollar creencias de autoeficacia realistas, es decir, ajustar cuando sea necesario su autoeficacia de acuerdo con sus capacidades reales (Haro, 2017, citado en Atkinson, 2014).
- **Comparta los objetivos de aprendizaje:** construya con los estudiantes la planificación de las actividades; está demostrado que esto impacta positivamente los niveles medios de autoeficacia (Gerard, 2016).
- **Oriente metas claras, específicas desafiantes y próximas:** el uso de objetivos desafiantes y próximos les da a los estudiantes la oportunidad de esforzarse y obtener retroalimentación a medida que avanzan hacia el logro de la meta. Las metas que están muy por encima de su

nivel de conocimiento o habilidad generan frustración y llevan a degradar las creencias de eficacia. Las investigaciones sugieren que los objetivos próximos tienden a proporcionar mejor información de eficacia para los estudiantes, que los objetivos distantes (Bandura, 1997, citado en Artino, 2012).

- Enseñe el uso de estrategias de aprendizaje: la investigación ha demostrado una correlación positiva entre el uso de estrategias de aprendizaje y la autoeficacia: a mayor repertorio de estrategias en un estudiante, más capaz puede sentirse para conseguir el logro (Pintrich & De Groot, 1990).
- Modelado: estimule la autoeficacia en sus estudiantes utilizando como ejemplo a compañeros con las siguientes características: competentes, similares, creíbles y entusiastas. Schunk (1991) describe que observar a otros con éxito puede transmitir a los observadores que ellos también son capaces y pueden motivarlos a intentar la tarea. Los modelos tienen una mayor influencia en la autoeficacia de los observadores cuando son percibidos como competentes, similares, creíbles y entusiastas.

Juicios sobre la facilidad de aprender y percepciones de dificultad —EOL—: se basan tanto en el conocimiento metacognitivo de la tarea, como en el conocimiento metacognitivo del yo, en términos de desempeño pasado en la tarea. El docente debe estimular al estudiante que se haga juicios positivos sobre la facilidad o dificultad para aprender; para ello, cuenta con las siguientes estrategias:

- Estructura y presentación de tareas y actividades: el docente debe mostrar de forma asequible las actividades y tareas que, a su vez, deben guardar una forma lógica y ordenada, se recomienda desglosarlas en pequeñas unidades que posean un nivel de

dificultad apropiado, es decir, que sean alcanzables y que propongan algún tipo de desafío (Flores, 2008; Putwain, et al., 2015).

- Ofrezca múltiples opciones de actividades para cumplir con los requisitos de la asignatura: si los estudiantes tienen más opciones para aprobar, podrían emitir juicios positivos frente a la facilidad y dificultad de las tareas y, en general, de la asignatura (Flores, 2008).
- Brinde múltiples indicaciones: el docente debe ofrecer a los estudiantes múltiples indicaciones para realizar las tareas solicitadas, esto resulta favorable para la promoción del aprendizaje autoregulado (Putwain, et al., 2015). De este modo, se tienen en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes y ellos se quedan con la instrucción que más se ajuste a su estilo de aprendizaje, lo que influye en su percepción sobre la tarea y hace que se perciba como más fácil.

Activación del valor e interés de la tarea: la activación del valor de la tarea se refiere a creencias que influyen en las percepciones de la relevancia, la utilidad y la importancia de la tarea, es decir, si los estudiantes creen que la tarea es relevante o importante para sus metas futuras o si creen que son útiles para ellos. Estas creencias pueden activarse desde el principio, ya sea de manera consciente o automatizada, en la medida en que se va acercando a la tarea o cuando está siendo presentada por su docente (Pintrich, 2000).

En cuanto a la activación del interés, se refiere a las percepciones que el estudiante tiene sobre su propio interés en la tarea o en el dominio que desea tener frente al contenido de esta, por ejemplo, un estudiante puede sentir simpatía y afecto positivo hacia las matemáticas, la historia y la ciencia. El interés personal sugiere que es una característica estable y duradera en un sujeto, pero su nivel puede activarse y variar según las características situacionales y contextuales (Pintrich, 2000).

Estos dos componentes, tanto la activación del valor de la tarea, como la activación de interés, son agrupados en una misma categoría, ya que las estrategias docentes en este apartado afectan estos dos componentes de forma simultánea, por ende, resulta inviable entenderlos por separado. A continuación, se describen estas estrategias:

- Estimule intereses particulares de los estudiantes y su relación con los intereses de la escuela: el docente debe relacionar el contenido y las actividades de aprendizaje con necesidades e intereses de los estudiantes y debe orientar la forma en que estos puedan satisfacer esos intereses que, a su vez, vayan en armonía con los objetivos particulares del aprendizaje escolar (McCombs, 1993, citado en Llinares, 2000). Es importante hacer notar la utilidad de dicho conocimiento en la vida diaria. (Flores, 2008).
- Use presentaciones llamativas y desafiantes: el docente presenta las estrategias, materiales y temas, involucrando algún tipo de desafío y dificultad (Daura, 2011) junto con demostraciones llamativas. (Flores, 2008).
- Declare experiencias y anécdotas: el docente debe narrar las experiencias propias de cómo aprendió el contenido que está enseñando, así como contar anécdotas acerca de personajes importantes o inventos relevantes (Flores, 2008).
- Resalte la importancia de lo que enseña y de cómo lo enseña: el docente debe declarar a los estudiantes porqué es importante el proceso de aprendizaje, es decir, la secuencia de tareas que conducen a él (McCombs, 1993, citado en Llinares, 2000).
- Resalte la importancia de la educación: declare a los estudiantes el valor y la importancia de la educación en general, de los contenidos y de las lecciones específicas. La investigación sugiere que esta estrategia influencia de manera positiva la valoración que pueda hacer el estudiante de la tarea (Putwain, et al., 2015; Daura, 2011).

Área comportamiento.

Planeación del tiempo y del esfuerzo: la gestión del tiempo implica hacer calendarios para estudiar, asignar tiempo para diferentes actividades, la toma de decisiones para plantear el nivel de su esfuerzo y la intensidad del trabajo (Pintrich, 2000). Por ejemplo, planear estudiar en la mañana o en la noche y determinar un periodo de tiempo para ello.

La acción del docente, en este caso, gira en torno a estimular al estudiante para que planifique adecuadamente el tiempo y esfuerzo que va a dedicar a la tarea. Teniendo en cuenta lo anterior, un docente que favorezca el aprendizaje autorregulado utiliza las siguientes estrategias:

- Estimular la elección: en este caso, el docente proporciona oportunidades a los estudiantes en el aula para que ejerzan elección personal sobre las variables de la tarea seleccionada, tales como: el nivel de pericia que se les exige, el grado de dificultad que prevén, la cantidad de esfuerzo que requieren y el tiempo que les exige (McCombs, 1993 citado en Llinares, 2000).
- Modelado: el docente debe planificar su clase y un aspecto importante de dicha planificación es el prever los recursos necesarios para cada tema que va a trabajar (Daura, 2011). Con respecto al estudiante, este de igual forma debe prever los recursos que necesita para lograr sus objetivos, en ese sentido, el docente puede modelar dicho comportamiento haciendo explícito, mencionando o mostrando a los estudiantes la forma cómo prevé los recursos para su clase.
- Declare la importancia de la planificación: el docente debe mencionar a sus estudiantes la importancia de planificar el estudio, en relación con su influencia positiva en el rendimiento académico y el aprendizaje (Daura, 2011). También, puede resaltar el valor del cumplimiento y de la responsabilidad de los estudiantes, desafiarlos a que inviertan

tiempo y esfuerzo en proyectos personales que impliquen actividades de aprendizaje (McCombs, 1993 citado en Llinares, 2000).

- Determine criterios de tiempo: una estrategia importante que el docente debe realizar es la de recomendar a sus estudiantes tener un referente temporal específico de los tiempos estipulados para lograr la meta (Flores, 2008), para que puedan plantearlos de forma adecuada; debe tener claridad sobre el programa y el cronograma de la asignatura y presentarlos oportunamente, una buena forma de hacer esta presentación es apoyado de un organizador gráfico (Daura, 2011).

Auto observación del comportamiento: es importante que el estudiante ponga en práctica métodos de autoobservación, para que después pueda efectuar un monitoreo y control adecuados del tiempo y esfuerzo. Este acto de autoobservación requiere, en cierta medida, de la planificación en función de organizar el registro de comportamiento (Pintrich, 2000), es decir, que el estudiante elija una estrategia de su repertorio personal, para hacer autoobservación y determinar los modos de uso que le va a dar. Por ejemplo, decidió que iba estudiar una asignatura distinta cada día una hora por las tardes, es propicio que registre su comportamiento durante esa hora de estudio, podría anotar cuántos temas logra abarcar en ese periodo, registrar el número de tareas que culmina o cuántas veces fue interrumpido mientras estudiaba.

Sumado a esta planificación, el estudiante requiere la intención de implementarla realmente durante las actividades de aprendizaje (Pintrich, 2000). La labor del docente, en este sentido, es estimular o propiciar la implementación de estas estrategias de observación de comportamiento, así como mostrar una forma adecuada de utilizarlas y, para ello, podría apoyarse en las siguientes estrategias:

- **Modelado:** el modelado es una fuente a través de la cual se adquieren habilidades regulatorias (Reis y Greene, 2002), en ese sentido, sería importante que el docente muestre a los estudiantes, cómo usa registros de comportamiento y qué utilidad les da para adoptar las características generales y adecuar a sus propias estrategias.
- **Espacios de reflexión:** el docente debe abrir espacios de reflexión de forma habitual (Vives et al., 2014). En esta fase de la autorregulación, esa reflexión se enfoca en propiciar y guiar un espacio donde el estudiante pueda detenerse a analizar con qué estrategias de autoobservación de comportamiento va a iniciar.
- **Oriente y estimule a los estudiantes a que hagan registros:** los registros de metas cumplidas, calificaciones recibidas y del proceso logrado en la gestión del comportamiento y aprendizaje, favorece de forma significativa el aprendizaje autorregulado (Paris & Winograd, 2003).

Área contexto.

Percepción de la tarea: generalmente, al hablar de percepciones se están valorando, en realidad, las cogniciones de la persona (Pintrich, 2000), sin embargo, la percepción de la tarea se valora de forma independiente, ya que esta tiene un enfoque externo, es decir, que no son percepciones en referencia al procesamiento cognitivo propio, ni a un aspecto motivacional, por ejemplo, las percepciones que tienen los estudiantes sobre la naturaleza de las tareas con relación a las normas para completarlas, dentro de las cuales se pueden encontrar, los formatos de presentación de las actividades y los trabajos que están permitidos en la asignatura o los procedimientos requeridos para llevarlas a cabo; donde el estudiante debe ser capaz de reconocer ciertas variables como, si el trabajar con otros es permitido o se considera trampa, los tipos de tareas que se van a solicitar y formas para evaluar y calificar (Blumenfeld, et al., 1987).

En este caso, el papel del docente es orientar estas percepciones para que sean ajustadas a las exigencias que se están solicitando y, para ello, el docente puede apoyarse de dos estrategias:

- **Explicar procesos:** es importante que el docente explique las metodologías y estrategias que va a utilizar, cuando no son explícitas y claras, es poco probable que los estudiantes logren una correcta toma de decisiones en cuanto al aprendizaje autorregulado (De la Fuente y Justicia, 2003).
- **Especifique criterios:** el docente debe comunicar a los estudiantes en detalle los criterios mínimos de calidad y eficiencia que se deben cumplir para que una actividad o tarea obtenga una calificación aprobatoria (García, et al., 2018).

Percepción del contexto: se refiere a las percepciones que tienen los estudiantes sobre las características del aula, como las normas y el clima de ésta, que juegan un papel importante en la activación de los conocimientos sobre la información contextual; por ejemplo, percibir si el pararse del puesto es una falta, si dialogar durante la clase está o no permitido, si el maestro deja participar a todos, etc. Dichas percepciones influyen en el acercamiento al aula y en el aprendizaje en general de los estudiantes.

Otros aspectos del clima en el aula son relevantes y giran con relación a las percepciones de los estudiantes sobre el docente, por ejemplo, la percepción del estudiante sobre su calidez y el entusiasmo de su docente, así como la percepción de si este guarda una equidad para todos los estudiantes (Pintrich, 2000).

El docente puede generar un clima de aula, donde se propicie el aprendizaje y se brinden experiencias confortables a sus estudiantes, durante ese proceso, podría utilizar las siguientes estrategias:

- Promueva seguridad, confianza y apoyo: es propicio que el docente demuestre interés real, atención para cada estudiante y establezca espacios de clase para generar vínculos, para ello, es importante que conozca y comprenda sus diversas identidades. Puede utilizar los juegos de roles y las conversaciones entre estudiantes, propiciando que estas se den entre pares étnica y socialmente diversos (Daura, 2011; Paris y Winograd, 2003).
- Promueva la cooperación: no haga comentarios donde se aliente la competencia entre los estudiantes, en cambio, propicie un ambiente de cooperación en el aula.

Fase Monitoreo

Área cognición.

Monitoreo y conciencia de la cognición: el monitoreo refleja la conciencia y las actividades metacognitivas en el proceso autorregulatorio del estudiante, donde se encuentra un tipo de actividad denominada los juicios de aprendizaje —JOL— que surgen en el momento de realizar las actividades y las tareas. Estos se dan cuando el estudiante se da cuenta de que no entiende algo que acaba de leer o escuchar, o de que debe volver a leer cierto contenido (Nelson y Narens, 1990; Pressley y Afflerbach, 1995, citados en Pintrich, 2000).

Los juicios de aprendizaje se presentan cuando los estudiantes juzgan su comprensión frente a una clase, en el momento que el docente la imparte o cuando se cuestionan si serán capaces de recordar la información para realizar un examen, en un momento posterior.

Otra fuente que da cuenta de la conciencia sobre la cognición es la sensación de saber —FOK— (Nelson y Narens, 1990; Koriat, 1993, citados en Pintrich, 2000). Ocurre cuando una persona no puede recordar algo si se le pide que lo haga, pero tiene conciencia de que posee dicho conocimiento o al menos tiene un fuerte sentimiento de que lo sabe. Los FOK ocurren en

el momento en que una persona intenta recordar algo, por ejemplo, implican la conciencia de haber leído algo en el pasado y comprenderlo un poco, pero no poder evocarlo a petición.

La acción docente en estos procesos debe ser la de facilitar o estimular para que se presenten con mayor frecuencia en el estudiante, y para este fin cuenta con las siguientes estrategias:

- Fomento de la reflexión: es necesario que el docente abra espacios de clase para la reflexión acerca de las actuaciones de los estudiantes al momento de aprender y analizar una actividad de aprendizaje, de forma que puedan identificar qué aspectos ya dominan, cuáles necesitan perfeccionar y logren definir los mecanismos utilizados antes, durante y después de llevar a cabo una tarea. Se puede fomentar el diálogo interno, sugiriendo que se realice también fuera del aula; otra estrategia que el docente puede utilizar es, analizar junto con sus estudiantes las respuestas equivocadas de un examen, para fomentar los juicios —FOL— y las sensaciones —FOK— (Torrano y González, 2004; Vives, et al., 2014; Reis y Greene, 2002; Gerard, 2016; Daura, 2011).
- Retroalimentación del proceso: en este caso, el docente ofrece una retroalimentación efectiva y oportuna sobre las tareas provisionales del proceso o parciales. Es importante que las explicaciones sean con base en el conocimiento y las habilidades que los estudiantes mostraron en la ejecución de las actividades y tareas. También puede reportar los cambios o progresos que percibe en las entregas, en escritos o en presentaciones (Tesouro, 2005; Nicol y Macfarlane, 2006; Vives, et al., 2014; Ley & Young, 2001).
- Descripción de estrategias: se recomienda que el docente abra espacios en el aula donde los estudiantes puedan describir a sus compañeros las estrategias empleadas y se puede plantear en estos espacios el desarrollo de una actividad grupal (Pintrich, 2002).

- Verificación de la comprensión: es conveniente que el docente pregunte a los estudiantes si los temas dictados fueron comprendidos o qué han aprendido de la asignatura, de forma constante y durante todo el periodo escolar (Daura, 2011; Flores, 2008).

Área motivación.

Conocimiento y monitoreo de la motivación y el afecto: el monitoreo de la motivación y el afecto se entiende como un acto regulatorio importante para el aprendizaje intencionado; implica que el estudiante haga conscientes procesos como la eficacia, el valor, el interés o la ansiedad y, es la base para el control efectivo de la motivación. Las investigaciones sobre las intervenciones para mejorar la motivación, a menudo se centran en ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de su propia motivación para adaptarla a la tarea y las demandas contextuales (Pintrich, 2000).

En cuanto a monitoreo de las motivaciones y el afecto, el docente debe permitir y facilitar que se dé este proceso en los estudiantes, a partir de las siguientes estrategias:

- Fomento de la reflexión: el docente debe abrir espacios habituales para la reflexión autoevaluación en el aula sobre aspectos motivacionales y de afecto (eficacia, valor, interés, ansiedad). La reflexión debe estar guiada a que el estudiante haga consciente los cambios que va teniendo en dichos aspectos, mientras están realizando las actividades y tareas propuestas en la asignatura, también, es preciso que el docente resalta la importancia de estos momentos de reflexión fuera del aula (Gerard, 2016; Vives, et al., 2014).
- Explicación de creencias y motivaciones: se trata de que el docente permita a sus estudiantes explicar sus creencias y motivaciones para aprender y genere espacios de tiempo en el aula con este fin (García, et al., 2018).

- Modelado: el docente debe describir o narrar cómo hace conscientes sus procesos motivacionales y de afecto.

Área comportamiento.

Conocimiento y monitoreo del esfuerzo, uso del tiempo, la necesidad de ayuda y autoobservación del comportamiento: este tipo de monitoreo es básico para que se dé el control del comportamiento en la siguiente fase. El monitoreo implica que el estudiante haga consciente qué estrategias o comportamientos no le están siendo eficientes para el cumplimiento de sus metas, es el primer intento de control del estudiante y va a guiar los posibles ajustes que este haga en su proceso de aprendizaje (Pintrich, 2000).

Un ejemplo de este tipo de monitoreo se da cuando un estudiante planea estudiar una hora diariamente, en las noches antes de dormir, este tiempo lo destina para hacer actividades, tareas y repasar el contenido de la asignatura; a medida que transcurren las primeras semanas de clase, se da cuenta de que no está terminando con todos los trabajos y que obtiene resultados negativos en los exámenes, en este punto, es consciente de que debe ajustar su tiempo de estudio y su esfuerzo.

Este tipo de monitoreo a menudo es apoyado por procedimientos formales de autoobservación, por ejemplo, mantener registros del tiempo de estudio, diarios de actividades y la autoexperimentación (Zimmerman, 2000). Los procedimientos antes mencionados proporcionan información que puede usarse para controlar o regular el comportamiento (Pintrich, 2000). El docente puede facilitar y estimular a que el estudiante realice este monitoreo por medio de las estrategias descritas a continuación:

- Reconozca las acciones de monitoreo: es importante que el docente reconozca y verifique los registros de monitoreo sobre el tiempo y el esfuerzo que hace el estudiante, esto alienta al monitoreo dentro del aprendizaje autorregulado (Paris & Winograd, 2003).
- Seguimiento y evaluación de proceso: el docente puede enseñar a los estudiantes a llevar un portafolio, esta técnica permite realizar el seguimiento y la evaluación de trabajos y actividades. El portafolio le da la posibilidad al docente de hacer seguimiento al desempeño académico de cada estudiante, lo que a su vez le permite ofrecer orientaciones e instrucciones más concretas y precisas.

La implementación del portafolio ayuda a reducir los métodos de evaluación que fomentan la competencia y las comparaciones negativas (Paris & Paris, 2001). En varias investigaciones el portafolio es una herramienta que favorece el desarrollo del aprendizaje autorregulado (Paris & Ayres, 1994).

- Fomente la reflexión de proceso: esta estrategia consiste en que el docente propicie la reflexión y la comprensión metacognitiva en los estudiantes, de forma cotidiana, (García, et al., 2018) tanto en espacios de aula, como fuera de ella. Para tal fin, cuenta con un conjunto de técnicas de estudio como: revistas, diarios, análisis de estrategias, discusiones grupales (Du Bois & Staley, 1997) y formularios para registrar el tiempo. Todas estas son técnicas para la autoexploración y el descubrimiento (Paris y Winograd, 2003).
- Modelado: consiste en que el docente muestre o haga evidente cómo utiliza ciertas estrategias para auto observar su comportamiento y para realizar el monitoreo del tiempo y esfuerzo que utiliza cuando estudia o que utilizó cuando fue estudiante.

Área Contexto.

Monitoreo de condiciones cambiantes de la tarea y el contexto: en esta fase se contrastan las percepciones iniciales con la experiencia que están adquiriendo con las distintas actividades, tareas e interacciones entre pares y docentes.

Los estudiantes tienen que ser conscientes de las oportunidades y limitaciones que están operando para funcionar de una manera óptima en el aula. La conciencia y el monitoreo de las reglas del aula, debe tener en cuenta las prácticas de calificación, los requisitos de tareas, las estructuras de recompensa y el comportamiento general de los maestros (Pintrich, 2000). La función del docente aquí deber ser la de facilitar para que el estudiante realice el monitoreo con base en las variaciones de las condiciones de la tarea y del contexto y, para ello, puede apoyarse en las siguientes estrategias:

- Fomente la reflexión: el docente puede favorecer el aprendizaje autorregulado con la reflexión individual, a través de discusiones grupales (Du Bois & Staley 1997). Con relación a la reflexión hacia la tarea y el contexto, esta debe dirigirse a las condiciones cambiantes. Es importante que los estudiantes identifiquen qué cambios en el ambiente o en sus relaciones sociales necesitan modificar para alcanzar sus metas (Flores, 2008).
- Modelado: el docente debe mostrar o hacer evidente cómo utiliza, o utilizó cuando fue estudiante, ciertas estrategias para monitorear el cambio de las condiciones de la tarea y en el contexto.

Fase de Control

Área Cognición.

Selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprender: referido a la selección y al uso real de estrategias cognitivas para el aprendizaje, dentro de las cuales se encuentran

estrategias para la memoria, la atención, la resolución de problemas y el razonamiento. Los estudiantes regulan la selección y adaptación, en relación con la información subyacente de la fase anterior de monitoreo; un adecuado control favorece su rendimiento académico.

La decisión de usar ciertas estrategias o no, e incluso cambiarlas completamente es un aspecto del control y la regulación metacognitiva. El docente, en este caso, debe promover y verificar que se hagan adaptaciones y cambios, estando alerta para que sea de manera adecuada y pueda ofrecer ayuda si es requerido (Pintrich, 2000), en ese sentido, puede apoyarse en las siguientes opciones.

- Supervise y brinde ayuda: el docente, en esta fase, puede supervisar que sus estudiantes estén implementando adecuadamente las estrategias y debe ofrecer ayuda de manera dosificada (Flores, 2008), con andamios y comentarios (Putwain, et al., 2015).
- Brinde oportunidades de elección y control: proporcione a los estudiantes oportunidades para que ejerzan control y elección sobre las tareas seleccionadas en cuanto a la implementación de estrategias de aprendizaje. Es importante que el docente permita espacios para que estudiante desarrolle las estrategias de forma independiente, sumado esto, también puede buscar formas para que puedan transferirse en otros contextos o actividades, una buena forma de permitir el control independiente es la de intercambiar con los estudiantes responsabilidades durante clase, donde el docente solo observe y retroalimente las ejecuciones (McCombs, 1993, citado en Llinares, 2000; Vives, et al., 2014; Harding, et al., 2018).
- Modelado: enseñe a orquestar las estrategias a partir de la contextualización que implica el modelado, es decir, muestre a los estudiantes cómo orquesta estrategias de aprendizaje o permita que lo haga un modelo más próximo, como un compañero (Du Bois & Staley

1997; García, et al. (2018) También permita que se den la imitación y la práctica de estrategias (Harding, et al., 2018).

- Fomente la reflexión: esta reflexión debe estar guiada al análisis de estrategias cognitivas con relación a su selección y adaptación, con este fin, el docente puede generar espacios de discusión metacognitiva o debate entre los estudiantes y docente estudiante, sobre estrategias de aprendizaje y desempeños de comprensión, también estas discusiones pueden estar orientadas a co-construir estrategias basadas en un problema real (Du Bois & Staley, 1997; Harding, et al., 2018; París & París, 2001), con orientar reflexiones donde los estudiantes analicen sus estilos personales y estrategias de aprendizaje y, luego, que los comparen con los estilos y estrategias de sus compañeros (Paris y Winograd, 2003).
- Tarjetas recordatorias: como método para la enseñanza de estrategias de aprendizaje, puede utilizar tarjetas recordatorias con los pasos de la estrategia para suministrar al estudiante (Flores, 2008).

Área motivación.

Selección y adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto: los estudiantes y, en general, todas las personas realizan intentos de controlar sus aspectos motivacionales, dentro de estos se encuentran la autoeficacia, que se intenta regular con conversaciones positivas; la motivación intrínseca, que el estudiante intenta controlar volviendo una actividad desafiante o buscando relación con su vida cotidiana y, la motivación extrínseca, donde puede ponerse metas externas como jugar un videojuego después de realizar sus estudios. En cuanto a los aspectos emocionales se encuentran, la regulación de la ansiedad, el afecto negativo y la protección de la autoestima, por lo general, los estudiantes pueden usar el

pesimismo defensivo, por ejemplo, deben exponer bien para evitar una vergüenza en público (Pintrich, 2000).

Hay que tener en cuenta que estas estrategias de regulación motivo emocional, sobre todo aspectos como la autoeficacia, inciden en el comportamiento en variables como el esfuerzo y la persistencia ya que a través de estos comportamientos es como se mide la motivación (Pintrich, 2000). La labor del docente, en este caso, debe ser la de orientar sobre estrategias más formales para que el estudiante regule motivación y la emoción, y permitir que este seleccione las estrategias adecuadas en relación con su meta u objetivo, para lo cual existen estas opciones:

- Promoción de estrategias afecto-motivacionales: es importante que el docente enseñe y supervise la ejecución de estas estrategias (Flores, 2008).
- Enseñe a los estudiantes a que se recompensen a sí mismos por los objetivos o tareas logradas (McCombs, 1993 citado en Llinares, 2000), por ejemplo, utilizar la estrategia “*consecuencias para uno mismo*”, aquí el estudiante imagina un sistema de premios y castigos por haber hecho bien o mal el trabajo. Enseñe al estudiante a valorar sus avances por pequeños que sean (Flores, 2008).
- Promoción de estrategias afecto motivaciones desde el estudiante: el docente debe estimular al estudiante para que seleccione las estrategias afecto-motivacionales que crea que le van a permitir alcanzar sus metas, lo que implica un procesamiento más profundo de elaboración y organización (Pérez, et al., 2011).
- Modelado: el docente puede contar a sus estudiantes cómo ha implementado ciertas estrategias afecto motivaciones para lograr una meta de aprendizaje, frente a una tarea o situación solicitada.

Área Comportamiento.

Incremento y disminución del esfuerzo y la persistencia: como se señaló en el apartado anterior, el esfuerzo y la persistencia se ven afectados por las estrategias de tipo motivacional. En la fase de monitoreo, el estudiante observa su comportamiento y lo confronta con las planificaciones iniciales. Este proceso deja como producto la conciencia sobre qué aspectos del tiempo y esfuerzo debe cambiar, para esta fase de control, debe ponerlos en práctica (Pintrich, 2000).

En la presente investigación, las variables sobre motivación son utilizadas para dar cuenta de este proceso, por ende, los autorrefuerzos o el pesimismo defensivo también impactan estas variables.

La función del docente, como elemento del ambiente del estudiante, es la de estimular a que el esfuerzo y la persistencia le permitan lograr sus objetivos enlazados con los objetivos particulares de la asignatura y, para ello, puede apoyarse en las siguientes estrategias:

- **Abra espacios**: resulta favorable para el aprendizaje auto regulado, proporcionarles oportunidades a los estudiantes para que ejerzan control y elección personal sobre las variables de las tareas seleccionadas, en este caso con relación a esfuerzo y persistencia requerida (McCombs, 1993, citado en Llinares, 2000).
- **Recompense las realizaciones**: haga notar los éxitos de los estudiantes por pequeños que sean, haciendo énfasis en que estos se debieron al esfuerzo personal. También, ofrezca incentivos extra por una actividad bien desarrollada durante la clase o por una tarea desarrollada con cierto nivel de calidad (Flores, 2008).
- **Otorgue refuerzos de conducta**: por medio de estímulos verbales o corporales, vaya motivando al estudiante durante todo el proceso de aprendizaje (Flores, 2008).

- Oriente perspectivas o nociones positivas: enseñe a los alumnos que los errores pueden superarse o preverse si se analizan las tareas paso por paso (Flores, 2008).
- Permita experiencias de éxito: es importante que los estudiantes obtengan experiencias positivas de éxito, ya que estas son la fuente más importante de autoeficacia, como se ha explicado anteriormente. Esto afecta la persistencia del estudiante de forma positiva y evita sentimientos de frustración, por eso, el docente debe establecer múltiples opciones de incentivos, de forma que la mayoría de los estudiantes pueda obtenerlos asegurándose de que experimenten de alguna forma el éxito. El docente puede apoyarse inicialmente con estrategias para fomentar la participación en clase, si existe alta participación de los estudiantes en el aula va a ser más fácil que lleguen a experimentar éxito en las actividades y tareas (Flores, 2008).

Búsqueda de ayuda: la búsqueda de ayuda es una estrategia de comportamiento importante dentro del aprendizaje autorregulado, según Karabenick y Sharma, (1994), citados en Pintrich (2000) los estudiantes autorregulados saben cuándo, por qué y de quién buscar ayuda. Esta estrategia implica un comportamiento dirigido del estudiante que surge de su iniciativa, aunque la búsqueda de ayuda implica apoyarse en el ambiente con compañeros o docentes, por ende, es una acción tanto individual como una interacción social (Pintrich, 2000).

Es importante que la búsqueda de ayuda sea una herramienta ligada al aprendizaje y la comprensión, donde un estudiante está buscando superar ciertos aspectos que le generan dificultad o no logra comprender con claridad, esta búsqueda de ayuda es adaptativa. No obstante, el estudiante también puede buscar ayuda de forma dependiente, es decir, para evitar esfuerzo (Pintrich, 2000). El rol docente debe ser el de propiciar la búsqueda de ayuda adaptativa en el estudiante, y para eso debe tener en cuenta las siguientes estrategias:

- Describa las orientaciones para la búsqueda de ayuda: el docente debe ser claro a la hora de brindar las orientaciones correspondientes sobre las condiciones adecuadas para que el estudiante pida ayuda (Schunk & Zimmerman (1997).
- Muestre disposición: el docente debe demostrar a los estudiantes interés real para atender las solicitudes de ayuda, es importante que pregunte regularmente si los temas tratados fueron comprendidos (Daura, 2011).
- Tutoría individual: otorgue a los estudiantes espacios de tutoría individual, así el estudiante sentirá más confianza para dar a conocer sus puntos débiles y fuertes y para profundizar sobre su conocimiento de sí mismo (Pintrich, 2002).

Área contexto.

Control del contexto: dentro de los modelos explicativos sobre el aprendizaje autorregulado, aparecen, como un componente importante, las estrategias para articular y controlar el entorno de aprendizaje. (Zimmerman, 2000). Los estudiantes pueden intentar negociar los requisitos de la tarea y las condiciones del entorno de aula, para que sean más fáciles de realizar y así obtener mejores resultados. Estas negociaciones son intentos de control que surgen desde la escuela primaria y generan más autonomía a medida que se avanza en el sistema educativo. El docente es quien regula el contexto y es el que permite, en mayor o menor medida, la regulación que pueda llegar a hacer el estudiante.

Otro aspecto del control contextual deriva de la fase de monitoreo, donde los estudiantes se dieron cuenta, por ejemplo, de qué distracciones contextuales eran más frecuentes y, en esta fase, deben reorganizarse o cambiar (Pintrich, 2000).

El papel del docente es el de estimular al estudiante para que se involucre en el control contextual de manera más real y participativa, para lo cual puede apoyarse en las siguientes estrategias:

- Sugiera un ambiente favorable: el docente puede brindar a sus estudiantes algunas orientaciones sobre cómo propiciar un ambiente favorable para el estudio que favorezca el aprendizaje fuera del ámbito de la asignatura, por ejemplo, en la biblioteca o en el hogar (Boekaerts & Corno, 2005; Daura, 2011.) Es preciso orientar a los estudiantes a evitar elementos internos y externos que actúen como distractores, así como a establecer un área de estudio tranquila, cómoda y sin distracciones, puede recomendar que hagan una lista de verificación (Boekaerts & Corno, 2005).
- Valorar la opinión del estudiante: considere las sugerencias para modificar la forma como imparte su clase (Flores, 2008), así otorga una oportunidad real para que el estudiante ejerza control sobre el contexto de aula.
- Modelado: en este caso el modelado estaría dirigido a que el docente haga evidente cómo ejerce control sobre su contexto, haciendo énfasis en las estrategias que le han resultado exitosas.

Fase de Reflexión

Área Cognición.

Juicios cognitivos y atribuciones de desempeño: los juicios cognitivos hacen referencia a las autoevaluaciones. Según Zimmerman (2000), los estudiantes autorregulados se caracterizan por utilizar la autoevaluación frente a las metas propuestas, a diferencia de aquellos poco regulados, que evitan autoevaluaciones. En cuanto a las atribuciones de desempeño, las pueden hacer de forma negativa o positiva; en el primer caso, adjudican su fracaso a la falta del esfuerzo

o al mal uso de una estrategia y, cuando lo hacen de forma negativa, adjudican su fracaso a la falta de capacidad en general, por ejemplo: “Soy un perdedor y no voy a poder pasar la materia”.

Las atribuciones adaptativas positivas se relacionan con un procesamiento cognitivo más profundo y un mejor aprendizaje y rendimiento (Pintrich y Schrauben, 1992).

El rol docente, en este caso, debe ser el de estimular al estudiante para que haga autoevaluaciones y orientarle para que se haga atribuciones de desempeño adaptativas, en este sentido, puede apoyarse en las siguientes estrategias:

- **Proporcione retroalimentación:** una acción docente de gran importancia en la promoción del aprendizaje autorregulado es la retroalimentación que brinda, la cual debe caracterizarse por proporcionar información precisa, de calidad y constructiva sobre las actuaciones de los estudiantes, precisando aspectos que necesitan perfeccionarse (Vives, et al., 2014; Atkinson, 2014; Hattie & Timperley, 2007; Flores, 2008). En este apartado la retroalimentación está enfocada a las acciones descritas en términos de desempeño.
- **Fomente la reflexión:** el docente debe orientar esta reflexión, que se da después de realizar la tarea o en la consecución de la meta. Esta reflexión debe estar caracterizada por la comparación de los resultados de rendimiento con la norma o la meta y, (Valenzuela y Pérez, 2013) con solicitar a los estudiantes que determinen estrategias y procesos exitosos para mitigar estrategias que no tuvieron éxito (Reis, & Greene, 2002).

La reflexión también debe estar enfocada a que el estudiante pueda definir su nivel de comprensión frente a los puntos centrales del contenido trabajado, lo que ha aprendido y lo que ha dejado de aprender, así como a que se proponga nuevas metas (Paris & Winograd, 2003).

También se distingue esta reflexión por ser global, enfocada al proceso de aprendizaje (Pérez, et al., 2010; Paris & Winograd, 2003). En términos de aprendizaje autorregulado, la

reflexión debe contemplar un recorrido desde las fases de planificación, monitoreo y control, es decir, el estudiante se debe preguntar cuál fue su desempeño en cada momento. También puede plantearse en forma de debate (Daura, 2011).

Área motivación.

Reacciones afectivas y productos de las atribuciones: posterior a la finalización de una tarea, los estudiantes pueden encontrarse con reacciones emocionales a partir de los resultados obtenidos, como la felicidad por el éxito o la tristeza ante el fracaso. Después de ello, cuando hacen atribuciones frente a su desempeño (como se vio en el apartado de cognición) estas pueden ser positivas o negativas y, dependiendo de esta atribución, surgen como producto emociones más complejas como la vergüenza, el orgullo o la culpa (Weiner, 1986 citado en Pintrich 2000). Estas atribuciones juegan el rol de proteger la autoestima de la persona, impactan la autoeficacia, la expectativa de éxito y el valor e interés por la tarea, elementos que vuelven a tener incidencia en la fase de planificación.

La acción del docente, en este caso, debe ser la de brindar orientaciones para manejar esas reacciones emocionales negativas:

- Fomente la reflexión de las reacciones afectivas y emocionales: haga uso de la reflexión dirigida hacia las reacciones afectivas y emocionales con base en los resultados obtenidos, como ejemplo, qué logros y fracasos fueron más significativos para ellos, es decir, que emitan un juicio sobre el impacto emocional y motivacional que experimentaron (Paris & Winograd, 2003). Con este fin, el docente puede proporcionar acceso al diálogo reflexivo, incluidas estrategias para el diálogo interno (Harding, et al., 2018). Otro aspecto para tener en consideración es que esta reflexión debe permitir que el estudiante llegue a atribuciones positivas que protejan su autoestima, para esto, un

docente puede promover que los estudiantes analicen primero lo que sí lograron y luego lo que no lograron y que describan esto último en forma propositiva (Flores, 2008).

- **Discuta y evalúe:** realice evaluaciones donde se utilice evidencia de crecimiento personal (Paris & Winograd, 2003). Cuando el estudiante puede ser consciente de los cambios positivos de crecimiento que ha tenido en términos de capacidades, logra tener más reacciones emocionales como felicidad y orgullo.
- **Valore la autoevaluación:** considere dar un paso importante hacia la calificación incluyendo las autoevaluaciones de los estudiantes (Flores, 2008).
- **Modelado:** el docente debe describir a los estudiantes cómo regula determinadas emociones negativas ante la obtención de resultados desfavorables (Daura, 2011).

Área comportamiento.

Elección de comportamiento: las reflexiones son en sí mismas un aspecto cognitivo, pero tienen cabida en este apartado, en cuanto giran en torno a la toma de decisiones futuras frente a nuevas tareas o contenidos de aprendizaje y a los nuevos objetivos que se plantean los estudiantes. Estas reflexiones se refieren al esfuerzo final que se utilizó en la tarea y al tiempo dedicado, por ejemplo, un estudiante puede reflexionar si dedicó el suficiente esfuerzo y tiempo de estudio durante el año escolar e intentar modificar su gestión para el siguiente año (Pintrich, 2000).

La acción del docente debe ser la de estimular y propiciar estas reflexiones, lo que resulta de vital importancia para el aprendizaje autorregulado, apoyado en las estrategias descritas a continuación:

- Fomente la reflexión: es importante que el docente cree oportunidades para que los estudiantes reflexionen sobre la elección futura del comportamiento, precisando cómo pueden mejorar las futuras ejecuciones de estrategias (Flores, 2008).
- Solicite registrar las experiencias: a partir de la finalización de tarea, el docente puede solicitar al estudiante que registre sus experiencias con relación a las estrategias que utilizó y le resultaron exitosas y cómo se dio su proceso de implementación (Harding, et al., 2018).

Área contexto.

Evaluación de la tarea y del contexto: se refiere a las evaluaciones a nivel general que hacen los estudiantes sobre la tarea y el entorno de aula, con relación a qué tan cómodos se sintieron y si hubo un disfrute en proceso de consecución de la meta. De la misma forma que en la cognición y en la motivación, estas evaluaciones son la base de los componentes de la fase de planificación, es decir, estructuran la acción regulatoria cuando el estudiante se pone una nueva meta (Pintrich, 2000). En este caso, la acción del docente es la de propiciar estas evaluaciones en el aula y se puede apoyar de las siguientes estrategias:

- Fomente la reflexión: cree oportunidades en el aula para que el estudiante pueda reflexionar sobre aspectos de la tarea y el contexto, por ejemplo, si le pareció difícil o fácil, si les gusto trabajar con sus compañeros y sobre cómo se sintieron con el docente (Torre 2008, citado en Gibelli, 2013; Paris & Winograd, 2003).

Capítulo 3. Marco Metodológico

Esta investigación es planteada como un estudio de caso, caracterizada por el estudio de un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad, que es visto y analizado como una entidad (Mertens,2005). Los estudios de caso, según Yin (2003), son una indagación empírica que estudia un fenómeno actual dentro de su contexto en la vida real. Chetty (1996), mencionó que, en los estudios de caso, los datos pueden ser obtenidos desde una amplia variedad de fuentes tanto cuantitativas como cualitativas, algunas fuentes de recolección de datos son cuestionarios, entrevistas, documentos, registros de archivo, entrevistas y observación directa.

Dentro de los estudios de caso, se constituyen los diseños de caso único y los diseños de caso múltiple; esta investigación se enmarca en los segundos, con la intención de estudiar a profundidad el fenómeno de la promoción del aprendizaje autorregulado en la educación media, desde la perspectiva docente y la perspectiva de los estudiantes. En los diseños de caso múltiple, para cada caso se consideran las mismas variables o aspectos, también se someten los casos a los mismos instrumentos para recolectar los datos y se repiten los mismos procesos. Se considera diseño de caso múltiple a partir de dos y hasta diez casos, donde se pueden contrastar las respuestas que se obtienen en cada caso que se está analizando, estos diseños son más robustos y tienen mayor validez que los de caso único (Yin, 2003).

Población

Docentes y estudiantes del colegio Rodrigo de Triana IED, de undécimo grado de la ciudad de Bogotá. Esta institución educativa cuenta con 120 estudiantes en undécimo grado.

Muestra

Los casos de estudio en esta investigación son cuatro docentes, quienes imparten clases en undécimo grado, una mujer y tres hombres. Los criterios para su selección fueron: que

tuvieran más de 10 años de experiencia profesional, que llevaran más de dos años dictando clases al grupo de estudiantes que los caracterizó y que fueran de áreas de conocimiento diferentes. Los docentes se caracterizan de la siguiente manera:

Tabla 1

Caracterizaciones docentes.

Docentes	Área de conocimiento	Edad	Nivel de formación	Años de experiencia
Caso 1	Sociales	54	Profesional con especialización	28
Caso 2	Matemáticas	52	Profesional	30
Caso 3	Física	55	Profesional con maestría	29
Caso 4	Idiomas	58	Profesional	32

En cuanto a la muestra de estudiantes, esta corresponde a 79 estudiantes de undécimo grado entre hombres y mujeres, con una edad promedio de 17,5 años. Como criterio de selección se estableció que hubieran tomado clases con los docentes como mínimo por dos años consecutivos y que diligenciaran un consentimiento informado sobre los respectivos procesos de aplicación y tratamiento de datos, con autorización de sus padres en caso de ser menores de edad.

Instrumentos y fuentes de recolección de datos

Cuestionario de estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado SRL (cuestionario de construcción propia que se presenta más adelante como parte de los resultados).

Duración: de 30 a 40 minutos aproximadamente; *Aplicación:* docentes y estudiantes de educación media; *Significación:* identificar estrategias docentes que promueven la autorregulación del aprendizaje.

Entrevistas semi estructuradas

Este tipo de entrevistas se basan en un guion, donde la obtención de los datos puede ser organizada por ejes temáticos de reflexión o de preguntas orientadoras que son flexibles, es

decir, la formulación de los ejes y las preguntas pueden variar según como se torne el ritmo de la entrevista (Gianturco,2005). Las entrevistas se plantearon para los docentes de educación media, propiciando la reflexión a partir de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cómo desarrollan sus clases? ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan establecer sus metas de aprendizaje y planificar cómo lograrlas? ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan hacer seguimiento y tomar decisiones sobre cómo están llevando su proceso de aprendizaje? y ¿Qué estrategias utiliza para que el estudiante pueda reflexionar sobre su proceso de aprendizaje al final de un proyecto o al final del periodo escolar?

La finalidad de las entrevistas es complementar y contrastar los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos ya mencionados. Estas entrevistas se realizaron de manera virtual y tuvieron una duración promedio de 30 minutos. Las entrevistas se grabaron para su posterior transcripción.

Procedimiento

El procedimiento se estableció a partir de tres fases, en la relación a los objetivos específicos planteados para esta investigación, como se describe en la Tabla 2.

Tabla 2

Fases del procedimiento

Fase	Objetivo	Método o técnica de recolección de datos
1	Construcción de cuestionario de estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado -SRL-	Se realizó revisión teórica entre libros y artículos científicos que permitió la construcción del instrumento.
2	Establecer la percepción de los docentes y la percepción de los estudiantes de undécimo grado, frente al uso de estrategias que favorecen el aprendizaje autorregulado en el aula de clase, determinado acuerdos y discrepancias.	Cuestionario de estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado -SRL- (construcción propia)
3	Identificar las estrategias propias de los docentes de undécimo grado, que se utilicen en el aula de clase de forma cotidiana, para ser puestas en discusión con las estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado que se describieron en el marco teórico.	Entrevistas semi estructuradas a docentes.

Capítulo 4. Resultados y Discusión

Construcción del Instrumento “Cuestionario de estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado” -SRL-

Uno de los objetivos de investigación que se propuso, fue el de la construcción de un cuestionario que permitiera caracterizar las estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado, ya que se pretende describir en detalle y a nivel práctico la acción docente en el desarrollo de este tipo de aprendizaje, en los estudiantes de grado undécimo. Sumado a esto, resultó imposible el acceso a instrumentos de este tipo propuestos en otras investigaciones, como se expuso en el apartado de antecedentes de investigación. A continuación, se va a presentar con más detalle el instrumento que se desarrolló el cual fue nominado: *Cuestionario de estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado” -SRL-*

El cuestionario se diseñó a partir del modelo planteado por Pintrich (2000) ya que este destaca por abarcar componentes cognitivos, motivacionales y relativos al contexto, en los procesos de aprendizaje que tienen lugar en los contextos académicos. Este modelo se fundamenta sobre la concepción, de que existe una relación bidireccional entre estos componentes y a su vez se encuentran estrechamente ligados (Duncan y Pintrich, 1995).

La cognición se liga con la motivación en términos de un mayor uso de estrategias de autorregulación (Pintrich, 2000). Se ha demostrado que los procesos motivacionales pueden facilitar o dificultar el desarrollo de la autorregulación, por ejemplo, sujetos con orientación a metas de aprendizaje, realizan más intentos de controlar su propia cognición y privilegian el uso determinadas estrategias de aprendizaje (Pintrich et al, 1994). Además, componentes

motivacionales importantes como la autoeficacia y el valor que se otorga a la tarea influyen en la implicación cognitiva del estudiante y en su rendimiento.

En el caso de las variables contextuales estas pueden influir en la motivación, ya que si bien, el estudiante es sujeto activo a la hora de regular su motivación, también está influido por el contexto que a su vez se modifica por el comportamiento del estudiante, donde cualquier intervención motivacional en el aprendizaje de los estudiantes debe abarcar una atención al individuo y a lo que lo rodea. Pintrich considera al docente como un componente del contexto y lo considera relevante por las posibilidades que tiene de crear un contexto indicado para favorecer el aprendizaje, igualmente recalca la necesidad de enseñar a los aprendices a autorregularse (Pintrich, 2000).

El modelo de Pintrich (2000) se compone de cuatro fases: planificación, monitoreo, control y reflexión, y cada fase se enmarca en cuatro áreas de regulación: cognición, motivación, comportamiento y contexto. Estas fases se conciben como una secuencia por la que el estudiante avanza, aunque las fases pueden presentarse en paralelo lo que permite múltiples interacciones entre procesos que integran cada fase. Esta estructura del modelo es decir sus fases y áreas se utilizó como una guía para observar el comportamiento del docente que promueve el aprendizaje autorregulado, se realizó una revisión teórica de 43 documentos, entre artículos de investigación, libros y tesis de grado, donde se evidenciaran estrategias docentes que favorecieran el desarrollo de este aprendizaje o estrategias docentes para desarrollar algún competente específico de las áreas de regulación (cognición, motivación, comportamiento y contexto) en total se recopilaron 83 estrategias docentes, las cuales son descritas a detalle en apartado del marco teórico *“Un modelo para comprender el aprendizaje autorregulado —SRL— y las estrategias docentes que*

lo favorecen”, dichas estrategias se categorizaron según las fases y áreas del moldeo como se puede apreciar en las tablas 3,4, 5 y 6.

Tabla 3

Estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado para la fase de planificación.

Área	Componente de área	Estrategias docentes
Cognición	Establecimiento de objetivos	<p>Recomiende plantear metas de manera positiva. Recomiende evitar ser ambiguo o vago. Enfatice los objetivos de aprendizaje por encima de los objetivos de rendimiento. Permita que estudiante comente sus metas. No decida las metas por sus estudiantes. Estimule la relación objetivos. Sugiera metas realistas. Diagnosticque y comprenda. Modelado.</p>
	Activación del conocimiento previo acerca del contenido de aprendizaje	<p>Analogías. Interrogatorio. Discusión guiada. Actividad generadora de información previa. Actividad focal introductoria. Organizadores gráficos.</p>
	Activación del conocimiento metacognitivo	<p>Adopte una preceptiva autobiográfica. Haga una enseñanza planificada de estrategias srl. Modelado. Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio.</p>
Motivación	Juicios de eficacia	<p>Expresé optimismo. Fomente la reflexión. Comparta los objetivos de aprendizaje. Oriente metas claras específicas desafiantes y próximas. Enseñe el uso de estrategias de aprendizaje. Modelado.</p>
	juicios sobre la facilidad de aprender y percepciones de dificultad	<p>Estructura y presentación de tareas y actividades. Ofrezca múltiples opciones de actividades para cumplir con los requisitos del curso. Brinde múltiples indicaciones.</p>
	Activación del valor e interés de la tarea:	<p>Estimular intereses particulares de los estudiantes y su relación con los intereses de escuela. Presentaciones llamativas y desafiantes. Resalte la importancia de lo que enseña y como enseña. Declare experiencias y anécdotas. Resalte la importancia de la educación.</p>
Comportamiento	Planeación del tiempo y el esfuerzo:	<p>Estimular la elección. Declare la importancia de la planificación. Modelado. Determine criterios.</p>
	Auto observación del comportamiento:	<p>Modelado. Espacios de reflexión. Oriente y estimule a los estudiantes que hagan registros.</p>
Contexto	Percepción de la tarea	<p>Explique procesos. Especifique criterios</p>
	Percepción del contexto:	<p>Promueva seguridad Confianza y apoyo. Promueva la cooperación.</p>

Tabla 4

Estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado para la fase de monitoreo.

Área	Componente del área	Estrategia docentes
Cognición	Monitoreo Y conciencia de la cognición.	Fomente la reflexión. Retroalimentación de proceso. Descripción de estrategias. Verifique la comprensión.
Motivación	Conocimiento y monitoreo de la motivación y el afecto.	Fomente la reflexión. Explicación de creencias y motivaciones. Modelado.
Comportamiento	Conocimiento, monitoreo del esfuerzo, el uso del tiempo, la necesidad de ayuda y la autoobservación del comportamiento.	Reconozca las acciones de monitoreo. Seguimiento y evaluación de proceso. Fomente la reflexión del proceso. Modelado.
Contexto	Monitoreo de condiciones cambiantes de la tarea y el contexto.	Fomente la reflexión. Modelado.

Tabla 5

Estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado para la fase de control.

Área	Componente del área	Estrategia docentes
Cognición	Selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprender	Supervise y brinde ayuda. Brinde oportunidades de elección y control. Modelado. Fomente la reflexión. Tarjetas recordatorias.
Motivación	Selección y adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto.	Promoción estrategias afecto-motivacionales. Promoción de estrategias afecto motivaciones desde el estudiante. Modelado.
Comportamiento	Incremento/ disminución del esfuerzo y persistencia	Abra espacios. Recompense las realizaciones. Otorgue refuerzos de conducta. Oriente perspectivas o nociones positivas. Permita experiencias de éxito.
	Búsqueda de ayuda	Describa las orientaciones para la búsqueda de ayuda. Muestre disposición. Tutoría individual.
Contexto	Control del contexto:	Sugiera un ambiente favorable. Valore la opinión del estudiante. Modelado.

Tabla 6

Estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado para la fase de reflexión.

Área	Componente del área	Estrategia docente
Cognición	Juicios cognitivos (evaluaciones de desempeño) y Atribuciones para el desempeño:	Proporcione retroalimentación.
		Fomente la reflexión.
Motivación	Reacciones afectivas y productos de las atribuciones	Fomente la reflexión de las reacciones afectivas y emocionales.
		Discuta y evalúe.
		Valore la autoevaluación.
		Modelado.
Comportamiento	Elección del comportamiento:	Fomente la Reflexión. Solicite registrar la experiencia.
Contexto	Evaluación de la tarea y evaluación del contexto	Fomente la reflexión.

La construcción del cuestionario se pensó para que éste incluyera la perspectiva del docente frente a su práctica profesional, así como la perspectiva del estudiante sobre esta, para lo cual se plantearon dos versiones del cuestionario una para docentes y una para estudiantes. Posterior a la categorización de las estrategias se realizó la formulación de los ítems con base en dicha categorización, se crearon enunciados que describen la implementación de las estrategias docentes, en total se obtuvieron 74 ítems por cada versión, el cuestionario se formuló en una escala tipo Likert en términos de frecuencias (nunca, rara vez, ocasionalmente, constante, siempre) y con dos formatos de pregunta diferentes. Hasta el ítem 62 se exhibe un enunciado con 5 opciones de respuesta, el sujeto debe escoger solamente una, en el caso del docente la que este considera en términos de frecuencia con la que realiza ciertas estrategias y en el caso de los estudiantes deben escoger solo una opción donde determine la frecuencia con la que su docente realiza cierta estrategia. Por ejemplo:

Ítem versión docente:

Promueve a través de la reflexión individual y las discusiones en grupo a que los estudiantes identifiquen si las condiciones o la dificultad de las actividades solicitadas van cambiando.

Nunca Rara vez Ocasionalmente Generalmente Siempre

Ítem versión estudiante:

El docente abre espacios de clase para que podamos analizar una actividad de aprendizaje, que permita identificar qué aspectos se dominan y qué aspectos necesitamos perfeccionar.

Nunca Rara vez Ocasionalmente Generalmente Siempre

A partir del ítem 63 hasta el 74 se da un enunciado que agrupa un conjunto de estrategias, el sujeto tiene responder a cada estrategia con la misma escala Likert como, por ejemplo:

Ítem versión docente.

Abre espacios en clase para que el estudiante reflexione sobre los siguientes aspectos. marque con qué frecuencia.

Si, a medida que avanza el periodo escolar y las actividades propuestas, se perciben más capaces de alcanzar sus objetivos que al comenzar el periodo escolar.

Nunca Rara vez Ocasionalmente Generalmente Siempre

Si, a medida que avanza el periodo escolar, ha aumentado o disminuido el valor o la importancia que le dan a las actividades y tareas.

Nunca Rara vez Ocasionalmente Generalmente Siempre

Si, a medida que avanza el periodo escolar, ha aumentado o disminuido el valor o la importancia que le dan a las actividades y tareas.

Ítem versiones estudiantes.

De las siguientes estrategias indique con qué frecuencia las utiliza el docente en el aula.

Busca formas donde podamos transferir las estrategias de aprendizaje a otros contextos o actividades.

Nunca Rara vez Ocasionalmente Generalmente Siempre

Intercambia con nosotros responsabilidades durante las clases, donde él como docente solo observa y retroalimenta las ejecuciones.	Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	Generalmente	Siempre
--	-------	----------	----------------	--------------	---------

En los anexos 1 y 2 se encuentra la totalidad del cuestionario en sus dos versiones. la validez de contenido del cuestionario se realizó mediante la revisión de un experto en aprendizaje autorregulado y de un psicólogo que evaluó que los enunciados describieran una estrategia de aula redactada en términos de comportamientos docentes. En términos de validez y confiabilidad el instrumento requiere una muestra más grande que permita determinar estas variables, lo que indica que el instrumento aún se encuentra en una fase de construcción y análisis. El desarrollo de este instrumento en el futuro permitirá que se puedan evaluar las estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado en muestras grandes.

Percepción de los Docentes y los Estudiantes Frente a la Frecuencia de Uso de Estrategias que Favorecen Aprendizaje Autorregulado.

En este apartado se van a presentar los resultados de la aplicación del *Cuestionario de estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado -SRL-*. Los resultados serán presentados de forma individual por cada caso de estudio, donde se va a destacar la fase que más promueve el docente, así como la que menos promueve, desde su perspectiva y desde la perspectiva de los estudiantes. Cada fase será descrita a partir de las áreas de regulación, los componentes de área y las estrategias docentes.

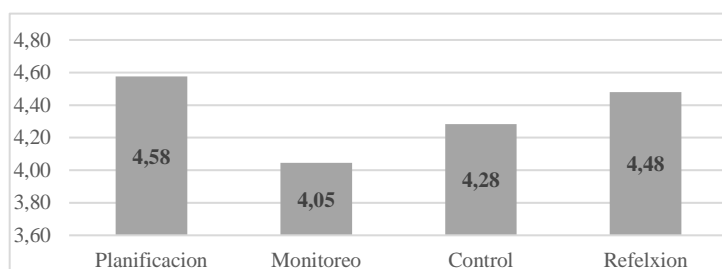
Posterior a la descripción por casos, se va a realizar una comparativa de los cuatro docentes y de los cuatro grupos de estudiantes a partir de las fases y áreas del proceso de autorregulación del aprendizaje, destacando generalidades y discrepancias entre docentes y estudiantes, para luego discutir dichos resultados frente a otras investigaciones donde se identifiquen estrategias docentes de este tipo.

Caso 1: Docente de sociales

A la docente de sociales se le aplicó el “Cuestionario de estrategias docentes favorecen el aprendizaje autorregulado” -SRL- en su versión docente. Este cuestionario a su vez fue aplicado en su versión para estudiantes a 26 estudiantes de grado undécimo, 9 hombres y 17 mujeres, que debían contestar la frecuencia de uso de estrategias, por parte de su docente. Se arranca con la presentación de los resultados sobre la propia percepción del docente de sociales y

Figura 1

Puntuaciones obtenidas por la docente de sociales caso 1, por fases de regulación.



Como se puede observar en la Figura 1, todas las fases que integran el aprendizaje autorregulado se encuentran por encima de una puntuación de 4,00 lo que indica que a nivel general la docente considera que utiliza de forma constante, en la mayoría de las ocasiones, estrategias que favorecen el aprendizaje autorregulado. La fase Planificación es donde se reporta mayor uso de estrategias docentes con una puntuación de 4,58 la docente manifiesta el siguiente uso estrategias a partir de los componentes de área que se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7

Puntuaciones docente de sociales caso 1, por componentes de área para la fase planificación.

Área	Componente del área	Caso 1
Cognición.	Establecimiento de objetivos.	4,70
	Activación del conocimiento previo acerca del contenido de aprendizaje.	4,67
	Activación del conocimiento metacognitivo.	4,67
Motivación.	Juicios de eficacia.	3,75
	Juicios sobre la facilidad de aprender y percepciones de dificultad (EOL).	4,33
	Activación del valor e interés de la tarea.	4,80

Comportamiento.	Planeación del tiempo y el esfuerzo.	4,33
	Auto observación del comportamiento.	4,00
Contexto.	Percepción de la tarea.	5,00
	Percepción del contexto.	5,00

Los componentes de área de mayor puntuación son Percepción de la Tarea y Percepción del Contexto, con una puntuación común de 5,00 esto sugiere que la docente desde su perspectiva siempre utiliza estrategias que tienen como objetivo manifestar de forma clara los criterios y normas para la asignatura en general, como para las actividades y tareas que se solicitan dentro de esta. Además, la docente considera que usa con frecuencia estrategias que permiten que los estudiantes perciban el aula de clase como un contexto cómodo y agradable.

Por otro lado, la fase Monitoreo es donde se reporta menor uso de estrategias por la docente de sociales, con una puntuación de 4,05. La docente manifiesta el siguiente uso estrategias, a partir de los componentes de área que se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8

Puntuaciones docente sociales caso 1, por componentes de área para la fase monitoreo.

Área	Componente del área	Caso 1
Cognición.	Monitoreo y conciencia de la cognición.	4,25
Motivación.	Conocimiento y monitoreo de la motivación y el afecto.	3,20
Comportamiento.	Conocimiento y monitoreo del esfuerzo, la necesidad de ayuda, autoobservación del comportamiento.	4,40
Contexto.	Monitoreo de las condiciones cambiantes de la tarea y el contexto.	4,33

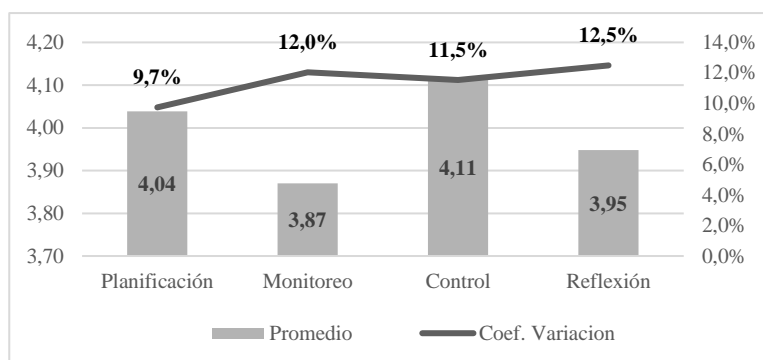
El componente de área de menor promedio es Conocimiento y Monitoreo de la Motivación y el Afecto, con una puntuación de 3,20 que sugiere un uso de estrategias de regularidad media, es decir la docente en algunas ocasiones utiliza estrategias con la intencionalidad de que los estudiantes aprendan a realizar un seguimiento efectivo de variables motivacionales como su percepción de autoeficacia o sobre los cambios de percepción que pueden ocurrir en el estudiante a medida que avanza el periodo escolar frente a si ha aumentado

o disminuido la importancia que se le da a las actividades y tareas, al igual que a asignatura en general.

Continuando con la percepción de los estudiantes frente al uso de estrategias por parte de su docente de sociales, en la Figura 2 se pueden observar las puntuaciones promedio obtenidas por los estudiantes para las cuatro fases que agrupa el aprendizaje autorregulado.

Figura 2

Puntuaciones obtenidas por los estudiantes frente a uso de estrategias docentes por fases de regulación (caso 1)



Las puntuaciones para las cuatro fases no difieren de forma considerable, lo que sugiere que este grupo de estudiantes considera que la docente de sociales utiliza con regularidad estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado, aunque vale la pena destacar la fase Control, con una puntuación de 4,11 donde los estudiantes manifiestan el siguiente uso estrategias, a partir de los componentes de área que se presentan en la Tabla 9. Cabe resaltar que en ninguna fase el coeficiente de variación fue superior al 30% indicando que las respuestas de los estudiantes no varían de forma considerable y que el promedio obtenido es representativo para conjunto de datos.

Tabla 9

Puntaciones de los estudiantes por componentes de área de la fase control. (caso 1)

Área	Componente del área	Estudiantes caso 1
Cognición	Selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprender.	3,86
Motivación	Selección y adaptación de estrategia para manejar la motivación y el afecto.	3,97
Comportamiento	Incremento y disminución del esfuerzo/persistencia.	4,02
	Búsqueda de ayuda.	4,21
Contexto	Control del contexto.	3,73

La puntuación más alta corresponde al componente de área, Búsqueda de ayuda, con una puntuación de 4,21 que también es componente de área de mayor puntuación desde la perspectiva del docente, lo que sugiere un uso en la mayoría de las ocasiones de estrategias que promueven la conducta de solicitar ayuda.

La Fase Monitoreo es la menos promovida por la docente de sociales desde la perspectiva de los estudiantes, con una puntuación de 3,87 los estudiantes manifiestan el siguiente uso estrategias docentes a partir de los componentes de área que se presentan en la Tabla 10.

Tabla 10

Puntaciones de los estudiantes por componentes de áreas de la fase monitoreo (caso 1)

Área	Componente del área	Estudiantes caso 1
Cognición.	Monitoreo y conciencia de la cognición.	4,12
Motivación.	Conocimiento y monitoreo de la motivación y el afecto.	3,54
Comportamiento.	Conocimiento y monitoreo del esfuerzo, la necesidad de ayuda, autoobservación del comportamiento.	3,85
Contexto.	Monitoreo de las condiciones cambiantes de la tarea y el contexto.	3,97

El componente de área de menor puntuación desde las consideraciones de los estudiantes es Conocimiento y Monitoreo de la Motivación y el Afecto, con una puntuación de 3,54 que al igual que desde la perceptiva docente resulta ser el componente de menor frecuencia en el uso de estrategias. Los estudiantes en este caso consideran que su docente rara vez utiliza la estrategia

de propiciar la reflexión de los estudiantes sobre si a medida que avanza el periodo escolar ha aumentado o disminuido, el valor o la importancia, que le otorgan a la asignatura en general.

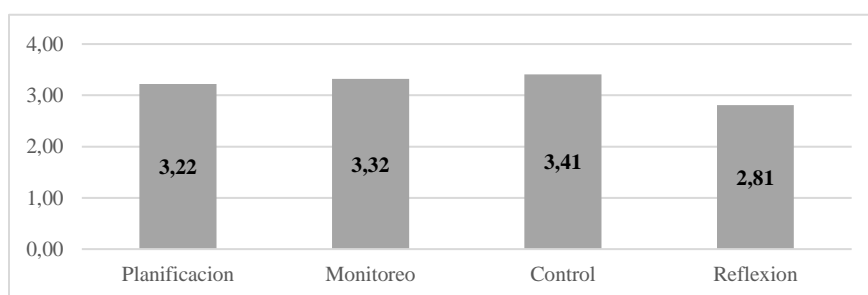
La percepción de la docente de sociales siempre estuvo por encima de la percepción de uso de estrategias de los estudiantes. El promedio total para todo el proceso regulatorio es 4,34 para la docente y 3,94 para los estudiantes, estas puntuaciones suponen a nivel general, una percepción de uso en la mayoría de las ocasiones, de estrategias que favorecen el aprendizaje autorregulado, tanto de la docente de sociales como de los estudiantes.

Caso 2: Docente de matemáticas

Al docente de matemáticas se le aplicó el “*Cuestionario de estrategias docentes que promueven el aprendizaje autorregulado*” -SRL- en su versión docente. Este cuestionario a su vez fue aplicado en su versión para estudiantes a 18 estudiantes de grado undécimo, 2 hombres y 16 mujeres, que debían contestar la frecuencia de uso de estrategias, por parte de su docente.

Figura 3

Puntuaciones obtenidas por el docente de matemáticas caso 2, por fases de regulación.



Como se puede observar en la Figura 3, todas las fases del proceso regulatorio tienen una puntuación por arriba de 3,00 a excepción de la fase Reflexión que tiene una puntuación 2,81 estas puntuaciones indican que el docente de matemáticas utiliza con cierta regularidad, de forma ocasional estrategias que favorecen el aprendizaje autorregulado en aula de clase. La fase Control, es donde se reporta mayor uso de estrategias docentes con una puntuación de 3,41 el

docente manifiesta el siguiente uso de estrategias a partir de los componentes de área: Cognición, Motivación, Comportamiento y Contexto como se puede ver en la Tabla 11.

Tabla 11

Puntuaciones docente matemáticas caso 2, por componentes de área para la fase control.

Área	Componente del área	Caso 2
Cognición	Selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprender.	3,00
Motivación	Selección y adaptación de estrategia para manejar la motivación y el afecto.	3,25
Comportamiento	Incremento y disminución del esfuerzo/persistencia.	3,80
	Búsqueda de ayuda.	3,67
Contexto	Control del contexto.	3,66

En la fase de Control la puntuación más alta que obtuvo el docente de matemáticas fue en el componente de área, Incremento y Disminución del Esfuerzo y la Persistencia, con una puntuación de 3,80 lo que sugiere una regularidad alta a la hora de utilizar estrategias que tiene el objetivo que el estudiante se involucre y participe con mayor frecuencia en las distintas actividades que propone el docente, así como permitir que los estudiantes obtengan logros y experiencias de éxito.

La fase Reflexión, es la de menor puntuación de 3,41 que sugiere una frecuencia ocasional en uso de estrategias docentes. Para la fase Reflexión, el docente manifiesta el siguiente uso de estrategias a partir de los componentes de área que se muestran en la Tabla 12.

Tabla 12

Puntuaciones docente matemáticas caso 2 por componentes de área para la fase reflexión.

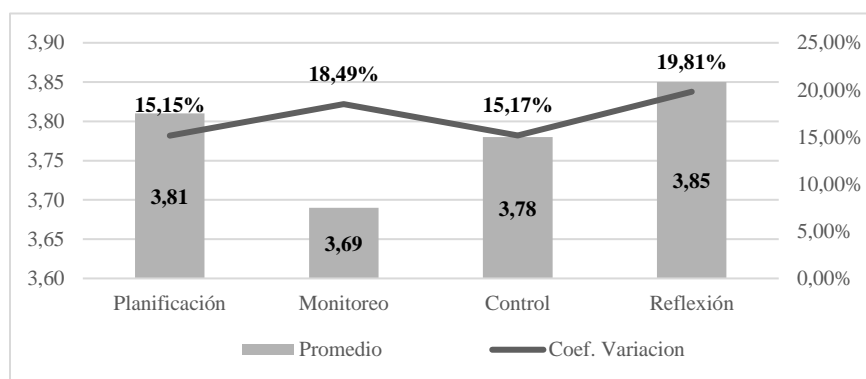
Área	Componente del área	Caso 2
Cognición	Juicios cognitivos (evaluaciones de desempeño) y atribuciones para el desempeño.	3,50
Motivación	Reacciones afectivas y producto de las atribuciones.	3,75
Comportamiento	Elección del comportamiento.	2,00
Contexto	Evaluación del contexto y evaluación de la tarea.	2,00

Las puntuaciones más bajas desde la perspectiva del docente para la fase Reflexión, las comparten dos componentes de área, el primero Elección del Comportamiento y el segundo Evaluación de la Tarea y Evaluación del Contexto, ambos con una puntuación de 2,00. En lo que respecta al primer componente el docente utiliza con poca regularidad estrategias que tienen la intención de propiciar reflexiones en los estudiantes sobre sus actuaciones al finalizar un proyecto o un pedido académico, con el objetivo que el estudiante pueda mejorar en futuras actuaciones. En cuanto al segundo componente el docente reporta uso poco habitual, de rara vez, de estrategias que tienen el objetivo de abrir espacios al final del ciclo académico para que el estudiante reflexione sobre aspectos como el nivel de dificultad de la asignatura; la convivencia con sus compañeros y sobre cómo se sintieron con el docente.

En lo que respecta a perspectiva de los estudiantes frente uso de estrategias que utiliza el docente de matemáticas en el aula de clase, en la Figura 4 se observan las puntuaciones que obtuvieron los estudiantes a partir de las fases de regulación.

Figura 4

Puntuaciones obtenidas por los estudiantes frente a uso de estrategias docentes por fases de regulación (caso 2)



Como se muestra en la Figura 4, todas las fases tienen una puntuación por encima de 3,50 lo que indica que a nivel general el grupo de 18 estudiantes considera que su docente de matemáticas utiliza en la mayoría de las ocasiones estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado. Cabe resaltar que las respuestas de los estudiantes no variaron de forma considerable, ninguna fase obtuvo un coeficiente de variación por arriba del 30%, lo que indica que los promedios son representativos para el grupo de estudiantes. La fase donde se reporta un mayor uso de estrategias docentes desde la perspectiva de los estudiantes es Reflexión, con una puntuación de 3,85 como se muestran en la Tabla 13.

Tabla 13

Puntuaciones de los estudiantes por componentes de área de la fase reflexión (caso 2)

Área	Componente del área	Estudiantes caso 2
Cognición	Juicios cognitivos (evaluaciones de desempeño) y atribuciones para el desempeño	3,88
Motivación	Reacciones afectivas y producto de las atribuciones	3,74
Comportamiento	Elección del comportamiento	4,00
Contexto	Evaluación del contexto y evaluación de la tarea	3,78

Los estudiantes consideran que el componente de área donde se refiere mayor uso de estrategias por parte del docente de matemáticas es Elección del Comportamiento, con una puntuación de 4,00 que sugiere un uso en la mayoría de las ocasiones, de la estrategia de crear oportunidades para que los estudiantes reflexionen al finalizar un tema o un proyecto, sobre las estrategias utilizadas y cómo pueden mejorar sus futuras ejecuciones.

La fase de Monitoreo es donde los estudiantes refieren menor uso de estrategias docentes con una puntuación promedio de 3,69 en esta fase se reporta el siguiente uso estrategias a partir de los componentes de área que se muestran en la Tabla 14:

Tabla 14

Puntuaciones de los estudiantes por componentes de área de la fase monitoreo. (caso 2)

Área	Componente del área	Estudiantes caso 2
Cognición	Monitoreo y conciencia de la cognición.	3,99
Motivación	Conocimiento y monitoreo de la motivación y el afecto.	3,63
Comportamiento	Conocimiento y monitoreo del esfuerzo, la necesidad de ayuda, autoobservación del comportamiento.	3,46
Contexto	Monitoreo de las condiciones cambiantes de la tarea y el contexto.	3,69

El componente de área, con promedio más bajo desde lo que consideran los estudiantes es Conocimiento y Monitoreo del Esfuerzo, la Necesidad de Ayuda y la Autoobservación del Comportamiento, con una puntuación de 3,46 que indica un uso ocasional de estrategias tienen el objetivo de orientar al estudiante para que aprenda a realizar un monitoreo efectivo de su proceso de aprendizaje, utilizando diferentes estrategias para hacer seguimiento su comportamiento como diarios, notas listas de chequeo que le permite tomar decisiones frente a la búsqueda de ayuda y el esfuerzo que implica alcanzar sus metas.

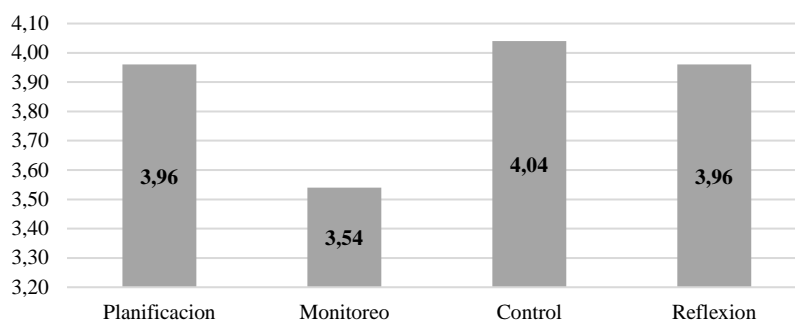
El promedio total para todo el proceso regulatorio es 3,20 para el docente que indica un uso de estrategias ocasional y para los estudiantes es de 3,78 que indica un uso de estrategias docentes de mayor frecuencia en la mayoría de las ocasiones.

Caso 3: Docente de física

Al docente de física se le aplicó el “*Cuestionario de estrategias docentes que promueven el aprendizaje autorregulado*” -SRL-, en su versión docente. Este cuestionario a su vez fue aplicado a 18 estudiantes de grado undécimo, 10 hombres y 8 mujeres, que debían contestar evaluando la implementación de estrategias que favorecen el aprendizaje autorregulado, por parte de su docente.

Figura 5

Puntaciones obtenidas por el docente de física caso 3, por fases de regulación.



Como se puede observar en la Figura 5, la fase Monitoreo es donde el docente de física reporta un uso ocasional de estrategias y en las fases Planificación, Control y Reflexión este manifiesta un uso de estrategias más regular, presentes en aula de clase en la mayoría de las ocasiones. La fase Control, es donde existe un mayor uso estrategias docentes con una puntuación de 4,04 donde el docente refiere el siguiente uso estrategias a partir de los componentes de área como se observa en la Tabla 15.

Tabla 15

Puntaciones docente de física caso 3, por componentes de área para la fase control.

Área	Componente del área	Caso 3
Cognición.	Selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprender.	3,29
Motivación.	Selección y adaptación de estrategia para manejar la motivación y el afecto.	4,00
Comportamiento.	Incremento y disminución del esfuerzo/persistencia.	4,40
	Búsqueda de ayuda.	4,67
Contexto.	Control del contexto.	4,33

En la fase de control la puntuación más alta que obtuvo el docente de física fue en el componente de área, Búsqueda de ayuda, con una puntuación de 4,67 lo que sugiere que el docente física utiliza de forma constante, en la mayoría de las ocasiones estrategias que tiene el

objetivo de promocionar y brindar todos los espacios y condiciones para que el estudiante puede solicitar ayuda cuando la requiera.

La Fase de Monitoreo, es donde el docente reporta un menor uso de estrategias con una puntuación de 3,54 el docente manifiesta el siguiente uso estrategias a partir de los componentes de área que se presentan en la Tabla 16.

Tabla 16

Puntuaciones docente física caso 3, por componentes de área de la fase monitoreo.

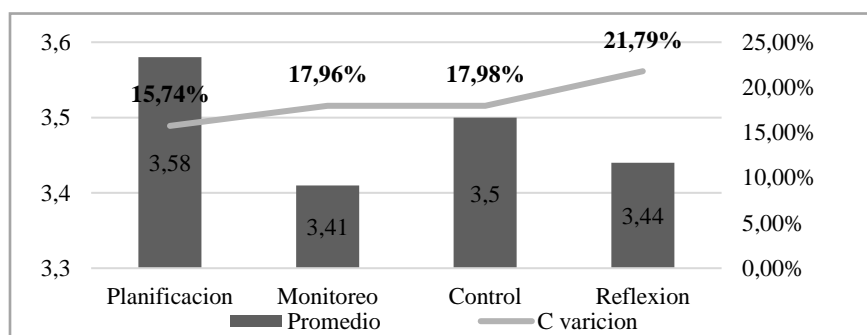
Área	Componente del área	Caso 3
Cognición	Monitoreo y conciencia de la cognición	4,50
Motivación	Conocimiento y monitoreo de la motivación y el afecto	3,00
Comportamiento	Conocimiento y monitoreo del esfuerzo, la necesidad de ayuda, autoobservaciones a comportamiento	3,00
Contexto	Monitoreo de las condiciones cambiantes de la tarea y el contexto	3,67

En la fase de Monitoreo existen dos componentes de área que comparten la puntuación más baja, ambos con una puntuación de 3,00 que sugiere un uso de estrategias docentes que tiende a ser ocasional. En el primer componente Conocimiento y Monitoreo de la Motivación, por ejemplo se encuentra la estrategia de permitir a los estudiantes que expliquen sus creencias y motivaciones para aprender; En el segundo componente Conocimiento y Monitoreo del Esfuerzo, la Necesidad de Ayuda, y Autoobservaciones al Comportamiento, se pueden encontrar estrategias como por ejemplo, brindar retroalimentación de manera constante con el fin de dar orientaciones oportunas a los estudiantes mientras estos van desarrollando distintas actividades y tareas.

En lo que respecta a perspectiva de los estudiantes frente uso de estrategias que utiliza el docente de física en el aula de clase, en la Figura 6 se observan las puntuaciones que obtuvieron los estudiantes a partir de las fases regulación.

Figura 6

Puntuaciones obtenidas por los estudiantes frente a uso de estrategias docentes por fases de regulación (caso 3)



La fase donde existe mayor uso de estrategias por parte del docente de física es en Planificación, con una puntuación de 3,58. Cabe resaltar que las respuestas de los estudiantes no variaron de forma considerable, ninguna fase obtuvo un coeficiente de variación por arriba del 30%, lo que indica que los promedios son representativos para el grupo de estudiantes. Para la Fase Planificación, los estudiantes manifiestan el siguiente uso estrategias docentes a partir de los componentes de área que se presentan en la Tabla 17.

Tabla 17

Puntuaciones de los estudiantes por componentes de área de la fase planificación. (caso 3 docente física)

Área	Componente del área	Estudiantes caso 3
	Establecimiento de objetivos	3,84
Cognición	Activación del conocimiento previo acerca del contenido de aprendizaje	3,56
	Activación del conocimiento metacognitivo	3,90

	Juicios de eficacia	3,58
Motivación	Juicios sobre la facilidad de aprender y percepciones de dificultad (EOL)	3,53
	Activación del valor e interés de la tarea	3,59
Comportamiento	Planeación del tiempo y el esfuerzo	3,68
	Auto observación del comportamiento	3,50
Contexto	Percepción de la tarea	3,78
	Percepción del contexto	3,22

De los promedios obtenidos por el docente de física para la fase de Planificación, el Componente de área donde se reporta mayor frecuencia en uso de estrategias es Activación del Conocimiento Metacognitivo, con una puntuación de 3,90 que sugiere que el docente utiliza con regularidad, en la mayoría de las ocasiones según el grupo de estudiantes, estrategias que tiene como objetivo de que estudiante aprenda a utilizar distintas estrategias de aprendizaje y pueda determinar con cuáles arrancar o cuáles utilizar según la tarea o meta planteada en la asignatura.

La Fase de Monitoreo es donde se reporta menor frecuencia en uso de estrategias con una puntuación de 3,41 desde lo que consideran los estudiantes, donde refieren que el docente de física utiliza de forma ocasional estrategias docentes que favorecen el aprendizaje auto regulado. Para la fase Monitoreo, los estudiantes consideran su docente hace el siguiente uso estrategias a partir de los componentes de área, como se observa en la Tabla 18.

Tabla 18

Puntuaciones de los estudiantes por componentes de área de la fase monitoreo. (caso 3)

Área	Componente del área	Estudiantes caso 3
Cognición	Monitoreo y conciencia de la cognición	3,69
Motivación	Conocimiento y monitoreo de la motivación y el afecto	3,19
Comportamiento	Conocimiento y monitoreo del esfuerzo, la necesidad de ayuda, autoobservaciones a comportamiento	3,42
Contexto	Monitoreo de las condiciones cambiantes de la tarea y el contexto	3,33

Desde la perspectiva de los estudiantes el componente de área con puntuación más baja Conocimiento y Monitoreo de la Motivación y el Afecto, con una puntuación de 3,19 lo que sugiere un uso ocasional de estrategias por parte del docente, que tiene el objetivo que el estudiante pueda reflexionar sobre los cambios que pueda llegar tener en su motivación mientras recorre el camino para alcanzar sus metas, con el fin de que pueda tomar las decisiones correctas que le permitan mantenerse y lograr dichas metas.

La fase Monitoreo, desde ambas perspectivas, docente y estudiantes, acuerdan en considerar, un uso ocasional de estrategias que permiten que el estudiante haga un seguimiento eficiente y eficaz de su aprendizaje. En la fase Control, es donde existe mayor discrepancia entre el docente y los estudiantes, en esta fase las estrategias tienen como objetivo permitir que los estudiantes hagan cambios en sus estrategias de aprendizaje y tomen la dirección de su proceso. Para la fase Control los estudiantes refieren un uso de estrategias docentes de poca regularidad, siendo este de algunas veces, pero el docente de física considera que utiliza dichas estrategias con mayor frecuencia utilizándolas en la mayoría de las ocasiones.

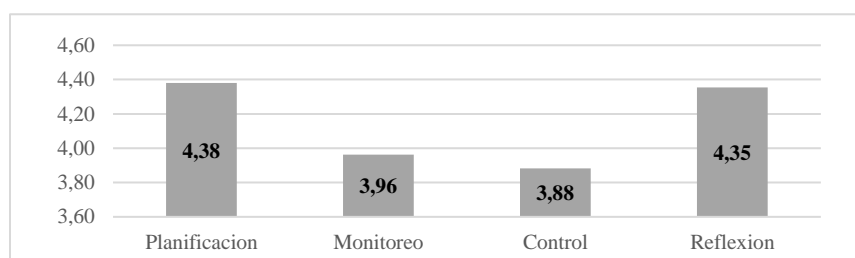
La percepción docente siempre estuvo por encima de la percepción de uso de estrategias de los estudiantes, el promedio total para todo el proceso regulatorio es 3,88 para el docente, que indica un uso en la mayoría de las ocasiones y para los estudiantes de 3,48 que indica un uso ocasional de estrategias que favorecen el aprendizaje autorregulado.

Caso 4: Docente de idiomas

Al docente de idiomas se le aplicó el “*Cuestionario de estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado*” -SRL- en su versión docente. Este cuestionario a su vez fue aplicado en su versión para estudiantes a 17 estudiantes de grado undécimo, 7 hombres y 10 mujeres, que debían contestar evaluando el uso de estrategias que favorecen el aprendizaje autorregulado, por parte de su docente de idiomas.

Figura 7

Puntuaciones obtenidas por el docente de idiomas caso 4, por fases de regulación.



Como se puede observar en la Figura 7, todas las fases de regulación se encuentran por encima de una puntuación 3,50 que sugiere un uso frecuente en la mayoría de las ocasiones, de estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado. La Fase Planificación, es la de mayor promedio con una puntuación de 4,38 para esta fase la docente manifiesta el siguiente uso estrategias docentes a partir de los componentes de área que se muestran en la Tabla 19.

Tabla 19

Puntuaciones docente idiomas caso 4, por componentes de área de la fase planificación.

Área	Componente del área	Caso 4
Cognición	Establecimiento de objetivos	4,10
	Activación del conocimiento previo acerca del contenido de aprendizaje	4,17
	Activación del conocimiento metacognitivo	3,67
Motivación	Juicios de eficacia	4,25
	Juicios sobre la facilidad de aprender y percepciones de dificultad (EOL)	4,50
	Activación del valor e interés de la tarea.	4,60
Comportamiento	Planeación del tiempo y el esfuerzo	4,17

	Auto observación del comportamiento	4,30
	Planificación comportamiento	4,25
Contexto	Percepción de la tarea	4,50
	Percepción del contexto	4,50

El componente de área, de mayor puntuación para toda la fase de Planificación es Activación del Valor e Interés de la Tarea, con una puntuación de 4,60 donde se destaca el uso de estrategias por parte del docente de idiomas que tienen el objetivo de hacer evidente la importancia de la asignatura y de la educación en general, así como relacionar los intereses de los estudiantes y sus necesidades con las competencias a desarrollar por el docente.

La fase Control, es la de menor promedio con una puntuación de 3,88 que sugiere el siguiente uso de estrategias a partir de los componentes de área que se presentan en la Tabla 20.

Tabla 20

Puntuaciones docente idiomas caso 4, por componentes de área de la fase control.

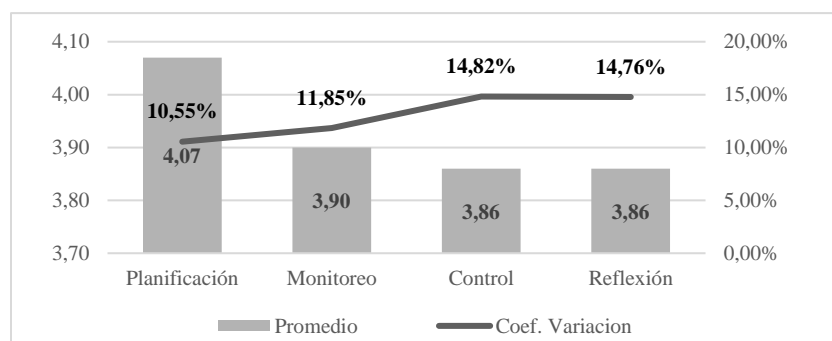
Área	Componente del área	Caso 4
Cognición	Selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprender.	3,43
Motivación	Selección y adaptación de estrategia para manejar la motivación y el afecto.	3,50
Comportamiento	Incremento y disminución del esfuerzo/persistencia	4,20
	Búsqueda de ayuda	4,33
Contexto	Control del contexto	4,33

El componente de área de menor promedio es Selección y Adaptación de Estrategias Cognitivas para Aprender, con una puntuación de 3,43 que sugiere desde la perspectiva del docente de idiomas el uso ocasional de estrategias que tiene como objetivo que el estudiante pueda reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje que está utilizando, al igual que los apoyos que pueda brindar el docente mientras los estudiantes realizan las distintas actividades y tareas requeridas.

En lo que respecta a perspectiva de los estudiantes frente uso de estrategias que utiliza el docente de idiomas en el aula de clase, en la Figura 8 se observan las puntuaciones que obtuvieron los estudiantes a partir de las fases regulación.

Figura 8

Puntuaciones obtenidas por los estudiantes frente a uso de estrategias docentes por fases de regulación (caso 4)



Todas las fases de regulación se encuentran por encima de una puntuación de 3,50 lo que sugiere un uso con regularidad, en la mayoría de las ocasiones de estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado. Cabe resaltar que las respuestas de los estudiantes no variaron de forma considerable, ninguna fase obtuvo un coeficiente de variación por arriba del 30%, lo que indica que los promedios son representativos para el grupo de estudiantes. La fase Planificación, es la más promovida con una puntuación promedio de 4,07 para esta fase el docente manifiesta el siguiente uso estrategias a partir de los componentes de área que se muestran en la Tabla 21.

Tabla 21

Puntuaciones de los estudiantes por componentes de área de la fase planificación. (caso 4 docente idiomas)

Área	Componente del área	Estudiantes caso 4
Cognición	Establecimiento de objetivos	4,01
	Activación del conocimiento previo acerca del contenido de aprendizaje	3,82
	Activación del conocimiento metacognitivo	4,24
Motivación	Juicios de eficacia	4,03
	Juicios sobre la facilidad de aprender y percepciones de dificultad (EOL)	3,98
	Activación del valor e interés de la tarea.	4,08
Comportamiento	Planeación del tiempo y el esfuerzo	4,12
	Auto observación del comportamiento	3,80
	Planificación comportamiento	3,96
Contexto	Percepción de la tarea	4,71
	Percepción del contexto	3,82

De la fase Planificación según la perspectiva de los estudiantes se destaca el Componente de área Percepción de la Tarea, con una puntuación de 4,71 que sugiere un uso de alta regularidad, en la mayoría de las ocasiones de estrategias docentes que tiene el objetivo explicar las metodologías y estrategias que se van a utilizar en el aula, así como todos los requerimientos e indicaciones que la asignatura exija.

La fase Control y la fase Reflexión, es donde los estudiantes reportan menor uso de estrategias por parte de su docente de idiomas, con una puntuación compartida de 3,86 que a nivel general describe un uso en la mayoría de las estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado. Para la fase Control, el docente refiere el siguiente uso estrategias a partir de los componentes de área como se muestra en la Tabla 22.

Tabla 22

Puntuaciones de los estudiantes por componentes de área de la fase control. (caso 4 docente idiomas)

Área	Componente del área	Estudiantes caso 4
Cognición	Selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprender.	3,92
Motivación	Selección y adaptación de estrategia para manejar la motivación y el afecto.	3,56
Comportamiento	Incremento y disminución del esfuerzo/persistencia	3,82
	Búsqueda de ayuda	4,10
Contexto	Control del contexto	3,68

El componente de área con menor promedio desde la perspectiva de los estudiantes es Selección y Adaptación de Estrategia para Manejar la Motivación y el Afecto. con un puntaje 3,56 donde los estudiantes reportan que su docente de idiomas utiliza ocasionalmente utiliza estrategias que tiene la intención de que los estudiantes puedan sentirse participes en el manejo de aula y la signatura. Así como brindara herramientas a los estudiantes para que puedan mantener la motivación frente a sus metas.

Para la fase reflexión el docente refiere el siguiente uso estrategias a partir de los componentes de área como se muestra en la Tabla 23.

Tabla 23

Puntuaciones de los estudiantes por componentes de área de la fase reflexión. (caso 4 docente física)

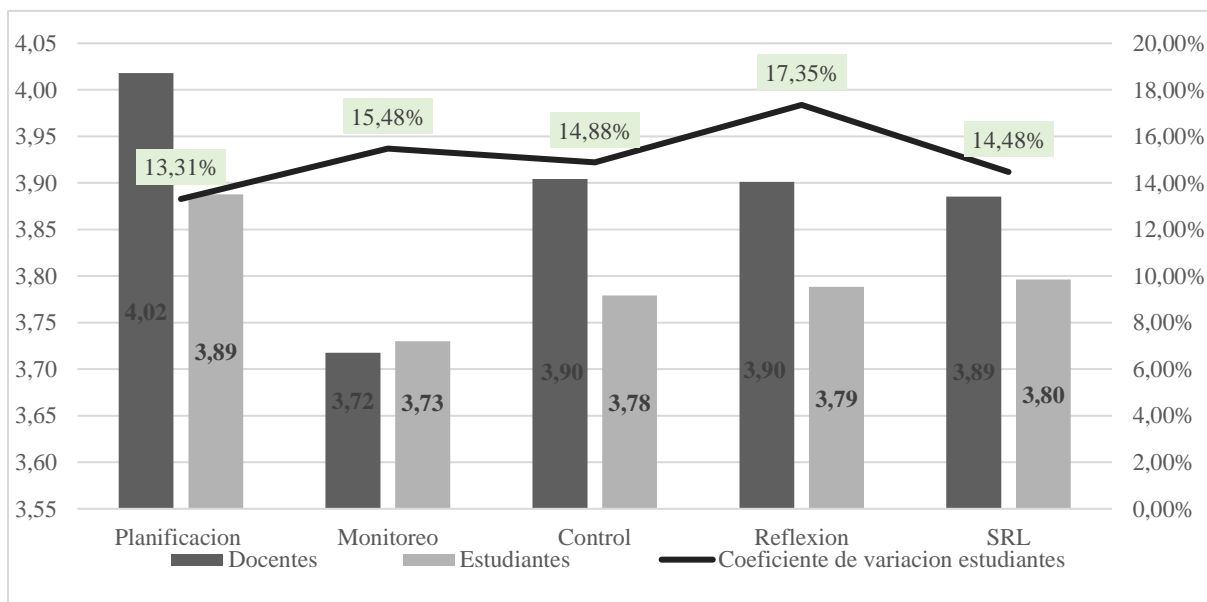
Área	Componente del área	Estudiantes caso 4
Cognición	Juicios cognitivos (evaluaciones de desempeño) y atribuciones para el desempeño.	4,01
Motivación	Reacciones afectivas y producto de las atribuciones.	3,88
Comportamiento	Elección del comportamiento.	4,00
Contexto	Evaluación del contexto y evaluación de la tarea.	3,53

Para la fase de Reflexión el componente de área con menor puntuación es Evaluación del Contexto y Evaluación de la Tarea, con una puntuación de 3.53, donde los estudiantes refieren que su docente de idiomas utiliza ocasionalmente estrategias que tienen como objetivo promover la reflexión de los estudiantes, abriendo espacios al final del ciclo académico, sobre aspectos como: el nivel de dificultad de la asignatura, la convivencia entre los estudiantes y sobre cómo los estudiantes se sintieron recibiendo sus clases.

Hasta este punto se ha realizado una descripción de cada caso de estudio, frente al uso de estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado. Ahora, se pretende observar los resultados de los 4 docentes como grupo y de los 4 grupos de estudiantes en conjunto, en esta ocasión se hará énfasis en cada fase del proceso regulatorio.

Figura 9

Promedios y CV por fases de regulación (docentes - estudiantes)



Como se muestra en la Figura 9, tanto los docentes como los estudiantes consideran que la fase Planificación es donde se reporta un mayor uso de estrategias docentes y en la fase donde se reporta menor uso de dichas estrategias es Monitoreo. La puntuación obtenida para todo el proceso regulatorio es de 3,89 para los docentes y de 3,80 para los estudiantes, las percepciones de los docentes frente al uso de estrategias que favorecen el aprendizaje autorregulado siempre estuvieron por encima de la percepción de los estudiantes, exceptuando la fase Monitoreo donde la percepción de los estudiantes y los docentes es prácticamente la misma. Para los estudiantes coeficiente de variación para todo el proceso regulatorio no estuvo por encima del 30% lo que indica que los promedios son representativos para la muestra, el coeficiente de variación también nos sugiere que los ítems del cuestionario se pueden comprender y preguntaban por aspectos específicos relacionados con el aprendizaje autorregulado, lo anterior se supone teniendo en cuenta que las repuestas de los estudiantes no variaron de forma considerable.

Ahora bien, los resultados obtenidos podrían asemejarse con los encontrados por Harding (2018) donde también se diseñó un cuestionario de estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado, aquí el uso de estas estrategias se estableció por niveles y se trabajó con docentes de sexto a octavo grado, donde el 44% de los docentes se ubican en un nivel medio-alto a la hora de favorecer el aprendizaje autorregulado. Se describen docentes que guían a los estudiantes a que tengan en cuenta qué comportamientos y aspectos motivacionales interfieren en el aprendizaje, así como la enseñanza de estrategias específicas para mejorar su desempeño, en comparación con los resultados obtenidos, también se puede decir que los docentes tienen un nivel alto a la hora de usar estrategias que favorecen el aprendizaje autorregulado ya que a nivel general el uso de estrategias docentes se de forma constante en la mayoría de las ocasiones.

Estrategias de Aula Manifestadas por los Docentes y su Relación con el Favorecimiento del Aprendizaje Autorregulado

En este apartado se van a presentar los resultados y la discusión a partir de la información recolectada en las entrevistas semi estructuradas, que se realizaron a los cuatro docentes sujetos de estudio de esta investigación, estas entrevistas se realizaron con el objetivo de identificar las estrategias propias de los docentes de undécimo grado, que se utilicen en el aula de clase de forma cotidiana, para ser puestas en discusión con las estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado que se describieron en el marco teórico.

A la información recopilada se le dio el siguiente trato, a) se realizó una transcripción de cada una de las entrevistas, b) se nominaron las estrategias enunciadas por los docentes, c) se redactaron las estrategias, respetando el sentido que los docentes les otorgaban, es decir, el cómo se utiliza y para qué se utiliza la estrategia.

La nominación de las estrategias se realizó como se muestra en el siguiente ejemplo, en el Anexo 3, se encuentra el consolidado del proceso de nominación de las estrategias:

Segmento de transcripción: *“Doy a conocer el tema con anterioridad y los estudiantes consultan sobre el tema, formulo preguntas sobre el tema y solicito constantemente a los estudiantes que participen”*

Etiqueta o nominación de la estrategia: Activación de conocimientos previos.

Redacción de la estrategia: el docente solicita a los estudiantes que investiguen sobre el tema que se va a trabajar, para luego formular preguntas, promoviendo la participación.

Cuando los docentes mencionaban la misma estrategia, se estableció una nominación común y se le asignó un valor numérico, que representa la cantidad de veces que se mencionó la estrategia, para luego consolidar en la redacción una sola estrategia, como se muestra en la Tabla 24.

Tabla 24

Ejemplo de consolidación de las estrategias con misma nominación.

Docente	# de nominaciones	Estrategia consolidada
Sociales	<p>Especificar criterios 1: El docente da a conocer de forma explícita y clara los logros y las actividades que se van a desarrollar en la asignatura “<i>Se les da conocer a los estudiantes los logros, y las actividades que se van a desarrollar</i>”</p> <p>Especificar criterios 2: El docente deja claro a los estudiantes los objetivos de aprendizaje que se esperan lograr. “<i>Las estrategias que utilizo habitualmente es dejarles claros los objetivos de aprendizaje que se esperan lograr</i>”</p>	<p>Especificar criterios: los docentes de media vocacional tienden a dar a conocer de forma explícita y clara los logros y las actividades que van a desarrollar en la asignatura, así como presentar a los estudiantes el programa específico de cada periodo académico y la forma en la que va a evaluar y en las que se van a hacer las calificaciones.</p>
Matemáticas	<p>Especificar criterios 3: El docente da a conocer de forma explícita y clara el cronograma, los temas y las actividades a desarrollar, junto con las formas de evaluación y calificación que se van a implementar. “<i>Yo inicié mis clases primero que todo pues presentando los cronogramas y las actividades dejando claro pues cómo se van a sacar las notas y pues sobre todo dando énfasis en los temas también a trabajar</i>”</p>	
Idiomas	<p>Especificar criterios 4: El docente les presenta a los estudiantes el programa de la asignatura especificando cada periodo académico. “<i>Darles el programa a los muchachos del primer periodo tras periodo se da la programación, se dan los objetivos y a partir de ahí al iniciar la clase</i>”</p>	

En las tablas 25, 26, 27 y 28, se pueden observar las estrategias que se establecieron de cada docente, para posterior a esto presentar la descripción de las estrategias relacionadas con las fases y áreas del modelo de Pintrich (2000) agrupando las estrategias de los cuatro docentes

Tabla 25

Estrategias manifestadas por el docente sociales.

Docente	Preguntas	Estrategias
Sociales	¿Cómo es una clase suya?	Activación de conocimientos previos. Uso de material audiovisual. Comprensión de lectura.
	¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan establecer sus metas de aprendizaje y planificar cómo lograrlas?	Especificar criterios 1. Discusión sobre la importancia y relevancia de los contenidos de aprendizaje.
	¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan hacer seguimiento y tomar decisiones sobre cómo están llevando su proceso de aprendizaje?	Especificar criterios 2. Rúbrica de evaluación. Estrategias para fomentar el desarrollo de aprendizajes propios.
	¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan reflexionar sobre su proceso de aprendizaje al final de un proyecto o al final del periodo escolar?	Reflexiones sobre el proyecto de vida.

Tabla 26*Estrategias manifestadas por el docente de matemáticas.*

Docente	Preguntas	Estrategias
	¿Cómo es una clase suya?	Especificar criterios 3. Clases prácticas.
	¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan establecer sus metas de aprendizaje y planificar cómo lograrlas?	Mostrar la utilidad del conocimiento. Promoción de las metas de aprendizaje.
Matemáticas	¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan hacer seguimiento y tomar decisiones sobre cómo están llevando su proceso de aprendizaje?	Revisión de actividades. Ofrecer variedad de actividades y talleres.
	¿Qué estrategias utiliza para los estudiantes pueda reflexionar sobre su proceso de aprendizaje al final de un proyecto o al final del periodo escolar?	Autoevaluación.

Tabla 27*Estrategias manifestados por el docente de física.*

Docente	Pregunta	Estrategias
	¿Cómo es una clase suya?	Ajuste y dotación del aula. Clases prácticas 2.
	¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan establecer sus metas de aprendizaje y planificar cómo lograrlas?	Promoción de las metas de aprendizaje 2. Seleccionar información relevante.” Enseñara a realizar resúmenes.
Física	¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan hacer seguimiento y tomar decisiones sobre cómo están llevando su proceso de aprendizaje?	Recursos tecnológicos que favorecen el monitoreo. Retroalimentación individual durante el proceso. Mostrar la utilidad del conocimiento. Indagar por la motivación. Retroalimentación de cierre. llamados de atención. Toma de decisiones compartida. Formato de evaluación.
	¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan reflexionar sobre su proceso de aprendizaje al final de un proyecto o al final del periodo escolar?	

Tabla 28*Estrategias manifestadas por el docente idiomas.*

Docente	Preguntas	Estrategias
	¿Cómo es una clase suya?	Especificar criterios 4. Realizar un diagnóstico previo. Hacer evaluaciones al finalizar un tema. Activación de conocimientos previos 2.
Idiomas	¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan establecer sus metas de aprendizaje y planificar cómo lograrlas?	Resaltar aspectos relevantes de la asignatura. Profundizar los temas de interés. Activación del conocimiento previo. Enseñanza de estrategias de aprendizaje:
	¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan hacer seguimiento y tomar decisiones sobre cómo están llevando su proceso de aprendizaje?	Trabajo en grupo. Promoción de las metas de aprendizaje.

¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan reflexionar sobre su proceso de aprendizaje al final de un proyecto o al final del periodo escolar?

Fomentar la reflexión frente a la norma.

Estrategias docentes y su relación con la fase Planificación.

Continuando con la descripción de las estrategias, se comienza por la fase Planificación, en esta fase las áreas de regulación Cognición y Motivación fue donde se lograron ubicar la mayor cantidad de estrategias docentes. El área Cognición se integra por los componentes de área Establecimiento de objetivos; Activación del conocimiento previo acerca del contenido de aprendizaje y Activación del conocimiento metacognitivo, donde se establecieron las siguientes estrategias:

Establecimiento de objetivos.

- **Promoción de las metas de aprendizaje:** El docente privilegia los avances en términos de aprendizaje de los estudiantes, sin centrar la atención en las calificaciones numéricas que pueden ser promediadas si el estudiante logra avanzar y superar los logros de aprendizaje, además de manifestar a los estudiantes, que lo que se evalúa es el proceso de aprendizaje por encima de otros aspectos.

El uso de la estrategia Promoción de las metas de aprendizaje, es de común acuerdo entre los docentes de undécimo grado. Cabe resaltar que, dentro del marco teórico que se consolidó en esta investigación, el fomentar el establecimiento de metas de aprendizaje, da como resultado que haya estudiantes más comprometidos con la persistencia en obtención del logro.

- **Resaltar aspectos relevantes de la asignatura:** Con el objetivo de que el estudiante se involucre con la asignatura y se plantee metas, el docente resalta aspectos relevantes de los contenidos, por ejemplo, el docente menciona que la literatura es cultura general y enriquece

el conocimiento para la vida, porque se aprende vocabulario y se puede conocer como era la vida en épocas antiguas y en tiempos actuales.

Los docentes mencionan que el objetivo de usar la estrategia resaltar aspectos relevantes de la asignatura, es propiciar que el estudiante pueda llegar a realizarse planteamientos, donde sus metas estén centradas en adquirir aprendizajes como forma de desarrollo personal.

Activación del conocimiento previo acerca del contenido de aprendizaje.

- **Activación de conocimientos previos:** El docente solicita a los estudiantes que investiguen sobre el tema que se va a trabajar con antelación, para luego formular preguntas y fomentar una discusión que permita ampliar los conocimientos de los estudiantes.

La activación de los conocimientos previos es reportada por los docentes como un factor importante para iniciar con el desarrollo de los contenidos de la asignatura. En el marco teórico al igual que en el planteamiento mismo del modelo de Pintrich (2000), se resalta la relevancia de los conocimientos previos, ya que a partir de estos se estructuran las percepciones que los estudiantes hacen sobre su desempeño.

Activación del conocimiento metacognitivo

- **Enseñanza de estrategias de aprendizaje:** El docente enseña el uso de estrategias de aprendizaje como: los resúmenes, cuadros sinópticos, actividades de comprensión lectora y la habilidad de seleccionar la información relevante en buscadores de internet.

La enseñanza de estrategias de aprendizaje se relaciona con el conocimiento metacognitivo, en la medida que, si los estudiantes tienen un repertorio amplio de estrategias estos van a poder planificar con cuales iniciar o cuales seleccionar para desarrollar sus aprendizajes, el uso de esta estrategia también se describe en el marco teórico.

Con respecto al área Motivación, se pudieron ubicar estrategias en sus componentes de área Juicios de eficacia; Activación del valor de la tarea y Activación del interés, como se muestra a continuación.

Juicios de eficacia

- **Realizar un diagnóstico previo:** El docente realiza un diagnóstico frente a los conocimientos con los que llegan los estudiantes, determinando vacíos conceptuales o posibles falencias, lo que permite al docente priorizar y reforzar contenidos, así como saber cuándo avanzar a contenidos de mayor complejidad.

Realizar un diagnóstico previo impacta en la percepción de autoeficacia del estudiante, si el docente tiene en cuenta con qué habilidades llega el estudiante, puede plantear temáticas y actividades más ajustadas al nivel particular de los estudiantes, evitando temas o actividades de mayor complejidad para las cuales los estudiantes no están preparados, lo cual los puede llevar a percibirse como incapaces en términos de desempeño.

Activación del valor de la Tarea

- **Discusión sobre la importancia y relevancia de los contenidos de aprendizaje:** el docente promueve que los estudiantes se hagan preguntas y ayuda a que puedan ser resueltas, con relación a la importancia y la relevancia de los contenidos de aprendizaje.
- **Mostrar la utilidad del conocimiento:** El docente muestra la aplicabilidad de los contenidos de aprendizaje que se van desarrollando en clase, en este caso ligados a las matemáticas, por ejemplo, se muestra que el conocimiento matemático puede ser útil, ya sea para realizar una actividad como sacar una cuenta, hasta tareas más complejas como administrar un negocio.

Los docentes son conscientes de la importancia que tiene que los estudiantes establezcan juicios de valor frente a los contenidos de su asignatura, dentro del aprendizaje autoreulado estos juicios influyen en el esfuerzo y la persistencia.

Activación del interés

- **Ajuste y dotación del aula:** el docente puede adecuar su aula y utilizar los recursos tecnológicos como computadores y tabletas electrónicas.

El uso de herramientas tecnológicas tiene muchos impactos en el aprendizaje, uno de ellos tiene que ver con, vincular el uso de estos dispositivos, que gozan de popularidad entre los estudiantes, al aprendizaje escolar.

- **Uso de material audiovisual:** El docente utiliza videos de corta duración, donde se resumen algunos de los temas.

El uso de materia audiovisual, como estrategia docente, se ubicó en el componente de área Activación del interés, ya que los docentes manifiestan que este tipo de material pedagógico es de agrado para los estudiantes.

En el área Motivación de la fase Planificación, no se logró ubicar ninguna estrategia que pueda llegar a impactar los juicios sobre la facilidad de aprender; los docentes no reportan interés por conocer la percepción con la que llegan los estudiantes sobre la asignatura, por ejemplo, si la consideran fácil o difícil.

Frente al área de regulación Comportamiento, para la fase Planificación los docentes no reportaron el uso de ninguna estrategia, los docentes no mencionan estrategias docentes que tenga el objetivo que los estudiantes reflexionen sobre el esfuerzo que implica la asignatura o los proyectos a desarrollar. Tampoco se manifiesta la enseñanza de estrategias como calendarios para estudiar o el uso de diarios para que los estudiantes puedan observar su comportamiento.

En el área de regulación Contexto, los docentes parecen tener un común acuerdo frente al uso de la siguiente estrategia:

- **Especificar criterios:** los docentes de media vocacional tienden a dar a conocer de forma explícita y clara los logros y las actividades que van a desarrollar en la asignatura, así como presentar a los estudiantes el programa específico de cada periodo académico y la forma en la que va a evaluar y en las que se van a hacer las calificaciones.

La estrategia Especificar criterios, también está presente en el marco teórico, los docentes acuerdan un uso indispensable de esta estrategia que, en términos del aprendizaje autoregulado, permite que los estudiantes tengan la información necesaria para planificar su aprendizaje, aunque si el estudiante no consigue realizar un monitoreo eficaz de su comportamiento, no podrá hacer ajustes que le permitan cumplir con los criterios de la asignatura.

Para culminar con la fase Planificación se va a realizar una comparativa con los resultados que se encontraron tras la aplicación del *Cuestionario de estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autoregulado -SRL-* descritos en el apartado anterior. Como ya se señaló en el área Comportamiento los docentes no reportaron el uso de ninguna estrategia y a su vez, esta área de regulación es la de menor promedio tras la aplicación del cuestionario; recordemos que en el área Comportamiento el docente debe animar y enseñar a los estudiantes a que usen cronogramas de registro de tareas y tiempos de estudio, en la teoría se menciona que los estudiantes que hacen este tipo de registros se distinguen del común y se les podría decir que son estudiantes avanzados.

Las estrategias donde hubo mayor acuerdo entre los docentes son a) La promoción de las metas de aprendizaje, ubicada en el área cognición, el uso de esta estrategia también se pregunta en el cuestionario y los docentes hacen referencia a una frecuencia de uso constante en el aula de

clase y b) Especificar criterios, estrategia por la que se indaga en cuestionario y donde los docente manifiesta en todas las ocasiones, se puede decir que los docentes le dan relevancia al uso de estas estrategias. La fase de Planificación es donde se ubicaron más estrategias propias de los docentes y también es la fase que mayor promedio obtuvo tras la aplicación del cuestionario.

Estrategias docentes y su relación con la fase Monitoreo.

Los docentes manifiestan usar con regularidad estrategias que tienen el objetivo de enseñar a los estudiantes a realizar el monitoreo de aspectos cognitivos y aspectos comportamentales dejando de lado, áreas como Motivación y Contexto. El área de regulación Cognición está integrada por el componente de área Monitoreo y Conciencia de la Cognición, el rol del docente debe ser el de brindar al estudiante elementos suficientes para que pueda estructurar juicios de aprendizaje objetivos, por ejemplo, que pueda establecer que contenidos fueron comprendidos y cuales no, o si se perciben listos para avanzar a alguna temática más compleja. En este componente se agrupan las siguientes estrategias docentes:

- **Retroalimentación individual durante el proceso:** El docente retroalimenta a los estudiantes de forma individual o a cada grupo de trabajo, estableciendo las correcciones que deben realizar y los procesos y procedimientos que se están haciendo bien.

La retroalimentación individual, es una estrategia que también se señala en el marco teórico, a su vez los docentes resaltan esta estrategia como parte del ejercicio cotidiano de docente.

- **Rubrica de evolución:** la rúbrica es un documento que estudiante utiliza para llevar registro de sus avances y logros, en ese mismo documento el docente hace correcciones y observaciones.

El docente utiliza la rúbrica de evaluación para que el estudiante pueda hacer seguimiento a su proceso de aprendizaje. Estrategias de este tipo hacen más estructuradas y precisas las retroalimentaciones que realiza el docente.

- **Hacer evaluaciones al finalizar un tema:** El docente utiliza 5 o 10 minutos al finalizar una clase para hacer una evaluación corta, para verificar si los estudiantes han comprendido el tema o hay dudas que disipar.

Los docentes plantean que las evaluaciones a finalizar un tema deben estar orientadas a que el estudiante establezca juicios sobre el proceso de aprendizaje que lleva, que sea capaz de determinar que sabe y que no sabe. A estas evaluaciones no se les adjudican calificaciones.

Con Respecto al área de regulación Motivación para la fase Monitoreo, la cual se integra por el componente de área Conocimiento y monitoreo de la motivación, donde los docentes no manifiestan un uso frecuente de estrategias que permitan que estudiante haga monitoreo de sus estados motivacionales. En esta área se ubicó la siguiente estrategia:

- **Indagar por la motivación:** El docente debe preguntar al estudiante si su motivación frente al aprendizaje está bajando.

Indagar por la motivación de los estudiantes es una estrategia que permite que ellos reflexionen sobre aspectos como el interés y el esfuerzo que están poniendo en la asignatura y determinar si existen factores que afecten negativamente estos procesos.

El área de regulación Contexto en la fase monitoreo se integra por los componentes de área a) Conocimiento y monitoreo del esfuerzo, el uso del tiempo y la necesidad de ayuda y b) la auto observación del comportamiento. En el primer componente se ubican las siguientes estrategias:

- **Fomentar la reflexión frente a la nota:** El docente puede solicitar al estudiante que adjudique la nota final que espera obtener, para utilizarla con marco de referencia para hacer notar al estudiante cuando este bajando su rendimiento, por ejemplo, mencionar al estudiante “usted *me coloco que se podía sacar una nota de 4,5 en español, considera que lo que está haciendo es compatible frente a la nota*” para posteriormente evaluar en qué aspectos está teniendo falencias y cómo puede corregirlos.

El fomentar la reflexión frente a la nota, es una estrategia en la cual se debe tener precaución frente a como el docente plantea las calificaciones en la asignatura, se recomienda que estas, se centren en los avances del proceso de aprendizaje.

- **Llamados de atención:** El docente realiza llamados de atención enfáticos a los estudiantes cuando ellos tienen comportamientos negativos frente a la convivencia, no están aprovechando los tiempos de estudio o no llevan el trabajo de manera adecuada.

Esta estrategia sirve para que el estudiante se cuestione su nivel de esfuerzo, si es suficiente o no; se recomienda tener cuidado con las formas en que se hacen los llamados de atención, en procura que los estudiantes no los perciban como hostiles o agresivos. Esta estrategia puede ser más útil en ciertos estudiantes, pero en otros no. El docente debe tener un conocimiento profundo de sus estudiantes para implementar esta estrategia de manera adecuada.

En el segundo componente de área Autoobservación del comportamiento, los docentes manifestaron un uso poco frecuente de estrategias, tiene coherencia el bajo uso de estrategias ya que en la fase de planificación no se fomenta la enseñanza de estrategias formales que permitan que los estudiantes realicen un seguimiento adecuado de su proceso de aprendizaje, no obstante, de los cuatro docentes solo uno reportó la siguiente estrategia:

- **Recursos tecnológicos que favorecen el monitoreo:** El docente plantea un curso virtual el cual tiene un módulo que brinda la posibilidad de que el estudiante vaya observando cuantas tareas ha realizado y cuáles han sido revisadas por el docente, junto con la nota asignada.

En el área de regulación Contexto, la cual se integra por el componente de área Monitoreo de las condiciones cambiantes del contexto y la tarea, se logra ubicar la siguiente estrategia:

- **Revisión de actividades:** El docente realiza una revisión a cada estudiante, de forma individual de las actividades y tareas solicitadas, a la mitad de periodo académico, con el objetivo de que el estudiante tenga claro que tiene pendiente por entregar.

La revisión de actividades se ubicó en este componente de área, ya que no está centrada en variables cognitivas, se refiere específicamente en la entrega de actividades, que se relaciona más con aspectos propios de la tarea.

En comparativa frente a las estrategias manifestadas por los docentes en las entrevistas semiestructuradas y del *Cuestionario de estrategias que favorecen el aprendizaje autoregulado - SRL-*, los docentes manifiestan un mayor uso de estrategias en el área Cognición, ya que es donde se ubican la mayoría de las estrategias propias de los docentes y su vez es el área donde se obtiene el promedio más alto tras aplicación del cuestionario, por otro lado el área Motivación es la del promedio más bajo en el cuestionario y en las entrevistas solo se ubica una estrategia, indagar por la motivación, que solo la refiere un docente. La fase Monitoreo muestra el menor promedio en la aplicación del cuestionario y en las entrevistas, a nivel general se reportan pocas estrategias en esta fase.

Estrategias docentes y su relación con la fase Control.

En la fase Control se lograron ubicar estrategias en las áreas Cognición, Comportamiento y Contexto, no obstante, en el área Motivación no se ubicó ninguna estrategia. En términos generales, los docentes manifestaron el uso de pocas estrategias que permitan que los estudiantes tomen control de su aprendizaje, es decir, que pueda seleccionar y adaptar estrategias Cognitivas y Motivacionales, así como ajustar su comportamiento y variables contextuales según sus objetivos.

El área Cognición se integra por el componente de área Selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprender, en este componente de área se ubican las siguientes estrategias:

- **Fomentar el desarrollo de aprendizajes propios:** El docente utiliza estrategias donde el estudiante tenga que investigar y discutir la información, con el objetivo de que elabore su propio aprendizaje como, por ejemplo, exposiciones cortas, debates y elaboración de comentarios frente a textos filosóficos.

Las exposiciones cortas, los debates y elaboración de contenido, son estrategias propicias para que el estudiante mida sus habilidades lo que implica que ajuste sus estrategias cognitivas según las dinámicas que docente le plantee cada situación.

- **Ofrecer variedad de actividades y talleres:** El docente plantea varios talleres y actividades con el objetivo que el estudiante pueda poner en práctica los aprendizajes desarrollados de manera constante.
- **Clases prácticas:** El docente tiene clases donde el estudiante pone en práctica el conocimiento que se va desarrollando, el tema que se estudia inmediatamente tiene sesiones prácticas ligado al estudio de casos de la vida real.

La variedad de actividades y plantear clases prácticas, son estrategias donde los docentes tiene un común acuerdo con respecto a su implementación, los docentes consideran que los estudiantes deben aplicar el conocimiento que adquieren dejando atrás los aprendizajes por repetición y las clases únicamente teóricas.

Con respecto al área Motivación, la cual se integra por el componente de área Selección y adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto, no se lograron ubicar estrategias manifestadas por los docentes. Con respecto al área de regulación Comportamiento se ubica la siguiente estrategia en su componente de área Búsqueda de ayuda:

- **Trabajo en grupo:** El docente utiliza el trabajo en grupo como estrategia para que los estudiantes elaboren su propio conocimiento en la interacción con sus pares y a su vez, que entre los estudiantes puedan brindarse ayuda y así disipar sus dudas, complementando las explicaciones del docente.

El trabajo en grupo se ubicó en el componente de área Búsqueda de ayuda, ya que la intención de los docentes es que entre los estudiantes busquen apoyarse, es decir, que involucra un comportamiento propio del estudiante en la medida que este, toma la decisión de pedir ayuda a un compañero de su grupo.

Para concluir con la fase de Control, se ubicaron las siguientes estrategias en el área Contexto en su componente Control del contexto:

- **Toma de decisiones compartida:** El docente determina las unidades de contenido que tienen relevancia dentro de la asignatura, pero el estudiante puede elegir entre múltiples opciones de como trabajar los temas de la unidad y que temas priorizar.

- **Profundizar los temas de interés:** los estudiantes muestran interés por un contenido en específico, se amplía el tiempo destinado para ese contenido entre 4 o 5 horas, todo esto para permitir que los estudiantes tengan cierto grado de control en la asignatura.

La toma de decisiones compartida y la profundización de los temas de interés son estrategias que se ubican en el área Contexto, ya que parten de las iniciativas propias de los estudiantes, que inciden en la forma como el docente estructura y dicta sus clases; esta toma de control sobre el contexto ayuda a involucrar más a los estudiantes con los contenidos de la asignatura, así como a fomentar un clima de aula donde se permita la interacción entre el docente y los estudiantes.

En la fase Control se destaca el área de regulación Comportamiento, según los resultados derivados de la aplicación del cuestionario, donde dicha fase es la del promedio más alto, específicamente en el componente de área Búsqueda de Ayuda, pero en las entrevistas los docentes manifestaron solo una estrategia, el Trabajo en grupo, que puede ser complementaria al cuestionario, ya que en este, la Búsqueda de Ayuda se centra en la acción del docente, es decir, en la disposición que muestra para ofrecer apoyos y los espacios que abre para retroalimentar a los estudiantes, pero el Trabajado en grupo, en las entrevistas es planteado como una forma en la que el estudiante busque ayuda en sus pares, aspecto que no se tiene en cuenta en el cuestionario.

En el área Motivación no se ubicó ninguna estrategia propia de los docentes, pero en el cuestionario si se reporta el uso de estrategias para que los estudiantes regulen sus estados motivacionales y emocionales, aunque, es preciso señalar que el cuestionario indaga si el docente promociona estrategias afecto-motivacionales, pero no permite dar cuenta de cómo lo hacen. En el área Cognición es donde se establece la estrategia de mayor acuerdo entre los docentes siendo esta Clases prácticas, que se puede asemejar a la estrategia de brindar oportunidades de control,

que se menciona en el cuestionario y donde los docentes refieren un uso de estrategias en la mayoría de las ocasiones que es semejante a lo reportado en las entrevistas.

Estrategias docentes y su relación con la fase Reflexión.

La fase de Reflexión es la fase donde se ubica menos estrategias manifestadas por los docentes, como fue constante el área de regulación Motivación fue donde menos se hizo mención del uso de estrategias, se le sigue dando prioridad a los aspectos de orden cognitivo.

El área de regulación Cognición se integra por el componente de área Juicios cognitivos y atribuciones para el desempeño, que se relaciona con autoevaluaciones que hacen los estudiantes frente al desempeño mostrado, donde el estudiante establece por qué obtuvo buenos o malos resultados, en este caso para que el docente que favorece de forma positiva El aprendizaje autorregulado , debería encaminar a que las atribuciones que se hagan los estudiantes estén sustentadas en el análisis de las estrategias que utilizaron y en el esfuerzo que mostraron, para que eviten caer en atribuciones desadaptativas como por ejemplo, mencionar que si no logran aprobar es porque son estúpidos. En este componente de rea se ubicaron las siguientes estrategias:

- **Reflexiones sobre el proyecto de vida:** El docente invita a los estudiantes al final del año escolar a reflexione sobre los aprendizajes que consiguió y que busque qué utilidad pueden tener en el desarrollo de su proyecto de vida.
- **Retroalimentación de cierre:** El docente al final del año escolar, manifiesta a los estudiantes en qué aspectos tuvieron un desempeño alto y cuales hubo un desempeño bajo, siendo específico en las correcciones a realizar.

- **Autoevaluación:** El docente propone al estudiante que realice una autoevaluación frente a los siguientes aspectos: los contenidos más fáciles y los más difíciles de aprender; las dificultades y falencias con las que quedó.

Las anteriores estrategias resultan útiles dentro del aprendizaje autoregulado, en la medida que se promueve que los estudiantes se planteen nuevas metas, dando inicio al proceso de planificación. Frente a el área de regulación Motivación, la cual se integra por el componente de área Reacciones afectivas y atribuciones, no se logró ubicar ninguna estrategia, los docentes no mencionaron usar estrategias para que los estudiantes le den manejo adecuado a las emociones que les genera los éxitos y los fracasos, no prestar atención a estos aspectos puede llevar a que baje en los estudiantes su percepción de autoeficacia e inclusive se desista de la meta.

Frente al área de regulación Comportamiento esta se integra del componente de área Elección del comportamiento, donde no se ubicó ninguna estrategia manifestada por los docentes. Los estudiantes en general hacen sus propias reflexiones frente al esfuerzo o al tiempo gastado, pero resulta conveniente que el docente guíe estas reflexiones para que sean más precisas y el estudiante pueda determinar que modificar de su comportamiento para conseguir sus metas.

En el área de regulación Contexto se encuentra en componente de área Evaluación de tarea y evaluación del Contexto, donde se logra ubicar la siguiente estrategia.

- **Formato de evaluación:** El docente propone al estudiante que realice una autoevaluación, una evaluación de su interacción con sus compañeros y una evaluación de su perspectiva frente las clases, con un formato preestablecido.

Los estudiantes siempre hacen evaluaciones sobre la tarea y su contexto, pero es bueno que el docente suministre un formato donde los estudiantes registren esas evaluaciones, ya que pueden ser más específicos y queda el registro de dichas evaluaciones.

Para la fase Reflexión podemos decir que en el área Cognición las estrategias que plantearon los docentes como reflexión sobre el proyecto de vida, la autoevaluación y retroalimentación de cierre, son muy similares a las que se plantea en marco teórico, no obstante, en el área Motivación si existe una discrepancia entre lo reportado en las entrevistas y los resultados del cuestionario, ya que los docentes en el cuestionario manifiestan un uso de estrategias constante, en la mayoría de las ocasiones dentro del aula de clase, pero en las entrevistas semiestructuradas no reporta ninguna estrategia. Esta misma situación se da en el área Comportamiento debido a que los docentes no reportan ninguna estrategia y en el cuestionario refieren la utilización de estrategias para que el estudiante pueda plantearse nuevas metas y como obtenerlas frente a los resultados que obtuvo. En cuanto al área Contexto, también hay coherencia entre las entrevistas y el cuestionario donde la evaluación que se plantea el docente pretende que el estudiante reflexione sobre la interacción con sus compañeros, las formas de evaluación y sobre cómo se dictaron las clases.

A continuación, se van a discutir los resultados encontrados en las entrevistas frente a otras investigaciones, donde se utilizaron métodos cualitativos para la recolección de la información. McKendree y Washurn (2017) llevaron a cabo un estudio en escuelas secundarias rurales donde participaron cuatro docentes de agricultura: en esta investigación también se realizaron entrevistas, logrando determinar que los docentes en efecto, describen la utilización de estrategias relacionadas con el aprendizaje autorregulado, no obstante, los resultados difieren ya que en la investigación de McKendree y Washurn (2017), los docentes priorizan estrategias que

se relacionan con aspectos motivacionales y comportamentales, mientras que los docentes de undécimo grado refieren mayor número de estrategias que favorecen aspectos cognitivos y muy pocas estrategias que favorecen aspectos motivacionales.

Por otro lado, los resultados hallados por Daura (2013) a partir de observaciones de aula y documentos de cátedra, si concuerdan a nivel general con los hallazgos encontrados en la presente investigación, ya que se determina que existe una baja estimulación de la motivación, adjudicada a una falta de previsión y de visión estratégica de los docentes en el uso recursos didácticos, no obstante, haciendo un análisis más detallado se puede ver que los docentes de undécimo grado si reportan estrategias de orden contextual y dirigidas a la activación del interés de los estudiantes, lo que no se puede determinar, es el nivel de planificación de estas estrategias y otros aspectos de la motivación como su monitoreo y la habilidad del estudiante de regularla. La investigación de Daura (2013) aunque se desarrolla en un nivel educativo de universidad, sus hallazgos muestran que una educación más personalizada y donde hay más interacción entre el docente y el estudiante da más posibilidades para el desarrollo del aprendizaje autorregulado, lo que, valida el uso de las estrategias reportadas por los docentes de undécimo grado, como por ejemplo la retroalimentación de actividades a nivel individual y la toma de decisiones compartida.

Capítulo 5. Conclusiones

En este apartado de conclusiones se van a dar las apreciaciones finales frente a los objetivos propuestos en la investigación, el primer objetivo que se propuso fue el de construir un instrumento que pueda dar cuanta de las estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado.

El cuestionario que se estableció y al que se nominó “*Cuestionario de estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado SRL*”, contó con una primera aplicación y al no poseer la muestra necesaria para hacer una validación estadística, fue difícil determinar qué ítems no se ajustan a los componentes de área del modelo, no obstante, si es posible realizar algunas observaciones que pueden afectar los resultados encontrados, ya que se observó que hay ciertas estrategias que se pueden plantear para ser contestadas en términos de si y no, es decir, si el docente si utiliza la estrategia o no lo hace, por ejemplo en el ítem 32, *Presenta oportunamente a los estudiantes el programa y el cronograma de la asignatura*, es una estrategia que se usa en un periodo de tiempo determinado, por lo general al inicio del año escolar y que se realiza una sola vez. plantear preguntas en términos de si y no podría otorgar mayor diferenciación a la hora de determinar el uso de las estrategias. También, hay ítems que están planteados de forma abierta y muy generales, por ejemplo, el ítem 1, *Ayudar a los estudiantes a que establezcan la relación entre objetivos propios y los objetivos del aprendizaje escolar*. El docente puede contestar que siempre lo hace, pero no se da cuenta del cómo lo hace.

El segundo objetivo de esta investigación fue el establecer la percepción de los docentes y la percepción de los estudiantes, frente al uso de estrategias que favorecen el aprendizaje autorregulado en el aula de clase, donde se concluyó lo siguiente a) que docentes y estudiantes de undécimo grado manifiestan en efecto el uso de estrategias que favorecen el aprendizaje autorregulado, b) las percepciones de los docentes y de los estudiantes son muy similares sus variaciones no son considerables, aunque los docentes tienden a manifestar una frecuencia de uso estrategias un poco mayor a la reportada por estudiantes, esta situación puede ocurrir por un sesgo propio de los cuestionarios de auto reporte los cuales son técnicas que pueden estar sesgadas por las capacidades de introspección de la persona (Fernández y Pacheco 2004) y C) la

fase del proceso regulatorio donde se manifiesta mayor uso de estrategias es Planificación y donde menos se reporta uso estas es en la fase Monitoreo.

El tercer objetivo de la investigación pretendía poner en discusión las estrategias propias que usan los docentes en el aula de clase de forma cotidiana, contrastado con la recopilación de estrategias descritas en el marco teórico, de las estrategias manifestadas por los docentes se puede concluir que guardan relación con el marco teórico, esto enlazado con la construcción del cuestionario que da cuenta de la pertinencia de los contenidos sobre el aprendizaje autorregulado. También se puede establecer que las entrevistas semi estructuradas si bien preguntaban por las fases del proceso regulatorio, no se hacía énfasis en las áreas de regulación, para lo cual se puede decir que para los docentes los aspectos cognitivos son primordiales, pero los motivacionales quedan relegados a un segundo plano. Por último, se determina que existe un mayor número de estrategias reportadas por los docentes para la fase Planificación, lo que coincide con los resultados tras la aplicación del cuestionario.

Tanto las entrevistas como la ampliación del cuestionario permiten dar respuesta al objetivo general de la investigación el cual era de caracterizar las estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado, es decir, que se logró evidenciar el uso de estrategias, no obstante, es importante que los docentes tengan una capacitación sobre este tipo de aprendizaje y puedan entender la incidencia de los aspectos motivacionales y emocionales que interfieren en el aprendizaje y la obtención del logro, tal como lo postulan los teóricos sociocognitivos, como Pintrich (2000), Zimmerman (2001; 2002) y Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) citados en Daura (2013), que la influencia del contexto puede ser un obstaculizador o facilitador del desarrollo de la capacidad autorregulatoria en los sujetos y que, tanto los docentes como el sistema escolar, tienen la responsabilidad de proveer lo necesario para que los estudiantes

desarrollen las habilidades suficientes para llegar a ser aprendices autónomos, cualidad esencial para desenvolverse eficazmente en la sociedad cambiante y competitiva actual así como para responder en el trabajo colectivo de forma significativa.

Respecto a las limitaciones de la presente investigación se pudieron establecer dos, la primera tiene que ver con las interpretaciones que se puedan llegar a hacer de los resultados ya que los datos recogidos solo permiten afirmar que se manifiesta un uso regular de estrategias que favorecen el aprendizaje autorregulado, pero no se puede aseverar si realmente se están implantando en aula y si están teniendo una incidencia positiva en la capacidad regulatoria de los estudiantes.

La segunda limitación tiene que ver con las entrevistas semiestructuradas, por lo concisas que fueron las respuestas de los docentes, que no permitían continuar con la discusión para profundizar en uso de algunas estrategias, esto puede deberse a que las entrevistas fueron realizadas en un momento de cierre de periodo y que los docentes tienen más obligaciones y menos tiempo, recordemos que la participación de ellos fue voluntaria.

Para finalizar con este documento se concluye que el aporte más significativo que deja esta investigación es el marco teórico que se construyó, debido a que este, permite observar la acción del docente especificando puntualmente cómo puede impactar el desarrollo del aprendizaje autorregulado de los estudiantes en cada fase y área del proceso. De la exhaustiva indagación teórica se rescata la construcción del cuestionario, que si bien está en una fase de construcción para una futura investigación, se propone que se unifique la fase Monitoreo y la fase Control del modelo de Pintrich (2000), unificación que teóricamente se puede hacer, debido a que estos procesos son paralelos, es decir que el monitoreo es un comportamiento que exhibe un primer grado de control, al realizar este ajuste se puede reducir el número de ítems, debido a

que existen estrategias que se pueden unificar y que impactan las dos fases. Por otro lado, se propone enriquecer la descripción teórica de los aspectos emocionales que interfieren en el aprendizaje que, si bien se tocan, se deja de lado y se hace más énfasis a los aspectos motivacionales. Realizar estos ajustes para una posterior validación del instrumento, permitiría identificar las estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado en muestras más grandes y tener un acercamiento más profundo a la promoción de este tipo de aprendizaje en la educación media colombiana.

Referencias

- Artino, A.R. (2012). Academic self-efficacy: from educacional theory to instructional practice. *Perspect Med Educ*, 1 76–85. <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>
- Atkinson, D. P. (2014). Developing psychological skill for the global language industry: An exploration of approaches to translator and interpreter training. *Translation Spaces*, 3(1), 1–24. <https://doi.org/10.1075/ts.3.01atk>
- Blumenfeld, P.C., Mergendoller, J.R., & Swarthout D.W. (1987). La tarea como heurística para comprender el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, *Journal of Curriculum Studies*, 19(2), 135-148, DOI: 10.1080/0022027870190203
- Boekaerts, M. & Cascallar, E. (2006). How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educ Psychol Rev*, 18, 199–210. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231. <http://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Boekaerts, M., Pintrich, R. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Carbonero, M., & Navarro, J. (2006). Entrenamiento de alumnos de Educación Superior en estrategias de aprendizaje en matemáticas. *Psicothema*, 18 (3), 348-352. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3221>
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and medium - sized firms. *International Small Business Journal*, 15(1),73-85. <https://doi.org/10.1177/0266242696151005>
- Daura, F. T. (2013). El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. *Educ. Educ*, 16(1), 109-125. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000100007
- Daura, F.T. (2011). Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado. *Estud. Pedagóg*, 37(2), 77-88. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200004>
- De la Fuente, J. y Lozano, A. (2010). Assessing self-regulated learning in early childhood education: Difficulties, needs and prospects. *Psicothema*, 22(2), 278- 283. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72712496016.pdf>
- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula Abierta*, 82, 161-171. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012077>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- Dinsmore, D., Alexander, P., & Loughlin, S. (2008). Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391–409. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-008-9083-6>
- Duncan, T. & Pintrich, P. R. (1995). Assessing students motivation and learning strategies: The motivated strategies for learning questionnaire. *Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. https://www.researchgate.net/publication/232425151_Assessing_Students'_Motivation_and_Learning_Strategies_in_the_Classroom_Context_The_Motivated_Strategies_for_Learning_Questionnaire

- Du Bois, N. F., & Staley, R. K. (1997). A Self-Regulated Learning Approach to Teaching Educational Psychology. *Psychology Educational Psychology Review*, 9(2), 171–197. <https://doi.org/10.1023/A:1024792529797>
- Dueñas, Y., Baquero, G., García-Martínez, A., Bravo-Osorio, F., Merino, C., & Calderón, D. (2018). Modelo de Creaciones Didácticas en cooperación. Proyecto ACACIA. <https://acacia.red/wp-content/uploads/2019/08/Modelo-de-Creaciones-Didacticas-en-Cooperacion.pdf>
- Elvira-Valdés, M. & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 367-378. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77323982022.pdf>
- Fahretdin, H. (2015). Assessing Preschool Teachers' Practices to Promote Self-Regulated Learning. Istanbul University, Turkey. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 423-440. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1068066>
- Fernández, J. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima-Perú. *Univ. Psychol.* 7(2), 385-401. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a07.pdf>
- Ferreira, M., Avitabile, C., Álvarez, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017). Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe. Resumen. Washington, DC: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO. <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Momento%20decisivo%20La%20educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%200.pdf>
- Flores, R. (2008). *La promoción de la autorregulación académica en el aula manual para docentes de secundaria*. [Tesis, UNAM]. https://www.academia.edu/6446635/LA_PROMOCION_DE_LA_AUTORREGULACION_ACADEMICA_EN_EL_AULA_MANUAL_PARA_DOCENTES_DE_SECUNDARIA
- Gaeta, M. (2014). La implicación docente en los procesos de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista De Comunicación De La SEECI*, (35E),74-81. <https://doi.org/10.15198/seeci.2014.35E.74-81>
- García, C., Castañeda, E., & Mansilla, J. (2018). Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 137-148. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.008>
- Gerard, E. (2016). Cómo trabajar la autorregulación y la metacognición en el aula: ¿qué funciona y en qué condiciones?. 25-40. <https://www.researchgate.net/publication/315492372>
- Gianturco, G. (2005). *Lintervista cualitativa*. [Tesis, Università degli studi di Roma, La sapienza]. <https://www.docsity.com/it/l-intervista-qualitativa-g-gianturco-sintesi-capitoli-1-2-3-4-e-scaletta-riassuntiva/8141182/>
- Gibelli T. (2013). *Estrategias de aprendizaje y autorregulación en contextos mediados por TIC*. [Tesis de grado de Magíster en Tecnología Informática Aplicada en Educación, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Informática]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/38274>
- Giovagnoli, P. I. (2002) *Determinantes de la deserción y graduación: una aplicación utilizando modelos de duración*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de la Plata] http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/3436/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Goetz, T., Nett, U. E., & Hall, N. C. (2013). *Self-Regulated Learning*. In N. C. Hall & T. Goetz (Eds.), *Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*. 123–166. Bingley: Emerald Group.
[http://prof.khuisf.ac.ir/images/Uploaded_files/Emotion,%20Motivation%20and%20Self-Regulation-Nathan%20Hall,Thomas%20Goetz\[666679\].PDF](http://prof.khuisf.ac.ir/images/Uploaded_files/Emotion,%20Motivation%20and%20Self-Regulation-Nathan%20Hall,Thomas%20Goetz[666679].PDF)
- González, J., Núñez, J., Álvarez, L. y González, S. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14 (4), 853-860.
<https://www.psicothema.com/pdf/807.pdf>
- Harding, S., Nibali, N., English, N., Griffin, P., Graham, L., Alom, B.M., & Zhang, Z. (2018). Self-regulated learning in the classroom: Realising the potential for Australia's high capacity students. Assessment Research Centre, Melbourne Graduate School of Education.
https://www.researchgate.net/publication/327051231_Selfregulated_learning_in_the_classroom
- Hattie J., & Timperley H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, 21- 48. https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Jimenez-21/publication/259442484_Competencia_social_intervencion_preventiva_en_la_escuela/links/54461db60cf2d62c304da000/Competencia-social-intervencion-preventiva-en-la-escuela.pdf
- Kreber, C., Castleden, H., Erfani, N., & Wright, T. (2005). Self-regulated learning about university teaching: An exploratory study. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 75-97.
<https://doi.org/10.1080/1356251052000305543>
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14, 15-20. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *ETR&D*. 49(2), 93–103. <https://doi.org/10.1007/BF02504930>
- Llinares, S. (2000). Intentando comprender la práctica del profesor de matemáticas. *Educação matemática em Portugal, Espanha e Itália*. 109-132.
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/857/1/Llinares%20comprendiendo%20la%20practica%20del%20profesor.pdf>
- López Vargas, O., Hederich-Martínez, C., & Camargo Uribe, A. (2012). LOGRO EN MATEMÁTICAS, AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y ESTILO COGNITIVO. *Suma Psicológica*, 19(2), 39-50.
<https://www.redalyc.org/pdf/1342/134225567002.pdf>
- Martín, M., Bueno, J. y Ramírez, M. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Aula Abierta*, 38 (1), 59-70.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwihz_Cuc_7AhW7RjABHeGCDIkQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3214240.pdf&usg=AOvVaw2xX1w-CvsuvtLyPW2RDKMu
- McKendree R.B., & Washurn, S.G. (2017). Agriculture Teacher Awareness and Application of Self-Regulation Strategies. *Journal of Agricultural Education*, 58(4), 143-160.
<https://doi.org/10.5032/jae.2017.04143>
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks. 2, 88-189.

- Montes, J., Ayala, I. & Atencio, D. (2005). Preparación para exámenes y aprendizaje autorregulado con estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 57-71. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80100505.pdf>.
- Moran J. (2015). Identificación de las estrategias orientadas para la activación de los conocimientos previos implementadas por los educadores de secundaria, [Tesis de la Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/84/Moran-Jose.pdf>
- Nicol, D. J., y Macfarlane, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nogués C. (2014). Estrategias docentes más efectivas para desarrollar la autonomía en el aprendizaje. *Revista electrónica de la Escuela de Psicología, ULACIT*. 1. https://nanopdf.com/download/estrategias-docentes-mas-efectivas-para-desarrollar-la-autonomia_pdf
- Núñez Pérez, J. C., González-Pienda García, J. A., Rosário, P., Solano Pizarro, P., Álvarez Pérez, L., González Castro, P., & Valle, A. (2007). Promoción de la autorregulación en estudiantes de primer curso de Universidad. En Barca Lozano, . (et al.) (eds.) IX Congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía. A Coruña : Universidade da Coruña
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, & Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18 (3), 353-358. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718304.pdf>
- OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Osés Bargas, R., Aguayo Chan, J., Duarte Briceño, E., & Manuel Ortega, J. (2011). Autorregulación en Estudiantes de Secundaria: Influencia de Sexo, Edad y Apoyo Familiar. *Psicología Iberoamericana*. 19(2), 38-46. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133921440005.pdf>
- Panadero, E., & Tapia, J. A. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología* 30(2). 450-462. [redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf)
- Paris G. & Paris H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Paris, G., & Winograd, P. (2003). The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principals and Practices for Teacher Preparation. *Office of Educational Research and Improvement*, 2-24. <https://eric.ed.gov/?id=ED479905>
- Paris, S. G., & Ayres, L. R. (1994). Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment. *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10158-000>
- Pérez, A. & Díaz, M. (2006). La prueba de aptitud académica: Una visión de la subprueba de comprensión de lectura. *Investigación y Postgrado*, 21 (2), 143-176. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65821206.pdf>
- Pérez, M., Díaz, A., González-Pienda, J. y Núñez, J. (2010). Docencia para facilitar aprendizaje activo y autorregulado. *Diálogo educativo*, 30(10), 409-424. <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449011.pdf>

- Pérez, M., Valenzuela, M., Díaz A., González, J., y Núñez, J. (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 441-449. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64722451010.pdf>
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning, Editor(s): Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeidner, Handbook of Self-Regulation, *Academic Press*, 451-502. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219–225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Pintrich, R., & De Groot, V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroodt%201990.pdf>
- Putwain, D. W., Nicholson, L.J., & Edwards, J. L. (2015). Hard to reach and hard to teach: supporting the self-regulation of learning in an alternative provision secondary school, *Educational Studies*, 42(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03055698.2015.1108839>
- Reis, S. M., & Greene, M. J. (2002). Using self-regulated learning to reverse underachievement in talented students. Retrieved. <http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/self-regulated-learning-reverse-underachievement/>
- Rosario, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunez, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781- 798. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>
- Sáez, F. M., Díaz, A. E., Panadero, E., & Harding Bruna, D. V. (2018). Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción. *Formación Universitaria*, 11(6), 83-98. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083>
- Salvador A. (2013). Acciones del Profesor de Matemática que favorecen la autorregulación del aprendizaje de sus estudiantes [Tesis de la Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales]. http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/1587/1/Tesis_Acciones_del_Profesor_de_Matematica.Image.Marked.pdf
- Schunk, D. & Zimmerman, B.J. (1997). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Editorial Pearson Educación. https://www.academia.edu/39617127/SEXTA_EDICI%C3%93N_TEOR%C3%8DAS_DEL_APRENDIZAJE_Una_perspectiva_educativa
- Schunk, D. (2005). Commentary on selfregulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Commentary_2005.pdf.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educ Psychol.* 26(2), 07–31. http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/d_schunk_self_1991.pdf
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195–208. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1
- Schunk D.H., & Meece J, L. (2012). *Students Perceptions in the Classroom*.Routledge. Cap 7. <https://books.google.com.co/books?id=oPnlqsTU8IEC&lpg=PP1&hl=es&pg=PR3#v=onepage&q&f=false>

- Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior - SPADIES. Corte de los datos: noviembre de 2020
<https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies>
- Tafur, R. (2009). La práctica reflexiva como medio para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3(3), 165-176.
<https://files.pucp.education/departamento/educacion/2020/02/17180446/rosa-tafur-la-practica-reflexiva-como-medio-para-el-desarrollo-de-la-autonomia-en-el-aprendizaje.pdf>
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educación*, 35, 135-144.
<https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130824013.pdf>
- Torrano M., & González M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 2(1), 1-33.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878002.pdf>
- Torre, J.C., Prieto, L., Blanco, A. & Morales, P. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Ediciones Octaedro.
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143997/1/PRIETO_Laensen%CC%83anza-universitaria-centrada-en-el-aprendizaje_p.pdf
- Van Kuyk, J. J. (2009). Holistic or sequential approach to curriculum: What works best for young children? *Revista Latinoamericana de Ciencias. Sociales Niñez y Juventud*, 7(2), 949-969.
<https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/201>
- Vásquez, J., Castaño Vélez, E., Gallón Gómez, S., & Gómez Portilla, K. (2003). Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. [Borradores del Centro de Investigaciones Económicas de la Universidad de Antioquia], (04), 1-38
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3627/1/BorradaCIE_4.pdf
- Vives T., Durán C., Varela M., & Fortoul van der Goes, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en Educación Médica*. 3(9):34-39.
<https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733231006.pdf>
- Wong, F. & Matalinares, M. (2011). Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista De Investigación En Psicología*. 14(19), 235-260. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v14i1.2085>
- Yin R.K. (2003). *Case study research; designs and method*. 3rd edn. Sage Publications, Inc.
https://books.google.es/books?id=BWea_9ZGQMwC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective., *Handbook of self-regulation*, 13-40. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

- Zimmerman, B. J., & Martínez, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational*, 23(4), 614-628. https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Martinez-Pons/publication/233896774_Development_of_a_Structured_Interview_for_Assessing_Student_Use_of_Self-Regulated_Learning_Strategies/links/00b4953caef487a20e000000/Development-of-a-Structured-Interview-for-Assessing-Student-Use-of-Self-Regulated-Learning-Strategies.pdf
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. (2009). Self-Regulation. Where metacognition and motivation intersect. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education*. 299-315. <https://psycnet.apa.org/record/2010-06038-016>
- Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>

Anexos

Anexo 1

Cuestionario estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado -SRL-

(versiones docentes)

Este cuestionario intenta indagar sobre las prácticas docentes en aula que contribuyen al desarrollo del aprendizaje autorregulado (SRL), concepto que describe cómo un estudiante regula su cognición, motivación y comportamiento para obtener una meta, el SRL es clave para el logro académico y el aprendizaje.

A continuación, encontrará una serie de enunciados marque con una X la opción que más se ajusta a la frecuencia con la que usted utiliza estas estrategias en el aula, a partir de la siguiente escala.

N = nunca R = rara vez O = ocasionalmente G = generalmente S = siempre

1	Ayuda a los estudiantes a que establezcan la relación entre objetivos propios y los objetivos del aprendizaje escolar.	N	R	O	G	S
2	Abre espacios de clase para que los estudiantes puedan analizar una actividad de aprendizaje que les permita identificar qué aspectos ya dominan y qué aspectos necesitan perfeccionar.	N	R	O	G	S
3	Muestra a los estudiantes cómo usted orquesta estrategias de aprendizaje o permite que lo haga un modelo más próximo como un compañero.	N	R	O	G	S
4	Brinda retroalimentación al terminar un tema o al finalizar el periodo escolar, proporcionando información precisa, de calidad y constructiva sobre las actuaciones de los estudiantes.	N	R	O	G	S
5	Promueve a través de la reflexión individual y las discusiones en grupo a que los estudiantes identifiquen si las condiciones o la dificultad de las actividades solicitadas van cambiando.	N	R	O	G	S
6	Describe a los estudiantes cómo hace conscientes sus procesos motivacionales.	N	R	O	G	S
7	Propicia un diálogo reflexivo que le permita al estudiante generar juicios sobre el impacto emocional y motivacional que experimentaron con la consecución de la meta.	N	R	O	G	S
8	Ofrece suficientes indicaciones para realizar las tareas solicitadas.	N	R	O	G	S
9	Recomienda a los estudiantes, definir sus metas con claridad, lo que quieren lograr y que determinen el plan de acción específico para conseguirlas.	N	R	O	G	S
10	Sirve de modelo para los estudiantes, al expresar en voz alta el proceso cognitivo que sigue durante la realización de una tarea.	N	R	O	G	S
11	Presenta a los estudiantes estrategias, materiales y temas usando demostraciones llamativas.	N	R	O	G	S
12	Hace notar los éxitos de los estudiantes, por pequeños que sean, haciendo énfasis en que estos se debieron al esfuerzo personal.	N	R	O	G	S
13	Recomienda a los estudiantes que se planteen metas en positivo. Por ejemplo: cuando un estudiante plantea metas como: “no debo distraerme cuando hago tareas”, usted orienta para que las modifique en positivo: “voy a terminar las tareas para mañana”.	N	R	O	G	S

14	Otorga un peso importante en la calificación a las autoevaluaciones de los estudiantes.	N	R	O	G	S
15	Menciona a los estudiantes la importancia de planificar el estudio, en relación con la influencia positiva en el rendimiento académico y el aprendizaje.	N	R	O	G	S
16	Muestra o explica a los estudiantes las estrategias que usted utilizó o utiliza para hacer seguimiento del esfuerzo y el tiempo de estudio.	N	R	O	G	S
17	Demuestra a los estudiantes interés real para atender las solicitudes de ayuda. Por ejemplo: Pregunta regularmente si tienen dudas o preguntas.	N	R	O	G	S
18	Crea oportunidades para que los estudiantes reflexionen al finalizar un tema o un proyecto, sobre las estrategias utilizadas y cómo pueden mejorar sus futuras ejecuciones.	N	R	O	G	S
19	Menciona a los estudiantes que usted tiene expectativas positivas, frente a su rendimiento y sus capacidades de aprendizaje.	N	R	O	G	S
20	Comenta a los estudiantes cómo usted usa registros de comportamiento y qué utilidad les da. Por ejemplo: listas de chequeo, diarios o notas.	N	R	O	G	S

N = nunca R = rara vez O = ocasionalmente G = generalmente S = siempre

21	Comenta a los estudiantes cómo usted usa registros de comportamiento y qué utilidad les da. Por ejemplo: listas de chequeo, diarios o notas.	N	R	O	G	S
22	Brinda a los estudiantes orientaciones sobre cómo propiciar un ambiente favorable para el estudio fuera del ámbito de la asignatura, como, por ejemplo, en la biblioteca o en el hogar.	N	R	O	G	S
23	Vincula a los estudiantes en la planificación de las actividades.	N	R	O	G	S
24	Brinda retroalimentación de manera constante con el fin de dar orientaciones oportunas a los estudiantes mientras estos van desarrollando distintas actividades y tareas.	N	R	O	G	S
25	Establece distintos incentivos, de tal forma que la mayoría de los estudiantes puedan obtenerlos. Y experimenten de alguna manera el éxito.	N	R	O	G	S
26	Enseña estrategias de aprendizaje de manera paulatina con ejercicios prácticos y limitando la enseñanza de estrategias que resulten útiles para los fines de la asignatura.	N	R	O	G	S
27	Verifica que los estudiantes estén teniendo en cuenta los criterios de evaluación y requisitos de exigencia que se plantearon para la clase.	N	R	O	G	S
28	Orienta las metas que se pone el estudiante, sugiriendo que estas sean desafiantes pero alcanzables.	N	R	O	G	S
29	Explica las metodologías y estrategias que va a utilizar de forma explícita y clara.	N	R	O	G	S
30	Otorga a sus estudiantes espacios de asesoría individual.	N	R	O	G	S
31	Explica a los estudiantes por qué es importante el proceso en el aprendizaje, es decir, la secuencia de tareas que conducen a él.	N	R	O	G	S
32	Presenta oportunamente a los estudiantes el programa y el cronograma de la asignatura.	N	R	O	G	S
33	Muestra a los estudiantes cómo usted ejerce control sobre su contexto o permite que un estudiante lo haga, haciendo énfasis en las estrategias que les han resultado exitosas.	N	R	O	G	S
34	Propicia conversaciones francas entre los estudiantes para fomentar la confianza en el aula.	N	R	O	G	S

35	Invita a los estudiantes a que identifiquen qué van a poder hacer de diferente con el contenido que están aprendiendo, para la asignatura y en su vida cotidiana.	N	R	O	G	S
36	Comunica a los estudiantes en detalle los criterios mínimos de calidad y eficiencia que se deben cumplir, para que una actividad obtenga una calificación aprobatoria.	N	R	O	G	S
37	Enseña a los estudiantes, cómo usted regula determinadas emociones negativas frente a resultados no deseados.	N	R	O	G	S
38	Promueve a través de la reflexión individual y las discusiones en grupo a que los estudiantes identifiquen qué cambios en el ambiente o en sus relaciones sociales necesitan modificar para alcanzar sus metas.	N	R	O	G	S
39	Ofrece a los estudiantes incentivos extras por una actividad bien desarrollada durante la clase o por una tarea desarrollada con cierto nivel de calidad.	N	R	O	G	S
40	Pregunta a los estudiantes si los temas tratados están siendo comprendidos.	N	R	O	G	S
41	Dedica más tiempo durante sus clases a la explicación de los temas relevantes.	N	R	O	G	S
42	Comenta a los estudiantes la forma como usted idea, crea o acondiciona los recursos para su clase.	N	R	O	G	S
43	Enseña a los estudiantes que los errores pueden superarse y/o preverse si se analizan las actividades y tareas paso a paso.	N	R	O	G	S
44	Reconoce y verifica los tipos de seguimiento (notas, diarios, listas de chequeo) que hacen los estudiantes mientras desarrollan actividades y tareas.	N	R	O	G	S
45	Utiliza como ejemplo a estudiantes con buen rendimiento y que tengan las siguientes características: competentes, creíbles y entusiastas, para motivar a los demás a cumplir sus metas.	N	R	O	G	S
46	Sugiere a los estudiantes que escojan estrategias de autoobservación del comportamiento, al comenzar el periodo escolar. Por ejemplo: diarios, registro de notas, registro de actividades y tareas.	N	R	O	G	S
47	Por medio de estímulos verbales o gestuales motiva a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.	N	R	O	G	S
48	Realiza evaluaciones al finalizar un tema o concluir un ciclo académico, junto con los estudiantes, con el objetivo, de que hagan conscientes cambios positivos de crecimiento en términos de capacidades.	N	R	O	G	S
49	Cuenta a sus estudiantes sus experiencias positivas o de logro en relación al contenido que está enseñando, así como anécdotas acerca de personajes importantes o inventos relevantes.	N	R	O	G	S
50	Permite que sus estudiantes expliquen sus creencias y motivaciones para aprender.	N	R	O	G	S
51	Da a conocer las distintas formas en las que los estudiantes pueden solicitar ayuda.	N	R	O	G	S
52	Propicia y dirige en los estudiantes la autorreflexión al inicio del periodo académico para que identifiquen fortalezas, debilidades, y a partir de ello, establezcan qué tan capaces se sienten para alcanzar sus metas.	N	R	O	G	S
53	Estimula a los estudiantes a que hagan registros de metas cumplidas, calificaciones recibidas y de lo logrado durante el aprendizaje.	N	R	O	G	S
54	Considera las sugerencias de los estudiantes para modificar la forma como desarrolla su clase.	N	R	O	G	S

55	Abre espacios en el aula donde los estudiantes, en actividad grupal, puedan describir las estrategias de aprendizaje que utilizan.	N	R	O	G	S
56	Abre un espacio de la clase para que los estudiantes comenten al grupo sus metas.	N	R	O	G	S
57	Relaciona el contenido y las actividades de aprendizaje con necesidades e intereses de los estudiantes.	N	R	O	G	S
58	Ofrece retroalimentación efectiva y oportuna sobre actividades, tareas y ejercicios de clase, con base en los conocimientos y habilidades de los estudiantes.	N	R	O	G	S
59	Utiliza actividades grupales como estrategia que fomenten el apoyo y la confianza en aula.	N	R	O	G	S
60	Propicia que los estudiantes se planten metas teniendo en cuenta sus necesidades e intereses.	N	R	O	G	S
61	Menciona a los estudiantes el valor y la importancia de la educación en general.	N	R	O	G	S
62	Ofrece a los estudiantes múltiples opciones de actividades para cumplir con los requisitos de la asignatura.	N	R	O	G	S

63) Brinda oportunidades en el aula para que los estudiantes decidan sobre las variables de la tarea como:

Variables	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
El nivel de pericia que les exige					
El grado de dificultad					
Cantidad de esfuerzo y el tiempo que le exige					

64) Las siguientes estrategias se utilizan para la activación del conocimiento previo marque con qué frecuencia las ha utilizado con este fin:

Estrategia	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
Analogías					
Interrogatorio. (realizar al estudiante una serie de preguntas en relación al contenido que se va a desarrollar en una secuencia didáctica)					
Discusión guiada. (se inicia la discusión hablando de manera general de una temática nueva preguntando a los estudiantes que saben de esta)					
Lluvia de ideas					
Actividad focal introductoria. (Consiste en presentar los temas trabajar a partir de situaciones sorprendentes, incongruentes o discrepantes)					
Organizadores gráficos. (cuadros sinópticos, mapas conceptuales, diagramas de flujo y líneas del tiempo etc., para mostrar los temas a trabajar)					

65) Abre espacios en clase para que el estudiante reflexione sobre los siguientes aspectos. marque con qué frecuencia:

Aspecto	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
Si, a medida que avanza el periodo escolar y las actividades propuestas, se perciben más capaces de alcanzar sus objetivos que al comenzar el periodo escolar.					
Si, a medida que avanza el periodo escolar, ha aumentado o disminuido el valor o la importancia que le dan a las actividades y tareas.					
Si, a medida que avanza el periodo escolar ha aumentado o disminuido el interés por la asignatura.					

66) Abre espacios al final del ciclo académico para que el estudiante reflexione sobre los siguientes aspectos. marque con qué frecuencia:

Aspecto	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
El nivel de dificultad de la asignatura					
La convivencia con sus compañeros					
Sobre cómo se sintieron con usted como docente					

67) De las siguientes estrategias motivacionales marque si las utiliza y con qué frecuencia:

Estrategias	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
Enseña a los estudiantes a diseñar un sistema de reconocimientos por haber hecho bien o mal el trabajo.					
Sugiere que valoren positivamente cualquier avance por pequeño que sea.					
Toma en cuenta las estrategias que proponen los estudiantes para motivarse y para regular sus emociones con el objetivo de alcanzar sus metas.					
Explica a los estudiantes cómo usted ha implementado ciertas estrategias para regular su motivación hasta alcanzar una meta de aprendizaje o una tarea.					

68) Muestra a los estudiantes estrategias de aprendizaje, actividades y contenidos de las siguientes maneras. Marque con qué frecuencia.

Estrategias	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
De forma lógica y ordenada.					
En unidades pequeñas.					
Que conversen el nivel de dificultad apropiado.					
En forma de desafío.					

69) Las siguientes son estrategias que pueden estimular la reflexión cotidiana del estudiante sobre su proceso de aprendizaje mientras recorren el camino para lograr sus objetivos y cumplir sus tareas, marque si las utiliza y con qué frecuencia.

Estrategias	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
Diarios.					
Análisis sobre la eficiencia y eficacia de las estrategias de aprendizaje que se están utilizando, ejemplo: discusiones grupales.					
Formularios para registrar tiempo.					

70) Orienta la reflexión de los estudiantes después de culminar las actividades o al finalizar un ciclo de trabajo académico, en los siguientes aspectos. Marque con qué frecuencia.

Aspectos	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
Resultados de rendimiento frente a la norma o la meta.					
Estrategias y procesos exitosos que les permitan alcanzar nuevos objetivos.					
Aprendizajes logrados y pendientes por lograr.					

71) Las siguientes son estrategias para propiciar reflexiones en los estudiantes con el fin de adaptar y seleccionar las estrategias de aprendizaje. Marque la frecuencia con las que las utiliza en clase.

Estrategias	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
Discusiones o debates.					
Construye estrategias junto con los estudiantes frente a casos de la vida real.					
Invita a los estudiantes a que analicen sus estilos personales de aprendizaje y las estrategias que utilizan y luego que se comparen con los estilos y estrategias de sus compañeros.					

72) De las siguientes estrategias de aprendizaje indique con qué frecuencia enseña a utilizarlas a los estudiantes.

Estrategias	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
Ejercicios de relajación para recuperar la atención.					
Conexiones entre conceptos abstractos.					
Esquemas de contenido, esquemas de clase o los organizadores avanzados.					
Resúmenes.					
Hacerse preguntas frente un texto para verificar la comprensión o realizar una lectura panorámica.					

Estudiar a partir distintas fuentes bibliográficas.					
Elaborar un esquema antes de escribir un texto.					

73) De las siguientes estrategias indique con qué frecuencia las utiliza.

Estrategias	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
Busca formas donde los estudiantes puedan transferir las estrategias de aprendizaje en otros contextos o actividades.					
Intercambia con los estudiantes responsabilidades durante las clases, donde usted como docente solo observa y retroalimenta las ejecuciones.					

74) Impulsa a los estudiantes a que determinen los siguientes aspectos, indique con qué frecuencia.

Aspectos	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
Que aprendizajes quieren lograr.					
Que habilidades quieren desarrollar.					
Qué calificaciones esperan obtener.					

Anexo 2

Cuestionario estrategias docentes que favorecen el aprendizaje autorregulado -SRL-

(versiones estudiantes)

Este cuestionario intenta indagar sobre las prácticas docentes en aula que contribuyen al desarrollo del aprendizaje autorregulado (SRL), concepto que describe cómo un estudiante regula su cognición, motivación y comportamiento para obtener una meta, el SRL es clave para el logro académico y el aprendizaje.

A continuación, encontrará una serie de enunciados marque con un X la opción que más se ajusta a la frecuencia con la que su docente utiliza estas estrategias en el aula.

N = nunca R = rara vez O = ocasionalmente G = generalmente S = siempre

1	El docente ayuda a encontrar relaciones entre lo que queremos aprender y lo que el colegio espera que aprendamos.	N	R	O	G	S
2	El docente abre espacios de clase para que podamos analizar una actividad de aprendizaje, que permita identificar qué aspectos se dominan y qué aspectos necesitamos perfeccionar.	N	R	O	G	S
3	El docente muestra cómo selecciona y organiza las estrategias de aprendizaje para abordar un tema de la asignatura o permite que lo haga un compañero.	N	R	O	G	S
4	El docente brinda retroalimentación al terminar un tema o al finalizar el periodo escolar, mencionando que aspectos debemos mejorar.	N	R	O	G	S
5	El docente promueve a través de la reflexión individual y las discusiones en grupo a que identifiquemos si las condiciones o la dificultad de las actividades solicitadas van cambiando.	N	R	O	G	S

6	El docente comenta como percibe su grado de motivación en una tarea o actividad.	N	R	O	G	S
7	El docente invita a reflexionar, sobre cómo nos sentimos cuando alcanzamos un objetivo o logramos aprender algo.	N	R	O	G	S
8	El docente ofrece suficientes indicaciones para realizar las tareas solicitadas.	N	R	O	G	S
9	El docente recomienda definir las metas con claridad en lo que se quiere lograr, determinando el plan de acción específico para conseguirlas.	N	R	O	G	S
10	El docente muestra en clase cómo aplica las estrategias de aprendizaje que enseña al igual que nos menciona en voz alta lo que él está entendiendo, lo que se le dificulta, lo que le gusta o lo que le disgusta.	N	R	O	G	S
11	El docente presenta estrategias, materiales y temas usando demostraciones llamativas.	N	R	O	G	S
12	El docente reconoce los éxitos por pequeños que sean o cuando se hacen bien las cosas.	N	R	O	G	S
13	El docente enseña a que plantemos metas en positivo. Por ejemplo: en vez de proponerme “no debo distraerme cuando hago tareas”, decir “voy a hacer todas las tareas de la semana”.	N	R	O	G	S
14	El docente le da un peso importante en la calificación a las autoevaluaciones.	N	R	O	G	S
15	El docente a mencionado que planificar y ser organizado en el estudio favorece el rendimiento académico y el aprendizaje.	N	R	O	G	S
16	El docente muestra como hace seguimiento del esfuerzo y el tiempo de estudio.	N	R	O	G	S
17	El docente se muestra interesado por atender las solicitudes de ayuda. Por ejemplo: Pregunto regularmente al grupo si hay dudas o preguntas.	N	R	O	G	S
18	El docente crea oportunidades para que se reflexione sobre cómo estamos utilizando las estrategias de aprendizaje y cómo se puede mejorar su uso en el futuro.	N	R	O	G	S
19	El docente menciona que espera un buen rendimiento en la asignatura o que somos capaces de aprender los temas que se desarrollen durante la clase.	N	R	O	G	S
20	El docente ha comentado cómo utiliza registros de comportamiento y que utilidad les da. Por ejemplo: listas de chequeo, diarios y notas.	N	R	O	G	S
21	Cuando se realiza una actividad o resuelve un problema, el docente brinda comentarios y correcciones hasta el punto, en que ya no se necesite de su ayuda.	N	R	O	G	S
22	El docente brinda sugerencias sobre cómo tener un ambiente favorable para el estudio, como, por ejemplo, en la biblioteca o en la casa.	N	R	O	G	S
23	El docente tiene en cuenta nuestra opinión en la planificación de las actividades.	N	R	O	G	S
24	El docente retroalimenta de manera constante con el fin de dar orientaciones oportunas mientras se van desarrollando distintas actividades y tareas.	N	R	O	G	S
25	El docente plantea distintas opciones de incentivos o recompensas, fáciles de lograr.	N	R	O	G	S
26	Cuando el docente explica de que formas realizar una actividad o resolver un problema lo hace de forma práctica y paso por paso.	N	R	O	G	S

N = nunca R = rara vez O = ocasionalmente G = generalmente S = siempre

27	El docente verifica constantemente si estamos teniendo en cuenta los criterios de evaluación y requisitos de exigencia que se acordaron para la clase.	N	R	O	G	S
28	El docente ayuda a plantear qué queremos aprender, sugiriendo que sea desafiante pero que se pueda lograr.	N	R	O	G	S
29	El docente explica las metodologías y estrategias que va a utilizar en clase de forma explícita y clara.	N	R	O	G	S
30	El docente ofrece espacios de asesoría individual.	N	R	O	G	S
31	El docente explica por qué es importante el proceso en el aprendizaje, es decir, la secuencia de tareas que conducen a él.	N	R	O	G	S
32	El docente presenta el programa y el cronograma de la asignatura al inicio del periodo escolar.	N	R	O	G	S
33	El docente describe que estrategias utiliza para controlar su contexto a la hora de aprender, por ejemplo, si apaga el celular cuando estudia, si busca un lugar tranquilo o si prepara todos los materiales antes de realizar una actividad.	N	R	O	G	S
34	El docente en clase propicia conversaciones entre compañeros sobre nuestras distintas culturas, religiones o costumbres, para aprender sobre nuestras diferencias.	N	R	O	G	S
35	El docente invita a que identifiquemos qué se puede hacer de diferente con el contenido que estamos aprendiendo para la asignatura y la vida cotidiana.	N	R	O	G	S
36	El docente comunica en detalle los criterios mínimos de calidad y eficiencia que se deben cumplir para que una actividad obtenga una calificación aprobatoria.	N	R	O	G	S
37	El docente enseña cómo él regula emociones negativas, por ejemplo, la frustración o el enfado frente a malos resultados.	N	R	O	G	S
38	El docente Promueve a través de la reflexión individual y las discusiones en grupo a que se identifiquen los cambios en el ambiente o en las relaciones sociales que necesitan modificar para alcanzar las metas.	N	R	O	G	S
39	El docente ofrece puntos o incentivos extra por una actividad bien hecha durante la clase o por una tarea desarrollada con un buen nivel de calidad.	N	R	O	G	S
40	El docente pregunta, si los temas tratados están siendo comprendidos.	N	R	O	G	S
41	El docente dedica más tiempo durante la clase a la explicación de los temas que considera importantes.	N	R	O	G	S
42	El docente muestra la forma como idea, crea o acondiciona los recursos para la clase.	N	R	O	G	S
43	El docente enseña que los errores pueden superarse y/o preverse si se analizan las actividades y tareas paso a paso.	N	R	O	G	S
44	El docente reconoce y verifica los tipos de seguimiento (notas, diarios, listas de chequeo) que se hacen mientras desarrollan las actividades y tareas.	N	R	O	G	S
45	El docente utiliza como ejemplo a un compañero que tenga buen rendimiento académico en la asignatura, para que cuente como estudia los temas, realiza las actividades y las tareas.	N	R	O	G	S
46	El docente sugiere escoger estrategias de autoobservación del comportamiento al comenzar el periodo escolar. Por ejemplo: diarios, registro de notas, registro de tareas y actividades.	N	R	O	G	S
47	El docente motiva diciendo cosas positivas (vas bien, tú puedes) o da entender con gestos que estamos haciendo las cosas bien.	N	R	O	G	S

N = nunca R = rara vez O = ocasionalmente G = generalmente S = siempre

48	El docente realiza evaluaciones que permiten observar los cambios positivos de crecimiento, es decir que se pueda saber si han aumentado nuestras capacidades.	N	R	O	G	S
49	El docente cuenta que logros o experiencias positivas tuvo cuando aprendía los temas que se están trabajando en la asignatura, así como anécdotas acerca de personajes o descubrimientos importantes.	N	R	O	G	S
50	El docente pregunta al grupo o permite que cuente en clase, cuáles son mis creencias y motivaciones para aprender.	N	R	O	G	S
51	El docente deja claro cómo solicitarle ayuda o asesoría.	N	R	O	G	S
52	El docente invita a la autorreflexión al inicio del periodo académico, para que identifiquemos fortalezas, debilidades y a partir de ello se establezca qué tan capaces nos sentimos para alcanzar las metas propuestas.	N	R	O	G	S
53	El docente estimula a hacer registros de metas cumplidas, calificaciones recibidas y de logro durante el aprendizaje.	N	R	O	G	S
54	El docente considera las sugerencias de los estudiantes para modificar la forma como desarrolla la clase.	N	R	O	G	S
55	El docente permite, de forma individual o en actividad grupal, describir las estrategias de aprendizaje que utilizamos.	N	R	O	G	S
56	El docente abre un espacio de la clase para que se comente lo que queremos aprender y los objetivos que deseamos alcanzar en la asignatura.	N	R	O	G	S
57	El docente relaciona el contenido y las actividades de aprendizaje con nuestras necesidades e intereses.	N	R	O	G	S
58	El docente da orientaciones o consejos en el momento oportuno sobre tareas, actividades y ejercicios de clase, que sean acordes a nuestros conocimientos y habilidades.	N	R	O	G	S
59	El docente utiliza actividades grupales como estrategias que fomenta el apoyo y la confianza en el aula.	N	R	O	G	S
60	El docente sugiere que se planteen metas teniendo en cuenta necesidades e intereses propios.	N	R	O	G	S
61	El docente menciona la importancia que tiene la educación en nuestras vidas.	N	R	O	G	S
62	El docente ofrece múltiples opciones de actividades para cumplir con los requisitos de la asignatura.	N	R	O	G	S

63) El docente brinda oportunidades en el aula para que se decida sobre las variables de la tarea como:

Variables	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
El nivel de conocimiento que les exige.					
El grado de dificultad.					
Cantidad de esfuerzo y el tiempo que le exige.					

64) Las siguientes estrategias docentes se utilizan para la activación del conocimiento previo, es decir el conocimiento con el que llega un estudiante frente a un determinado tema. Escoja con qué frecuencia su docente las ha utilizado con este fin.

Estrategia	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
Analogías.					
Interrogatorio. (realizar al estudiante una serie de preguntas con relación al contenido que se va a desarrollar en una secuencia didáctica)					
Discusión guiada. (se inicia la discusión hablando de manera general de una temática nueva preguntando a los estudiantes que saben de esta)					
Lluvia de ideas.					
Actividad focal introductoria. (Consiste en presentar los temas trabajar a partir de situaciones sorprendentes, incongruentes o discrepantes)					
Organizadores gráficos. (cuadros sinópticos, mapas conceptuales, diagramas de flujo y líneas del tiempo etc., para mostrar los temas a trabajar)					

65) El docente abre espacios en clase para que se reflexione sobre los siguientes aspectos. Seleccione con qué frecuencia lo hace.

Aspectos	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
Si a medida que avanza el periodo escolar y las actividades propuestas, me percibo más capaz de alcanzar mis objetivos que al comenzar el periodo escolar.					
Si a medida que avanza el periodo escolar ha aumentado o disminuido el valor o la importancia que le doy a las tareas y actividades.					
Si a medida que avanza el periodo escolar ha aumentado o disminuido el interés por la asignatura.					

66) El docente da espacios al final del ciclo académico para que se reflexione sobre los siguientes aspectos. seleccione con qué frecuencia.

Aspectos	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
El nivel de dificultad de la asignatura.					
La convivencia con sus compañeros.					
Sobre cómo se sintieron con usted como docente.					

67) De las siguientes estrategias motivacionales seleccione la frecuencia con que las utiliza el docente.

Estrategias	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
El docente enseña a diseñar un sistema de reconocimientos por haber hecho bien o mal el trabajo.					
El docente sugiere que valore positivamente cualquier avance por pequeño que sea.					
El docente toma en cuenta las estrategias que propongo para motivarme y regular mis emociones con el objetivo de alcanzar mis metas.					
El docente comenta cómo ha implementado ciertas estrategias para regular su motivación con el fin de lograr una meta de aprendizaje o una tarea.					

68) El docente muestra estrategias de aprendizaje, actividades y contenidos de las siguientes maneras. seleccione con qué frecuencia lo hace.

Estrategias	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
De forma lógica y ordenada.					
En unidades pequeñas.					
Que conversen el nivel de dificultad apropiado.					
En forma de desafío.					

69) Las siguientes son estrategias docentes para estimular la reflexión cotidiana del estudiante sobre su proceso de aprendizaje mientras recorren el camino para lograr sus objetivos y cumplir sus tareas. Seleccione si el docente las utiliza y con qué frecuencia.

Estrategias	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
Enseña a usar revistas y diarios					
Propone discusiones grupales sobre la eficiencia y eficacia de las estrategias de aprendizaje que se están utilizando.					
Enseña a usar formularios para registrar tiempo.					

70) El docente orienta la reflexión después de culminar la tarea y obtener las metas en los siguientes focos. Seleccione la frecuencia con la que lo hace.

Estrategias	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
Resultados de rendimiento frente a la norma o la meta.					
Estrategias y procesos exitosos que les permitan alcanzar nuevos objetivos.					
Aprendizajes logrados y pendientes por lograr.					

71) Las siguientes son estrategias para propiciar la reflexión con el fin de adaptar y seleccionar las estrategias de aprendizaje. seleccione la frecuencia con las que el docente las realiza en clase.

Estrategias	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
Discusiones o debates.					
Construye estrategias junto con los estudiantes frente a casos de la vida real.					
Invita a los estudiantes a que analicen sus estilos personales de aprendizaje y las estrategias que utilizan y luego que se comparen con los estilos y estrategias de sus compañeros.					

72) De las siguientes estrategias de aprendizaje, seleccione con qué frecuencia el docente le enseña a utilizarlas.

Estrategias	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
Ejercicios de relajación para recuperar la atención.					
Conexiones entre conceptos abstractos.					
Esquemas de contenido, esquemas de clase o los organizadores avanzados.					
Resúmenes.					
Hacerse preguntas frente un texto para verificar la comprensión o realizar una lectura panorámica.					
Estudiar a partir distintas fuentes bibliográficas.					
Elaborar un esquema antes de escribir un texto.					

73) De las siguientes estrategias indique con qué frecuencia las utiliza el docente en el aula.

Estrategias	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
Busca formas donde podamos transferir las estrategias de aprendizaje en otros contextos o actividades.					
Intercambia con nosotros responsabilidades durante las clases, donde el como docente solo observa y retroalimenta las ejecuciones.					

74) El docente propicia a que se determinen los siguientes aspectos, indique con qué frecuencia lo hace.

Estrategias	Nunca	Rara vez	En ocasiones	Casi siempre	Siempre
Que aprendizajes queremos lograr.					
Que habilidades queremos desarrollar.					
Qué calificaciones esperamos obtener.					

Anexo 3

Nominación de las estrategias docentes

Caso 1 Docente sociales.

Pregunta orientadora 1. ¿Cómo es una clase suya?

- **Activación de conocimientos previos:** el docente solicita a los estudiantes investiguen sobre el tema que se va a trabajar, para luego formular preguntas, promoviendo la participación. *“Doy a conocer el tema con anterioridad y los estudiantes consultan sobre el tema, formulo preguntas sobre el tema y solcito constantemente a los estudiantes que participen”*
- **Uso de material audiovisual:** El docente utiliza videos de corta duración, donde se resumen algunos de los temas. *“presentó videos cortos que resumen los temas”*
- **Compresión de lectura:** El docente propicia la comprensión lectora, como estrategia para que el estudiante desarrolle los contenidos de la asignatura. *“dejó ciertas lecturas para que hagan los estudiantes y hago y verificó compresión con un cuestionario, después corregimos entre todos las respuestas”*

Pregunta orientadora 2. ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan establecer sus metas de aprendizaje y planificar cómo lograrlas

- **Especificar criterios:** El docente deja claro a los estudiantes los objetivos de aprendizaje que se esperan lograr. *“Las estrategias que utilizo habitualmente es dejarles claros los objetivos de aprendizaje que se esperan lograr”*
- **Discusión sobre la importancia y relevancia de los contenidos de aprendizaje:** el docente promueve que los estudiantes se hagan preguntas y ayuda a que puedan ser resueltas, con relación a la importancia y la relevancia de los contenidos de aprendizaje. *“les ayudó a elaborar y contestar preguntas frente a la importancia de los contenidos desarrollados y que busquen sus propios argumentos para definir si son relevantes para aprender”.*

Pregunta orientadora 3. ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan hacer seguimiento y tomar decisiones sobre cómo están llevando su proceso de aprendizaje?

- **Especificar criterios 2:** El docente da conocer de forma explícita y clara los logros y las actividades que se van a desarrollar en la asignatura *“Se les da conocer a los estudiantes los logros, y las actividades que se van a desarrollar”*
- **Rúbrica de evaluación:** el docente utiliza la rúbrica de evaluación para que el estudiante pueda hacer seguimiento a su proceso de aprendizaje, la rúbrica es un documento que estudiante utiliza para llevar registro de sus avances y logros, a su vez en el mismo documento el docente hace correcciones y observaciones. *“se da una rúbrica de evaluación a los estudiantes con la puede hacer seguimiento a su proceso de aprendizaje”* *“Una rúbrica es una herramienta de evaluación, es como un documento*

que lleva el estudiante y yo lo voy alimentando junto con él. El estudiante puede registrar sus avances sus logros frente al proyecto de clase y yo le pude registrar las correcciones y observaciones”

- **Estrategias para fomentar el desarrollo de aprendizajes propios:** El docente utiliza estrategias donde el estudiante tenga que investigar y discutir la información, con el objetivo de que él elabore su propio aprendizaje. como por ejemplo exposiciones cortas debates y elaboración de comentarios frente a textos filosóficos. *“trato de utilizar distintas estrategias para que el estudiante que tenga que trabajar el contenido, utilizó las exposiciones cortas, los debates y la elaboración de comentarios frente textos filosóficos”*

Pregunta orientadora 4. ¿Qué estrategias utiliza para que el estudiante pueda reflexionar sobre su proceso de aprendizaje al final de un proyecto o al final del periodo escolar?

- **Reflexiones sobre el proyecto de vida:** el docente invita que el estudiante al final del año escolar reflexione sobre los aprendizajes que consiguió y que busque qué utilidad pueden tener en el desarrollo de sus proyectos de vida. *“Al finalizar el año escolar los estudiantes reflexionan sobre los aprendizajes adquiridos en el desarrollo de las temáticas de la asignatura que le es útil para su proyección a futuro”*

Caso 2 docente de matemáticas

Pregunta orientadora 1. ¿Cómo es una clase suya?

- **Especificar criterios 3:** El docente da conocer de forma explícita y clara el cronograma, los temas y las actividades a desarrollar, junto con las formas de evaluación y calificación que se van a implementar. *“Yo inicié mis clases primero que todo pues presentando los cronogramas y las actividades dejando claro pues cómo se van a sacar las notas y pues sobre todo dando énfasis en los temas también a trabajar”*
- **Clases prácticas:** el docente tiene clases donde el estudiante pone en práctica el conocimiento que se va desarrollando ligado a el estudio del caos de la vida real. *“Yo trato de que mis clases sean para activas es decir en nosotros vemos un tema e inmediatamente hacemos ejercicios con casos de vida real como ejemplos”*

Pregunta orientadora 2. ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan establecer sus metas de aprendizaje y planificar cómo lograrlas?

- **Mostrar la utilidad del conocimiento:** EL docente muestra la aplicabilidad de los aprendizajes que se van desarrollando en clase, este caso ligado a la matemáticas, por ejemplo, se muestra que el conocimiento matemático puede ser útil, ya sea para realizar una actividad como sacar un cuenta hasta tareas más complejas como administrar un negocio. *“muestro cómo el conocimiento matemático puede ser utilizado en todas las áreas de la vida ya sea para montar un negocio o para sacar una cuenta, se les va mostrando, pues para qué es útil el conocimiento que van aprendiendo”*

- **Promoción de las metas de aprendizaje:** El docente privilegia los avances en términos de aprendizaje de los estudiantes, sin centrar la atención en las calificaciones numéricas que pueden ser promediadas si el estudiante logra avanzar en superar los logros de aprendizaje. *“Yo les digo que no se preocupen por la nota que se preocupen por aprender ya sea que en los primeros periodos tengan notas bajas si al final a logrado realizar los ejercicios y comprender los temas se le promedian las notas para aprobar, ya que se han adquirido los logros necesarios para ser promovidos”*

Pregunta orientadora 3. ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan hacer seguimiento y tomar decisiones sobre cómo están llevando su proceso de aprendizaje?

- **Revisión de actividades:** El docente realiza una revisión a cada estudiante, de forma individual de las actividades y tareas solicitadas, a la mitad de periodo académico, con el objetivo que el estudiante tenga claro que tiene pendiente por entregar. *“A mitad de periodo hay una revisión de las actividades que están momento y les específico uno por uno cuáles son los trabajos o las actividades que tienen pendientes”*
- **Ofrecer variedad de actividades y talleres:** El docente plantea varios talleres y trabajos con el objetivo que el estudiante pueda poner en práctica los aprendizajes desarrollados de manera constante. *“Yo envío muchos talleres muchos trabajos donde el estudiante puede poner en práctica los contenidos que hemos revisado y si el estudiante pues los trata de hacer valoro su esfuerzo y trato de resolver las dudas que tiene”*

Pregunta orientadora 4. ¿Qué estrategias utiliza para que el estudiante pueda reflexionar sobre su proceso de aprendizaje al final de un proyecto o al final del periodo escolar?

- **Autoevaluación:** El docente propone al estudiante que realice una autoevaluación frente a los siguientes aspectos: los contenidos más fáciles y los más difíciles de aprender; las dificultades y falencias con las que quedó. *“los pongo hacer una pequeña autoevaluación para que analicen qué fue lo más fácil de aprender que lo fue lo más difícil de aprender, cuáles son las dificultades y falencias con las que quedó”*

Caso 3 Docente física

Pregunta orientadora 1. ¿Cómo es una clase suya?

- **Ajuste y dotación del aula:** el docente puede adecuar su aula y utilizar los recursos tecnológicos como computadores y tablets, con el objetivo que se pueda practicar el contenido que se va desarrollando en la clase. *“yo manejo los laboratorios, los computadores, las tablets, mi salón está dotado de todas esas herramientas, entonces se podría decir que mis clases son bastantes divertidas en donde el estudiante juega a hacer”*
- **Clases prácticas 2:** el docente tiene clases donde el estudiante pone en práctica el conocimiento que se va desarrollando, el tema que se estudia inmediatamente tiene sesiones, con el objetivo de desarrollar conocimientos para vida, útiles en sus proyecciones a futuro. *“la clase es más que todo práctica, o sea enseguida se va*

poniendo en práctica todo lo que se va aprendiendo y también teniendo en cuenta los conocimientos para la vida, que el estudiante sea autónomo y siempre tenga presente lo que va a hacer en el futuro”.

Pregunta orientadora 2. ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan establecer sus metas de aprendizaje y planificar cómo lograrlas?

- **Promoción de las metas de aprendizaje 2:** El docente muestra la utilidad de la educación sin centrarse en las calificaciones con notas numéricas, haciendo énfasis en que la educación ayuda a la formación personal. *” mostrar que la educación es para hacer algo, la educación no es para sacar notas y pasar el año, no, el aprendizaje es lo que le aporta a la persona y le debe servir para algo”.*
- **Seleccionar información relevante:** el docente debe enseñar al estudiante a discriminar la información que encuentra, sobre todo en internet, es importante que determine qué información es útil y que cual tiene sustento teórico. *“el conocimiento está en la internet, en todos lados, hay mucha información y también mucha de ella es falsa, no sirve” “lo hay que hacer es enseñarles a discriminar esa información a saber que sirve y que no sirve, a saber, que es bueno y que es malo”*
- **Enseñara a realizar resúmenes:** el docente enseña a realizar resúmenes como estrategia para seleccionar los contenidos más relevantes. *“hacer los resúmenes, a resumir la información de tanta que hay, entonces hay que quedarse con lo más importante, se les enseña la estrategia de resumir”.*

Pregunta orientadora 3. ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan hacer seguimiento y tomar decisiones sobre cómo están llevando su proceso de aprendizaje?

- **Recursos tecnológicos que favorecen el monitoreo:** El docente plantea un curso virtual el cual tiene un módulo que brinda la posibilidad de que el estudiante vaya observando cuantas tareas ha realizado y cuáles han sido revisadas por el docente, junto con la nota asignada.
- **Retroalimentación individual durante el proceso:** el docente retroalimenta a los estudiantes de forma individual o a cada grupo de trabajo, estableciendo las correcciones que deben realizar y los procesos y procedimientos que se están haciendo bien. *“una estrategia que tengo voy revisando delante de ellos mismos, llamando uno por uno, llamando por grupos, les leo lo que han hecho les digo que han hecho lo que hay que corregir, lo que hay que cambiar, cómo hay que hacerlo” “cuando yo les reviso les digo: no, esto es así, esto debe ser así, déjalo, cámbialo; siempre lo hago de forma presencial, de forma personal, oral”*

Pregunta orientadora 4. ¿Qué estrategias utiliza para que el estudiante pueda reflexionar sobre su proceso de aprendizaje al final de un proyecto o al final del periodo escolar?

- **Mostrar la utilidad del conocimiento 2:** EL docente muestra la aplicabilidad de los aprendizajes que se van desarrollando *“Busco animarlos, motivarlos, y decirle para qué es y para qué va a servir, eso es lo más importante”*
- **Indagar por la motivación:** el docente debe preguntar a los estudiantes si su motivación frente al aprendizaje está bajando. *“por qué están desmotivados”*
- **Retroalimentación de cierre:** el docente al final del año escolar manifiesta a los estudiantes en qué aspectos tuvieron un desempeño alto y cuales hubo un desempeño bajo, siendo específico en correcciones a realizar. *“Lo hago durante el año y al final de año pues toca decirles en que les fue bien, por qué lo hicieron bien y si lo hicieron mal, por qué lo hicieron mal y cómo hay que corregir, yo siempre lo vivo haciendo”*
- **llamados de atención:** el docente realiza llamados de atención enfáticos a los estudiantes cuando estos tienen comportamientos negativos frente a la conveniencia; no están aprovechando los tiempos de estudio o no llevan el trabajo de manera adecuada. *“Casi a veces como un regaño cuando están haciendo mal durante el proceso, es como un regaño de que están actuando de una forma incorrecta y que no están aprovechando el estudio y se están dedicando a otras cosas y que no están trabajando adecuadamente”*
- **Toma de decisiones compartida:** El docente determina las unidades de contenido que tienen relevancia dentro de la asignatura, pero el estudiante puede elegir entre múltiples opciones como trabajar los temas de unidad y que temas priorizar. *“Respecto a la toma de decisiones, soy yo el que toma las decisiones respecto al contenido de las grandes unidades, pero respecto a otros temas internos de cada unidad si los dejo que ellos tomen sus propias decisiones”* *“el tema de termodinámica, ese tema yo lo escojo porque sé lo importante que es, pero ya entonces con respecto a los experimentos que vamos a hacer, o algún proyecto que vamos a hacer les doy varias opciones para que ellos escojan”*
- **Formato de evaluación** El docente propone al estudiante que realice una autoevaluación, una evaluación de sus interacciones con sus compañeros y una evaluación de perspectiva frente a las clases, con un formato preestablecido. *“Sí también, yo tengo un formato de autoevaluación para que ellos se evalúen a sí mismos, también para que evalúen a sus compañeros y a la clase. este formato siempre lo aplico al final de periodo”*

Caso 4 Docente idiomas

Pregunta orientadora 1. ¿Cómo es una clase suya?

- **Especificar criterios 4:** El docente les presenta a los estudiantes el programa de la asignatura especificando cada periodo académico. *“Darles el programa a los muchachos del primer periodo tras periodo se da la programación, se dan los objetivos y a partir de ahí al iniciar la clase”*
- **Realizar un diagnóstico previo:** El docente realiza un diagnóstico frente a los conocimientos con los que llegan los estudiantes determinado vacíos conceptuales o posibles falencias, lo que permite al docente priorizar y reforzar contenidos, así como saber cuándo avanzar a contenidos de mayor complejidad *“Hacemos un diagnóstico para ver en qué estado se encuentran en cuanto a la parte cognitiva los muchachos. a partir de ahí ellos ya saben que temas siguen, terminamos ese tema, tema que se termina o en la mitad del tema”* (planificación)

- **Hacer evaluaciones al finalizar un tema:** El docente utiliza 5 o 10 minutos al finalizar una clase para hacer evaluación corta, para verificar si los estudiantes han comprendido o dudas que disipar. *“Se hace una evaluación no tanto para como se dice vulgarmente rajarse a los muchachos si no para saber si el tema fue entendido o no. en la misma clase se hace un paréntesis o faltando 5 o 10 minutos según el tema y se hace un repaso para ver que entendieron”*
- **Activación de conocimientos previos 2:** Solicitar a los estudiantes que investiguen con antelación los contenidos a trabajar en clase para posterior hacer una discusión y, a partir de ese conversatorio ampliamos ese conocimiento. *“cuando el muchacho investiga, consulta más bien el tema con antelación la clase se hace más dinámica y ahí si llegamos a compartir conocimiento porque como es sabido esto de la internet pues es un campo donde el muchacho tiene mucho por donde ampliar su conocimiento”*

Pregunta orientadora 2. ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan establecer sus metas de aprendizaje y planificar cómo lograrlas?

- **Resaltar aspectos relevantes de la asignatura:** Con el objetivo que el estudiante se involucre con la asignatura y se plantea metas, el docente resalta aspectos relevantes de los contenidos, por ejemplo: el docente menciona que la literatura es cultura general y enriquece el conocimiento para la vida, porque se aprende vocabulario y se puede conocer épocas como era la vida en épocas antiguas y en tiempos actuales. *“los temas de literatura son una cultura general entonces lo tomo desde ese punto de vista haciéndole ver que como cultura general y para su conocimiento en la vida, entonces deben aprender ciertas cosas, cierto vocabulario, cierta terminología y tener conocimiento a través de la literatura de algo que ya pasó pero que al mismo tiempo enriquece para hacerlo paralelo en la vida, en lo que estamos viviendo en este momento y lo que se vivió en esa época”*
- **Profundizar los temas de interés:** si los estudiantes muestran interés por un contenido en específico se amplía el tiempo destinado para ese contenido entre 4 o 5 horas, todo esto para permitir que los estudiantes tengan un cierto grado de control en la asignatura. *“La clase estructurada en ese caso sería la clase que yo llevo preparada pero esa preparación está sujeta a que con una pregunta que haga el muchacho eso de para ampliar la duración de esa temática” “Uno dice bueno esta temática me dura dos horas y resulta que es un tema que es del gusto del muchacho y empieza el muchacho a cuestionar y a intervenir se me puede ir tranquilamente una semana, es más o menos 4 o 5 horas de clase con un mismo tema”*
- **Activación del conocimiento previo 3:** El docente solicita a los estudiantes investiguen sobre el tema que se va a trabajar, que hagan lecturas para posterior realizar un conversatorio para paliar los conocimientos frente al tema trabajado. *“Lo que yo hago yo les digo con antelación “bueno ya sabemos que terminamos el tema y para la próxima clase empezamos con este tema, entonces por favor consulten, lean y acá hacemos un conversatorio y, a partir de ese conversatorio ampliamos ese conocimiento”*

- **Enseñanza de estrategias de aprendizaje:** Se prioriza el cuadro sinóptico y el mapa conceptual para hacer síntesis frente a los temas que se desarrollan en la asignatura. *“El cuadro sinóptico, me resume, me sintetiza muy bien lo que necesito de ese tema el estudiante tenga para la vida, sin descartar que en algún momento se hace el mapa conceptual”*

Pregunta orientadora 3. ¿Qué estrategias utiliza para que los estudiantes puedan hacer seguimiento y tomar decisiones sobre cómo están llevando su proceso de aprendizaje?

- **Trabajo en grupo:** El docente utiliza el trabajo en grupo como estrategia para que los estudiantes elaboren su propio conocimiento en la interrelación con sus pares y a su vez que entre los estudiantes pueden brindarse y así disipar sus dudas complementando las explicaciones del docente. *“Yo en ese momento trabajo con grupos y dentro de ese grupo empiecen ellos a debatir sobre el tema y ampliar ahí el conocimiento” “yo explico un tema y resulta que el estudiante no lo entiende, pero entre sus pares es más fácil que el conocimiento entre ellos dos explicándole lo coja, o lo que él no fue capaz de entenderme cuando yo estoy explicando”*
- **Promoción de las metas de aprendizaje:** *el docente les menciona a los estudiantes que no se centren en la calificaciones cuantitativas con nota que él tiene en cuenta aspectos cualitativos. “sin pensar en la nota sin pensar en la parte cuantitativa sino mirar más bien la parte cualitativa, entonces así se trabajó”*

Pregunta orientadora 4. ¿Qué estrategias utiliza para que el estudiante pueda reflexionar sobre su proceso de aprendizaje al final de un proyecto o al final del periodo escolar?

- **Fomentar la reflexión frente a la nota:** el docente puede solicitar al estudiante que adjudique la nota final que espera obtener, para utilizarla con marco de referencia para hacer notar al estudiante cuando este bajando su rendimiento, por ejemplo, mencionar al estudiante *“usted me coloco que se podía sacar una nota de 4,5 en español, considera que lo haciendo la nota es compatible frente a la nota”* para posteriormente evaluar en qué aspectos está teniendo falencias y cómo puede corregirlos. *“Frenar la clase, pararla para entrar a reflexionar” “le decía al estudiante que se colocará la nota de acuerdo con su conocimiento que él tenía en español” “ojo mire lo que usted me coloco, usted me coloco que se podía sacar en español 4.5 que es lo que usted considera, mire lo que está haciendo, usted cree que la nota, con lo que tenemos allá, con lo que usted me dio y lo que está haciendo acá es compatible, entonces el estudiante decía que no. entonces empezamos a hacer ese movimiento y al final entonces nos evaluábamos todos para ver en qué fallaba y en que acertaba”*