



# Rol profesoral y estrategias promotoras de autorregulación del aprendizaje en educación superior

## Teacher role and self-regulating strategies for learning in higher education

Nancy MERCHAN RANGEL <sup>1</sup>; Nubia Esther HERNÁNDEZ FLÓREZ <sup>2</sup>

Recibido: 03/07/2018 • Aprobado: 19/09/2018 • Publicado 28/12/2018

### Contenido

1. Introducción
  2. Método
  3. Resultados
  4. Discusión y conclusiones
- Referencias

#### RESUMEN:

Este proyecto investigativo realizó la revisión del desarrollo del componente pedagógico de las tutorías, así como la motivación y las habilidades de aprendizaje que se realizan con los estudiantes para afianzar los conocimientos promoviendo las estrategias cognitivas del aprendizaje mediante el uso de metodología cualitativa con paradigma fenomenológico. Se analizaron las estrategias para la autorregulación del aprendizaje y la aplicación de las mismas. Se estableció el grado de comprensión del constructo autorregulación del aprendizaje entre los estudiantes.

**Palabras clave:** Autorregulación, estrategias, aprendizaje, rol

#### ABSTRACT:

This research project carried out a review of the development of the pedagogical component of tutoring, as well as the motivation and learning skills that are carried out with students to strengthen knowledge by promoting cognitive strategies of learning through the use of qualitative methodology with a phenomenological paradigm. The strategies for the self-regulation of learning and the application of them were analyzed. The degree of understanding of the construct self-regulation of learning among the students was established.

**Keywords:** Self-regulation, strategies, learning, role

## 1. Introducción

La globalización de la educación exige a los estudiantes ser conscientes de su propio aprendizaje mediante estrategias que optimicen su desempeño académico, respecto a la calidad y eficiencia y bajo la guía del profesor en el rol de facilitador, mediador y potenciador de las habilidades esenciales para aprender a aprender, para lo cual este último debe capacitarse en las formas de enseñar a aprender, modelar la autorregulación del aprendizaje mediante el propio ejemplo y generar conciencia en los alumnos para que reflexionen sobre su forma de aprender en sus tareas habituales.

En ese sentido, García (2012) considera que, si el docente ofrece ambientes de aprendizaje participativo y buenas metodologías, contribuye de manera directa o indirecta a que los estudiantes desarrollen una mayor capacidad de autorregulación académica, componente básico de la competencia genérica de "aprender a aprender", garantizándole el éxito a lo largo de su vida. Recomienda que las estrategias para fomentar la autorregulación académica deben hacer parte de un programa de formación tanto para alumnos como para profesores especialmente en el inicio de su educación. (García, 2012).

la instrumentalización de la Autorregulación del Aprendizaje (ARA) debe responder a los contextos y casos estudiados para diagnosticar las formas en que los docentes perciben la ARA desde su rol de profesor-tutor, y las estrategias de autorregulación que usan y pueden promover presencial y

virtualmente para apoyar los objetivos académicos de sus estudiantes.

En este contexto, la universidad privada colombiana requiere estrategias de acompañamiento docente e institucional para consolidar la competencia de aprender a aprender, involucrando el conocimiento, la habilidad y el compromiso del profesor para estructurar e implementar prácticas pedagógicas eficientes a través de la ARA de los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil a Distancia del Centro Regional Cúcuta (LPID y C.R. Cúcuta), toda vez que se forman para educar niños de primera infancia.

Las acciones del docente en el aula virtual y en las tutorías presenciales eventualmente modelan las futuras prácticas autorreguladoras de los alumnos y de éstos en sus estudiantes para establecer un ciclo de autorregulación académica que puede determinar el éxito académico y el afianzamiento vitalicio de la competencia genérica de aprender a aprender.

Por su parte Gaeta, (2014) quien en sus investigaciones hace reflexiones en torno a los procesos de autorregulación en general y el papel del docente. En él se dice que el profesor, al realizar su labor académica, también refleja conductas encaminadas a procedimientos y tratamiento de datos de su disciplina específica, "enseñando consciente o inconscientemente la forma de tratar y representar los contenidos para ser aprendidos". (Gaeta, 2014, p.7).

En este sentido la investigación tuvo por objeto establecer si en las tutorías los profesores motivaban y enseñaban a los aprendices las estrategias para comprender la disciplina y contenidos del curso, y si el diseño de las aulas virtuales promovía estrategias asertivas de ARA, todo esto bajo la siguiente pregunta investigativa: ¿Cuál es el papel del profesor respecto al uso de estrategias para la autorregulación del aprendizaje?

De la misma forma, Zimmerman (2000), propone la autorregulación en tres fases cíclicas que cubren desde los procesos previos hasta la retroalimentación de la ARA en función de la operativización de sus variables relacionadas; dichas fases incluyen: premeditación, desempeño o control voluntario y auto-reflexión:

**Tabla 1**  
Modelo de autorregulación de la ARA según Zimmerman.

<b>Premeditación</b>	<b>Desempeño</b>	<b>Auto-reflexión</b>
Análisis de tareas	Autocontrol	Autojuicio
Establecimiento de metas	Autoinstrucción	Autoevaluación
Planeación estratégica	Imaginería	Atribución causal
Creencias de automotivación	Enfoque de atención	Autoreacción
Autoeficacia	Estrategias de tareas	Autosatisfacción afecto
Expectativas de resultados	Autoobservación	Adaptativa defensiva
Valor o interés intrínseco	Autoregistro	
Orientación a metas	autoexperimentación	

Fuente: Zimmerman (2000).

En forma complementaria, Pintrinch (2000) propone una fase adicional de monitoreo, y asigna al desempeño la nominación de control, mientras que a la autorreflexión la denomina reacción-reflexión; estas posturas de ambos autores denotan concordancia en cuanto la autorregulación tiene reacciones en la motivación, el afecto, la conducta, el contexto y la cognición respectivamente, confiriendo un concepto más completo en la propuesta del autor.

**Tabla 2**  
Modelo de autorregulación de Pintrinch.

<b>Fases</b>	<b>Cognición</b>	<b>Motivación/afecto</b>	<b>Conducta</b>	<b>Contexto</b>
Pensamiento previo	Establecimiento de metas Contenido previo Activación de conocimiento. Activación de	Adopción de orientación a metas. Juicios de eficacia Percepciones de dificultad de la tarea. O de facilidad den el aprendizaje.	Planeación de tiempo y esfuerzo. Planeación de la autoobservación de la conducta.	Percepciones de la tarea. Percepciones del contexto.

	conocimiento metacognitivo.	Activación del valor de la tarea. Activación del interés.		
Monitoreo	Conciencia metacognitiva y monitoreo de la cognición.	Conciencia y monitoreo de la motivación y el afecto.	Conciencia y monitoreo del esfuerzo. Uso del tiempo. Necesidad de ayuda. Autoobservación de la conducta.	Monitoreo. Cambio en las condiciones del contexto y la tarea.
Control	Selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprendizaje y pensamiento.	Selección y adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto.	Incremento/decremento en el esfuerzo. Persistir, rendirse, pedir ayuda.	Cambio o renegociación de la tarea. Cambiar o dejar el contexto.
Reacción y reflexión	Juicios cognitivos. Atribuciones	Reacciones afectivas. Atribuciones.	Conducta de elección	Evaluación de la tarea. Evaluación del contexto.

Fuente: Pintrich (2000).

Dicho modelo permite adoptar la fase de reacción-reflexión en calidad de evaluación, mientras que la fase de pensamiento previo asume la forma de preparación, planificación y activación según otras traducciones. A su vez, el monitoreo se constituye como autoobservación y la fase de control adopta un papel regulador propiamente dicho.

En las áreas de regulación, la conducta también se asume como comportamiento y se proponen cuatro fases secuenciales cuyos avances quedan en evidencia en la medida que el aprendiz desarrolla la tarea, permitiendo incluso que dichas fases se desarrollen en forma simultánea y mediante la interacción de la totalidad de sus componentes.

A su vez, las preguntas dependientes se relacionaron con el compromiso vocacional del profesor, su implicación en la ARA de los estudiantes del programa LPID, los elementos intervinientes y estrategias del profesor para promover la ARA; en este sentido, dos cuestiones básicas responden a la investigación: ¿qué estrategias de autorregulación se fomentan desde los encuentros de aprendizaje?; y ¿cómo diseña las clases un profesor que quiere promover estrategias de ARA en un grupo de estudiantes?

Conocer la incidencia de las variables de la ARA en la formación del estudiante de Uniminuto representa el derrotero de estrategias y acciones requeridas por el docente para mejorar el aprendizaje, establecer ciclos de ARA y afianzar las competencias vitalicias, toda vez que se identifica el grado de participación y compromiso del profesor en la ARA de los estudiantes Uniminuto, y se establece su rol participativo en dicho proceso, enfatizando las variables intervinientes, las estrategias y el diseño de sus clases.

## 2. Método

Se desarrolló un estudio descriptivo de enfoque cualitativo y corte transversal, con una muestra dirigida no probabilística de ocho (8) profesores de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto) C.R. Cúcuta, cuyos criterios de inclusión consistieron en ser parte del programa en mención y constatar funciones y responsabilidades propias del cargo en su contrato laboral. Se aplicaron tres instrumentos validados y confiables según el protocolo de investigación cualitativa, sometidos al juicio de tres expertos metodológicos y del área: entrevista semiestructurada, revisión documental y observación directa de aulas virtuales.

Los objetivos específicos originaron como categorías objeto de estudio, la ARA y sus estrategias de autorregulación con sus correspondientes subcategorías. Se administró una entrevista semiestructurada a los participantes en su contexto natural de ejercicio pedagógico que posteriormente fue cotejada con el registro observacional del investigador sobre el desarrollo de actividades del aula virtual, seguida de un análisis documental del currículo asociado, formatos de asistencia y planes de clase. (Ver entrevista en la tabla 2.)

El procesamiento y análisis cualitativo de los datos se enmarcó en un paradigma fenomenológico que abordó la pregunta investigativa en función de los objetivos y las siguientes categorías de análisis:

Objetivos de la investigación	Categoría de análisis	Subcategorías
Indagar el grado de comprensión del constructo ARA en los profesores de LPID del C.R. Cúcuta desde su rol docente.	Constructo ARA.	Concepto Elementos esenciales Características de estudiantes autorregulados Influencia relacionada con la ARA.
Determinar las estrategias de ARA más comunes empleadas por profesores del programa LPID.	Estrategias empleadas para la ARA.	Tipo de estrategias utilizadas.
Proponer estrategias promotoras de la ARA.	Estrategias que fomenten la ARA.	Promoción de estrategias para la autorregulación

Fuente: autoría propia

Las actividades con los docentes participantes sucedieron la socialización de los alcances investigativos y la suscripción del consentimiento informado en el que estos autorizaban al investigador a realizar las observaciones, registros, tratamiento de información y publicación de resultados, de acuerdo con los protocolos de

**Tabla 2**

Entrevista semiestructurada validada para la recopilación de percepciones y experiencias de los informantes.

<b>AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE (ARA)</b>
<b>CONCEPTO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué es para usted la autorregulación del aprendizaje?</li> </ul>
<b>ELEMENTOS ESENCIALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuáles cree usted que son los elementos esenciales en la autorregulación del aprendizaje?</li> </ul>
<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué características debe tener una persona autorregulada?</li> <li>¿Se considera usted una persona autorregulada? ¿Por qué?</li> <li>¿Se considera usted un(a) profesor(a) autorregulado(a)? ¿Por qué?</li> </ul>
<b>INFLUENCIAS RECIBIDAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Si la respuesta anterior es positiva, ¿Dónde aprendió a autorregularse?, o ¿quién influyó en formar su experiencia de la autorregulación del aprendizaje?; ¿Sus profesores influyeron? ... ¿en qué?, ¿cómo?</li> <li>¿La Universidad le ha ofrecido formación en procesos de autorregulación del aprendizaje? ¿Cuándo? ¿De qué manera? ¿Han sido prácticos o teóricos?</li> </ul>
<b>ESTRATEGIAS EMPLEADAS PARA LA ARA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué es una estrategia de aprendizaje?</li> <li>¿Considera que sus estudiantes son autorregulados? ¿en qué medida?, ¿cómo se observa la autorregulación de sus estudiantes?</li> <li>¿Utiliza estrategias de autorregulación con sus estudiantes?, ¿sí?, ¿no?, ¿Cuáles?</li> <li>Si considera que emplea estrategias de autorregulación, ¿las enseña en el aula virtual o en sus tutorías presenciales?, ¿de qué manera?</li> <li>¿El modelo pedagógico promovido por la Universidad promueve la autorregulación? ¿De qué manera?</li> <li>¿Conoce los contenidos del curso <i>aprendizaje autónomo</i> que hace parte de la malla curricular de todos los programas que ofrece Uniminuto?</li> <li>El curso transversal de Uniminuto titulado "Aprendizaje Autónomo" con duración de 8 semanas en modalidad a distancia</li> </ul>

¿es suficiente para que los estudiantes adquieran competencias autorreguladoras? ¿Por qué?

- ¿Utiliza estrategias de autorregulación con sus estudiantes?, ¿sí?, ¿no?, ¿cuáles? ¿Guía a sus estudiantes en la exploración de las estrategias más óptimas para el desarrollo de su asignatura o curso?

### PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS PARA LA AUTORREGULACIÓN

- ¿Usted promueve la autorregulación en su práctica docente? ¿Por qué?
- ¿Cómo promueve la autorregulación del aprendizaje?
- ¿Un profesor que tiene competencias autorregulatorias, las enseña directa o indirectamente a sus estudiantes?, ¿cómo?
- ¿Cree que su accionar (estrategia de enseñanza) puede servir de modelo a sus estudiantes para ser estratégicos en la resolución de sus tareas?
- ¿Considera que su papel es clave en la enseñanza de estrategias de aprendizaje en sus estudiantes? ¿Por qué?
- ¿Utiliza preguntas para guiar al estudiante en el razonamiento de los pasos para realizar una tarea?
- ¿De qué otra forma orienta a sus estudiantes para que realicen sus tareas?; ¿socializa dichas pautas en la tutoría presencial o en el aula virtual?
- ¿Promueve la reflexión *a posteriori* sobre el proceso del estudiante para alcanzar un fin (tarea, compromiso o actividad curricular)? ¿Por qué?
- ¿Promueve la comparación sobre los procesos realizados por los estudiantes después de realizar la tarea? ¿Por qué?
- ¿Promueve las actividades colaborativas entre sus estudiantes? ¿Por qué?; ¿cómo lo hace?
- ¿En la preparación de clase incluye indicaciones para el análisis de las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas durante la misma?
- Del análisis de la estructuración metodológica, ¿deriva los ajustes necesarios que favorezcan un mejor rendimiento de sus alumnos?
- ¿Los métodos propuestos para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje se apoyan y favorecen la comunicación en el aula entre profesores y alumnos y entre los alumnos? Explique.
- ¿Promueve en sus alumnos la necesidad de adquirir y poner en práctica la competencia de la autorregulación del aprendizaje? ¿Por qué? ¿Cómo?
- ¿Monitorea los avances de sus estudiantes en los procesos de autorregulación de cada uno cuando realiza sus tareas y compromisos en las tutorías presenciales y en el aula? ¿Cómo lo hace?, ¿Tiene evidencia de ello en el aula virtual?
- En calidad de profesor-tutor de Uniminuto, ¿apoya en sus estudiantes la realización de sus tareas? ¿de qué manera?

Fuente: Elaboración propia

investigación y el manejo ético de datos establecido en el formalismo investigativo institucional.

## 3. Resultados

Los resultados incluyen la relatoría de hallazgos principales de la entrevista, correspondientes con el primer objetivo específico y el objetivo general de la investigación, además de un informe detallado de la revisión documental y la observación sobre las aulas virtuales de LPID que responde a las preguntas investigativas centrales del estudio, las conclusiones y recomendaciones.

Se relacionan los hallazgos y análisis del constructo ARA desde cuatro subcategorías, a saber: el concepto de ARA, sus elementos fundamentales, las características del profesor autorregulado y las influencias recibidas por éste.

### 3.1 Constructo ARA según la percepción del profesor

Los datos obtenidos sobre el concepto de autorregulación del aprendizaje integraron variables como: organización del tiempo, forma de aprender, y forma de representar lo que aprende, para apropiarlos e implementarlos en la cotidianidad; al respecto se estableció que la comprensión del constructo *autorregulación* es disperso y fragmentado, posee múltiples connotaciones entre los profesores e incluso resulta nuevo para algunos de ellos, y carece de un concepto curricular institucional que lo defina como estrategia para el profesor del aula virtual y presencial, que se refuerce desde el modelo pedagógico de la *praxeología*, a excepción del Proyecto Curricular del Programa (UNIMINUTO, 2013), que hace referencia al aprendizaje autónomo y recomienda el modelo adaptado de Brockett e Hiemstra (1993).

**Tabla 3**  
Constructo Autorregulación del Aprendizaje (\*ARA)

Variable asociada a la ARA	Concepto o asociación de la ARA reportada por los participantes	Fuente/ instrumento
Organización	Organización de tiempo, forma de aprender y representar lo que aprende, de entender los procesos académicos y la vida cotidiana.	P1/EP1
	Proceso reflexivo para ejercer correctamente la formación educativa	

Proceso - Reflexión	con motivación y estilos de aprendizaje (P2). Conocimientos y habilidades de competencias" (P4).	P2 y P4/ EP2 y EP4
Capacidad	Autoformación con reconocimiento de posibilidades y límites particulares según el perfil de cada estudiante (P3). Capacidad de aprender y decidir que aprender, que no aprender, que desaprender (P8).	P3 y P8/ EP3 y EP8
Producción o insumo	Producción o insumos del curso para apropiar a otras áreas.	P5 /EP5
Preparación para...	Recursos preparados previamente por el docente para su clase (teorías, trabajos, artículos, documentos, videos, etc.) para lograr un dominio teórico de la actividad.	P6/EP6
Auto-reconocimiento autocontrol	Capacidad de auto-reconocimiento, autocontrol y regulación de tiempos, espacios y momentos para adquirir el aprendizaje.	P7/EP7

Fuente: Profesores participantes. \*EP: Entrevista al participante, sucedida con el número del participante. Ej.: EP2: Entrevista al participante 2.

Los conceptos y asociaciones de la ARA expresados por los docentes participantes denotaron una ausencia institucional implícita y explícita de estrategias para fomentar competencias de aprendizaje autorregulado, lo que se confirma según el PEI al afirmar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los programas de formación a distancia "se basa en la autonomía de cada estudiante para aprender a aprender, y por tratarse de un proceso individual, no requiere la presencia constante del tutor, lo que exige que el estudiante sea auto disciplinado y esté motivado permanentemente en tanto la responsabilidad del aprendizaje recae directamente en él" (Uniminuto, 2013, p.49).

### 3.2. Elementos fundamentales de la ARA.

Respecto a los elementos fundamentales para garantizar el desarrollo de la ARA, cinco de los ocho informantes coincidieron en que la *disciplina* corresponde al elemento clave de la autorregulación, tres afirmaron lo mismo respecto a la *motivación* y dos más respecto a la *administración del tiempo*, mientras que entre los demás elementos no hubo acuerdo, tal como se relaciona en la Tabla 3.

Para analizar los elementos fundamentales de la autorregulación se abordaron tres agrupaciones de concordancias propositivas de los expertos en los temas antes mencionados, que originaron estrategias cognitivas, meta cognitivas y motivacionales, cuyas ventajas relativas y complementarias afianzan una estructura holística de componentes propiciadores del desarrollo sustentable de la ARA en el escenario formativo de los estudiantes, como se relaciona a continuación: (Beltrán, 1993)

**Tabla 6**  
Elementos esenciales en la autorregulación del aprendizaje.

<b>Estrategias</b>		
<b>cognitivas</b>	<b>meta cognitivas</b>	<b>motivacionales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediación del aprendizaje</li> <li>• Creatividad/innovación</li> <li>• Planeación/ejecución/evaluación</li> <li>• Competencias para aprender y enseñar; preguntarse y cuestionar; reconocer debilidades y limitaciones</li> <li>• Postura socio-crítica transversal desde la experiencia pedagógica.</li> <li>• Habilidades / competencias</li> <li>• Identificación de conocimientos que quiere y necesita aprender</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplina</li> <li>• Organización</li> <li>• Perseverancia</li> <li>• Rigurosidad</li> <li>• Compromiso</li> <li>• Capacidad de escucha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afectividad</li> <li>• Autoestima</li> <li>• Motivación constante</li> <li>• Reconocimiento de habilidades</li> <li>• Manejo del tiempo</li> <li>• Satisfacción intrínseca</li> <li>• La capacidad de mirar con esperanza y con sentido positivo del error, de la incertidumbre como posibilidad para seguir creciendo</li> </ul>

Fuente: Profesores entrevistados del programa LPID.

Igual que en la categoría anterior, la revisión documental reveló que el modelo praxeológico UNIMINUTO, induce en el estudiante la automotivación y habilidades orientadas hacia la autonomía, autodirección, pensamiento crítico, trabajo colaborativo, apertura, debate y práctica reflexiva

(UNIMINUTO, 2013), dado que, según la política institucional, buena parte del esfuerzo de aprendizaje recae en el propio estudiante y la institución se abstrae de dicha condición participativa.

Se advierte además que la metodología virtual induce al profesor a enfatizar la autodirección y las competencias mediante el trabajo colaborativo, sin señalar acciones ni estrategias orientadoras para su realización, toda vez que se detecta que los informantes responden a esta categoría en función de su experiencia intuitiva de cómo adelantar las acciones de autorregulación; articulando los aportes teóricos de Beltrán (1993) y la experiencia individual de los profesores, se establece que el aprendizaje autorregulado es un constructo que integra las variables cognitivas, metacognitivas y motivacionales, demostrando su correlación con la teoría expuesta.

### 3.3. Características del profesor autorregulado.

Las características del profesor autorregulado son atributos multifactoriales que involucran aspectos cognitivos, pedagógicos, emocionales, culturales y actitudinales, entre otros, que al articularse generan un perfil profesoral asociado con elementos intrínsecos de la persona que se complementan con los factores exógenos, para generar el carácter y los requerimientos propios de la autorregulación del profesor en su escenario formativo y académico.

Aun cuando diversos autores aseguran que existen elementos comunes del profesor autorregulado (Gaeta, 2014), diversos matices priorizan algunos de ellos como mayormente influyentes durante la formación, cuya operatividad se basa en un ciclo de atributos complementarios y necesarios para garantizar la integridad de la ARA.

**Gráfico 1**  
Características de un profesor autorregulado.



Fuente: Autoría propia.

En este sentido, los informantes develaron numerosos atributos esperados en el docente autorregulado, algunos de ellos comunes y con matices aclaratorios de prioridades dentro de su percepción individual, que resultan fundamentales para entender la percepción global de las acciones y estrategias aplicables a la autorregulación y la formulación de políticas o acciones implícitas durante la formación o el propio currículo, toda vez que se tome conciencia de la necesidad de emprender acciones más ligadas a la formación y menos dependientes de las iniciativas del sistema educativo o el PEI institucional.

**Tabla 7**  
Características del profesor autorregulado.

Características enunciadas por los	Participantes
------------------------------------	---------------

informantes	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Organización	X	X				X		
Disciplina / puntualidad	X					X	X	X
Administración de tiempo	X							
Metas claras	X							X
Responsabilidad		X		X				
Autonomía		X						
Compromiso		X		X				
Autodeterminación	X	X						
Autoreconocimiento		X	X					
Conciencia de logros y alcances				X				
Escucha							X	
Formación / aprendizaje continuo							X	
Gestión y administración de conocimiento								X
Competencias					X			
Habilidades					X			

**Fuente:** Profesores participantes del proyecto a través del instrumento entrevista.

Como puede observarse en la relación de resultados conceptuales de la tabla anterior, existe mayor frecuencia de características perceptuales comunes del docente autorregulado que priorizan la organización y la disciplina, y revelan una dispersión homogénea de frecuencias en los demás atributos, y una asociación reducida con la conciencia de logros y alcances, la capacidad de escucha, formación continua, competencias y habilidades, las que naturalmente son poco asociadas como atributos reiterativos del docente autorregulado.

### 3.4. Influencias de ARA recibidas por los profesores

Esta categoría hace referencia a los factores exógenos que, por principios operativos, teóricos o personales, influyen en la definición de la autorregulación del profesor, bien sea por exposición permanente o por transmisión pasiva a través de conocimientos, actitudes o experiencias compartidas entre los profesores de diversas generaciones o en los espacios formativos en los que se ha interrelacionado.

Algunos conceptos de los informantes revelan que los profesores autorregulados reportaron haber recibido una influencia significativa especialmente de sus padres, profesores de formación básica y eventualmente de algunos profesores universitarios, en lo referente a disciplina, accionar, forma de enseñar, evaluar e incluso en las estrategias para enseñar contenidos (P1).

Otros hacen referencia a la influencia de su familia y profesores en aspectos como la formación humana, académica y espiritual, además del auto reconocimiento de las potencialidades y habilidades a partir de la escucha activa y el descubrimiento de los talentos y habilidades, la lectura, y la expresión oral como habilidad aprovechable para la docencia (P2).

Algunos informantes del estudio adujeron la promoción de prácticas colectivas con los compañeros bajo un nivel de exigencia y compromiso proporcional con la complejidad de las tareas asignadas, con el fin de motivar y dar ejemplo a los participantes (P5); los demás informantes expresaron que la apropiación de su capacidad autorreguladora se derivó de su propia práctica docente, mediante la cual fortalecieron

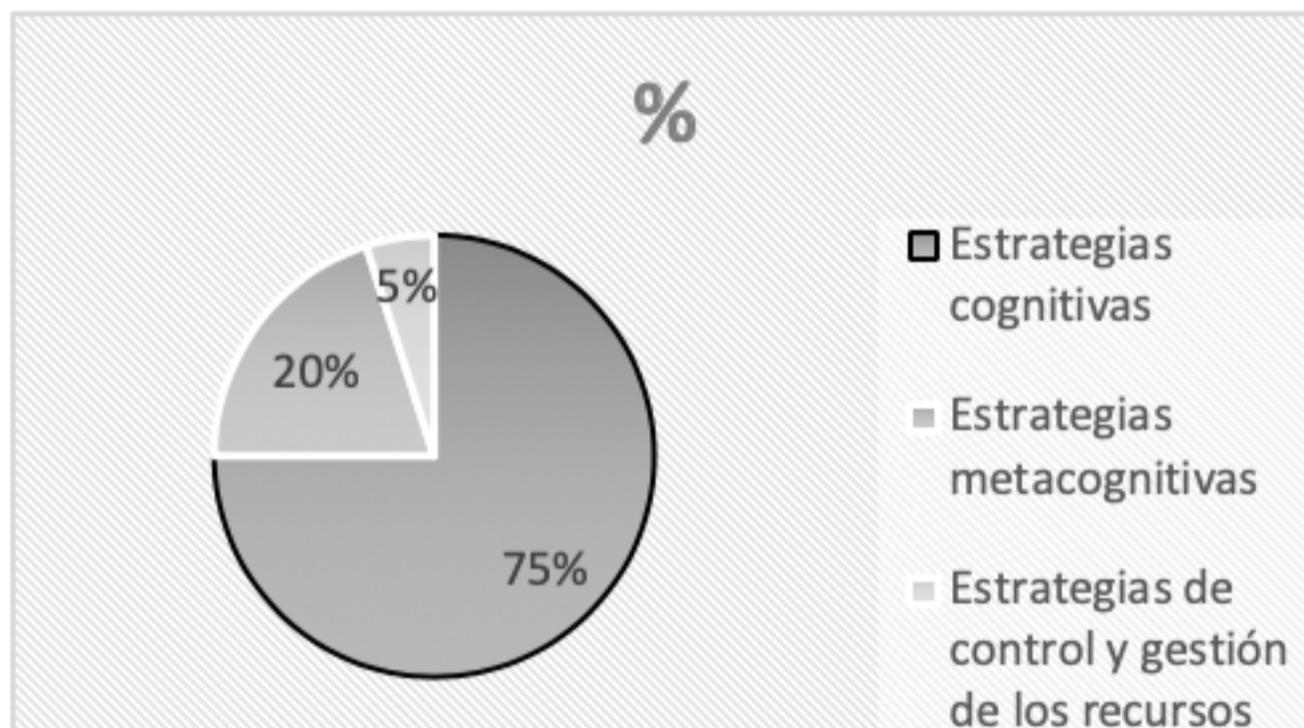
dicho mecanismo toda vez que el propio trabajo exigió dicho aprendizaje sin mención de otra influencia externa destacable.

Según estos testimonios y los referentes teóricos, se confirma la postura de Rosário, *et al.* (2012) y Gaeta (2014), quienes enuncian la necesidad de mayor participación de los profesores en la promoción de las actividades y estrategias para promover la capacidad de aprender de los estudiantes, mediante puentes y herramientas que favorezcan la apropiación de experiencias y el control consciente de las variables de la autorregulación, para que más que una práctica mecánica sea un ejercicio que materialice las influencias positivas de padres y docentes, y que en la mejora constante como profesionales, motiven la autorregulación permanente como una competencia básica para la vida.

### 3.5. Estrategias de ARA frecuentemente empleadas por los profesores

El estudio estableció que pocos participantes del estudio definen y/o implementan estrategias pedagógicas específicas en el aula virtual y los encuentros presenciales: entre los ocho profesores participantes, dos de ellos reconocieron no tener una estrategia definida para sus actividades de aula, mientras que los seis restantes asintieron estrategias solo en el espacio presencial, y dos manifestaron emplear la práctica del aprendizaje autorregulado tanto en el aula virtual como en la tutoría presencial: También se destaca que tanto para el aula virtual como en la revisión documental se evidencia un uso mayoritario de estrategias cognitivas (75% de los casos), y en menor proporción las estrategias metacognitivas y de control y gestión de recursos con una frecuencia respectiva del 20% y el 5%, como se evidencia a continuación:

**Gráfico 2**  
Clasificación de Estrategias de ARA utilizadas por los profesores



**Tabla 8**  
Estrategias que emplean los profesores del programa LPID en sus tutorías

<b>Estrategias frecuentemente empleadas por los profesores del programa LPID</b>		
<b>Cognitivas</b>	<b>Metacognitivas</b>	<b>Control y gestión de recursos</b>
Alternativas para la indagación del estudiante. Comparación complementaria mediante matrices y cuadros (P1)	Asignación de tareas y lecturas autónomas en las tutorías presenciales.	Promoción de la organización de tareas diarias (P2)
Priorización de estrategias pedagógico - didácticas sobre las de autorregulación. Acciones: leer y subrayar texto, mapas conceptuales y mentales; organizador gráfico y reflexiones pedagógicas.	Se proporcionan pautas generadoras de reflexión interior de la persona (P2)	Actividades grupales para fomentar la autorregulación.
Construcción de competencias lingüísticas y desarrollo del discurso oral (P2)	Generación de incertidumbre. Motivación para realizar las actividades a cambio de	Participación activa que genera interés por la

<p>Planteamiento de preguntas (P3)</p> <p>Uso de video tutoriales para desarrollar mapas conceptuales. Rúbrica de aprendizaje sobre lo evaluado en cada actividad. Foro de discusión del tema.</p> <p>Desarrollo de resúmenes, lectura en voz alta y asociación con imágenes o signos (P8)</p>	<p>ganancia o valor agregado (P3)</p> <p>Generación y confrontación de preguntas para procesar información en forma analítica en sus contextos particulares.</p> <p>Generación y desarrollo de discusión de ideas (P3)</p>	<p>materia (P4)</p> <p>Clasificación de documentos web actuales y vigentes sobre la asignatura para autorregular el aprendizaje (P8)</p>
--	--	--

**Fuente:** Profesores entrevistados.

Según esto, las relatorías de los participantes revelan que las estrategias más usadas son cognitivas, especialmente mediante herramientas como organizadores gráficos en forma de mapas mentales y conceptuales, cuadros sinópticos, esquemas, infografías, líneas de tiempo, cuadros comparativos, matrices, selección de materiales y repetición de información, preguntas, documentos de apoyo, entre otros.

También cobran importancia las reflexiones logradas a través de foros temáticos, debates, mesas redondas, técnicas grupales (Phillips 66 y Simposios), relatorías, sustentación de trabajos escritos, ensayos, resúmenes comentados, círculos de aprendizaje, comentarios, y conversatorios sobre los aprendizajes al finalizar el curso; otras estrategias incluyen los foros iniciales basados en las expectativas del curso y los contenidos del aula virtual, exposiciones de temáticas del curso, diseño didáctico de clases, socialización de talleres y propuestas, entre otras.

Para algunos profesores, resultan fundamentales los juegos de búsqueda de información como: cuatro esquinas, crucigramas, y sopas de letras, entre otros; la evaluación inicial y final también juegan un rol fundamental, así como la discusión y análisis de rúbricas, comprensión de la evaluación formativa y diagnóstica, talleres grupales, evaluaciones individuales y grupales escritas y online en modalidades de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.

Al comparar la teoría con las respuestas de los informantes y el uso regular de estrategias de autorregulación, deben enfatizarse las estrategias de control y gestión de recursos como procedimientos de los estudiantes para gestionar sus esfuerzos y entorno, considerando variables como el tiempo, escenarios de estudio y otros actores como los profesores, padres y compañeros; estas estrategias ayudan a los estudiantes a adaptarse y a modificar sus entornos de acuerdo con sus metas y necesidades, y permiten ser modelados por el profesor mediante entrenamiento para regular las variables intervinientes como esfuerzo, tiempo, lugar de estudio y búsqueda de ayuda (Beltrán, 1993); Pintrich y De Groot (1990) señalan que la gestión y control del esfuerzo por parte de los estudiantes puede acompañarse en las tareas académicas del aula para fortalecer la interacción entre los actores, los escenarios, las acciones y los objetivos de la ARA.

### 3.6. Estrategias para fomentar la ARA.

El análisis de estrategias para la ARA denota diversas acciones sin correlación ni consenso empleadas por los docentes, que resultarían fundamentales como estrategias integradas bajo un plan específico, alineado con las características del entorno y el programa formativo en el cual se aplican. De hecho, se halló un caso de participación no propositiva en este sentido, en el que preocupa el desconocimiento o falta de aplicación de estrategias para fomentar la ARA en un escenario complejo como lo representa la formación académica superior.

En síntesis, los informantes reportaron estrategias que van desde la fundamentación de lo cotidiano y la asociación con aspectos relacionales y situacionales que resultan representativos para el docente, hasta actividades transversales durante las fases formativas presenciales, que en forma consensuada denota la necesidad de los profesores de aprender, recordar e implementar estrategias para comprender mejor su disciplina y contenidos que orienta, mediante diseño secuencial de aulas virtuales con información suficiente y metódica para cada actividad, con orientaciones básicas hacia los estudiantes para favorecer su propio desarrollo de estrategias de ARA.

**Tabla 9**  
Promoción de estrategias para la autorregulación del aprendizaje.

Acciones para promover estrategias de la ARA	Informante
Se generan en la cotidianidad.	P1

Los aspectos y temas enseñados se fundamentan en relaciones, situaciones y eventos conectables con vivencias reales.	
Se generan cuestionamientos a través de preguntas.	P3
No reporta acciones.	P4
Desarrollo de actividades transversales durante las tutorías presenciales sobre temas específicos. Se aplican directamente en la práctica profesional.	P5

Esta situación exhorta a realizar encuentros de formación académica tanto con los profesores del programa como los del resto de la institución, pues según García (2012) la competencia genérica de *aprender a aprender* requiere un fomento temprano de la ARA tanto en alumnos como en profesores desde el inicio de su ciclo educativo. En este sentido el análisis de las respuestas se enfoca en el constructo de autorregulación, que si bien no es comprendido integralmente por los participantes, se forja a partir de la significación dada por los profesores desde su propia experiencia formativa.

Para responder ¿cuál es el papel del profesor respecto al uso de estrategias para la autorregulación del aprendizaje? según el objetivo general del proyecto, se estableció que el papel del profesor Uniminuto en la ARA y las estrategias empleadas para promoverla en los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil, demanda del profesor un alto compromiso vocacional, dominio de la competencia autorreguladora, habilidad para enseñarla, así como creatividad y disposición para integrar estas variables en su propuesta metodológica, en aras de lograr que sus alumnos sean autónomos y aprehensivos durante su vida, toda vez que construyen conocimiento y generan un aprendizaje real y significativo.

## 4. Discusión y conclusiones

El análisis estructural complejo de las variables de la ARA parte del bajo grado de comprensión, asimilación e implementación del constructo ARA, aun cuando los profesores reconocen en esta algunos elementos que si bien la favorecen como la disciplina, la motivación y la organización, desconocen la forma en que se adquiere e incorpora en su propuesta de aula y virtualidad en la modalidad a distancia; las estrategias para la ARA mayormente aplicadas son las cognitivas, a través de organizadores gráficos, foros temáticos, debates, mesas redonda y relatorías, aunque estas se aplican predominantemente en ambientes presenciales, dejando de lado la mayor fortaleza de la modalidad a distancia representada en la virtualidad.

Tanto la revisión documental como la observación del aula demostraron la infrecuencia de actividades de promoción de la ARA, especialmente en la práctica frecuente de subir actividades virtuales sin orientaciones para su desarrollo, ni sugerencias de técnicas de estudio o habilidades especiales de pensamiento; así mismo son desaprovechadas tanto la mensajería virtual como la retroalimentación de tareas considerando que las rúbricas son infrecuentes.

Según los hallazgos asociados al tercer objetivo, resulta preocupante que la mayoría de profesores aceptaron no proponer estrategias para fomentar la ARA durante los encuentros tutoriales, aduciendo el desconocimiento de estas y un pobre dominio de la gestión de recursos, entendida esta como los procedimientos empleados por los estudiantes para gestionar sus esfuerzos y entornos de aprendizaje en función de las metas y necesidades, que resultan susceptibles de ser modelados por el profesor a través de ejercicios de entrenamiento asociados al esfuerzo, tiempo y lugar de estudio.

Existe una incongruencia adicional entre la "carencia de tiempo" manifiesta por los profesores para realizar un seguimiento grupal, asociada con asignaciones laborales no acordes con la realidad formativa, y una evidente heterogeneidad de estilos de aprendizaje y niveles de motivación de los estudiantes.

Aunque la ARA es desconocida por buena parte de los docentes participantes y los hallazgos sugieren erróneamente que el estudiante es el único responsable de su formación, la alta tasa de deserción académica y el desconocimiento de la virtualidad, los estilos de aprendizaje y las técnicas inapropiadas de estudio, constituyen una realidad que además de generar falencias desde las fases formativas tempranas, dificultan la permanencia académica y la cualificación profesional. Esto comprueba los postulados de Zimmerman, (2000) Bandura (1997) y otros (Gaeta, 2014, Salcedo, 2012. Pozo y Monereo, 2000) que formulan como inviable la promoción de la ARA toda vez que los docentes reconocen no poseer dicha competencia, ya que la capacidad de ARA puede aprenderse por observación o modelado cuando se fomenta en los aprendices la atención, retención, reproducción y motivación para apropiarse las actitudes, acciones y recomendaciones de sus tutores para *aprender a aprender* sobre la disciplina que orientan.

# Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Gaeta, M.L. (2014). La implicación docente en los procesos de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista de Comunicación de la SEECI*. Diciembre 2014. Número extraordinario, pp. 74-81.
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 1(16), pp. 203-221.
- Pintrich, P. y De Groot, E. V. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, 82(1), pp. 33-40.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2000). Introducción: Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (Coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M.O., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, Vol. 28, Nº 1. España.
- Salcedo, F.E. (2012). Papel del profesor en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. Vol. III, núm. 3. Julio -septiembre de 2012. P. 17-28. Universidad de las Tunas, Cuba.
- UNIMINUTO (2013). *Proyecto Educativo Institucional del Sistema*. Versión 2. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- UNIMINUTO (2014). *Plan de Desarrollo 2013-2019. Resumen ejecutivo*. Recuperado el 3 de noviembre de 2016 en: [http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1441551/resumen\\_ejecutivo\\_completo\\_umd.pdf/d9ace7eadbf1-4e82-a2a3-5268814d09b5](http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1441551/resumen_ejecutivo_completo_umd.pdf/d9ace7eadbf1-4e82-a2a3-5268814d09b5)
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J. C., González-Pineda, J. A. y Rosário, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), pp. 109-121.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En: M. Boekaerts, P.R., Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press

---

1. Licenciada en educación primaria. Universidad Francisco de Paula Santander. Licenciada en Educación Básica Danza Universidad de Antioquia. Especialista en educación para la recreación comunitaria Universidad de Pamplona. Especialista en gestión de proyectos informáticos Universidad de Pamplona. Magíster en educación. Acentuación en procesos de enseñanza-aprendizaje. Doble titulación. Instituto de Estudios Superiores de Monterrey - ITESM- México. UNIMINUTO – Colombia. Profesora Investigadora Licenciatura en pedagogía infantil. Grupo GIDTI Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO

2. Psicóloga Universidad de Pamplona. Máster en Gestión de la Calidad Medio Ambiente y Riesgos Laborales. Universidad Católica de Valencia. España. Máster en Avances en Investigación Tratamientos en Psicopatología y Salud. Universidad de Valencia. España. Doctorando en psicología de la Salud. Universidad de Valencia España. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Universidad Cuauhtemoc. México. Profesora Investigadora Psicología. Grupo GIDTI Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO

---

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015  
Vol. 39 (Nº 52) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]