



“El rol del docente como promotor de la motivación en los estudiantes a través de la autorregulación”

TRABAJO FINAL DE GRADO

MONOGRAFIA

Facultad de Psicología
Universidad de la República

Estudiante: Patricia Taroco Díaz C.I. 2.989.997-9
Tutor: Mag. Rodrigo Vaccotti Martins

Montevideo, Junio 2018

Índice

1. RESUMEN	3
2. INTRODUCCIÓN	4
3. DESARROLLO	6
3.1. Las Adolescencias en las instituciones educativas	6
3.2. Motivación	10
3.3. Autorregulación.....	15
3.4. Rol Docente	21
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	27
5. BIBLIOGRAFIA	29

1. RESUMEN

En el presente trabajo final de grado (TFG) se aborda la problemática de la motivación en los estudiantes de educación media. Durante su desarrollo, se delibera sobre los beneficios de promover un aprendizaje autorregulado como alternativa o recurso, que contribuiría de forma significativa en la educación, tomando el rol docente como variable fundamental en este proceso.

A lo largo de la producción se siguió la línea de Alonso Tapia (1992), partiendo de interrogantes como: "¿cuáles son las raíces de esa falta de motivación por la actividad escolar que se pone de manifiesto en tantos adolescentes?" o, planteada de otro modo, "¿qué diferencia a los adolescentes que afrontan con interés y dedicación el aprendizaje escolar de aquellos para quienes la actividad escolar resulta una actividad que la intentan evadir?", así como: " que se puede hacer para motivar a estos últimos" (p.7)

En este sentido se abordan los soportes teóricos propuestos por Panadero y Alonso Tapia (2014) quienes destacan la importancia de lograr alumnos que puedan ser autónomos, activos y constructores de sus propios aprendizajes, haciendo énfasis principalmente en el concepto de *Autorregulación*, que refiere al control que los estudiantes deben tener sobre sus procesos de cognición, conducta, emociones y motivaciones mediante el uso de estrategias con el fin de alcanzar las metas que se proponen.

Palabras clave: motivación, autorregulación, autonomía, rol docente.

2. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo final de grado, en su modalidad de monografía, corresponde a la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

El interés por la temática a desarrollar surge a partir de diferentes circunstancias que hacen al proceso personal que supone el tránsito por la formación. En el año 2016, tuve la oportunidad de realizar la práctica correspondiente al Ciclo de Graduación: “La experiencia educativa en escena(s)”, donde se trabajó en diferentes instituciones educativas de nuestro país. Utilizando la entrevista como técnica, se indagó sobre diferentes aspectos que hacen a las *subjetividades juveniles*, donde la falta de motivación para el aprendizaje, las dificultades asociadas al comportamiento en clase y la falta de interés, fueron de los temas que aparecieron más frecuentemente en el discurso de los jóvenes.

La presente producción tiene como punto de partida la situación actual que enfrenta la educación, la cual es descrita permanentemente como “en crisis” desde los diferentes campos que atraviesan la misma, incluyendo la opinión pública, situándose por lo tanto en el centro de los debates en diferentes sectores de la sociedad, tanto en el mundo académico como a nivel de la comunidad.

A su vez, se reflexiona sobre la necesidad de que los alumnos puedan lograr adquirir en su proceso educativo las herramientas necesarias para vivir en la sociedad del presente y del futuro, y al rol que ocupan los docentes en relación a esas necesidades. En este punto, se tiene en cuenta la dimensión de las nuevas subjetividades que habitan dicha sociedad, con el fin de evitar la falta de motivación al momento de aprender. Por este motivo se entiende que los docentes son actores clave, siendo cada vez más interesantes para el mundo de la investigación.

Sumado a esto, resulta conveniente destacar como una problemática asociada al interés inicial, para abordar en el mismo, la cuestión del *tránsito entre sistemas* primaria/secundaria, y los efectos que esto genera en los procesos que fueron abordados.

Frente a este fenómeno tan complejo fue que se generaron las siguientes interrogantes: ¿cómo y qué hacer para motivar a los alumnos?, siendo que esta situación constituye una de las quejas que se escucha con más frecuencia en profesores de todos los niveles educativos y que se acentúa durante la enseñanza secundaria (Alonso Tapia, 1997).

A su vez, Alonso Tapia (2005) plantea frente a esta temática otra interrogante que resulta fundamental: ¿cómo es posible, por parte de los docentes, brindarles herramientas a los estudiantes para que aprendan a orientar de modo más efectivo sus procesos de aprendizaje, con el fin de generar un aumento tanto en su interés como en su motivación?

Si bien no se pudo abarcar toda la bibliografía existente debido a que la misma se encuentra en constante crecimiento, se hizo el esfuerzo para sistematizar las posturas y aportes de los diferentes autores, lo cual implicó como decisión metodológica una selección del material, con el fin de exponer la temática de la mejor manera posible.

Buscando darle un sentido a la presentación de la monografía, se mantuvo un orden, dividiendo la misma en cuatro capítulos, de forma que el desarrollo de cada uno de éstos, fuera introduciendo al lector poco a poco y se avance hasta llegar al tema principal.

En un primer capítulo se trabajará sobre la adolescencia como etapa del desarrollo , así como categoría, considerando los múltiples cambios a nivel emocional, físico y psicológico que se le atribuyen a la misma, teniendo en cuenta que es el período que están viviendo los estudiantes.

En un segundo capítulo se definirá y desarrollará el concepto de motivación, ya que se considera necesario definirlo previamente para luego iniciar el estudio de los motivos que llevan a los estudiantes a estar motivados o desmotivados.

En el tercer capítulo se abordará sobre el término *autorregulación* y su importancia en el aprendizaje, tomando como premisa que actualmente la enseñanza y los sistemas educativos se encuentran ante el reto de buscar la manera de promover un aprendizaje autorregulado, para poder tener alumnos activos y autónomos que tengan éxito en el mundo de hoy.

En el cuarto capítulo es relevante examinar la importancia del rol docente y su vínculo con la motivación de los estudiantes al momento de aprender y además su actuación como engranaje fundamental en la promoción de la enseñanza de autorregulación en el aula.

Finalmente se expondrán las conclusiones del trabajo, buscando dar respuesta a las preguntas relacionadas a la problemática establecida anteriormente.

3. DESARROLLO

3.1. Las Adolescencias en las instituciones educativas

Toda reflexión sobre la educación como campo de problemática, lleva implícita una idea de sujeto. Preguntarse por éste mismo, es un ejercicio ineludible.

En este caso, y de acuerdo con la problemática que se aborda en el presente trabajo, se entiende que es importante desarrollar y problematizar en este primer capítulo el concepto de *adolescencia*, entendiendo a los sujetos que *habitan* dicha categoría, en buena medida, como protagonistas del proceso. Con motivo de generar mayor comprensión sobre la temática, se busca ampliar los conocimientos, revisando e integrando el aporte de diferentes autores, que brindarán información sobre las principales características de esta etapa evolutiva.

Oscar Dávila León (2004) trabaja sobre las nociones de *adolescencia* y *juventud*, considerando necesario concebir la existencia de diferentes adolescencias y juventudes a partir del momento en que se definen como una construcción socio-histórica, cultural y relacional en las sociedades contemporáneas.

El autor hace hincapié en que la adolescencia es la etapa que se encuentra entre la infancia y la adultez. Estas, a su vez, son categorías fruto de significaciones sociales dentro de contextos históricos y sociedades determinadas, en un proceso que cambia constantemente. En el transcurso de las diferentes épocas y procesos históricos, dichos conceptos han adquirido significados y especificaciones divergentes. Según Dávila León (2004), se ha atribuido a la psicología la responsabilidad analítica de la *adolescencia*, a partir de un sujeto particular con sus procesos y transformaciones. En cambio, la responsabilidad analítica de la *juventud* se atribuyó a otras disciplinas de las ciencias sociales como la sociología y antropología cultural y social, entre otras.

Teniendo en cuenta diferentes concepciones sobre adolescencias, clásicas y contemporáneas, se encuentran algunos rasgos comunes, sobre todo aquellas que abordan el concepto desde el punto de vista biológico y fisiológico. En cuanto al desarrollo físico, se la define como "la etapa final" del crecimiento, en la cual comienza la capacidad de reproducción, lográndose la madurez reproductiva completa. Se culmina esta etapa cuando todas las estructuras y procesos necesarios para la fertilización, concepción, gestación y lactancia han terminado de madurar (Florenzano, 1997).

Con referencia al desarrollo cognitivo o intelectual, la adolescencia se caracteriza por grandes cambios cualitativos en la estructura del pensamiento, proceso al cual Piaget denomina “período de las operaciones formales”. Comienza junto con el desarrollo cognitivo, la configuración de un razonamiento social, adquiriendo relevancia los procesos identitarios individuales, colectivos y sociales. Se adquieren las habilidades sociales; el razonamiento social del adolescente se vincula con el conocimiento del yo y los otros, desarrollando los valores y la moral de los adolescentes (Moreno y Del Barrio, 2000).

Encontramos dentro de las principales definiciones de adolescencia una más compleja e integral, que incluye otras dimensiones de carácter cultural, que pueden evolucionar según los cambios que experimentan las sociedades en cuanto a cómo ven este grupo social:

El concepto de adolescencia es una construcción social. A la par de las intensas transformaciones biológicas que caracterizan esa fase de la vida, y que son universales, participan de ese concepto elementos culturales que varían a lo largo del tiempo, de una sociedad a otra y, dentro de una misma sociedad, de un grupo a otro. Es a partir de las representaciones que cada sociedad construye al respecto de la adolescencia, por tanto, que se definen las responsabilidades y los derechos que deben ser atribuidos a las personas en esa franja etaria y el modo como tales derechos deben ser protegidos (Acao Educativa et al., 2002:10)¹.

A partir de la definición expuesta, se desprenden una multiplicidad de factores, características y elementos que tienen que ver con las transformaciones físicas, biológicas, intelectuales y cognitivas, de identidad y personalidad, sociales, culturales y morales.

Siguiendo en la misma línea, Delval (1998) se refiere al concepto de adolescencia que puede sintetizarse en tres teorías o posiciones: la teoría psicoanalítica, la teoría sociológica y la teoría de Piaget. La teoría psicoanalítica considera al término adolescencia como el resultado del desarrollo producido durante la pubertad, en el cual se genera una vulnerabilidad de la personalidad, debido a una modificación del equilibrio psíquico. Además se despiertan nuevas dimensiones de la sexualidad, cambian las relaciones con la familia de origen, se presentan nuevas relaciones sociales y comienza la construcción de una identidad y la crisis de identidad asociada con ella. Esta teoría atribuye la adolescencia a *causas internas* al sujeto. Para la teoría

¹ Para esta cita se utilizó la traducción realizada por Óscar Dávila León, disponible en texto: Dávila León, O. (2004). Adolescencia y Juventud: de las nociones a los abordajes. Última década N° 21, CIDPA Valparaíso, Diciembre 2004, pp. 83-104.

sociológica, la adolescencia tiene que ver con cambios que se producen en el sujeto durante el proceso de socialización, en la adquisición de roles sociales. Estas serían *causas externas* al sujeto. Por otro lado la teoría de Piaget refiere a la adolescencia como el resultado de la interacción entre factores sociales e individuales. En esta etapa surgen cambios en el pensamiento del sujeto, elaboración de planes de vida, transformaciones afectivas y sociales, unidas a cambios en el pensamiento.

La *juventud* como noción, que incluye en muchos aspectos a la categoría *adolescencia*, es una creación de la posguerra, siendo que surge de un nuevo orden internacional que conforma una geografía política en la que los vencedores accedían a superiores niveles de vida imponiendo sus estilos y valores. La sociedad reivindicó la existencia de los niños y los jóvenes como sujetos de derecho y, principalmente, en el caso de los jóvenes, como sujetos de consumo (Reguillo, 2000).

Es importante entonces destacar, con base en lo que se ha visto en párrafos anteriores, que en esta etapa la influencia de la familia y el entorno social en el que se desenvuelve el sujeto, son fundamentales para su bienestar. También se señala la institución escolar, por su contribución en la formación y preparación intelectual de los jóvenes (Giraldo y Mera, 2000).

La adolescencia se asocia con la preparación del ingreso a las actividades adultas y al hecho de tener como su principal obligación social la pertenencia al sistema educativo secundario (Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2008).

Los estudiantes atraviesan un cambio de cultura organizacional, pasando de la lógica de la escuela primaria, donde aparece la maestra como figura central, y con quien se comparte casi toda la jornada, hacia el dispositivo propio de la educación secundaria, donde se encuentran con una secuencia de trabajo cuyos tiempos están organizados de modo diferente y compartimentados según la asignatura. A su vez, los jóvenes conviven con más de una decena de nuevos docentes, cada uno con un nivel de exigencia y estilo particular de enseñanza. Ravela (2013) considera que las dificultades que presentan los jóvenes al transitar de un sistema a otro se deben a que éstos se enfrentan a cambios tanto de formato institucional como de cultura de trabajo. A su vez afirma que el problema principal no es tanto el cambio de ciclo, sino la calidad de los vínculos entre educadores y educandos en las instituciones educativas a las que llegan los estudiantes.

Este cambio de un sistema a otro, acontece en un momento determinado, el cual presenta las diferentes complejidades a las que se hizo referencia anteriormente.

Muchos estudiantes viven con expectativas este cambio, deseando pasar a secundaria mientras otros presentan miedos y ansiedades ante esta misma situación. El énfasis se ha puesto entonces en la cuestión de los cambios, de la transición y la confusión que esto supone: “su apariencia adulta le requiere que actúe como tal, cuando aún no tiene recursos psíquicos para hacerlo” (Quiroga, 1997. p.16).

En relación con éste último aspecto, Harter (1981) basándose en estudios realizados a niños de sexto año de primaria, donde examinaba su orientación motivacional² y comparándolos luego con el mismo estudio en secundaria, identifica la existencia de tres grupos de estudiantes: aquellos en los que disminuyó la motivación intrínseca, aquellos en los que aumentó y aquellos en los que no cambió su orientación motivacional. Además hace referencia principalmente al efecto que producen estas transiciones educativas en la *competencia académica percibida*, la cual está muy relacionada con la orientación motivacional. Harter sostiene a su vez que aquellos alumnos que evalúan en forma positiva su competencia académica, están motivados intrínsecamente y aquellos cuyas percepciones de su competencia son negativas, están motivados extrínsecamente.

La motivación como proceso psicológico, las cuestiones asociadas al tránsito entre ciclos, así como las vicisitudes que supone el ser y acontecer en una trama relacional que sucede en el seno de instituciones como ser las educativas, son problemáticas que corresponden al orden del sujeto.

En este capítulo se intentó generar visibilidad sobre algunas de las dimensiones que conforman a dicho sujeto en su complejidad, ya que los problemas a abordar, son problemas porque se encuentran presentes en las diferentes formaciones subjetivas.

Solo podemos comprender las nociones que serán trabajadas a continuación, ubicándolas en un contexto determinado. A su vez, debemos darle la importancia que corresponde a los sujetos en los que acontecen los procesos a ser desarrollados - motivación y autorregulación-; sujetos que deben ser pensados situacionalmente, y que se construyen como tales a partir de relaciones sociales.

² Este concepto, así como los que se desprenden del mismo serán desarrollados con la profundidad que les corresponde en el siguiente capítulo.

3.2. Motivación

En este capítulo se pondrá el énfasis en el concepto “motivación” y cómo éste ha sido abordado desde el mundo científico. Si bien en las últimas décadas ha aumentado el estudio sobre la motivación, no se ha logrado establecer una definición única e indiscutida sobre dicho concepto (Curione y Huertas, 2015). De la misma manera, Curione (2010) menciona que actualmente el estudio de la motivación es de gran importancia en la producción en psicología cognitiva y socio-cognitiva, señalando que la misma se ha caracterizado por la coexistencia de múltiples marcos teóricos que dan peso a diferentes aspectos del complejo proceso motivacional.

Para comenzar el estudio de las causas que llevan a los estudiantes a estar motivados o desmotivados, se iniciará describiendo el concepto de “motivación”.

La *motivación* ha sido conceptualizada de diferentes maneras. Desde el punto de vista etimológico, la palabra “motivación” está compuesta por el latín “*motivus*” (movimiento) y el sufijo “*ción*” (acción y efecto).

Al decir de Pintrich y Schunk (2006), se trata del proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene.

Por su parte, Huertas (1997) se refiere a la misma como un *proceso psicológico*, el cual conlleva un monto de energía que va a ser determinada por factores emocionales y afectivos, que generarán una determinada actuación del sujeto.

La motivación es un proceso que supone la activación de funciones cognitivas, afectivas y emocionales, que dirigen y orientan la acción en forma deliberada o intencional a un objetivo (Huertas, 2003).

Alonso Tapia y de la Red Fadrique (2007) consideran que el esfuerzo que un estudiante hace al momento de realizar una tarea o actividad que pueden permitirle aprender, depende de dos importantes componentes: por un lado que él mismo tenga claro qué es lo que se pretende que aprenda con la realización de la misma (si no sabe o no entiende qué es lo que debe aprender, difícilmente va a esforzarse por lograrlo). Por otro lado, suponiendo que el objetivo está claro, la motivación se apoya en tres pilares que están relacionados y actúan en el entorno formado con profesores y padres:

- a) las metas que sigue el estudiante, sea por una motivación intrínseca o extrínseca, pero que definen los beneficios que puede proporcionarle el hecho de aprender.
- b) efectos negativos y consecuencias que pueden surgir por aprender
- c) las expectativas de lograr los objetivos y la relación con la autoeficacia y el control personal.

Se intenta descifrar qué es lo que motiva a los alumnos dentro de la clase; si lo hacen motivos externos (una buena nota, el reconocimiento del docente, la aprobación del grupo de pares o la evitación del castigo, entre otros) o motivos internos (interés en el aprendizaje en sí mismo, curiosidad por aprender, preferencia por el desafío, etc.) y cómo el contexto del adolescente influye en cada una de éstas orientaciones motivacionales.

Cuando un sujeto se encuentra *intrínsecamente motivado* tiende a buscar la novedad y los desafíos, actuando en base a una actividad que le resulta disfrutable y de su propio interés, evaluando en forma positiva su *competencia* (Harter, 1981). En el ámbito académico, una forma de identificar a los estudiantes motivados intrínsecamente es mediante su comportamiento, creencias y elecciones. Los mismos se caracterizan por considerar los errores cometidos en sus tareas como una posibilidad de aprendizaje y una circunstancia necesaria en el proceso, lo que los lleva a involucrarse en las tareas de aprendizaje, mostrando altos niveles de esfuerzo y persistencia ante las dificultades (González y Tourón, 1992).

En relación con lo anterior, desde la postura de Huertas (2012), se establece que un buen modo de definir a la motivación intrínseca es: “hacer lo que me da la gana”. A su vez, sostiene que no es necesario buscar una definición más compleja ya que, en su opinión, “es sencillo, uno está motivado intrínsecamente cuando hace lo que le da gana” (p.46).

Por otro lado, la motivación extrínseca es aquella que conduce a realizar una tarea como medio para alcanzar un fin o un determinado resultado (Pintrich & Schunk 2006). Aquellos estudiantes que están *motivados extrínsecamente* son orientados por factores externos, tendiendo a concentrarse más en los juicios positivos de los demás mientras desarrollan la tarea, que en el proceso de aprender en sí mismo. Esta motivación puede afectar la realización de una actividad de forma prolongada (Deci y Ryan, 2000).

A modo de ejemplo, dentro de estos factores externos encontramos muchas veces el sistema de calificación, el cual divide a los estudiantes de acuerdo con el rendimiento académico y muchas veces favorece una mayor preocupación por las calificaciones, que por el aprendizaje en sí. Además, dicho sistema genera en los estudiantes la sensación de ser poco competentes (especialmente en asignaturas difíciles), lo cual tiene como una de sus consecuencias la poca disposición a afrontar retos, lo que lleva a los mismos a perder el interés en ciertas asignaturas (Flores y Gómez, 2010).

En función de lo anterior y considerando a *la motivación* como uno de los temas que más preocupa a aquellas personas interesadas en mejorar la calidad de la enseñanza, es importante *re-pensar* las formas actuales de evaluación, ya que esto constituye uno de los componentes que influye más al momento de aprender. Se entiende que los profesores deberían evaluar “para” el aprendizaje en lugar de evaluar “el aprendizaje”, en pro de lograr que la evaluación influya positivamente en la motivación (Alonso Tapia y de la Red Fadrique, 2007).

Los maestros no sólo instruyen, sino que representan y comunican una filosofía educativa particular. Esto incluye las pautas mediante las cuales los estudiantes serán evaluados. No sólo proporcionan retroalimentación referente al desempeño académico de los estudiantes, sino que tienen un efecto considerable en la motivación de los mismos para el aprendizaje (Harter, 2001).

Siguiendo en la misma línea se considera pertinente presentar los parámetros de la educación presentados por Huertas, Montero y Tapia (1997), que pueden ser controlados por el docente con el fin de lograr la motivación por el aprendizaje. El modelo conocido como TARGET sirve para organizar y comprender este fenómeno. No tiene ninguna función teórico-explicativa, sino tan solo heurística y descriptiva. El término “Target” (que en inglés significa “meta”), trata de resumir el nombre de las seis dimensiones o parámetros para la acción motivacional: tarea, autoridad, reconocimiento, grupos, evaluación y tiempo.

- a) *Tarea*: refiere a las tareas solicitadas por el profesor para cumplir con los objetivos curriculares dados. Para lograr una mayor motivación por parte de los alumnos es importante considerar algunos puntos: no crear una única actividad referente a un tema para toda la clase, si no crear varias. En segundo lugar se ha observado que las actividades de mediana dificultad son las que más motivan, o sea que ni muy fáciles ni muy difíciles de manera que provoquen frustración en los alumnos y por último proponer las tareas pensando en el proceso a realizar y no solamente en el resultado final.

- b) *Autoridad*: tiene que ver con el modo de relacionamiento y vínculo del docente con sus alumnos. Este hecho influye mucho al momento de motivación y aprendizaje. Están los docentes autoritarios, a los que sólo les interesa el comportamiento de sus alumnos; los permisivos, a los que únicamente les preocupa el que haya un buen clima, sin tener en cuenta de qué manera influye en los alumnos y los democráticos o colaboradores que logran controlar la clase a través del respeto y la colaboración facilitando de ésta manera un mejor aprendizaje.

- c) *Reconocimiento*: es importante que se considere siempre reconocer el esfuerzo del alumno, independientemente del sistema de evaluación que exista, teniendo en cuenta siempre hacerlo de forma privada para no dar lugar a las comparaciones entre los alumnos.

- d) *Grupos*: es clara la motivación que existe en los alumnos al trabajar en grupos. Aquellos que son temerosos del fracaso, al hacerlo en forma grupal, logran buenos resultados. Si bien es complicado al momento de evaluar ya que no todos los alumnos se esfuerzan de la misma manera y muchos, con muy poco esfuerzo, logran buenos resultados gracias al resto de los compañeros del grupo al que pertenecen.

- e) *Evaluación*: como se vio anteriormente, en el punto “reconocimiento”, es muy importante el criterio utilizado al momento de evaluar así como tener en cuenta el proceso del alumno para llegar a la meta y la privacidad al momento de realizarlo.

- f) *Tiempo*: el manejo del mismo en las actividades de la clase es importante considerando los tiempos de los alumnos para realizar las actividades. Hay algunos que son más lentos que otros.

Por su parte, Gaeta y Herrero (2009) destacan el reto con el que se enfrenta el sistema educativo actual, en la medida en que éste tiene la necesidad de promover un tipo de enseñanza que le sea útil al alumno, no solo dentro del aula, sino también

fuera de la misma, siendo ésta la clave de un aprendizaje efectivo. Los autores plantean que la educación debe ser entendida como aquel proceso en el cual los alumnos participan de su propio desarrollo de manera autónoma y autorregulada. Por lo tanto, el hecho de que los alumnos puedan regular sus aprendizajes, va a ser un elemento clave para conseguir un aprendizaje eficaz.

Este nuevo escenario hace que el papel del profesor junto con el sistema educativo sean de suma importancia al momento de motivar en el aula. Para ello, es necesario que el docente, desde la posición que éste ocupa dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, también construya y tenga herramientas para hacerlo. Cuanto más consciente sea el profesor de su labor, más fácil le será la tarea de motivar a sus alumnos (Huertas, 1997).

Actualmente, al enfrentarnos a la situación de aula, debemos preguntarnos si los alumnos logran adquirir en su proceso educativo aquellas herramientas necesarias para vivir en la sociedad del presente y del futuro, y si ésta formación tiene que ver con un *aprendiz activo* que pueda asumir las exigencias del contexto que una sociedad tan dinámica espera de los mismos. Idea que surgió hace varias décadas, con una impronta constructivista, la cual al día de hoy se considera una necesidad para el aula moderna. Es importante que los docentes se ajusten a un presente sustancialmente diferente al de generaciones anteriores y que el alumnado esté preparado para hacer frente a esta coyuntura desde sus inicios (Montero, 2003).

Por tal motivo, asumir que el estudiante cumple un rol activo en su propio proceso de aprendizaje, implica pensar en términos de *autorregulación*. Se impone, por lo tanto, la necesidad de crear propuestas educativas que favorezcan esta dinámica (Trías, Huertas & García Andrés, 2012). Es así que se convierte en una meta y desafío el tratar que los alumnos asuman ese papel. Las diferentes dimensiones que componen este desafío, serán abordadas en el siguiente capítulo.

3.3. Autorregulación

Con el objetivo de reflexionar acerca del rol docente en la promoción del aprendizaje autorregulado, es necesario en un primer momento establecer qué entendemos por *autorregulación*.

Una de las definiciones más utilizadas para hacer referencia a esto mismo, se refiere a la autorregulación del aprendizaje como: “el proceso mediante el cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, sentimientos y comportamientos que se orientan sistemáticamente hacia la consecución de sus metas” (Zimmerman, 2013, p. 142).

Esta idea refiere a los procesos que utilizan los estudiantes autorregulados que logran transformar sus capacidades ya existentes en conductas relacionadas a la tarea en diversas áreas de funcionamiento. Dentro de éstos procesos, la autorregulación incluye a las estrategias relacionadas con la tarea, imágenes, o auto-instrucción verbal para organizar y transformar la información de manera más eficaz (Zimmerman, 2013).

Según Zimmerman (2000), la autorregulación es un proceso cíclico en el que intervienen factores personales, conductuales y ambientales de manera interdependiente y continua, que requieren de ciertos ajustes por parte del aprendiz en función de las metas planteadas originalmente.

Panadero y Alonso Tapia (2014) expresan que al hablar de autorregulación nos referimos al control que tiene un sujeto sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación, mediante ciertas estrategias para poder lograr el objetivo o meta propuesta.

Desglosando esta definición, es necesario hablar en primer lugar del control de los pensamientos. El componente cognitivo que tiene la autorregulación es lo que la literatura denomina como “metacognición”, y se relaciona con el control estratégico que se tiene sobre los procesos cognitivos. Anteriormente se consideraba la “metacognición” como la única variable que formaba parte de la autorregulación, siendo hoy en día considerada solo como una parte del proceso en su totalidad.

Continuando con la definición de “autorregulación” respecto al control de la acción y de las emociones, los autores afirman que no se referirse únicamente a emociones negativas ya que muchas veces las emociones de orgullo y alegría, entre otras, también requieren de control. Por último, el control de la motivación se relaciona con el componente volitivo al que se le ha otorgado considerable importancia en el último

tiempo. Este se refiere a aquellas conductas que realiza el sujeto en pos de mantenerse concentrado y no alejarse de su meta. Un ejemplo de esto son los auto-mensajes del tipo: “*cuando termine de estudiar podré mirar el facebook*”.

Del mismo modo, Trías et al. (2012) advierten que cuando hablamos de autorregulación nos referimos a aquellos procesos de control que se ponen en marcha cuando planificamos una actividad para controlar tanto nuestros pensamientos, como sentimientos y conductas, de forma que podamos responder sistemáticamente en función de cierto contexto y poder alcanzar nuestras metas.

De modo similar, Paris y Paris (2001) definen autorregulación como proceso que implica control y autonomía por parte del individuo, quien dirige y regula acciones para alcanzar una meta que puede ser adquirir información, expandir la experiencia o un progreso. Por lo tanto, los estudiantes autorregulados son aquellos que toman nota, hacen preguntas y utilizan su tiempo a favor de su aprendizaje. De lo contrario, aquellos alumnos que se olvidan de anotar y realizar sus tareas, entre otros, son alumnos que no tienen autorregulación.

Por lo tanto se puede decir que la autorregulación es concebida como un conjunto de procesos psicológicos de diferentes niveles que se encuentran al servicio de la adaptación de los individuos para beneficiarse en el control tanto de los pensamientos como de los sentimientos y conductas, con el fin de conseguir las metas propuestas. Es a partir de aquí que surge desde el ámbito educativo la necesidad de que los alumnos tengan el control sobre sus propios procesos de aprendizaje, es decir que aprendan a autorregularse (Trías, et al. ,2012).

Entendemos que es de suma importancia que se tome a la autorregulación como meta educativa y que los docentes se involucren en este proceso.

Pintrich (1995) plantea que ante las dificultades que tienen muchos alumnos para aprender, son los docentes quienes pueden ayudarlos a controlar su proceso de aprendizaje para así alcanzar un aprendizaje más efectivo. De ésta manera, los alumnos autorregulados harán mejor uso de sus estrategias cognitivas, controlarán mejor sus procesos personales y conseguirán sus objetivos.

Existen diferentes teorías sobre la “autorregulación”, pero todas coinciden en que está compuesta por diferentes procesos tales como establecimiento de metas, monitorización, entre otros.

Panadero y Alonso Tapia (2014) consideran que el modelo cíclico de fases de Zimmerman es el más completo por la importancia que plantea para el ámbito educativo, haciendo énfasis en los aspectos cognitivos, comportamentales y motivacionales. En primera instancia fue propuesto por Zimmerman en el año 2000 constando de tres fases y subfases interrelacionadas: planificación, ejecución y evaluación. Luego, en el año 2009, se realizó la última revisión del modelo (Zimmerman y Moylan, 2009) en la cual se incluyen procesos en la fase de ejecución, así como mejores definiciones de todos los procesos ya planteados y sus interacciones (Panadero & Tapia, 2014).

Con referencia a la autorregulación del aprendizaje, la retroalimentación de estos procesos permite a los aprendices autorregulados adaptarse a los cambios en su entorno social y a los entornos ambientales (Zimmerman, 2013).

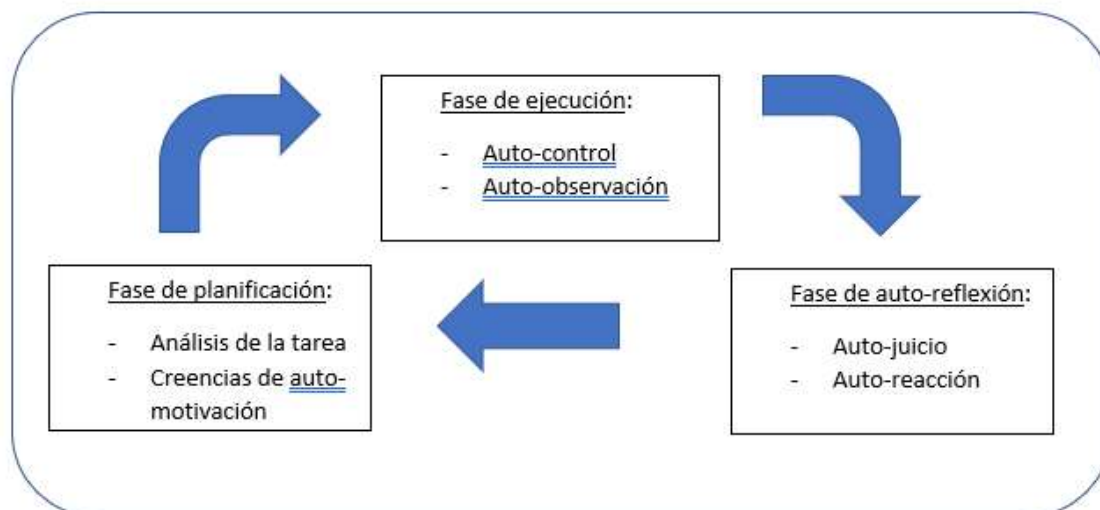


Figura 1 Fases y procesos del modelo de autorregulación de Zimmerman y Moylan (2009).

En la fase previa o planificación (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2004) el alumno tiene su primer enfrentamiento con la tarea. Realiza el análisis y la valoración de la tarea en función de su capacidad de realizarla con éxito, establece sus metas personales y realiza la debida planificación jugando a su vez un papel muy importante la orientación motivacional. En ésta fase el alumno realiza dos tipos de actividades, por un lado hace un “análisis de la tarea”, establece metas y planifica estratégicamente. Por otro lado se encuentra la actividad “creencias de automotivación” que incluye una pluralidad de creencias motivacionales dentro de las cuales podemos incluir: la autoeficacia, la orientación a metas, la valoración de tareas y el nivel de respuesta que el alumno

puede dar con respecto a la misma, surgiendo de esta manera la idea de fijarse objetivos claros y realistas antes de que comience la actividad, lo que va a contribuir luego al auto-monitoreo y a las auto-correcciones.

Es importante destacar la expectativa de autoeficacia dentro de las creencias, ya que es lo que el alumno cree sobre su capacidad para realizar la tarea, aumentando su motivación a realizarla empleando las estrategias necesarias para lograr excelentes resultados o para enfrentarse a las dificultades que se le presenten si fuera necesario.

De la misma forma se consideran importantes las creencias de expectativas de resultados, las cuales expresan la creencia sobre la posibilidad de éxito de una determinada tarea (Zimmerman, 2011). Si estas expectativas son bajas el alumno no se esforzará, de lo contrario si éstas son altas, se sentirá motivado y utilizará las estrategias necesarias para tener éxito.

Siguiendo en la misma línea de importancia, se encuentra el interés que pueda tener el alumno de forma personal para realizar esa tarea y también poder saber la utilidad que tiene el aprendizaje de la misma en pos de cumplir sus objetivos personales, lo que hará que su motivación aumente. El rol del docente podría ser el de ayudar a modelar el proceso, y en referencia a lo anteriormente mencionado se recomienda a los profesores que hagan saber la utilidad de cada actividad de forma que el alumno se implique más en la realización de la misma. Por último, la orientación a metas hace que el estudiante se encuentre en mejores condiciones para encaminar acciones para el aprendizaje. Se ha establecido a la planificación como un proceso propio de la autorregulación que resulta ser predictor del éxito de la tarea (Zimmerman, 2008).

La siguiente es la fase de control de la ejecución (Gaeta & Herrero, 2009), también llamada fase de control volitivo (Zimmerman, 2000), auto-observación o monitoreo (Pintrich, 2004). Es importante que el alumno en esta fase se mantenga concentrado en la tarea y utilizando las estrategias de aprendizaje adecuadas para lograr primero que no disminuya su motivación y al mismo tiempo alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos (Panadero & Alonso - Tapia, 2014).

Se encuentran dos grandes procesos que forman parte de ésta fase: auto-control y auto-observación. Al referirse a auto-control, los autores indican que para poder mantener la atención e interés en una actividad, debemos hacer uso de ciertas estrategias de aprendizaje. Éstas son: estrategias específicas de la tarea, auto-instrucciones, creación de imágenes, gestión del tiempo, control del entorno de trabajo, búsqueda de ayuda, incentivar el interés y auto-consecuencias. Con respecto

a la auto-observación se refieren a que, mientras el alumno va realizando la tarea, debe tener presente tanto la adecuación como la calidad de lo que está haciendo, de manera que pueda ser consciente de sí lo está haciendo bien o debe modificar su conducta. Esto se puede lograr mediante la auto-monitorización (comparar su trabajo con algún criterio que le permita valorarlo) y los auto-registros (anotar las acciones que se realizan) (Panadero & Alonso Tapia, 2014).

Por último se encuentra la fase denominada “auto-reflexión”, que tiene lugar luego de dado el aprendizaje o el desempeño. El alumno hace un juicio sobre su trabajo, le da un valor, y busca explicación a esos resultados obtenidos, lo que influirá en sus emociones positiva o negativamente, en su motivación y en su capacidad de autorregularse en el futuro (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Dentro de esta fase encontramos dos procesos muy relacionados con la auto-observación: el auto-juicio y la auto-reacción. En el primero el alumno hace un juicio de su propio trabajo, utilizando los criterios de calidad y objetivos fijados por el alumno (Panadero, 2011).

Es importante que el alumno haya establecido estos criterios junto con el profesor antes de comenzar la tarea, para poder luego auto-evaluar su trabajo y corregir los errores. Con referencia a la auto-reacción se establece que es la reacción del propio alumno a sus auto-juicios, se involucran los procesos de auto-satisfacción y de interferencia adaptativas (Panadero y Alonso Tapia, 2014).

Por su parte Trias et al. (2012) explican que muchas veces cuando finalizamos una tarea simplemente la damos por terminada y no nos detenemos a reflexionar sobre la misma antes de comenzar una tarea nueva. Por tal motivo es importante facilitarles a los alumnos todas las indicaciones que sean necesarias para favorecer la auto-evaluación, además de transmitirles que no solo debemos centrarnos en el resultado de la tarea, sino en el proceso que realizamos para llegar al mismo. Resulta primordial en esta última fase la capacidad del alumno de reflexionar sobre lo realizado, en comparación con el modelo que tenía en su mente. El papel del docente resulta fundamental en este proceso para el alumno. Por un lado, si el proceso ha sido exitoso, permite reflexionar acerca de lo que se ha hecho para conseguir el resultado. Si en cambio el mismo no es el esperado, permite de todos modos revisar los pasos dados y retroalimentar de forma positiva de manera que en un futuro intento se pueda corregir el modo de enfrentar la tarea (Trías et al., 2012).

Para terminar, podemos definir la “autorregulación” como un proceso dinámico y cíclico en el que los procesos propios de la fase previa influyen en los de la fase de ejecución y estos últimos influyen en la evaluación o autorreflexión.

Panadero y Alonso Tapia (2014) observan que si bien el modelo se encuentra como referencia en la literatura relacionada con autorregulación, el mismo tiene ciertas críticas. Durante la fase de planificación, consideran que no se le da espacio a las emociones. El modelo de Kuhl (2000) en cambio sostiene la importancia de la manera en que afectan las emociones en esta fase. También siguen esta línea Boekaerts y Corno (2005), quienes creen que el estudiante lucha por lograr un equilibrio entre las metas de crecimiento y de bienestar.

Se puede pensar que el hecho de que no se contemplen los aspectos emocionales en el modelo de Zimmerman se debe a que resulta difícil su medición y su nivel de predicción es muy bajo sobre la conducta, mientras que la auto-eficacia ha demostrado tener mejores niveles predictivos y éste sí ha sido incluido en el modelo. En la fase ejecutiva nuevamente se retoma el modelo de Kuhl (2000), quien expresa la posibilidad de que aparezca la “vacilación” en el estudiante durante esta etapa, haciendo que el mismo dude sobre el hecho de si está haciendo el trabajo bien o mal, que experimente ansiedad y pueda llegar a abandonarlo. Los autores Panadero y Alonso Tapia (2014) expresan que en esta etapa las emociones solo aparecen de fondo, cuando el estudiante no consigue activar las estrategias adecuadas que le llevan a conseguir su meta. Finalmente en la etapa de auto-reflexión, también se vuelve al modelo de Kuhl (2000), quien refiere al estado de “rumiación” que pueden experimentar los estudiantes, cuando no son capaces de aprender de sus errores y quedan anclados en ellos. De esta manera baja su autoestima ya que al alumno no le gusta fracasar en forma repetida en su tarea.

Para finalizar con el planteo del modelo cíclico de fases de Zimmerman y el análisis del mismo, se corrobora su importancia y además se apoya la inclusión de los aspectos cognitivos, comportamentales y motivacionales, haciendo énfasis en la relación entre autorregulación y motivación. Con respecto a la faceta emocional los autores Panadero y Alonso Tapia (2014) consideran se podría mejorar nutriéndose de otros modelos como el de Kuhl (2000) y el de Boekaerts (1999). Además llegan a la conclusión de otro aspecto que hace falta en este modelo y es la inclusión de aspectos sociales y ambientales, formando parte de éstos los docentes, los padres y los pares, aspecto que luego es incluido por Zimmerman en sus siguientes modelos.

Se podría concluir que este modelo resulta bastante completo, que abarca todos los procesos involucrados en la autorregulación y que se podría partir del mismo para comenzar a trabajar en el rol del docente, encontrando aquí la clave para la actividad del docente interviniendo en el aula y favoreciendo la autorregulación.

3.4. Rol Docente

Cuando un individuo desempeña un papel, solicita implícitamente a sus observadores que tomen en serio la impresión promovida ante ellos. Se les pide que crean que el sujeto que ven posee en realidad los atributos que aparenta poseer, que la tarea que realiza tendrá las consecuencias que en forma implícita pretende y que, en general, las cosas son como aparentan ser.

La presentación de la persona en la vida cotidiana

Erving Goffman, 1959.

Si bien la Real Academia Española (RAE) define “rol” como la “función que alguien o algo cumple”, entendemos que existe en la definición de los roles profesionales una dimensión social. Ésta se vincula a un conjunto de patrones de conducta o comportamiento esperados, relativos a una determinada posición que se ocupa. En esta dirección, Emilio Tenti Fanfani (2009) establece que toda profesión supone un lugar de encuentro entre un conjunto de agentes y un *sistema de puestos*.

El puesto del maestro en particular, constituye uno de los espacios sociales más estructurados e institucionalizados. La actividad docente transita, por un lado, de forma racional, como un “arte científico”, es decir, una práctica orientada por ciertos principios y conocimientos científicos, formales, que deben ser aprendidos en instituciones específicas (escuelas o centros de formación). Por el otro lado, presenta un componente no racional: la dimensión “vocacional”, afectiva y sagrada del magisterio. Se trata de una práctica a la que los sujetos se consagran en virtud de un mandato y sin que exista otro interés, como ser ventajas materiales, un buen sueldo, etc. (Tenti Fanfani, 2009).

En este sentido, Goffman (1959) considera como un elemento fundamental el tener en cuenta el grado de convencimiento que presentan los sujetos para con el rol que desarrollan y representan.

En este punto, se considera valioso tomar los aportes de Paulo Freire, educador brasileño, considerado uno de los exponentes teóricos más influyentes de la educación del siglo XX, así como uno de los impulsores de una educación diferente. Fue creador de la “pedagogía de la autonomía”, corriente de pensamiento en

educación que enumera y discute algunos saberes para la práctica educativo-crítica o progresista, que considera deben ser obligatorios en la organización de los programas docentes, cuyo principal objetivo es la *autonomía* del ser de los educandos.

En este marco Freire valoró mucho la importancia del contexto social, aprendió y aportó a la educación gracias al contacto directo con la gente, no sólo en la escuela, sino en otros espacios como la comunidad, el barrio, actividades culturales entre otras.

Al decir de Freire P. (1998, p.115) la tarea docente requiere de, al menos, nueve saberes, que serían a su entender:

1. *Seguridad, competencia profesional y generosidad.*
2. *Compromiso.*
3. *Comprensión de que la educación es una forma de intervención en el mundo.*
4. *Libertad y autoridad.*
5. *Una toma consciente de decisiones.*
6. *Saber escuchar.*
7. *Reconocer que la educación es ideológica.*
8. *Disponibilidad para el diálogo.*
9. *Querer bien al estudiantado.*

A su vez, el autor establece que es necesario para lograr alcanzar estos saberes y generar autonomía en los estudiantes, que los docentes tengan en cuenta cinco aspectos fundamentales que aparecen durante toda la etapa educativa:

1. Se debe partir del aprendizaje y no de la enseñanza
2. Es importante tener en cuenta los aspectos emocionales
3. Enseñar es más que informar/adiestrar.
4. Es un compromiso ético.
5. Es una práctica política

“Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”, desde esta perspectiva el proceso educativo implica un intercambio continuo de roles entre los docentes y los estudiantes. (Freire, 1998, p.25)

Al momento de enseñar el docente debe tener en cuenta la parte emocional, éste no puede imaginar lo que puede llegar a representar en la vida de un estudiante un simple gesto del profesor. No se es mejor profesor cuanto más severo, más frío, más

distante sea el docente en su trato con los alumnos. Al momento de enseñar, "la afectividad no está excluida de la cognoscibilidad". (Freire, 1998, p.135)

Es clave que el docente tenga claro el concepto de *autoridad*. Si la asume desde una postura vertical, jerárquica, no hace a la creatividad del estudiante. Sin embargo, si lo hace desde una postura horizontal, sin perder *el lugar* de autoridad, lo hace estimulando la libertad, combatiendo el libertinaje, evitando el caos, sin que esto implique pasar por encima de la libertad del estudiante. El rol del docente debe orientarse a construir espacios que favorezcan en los alumnos el desarrollo de la capacidad de asumir responsablemente su libertad y que puedan ser individuos autónomos.

"Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi coherencia en el salón de clase. La coherencia entre lo que digo, lo que escribo y lo que hago" (Freire, 1998, p.100)

Por último y siguiendo en la misma línea, para Freire (1998) el rol del docente debería caracterizarse por ser un transmisor de cultura y, además, fomentar en los estudiantes el desarrollo de la capacidad para asumir responsablemente la toma de decisiones con el fin de ser personas autónomas y creativas.

Resulta interesante como en contextos tan disímiles, así como en momentos históricos tan diferentes, podemos generar una articulación con los planteos de Pintrich y Schunk (2006), quienes consideran que el desempeño del profesor dentro del aula debe consistir en una interacción constante con sus alumnos, proporcionando mensajes críticos o elogios, otorgando premios o correcciones, ofreciendo asistencia, contestando preguntas, brindando información a los estudiantes sobre su trabajo escolar y los resultados del mismo.

Por su parte, Harter (2001) considera importante en la intervención docente sumar a esa retroalimentación con respecto al desempeño académico de sus alumnos, una retroalimentación que tome en consideración al alumno desde su dimensión como persona.

El *clima motivacional* generado por los docentes en el salón de clase influye en la motivación por aprender de los estudiantes. El conocer qué es lo que el profesor quiere de ellos, cómo deben actuar, qué consecuencias puede tener, favorece el involucramiento de los alumnos y su compromiso en las actividades académicas. (Alonso Tapia, 1997)

Las intervenciones docentes destinadas al apoyo de la autonomía, tienen en cuenta las perspectivas, pensamientos y sentimientos del alumno, motivándolos a través de sus propios recursos, ofreciéndole razones explicativas sobre las tareas propuestas, utilizando lenguaje informativo y demostrando paciencia, (Alonso Tapia, 2005).

Entendemos en este sentido, que la noción de autorregulación y las diferentes variables que la componen -tal como fue trabajado en los capítulos anteriores- encuentra en las diferentes ideas de autonomía, tomando a Freire como el principal exponente, un interlocutor interesante para dialogar y discutir, en orden de buscar alternativas destinadas a la acción sobre las problemáticas de interés que fueron expuestas aquí en este trabajo.

La disposición de apoyo a la autonomía ofrecida por el docente, cambia en relación a la edad del estudiante. A medida que los estudiantes avanzan de un nivel educativo a otro, los profesores parecen disminuir el apoyo a la autonomía, realizando por el contrario, prácticas de control y vigilancia, las cuales disminuyen la motivación autodeterminada de los jóvenes. Estos cambios de interacción con el docente los alumnos los perciben al momento del pasaje de primaria a secundaria, momento en el que el número de docentes aumenta y además cambia su rol, centrándose más en la enseñanza de la asignatura que en el proceso de aprendizaje. A su vez el vínculo entre el alumno y el profesor se debilita, el ambiente escolar se vuelve más impersonal y formal a lo largo del transcurso académico, observándose un incremento en la importancia que se le adjudica a la competencia académica y las calificaciones, volviéndose un ambiente más evaluativo y competitivo (Harter, 2001).

La formación de vínculos significativos con los demás, en este caso con los docentes, aumenta la motivación intrínseca en el estudiante y favorece la adaptación escolar (Deci y Ryan, 2000).

Huertas (2012) hace referencia a su trabajo de años realizando actividades con docentes, cursos de formación, proyectos de investigación y tiene en cuenta los diferentes aspectos debe tener un docente para lograr que los estudiantes aprendan mejor, obteniendo resultados relativamente buenos. Menciona que en su mayoría son realizados en laboratorio muy controlados y que los resultados son buenos y que en su mayoría funcionan bien con los mejores estudiantes, siendo los resultados diferentes cuando los grupos son estudiantes de verdad en condiciones naturales. Es pertinente que se analice qué cosas son positivas y cuáles no, qué prefieren los buenos estudiantes, los que estén motivados y los que no tienen tanta motivación.

Los aspectos mencionados por los buenos estudiantes en la referida investigación son:

- * Les parecen oportunas las estrategias que les estimule la curiosidad, que les genere la novedad.
- * Consideran relevante que les expliquen el “para qué” de lo que están aprendiendo, la relevancia y la utilidad de lo que están aprendiendo y no realizar esfuerzos sin sentido, sin utilidad ni relevancia.
- * El docente no debe ser una autoridad del conocimiento, sino debe mostrarse como un recurso para el aprendizaje, debe a través del lenguaje transmitir cercanía con el estudiante, para lograr así que aumente el nivel de interés en la materia.
- * Los docentes deben confiar en sus estudiantes, no considerarlos sus enemigos, ni pensar que siempre están buscando la manera de zafarse.
- * El profesor debe ser claro y organizado, el orden y la claridad ayudan al estudiante a predecir lo que falta y lo que viene y de esa forma se logra el interés por aprender.
- * Es importante el uso de imágenes y ejemplos de la vida corriente, los estudiantes consideran que aquellos profesores que más aterrizan en el suelo, son los que dan más valor a lo que están enseñando.
- * Son importantes los sistemas de evaluación utilizados, que sea clara, justa y equitativa, teniendo en cuenta que una cosa es aprender y otra cosa es la calificación.
- * A los buenos estudiantes no les interesa demasiado aprendizaje autónomo, prefieren estar guiados y pautados, sin perder la libertad de elegir.

En relación a qué prefieren los estudiantes a los que les va mal en alguna materia, encontramos que:

- * Los estudiantes a los que les va mal, prefieren profesores que sean personas cercanas que no los desprecie porque les va mal, sino que por el contrario haga énfasis en los pocos logros que tenga y no enfatice en el fracaso.

* Que el sistema de evaluación no sea una sentencia final, sino que les permita obtener información sobre los logros y fallos. Una evaluación continua y con retroalimentación..

* Consideran importante que el docente evite cualquier tipo de comparación social o pública, necesitan un entorno seguro y de apoyo, un clima afectivo y de tranquilidad, donde pueda tener alguna probabilidad de éxito con lo que haga, para lograr cambiar y eliminar el miedo al fracaso.

Finalizando este capítulo, consideramos importante hacer referencia al pensamiento de Paris y Paris (2001), quienes reconocen que es primordial para los alumnos ser reflexivos y meta-cognitivos en tres momentos particulares: durante el aprendizaje inicial, al solucionar problemas y cuando se les enseña a otros a utilizar estrategias.

Paris y Paris (2001) además mencionan que: el hecho de que los estudiantes utilicen estrategias de autorregulación en el aula, el tipo de estrategias que utilizan, cómo se los recompensa por su utilización y el esfuerzo que hacen, dependen muchas veces de la tarea y del contexto que el docente crea para los mismos.

Los alumnos que están comprometidos con su tarea, siempre van a ir más allá de lo que se les exige y seguramente harán un esfuerzo por cumplir el objetivo, dependerá en gran medida del contexto que el docente genere a través de las tareas que proponga. Tareas, docentes y aulas que promueven la motivación intrínseca, así como autonomía y auto-determinación tienden a promover la *autorregulación* a los estudiantes. Estos autores concluyen que un aprendizaje autorregulado puede ser fomentado de tres maneras: indirectamente a través de la experiencia, directamente a través de la enseñanza, o mediante la práctica.

Tomando como referente el marco teórico que se ha utilizado en relación al tema, se pudo observar que si bien las investigaciones hechas hasta el momento afirman la importancia de que los docentes se encuentren preparados y estimulados para promover autorregulación, todavía falta trabajar en la implementación práctica de programas específicos para docentes.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se trata de expresar las reflexiones que surgen durante el desarrollo de la monografía.

El objetivo de dicha producción ha sido investigar sobre la problemática de la falta de motivación existente en la actualidad en los estudiantes. Se hizo foco principalmente en los beneficios de promover un aprendizaje autorregulado como alternativa o recurso, considerando el rol docente de gran importancia durante el desarrollo de este proceso.

Dentro de las preguntas que surgen entonces, luego de analizar en profundidad el tema, es si el sistema educativo nacional está preparado para lograr capacitar a docentes que presenten ellos mismos una motivación-autorregulación que puedan luego transmitir al estudiante.

¿El docente presenta aquellas condiciones que quiere transmitir?

¿Es capaz un docente de generar alumnos motivados que puedan apostar a la autorregulación?

¿Cómo preparar a los docentes para transmitir estrategias de autorregulación?

¿Cómo debe ser esta preparación para poder orientar a los estudiantes hacia una autorregulación de su aprendizaje de forma positiva?

¿Cómo se autorregula el docente a sí mismo, como paso previo a poder enseñar autorregulación?

Entiendo personalmente que si el sistema educativo tomara en consideración las dimensiones de la motivación y autorregulación, y cómo estas se hacen presentes en sus principales actores -docentes y estudiantes-, una vez que se llegue al momento de la interacción entre ambos, los resultados brindarían alternativas diferentes.

El estudiante se está preparando con un docente como guía, pero ese docente es a su vez producto de un sistema educativo que lo generó y que tenía las mismas interrogantes y planteos que él hoy tiene para con sus alumnos.

Para lograr que esta interacción entre docentes y alumnos sea lo más dinámica posible es fundamental que el sistema educativo permita en su estructura que los

estudiantes participen de su propio desarrollo siendo *autodeterminados*, así como autónomos.

Quizás una forma de lograr la autorregulación y motivación de los estudiantes de hoy y del futuro es contar con docentes que los vean de forma integral, como parte de una sociedad que les exige y los determina en cierto sentido. La capacidad de *aggiornarse* de los docentes, que va directamente vinculada con su propia motivación, es fundamental para poder incluir en el salón de clase recursos educativos con los que los estudiantes de hoy estén familiarizados. Esto puede ser, como un simple ejemplo, la incorporación del uso de redes sociales, aplicaciones, sitios web, web asignatura, entre otros recursos educativos tecnológicos.

La buena noticia es que la etapa de diagnóstico, a mi entender (luego del ejercicio de lectura que supone la realización de este trabajo), se superó y ya se está avanzando hacia diferentes programas e ideas que permitan al sistema educativo caminar en este sentido.

Cabe destacar, entre los diferentes modelos trabajados aquí para lograr estudiantes “autorregulados y motivados”, el modelo de Zimmerman, el cual ofrece un abordaje interesante para comenzar a tratar la problemática, dada la interrelación entre sus fases: planificación, ejecución y evaluación, sumando por último el aspecto emocional.

La literatura avala los beneficios de promover un aprendizaje autorregulado, pero aún hay un espacio vacante entre la teoría y la práctica. En ésta línea es de interés mencionar que si bien la implementación de dicha forma de enseñanza es importante para lograr los objetivos planteados, aún faltan programas específicos para realizarla. Esto refleja que se ha comenzado a pensar y trabajar, pero se debe continuar en pos de una mejora en este entorno.

Para concluir se visualiza la necesidad de trabajar con los docentes y con su propia forma de autorregular el aprendizaje, ya que el conocerse a sí mismo y sus propios procesos de aprendizajes puede beneficiarlo a la hora de hacerlo en el aula, brindando herramientas y conocimientos para poder llevar a la práctica y promover en sus alumnos un conocimiento activo y una construcción de su aprendizaje autónomo.

5. BIBLIOGRAFIA

- _ Abril, E.; Cubillas, M.J.; Moreno, I.; Román, R. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora México. REDIE.Revista Electrónica de Investigación Educativa, Sin mes 1-16.
- _ Acao Educativa et al. (2002), Adolescencia, Escolaridade, profissionalizacao e renda. Propostas de políticas públicas para adolescentes de baixa escolaridades e baixa renda. Sao Paulo: Acao Educativa.
- _ Alonso Tapia, J. (1992), Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención. Facultad de Psicología, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- _ Alonso Tapia, J. (1997), Motivar para el aprendizaje, teorías y estrategias. Madrid, España. Editorial Edebé.
- _ Alonso Tapia, J. (2005), Motivar en la escuela, motivar en la familia. Ediciones Morata, Madrid, España. Ediciones Morata.
- _ Alonso Tapia, J. (2005a), motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: nuevas perspectivas sobre un antiguo problema a partir del desarrollo y validación del cuestionario. Psicothema, vol 17, 3, 404-411.
- _ Alonso Tapia, J y de la Red Fadrique, I (2007), Evaluar "para" el aprendizaje, aprender para estar motivado: el orden de los factores sí afecta al producto. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol.18, núm. 2. junio-diciembre, 2007, pp. 241-253, Asoc Española de Orientación y Psicopedagogía. Madrid, España.
- _ Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: Studing student situation transactional units, European Journal of Psichology of Education, 14 (1), 41-45. doi: 10.1007/bf03173110.
- _ Curione, K. (2010), “ Estudio de los perfiles motivacionales de los estudiantes de ingeniería de la Universidad de la República en relación

al avance académico”, Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay), Facultad de Psicología.

- _ Curione, K y Huertas J.A. (2015). Teorías cognitivas de la motivación humana. En A. Vásquez Echeverría (Ed) Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva (pp.199-222). Montevideo: Udelar.
- _ Dávila León, O. (2004), Adolescencia y Juventud: de las nociones a los abordajes. Última década N°21, CIDPA Valparaíso, diciembre 2004, pp.83-104.
- _ Delval, J. (1998), El desarrollo humano, Madrid: Siglo XXI.
- _ Florenzano, R. (1997), El adolescente y sus conductas de riesgo Santiago: PUC.
- _ Flores y Gómez (2010).
- _ Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México. Editorial Siglo XXI.
- _ Gaeta, M. L. & Herrero, M. L. (2009) Influencia de las estrategias volitivas en la autorregulación del aprendizaje. Estudios de Psicología, 30(1), 73-88.
- _ Giraldo de, L y Mera, R (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. Colombia Médica, Vol. 31 N° 1: 23-27.
- _ Goffman, E (1959). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires. Amorrortu editores S.C.A.
- _ González, M.C. y Tourón, J (1992) Autoconcepto y rendimiento escolar. Implicaciones en la motivación y en el aprendizaje autorregulado. Pamplona, EUNSA.
- _ Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. Developmental Psychology. 17(3), 300-312.
- _ Harter, S. (2001) Influencias del maestro y los compañeros de clase sobre motivación académica, autoestima y nivel de voz en los adolescentes, en Motivación y adaptación escolar, factores sociales

que intervienen en el éxito escolar en Juvonen J. & Wentzel K. R. (2001), Universidad Iberoamericana, Oxford.

- _ Huertas, J.A. (1997). Motivación Querer aprender, Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- _ Huertas, J.A. y Agudo, R. (2003). "Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación" En Monereo, C. y Pozo, J.I. (Ed.) La Universidad ante la nueva cultura educativa, Barcelona: Síntesis.
- _ Huertas, J.A. (2012). Los efectos de los afectos en la motivación y en la autorregulación. Ciencias Psicológicas VI (1): 45.55.
- _ Juvonen J. & Wentzei K. R. (2001), Motivación y adaptación escolar factores sociales que intervienen en el éxito escolar. Universidad Iberoamericana. Oxford.
- _ Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation. The dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds), Handbook of self-regulation. Londres: Academic pres.
- _ Montero, G. (2003) La autorregulación del aprendizaje escolar, centro de investigaciones psicológicas y sociológicas (CIPS) Recuperado de http://biblioteca.clacso.org.ar/Cuba/cips/20130705115548/Garcia_Montero.pdf.
- _ Moreno, A. y Del Barrio C. (2000), La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo. Buenos Aires: Editorial Aique.
- _ Panadero, E., & Alonso Tapia, J. (2014) ¿cómo autorregulan nuestros alumnos? revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje, introducción, concepto y teorías sobre autorregulación. Revista anual de psicología 30(2), 450-462.
- _ Paris, S.G., & Paris, A.H. (2001): "Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning". Educational Psychologist, 36(2), 89/101.
- _ Pintrich, P. (1995), "understanding self-regulated learning" en Pintrich, P. (Ed.) understanding self-regulated learning (3.12) Jossey-Bass publishers, San Francisco.

- _ Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- _ Pintrich, P. y Schunk, D. (2006), motivación en contextos educativos, Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid, Pearson..
- _ Quiroga, S. (1997). Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto. Buenos Aires: Eudeba.
- _ Ravela, Pedro (2013), "El problema del tránsito entre ciclos educativos", en Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, agosto, INEE, Montevideo.
- _ Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (23ª edición). Recuperado de <http://www.rae.es>.
- _ Reguillo Cruz, R. (2000), Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires. Editorial Norma.
- _ Roca P. (2017), Nuevas subjetividades y pérdida del sentido educativo en la educación media.
- _ Ryan, R. M. & Deci, E. (2000). Intrinsic an Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, (25), 54-67.
- _ Tenti Fanfani, E. (2009). Sociología de la educación. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes
- _ Trías, D., Huertas, J. A., & García-Andrés, E. (2012), Escenarios que favorecen la autorregulación. En D. Trías & A. Cuadro (Eds), psicología educacional: aportes para el cambio educativo. Montevideo: Grupo Magro Editores.
- _ Zimmerman, B. J. (1989), A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329-339.

- _ Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds.), Handbook of self-regulation (13-40), Londres: Academic Press.
- _ Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications (pp. 267-295). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- _ Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), Handbook of Metacognition in Education (pp.299-315), New York: Routledge.
- _ Zimmerman, B.J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B.J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds). Handbook of self-regulation of learning and performance (pp..49.64). New York_ Routledge.
- _ Zimmerman, B.J. (2013) From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path, Educational Psychologist, 48(3), 135-147.