



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE
AUTORREGULADO EN DOCENTES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR**

Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología
Educativa que presenta la Bachillera:

ANDREA ELKIN CHOCANO

Asesora: SUSANA DEL MAR FRISANCHO HIDALGO

LIMA – PERÚ

2019

Resumen

La presente investigación, desde un enfoque cualitativo, tuvo el objetivo de explorar las concepciones de un grupo de docentes de una universidad privada de Lima metropolitana con respecto al aprendizaje autorregulado (también llamado aprendizaje autónomo). Se aplicó una entrevista semi-estructurada a siete docentes cuyo curso incorporaba la competencia genérica de aprendizaje autónomo. Los principales resultados reflejaron que los docentes tienen una concepción general de lo que es el aprendizaje autorregulado, pero no tienen claras las etapas ni la manera en que ellos pueden fomentarlo desde su rol docente. Asimismo, reconocen que el aprendizaje autorregulado es útil y necesario para la formación universitaria, pero perciben que está desintegrado de su curso. La investigación propone una necesidad de fortalecer la capacitación de los docentes con respecto al aprendizaje autorregulado e incorporar espacios de acompañamiento y reflexión sobre su práctica pedagógica.

Palabras clave: *Aprendizaje autorregulado, concepciones docentes, educación superior*

Abstract

The present study, from a qualitative approach, had the objective of exploring teacher conceptions about self-regulated learning (also called autonomous learning) in a private university of Lima. A semi-structured interview was applied to a group of seven teachers whose course incorporated the core ability of autonomous learning. The main results showed that the teachers had a general understanding of what self-regulated learning is, but they do not have a clear recognition of its stages nor of the way they can promote it as teachers. Likewise, they acknowledge that self-regulated learning is useful and necessary for higher education, but they perceive that it is disintegrated from their course. The investigation proposes the need to strengthen the training of teachers with respect to self-regulated learning and to incorporate spaces for pedagogical accompaniment and reflection.

Keywords: *Self-regulated learning, teacher conceptions, higher education*

Tabla de contenidos

Introducción	1
Aprendizaje autorregulado o autónomo	2
Rol docente en la promoción del aprendizaje autorregulado	6
Concepciones docentes	9
Método	13
Participantes	13
Técnicas de recolección de información	13
Procedimiento	15
Análisis de la información	16
Resultados y discusión	19
Definición de aprendizaje autorregulado	19
El aprendiz autorregulado	25
Rol docente en el desarrollo y promoción del aprendizaje autorregulado	28
Importancia percibida del aprendizaje autorregulado	32
Conclusiones	39
Referencias	42
Apéndices	49
Apéndice A: Consentimiento informado	49
Apéndice B: Ficha sociodemográfica	50
Apéndice C: Guía de entrevista semi-estructurada	52

Las últimas décadas, con el surgimiento de las innovaciones tecnológicas, han traído consigo cambios en todos los ámbitos de la sociedad: económicos, políticos, sociales (Borgman et al., 2008; Rosen, 2010), y más recientemente, reformas educativas que buscan responder a este mundo en constante transformación. Las instituciones de educación superior se vienen cuestionando cómo deben formar a los estudiantes para el futuro en un mundo que cambia a pasos tan agigantados, y se encuentran con el reto de tener que prepararlos sin saber lo que este va a traer en los próximos cinco a diez años.

Bauman (2003) define la sociedad actual bajo el concepto de ‘modernidad líquida’, la que está caracterizada por la producción exponencial de conocimiento, el aprendizaje continuo, y el conocimiento múltiple y relativo cuyo sello es la transitoriedad y el cambio. El conocimiento ya no está solo en la cabeza de las personas sino que existe una gran cantidad de información en la red, y uno de los objetivos educativos radica en desarrollar los propios recursos, que son desplegados y potenciados en la formación que se recibe, para poder usar esa información (Senjov-Makohon, 2014; Dignath & Büttner, 2008).

Vygotsky (1980) señala que las personas se mueven en un contexto donde hay instrumentos que les permiten vincularse con el mundo y con los demás, llamadas herramientas culturales (Wertsch, 2007). Entendido de esa manera, las nuevas tecnologías de la sociedad y la información funcionan como una de esas herramientas culturales que contribuye a la amplificación de capacidades. En este marco, concibe que el sujeto y sus acciones movilizan todos los componentes del contexto, entendiendo que no existe contexto sin individuo porque el individuo es parte de la formación del contexto. La singularidad y la sociabilidad hacen síntesis en una situación social de desarrollo donde el sujeto tiene agencia (Robbins, 2005). De esa manera, señala que se deben facilitar experiencias para que lo externo se incorpore como un aspecto simbólico en el sujeto y este, a su vez, tenga incidencia en el contexto.

Por lo tanto, las transformaciones en el conocimiento de la sociedad de la información, caracterizadas por una producción acelerada y mayor acceso a ella, han llevado a las personas a una necesidad de cambio y de formación permanente, que consiste en saber buscar la información, organizarla y usar el conocimiento de una manera situada y contextualizada (Pérez Villalobos, Díaz Mujica, González-Pienda & Núñez Pérez, 2011; Díaz Barriga, 2005; Senjov-Makohon, 2014).

Teniendo en cuenta este panorama, alrededor de los años ochenta el lenguaje de la educación superior comienza a cambiar y el foco de la enseñanza da un giro radical

(Álvarez Valdivia, 2009). En cuanto a lo primero, se empieza a hablar de competencias (Zabala & Arnau, 2007), entendidas como saberes transferibles y transversales a una variedad de situaciones que conllevan la capacidad del estudiante de adaptarse a los cambios y ser flexible ante las necesidades del contexto (Sánchez Elvira, 2008). Con respecto a lo segundo, se cambia el foco de la educación desde uno centrado en el profesor a uno centrado en el estudiante, en el cual este se vuelve agente, protagonista activo y catalizador de su aprendizaje, constructor de su conocimiento y gestor de sus procesos cognitivos (Rué, 2009). El enfoque ya no está en los contenidos sino en los estudiantes y en cómo aprender en lugar de cómo enseñar.

Además, el ingreso a la universidad supone nuevas exigencias y con ellas una mayor necesidad de autonomía de parte del alumno. El conocimiento requiere, por un lado, saber el contenido conceptual y, por otro, tener un autoconcepto positivo de la habilidad requerida en su acción para poder aplicarlo eficazmente.

Es así que se comenzó a hablar de aprendizaje autónomo, el que surge dentro de la literatura educativa como competencia crucial para un desempeño óptimo: la capacidad de aprender a aprender, de adaptarse ante los constantes cambios en todas las esferas de la sociedad mediante la movilización de los recursos necesarios para enfrentarlos y aprender a lo largo de la vida (Sánchez Elvira, 2008). Rué (2009) señala que el aprendizaje autónomo consiste en que el estudiante tome responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje mediante la apropiación de la información.

Aprendizaje autorregulado o autónomo

Desde un punto de vista psicológico, el aprendizaje autónomo se relaciona con los procesos de autorregulación, entendidos como la capacidad humana de controlar las emociones y las conductas, dirigidas hacia un determinado fin (Carver & Scheier, 1998). Para fines de esta investigación, se entenderá aprendizaje autónomo con la misma definición de aprendizaje autorregulado y ambos serán utilizados de manera indiferenciada.

Existen diversos autores que se han aproximado a la investigación y conceptualización del aprendizaje autorregulado, haciendo más énfasis en algunos componentes o aspectos que en otros, según el enfoque teórico o marco conceptual que han adoptado. Sin embargo, hay un consenso general acerca de las tres grandes etapas que involucra el aprendizaje autorregulado, siempre entendido como un proceso multidimensional: una primera etapa de planificación, una de ejecución, y otra de reflexión.

Asimismo, la mayoría de autores identifican tres componentes que influyen en las etapas del proceso autorregulatorio: componentes personales (cognitivos y emocionales), componentes conductuales y componentes contextuales, dándole más peso a algunos que a otros según el enfoque (Zimmerman, 2002; Winne & Hadwin, 1998; Boekaerts & Corno, 2005). Además, coinciden en que la metacognición, definida como el conocimiento acerca del conocimiento, está en todas las etapas del proceso de autorregulación del aprendizaje (Spruce & Bol, 2015).

Pintrich (2000) añade un componente motivacional, ligado al emocional-afectivo, que ha abierto un campo de investigación adicional de la autorregulación, resaltando el rol de las metas académicas como una de las directivas principales del proceso. Este autor sostiene que un aprendiz autorregulado se plantea metas de largo y corto plazo, que le dan dirección al proceso, haciendo un balance de los recursos, tiempo y estrategias que necesita para cumplirlas (Schunk, 2005). Hace una división general de las metas académicas en dos tipos: las metas orientadas al logro y las metas orientadas al desempeño, y el tipo de meta que se establezca el estudiante tendrá una influencia en su manera de llevar a cabo cada etapa del proceso autorregulatorio (Pintrich, 2000).

Una meta orientada al logro está dirigida a la comprensión y aprendizaje profundo del contenido y la adquisición de habilidades, mientras que una meta orientada al desempeño se enfoca en superar a los demás, en ser mejor que otros o el mejor en algo. Es decir que el primer tipo de meta consiste en estándares autorreferenciales de superación, y el segundo tipo establece los estándares en los otros y en criterios de comparación con los demás, siendo este el principal motor para la acción (Pintrich, 2000).

Cabe resaltar que las etapas mencionadas ocurren de manera cíclica, y que se refieren a la planificación, ejecución y reflexión del proceso de aprendizaje, teniendo como objetivo final la transformación de capacidades mentales en habilidades académicas (Zimmerman, 1998).

Zimmerman (1998) se basa en un modelo sociocognitivo para aproximarse al concepto, sostenido sobre los postulados de la teoría del aprendizaje de Bandura (Puustinen & Pulkkinen, 2001) y que resulta pertinente para fines de esta investigación, pues este autor hace un énfasis especial en los agentes socializadores y su rol en la promoción y desarrollo del aprendizaje autorregulado en el aula (Spruce & Bol, 2015).

Como muestra la Figura 1, creada para fines de esta investigación, autorregular el aprendizaje requiere un proceso de planeamiento, ejecución y reflexión sobre la acción, que conlleva gestionar las emociones, conductas y pensamientos de una manera intencionada para adquirir nueva información. Es decir, se busca controlar y dirigir la experiencia de aprendizaje mediante procesos conductuales, motivacionales y metacognitivos auto-iniciados (Zimmerman, 1998).

Figura 1
El proceso del aprendizaje autorregulado



La primera fase de planificación conlleva dos grandes aspectos. En primer lugar, el análisis de tareas, en el cual se establecen las metas en función a los resultados de aprendizaje que se busca alcanzar y según eso, las estrategias de aprendizaje requeridas, entendidas como los recursos, técnicas o medios que utiliza el estudiante para aprender/adquirir conocimiento según su objetivo de aprendizaje (Allueva, 2002).

El segundo gran aspecto de la fase de planificación consiste en un análisis de la automotivación, que está influenciada por las creencias de autoeficacia (la percepción que tiene el estudiante acerca de su capacidad de desempeñarse y poder cumplir con una tarea según la estimación de su propia habilidad para hacerlo [Bandura, 1993]), el valor de la tarea y el valor intrínseco percibido por el individuo.

La etapa de ejecución implica evaluar qué tan bien se está llevando a cabo la tarea en cuestión en función de la meta propuesta. Consiste, por un lado, en un componente de autocontrol, que permite la focalización en la tarea (control de

distractores para los procesos de concentración y atención), y por otro en la autoobservación, que conlleva un monitoreo del desempeño en el cual es clave la metacognición (Zimmerman, 1998; Spruce & Bol, 2015).

Finalmente, la fase de autorreflexión consiste en evaluar hasta qué punto se cumplieron las metas. Esto se realiza mediante juicios personales sobre el proceso y el resultado, en los cuales se lleva a cabo una comparación con referentes ya sea propios o externos (por ejemplo, de los pares). Esta fase también consiste en la evaluación de reacciones personales, es decir, las atribuciones de causalidad, entendidas como las razones a las que la persona atribuye el resultado obtenido (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2000). Esto último significa la percepción de hasta qué punto el resultado es producto de sus esfuerzos y recursos personales o si, de lo contrario, obedece a fuerzas externas.

Estas fases son entendidas de manera cíclica ya que se requiere ir reevaluando todas las variables al final de cada etapa para ajustar los componentes (cognitivos, conductuales y contextuales) como manera de alcanzar cada vez mejores resultados. Así, la reflexión que resulte del proceso de autorregulación, entendida como la reacción final a la experiencia de aprendizaje, influirá luego en los conocimientos previos y creencias del estudiante para la siguiente etapa de planificación (Puustinen & Pulkkinen, 2001; Pintrich, 2000).

Rué (2009) hace énfasis en la reflexión como elemento clave del aprendizaje autónomo, señalando que se debe buscar que los estudiantes sepan “mejor” en lugar de saber “más”, entendiendo así el aprendizaje como el producto de un proceso de reflexión y regulación que permitan hacer una construcción coherente de la información.

En ese sentido, la autonomía apunta a saber el por qué en lugar de solamente saber qué o saber cómo, y esto implica la distinción entre dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje superficial, enfocado en aprobar un curso o tarea, y el aprendizaje profundo enfocado en aprender, entendido como la reconstrucción de los esquemas de conocimiento y la apropiación de contenidos mediante la comprensión significativa. El aprendizaje superficial enfoca las acciones únicamente en las consecuencias, y cambiar las consecuencias requiere solamente repasar más los contenidos para poder reproducirlos mejor. Por otro lado, para cambiar los resultados en el aprendizaje profundo se requiere cambiar el proceso y replantearlo (Rué, 2009). Es decir, no se enfoca en la cantidad de conocimiento acumulado sino en cómo éste se procesa y se entiende.

Piaget hace una distinción similar entre aprendizaje en sentido estricto y aprendizaje en sentido amplio (Inhelder, Sinclair & Bovet, 2002). El aprendizaje en sentido estricto consiste en el conocimiento específico adquirido de la experiencia inmediata. El aprendizaje en sentido amplio está fundamentado sobre los aprendizajes en sentido estricto e implica un proceso de equilibración de estos sobre el cual se crea un nuevo esquema, pues conlleva cambios cognitivos estructurales.

Piaget e Inhelder sostienen que el aprendizaje involucra acción de parte del sujeto (Gallagher & Reid, 2002), y solo será asimilado lo que este perciba como significativo. En ese sentido, para que haya un cambio estructural debe existir un desequilibrio cognitivo, y la creación de situaciones que produzcan este desequilibrio es la tarea del sistema educativo para que los estudiantes se vean obligados a recurrir a la acción para producir nuevos esquemas.

El aprendizaje implica un cambio conceptual, y eso se hace de manera intencionada y constructiva, lo cual se centra en el estudiante como sujeto que aprende y se enfoca en las estrategias de aprendizaje en lugar de las estrategias de enseñanza. Carretero (2017) señala que el cambio conceptual consiste en la transformación del conocimiento cuando se cambia la forma de ver las cosas de una manera radical.

En este trabajo vamos a entender aprendizaje autónomo o autorregulado como un proceso activo, consciente e intencionado de establecimiento de metas y objetivos directivos mediados por la regulación y supervisión cognitiva, comportamental y contextual, que conlleva una serie de estrategias dispuestas al aprendizaje con un plan de acción detrás y en un constante proceso de reflexión y autoevaluación. Se concibe al estudiante como un agente protagonista y responsable de su propio aprendizaje.

No obstante, no se puede perder de vista el rol que tiene el docente dentro del aula para fomentar el desarrollo del aprendizaje autorregulado en los estudiantes.

Rol docente en la promoción del aprendizaje autorregulado

A lo largo de toda la educación formal (desde el nivel inicial hasta la educación superior) los estudiantes son guiados de manera muy cercana en su proceso de aprendizaje por el profesor. Este tiene un rol de orientador y facilitador, siendo el encargado de fomentar un ambiente que permita, de manera paulatina, la ejecución de prácticas autodirigidas. Las prácticas son llamadas estructura para la acción y la idea es que generen las oportunidades y condiciones necesarias para un aprendizaje adecuado (Spruce & Bol, 2015; Dignath & Van der Werf, 2012; Kistner et al., 2010). Estas condiciones consisten en crear experiencias situadas y alineadas con los objetivos de

aprendizaje esperados, en las cuales exista la oportunidad de construir el conocimiento y reflexión a partir de las capacidades generadas en el proceso de aprendizaje (Biggs, 2006).

Dentro de esta misma línea, diversos autores coinciden en que el aprendizaje autorregulado es algo que se puede promover en el aula tanto de manera directa como indirecta (Dignath & Büttner, 2008; Dignath & Van der Werf, 2012; Kistner et al., 2010; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). La promoción directa se puede hacer a través de la enseñanza dirigida de estrategias de aprendizaje, y la promoción indirecta se hace a través del diseño del evento de enseñanza-aprendizaje, en el cual se busca promover un tipo de aprendizaje constructivista que permita la autorregulación de los estudiantes mediante la construcción activa del conocimiento.

Pino-Pasternak, Basilio y Whitebread (2014) identifican tres maneras en las que se puede promover el aprendizaje autorregulado: a través del tipo de actividades que se presenta a los estudiantes, a través de las prácticas instruccionales y mediante el ambiente del aula. Sostiene que las actividades que más promueven el aprendizaje autorregulado son aquellas que requieran de un trabajo colaborativo, que sean significativas para los estudiantes y que no tengan una sola respuesta. Asimismo, los docentes pueden enseñar explícitamente estrategias cognitivas y metacognitivas de autorregulación y fomentar en los estudiantes preguntas de reflexión acerca del progreso en su aprendizaje. Junto con esto, prácticas de evaluación que involucren a los estudiantes (portafolios, autoevaluaciones y co-evaluaciones) fomentan la autorregulación del aprendizaje.

Rué (2009), a su vez, señala que el profesor debe ayudar a los estudiantes a crear consciencia de sus procesos, factor clave en la autorregulación del aprendizaje. Añade también que el aula puede, y debe, ser un espacio promotor de autoeficacia, y que la calidad de la enseñanza consiste tanto en la calidad de los contenidos enseñados como en la calidad de los procesos de adquisición de estos contenidos.

Más aún, autores de la teoría sociocognitiva resaltan la importancia del rol docente en el aprendizaje autorregulado como un actor que brinda orientación mediante modelamiento, guías verbales, retroalimentación, supervisión y monitoreo del proceso (Zimmerman, 2002; Bandura, 1991).

La mayoría de investigaciones que han explorado el constructo de aprendizaje autorregulado lo hacen desde una perspectiva cuantitativa y en estudiantes de educación

básica, lo cual refuerza la necesidad de investigar el constructo desde un enfoque cualitativo y con un foco en la educación superior.

Tavakolizadeh y Ebrahimi-Qavam (2011) llevaron a cabo un estudio experimental en estudiantes de segundo grado en el cual encontraron que el grupo de estudiantes al que le enseñaron estrategias de aprendizaje autorregulado tuvieron mejoras en su autoeficacia a diferencia del grupo control. Esto va de acuerdo a la teoría de Bandura, que sostiene que parte de la automotivación en la fase de planificación del proceso de aprendizaje, consiste en las creencias de autoeficacia del individuo, lo cual optimizará el proceso de aprendizaje.

Kistner et al. (2010) investigaron el rol docente en la promoción del aprendizaje autorregulado en estudiantes de primaria (novenio grado) mediante observaciones de aula y encontraron que la mayoría de las estrategias de autorregulación del aprendizaje se enseñan de manera implícita, a través de las prácticas de enseñanza. En línea con esto, cabe considerar que los profesores tienen ideas, concepciones y creencias sobre el aprendizaje autónomo, las cuales van a afectar el modo de conducir el proceso educativo (Calderhead, 1996; Pajares, 1992; Spruce & Bol, 2015; Dignath & Van der Werf, 2012; Lombaerts, Engels & Van Braak, 2010).

Dignath y Van der Wert (2012) investigaron las creencias y conductas docentes sobre aprendizaje autorregulado y su rol en su desarrollo en el aula. Encontraron que si bien los docentes reconocen que es importante promover el aprendizaje autorregulado, no tienen completamente claro qué es ni cómo hacerlo. Además, también encontraron que las creencias y concepciones docentes sobre aprendizaje autorregulado son un indicador de su promoción en el aula.

En otra investigación de Dignath (2016), se exploraron tres componentes de las creencias docentes para ver cómo cada uno de estos predecía la promoción del aprendizaje autorregulado en el aula. Los tres componentes estudiados fueron: sus creencias con respecto a la enseñanza e instrucción del aprendizaje autorregulado, las creencias de su propia autoeficacia para promover el aprendizaje autorregulado, y sus creencias epistemológicas con respecto a la enseñanza. Se encontró que los dos primeros componentes predicen mejor la promoción del aprendizaje autorregulado en docentes dentro del aula y que los profesores tienen una actitud más positiva hacia la promoción indirecta del aprendizaje autorregulado (fomentar un ambiente constructivista) que hacia la enseñanza explícita de estrategias.

Concepciones docentes

Existen diferentes aproximaciones al concepto de creencias y de concepciones, habiendo un límite difuso entre ambas y una diferenciación aún poco clara. Al respecto, White (1994) señala que las concepciones consisten en el conocimiento que se tiene con respecto a un concepto y se encuentran en un nivel más superficial o accesible a la consciencia que las creencias. Se forman con la experiencia, teniendo una influencia en la conducta, y consisten en definiciones personales de los fenómenos sin contener necesariamente un juicio de valor, lo cual las vuelve más interpretables y accesibles (Martín et al., 2008).

Las concepciones están basadas en el conocimiento que el sujeto puede tener sobre algo, una definición y entendimiento conceptual, personal, que resultan en el lente perceptual bajo el cual el sujeto interactúa con el entorno y lo explica (Da Ponte, 1999; White, 1994). Más aún, las concepciones abarcan, de manera más profunda, un conjunto de creencias que se relacionan y las conforman.

Purdie, Hattie & Douglas (1996) señalan que estudiar las concepciones consiste en indagar cómo las personas entienden el mundo, no como en realidad es (objetividad científica), sino desde su percepción. A esto se le llama perspectiva de segundo orden.

Las creencias son interpretaciones personales y maneras subjetivas de entender el mundo, que también influyen en la conducta y que conllevan un juicio de valor (Pajares, 1992; Da Ponte, 1999; Borg, 2001; Rojas, 2014; Castro & Cárcamo, 2012; Catalán, 2016). En este sentido, se diferencian del conocimiento ya que este tiene una estrecha relación con la razón y posee un carácter objetivo, mientras que las creencias no requieren de un consenso grupal para ser “verdaderas”. Este carácter personal las hace más inflexibles al cambio e influyen no solo en el actuar, sino en cómo se percibe la nueva información (Pajares, 1992; Dignath & Van der Werf, 2012; Calderhead, 1996).

Borg (2001) define las creencias como una proposición aceptada como verdadera con un componente de evaluación afectiva, añadiendo que las concepciones y creencias se adquieren con la experiencia por medio de la cultura y la socialización.

Calderhead (1996) distingue cuatro características de las creencias: presunción existencial, alternatividad, evaluación afectiva y estructura episódica. Además, sostiene que los docentes pueden tener cinco tipos de creencias y concepciones: sobre los estudiantes y el aprendizaje, sobre la enseñanza, creencias sobre el tema a enseñar, creencias sobre aprender a enseñar y creencias sobre sí mismo y el rol docente.

El componente principal que caracteriza tanto a las creencias como a las concepciones es su naturaleza subjetiva, ya que requieren un proceso de juicio y evaluación personal. Por ello, pueden ser ilógicas e incluso inconsistentes y contradictorias con otras creencias, entendiéndolas como un sistema interconectado. Esto las vuelve muy influyentes en la conducta humana y por lo tanto, una vía importante para entender las decisiones y prácticas docentes (Pajares, 1992; Borg, 2001; Calderhead, 1996).

Por ejemplo, con respecto a la autonomía durante la primera infancia, un padre de familia puede verbalizar que la autonomía consiste en que los niños puedan comer por sí solos, tengan cierta agencia para tomar decisiones pequeñas en su día a día y responsabilizarse poco a poco de sus actos. Esta es su concepción de autonomía. Esto está enmarcado dentro de un sistema de creencias más profundo que está respaldado con el juicio valorativo de que la autonomía es un aspecto crucial de desarrollo durante la primera infancia y que sin ella, el niño no tendrá un funcionamiento óptimo durante su vida. Tanto la concepción como la creencia de autonomía guiarán las conductas y prácticas del padre al criar a sus hijos.

Dado que forman parte de un sistema, cada creencia tiene una intensidad y un poder en la acción diferentes, y existen en un esquema que va de lo periférico a las creencias centrales, que por consecuencia son más difíciles de cambiar, pues usualmente hacen referencia a la persona misma y su identidad (Pajares, 1992; Rojas, 2014). Existen varios tipos particulares de creencias como, por ejemplo, las teorías subjetivas, que tienen una estructura y método de estudio particular (Castro & Cárcamo, 2012; Catalán, 2016).

La subjetividad de las creencias y las concepciones hace alusión a una interpretación y definición personal, que explica y define las cosas desde su posición como sujeto que interactúa con el objeto. Además, están inmersas (situadas) en un contexto determinado y su significado se interpreta desde ese punto de partida, influenciado también por el lenguaje, tanto para su surgimiento como para su transmisión a otros individuos o comunidades. Sin embargo, si bien están inmersas en un contexto, mediadas por un lenguaje y transmitidas mediante lo social, siguen siendo representaciones individuales del mundo (Catalán, 2002).

Las concepciones docentes son relevantes de ser trabajadas porque afectan la práctica del profesor - lo que hace y piensa - lo cual afecta su acción (Catalán, 2002; Da Ponte, 1999; Clark, 1988). Tanto Cárcamo y Castro (2015) como Rojas (2014) abordan

en sus investigaciones el “pensamiento del profesor”, bajo el marco de concepciones docentes, como un concepto clave para entender las prácticas pedagógicas. Estas concepciones pueden manifestarse acerca de metodologías pedagógicas, los estudiantes, los profesores, la escuela, el proceso de aprendizaje, etc. Como se mencionó anteriormente, los profesores tienen un rol clave en el proceso educativo, por lo que resulta importante indagar en sus concepciones al respecto (Da Ponte, 1999; Lombaerts, Engels & Van Braak, 2010; Dignath-van Ewijk & Van der Wert, 2012).

Cárcamo y Castro (2015) llevaron a cabo una investigación que buscó analizar las concepciones sobre el aprendizaje que tienen alumnos de pedagogía y profesores de Educación Básica en Chile. El foco en los docentes se justifica bajo el supuesto de que su comportamiento en el aula está guiado por sus concepciones, bajo el pensamiento del profesor. Además, se sostiene que estas concepciones se construyen durante su formación docente (son, de esa manera, transmitidas).

Cabe resaltar también que su relevancia de estudio reside en que las concepciones y creencias son modificables -debido a que son formadas con la experiencia-, por lo que se requiere estudiarlas para posteriormente establecer un proceso de reflexión y de esa manera poder producir un cambio en la práctica docente y el proceso educativo (Castro & Cárcamo, 2015; Da Ponte, 1999).

Aprendizaje autónomo es una de las siete competencias genéricas PUCP (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2016), determinada como tal bajo el sustento de que es una competencia clave para asegurar profesionales integrales y capaces de desempeñarse de manera adecuada en cualquier reto que se presente en su vida profesional, siendo la capacidad de aprender a aprender -para estar en constante actualización- una de las habilidades más necesitadas en el mundo actual (Dignath & Büttner, 2008).

De esa manera, es importante entender las concepciones de aprendizaje autorregulado en los docentes que tienen a su cargo un curso que busca desarrollarlo en la universidad, pues como señala Calderhead (1996), las reformas curriculares y educativas implican al docente como ejecutor, por lo que no se puede perder de vista indagar en su rol y su entendimiento del cambio.

Debido a todo lo expuesto, el presente estudio tiene como objetivo general explorar las concepciones de aprendizaje autorregulado en docentes de una universidad privada de Lima que están empezando a implementar la competencia de aprendizaje autónomo en su curso, mediante una investigación cualitativa. El estudio cuenta con dos

objetivos específicos: el primero consiste en explorar de qué manera los docentes están entendiendo y definiendo el aprendizaje autorregulado, y el segundo consiste en explorar cómo están percibiendo la inserción de esta competencia en su curso.

Se elige un enfoque cualitativo debido a que responde directamente al objetivo de investigación, considerando que “lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 397).

Dado que las concepciones consisten en un conjunto de conocimientos y definiciones subjetivas de la realidad, el enfoque cualitativo permite explorarlas al indagar en los pensamientos y definiciones personales de los sujetos de investigación, contruidos y expresados en un lenguaje cotidiano y tomando en cuenta el contexto en el que se encuentran (Pistrang & Barker, 2012; Flick, 2004).

El diseño de este estudio se fundamenta en un paradigma fenomenológico, dado que busca indagar en la manera cómo los docentes entienden el aprendizaje autorregulado desde su experiencia subjetiva. Una epistemología fenomenológica sostiene que la experiencia es la que determina la subjetividad de las personas (Willig, 2013), lo que está directamente relacionado con la formación de las concepciones docentes y su efecto en las prácticas pedagógicas.

Asimismo, la técnica de recolección de información utilizada en este estudio, que es la entrevista cualitativa semi-estructurada, también responde a este paradigma, pues permite indagar en los puntos de vista personales de los participantes con el investigador como persona que escucha y recolecta información sin cuestionar su validez (Willig, 2013; Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Método

Participantes

Los participantes de este estudio fueron siete docentes (cuatro profesores y tres jefes de práctica) de un curso de primer ciclo de una universidad privada de Lima Metropolitana. Fueron elegidos de manera intencional debido a que su sílabo incorpora la competencia genérica de aprendizaje autónomo, y la investigación busca entender la concepción de este constructo en docentes que la deben implementar en su curso. La institución también fue elegida de manera intencional debido a que se encuentra en el proceso de incorporar un modelo educativo por competencias, incluida la de aprendizaje autónomo. A continuación, se muestra la distribución de los docentes respecto a su edad, sexo, los años que llevan dictando el curso y si es jefe de práctica o profesor de teoría del curso. Todos los docentes son historiadores de profesión.

Tabla 1
Datos sociodemográficos

Docente	Sexo	Edad	Cargo	Años dictando el curso
P1	F	38	Profesora	3
P2	M	39	Profesor	3
P3	M	38	Profesor	4
P4	M	24	Jefe de práctica	1
P5	M	29	Jefe de práctica	4
P6	M	55	Profesor	2
P7	M	29	Jefe de práctica	2

Respecto a la capacitación en aprendizaje autónomo, los siete docentes manifestaron haber recibido una capacitación previa, que consistió en una charla brindada por la misma universidad con una duración de dos horas, que se llevó a cabo antes de comenzar el dictado del curso. Dos señalaron que fue acompañada de materiales de lectura. Uno de estos docentes señaló que esta capacitación no le había parecido útil.

Técnicas de recolección de información

La información fue recolectada mediante una guía de entrevista semi-estructurada (ver Apéndice C) que consiste de cuatro áreas que serán explicadas a continuación. Para indagar en mayor profundidad en algunas áreas, se utilizaron casos a partir de los cuales siguieron una serie de preguntas. Estos casos fueron elaborados de acuerdo a la teoría revisada. Los casos presentados en el área 1 de la entrevista, se

construyeron de acuerdo a las características de una persona que es capaz de autorregular su aprendizaje, los del área 4 de la entrevista se elaboraron de acuerdo a lo que menciona la literatura con respecto al rol docente en la promoción del aprendizaje autorregulado dentro del aula.

Área 1: Definición de aprendizaje autorregulado. Busca entender cómo definen los docentes el aprendizaje autorregulado. Para esta área se presentan dos casos, uno que muestra a un estudiante aprendiendo de manera autorregulada, y el otro que muestra a un estudiante aprendiendo de manera independiente. Luego de la lectura de los casos siguen las preguntas.

- Pregunta ejemplo: ¿Qué entiende usted por aprendizaje autónomo?

Área 2: Rol del estudiante en el desarrollo del aprendizaje autorregulado. El área busca identificar las características que le atribuyen los docentes a un alumno autorregulado y las maneras en que consideran que se llega a tener esas características.

- Pregunta ejemplo: ¿Le parece que el aprendizaje autónomo es algo que se puede aprender o desarrollar? ¿Cómo?

Área 3: Importancia del aprendizaje autorregulado. Indaga en la relevancia que le atribuyen los profesores a la promoción del aprendizaje autorregulado en los cursos y en la universidad. Busca identificar y explicar si los profesores perciben o no la autorregulación del aprendizaje como un aspecto importante en el desarrollo y aprendizaje del estudiante, e identificar la utilidad futura que le atribuyen.

- Pregunta ejemplo: ¿Considera que ser un aprendiz autónomo mejora la calidad del aprendizaje? ¿De qué manera?

Área 4: Rol docente en la promoción del aprendizaje autorregulado y actitud hacia su incorporación en los cursos. Busca examinar qué rol piensan los docentes que cumplen en el desarrollo y promoción del aprendizaje autorregulado en los estudiantes. Se presentan dos casos, uno que muestra a un profesor que no promueve el aprendizaje autorregulado, pero que logra terminar con todos los temas del curso, y uno que sí incluye estas actividades pero le falta terminar un tema. Después de la presentación de estos casos siguen las preguntas que buscan indagar en la actitud de los profesores hacia la incorporación de aprendizaje autónomo en los cursos.

- Pregunta ejemplo: ¿Le parece que usted como profesor puede ayudar a que los estudiantes desarrollen su autonomía de aprendizaje? ¿De qué manera?

Se realizó una revisión bibliográfica sobre el constructo aprendizaje autorregulado para elaborar la guía de entrevista y que esta permita responder al objetivo de investigación. Tanto la guía de entrevista como los casos presentados fueron revisados por la asesora en calidad de experta para validar la relevancia y pertinencia del instrumento con respecto al objetivo de investigación.

Procedimiento

Se realizaron dos entrevistas piloto, a una docente del curso y a su jefa de práctica, para asegurar que el instrumento fuera claro y comprensible para la población de estudio, así como verificar la duración aproximada de la entrevista y que el orden y planteamiento de las preguntas fuera adecuado y fluido. Luego de las pruebas piloto se eliminó una pregunta, pues su respuesta estaba contenida en la anterior en ambos pilotos, y se intercambiaron el orden de dos preguntas para que la primera fuera más comprensible y diera pie a la siguiente. Se corroboró que los casos presentados eran claros y útiles para las preguntas que desprendían de ellos y las respuestas que generaban.

Luego del piloto, se hicieron los cambios necesarios al instrumento y se procedió a contactar a los demás docentes del curso que incorpora la competencia genérica de aprendizaje autónomo. Se envió un correo personal a cada uno de los docentes del curso, en el que se detallaron las características y objetivos de la investigación y su participación en ella. Se procedió a entrevistar a aquellos docentes que respondieron a este primer contacto, indicando que su participación en la investigación sería voluntaria y que podrían retirarse de la misma en cualquier momento del proceso, sin que esto tenga consecuencias negativas para ellos.

Se concretó una fecha y hora de entrevista con aquellos profesores que respondieron al correo. Una vez terminada, se pidió los datos de los jefes de práctica del docente entrevistado y se llevó a cabo el mismo procedimiento de contacto.

Antes de comenzar la entrevista, se explicó que esta sería grabada y luego transcrita para el posterior análisis, pero toda información sería completamente anónima y confidencial. Luego del estudio las grabaciones se borrarán. Todo esto fue reiterado en el consentimiento informado que se entregó a cada participante. Se explicó el consentimiento informado de manera verbal, luego se le entregó el documento al

participante para que lo firme y se entregó la ficha demográfica para recoger algunos datos adicionales (ver Apéndice B). Después, se procedió con la entrevista, durante la cual la investigadora mantuvo una posición neutral con respecto a las respuestas brindadas. Se explicó a los participantes que podrán conocer los resultados de la investigación una vez que esta sea publicada.

Análisis de la información

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para ser analizadas. Se procedió con un análisis temático, que consiste en un análisis de los discursos y representaciones del participante (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) mediante la identificación de patrones comunes dirigidos a responder al objetivo de investigación, siguiendo los pasos de Braun & Clarke (2012) y utilizando el significado, entendido como un referente lingüístico expresado por los participantes, como unidad de análisis (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

En primer lugar, se repasó la información transcrita como manera de familiarizarse con ella, para luego seguir con la selección de partes relevantes que podrían generar códigos. Esta primera codificación fue contrastada con la asesora para asegurar la validez de las etiquetas. Durante esta etapa, se tomaron notas adicionales tanto de cada entrevista, como de conclusiones generales que se iban percibiendo de la información.

Una vez que se hizo esa codificación, se generó una matriz con los códigos en la parte vertical y los participantes en la parte horizontal, con lo cual cada celda tenía una descripción breve de lo que decía cada participante respecto a cada código. Con eso, se procedió a la identificación de patrones y temas en común dentro de los códigos que se pudieran agrupar en una categoría más grande, finalmente resultando en una división según las áreas de la entrevista asegurando que se respondiera al objetivo de investigación.

Luego, se procedió a responder a las preguntas guía que proponen Braun & Clarke (2012, p. 65), para terminar de verificar que los códigos y categorías estuvieran determinados de una manera pertinente, que reflejaban lo que decía la data, que eran coherentes y que estaban bien delimitados. Una vez que estas preguntas fueron respondidas, se repasó toda la data nuevamente para asegurar que las categorías respondan a ella.

Finalmente, se seleccionaron las citas o extractos que eran oportunos para analizar en profundidad e incluir en la investigación para sustentar la discusión e interpretación de los resultados.





Resultados y discusión

El objetivo general de esta investigación fue explorar las concepciones de aprendizaje autorregulado en docentes de educación superior de una universidad privada de Lima Metropolitana. A continuación, se presentan los resultados divididos en cuatro apartados que siguen las áreas de la entrevista y los objetivos específicos de la investigación. El primer apartado presenta la definición de aprendizaje autorregulado, el segundo las concepciones docentes de un aprendiz autorregulado, el tercero describe las concepciones del rol docente en el desarrollo y promoción del aprendizaje autorregulado y el cuarto expone la importancia percibida del aprendizaje autorregulado y su inserción en los cursos.

Definición de aprendizaje autorregulado

Este apartado comprende cuatro categorías: la definición de aprendizaje autorregulado, las etapas del proceso de aprendizaje autorregulado, lo que el participante considera opuesto al aprendizaje autorregulado y los factores que influyen en él.

Tabla 2
Resultados de Apartado 1

Categoría	Código	Participante
Definición de aprendizaje autorregulado	Agencia e independencia	P1, P2, P3, P7
	Autoconocimiento de procesos de aprendizaje	P1, P2, P5, P6, P7
	Organización de tiempo y recursos	P2, P4, P6, P7
Etapas del aprendizaje autorregulado	Fase de planificación y de ejecución	P4
	Adquisición por etapas	P1, P2, P3, P5, P6, P7
Opuesto a aprendizaje autorregulado	Educación escolar y metodologías tradicionales	P2, P4, P7
	Aprendizaje dependiente	P1, P3
	Desorganización	P6, P7
Factores que influyen en el aprendizaje autorregulado	Contexto institucional (profesores y actividades de E-A)	P1, P2, P3, P5, P7
	Factores internos	Todos

Los participantes (P1, P2, P3, P7) reconocen que el aprendizaje autorregulado implica que los estudiantes sean agentes de su proceso de aprendizaje, y además, que lo hagan de manera independiente.

“Es la capacidad que tiene cada uno de aprender algo de manera independiente, autogestionada, donde además de la información que puedan recibir en clases, la sistematizan de una forma que ellos mismos puedan asimilarla, aprenderla, pero que no está permanentemente dependiendo de alguien más para que esto suceda.” (P1, Docente)

Esta concepción se alinea a cómo Zimmerman (1998; 2002), Pintrich (2000) y Peeters et al. (2014) definen el aprendizaje autorregulado, que no es algo que simplemente le “sucede” al aprendiz, sino algo que el estudiante debe hacer de manera proactiva al tener que regular, controlar, monitorear y evaluar sus pensamientos, emociones, conductas y hasta su contexto para poder cumplir sus metas. Así, es un proceso que se lleva a cabo de manera consciente e intencionada.

Asimismo, la mayoría de los docentes (P1, P2, P5, P6, P7) reconoce que el aprendizaje autorregulado implica un nivel de autoconocimiento de los propios procesos de aprendizaje. Al respecto, algunos docentes dicen:

“Esta cosa de que cada uno decide personalmente cómo aprende mejor cada uno.” (P2, Docente)

“Que armes un cronograma, saber dónde estudiar (...) cuáles son mis horas de sueño, cuál es la hora más propicia para estudiar. Entonces implica un autoconocimiento muy bonito. Va de la mano con la madurez también. Cuál es el mejor momento para estudiar... la madrugada, la noche, al mediodía, y eso depende de cada uno.” (P6, Docente)

“Creo que es una capacidad que el alumno debe desarrollar para tratar de aprender, como dice el cliché, aprender por sí mismo. Controlar sus mecanismos, su tiempo, sus actividades, ver sus fortalezas, ver sus capacidades de mejora, ese tipo de cosas.” (P7, Jefe de práctica)

Así como este último docente menciona, otros docentes también reconocen que hay una dimensión del aprendizaje autorregulado que consiste en la capacidad de organización de tiempo y de recursos (P2, P4, P6, P7), como ejemplifica la siguiente cita:

“Es donde uno mismo controla sus tiempos, uno mismo es dueño de sus horarios y todo esto, y los tiene digamos esquematizados. Y los tiene puestos en algún lugar donde puede de una u otra forma ser consciente de eso y ver en qué medida o en qué tiempo va a lograr los objetivos que tiene que cumplir.” (P4, Jefe de práctica)

De esta manera, se puede evidenciar que a un nivel conceptual, los profesores tienen una idea acertada de lo que es el aprendizaje autorregulado. Sin embargo, con respecto a las fases que tiene el proceso de autorregulación de aprendizaje, solamente un docente (P4) reconoce que se trata de una primera fase de planificación, en la que se establecen las metas, y una siguiente de ejecución y monitoreo, aún sin mencionar la última fase de reflexión que culmina el ciclo (Zimmerman, 1998):

“Tiene diferentes procesos. Un proceso del aprendizaje autónomo sería, digamos, primero tener un esquema de lo que quieres hacer y lo que tienes que cumplir. Ese es el primer punto; esquematizar, organizar los diferentes tiempos de responsabilidad de objetivos que quieres lograr. Y de ahí el segundo paso es llevar esto a cabo, proyectarse a cumplirlo en determinada fecha e ir avanzando parte por parte.” (P4, Jefe de práctica)

Los demás docentes no identifican estas tres fases, sino que hablan de la capacidad de autorregular el aprendizaje como una que se adquiere por etapas progresivas que se van desarrollando a lo largo del ciclo vital y de la formación:

“Debe tener sus sub-etapas, y diversos tiempos distintos en la propia vida académica del alumno, además. Para que aprenda bien, debería ocurrir por lo menos una vez más en EEGLL. En su tercer ciclo ponte. Primero y tercero, o primero y cuarto, no importa. Y luego en facultad por decir ahí una vez más, antes de que acaben la carrera. (...) Debería repetirse varias veces a lo largo de la propia vida académica del alumno.” (P2, Docente)

“Yo creo que tiene diferentes etapas porque desde que uno ingresa a la universidad tiene una experiencia muy distinta a lo que vivía antes, en el colegio o estudios pre-universitarios. Así que de plano no puedes meterle todas las competencias que uno desearía desarrollar, así que yo creo que es paulatino.” (P7, Jefe de práctica)

Esta ausencia de reconocimiento por parte de los docentes de las fases que tiene el aprendizaje autorregulado resulta interesante, ya que las actividades que propone el curso para desarrollar la competencia sí responden a las etapas de planificación, monitoreo y evaluación que sostiene la literatura. Para cubrir la primera fase, se pide a los estudiantes del curso que planifiquen sus tareas y quehaceres en un calendario, luego se brindan estrategias de organización de información (etapa de ejecución) y finalmente

los estudiantes deben llenar una ficha de autoevaluación en la que deben reflexionar en torno a cuál de estas estrategias les pareció más útil, y cuáles consideran que son sus fortalezas y debilidades.

El hecho que las fases estén contenidas en el curso, pero no sean reconocidas por los docentes, sugiere que hace falta una explicitación de estas etapas en la capacitación de los docentes al explicarles las actividades de la competencia que se están incorporando y la razón de ser de cada una.

Con respecto a la siguiente categoría, los docentes (P2, P4, P7) consideran que lo opuesto al aprendizaje autorregulado es la educación escolar, en la cual, mayoritariamente, priman las metodologías tradicionales de enseñanza, caracterizadas además por una relación de verticalidad entre profesor y alumno.

“El colegio es pues lo contrario al aprendizaje autónomo. (...) El colegio te parametra, el colegio te aliena, el colegio te... bueno depende del colegio también. Pero el colegio clásico destruye tu capacidad de generar tus propias iniciativas.” (P2, Docente)

“Este modelo de educación tal vez un poco más tradicional, donde el alumno no es tan partícipe del proceso de aprendizaje en la clase. Toma un rol un poco más... o sea, digamos, es un poco más jerárquica la cuestión de aprendizaje en ese sentido. El profesor es ahí quien... bueno hay una mayor verticalidad ahí, quien manda, quien indica todo lo que se tiene que hacer ¿no? Y el alumno no toma tan parte de todo lo que implica pues este proceso de aprender.” (P4, Jefe de práctica)

El hecho de que los docentes conciben que la educación tradicional es opuesta al aprendizaje autorregulado, evidencia su concepción de lo que implica este proceso, respondiendo a la necesidad del alumno de asumir un rol activo y constructivo en su aprendizaje y catalizador de sus procesos cognitivos (Rue, 2009). En efecto, el cambio de foco reciente que se ha dado en la educación, desde uno que está centrado en el docente a uno centrado en el estudiante (Álvarez Valdivia, 2009), alude a darle protagonismo a este último en la construcción de sus conocimientos y a que, como menciona P4, forme parte del proceso de aprender.

Alineado a esto, los participantes hablan del aprendizaje dependiente, que requiere que alguien esté persiguiendo al alumno y guiándolo de manera muy cercana, como una concepción opuesta a lo que es la autorregulación del aprendizaje (P1, P3). Al respecto de este punto, P3 percibe una contradicción en las intenciones de las actividades del curso para fomentar la competencia de aprendizaje autónomo. Es decir

una contradicción entre lo que se espera que un aprendiz autorregulado pueda hacer, y la manera que se aborda la competencia en el curso:

“Lo que estamos haciendo acá es, y eso me parece medio contradictorio, porque los obligamos a aprender de manera autónoma. Lo que los obligamos a hacer es que los obligamos a hacer resúmenes, los obligamos a hacer... y los profesores dicen ‘¿pero cómo van a ser autónomos si los estamos obligando a hacer cosas?’” (P3, Docente)

De alguna manera, esa obligación también se asemeja a la enseñanza controlada y directiva que caracteriza a la educación escolar del país. Sin embargo, él mismo reconoce que, al llegar los alumnos sin estas capacidades, la primera manera de introducirlos a ellas es obligándolos de cierta manera:

“Pero por otro lado si no te obligan a hacer nada entonces tampoco vas a aprender a hacer esas cosas. Porque descubrimos también y lo hemos descubierto en la práctica, es que cosas que uno da por sentado como hacer un resumen, o hacer un mapa conceptual, no son cosas que saben del colegio en muchos casos.” (P3, Docente)

Además de las metodologías más tradicionales, que no ponen al alumno como el centro del proceso de aprendizaje, los docentes consideran que el desorden también es contrario al aprendizaje autorregulado (P6, P7), en especial los docentes que lo definen únicamente como la capacidad de organizarse, como muestra la siguiente cita:

“En los casos que yo he vivido por ejemplo, hay algunos estudiantes que son muy buenos pero que leen la lectura pocos días antes del control, y bueno sacan notas que no merecerían por su capacidad, pero por su falta de organización, o por su mala organización, es que pasa eso.” (P7, Jefe de práctica)

Relacionado con lo anterior, los profesores señalan que uno de los factores que influye en el aprendizaje autorregulado es el contexto institucional, que incluye tanto a los profesores como a las actividades de aprendizaje del curso (P1, P2, P3, P5, P7).

“Mucho tiene que ver con el profesor mismo (...) Entonces es toda la relación de enseñanza: es la institución, es el alumno y es el docente. Es la interacción entre los tres la que permite que pueda haber un aprendizaje autónomo creo yo. Y en esos tres puede haber una parte que permita que esto ocurra y una parte que dificulte que esto ocurra también.” (P2, Docente)

“Creo que la educación siempre involucra a varias personas, o sea nunca es completamente individual. Primero, al profesor, depende cómo el profesor planee su contenido, planee todos los insumos que un alumno pueda necesitar posteriormente, o

que incluso tenga la disponibilidad de conversar con él. Entonces si hay un buen profesor que tiene todo eso claro y un alumno también lo entiende así, digamos se avanza.” (P5, Jefe de práctica)

“Los marcos que el curso dispone. O sea las actividades. Y lo otro es los docentes, tanto de teoría como los jefes de práctica, que orientan o que guían, o que dejan actividades”. (P7, Jefe de práctica)

Se puede evidenciar que los docentes le adjudican un rol crucial al profesor en el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes. Sin embargo, junto con el contexto educativo, todos los participantes señalan que existen factores internos de las personas que juegan a favor o en contra de su capacidad de autorregular su aprendizaje, tales como la motivación, el nivel de madurez y la disposición del alumno por aprender:

“Creo que es super importante los factores externos, que tienen que ver por ejemplo con la comodidad para el estudio, con la facilidad en el acceso a la información, incluso con recursos, ¿no? Pero también me parece super importante lo interno, la predisposición a aprender, la calma necesaria para aprender, el grado de estrés, ese tipo de cosas. Por ambos lados me parece importante tener las mejores condiciones.” (P1, Docente)

“Es la propia disposición del alumno a aprender, o de tener esta herramienta como una competencia propia de su vida profesional.” (P7, Jefe de práctica)

Se puede evidenciar que los docentes reconocen que existen factores tanto externos (contexto) como internos (motivación, conductas, emociones) tales como señala Zimmerman (2002), Winne & Hadwin (1998), Boekarts & Corno (2005) y Pintrich (2000) que influyen en el aprendizaje autorregulado. Sin embargo, dado que como se ha mencionado anteriormente, la mayoría de los participantes no identifican las tres etapas que tiene el proceso de autorregulación del aprendizaje, el tipo de influencia que tienen estos factores en cada etapa no queda clara, sino que lo conciben únicamente como factores que influyen el proceso de aprendizaje de manera general.

Zimmerman (1998) menciona los factores que influyen en el proceso de autorregulación del aprendizaje como algo que el estudiante debe controlar de manera intencional en cada una de las fases del proceso para poder llevarlo a cabo de manera exitosa. Solo dos de los entrevistados (P1, P6) mencionan que el estudiante debe ser capaz de bloquear los distractores durante el proceso de aprendizaje, reconociendo que los factores que influyen son cosas sobre las cuales el alumno debe actuar y ejercer cierto control de manera consciente.

De manera general, los docentes definen el aprendizaje autorregulado como la adquisición y puesta en práctica de estrategias y herramientas para organizar su tiempo y la información. Sin embargo, esto es solo un componente del aprendizaje autorregulado que está contenido en la segunda fase del proceso de autorregulación, pero hay una primera que consiste en planificar el proceso y fijar los objetivos, y una tercera que consiste en la evaluación y reflexión del proceso.

Waeytens et al. (2002) encontraron que los docentes tienen dos maneras de concebir la competencia de “aprender a aprender”: una visión amplia y una visión estrecha, esta última siendo cómo la conciben la mayoría de docentes de la presente investigación. Es decir, una visión enfocada únicamente en las habilidades y métodos de estudio, viendo el aprendizaje autorregulado como el medio para aprender y no como el fin (convertirse en aprendices de por vida).

El aprendiz autorregulado

Este apartado tiene tres categorías sobre la concepción de un aprendiz autorregulado: las características de un estudiante autorregulado, las maneras de desarrollar el aprendizaje autorregulado y las concepciones de cómo llegan los estudiantes a la universidad.

Tabla 3
Resultados de Apartado 2

Categoría	Código	Participante
Características de un aprendiz autorregulado	Organiza su tiempo	Todos
	Motivado y busca retroalimentación	P1, P3, P4, P5, P6
	Buen desempeño académico	P2, P3, P4, P6, P7
Desarrollo del aprendizaje autorregulado	Brindando estrategias de organización (de información y de tiempo)	Todos
Características de ingresantes a la universidad	No llegan con aprendizaje autorregulado, responsabilidad del colegio	Todos

Todos los docentes entrevistados concuerdan en que un estudiante que puede autorregular su aprendizaje, puede organizar su tiempo. Por ejemplo:

“Básicamente que es organizado, me parece que el tema de cómo se organizan es básico para el aprendizaje autónomo. El tema de cómo organizan su tiempo, cómo priorizan ciertas cosas y después logran cumplir.” (P1, Docente)

“Un primer tema es organización (...) ser ordenado y metódico. Entonces sí hay alumnos que tú ves que son ordenados y metódicos, y que tienen, no sé, o la Pascualina, o el Google Calendar, pero algo tienen, entonces ya saben cómo va la cosa y van dosificando en el ciclo.” (P3, Docente)

Tal como señalan estos docentes, la organización es una parte importante del aprendizaje autorregulado, ya que implica que el alumno tenga la capacidad de organizar su tiempo y sus recursos de manera anticipada (Zimmerman, 1998), aludiendo a la fase de planificación, y medirlos durante la ejecución de su aprendizaje. Es decir que tener esta capacidad de organización, es requisito para poder monitorear su desempeño en función de cumplir las metas que se ha propuesto. Añadido a esto, la mayoría de docentes (P1, P3, P4, P5, P6) también aluden a la motivación y a la búsqueda de retroalimentación como una característica de un estudiante autónomo. Al respecto dicen:

“Que el alumno tenga la iniciativa de descubrir, de aprender, de ir más allá de solamente escuchar pasivamente al profesor; sino de buscar libros, buscar información, buscar videos, o de consultar, de buscar al profesor después, o de escribir, plantear sus dudas, sin necesidad de que tengas a alguien atrás tuyo diciendo haz esto, haz lo otro, como colegio.” (P3, Docente)

“Lo primero es el interés (...) y creo que además del interés, un alumno debe no tener miedo. Uno debe eliminar esa visión del profesor como alguien que está por encima de ti, que está en un nivel de conocimiento mayor que tú. (...) Un alumno que sea capaz de romper esa brecha y decirme ‘oye, dame una mano con esto’.” (P5, Jefe de práctica)

De esa manera, se complementa la idea de que ser un aprendiz autorregulado requiere más que solo ser organizado, sino que hay un fuerte componente motivacional con el cual los estudiantes tendrán la iniciativa de usar las estrategias y regular también su conducta, su cognición y su nivel de esfuerzo para cumplir con una tarea, que incluye buscar ayuda cuando están teniendo algún tipo de dificultad (Pintrich y De Groot, 1990).

Vinculado a eso, la tercera característica que sostienen la mayoría de docentes (P2, P3, P4, P6, P7) que tiene un aprendiz autorregulado son buenos resultados

académicos, sustentando que los resultados son indicadores de un aprendizaje autorregulado efectivo. Esto va de acuerdo a lo que dicen Peeters et al. (2014) y Pintrich & De Groot (1990); que efectivamente el aprendizaje autorregulado es útil para mejorar el desempeño académico y el aprendizaje a lo largo de la vida.

“Es una persona también que rinde, que muestra un buen desempeño, que rinde académicamente.” (P4, Jefe de práctica)

“Una señal o una consecuencia es que saca buenas notas. A partir de un ejemplo... algunos alumnos que cumplían con las actividades que dejamos en el curso; hacer los esquemas, organizar los tiempos, estudiar en su debido momento; sacan notas promedio por encima de los demás compañeros. Con lo cual creo que se llegó a una conclusión en el curso de que ese tipo de actividades según la competencia hacía que los estudiantes tuvieran mayor nota.” (P7, Jefe de práctica)

En cuanto a la segunda categoría, los siete docentes de la investigación dicen que el aprendizaje autorregulado es algo que se puede desarrollar, tal como señalan Peeters et al. (2014), quienes dicen que cambios tanto en las prácticas de enseñanza como en el ambiente, fomentan el desarrollo del aprendizaje autorregulado. Sin embargo, las únicas dos maneras que identificaron los docentes entrevistados para hacerlo fue brindando estrategias de organización de información y de organización de tiempo.

“Las actividades que buscan que los alumnos desarrollen sus propios recursos y estrategias de aprendizaje, que los ayuden a organizarse en el tiempo y a distribuir sus tiempos. Sí, ese tipo de cosas, como lo que se propone en las prácticas del curso.” (P1, Docente)

Esto tiene dos implicancias; por un lado, el hecho que ya se ha identificado previamente y es que hay un fuerte énfasis en las estrategias como factor principal del aprendizaje autorregulado, cuando en realidad el aprendizaje autorregulado no consiste en simplemente tener buenos hábitos de estudio, sino en todo un proceso de control metacognitivo de componentes actitudinales, comportamentales y cognitivos (Zimmerman, 2002; Winne & Hadwin, 1998; Boekaerts & Corno, 2005; Pintrich, 2000).

Lo segundo que indica esta concepción sobre la manera de desarrollar el aprendizaje autorregulado, es que alude directamente a las actividades que se proponen

en el curso, sugiriendo que los docentes se están remitiendo únicamente a lo que se propone ahí como manera de entender el aprendizaje autónomo.

Finalmente, en la tercera categoría todos los docentes coinciden en que los alumnos no llegan a la universidad con esta competencia desarrollada, y que además es algo de lo que se debería encargar el colegio. Por ejemplo:

“Los colegios no les enseñan a los estudiantes cómo organizarse, cómo prepararse, y cómo llevar toda la carga académica que hay en la universidad. (...) Entonces muchos no logran a veces cumplir con todas las asignaciones que tienen porque llegan bien desorganizados.” (P4, Jefe de práctica)

“Un gran problema creo que es la educación escolar, porque muchas de las cosas que acá tratamos de dar a los alumnos son cosas que ellos ya deberían traer. Por ejemplo, que se organicen. Entonces yo creo que eso deberían enseñarte en el colegio. (...) Pero claro, creo que la universidad está tratando de subsanar ese tipo de cosas que se están arrastrando.” (P5, Jefe de práctica)

Los docentes universitarios asumen que los estudiantes ya vienen con estrategias de aprendizaje y de autorregulación, y que a la universidad vienen para aprender contenidos teóricos y disciplinares, pues lo demás es responsabilidad del colegio. Esto resalta una concepción interesante que tienen sobre el aprendizaje en general como simplemente la transmisión de información (Gallagher & Reid, 2002), entendido como aprendizaje superficial.

No obstante, se podría decir que, hasta cierto punto, lo que sostiene P5 es cierto: la competencia de aprendizaje autónomo de la universidad sí está buscando remediar una carencia del sistema educativo, ya que la mayoría de artículos e investigaciones acerca de la promoción y desarrollo del aprendizaje autorregulado en otros países se han llevado a cabo en la educación básica, pues es la etapa en la que se espera que se desarrolle principalmente, justamente para poder ponerlo en práctica en la universidad.

Rol docente en el desarrollo y promoción del aprendizaje autorregulado

Tal como se mencionó en apartados anteriores, la mayoría de los participantes reconoce el rol docente y el contexto educativo como un factor que puede favorecer o jugar en contra del aprendizaje autorregulado. En general, las concepciones del rol docente se dividen en dos categorías: brindar seguimiento, guía y retroalimentación, y planificar actividades que contribuyan a desarrollar estrategias de organización.

Tabla 4
Resultados de Apartado 3

Categoría	Código	Participante
Promoción directa	Brindar seguimiento, guía y retroalimentación	P1, P2, P3, P5, P6
	Enseñanza explícita de estrategias	P3, P5, P6, P7
Promoción indirecta	Actividades de clase	P3
No es rol del profesor	Énfasis en transmisión de contenidos	P4

Con respecto a la primera categoría, los participantes (P1, P2, P3, P5, P6) señalan que parte de su rol docente es hacer un seguimiento cercano del progreso de los alumnos. Sin embargo, tres de ellos (P1, P2, P3) enfatizan en la dificultad de hacer eso con aulas de muchos alumnos:

“La cantidad de alumnos es algo que juega en contra. O sea, en mi clase ahorita tengo 65 alumnos, y es muy difícil tener un control un poco más cercano con ellos ¿no? con cada uno. Por eso creo que lo han hecho a partir de las prácticas, en donde cada jefe de práctica tiene un número más pequeño, y es mucho más fácil hacer un seguimiento a ese tipo de herramientas de sistematización.” (P1, Docente)

Peeters et al. (2014) sostienen que los docentes tienen un rol crucial en la promoción del aprendizaje autorregulado en los estudiantes. El seguimiento y la retroalimentación es una parte muy importante de eso, y alude a lo que algunos autores denominan como promoción directa del aprendizaje autorregulado (Dignath & Büttner, 2008; Dignath & Van der Werf, 2012; Kistner et al., 2010; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). Esta consiste tanto en el seguimiento a los alumnos, como en la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje, lo cual también reconocen algunos docentes (P3, P5, P6, P7) como parte de su rol:

“A partir de actividades... por ejemplo, hay una actividad que los profesores del curso realizan, que es decirle a los alumnos que hagan una especie de calendario de actividades, con todas las actividades del curso. Lo cual evidentemente autorregula al estudiante, porque ya sabe en qué momento estudiar, en qué momento trabajar, en qué momento presentar un informe. Y puede prever el tiempo suficiente como para que no lo haga a última hora y saque las notas que nadie quiere sacar.” (P7, Jefe de práctica)

Sin embargo, solo un docente (P3) menciona la promoción indirecta del aprendizaje autorregulado, que consiste en el diseño del ambiente de aula y que contribuye a cómo se da el evento de enseñanza-aprendizaje, aludiendo a un modelo constructivista que busque la construcción activa del conocimiento (Dignath & Büttner, 2008; Dignath & Van der Werf, 2012; Kistner et al., 2010; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

“Lo que sí trato de hacer mucho por ejemplo, es que la clase sea más activa. ¿Y cómo que sea más activa? Por ejemplo, no es que expongo todo, o sea te cansas... Por ejemplo, comenzamos viendo un video. Entonces video, grupos. Además son 65. (...) Ya entonces preguntas, discutan, opinen, investiguen con su celular, o comenten sus experiencias. (...) Luego como plenaria cada uno opina y luego opinamos algo entre todos. Y eso los mete más en el curso.” (P3, Docente)

Este docente, si bien reconoce la dificultad de que sean clases con tantos alumnos, demuestra haber buscado la manera de utilizar eso para hacer que los estudiantes puedan participar más y sean más activos en clase. Además, menciona que esto los motiva a conectarse más con el curso, lo cual Minen (2004) resalta que es una de las tareas docentes.

De esta manera, se evidencia que existe una ausencia de conocimiento de parte de los docentes con respecto a la promoción indirecta del aprendizaje autorregulado. El ambiente, entendido como el evento de enseñanza-aprendizaje, debe ser uno que propicie que los estudiantes puedan comprometerse con tareas significativas y que contenga oportunidades de control de los procesos y resultados de sus tareas (Peeters et al., 2014; Zabalza, 2003). El ambiente también incluye el espacio físico del aula, es decir, cómo están distribuidas las mesas, por ejemplo: si fomentan el trabajo y la discusión en grupo o si responden a un modelo más vertical en el cual todas apuntan al profesor como orador y transmisor de contenidos frente a receptores pasivos.

No obstante, la masificación de la universidad sí es una realidad, que trae, además, dificultades que no pueden ser ignoradas (Gallo, 2005). Zabalza (2003) reconoce varios problemas de este fenómeno, que son también reconocidos por los docentes entrevistados, quienes encuentran dificultades para implementar la competencia. En primer lugar, la interacción -y por lo tanto la colaboración/construcción- entre profesor y alumno es mínima, por lo cual, como mencionan algunos participantes, es difícil hacer un seguimiento y retroalimentación adecuados:

“Trato de hacerle seguimiento a los alumnos ¿ya? Pero con 65 alumnos entenderás que a lo más le puedo hacer seguimiento a dos o tres y más o menos sacar una muestra. Pero no es una muestra representativa en ningún sentido pues.” (P2, Docente)

Zabalza (2003) añade que esto ocasiona que los estudiantes tengan un sentimiento de anonimato, lo cual los vuelve menos seguros para manifestar sus preguntas o dudas, volviéndose estudiantes más pasivos y receptivos.

Cabe resaltar que uno de los participantes (P4) dice que su rol como profesor no es enseñarle a los estudiantes a autorregular su aprendizaje:

“Tampoco me parece que es tanta responsabilidad del profesor dentro de la misma universidad, porque ya el profesor dicta un curso en específico. Entonces yo no considero que sea la obligación en ese sentido de cada profesor.” (P4, Jefe de práctica)

Lo que expresa P4 se relaciona con las dos posiciones que existen respecto a la docencia según Zabalza (2003): por un lado, están los docentes que piensan que lo importante es la pedagogía; es decir que las clases sean divertidas, que trabajen, que discutan en grupos, sin mucho énfasis en los contenidos. Por otro lado, los docentes que creen que lo importante son los contenidos y que estos se aprenden con la práctica y la escucha pasiva, alineado a lo que expresa P4 con respecto a su rol docente.

Díaz Barriga (2005) sostiene una teoría parecida, que ha llamado teoría del péndulo, en la cual a un lado están las clases de contenido y al otro las clases de metodología. Este es un debate que se ha evidenciado a lo largo de las entrevistas de esta investigación y que resulta interesante para la reflexión del rol docente en la incorporación de una competencia como la de aprendizaje autónomo. P5, por ejemplo, se expresa con respecto a esto:

“Uno como docente tiene yo creo que dos objetivos, el primero asegurarse que sus alumnos estudien, comprendan. Y el segundo es transmitir el conocimiento que interesa transmitir en específico. Entonces siempre estás en esa disyuntiva. Si uno no funciona, va a afectar al otro, entonces estás siempre tratando de hacer una balanza. Y tradicionalmente, al menos en las humanidades, hemos considerado pues que lo más importante es lo segundo, transmitir el conocimiento, y lo primero no es tanto nuestra función.” (P5, Jefe de práctica)

Tal como expresa P5, Minen (2004) sostiene que la universidad se ha “desentendido” de lo pedagógico, y algunos docentes perciben lo pedagógico como inútil, siendo que lo que cobra importancia en la universidad es la transmisión de

conocimiento teórico-científico. Esta es la razón por la cual los participantes expresan que el desarrollo del aprendizaje autorregulado es algo de lo que se debe ocupar el colegio, y que, como dice P4, no es parte de su rol docente enseñarles estas estrategias.

Asimismo, Zabalza (2003) distingue distintos modelos de aproximación a la docencia, uno de ellos siendo el que responde a lo que expresa P5 y que este autor llama aproximación empírica y artesanal, en la cual no existe una formación pedagógica sino que se aprende con la experiencia y la práctica y el recuerdo de haber sido ellos mismos estudiantes, adoptando y rechazando ciertas prácticas.

En esta aproximación, que es la que tienen los docentes de esta investigación puesto que ninguno tiene formación pedagógica, cada uno tiene su propia idea de lo que es y lo que debe ser la enseñanza, basada en un conocimiento más intuitivo y superficial sustentado en sus propias creencias y concepciones (Pajares, 1992; Borg, 2001; Calderhead, 1996).

Zabalza (2003) explica que un problema de que no haya formación pedagógica es que los docentes universitarios en general tienen una ausencia de identidad profesional como educadores, y que más bien su identidad profesional está asociada a su campo de estudio disciplinar. Eso tiene una consecuencia que se ha hecho evidente en esta investigación y es que los docentes no sienten que es su rol fomentar el desarrollo del aprendizaje autorregulado, ya sea porque es responsabilidad del colegio o de otros cursos ajenos a su disciplina.

Importancia percibida del aprendizaje autorregulado

La utilidad y las ventajas percibidas del aprendizaje autorregulado se dividen en dos categorías: el fomento de la competencia orientada a mejorar los resultados académicos, y como una habilidad que sirve para toda la vida, para procesar cualquier información nueva o para organizar su tiempo y establecer prioridades en el futuro. Las desventajas y dificultades se dividen en dos categorías: una desarticulación entre los contenidos del curso y el desarrollo de la competencia, y la falta de capacitación docente.

Tabla 5
Resultados de Apartado 4

Categoría	Código	Participante
Utilidad	Mejora resultados académicos	P1, P3, P5, P6, P7
	Sirve para toda la vida	P1, P3, P4, P5, P6, P7
Desventajas	Desarticulación con contenidos del curso	P2, P3, P7
	Falta de capacitación docente	P2, P4

En la pregunta sobre la importancia del aprendizaje autorregulado, todos los docentes reconocen que es ‘muy importante’ (P1, P3, P5, P6, P7) o ‘relativamente importante’ (P2, P4). Por un lado, sostienen que mejora los resultados porque favorece la comprensión del contenido a través de las herramientas para organizar información:

“Lo bueno es que ayudan a comprender mejor las ideas que uno quiere transmitir. Yo siento que los alumnos que cumplen las cosas que yo les pido, que se esfuerzan por hacer resúmenes, que eventualmente me preguntan por cómo responder mejor cuando han sacado una mala nota, después aprenden mejor. Hay una relación positiva en eso.” (P5, Jefe de práctica)

“Creo que ese tipo de cosas les puede ayudar a mejorar el rendimiento en el curso, si es que ellos cumplen con esto yo creo que sí. Porque eso es parte del aprendizaje; ponerte a redactar un resumen, ponerte a hacer un mapa conceptual y todo eso, subconscientemente ayuda en tu proceso de aprendizaje, de cognición. Todo eso que estás escribiendo de alguna manera está pasando y se está plasmando en tu cerebro, entonces hasta cierto punto eso sí ayuda, que estén haciendo eso.” (P7, Jefe de práctica)

Peeters et al. (2014) confirman la hipótesis de los docentes resaltando que los resultados académicos mejoran cuando un aprendizaje autorregulado se da de manera efectiva, ya que favorece al aprendizaje significativo y los estudiantes se apropian mejor del contenido (Rué, 2009). Asimismo, tanto estos autores como casi todos los docentes (P1, P3, P4, P5, P6, P7) sostienen que la capacidad de autorregular el aprendizaje es algo que sirve para siempre, tanto para manejar nueva información y aprender a lo largo de la vida (Sánchez Elvira, 2008), como para cuestiones más allá de las académicas. Algunos docentes, por ejemplo, señalan lo siguiente:

“Se va a generar un hábito, una forma de vida, probablemente tenga que ver con eso. Modifica la forma en la que van a relacionarse con la información a todo nivel, no

solamente con lo que aprenden. El organizarse temporalmente con sus tareas va más allá de solamente cómo estudian, cuánto estudian, a qué hora estudian.” (P1, Docente)

“La idea de que la educación no acaba en la universidad es básica. O sea yo siempre les digo eso, ‘lo que aprenden en la universidad te va a servir hasta tu jubilación, tú no dejas de aprender, las cosas que te enseñan acá van a cambiar (...) entonces si tú no tienes esas herramientas cómo vas a defenderte en este mundo que está en constante cambio y tan competitivo’.” (P3, Docente)

En línea con lo que dicen estos docentes, según el Reporte Europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar (2001), el objetivo de aprender a aprender es poder seguir adquiriendo conocimientos y habilidades para ponerlas en práctica en cualquier situación en la vida, lo cual responde a la rapidez con la que cambia y se actualiza la información.

Cabe resaltar, sin embargo, que otros de los participantes que le ven una utilidad más allá del aprendizaje lo relacionan principalmente con una capacidad futura para organizar eficientemente su tiempo (P4, P5, P6). Esto es consistente con la concepción que tienen sobre el aprendizaje autorregulado reducido únicamente a estrategias de organización de tiempo y de información.

Peeters et al. (2014) sostienen que los profesores tienden a promover las estrategias cuyo efectivo positivo ya han comprobado, como P5:

“Soy JP de Historia y JP de Argumentación, entonces a veces he visto los chicos que han pasado en primer ciclo por Historia, y luego llegan más maduritos a Argumentación, entonces claramente mis chicos que yo les enfatice mucho que estudien de esta manera, que fichen de la otra manera, que resuman, que redacten así, que se enfoquen así, estaban un poco más "como pez en el agua" en el curso de Argumentación. Ya podían hacer las cosas por sí mismos.” (P5, Jefe de práctica)

No obstante, si bien todos los participantes reconocen que el aprendizaje autorregulado es útil para los estudiantes, también mostraron resistencias en la inserción de la competencia en su curso. En primer lugar, algunos señalan que tanto docentes como estudiantes perciben que existe una desarticulación entre los contenidos propios del curso y las actividades de la competencia (P2, P3, P7). Por ejemplo:

“Hemos incorporado el tema de aprendizaje autónomo, pero no termina siendo... todavía es como un extra, no se termina de incorporar. O sea es adicional, te va a servir sí, de todas maneras, pero es como Historia más aprendizaje autónomo (...) Y sí tienes alumnos, sobre todo acá, que dicen ‘pero yo quiero ver temas, me interesa aprender, o

sea me interesa la historia, entonces quiero saber más, no me estés enseñando cómo hacer un mapa mental porque además eso ya lo sé” (P3, Docente)

“A veces los alumnos no entienden muy bien cuál es la relación entre historia como un conjunto de conocimientos determinados, y con actividades muy básicas como hacer un esquema, un ensayo, un mapa conceptual. De hecho cuando se les preguntó a los alumnos si veían para qué eran útiles ese tipo de actividades algunos decían que no, que quitaba mucho tiempo. (...) O sea no es un curso de metodología, es un curso de historia.” (P7, Jefe de práctica)

La inquietud de estos docentes se articula con lo que señalan Waeytens et al. (2002) con respecto a la incorporación del aprendizaje autorregulado dentro de la formación, identificando dos tipos de incorporación: cursos aislados y cursos integrados. Los aislados se encargan propiamente del desarrollo de contenidos y de enseñar estrategias de aprendizaje. Sin embargo, en estos se cuestiona la transferibilidad de esos aprendizajes y de esas estrategias a otros cursos, al no estar situados dentro de un contexto auténtico.

En un curso integrado, el enfoque está en cómo se aprende la disciplina en cuestión, en este caso la Historia. Sin embargo, esta integración parecería no haberse logrado de la manera más óptima aún, pues los objetivos del curso todavía se ven disociados con los de la competencia, como expresa P7:

“A veces sí encuentro que hay esta descompensación entre los alumnos por tratar de ocupar todos los temas que realizamos y con las actividades. Porque hay actividades propias del curso, y actividades propias de la competencia, que a veces tampoco están relacionadas. (...) De alguna forma yo creo que la competencia todavía no ha sabido dialogar con el curso. Incluso el objetivo del curso es que los alumnos aprendan a analizar y contextualizar fuentes históricas. La competencia de autonomía propiamente dicha es algo que debería ayudar a que esto sea más fácil, pero no hay actividades o mecanismos que dialoguen, y ahí los alumnos como que perciben la disonancia.” (P7, Jefe de práctica)

Como se evidencia en las citas anteriores, las estrategias de aprendizaje autorregulado deberían integrarse a la manera de procesar la información histórica, pues de lo contrario se pueden obtener los mismos resultados de no transferibilidad a los que aluden Waeytens et al. (2002) incluso cuando se pretende que entre en un curso de manera integrada, si en este solo se limitan a dar pautas de estrategias de aprendizaje.

Además, Díaz Barriga (2005) señala que esto puede ocasionar que se confundan las metas de aprendizaje de los estudiantes porque se les exigen tareas que parecen tener finalidades diferentes, sin reconocer que la facilitación de unas justamente va a ayudar a las otras. Más aún, esto resulta en que casi todos los docentes, con la excepción de P6, todavía lo vean costoso, que quita tiempo y que no es su responsabilidad, como ejemplifica la siguiente viñeta:

“Que no hay tiempo para cubrir los temas. Cuando uno le dedica tiempo a esto, le quita tiempo a cubrir los temas del sílabo.” (P1, Docente)

Esto sucede por dos razones: por un lado, por el hecho que los docentes no tienen formación pedagógica, y por otro, porque no sienten que tienen suficiente capacitación al respecto para desarrollar la competencia de manera apropiada (P2, P4), como dicen los siguientes docentes:

“La capacitación se vuelve mucho más importante. Se trata de hacer mucho, pero se tendría que institucionalizar más cuando se arman este tipo de cursos de aprendizaje autónomo donde se les pone esta cosa adicional al curso (...) Requiere una capacitación de jefes de práctica también ya dedicada a eso, es bien importante un énfasis mayor en la capacitación.” (P2, Docente)

“No hemos recibido la capacitación adecuada para hacerlo. O sea a mí me dan esa encuesta que tengo que pasarle a mis alumnos pero ok, ¿acaso yo sé cómo analizar esa encuesta que me están dando y ayudar a mis estudiantes?” (P4, Jefe de práctica)

Estos resultados van de la mano con lo que se encontró en la investigación de Dignath (2016), en la que los docentes reportan fomentar en mayor medida el aprendizaje autorregulado en sus clases cuando tienen certeza de cómo hacerlo, cuando creen que son capaces de hacerlo (tienen altos niveles de autoeficacia) y cuando perciben que es beneficioso para los estudiantes.

Díaz Barriga (2005) señala que en México los sindicatos de profesores demandan capacitaciones cuando hay una reforma curricular, pues de lo contrario se contribuye a la desidentificación como docentes mencionada en el apartado anterior, más bien se sienten como empleados que responden a la demanda de una institución. Esto ocasiona que se desvinculen de su rol docente al no poder entretener sus propias innovaciones e iniciativas docentes dentro de las reformas curriculares.

Dentro de la misma línea, Peeters et al. (2014) argumentan que los profesores tienen que involucrarse en el diseño de la inserción del aprendizaje autorregulado a su

curso, nuevamente para que no se sientan como técnicos obligados a hacer cambios instruccionales. Además, tienen que poder adaptarlo a su docencia y a su estructura de clase para poder apropiarse más. Randi (2004) señala que el empoderamiento de los profesores es un elemento clave e indispensable en cualquier cambio educativo, por lo que debe existir un margen significativo de control y de elección que se les brinda para implementar alguna novedad.

Añadido a esto, Estebaranz (1997) sostiene que todo cambio curricular debe ser gradual y constituir un acompañamiento a los profesores, ya que ellos “necesitan tranquilizarse a sí mismos en cuanto a considerar el beneficio para sus alumnos que no interfiere en su libertad de elección y de enseñanza” (p.193). En este proceso, el acompañante no establece las acciones, sino que ayuda en la transición a través del aprendizaje - los profesores deben emprender un proceso de aprendizaje también para apropiarse del cambio.

Este proceso de aprendizaje, además de la necesidad de capacitación que exigen los participantes, también debe ser acompañado de espacios de reflexión docente (Zabalza, 2003), especialmente en un curso masivo como el investigado con tantos horarios y docentes, donde se podrían beneficiar de un intercambio de dificultades y buenas prácticas.

Cabe señalar que, si bien los docentes de la investigación no hablaron explícitamente sobre espacios de reflexión, al terminar la entrevista al menos dos mencionaron que esta les había servido como un espacio de discusión y reflexión tanto de su práctica como de las cuestiones de aprendizaje autorregulado. Uno de ellos sí lo mencionó en el transcurso de la entrevista:

“Pero ahora que me estás haciendo tantas preguntas sobre el tema se me ocurre que el próximo semestre me voy a involucrar un poco más.” (P2, Docente)

Esto refleja la importancia de contar con estos espacios y que su ausencia, como menciona Zabalza (2003), trae una serie de consecuencias que tienen implicancias en la docencia y en las reformas. Entre otras, causa que los docentes vean la enseñanza y la pedagogía como algo ajeno a ellos, -“burocracia pedagógica”- pues su preocupación es transmitir su saber científico. Esto, a su vez, hace que cualquier cambio que se quiera incorporar sea más difícil. Dos docentes expresan esto de la siguiente manera:

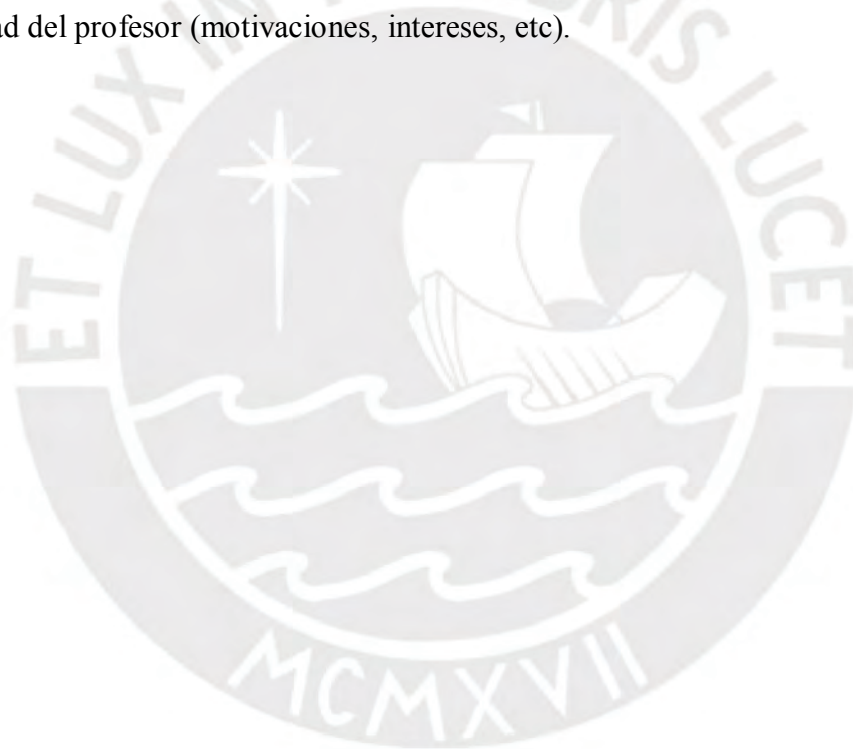
“Yo creo que en parte el problema de la universidad es que nosotros venimos de una formación que no es pedagógica. Entonces, tú metes a dictar a gente que sabe mucho de

su especialidad, pero que cómo se diseña una evaluación, cómo se diseña una clase... dices pedagogía y corren.” (P3, Docente)

“O sea, uno empieza a dictar y no tiene formación pedagógica previa para nada. Y uno tiene que arreglárselas poco a poco. Está el IDU, hay un montón de cosas para hacer, pero es chocante la primera vez.” (P5, Jefe de práctica)

Para desarrollar el aprendizaje autorregulado, los profesores tienen que reflexionar sobre cómo conciben la enseñanza y el aprendizaje. Es decir que no solo se deben cambiar las actividades de enseñanza sino sus creencias sobre la enseñanza-aprendizaje en un sentido más amplio, partiendo por contar con espacios de reflexión.

De manera general, a lo largo de toda la investigación, se puede evidenciar que prima una racionalidad técnica en educación superior sin dejar casi espacio para la subjetividad del profesor (motivaciones, intereses, etc).



Conclusiones

A través de la presente investigación se ha evidenciado que, si bien los docentes tienen una idea general de lo que es el aprendizaje autorregulado, aún falta claridad en cuanto a los sub-procesos que tiene y sobre cuál es el rol docente en su desarrollo y promoción. El estudio ha contribuido a entender que existen al menos dos dimensiones que influyen en el rol docente en la promoción del aprendizaje autorregulado. Por un lado, sus concepciones del constructo, y por otro lado su conocimiento al respecto de cómo se construye en el aula, y es posible que una falta de conocimiento pueda llevar a una actitud resistente hacia su inserción en el curso.

La realidad de la universidad hoy en día es diferente; se ha masificado y actúa como transformadora y reconstructora de la realidad, formadora de profesionales que van a impactar en el mundo con recursos más allá de los contenidos teóricos, por lo que necesitan instruirse en esos recursos también para ser personas críticas y creativas.

Los participantes de la investigación reconocen la utilidad e importancia del aprendizaje autorregulado. Con los cambios en la sociedad, el surgimiento de las TICs, la producción acelerada de conocimiento, etc., pocos pueden negar que es una competencia/habilidad crucial. Sin embargo, el tema se va volviendo cada vez más difuso cuando se habla de su rol docente con respecto al aprendizaje autorregulado y de la inserción de esta competencia en el aula, porque no sienten que tienen la capacitación y herramientas suficientes para hacerlo adecuadamente.

Además, se sienten sobrecargados laboralmente porque por un lado, la sociedad cambia mucho y pide determinadas habilidades, pero por otro las estructuras básicas de las instituciones educativas no han cambiado todavía (distribución física de las aulas, ausencia de espacios de capacitación, formación, acompañamiento y reflexión docente). Por lo tanto, perciben estos cambios como una tarea adicional, pero la antigua - transmitir conocimientos disciplinares y teóricos- no deja de ser importante.

La mayoría de los docentes de esta investigación atribuye el hecho de que los alumnos no lleguen con aprendizaje autorregulado, a la educación escolar y sus metodologías tradicionales, por lo que la incorporación de esta competencia en el curso es percibida como remedial para disminuir brechas entre la heterogeneidad de los estudiantes que ingresan a la universidad y compensar por una carencia de este en la educación básica regular.

Una limitación importante del estudio se desprende de la restricción de tiempo disponible para la aplicación de la investigación, lo cual permitió que solo se pueda realizar a siete docentes. Además, debido al procedimiento de selección de los participantes, es posible que aquellos que respondieron al correo de convocatoria y accedieron a la entrevista (7 de 25 que dictan el curso) sean los más motivados o interesados en la competencia y en su mejoramiento. Asimismo, el estudio se llevó a cabo en docentes de solamente un curso y consistió en entrevistas semi-estructuradas, sin la posibilidad de complementarlo con observaciones de aula, lo cual hubiera añadido un criterio de objetividad.

Tomando en cuenta las limitaciones, se recomienda que investigaciones futuras exploren las concepciones de aprendizaje autorregulado en docentes de otros campos disciplinares, como por ejemplo áreas de Ciencias o Ingeniería, cuyas concepciones al respecto podrían ser diferentes a las de áreas de Letras y Ciencias Humanas o Ciencias Sociales. Existen pocas investigaciones que han estudiado el constructo de aprendizaje autorregulado desde una perspectiva cualitativa, y que buscan explorar los factores que determinan que un docente promueva el desarrollo del aprendizaje autorregulado. Por lo tanto, es importante prestarle más atención a la subjetividad del profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje y no solamente al entrenamiento de estrategias para el desarrollo de una competencia dentro del aula, y de esa manera saber mejor cómo apoyarlos y motivarlos en estos cambios.

Asimismo, se recomienda que futuras investigaciones complementen el estudio con observaciones de aula para poder comparar las concepciones docentes con lo que sucede en su ejercicio de enseñanza-aprendizaje. También se recomienda que se exploren las concepciones y creencias de los estudiantes que llevan estos cursos, para comparar la manera en que ellos conciben el aprendizaje autorregulado y su utilidad para su proceso de aprendizaje, así como explorar en los impactos del aprendizaje autorregulado en los resultados académicos.

Añadido a esto, la investigación permitió identificar algunas recomendaciones para las Direcciones de la institución encargadas de llevar a cabo los cambios y procesos educativos. En esta línea, se recomienda reforzar la sensibilización y capacitación docente con respecto a las competencias que deben entrar a los cursos. Estas capacitaciones, que deben ser estandarizadas para todos los docentes, deben incluir tanto una aproximación conceptual del aprendizaje autorregulado, como una serie de estrategias para su promoción y desarrollo.

Más aún, se deben agregar procesos de acompañamiento docente durante la implementación de estos cambios, que incluyan espacios de reflexión e intercambio de buenas prácticas y dificultades. Esto, a su vez, contribuirá a que los docentes se sientan parte del proceso de cambio y puedan ajustar las estrategias brindadas a las necesidades de su campo disciplinar y a sus propias prácticas y estilos docentes.

Finalmente, cabe resaltar que todos los participantes reconocen el aprendizaje autorregulado como algo necesario y útil, mostrando en general bastante disposición a incluirlo en sus cursos. Esto brinda una perspectiva positiva para el futuro, ya que con un fortalecimiento en los procesos de sensibilización, capacitación, acompañamiento y reflexión, se podría lograr un cambio con mayor éxito.



Referencias

- Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre metacognición. En P. Allueva, *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. 59-85. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia.
- Álvarez Valdivia, I. M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3). http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/837/Art_19_368.pdf?sequence=1
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-188.
- Borgman, C. L., Abelson, H., Dirks, L., Johnson, R., Koedinger, K. R., Linn, M. C., ... & Smith, M. S. (2008). Fostering learning in the networked world: The cyberlearning opportunity and challenge, a 21st century agenda for the National Science Foundation. *Report of the NSF task force on cyberlearning*, 59.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Using thematic analysis in psychology. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. 57-71. Washington D.C., Estados Unidos: American Psychological Association.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. En: Berliner, D. y Calfee, R. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Cárcamo, R. A., & Castro, P. J. (2015). Concepciones sobre el Aprendizaje de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la Educación Básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile. *Formación universitaria*, 8(5), 13-24.

- Carretero, M. (2017). Cambio conceptual y enseñanza de la historia. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (26).
- Castro Carrasco, P., & Cárcamo Leiva, R. (2012). Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 16(1), 17-42.
- Castro Carrasco, P. J., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, Á., & Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educación Revista*, (46).
- Catalán, J. (2002). *Formación inicial de educadoras de párvulos: un estudio de caso desde las teorías subjetivas de formadores y formadoras*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 53-65
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the Self-Regulation of Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational researcher*, 17(2), 5-12.
- Congreso de la República del Perú (2003). Ley General de educación No. 28044.
- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*, 43-50.
- Díaz Barriga, Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos*, 27(108), 9-30.
- Dignath, C. (2016). Which components of teacher competence determine whether teachers enhance self-regulated learning? Predicting teachers' self-reported promotion of self-regulated learning by teacher beliefs, knowledge, and self-efficacy. *Frontline Learning Research*, 4(5), 83-105.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264.
- Dignath, C., & Van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Education Research International*, 2012. 1-10.

- Estebaranz García, A. (1997). Asesoramiento en los procesos de desarrollo curricular. En C. M. García & J. López Yáñez, *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. 189-223. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- European Commission. Working Committee on Quality Indicators, & European Commission. Directorate-General for Education. (2001). *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators: Report Based on the Work of the Working Committee on Quality Indicators*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Gallagher, J. M., & Reid, D. K. (2002). *The learning theory of Piaget and Inhelder*. Lincoln: iUniverse.
- Gallo, M. E. (2005). Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *Faces*, 11(22), 49-64.
- González López, M. (2013). Concepciones del aprendizaje. *Revista de Psicología GPEU*, 4(2), 174-178.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México: McGraw Hill.
- Inhelder, B., Sinclair, H., & Bovet, M. (2002). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and learning*, 5(2), 157-171.
- Lombaerts, K., Engels, N., & Van Braak, J. (2009). Determinants of teachers' recognitions of self-regulated learning practices in elementary education. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 163-174.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A., & Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. d. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & M. De la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. 171-187. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Menin, O. (2004). *Pedagogía y Universidad: Currículum, didáctica y evaluación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Monereo, C. (2002). (Coord.) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970.
- Pérez Villalobos, M. V., Díaz Mujica, A., González-Pianda, J. A., & Núñez Pérez, J. C. (2011). Autorregulación del aprendizaje en educación superior. En J. Catalán (Ed.), *Psicología Educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. 49-79. La Serena: Universidad de La Serena.
- Pino-Pasternak, D., Basilio, M., & Whitebread, D. (2014). Interventions and classroom contexts that promote self-regulated learning: Two intervention studies in United Kingdom Primary classrooms. *Psykhé*, 23(2), 1-13.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation*. 451-502.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological..* 5-18. Washington D.C., Estados Unidos: American Psychological Association.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-2
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016). *Modelo educativo PUCP*. Lima: PUCP.
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of educational psychology*, 88(1), 87.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.

- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teacher College Record*, 106(9), 1825-1853.
- Robbins, J. (2005). Contexts, Collaboration, and cultural tools: A sociocultural perspective on researching children's thinking. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(2), 140-149.
- Rojas, M. T. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112.
- Rosen, L. D. (2010). *Rewired: Understanding the iGeneration and the way they learn*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Sánchez Elvira, A. (2008). Propuesta del mapa de competencias genéricas de la UNED. Madrid: UNED-IUED.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*, 40(2), 85-94.
- Senjov-Makohon, N. (2014). Cultural tools to enhance learning. *European Scientific Journal, ESJ*, 10(10).
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Nueva York: MacMillan.
- Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(2), 245-277.
- Tavakolizadeh, J., & Ebrahimi-Qavam, S. (2011). Effect of teaching of self-regulated learning strategies on self-efficacy in students. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 29, 1096-1104. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.343
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waeytens, K., Lens, W. & Vandenberghe, R. (2002). 'Learning to learn': teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instrucion*, 12(3), 305-22.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. En H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Eds.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge University Press.
- White, R. T. (1994). Conceptual and conceptions change. *Learning and instruction*, 4(1), 117-121.

- Winne, P.H., & Hadwin, A.F. (1998). Studying as self-regulated learning. En D.J. Hacker & J. Dunlosky (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*. 277-304. The Educational Psychology Series. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). Idea clave 1: El término "competencia" nace como respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional. En *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. 19-30. Barcelona: GRAO.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. En D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. 1-19. New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). Goal 1: Understanding the principles of self-regulated learning. En *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. 5-24. Washington, DC: American Psychological Association.



Apéndices

Apéndice A: Consentimiento informado

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

La presente investigación es conducida por Andrea Elkin Chocano, estudiante de psicología educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú, bajo la asesoría de la profesora Susana Frisancho. El objetivo del estudio es recoger las concepciones docentes acerca del aprendizaje autónomo en la educación superior.

La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. Si usted accede a participar, se le pedirá responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. Lo que conversemos durante estas sesiones será grabado, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. Sus respuestas a la entrevista y a la ficha demográfica serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez finalizada la investigación, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este estudio, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del estudio en cualquier momento sin que eso lo perjudique de ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderla.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Andrea Elkin Chocano. He sido informado(a) que la meta de este estudio es recoger las concepciones docentes acerca del aprendizaje autónomo en la educación superior.

Me han indicado que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme de la misma si así lo decido, sin que esto signifique perjuicio alguno para mí. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Andrea Elkin Chocano al correo andrea.elkin@pucp.pe y/o a su asesora de tesis Susana Frisancho al correo sfrisan@pucp.edu.pe.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Lima, _____ de _____ de 2018

Firma del participante _____

Firma de la investigadora _____

Apéndice B: Ficha sociodemográfica

Ficha demográfica

1. *Edad:* _____

2. *Sexo:* _____

3. a) *Grado de instrucción y formación (llene todas las opciones que apliquen):*

Bachiller en _____

Licenciado(a) en _____

Magister en _____

Doctor(a) en _____

Otro _____

3. b) *Universidad en la que obtuvo el título:*

Bachillerato: _____

Licenciatura: _____

Maestría: _____

Doctorado: _____

Otro: _____

4. *¿Hace cuánto tiempo dicta en la PUCP?* _____

5. *¿Hace cuánto tiempo dicta este curso en EEGLL?* _____

6. *¿Qué otros cursos dicta o ha dictado dentro o fuera de la PUCP (los que ha dictado varias veces)?*

Curso: _____ Universidad: _____

Curso: _____ Universidad: _____

Curso: _____ Universidad: _____

7. a) *¿Ha recibido algún tipo de capacitación en aprendizaje autónomo?*

En la PUCP

Externo a la PUCP

No

7. b) *¿Qué tipo de capacitación recibió?*

Taller

Charla

Curso

Materiales de lectura

Otro _____

7. c) *¿Cuánto duró la capacitación?* _____

7. d) *¿Considera que la capacitación recibida fue útil?*

Sí

No

7. e) *¿En qué cree usted que le ayudó en su práctica docente?*

Apéndice C: Guía de entrevista semi-estructurada

Guía de entrevista

La siguiente entrevista tiene como finalidad recoger sus concepciones acerca del aprendizaje autónomo en la educación superior. Recuerde que puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin que esto sea perjudicial para usted en ninguna medida, o abstenerse de responder cualquier pregunta.

Área 1: Definición de aprendizaje autorregulado o autónomo

En primer lugar, le voy a presentar dos casos por escrito para que los lea con detenimiento, y luego le haré preguntas en relación a ellos.

Caso 1:

Carlos es un estudiante responsable a quien sus padres nunca han tenido que perseguir para que haga sus tareas, pues siempre llegaba del colegio y se sentaba a hacerlas. Le importa su formación y se pasa largas horas estudiando solo en su habitación para los exámenes, incluso cancelando algunos planes sociales a última hora para avanzar más. A veces se siente abrumado por la cantidad de trabajos que le dejan y por eso hay ocasiones en las que no logra entregar todo a tiempo. Carlos obtiene peores notas de lo que siente merecer y atribuye la culpa de esto a sus profesores y a la carga de trabajo de sus cursos.

Caso 2:

Daniel está en su último ciclo de formación y ha disfrutado su paso por la universidad; casi nunca ha sentido ansiedad y estrés y ha hecho muchos nuevos amigos. Daniel apunta en su agenda las tareas que tiene que cumplir para cada semana, además tiene mucha vida social y no ha querido renunciar a ella. Prefiere estudiar con sus amigos y cuando no entiende algo, busca ayuda. Cuando siente que le ha ido mal en un examen, acude al profesor para identificar sus errores.

- ¿Considerando estos dos casos, le parece que tanto Carlos como Daniel son autónomos en su aprendizaje? ¿Por qué?

- Del 1 al 10, siendo 10 ‘completamente autónomo’ y 1 ‘nada autónomo’ ¿cuánto le pondría en aprendizaje autónomo a Carlos? ¿Por qué? ¿Cuánto le pondría a Daniel? ¿Por qué?
- ¿Qué entiende usted por aprendizaje autónomo?
- ¿Considera que el aprendizaje autónomo tiene componentes o etapas? / ¿Le parece que se trata de un solo proceso, o un proceso con sub-procesos o etapas?
- ¿Qué factores cree usted que influyen en el aprendizaje autónomo?
- Para usted, ¿qué es lo contrario a ‘autonomía de aprendizaje’? ¿Por qué? ¿Me podría decir un ejemplo de falta de autonomía?

Área 2: Rol del estudiante en el aprendizaje autorregulado

- ¿Cree que los estudiantes que ingresan a la universidad ya traen cierto grado de autonomía en su aprendizaje? ¿Sí, no, qué tanto?
- ¿A qué atribuye que hayan algunos estudiantes más autónomos que otros? Repregunta: ¿Cómo explica que algunos estudiantes sean más autónomos que otros? ¿Cuáles son las razones por las que algunos estudiantes son más autónomos que otros?
- ¿Le parece que el aprendizaje autónomo es algo que se puede aprender/desarrollar? ¿Cómo?
- ¿Qué características considera que tiene un estudiante autónomo?
- ¿Me podría decir las dos cosas que considera más importantes, que tiene que hacer un estudiante para ser autónomo?

Área 3: Importancia del aprendizaje autorregulado

- ¿Qué tan importante le parece que los estudiantes sean autónomos en su proceso de aprendizaje?

Muy importante Relativamente importante Poco importante Nada importante

- ¿Por qué?
- La autonomía en el aprendizaje, ¿es útil para la formación de los estudiantes? ¿Y para su futuro?

- ¿Considera que ser un aprendiz autónomo mejora la calidad del aprendizaje? ¿De qué manera?

Área 4: Rol docente y actitud hacia la incorporación del aprendizaje autónomo

- ¿Le parece que usted como profesor puede ayudar a que los estudiantes desarrollen su autonomía de aprendizaje? ¿De qué manera?

A continuación le voy a presentar dos casos más, léalos con atención y después le haré unas preguntas en referencia a ellos.

Caso 1:

Natalia lleva 10 años enseñando en una universidad. Sus clases suelen tener una estructura similar: comienza retomando lo que hicieron la semana anterior y luego dicta una clase expositiva acerca del tema de la semana, logrando cubrir todos los temas del sílabo para el final del semestre. Siempre está atenta para ver si algún alumno tiene preguntas, y evalúa la comprensión de los contenidos a través de las notas de los controles de lectura que toma 3 veces al semestre.

Caso 2:

El año pasado, Diana empezó a notar que sus alumnos estaban sacando peores notas que antes y sospechaba que no comprendían bien las lecturas, por lo que desde el semestre pasado decidió cambiar su metodología. Ahora, dedica un tiempo dentro de cada clase a explicar alguna estrategia para hacer esquemas, mapas mentales, o identificar eficientemente los conceptos de las lecturas. Sus evaluaciones consisten en exposiciones y breves ensayos escritos cada dos semanas. Ha notado que los estudiantes van motivados a la clase, pero siente que al incorporar estas estrategias no tiene tiempo para cubrir todos los temas del sílabo.

- ¿Con cuál de las dos profesoras se identifica más? ¿Por qué?
- ¿Cuál de las dos maneras de enseñar, la de Natalia o la de Diana, le parece que ayuda más al aprendizaje autónomo de los estudiantes?
- ¿Usted qué priorizaría, terminar los contenidos del curso como hace Natalia, o brindar estrategias que faciliten el aprendizaje de los alumnos, aunque no acabe los contenidos del curso, como hace Diana?

- ¿Qué ventajas o desventajas percibe al incluir aprendizaje autónomo como parte de un curso?

