

# Capítulo 9

---

## **El docente de bachillerato como aprendiz autorregulado frente a la implementación de modelos curriculares**

*Ana Karen Cervantes Silva*

<https://doi.org/10.61728/AE20251338>



## Resumen

El presente artículo analiza el rol del docente como actor fundamental en la aplicación contextualizada de modelos educativos emergentes, específicamente el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2018) y la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), y su competencia como aprendiz autorregulado para adaptarse a las demandas educativas que estos modelos plantean. Se destaca la importancia de la educación y los actores involucrados, las características de los estudiantes de nivel medio superior y la evolución del rol docente, resaltando sus habilidades como aprendiz autorregulado. A través de un estudio cualitativo con grupos focales a docentes de un bachillerato en el Estado de México, se exploraron sus motivaciones, problemáticas, competencias como aprendices autorregulados y estrategias de enseñanza. Los hallazgos revelan que la principal motivación docente es el compromiso con la enseñanza, a pesar de enfrentar desafíos como la apatía estudiantil. Se identificó que los docentes utilizan estrategias de aprendizaje autorregulado, como la planificación y la búsqueda de recursos, y que la enseñanza a sus estudiantes es un factor motivacional clave. Sin embargo, la gestión de grupos numerosos dificulta la atención a las necesidades individuales de los estudiantes y la retroalimentación precisa sobre sus competencias autorregulatorias. Se discuten las implicaciones de estos hallazgos para la formación docente y la implementación efectiva de modelos educativos innovadores.

## Introducción

El presente análisis se centra en identificar el rol del docente como uno de los actores principales para la aplicación contextualizada de los modelos educativos en el aula y su competencia como aprendiz autorregulado para adaptarse a las demandas educativas emergentes manifestadas de forma explícita en los mismos, destacando los últimos dos: Modelo Educativo

para la Educación Obligatoria (SEP, 2018) y la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019). Para ello, primero se describe la importancia de la educación y los actores intervinientes en la misma, después las características de los estudiantes de nivel medio superior y la evolución del rol docente, resaltando sus habilidades como aprendiz autorregulado para su mejor adaptación al entorno. Luego se presenta un estudio que, bajo la metodología de grupo focal, identificó las competencias del aprendizaje autorregulado en un grupo de docentes de un bachillerato del Estado de México.

## Desarrollo

Las raíces etimológicas de la palabra educación provienen del latín *educatio*, que se deriva del verbo *ēducāre*, compuesto por el prefijo *ex* que indica hacia afuera, y *dūcere*, que se vincula con desarrollar, llevar, conducir y crecer. En un sentido amplio, la educación se puede explicar como el proceso de guiar o acrecentar a una persona (Doval, 1979). Por lo tanto, el término de educación se ha interpretado como el acto de promover el desarrollo intelectual y cultural del educando. En la actualidad, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018), su propósito se ha centrado en dotar a los estudiantes de las competencias, es decir, de las habilidades para analizar y manejar información con el objetivo de resolver de manera efectiva las situaciones conflictivas que se les presenten en la vida adulta.

Sin embargo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) reportó que en México la deserción escolar es un problema común en la educación, debido a que el 69.7 % de las y los jóvenes que desertaron en nivel medio superior consideraron que abandonar sus estudios fue una mala decisión. El 44.8 % de las y los jóvenes mencionaron que dejar de estudiar afectó negativamente sus relaciones familiares, su situación económica (43.3 %) y sus posibilidades de encontrar empleo (60.0 %).

Entonces, como estrategia para mejorar la calidad de la educación y disminuir la deserción escolar, se han implementado diferentes modelos curriculares, el más reciente, denominado como “Nueva Escuela Mexicana”, que pretende brindar una formación integral que promueva la inclusión, colaboración y valore la pluriculturalidad a lo largo del trayecto formativo.

Uno de sus ejes es contribuir a formar ciudadanos motivados en el mejoramiento de su entorno social y natural, con la predisposición de aprender a lo largo de la vida en un mundo complejo de cambios constantes (Secretaría de Educación Pública, 2019). Sin embargo, implementar exitosamente un nuevo modelo educativo y alcanzar los objetivos establecidos exige una lectura mucho más compleja de la realidad social, comenzando por comprender la problemática social que le da origen, cómo es percibida y atendida por los actores intervinientes del escenario educativo y cómo adaptar los contenidos en el aula.

Es la escuela, donde convergen diferentes actores de la educación formal. De acuerdo con Scribner y Cole (1982), es el lugar donde diferentes individuos organizados por grupos de edad reciben instrucción, es decir, es el sitio donde converge un currículo, un docente y, por último, pero no menos importante, el estudiante o estudiantes (Gimeno, 1995), como se observa en la Figura 1.

**Figura 1**

*Actores de la educación formal*



*Nota.* Elaboración propia.

De forma congruente, Hattie (2003) refiere que dentro del aula el proceso de aprendizaje y rendimiento académico está determinado en el 50 % de la covarianza al estudiante; el otro 30 % es al profesor y el apoyo de la familia, la escuela y las relaciones con pares solo explican del 5 al 10 % en cada caso. Por ello se destaca en la Figura 1 el papel de los actores educativos (Martínez, 2010).

### **Factores que intervienen en la implementación del currículo**

El término currículo responde a la pregunta: ¿Qué se enseña y cómo? Schwab (1989) sostiene que es un problema no resuelto, en principio porque la realidad y su estudio están inacabados; aunque existen diferentes teorías, cada una realiza una explicación parcial de la realidad y desde esas limitantes se plantea un currículo que generalmente escinde al sujeto del objeto de estudio. Por ello, propone que se cuestione con mayor rigor la adaptación del currículo porque, aunque se establezca un contenido específico, si no se consideran los principios generales del aprendizaje, tanto del estudiante como del docente que impartirá la asignatura, se ocasiona que el aprendiz quede vulnerable, porque se omite que cada uno es único aunque guarda ciertas similitudes con los miembros de su comunidad y esta guarda características especiales; por lo tanto, es un error homogenizar el conocimiento. Ahora bien, esta segmentación artificial de la realidad genera lagunas en los aprendices que necesitan comprender el enfoque ecléctico para tener un panorama más amplio y así sean conscientes de que la instrucción recibida está supeditada en un marco histórico social único influido por la economía y los fenómenos sociales.

Es por eso que Álvarez (2010) refiere que el currículo es un proyecto articulador de todos los elementos que intervienen para la formación integral del individuo dentro de las instituciones educativas. Debido a que refleja las tensiones entre las necesidades institucionales que le dieron origen y las distintas perspectivas de investigadores y académicos, que se ven influidos por su contexto sociohistórico y cultural (Díaz, 2003). Independientemente de su naturaleza (saberes declarativos, procedimentales y actitudinales), se adecuarán sus posibilidades de encontrar

empleo al aula a través de la acción mediática del docente (Díaz y Hernández, 2010). Por ello, es fundamental que exista congruencia entre los contenidos en los primeros años de escolarización y los contenidos que posteriormente se presentarán en un mayor nivel de abstracción (Woolfolk, 2006). Álvarez (2010) explica que la práctica curricular se puede dar en tres niveles:

- a) Macro: políticas gubernamentales encaminadas a guiar los lineamientos para la formación que deben lograr los estudiantes.
- b) Mediador o meso: donde se elaboran los planes y programas.
- c) Primario: preparación de la clase y su prefiguración práctica.

En el caso de México, desde la Constitución de 1917 (nivel macro), el acceso a la educación está establecido como un derecho en el artículo 3.º en el párrafo reformado de 2019, donde se establece que “Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él... la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje [*sic*]” (Secretaría de Gobernación, p. 2). Sin embargo, los sucesivos ajustes de la última década en modelos educativos ocasionaron gran incertidumbre debido a la rapidez con que se modificaron estos. Desde 2008 se inició con el proceso de reforma curricular (RIEMS), en 2018 se implementó el Modelo para la Educación Obligatoria (MEPEO) y en 2023 comenzó la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, donde se cambió de aprendizajes esperados a progresiones de aprendizaje y, en consecuencia, se modificó el rol del docente, aunque el estudiante sigue siendo el centro del aprendizaje.

### **El estudiante como individuo y su rol en el aula**

Puede haber alumnos sin escuela, pero nunca una escuela sin alumnos; es un dicho popular dentro de la comunidad académica, que hace referencia a que hay jóvenes que desean aprender y pueden incluso buscar videos en Internet, pero una escuela sin alumnos simplemente carece de sentido. Es por ello que es fundamental identificar las características de los estudiantes pertenecientes al escenario educativo. Como menciona Gimeno (1995), los estudiantes que pertenecen a determinada comunidad escolar no son genéricos; muy al contrario, con base en algún criterio han sido aceptados para pertenecer a dicha escuela y viceversa; primero, ellos seleccionaron la escuela.

En primer lugar, es importante mencionar que la presente investigación se realizó en un bachillerato tecnológico donde el 99 % de la población estudiantil tiene entre 15 y 18 años. De acuerdo con varios autores (Arnett, 2008; Kimmel y Weiner, 2008; Rice, 1999), los sitúan en la adolescencia, periodo en el cual se marca una transición en dejar la infancia e iniciarse en la vida adulta; aunque existen ciertas crisis que se experimentan de manera individual e influyen en la personalidad, hay otras características del desarrollo comunes, por lo tanto, son estas últimas las que se describen a continuación.

Alrededor de los 13 años en hombres y 12.5 en mujeres, aparece la pubertad o el comienzo de la adolescencia que, de acuerdo con Arnett (2008), es el periodo durante el cual sucede la maduración sexual, para que al finalizar, el individuo sea capaz de reproducirse. Se reconoce por los cambios físicos como crecimiento corporal, del vello, más grasa en la piel, del olor y por la llegada de la menarquia y la espermarquia, que se deben al crecimiento de los órganos sexuales y que se acompañan de otros signos fisiológicos de maduración sexual, como el crecimiento de los senos y el crecimiento de los músculos en los hombres. En el ámbito emocional, el autor menciona que los cambios hormonales pueden afectar de forma colateral la intensidad en las emociones y el mal humor (tristeza, hostilidad).

En referencia al aspecto cognitivo, se ha comprobado, mediante las resonancias magnéticas, que los adolescentes tempranos (11-13 años) utilizan más la amígdala; en cambio, los adolescentes mayores (14-17 años) usan los lóbulos frontales que manejan la planeación, el razonamiento, el juicio, la regulación emocional y el control de impulsos. Esto significa que los adolescentes tempranos responden emocionalmente y los adolescentes mayores utilizan su capacidad de planeación antes de emitir alguna conducta, favoreciendo la regulación emocional (Papalia et al., 2012).

Ahora bien, en las sociedades occidentales, la escolarización es una parte complementaria en la vida de los ciudadanos que comienza desde la infancia hasta la edad adulta y que, como sostienen Miranda, Jarque y Tárraga (2005), debido a la gran cantidad de tiempo que pasan en la escuela y al amplio abanico de experiencias sociales, emocionales y cognitivas, se vuelve crucial en su desarrollo.

Sin embargo, en la práctica el proceso de aprendizaje no se concreta tan fácil, porque en él se confrontan el docente y el alumno, muchas veces con intereses diferentes, aunque aparentemente con un objetivo en común:

obtener un documento que certifique la apropiación de ciertos conocimientos por parte del alumno.

Es en este camino donde el docente se enfrenta a alumnos, no solo desmotivados, sino que algunos presentan trastornos de conducta que, como mencionan James y Javaloyes (2001), se correlacionan con su fracaso escolar, es decir, alumnos con buenas habilidades intelectuales, al presentar trastornos de conducta, van a obtener como consecuencia una alta tasa de fracaso escolar y un funcionamiento muy por debajo de sus posibilidades cognitivas. Lo que de manera retroactiva impactará en la dinámica de la clase y también en el desgaste del docente.

### **Evolución del rol docente**

Autores como Gimeno (1995) reconocen múltiples factores involucrados en la implementación del currículo, por parte de los docentes, dado que existe una relación recíproca entre ambos; así como se modificará su actividad dentro del aula, por el modelo curricular vigente, también su adaptación se verá influida por las necesidades que el docente detecte en el contexto en el que se inserta la práctica educativa, que incluye los recursos disponibles (Contreras, 1997), la disposición de los estudiantes e incluso también la suya (proceso resultante de la satisfacción en las otras áreas de su vida). Jackson (1998) también resalta la importancia del currículo oculto; donde, si bien el número de alumnos supera en número al docente, este último es el encargado de ser el mediador en la creación de las situaciones de aprendizaje y el modelador en la resolución de problemas y sus disposiciones actitudinales, que se manifiesta a través de su capacidad para atraer la atención del grupo y orientarlo en el aprendizaje del currículo.

El docente, a simple vista, se aprecia inamovible al transcurso de los ciclos escolares; sin embargo, su práctica debe responder a las necesidades socioculturales en cada región específica del mundo, dado que se ve influida por aspectos externos, como el currículo en turno, las características de la institución, el proceso administrativo, por factores internos en la vida del docente y más aún por su manera de conceptualizar la enseñanza, el proceso de aprendizaje, su actuar como docente, incluso cómo se le enseñó a mantener la disciplina o cómo tratar a los estudiantes. Por ello, a



continuación se presenta un breve recuento de cómo ha evolucionado su rol a través del tiempo.

En la literatura podemos encontrar muchas narraciones acerca de la profesión docente: en Gallo (2008) se citan fragmentos sobre cómo eran las clases de los años cincuenta, pero también está la categorización de las maestras: bravas, rectas y buenas; en Lemke (1997), nos describe segmentos de cómo inicia la clase literal (actuaciones conjuntas de alumnos y docente). Si alguno de los actores se niega a participar, entonces ya no es una clase. Además de eso, también destaca el papel del lenguaje en la transmisión abstracta del conocimiento: no solo se puede solicitar a los alumnos que memoricen la información, sino también, el objetivo es que ellos puedan comprenderlo. Se requiere, entonces, ser cuidadosos en la interrelación entre los conceptos, de tal forma que los alumnos puedan comprender la red semántica, es decir, cómo se conectan esos conceptos y así poder determinar leyes generales que les permitan hacer, por ejemplo, derivaciones de una fórmula en matemáticas y no solo aplicar la que ya conocen memorísticamente. Al final, todos son docentes y todos son sujetos al contexto en el que les tocó vivir y enseñar.

Jackson (1998) describe que los “buenos docentes” mantienen su motivación regulada, incluso ante los obstáculos, para mantenerse centrados en su objetivo; son sensibles a la dinámica de la clase, flexibles en la implementación del currículo en función de las necesidades de sus estudiantes y tienen gran vocación por su profesión.

En un estudio más actual, Bain (2007) sostiene que un buen profesor organiza el ambiente del aula, consigue que sus alumnos valoren el aprender, obtengan un pensamiento crítico, se enfrenten con creatividad, curiosidad y ética a la resolución de problemas, además de amplitud y profundidad en el conocimiento específico. Al conceptualizar el aprendizaje como un adiestramiento de habilidades que promueve el desarrollo y el crecimiento personal del alumno; es decir, hacer que ocurra el aprendizaje a través de la planificación de su labor docente (Carlos, 2015).

De manera complementaria el Modelo Educativo Para la Educación Obligatoria (SEP, 2008), en la regulación del ingreso y promoción al servicio profesional docente también exigió el establecimiento de parámetros en competencias para el perfil docente:

- Organizar su formación continua.
- Dominar y estructurar los saberes para facilitar el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo.
- Planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias.
- Evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

Ahora bien, el establecimiento de estas competencias plantea una interrogante en cuanto a la uniformidad del perfil pedagógico, porque, a diferencia de los docentes de nivel básico, que recibieron formación pedagógica específica en la Escuela Normal Superior, los docentes de nivel medio superior no necesariamente han realizado algún curso de nivelación pedagógica o han cursado estudios sobre habilidades docentes, con todo y que presentan un examen relacionado (Guzmán, 2018). Por otra parte, el perfil docente establecido en la Nueva Escuela Mexicana (2019) solicitó en los docentes:

- Preparar el trabajo en el aula para facilitar el aprendizaje de los alumnos.
- Facilitar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos.
- Evaluar el aprendizaje de los alumnos con fines de mejora.
- Atender a los alumnos en un ambiente de equidad, inclusión, interculturalidad, convivencia armónica, seguro y saludable.
- Aprender y colaborar en la escuela para propiciar el aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos.

Es importante destacar que en ambos perfiles se demanda el conocimiento del docente sobre el modelo educativo, la importancia de la evaluación, pero también su capacidad para continuar aprendiendo y modelar estas estrategias de aprendizaje a sus estudiantes.

El docente tiene en sus hombros la gran responsabilidad de prevenir que el origen social se convierta en destino (Tuirán, 2015), por ello, son la primera línea de fuego para poner en práctica los programas e innovaciones para las aulas (Guzmán, 2018). Donde se debe considerar que, al implementar un nuevo modelo educativo, él debe aprender; construir y modificar su conocimiento, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas (Schunk, 2012).

Contreras (1997) describe dos formas de ver al docente, la primera como profesional técnico; desde el paradigma positivista, que solo se ha enfocado en transmitir conocimientos enmarcados por el currículo y su capacitación ha sido enfocada únicamente en brindarle las estrategias para mantener en orden al grupo, obtener resultados y que, cuando se le exige solucionar un problema distinto al que fue capacitado, se rebela. Por el otro lado, también se le puede concebir como un profesional reflexivo, preocupado en su actuar y en solucionar esos problemas diferentes a los que le explicaron durante su capacitación. De hecho, hace énfasis en un proceso de retroalimentación constante que es congruente con el modelo de aprendizaje autorregulado propuesto por Zimmerman y Moylan (2009), donde establecen que un aprendiz autorregulado es quien monitorea y controla sus pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados para alcanzar las metas de aprendizaje. Para ello se debe reconocer la competencia del ejecutante, tanto como las estrategias de automotivación para dirigir su voluntad, esfuerzo y perseverancia. Es decir, se conceptualiza al docente no solo como quien debe aprender a aprender, sino como quien enseña a aprender (Aguilar, 2020).

En contraposición, Rodríguez et al. (2017) sostienen que cuando las demandas del entorno sobrepasan la capacidad de la persona para enfrentarlas, ocasiona en ellas estrés. De manera congruente, Aldrete et al. (2003) confirman que cuando el estrés en el trabajo se torna crónico, los profesionistas comienzan a presentar síntomas emocionales tales como depresión, ansiedad, irritación, desilusión, falta de tolerancia, entre otros. En la misma medida en la que el docente ve mermada su calidad de vida, también incide directamente en la comunidad educativa, pues provoca deterioro en sus relaciones interpersonales, menor interés por los estudiantes, ausentismo laboral, entre otros (Rodríguez et al., 2017).

Por ello, una alternativa altamente plausible para solucionar este problema, como refieren Sáez et al. (2018), son las competencias de autorregulación del aprendizaje en el docente, debido a que, como mencionan Aguilar y Gómez (2021), demuestran una capacidad de orden superior que permite el manejo articulado de diferentes estrategias para favorecer el aprendizaje en determinado contexto, incluso frente a la comprensión de un nuevo currículo que le exigirá la transformación de sus habilidades académicas.

## **Aprender como aprendo: las ventajas de ser un aprendiz autorregulado**

De acuerdo con Bruning et al. (2012), la investigación sobre asuntos cognitivos ha demostrado la importancia de las metas, las creencias y estrategias del alumno respecto a la motivación y la regulación del aprendizaje. El éxito del aprendizaje no es solo comprender, sino aprender a ser activo, motivado y autorregulado. La actividad cognitiva tiene consecuencias importantes para determinar lo que los aprendices elegirán hacer, qué tan persistentes son y cuánto éxito obtendrán. El uso eficaz de las estrategias y la autorregulación son manifiestamente contextuales porque han de ser utilizadas en el momento y lugar correctos y deben estar encaminadas en la comprensión que los aprendices tienen de sí mismos y de su mundo social (Díaz y Hernández, 2010).

En este caso, Peeters et al. (2013) refieren que los docentes, como cualquier individuo, deben poder aprender en y a partir de la práctica, ya que continuamente se enfrentan a nuevos retos, tales como la adaptación de un nuevo currículo o las diferencias entre los estudiantes. Tanto docentes como estudiantes participan en entornos sociales, se enfrentan a diferentes distracciones, aprenden realizando tareas cognitivas, buscan retroalimentación y apoyo al actualizar sus conocimientos.

Lombaerts et al. (2009) refieren que las creencias de los docentes direccionan su creatividad e innovación en la enseñanza y el aprendizaje; por ende, cuando disponen de las competencias del aprendizaje autorregulado, adaptan su enfoque pedagógico a sus propias habilidades, lo que los vuelve más efectivos en el modelado de las mismas competencias (Zambrano-Matamala et al., 2019). Es decir, frente a una tarea de aprendizaje, el uso activo y consciente de estrategias para mejorar su comprensión requiere un mayor gasto cognitivo; por lo tanto, la elección de su uso se puede anticipar con el análisis de sus creencias.

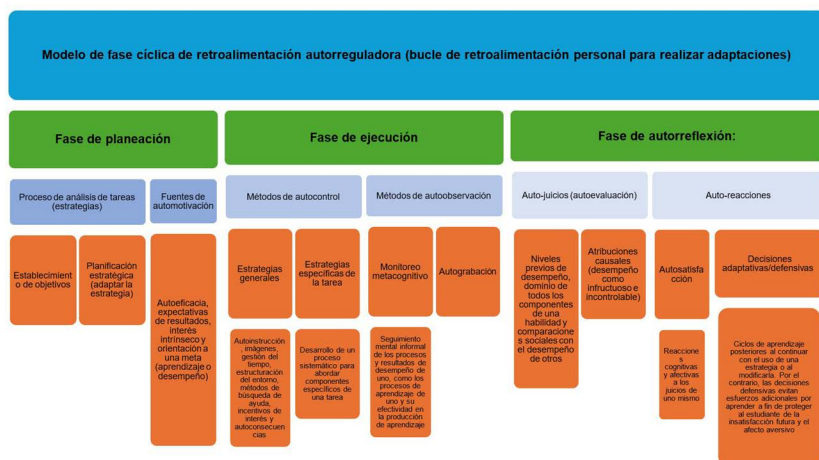
Dignath-van et al. (2012) refiere que la forma más eficaz para instruir en estrategias para el aprendizaje es el modelado y la retroalimentación verbal, aunque también muestra efectividad el estructurar la situación de aprendizaje para que los estudiantes puedan identificar por sí mismos los procedimientos estratégicos. En consecuencia, el desafío de los profesores

consiste en proporcionar ambientes de clase que estimulen el desarrollo del conocimiento en todas sus formas y que alienten la autoconciencia y la autorregulación de los alumnos (Bodrova y Leong, 2004). El resultado ideal es que los alumnos no solo adquieran conocimientos, sino que también se conviertan en alumnos independientes y autorregulados (Bruning et al., 2012).

A pesar de que la investigación en aprendizaje autorregulado no es un tema nuevo, uno de los modelos con mayor reconocimiento de autores como Panadero y Tapia (2014) es el establecido por Zimmerman y Moylan (2009), quienes establecen que un aprendiz autorregulado monitorea y controla sus pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados para alcanzar las metas de aprendizaje. Para ello se debe reconocer la competencia del ejecutante, tanto como las estrategias de automotivación para dirigir su voluntad, esfuerzo y perseverancia. Aunque la autorregulación es un proceso personal, autores como Azevedo (2020) complementan la definición argumentando que no se debe escindir el contexto en el que el alumno está aprendiendo. En la Figura 2 se ilustra dicho modelo.

**Figura 2**

*Componentes del modelo cíclico de retroalimentación autorreguladora*



*Nota.* Traducción del original por la autora de la versión de Zimmerman y Moylan (2009).

La presente investigación se basa en el modelo de aprendizaje autorregulado porque se fundamenta en procesos y creencias que permiten al individuo transformar sus habilidades (cognitivas) para modificar activamente su desempeño. Se considera como un proceso cíclico que se analiza a través de tareas de aprendizaje, pero que muchas veces ocurren de forma automática, razón por la cual, en su estudio, se utilizan entrevistas enfocadas en los componentes del modelo de aprendizaje autorregulado, de manera congruente con la guía de preguntas utilizada en la presente investigación (Follmer y Sperling, 2018).

## **Método**

De acuerdo con Escobar y Bonilla-Jiménez (2017), los grupos focales permiten la recolección de información mediante una entrevista grupal y semiestructurada, la cual se enfoca en una temática propuesta por el investigador, además de que se centra en la interacción dentro del grupo. Prieto y Cerdá (2002) refieren que es importante que haya homogeneidad en la muestra; en este caso se considera la participación de docentes con un mínimo de un año de antigüedad en la función.

Se realizó en tres sesiones de 1.5 horas a través de una guía de 20 preguntas estructuradas, que de acuerdo con la posterior revisión de los datos; se eligieron 18 que se enfocaron en conocer:

1. Conocer el grado de motivación docente.
2. El docente como aprendiz autorregulado.
3. El docente orientando a sus estudiantes para ser aprendices autorregulados.

## **Objetivo**

Identificar en el docente el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales relacionadas al modelo de aprendizaje autorregulado propuesto por Zimmerman y Moylan (2009) y cómo el desarrollo de estas competencias le permite adaptarse de manera más eficiente a los nuevos modelos curriculares.

## Participantes

Se contó con la participación de 26 docentes, 15 mujeres (57 %) y 11 hombres (43 %), los cuales cuentan con más de un año de experiencia en el cargo. Pertenecientes a diferentes campos disciplinares: 5 pertenecientes a la academia de lenguaje y comunicación (19%), 4 de matemáticas (15 %), 2 de humanidades (8 %), 2 de sociales (8 %), 4 de experimentales (15 %) y 9 de profesionales (34 %), de los cuales 5 pertenecen al área de gastronomía (19 %), 3 a puericultura (12 %) y 1 a autotécnica (4 %).

## Resultados

Marrero (1993) explica que las teorías implícitas y las representaciones cognitivas del conocimiento de los profesores guardan una estrecha relación con las prácticas pedagógicas (planificación de la enseñanza), por lo tanto, deben ser analizadas cuando surge alguna interrogante en la formación docente.

## Motivación docente

Al cuestionarles por su decisión de ser docentes, el 26 % refirió que, debido a la situación laboral relacionada; por otra parte, el 74 % mencionó que debido a su vocación por “hacer un cambio en la sociedad”. Sin embargo, dentro de este porcentaje se destaca que a través de la docencia “se mantienen en constante aprendizaje”.

Sobre si han pensado en cambiar de profesión, solo 3 docentes lo han considerado (12 %), de ellos solo 1 (3.8 %) por insatisfacción con el sistema educativo y los otros 2 (7.6 %) por deseos de profundizar más en su profesión. El otro 88 % menciona que no desea hacer cambios debido a que “disfruta su trabajo”.

Frente a los obstáculos que ha enfrentado, 11 (42 %) menciona que en relación al proceso de aprendizaje de los estudiantes, destacando la “apatía” como la principal barrera, 5 (19.23 %) establece que debido a los grupos numerosos, 5 (19.23 %) debido a dificultades en la regulación emocional de los estudiantes, que se manifiestan como “peleas en el salón

o falta de empatía”, 2 (7.6 %) más lo atribuyen a la diversidad en las características de los estudiantes: “los estilos de aprendizaje”, 2 (7.6 %) más a las características propias de la docencia y solo 1 (3.8 %) refiere que debido a la “entrega de trabajos”, es decir, con relación a la evaluación sumativa.

## **El docente como aprendiz autorregulado**

### **A) Fase de planeación**

El 96 % refiere que establece objetivos al iniciar con su proceso de aprendizaje: “En mi autoanálisis de asignatura identifiqué mis debilidades y marco las metas para superarlas y convertirlas en fortalezas”. Solo 1 (3.8 %) refiere que no establece objetivos en su aprendizaje.

Sobre si realizan una planificación previa al inicio de su actividad de aprendizaje, los resultados se pueden evaluar en dos dimensiones: por un lado, el número de estrategias utilizadas, donde 4 (15.38 %) docentes manifestaron no utilizar estrategias, 13 (50 %) refirieron el uso de 1 estrategia como la propia planeación de actividades, 8 (30 %) mencionaron el uso de 2 estrategias y solo 1 (3.8 %) docente mencionó tres estrategias. Referente a las estrategias mencionadas, 10 (38.4 %) docentes mencionaron la planeación del tiempo y recursos, 5 (19.2 %) la búsqueda de recursos y materiales, 6 (23 %) el establecimiento de objetivos y las metas y solo 1 (3.8 %) la visualización.

Como parte de las estrategias para automotivarse frente a las tareas de aprendizaje, la respuesta más frecuente, común a 8 (30.7 %) docentes es enfocarse en los beneficios que obtendrá en su adquisición “Que puedo aprender algo nuevo que me puede ser útil en algún momento”, 5 (19.2 %) porque disfrutan el aprendizaje “Me gusta aprender siempre”, 5 (19.2 %), haciendo su tarea de aprendizaje más interesante a través de recursos como “Internet”, 3 (11.5 %) enfocan su autoeficacia mediante frases como “Yo sí puedo”, 2 (7.6 %) extrapolan el beneficio del aprendizaje adquirido a su utilización con sus estudiantes “visualizando su utilización en el aula”, 2 (7.6 %) lo delimitan como parte de un objetivo de mejora más general “Autoevaluando mi desempeño para corregir y lograr mejoras” y 1 (3.8 %) anticipando el “aspecto económico”.



## B) Fase de ejecución

Sobre la forma en que monitorea o supervisa su proceso de aprendizaje, 1 (3.8 %) docente contestó que no lo realiza, 3 (11.5 %) mediante cursos o constancias, 2 (7.7 %) a través de evaluar los “logros de la clase”, 5 (19.2 %) a través del cumplimiento de los objetivos establecidos en su “plan”, 15 (57.7 %) de los docentes realizan un proceso de autoevaluación, sin embargo la forma en cómo lo realizan difiere considerablemente, por un lado 2 (7.7 %) de ellos utilizan instrumentos externos a ellos como “fotografías o herramientas que las plataformas ofrecen”, 7 (26.9 %) mediante una autoevaluación para la cual diseñan listas de cotejo o pruebas, los otros 7 (26.9 %) a través de la aplicación de los conceptos como “ensayos, ejemplificar los conceptos o llevarlo a la práctica”.

Referente a la pregunta sobre las estrategias que utilizan para aprender, es importante mencionar que se analizó la diversificación de estrategias expuestas por los docentes: 11 (42.3 %) docentes mencionaron únicamente una estrategia, 6 (23.1 %) docentes 2 estrategias, otros 6 (23.1 %) tres estrategias, 1 (3.8 %) docente 4 estrategias y solo 2 (7.7 %) docentes 5 estrategias. La estrategia más frecuente es el uso de organizadores gráficos con 18 (69.2 %) menciones, de ahí el uso de imágenes con 6 (23.1 %) menciones; el uso de vídeos y de resúmenes ocupa el tercer lugar con 3 (11.5 %) menciones cada uno y, de manera complementaria, con menos de 3 (11.5 %) menciones se encuentra el uso de ensayos, apuntes y resolución de problemas.

## C) Fase de autorreflexión

Al cuestionarle por cómo determina su satisfacción con el resultado de aprendizaje al completar una tarea de aprendizaje, 13 (50 %) docentes refieren que al “valorar los resultados obtenidos al ponerlo en práctica”, 4 (15.4 %) cuando “comparten el conocimiento”, 5 (19.2 %) de acuerdo con la “satisfacción de haber aprendido” y 3 (11.5 %) más al obtener una retroalimentación positiva “de sus maestros o al obtener una buena calificación”.

### **El docente orientando a sus estudiantes para ser aprendices autorregulados**

Al cuestionar al docente sobre si orienta a los estudiantes en el establecimiento de metas u objetivos de aprendizaje, 3 (11.5 %) de ellos refieren que no, 3 (11.5 %) mencionan que los enfocan a “experiencias personales y la realidad que tienen”, 3 (11.5 %) en función de lo que podrán lograr al adquirir el aprendizaje, 3 (11.5 %) enfocándolo al proyecto de vida y 14 (53.8 %) de acuerdo con los objetivos del curso.

El 96 % de los docentes refiere que explica los criterios de evaluación sobre las actividades de aprendizaje, como parte de los elementos que consideran para los mismos. Los docentes refieren que depende de la materia o asignatura y que incluye aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales.

Al preguntarle al docente sobre cómo orienta a sus estudiantes a planificar sus tareas de aprendizaje, 9 (34.6 %) docentes respondieron negativamente, los demás docentes se integraron en dos categorías, la primera que se denominó externa, donde se incluyeron las respuestas de 11 (42.3%) docentes, se fundamenta en que es el docente quien proporciona a los estudiantes la programación de actividades, es decir, mediante la implementación de su “cronograma de trabajo con la programación de tareas a entregar”; por otra parte, también se identificó la categoría de interna, donde se incluyó a 6 (23.1%) docentes, porque se orienta al estudiante en la forma en cómo debe programar sus actividades y recurrir a los recursos necesarios, donde se recomienda al estudiante el uso de “agenda y carpeta de trabajo, además de la búsqueda en conjunto de estrategias”.

Sobre cómo orientan a sus estudiantes para que se automotiven frente a una tarea de aprendizaje, 6 (23.1 %) docentes respondieron que no lo realizan, 12 (46.2 %) lo realizan en función de “recordarles los objetivos que deben alcanzar” o con ejemplos de “cómo deben aplicar el aprendizaje”, es decir, se centran en los contenidos de la asignatura. Por otra parte, 8 (30.8 %) docentes se centran en la forma, en los intereses de los estudiantes y en cómo el aprendizaje que adquirirán se relaciona con sus “propias metas” y “retroalimentando su trabajo de forma asertiva”.

En relación con las estrategias que el docente emplea para fomentar el monitoreo/supervisión de su proceso de aprendizaje, solo uno comentó

que “no se le ocurría”; 10 (38.5 %) docentes mencionaron la autoevaluación como su principal estrategia, 14 (53.8 %) recurren a la coevaluación o heteroevaluación y solo 1 (3.8 %) a la vinculación con su proyecto de vida.

Como parte de las estrategias que los docentes modelan o utilizan para orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, 5 (19.2 %) docentes optan por el modelamiento, 6 (23.1 %) describen el uso de estrategias que los estudiantes aplican de forma individual para la construcción de su conocimiento como “preguntas intercaladas o cuestionarios”, 11 (42.3 %) docentes recurren a estrategias de aprendizaje que implican la interacción con otros como “debates, encuestas o trabajo colaborativo”, 2 (7.7 %) docentes utilizan los instrumentos de evaluación como “rúbricas” y otros 2 (7.7 %) docentes recurren a la retroalimentación “individual y grupal”.

Al preguntarle sobre la retroalimentación que brinda al desempeño de los estudiantes durante la realización de sus actividades de aprendizaje, 5 (19.2 %) docentes respondieron que a través del modelamiento, es decir al “realizar ejercicios con ellos”, 4 (15.4 %) a través de sus instrumentos de evaluación como la “rúbrica”, 8 (30.8 %) mediante retroalimentación grupal “dando comentarios sobre la realización de la actividad o dando explicación general para no evidenciar”, 7 (26.9 %) docentes utilizan la retroalimentación individual destacando “fortalezas y oportunidades, además de utilizar la observación para identificar al estudiante que presenta dificultades... apoyarlo” y 2 (7.7 %) más refirieron que de forma “asertiva”.

Al preguntarle cómo orienta a sus estudiantes para que se motiven a realizar las tareas de aprendizaje (las que se asignan para su realización fuera del aula), un docente refiere que no lo hace, 4 (15.4 %) docentes mencionan que a través de asignar tareas interesantes, es decir “identificando sus gustos y preferencias...tratando de buscar tareas que les agraden”, 10 (38.5 %) docentes prefieren enfocarlos a objetivos académicos, a través de “incentivarlos por medio de su calificación”, 5 (19.2 %) docentes al orientarlos a sus objetivos personales “demostrando los beneficios hacia su persona”, 6 (23.1 %) más brindándoles los apoyos necesarios para fortalecer su autoeficacia en la tarea, tal como “resolver sus dudas...fuentes donde pueden obtener más aprendizaje”.

Por último, al cuestionarle sobre las actividades para fomentar la reflexión de los estudiantes y evaluación después de una tarea de aprendi-

zaje, solo un (3.8 %) docente refirió que “no se me ocurre”, 3 (11.5 %) docentes mediante más ejercicios, 13 (50 %) docentes brindando retroalimentación grupal y permitiendo que externen sus conclusiones a través de “grupos de diálogo, comparando experiencias o comentar dificultades”, 9 (34.6 %) más enfocándolo a su propia reflexión y autoevaluación en el aprendizaje, incluso implementado “guías de autoevaluación o FODA”.

### **Discusión y conclusiones**

Torres (1991) menciona que toda investigación en educación, donde se busque la mirada al interior de las aulas, está condicionada por las teorías sobre el currículo que existen en cada momento sociohistórico. Esta reflexión es consistente con lo que mencionan Ruíz et al. (2008) en su investigación sobre la docencia universitaria, quienes después de realizar el análisis de los datos (entrevistas y relatorías, entre otros) detectan que se forma un sistema complejo repleto de contradicciones entre los integrantes de la población de estudio (ya que los participantes de la investigación no mienten, no son ilógicos, sino que cada uno tiene su perspectiva desde donde observa y experimenta, parte de la naturalidad de ser sujeto). Esto se debe a que se forma una unidad indisoluble de los procesos psicológicos y las actividades sociales específicas del contexto de donde se realiza la investigación y que, aunque se logren identificar variables constantes, esos resultados serían específicos del contexto sociohistórico (aspectos institucionales) y que difícilmente se logran retratar en el informe de la investigación.

Ya que, como mencionan Covarrubias y Martínez (2007), “los estudiantes aprenden mejor cuando los profesores les dan la confianza suficiente para preguntarles sobre cualquier problema que se les presente” (p. 62). Es decir, aunque el aprendizaje es un proceso activo, la presencia del docente es fundamental, porque representa el 30 % de la covarianza en el aprendizaje (Hattie, 2003).

En el análisis se cuestionó la motivación docente, debido a que es un componente importante, porque implica un esfuerzo por mantenerse enfocados, diferente al burnout o desgaste docente. Por otra parte, también se destacan las problemáticas que han enfrentado para destacar si el he-

cho de cambiar de modelo educativo resulta en un conflicto importante o hacia dónde se orientan sus principales preocupaciones. También se les cuestionó por sus propias competencias como aprendiz autorregulado y, por último, la forma en que orientan a los estudiantes.

En referencia a la motivación docente, se observa que la mayoría de los docentes participantes eligieron la profesión docente y que incluso a pesar de las dificultades no han pensado en cambiar de profesión. Sin embargo, se destaca que la principal problemática que refieren los docentes es la apatía de los estudiantes, que de acuerdo con el modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman y Moylan (2009), se puede atender con estrategias de automotivación, es decir, enfocarse en los objetivos esperados o realizar la tarea de aprendizaje más interesante.

Cuando se analizaron las competencias docentes, se identificó que la mayoría de los docentes establecen objetivos al iniciar una tarea de aprendizaje. Así mismo, la estrategia más común utilizada por ellos es la planeación del tiempo y los recursos, seguido de la búsqueda de materiales de apoyo. Como parte de las estrategias de automotivación encontramos una gran variedad de respuestas, en mayor medida la anticipación de los beneficios, el disfrute de la actividad e incluso verbalizaciones relacionadas con la autoeficacia, tal como establecen Zimmerman y Moylan (2009).

En la fase de ejecución, es decir, el docente frente a una tarea de aprendizaje y cómo monitorea y emplea de manera consciente y activa estrategias para la comprensión de los nuevos contenidos, se observa que algunos docentes lo enfocaron como la evaluación de los logros de la clase o incluso en la práctica en el aula, algo que también consideraron como fundamental en la parte de autorreflexión, fenómeno que Peeters et al. (2014, p. 3) identificaron como un fenómeno específico del “profesor autorregulado”, porque autorregula su proceso de enseñanza o quien aplica la autorregulación del aprendizaje a través de la enseñanza. Debido a que un rasgo común de los docentes participantes es que algunos de ellos enfocaban como fundamental para su motivación al aprendizaje la enseñanza de los contenidos a sus estudiantes.

Referente a la dimensión del docente como facilitador de las competencias de aprendizaje autorregulado de los estudiantes, identificamos que, si bien explica los criterios de evaluación y hace un esfuerzo por presentar

a sus estudiantes habilidades contextualizadas a su entorno, muchas veces el reto de enfrentarse a grupos numerosos le impide realizar un acercamiento a los intereses de sus estudiantes y con ello disminuir la precisión en la retroalimentación de las competencias autorregulatorias que exhiben sus estudiantes (Vansteenkiste et al., 2012).

### **Agradecimientos**

La presente investigación forma parte de un estudio integral realizado gracias al apoyo otorgado por el Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), CVU: 725329.

### **Referencias**

- Aguilar Davis, V., y Gómez Salas, G. (2021). Gestión del aprendizaje en confinamiento: autorregulación en la formación inicial docente. *Revista Ciencia Administrativa*, (2). <https://www.uv.mx/iesca/files/2022/04/03CA2021-2.pdf>
- Aguilar, V. (2020). *Autorregulación docente, modelos para el fortalecimiento e investigación de la docencia*. Octaedro.
- Aldrete, M., Pando, M., Aranda, C. y Balcázar, N. (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud*, 5(1). <http://www.cucs.udg.mx/iiso/files/File/501%20Sindrome%20de%20burnout%20en%20maestros%20de%20educacion%20basica%20nivel%20primaria%20de%20Guad.pdf>
- Álvarez, M. (2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 68-85.
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente: un enfoque cultural*. Pearson Education.
- Azevedo, R. (2020). Reflections on the field of metacognition: issues, challenges, and opportunities. *Metacognition and Learning*, 15, 91-98. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-020-09231-x>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia.
- Bodrova, E., y Leong, D. J. (2008). *Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Secretaría de Educación Pública.

- Bonilla-Jimenez, F. I., y Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957>
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., y Ronning, R. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Pearson Educación.
- Carlos, J. (2015). *Las diferentes miradas sobre enseñanza*. UNAM.
- Coll, C. (1996). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Covarrubias, P. y Martínez, C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles Educativos, Tercera época*, 29(115), 49-71.
- Diario Oficial Federación (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado el 19 de septiembre de 2015, de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_444\\_marco\\_curricular\\_comun\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf)
- Díaz, A. (2003). Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 81-93. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550205.pdf>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill.
- Dignath-van Ewijk, C., y 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. <https://doi.org/10.1155/2012/741713>
- Doval, L. (1979). Acercamiento etimológico al término "Educación". *Revista Española de Pedagogía*, 115-121. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/7954/6/Acercamiento%20Etimol%C3%B3gico%20al%20T%C3%A9rmino%20Educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Follmer, D. J., y Sperling, R. A. (2019). Examining the role of self-regulated learning microanalysis in the assessment of learners' regulation. *The Journal of Experimental Education*, 87(2), 269-287.
- Gallo, P. (2008). "De cuando las maestras eran bravas": un apunte sobre la violencia en las escuelas. En D. Miguez (Comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*. Paidós.

- Gimeno, S. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (5ª. ed.). Morata.
- Guzmán, J. C. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 133-149.
- Hattie, J. A. C. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us.* ACER Research Conference, Melbourne, Australia. [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/)
- INEGI (2021). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021*. [https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalogo/832#:~:text=Esta%20encuesta%20arroj%C3%B3%20que%20los,-falta%20de%20dinero%20\(49.7%25\)](https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalogo/832#:~:text=Esta%20encuesta%20arroj%C3%B3%20que%20los,-falta%20de%20dinero%20(49.7%25))
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- James, A. y Javaloyes, A. (2001). Trastornos psicosociales y psicopatología en la adolescencia. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp.161-178). Pirámide.
- Kimmel, D. y Weiner, I. (2008). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Editorial Ariel
- Lemke (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.
- Lombaerts, K., De Backer, F., Engels, N., van Braak, J., y Athanasou, J. (2009). Development of the self-regulated learning teacher belief scale. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 79-96. <https://doi.org/10.1007/BF03173476>
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Coords.), *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-273). Aprendizaje Visor.
- Martínez, S. D. (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 1(8), 1-15. <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/24902>
- Miranda, A., Jarque, S., Tárraga, R. (2005). Escuela. En L. Ezpeleta (Ed.), *Factores de Riesgo en Psicopatología del Desarrollo* (pp. 203-223). Masson.
- OCDE (2018). *La OCDE sostiene que es necesario redoblar los esfuerzos para mejorar la equidad en la educación*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/laocdesostienequeesnecesarioredoblarlosesfuerzosparamejorarlaequidadenlaeducacion.htm>



- Ortega, M. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2). <http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20M%20C%20Ortega%20Navas.pdf>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 450-462. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.2.167221>
- Papalia, D., Duskin, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. Mc Graw Hill.
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., y 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. <https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042814X00108/1-s2.0-S1877042814005217/>
- Pozo, J. y Gómez, M. A. (2004). *Aprender y enseñar ciencia*. Morata.
- Prieto, M. A., y Cerdá, J. M. (2002). Investigación cualitativa. Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Consultantes*, 149.
- Rice, P. (1999). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Prentice Hall.
- Rodríguez Ramírez, J. A., Guevara Araiza, A., y Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.
- Ruíz, C., Mas, O., Tejada, J., y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de Educación Superior*, 37(2), 115-132.
- Sáez, F. M., Díaz, A. E., Panadero, E., y Bruna, D. V. (2018). Revisión sistemática sobre competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y programas intracurriculares para su promoción. *Formación Universitaria*, 11(6), 83-98.
- Sanchez, J. M., Reiko, M., Rodriguez, F. y Diego, M. (2009). *Significados, principios y rituales en el primer día de clase*. Perfiles Educativos. XXXI (125), 8-22.
- Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.). *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 197-209). Ediciones Akal. [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_Schwab\\_Unidad\\_2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Schwab_Unidad_2.pdf)

- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective (sixth edition)*. Pearson.
- Scribner, S., y Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal: (La necesidad de nuevas acomodaciones entre el aprendizaje basado en la escuela j las experiencias de aprendizaje de la vida diaria). *Infancia y Aprendizaje*, 5(17), 3-18. doi.org/10.1080/02103702.1982.10821923
- Secretaría de Gobernación (2023). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/DRII/normateca/nacional/CPEUM.pdf>
- SEP (2018). *Documento base del bachillerato general* (MEPEO). [https://sems.edomex.gob.mx/sites/sems.edomex.gob.mx/files/files/Doc\\_Base\\_2018%20\(dictaminado\)2.pdf](https://sems.edomex.gob.mx/sites/sems.edomex.gob.mx/files/files/Doc_Base_2018%20(dictaminado)2.pdf)
- SEP (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Torres, S. (1991). *La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas*. <https://es.scribd.com/doc/252771193/Jackson-W-la-Practica-Reflexiva-y-La-Comprension-de-Lo-Que-Acontece-en-Las-Aulas>
- Tuirán, R. (2015). Formación y evaluación docente en la educación media superior. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*. [https://www.setse.org.mx/reformaeducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/04\\_Rodolfo%20Tuir%C3%A1n.pdf](https://www.setse.org.mx/reformaeducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/04_Rodolfo%20Tuir%C3%A1n.pdf)
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. y Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson Educación.
- Zambrano-Matamala, C., Rojas-Díaz, D., Salcedo-Lagos, P., Albarrán-Torres, F., y Díaz-Mujica, A. (2019). Perception of student-teachers regar-

ding self-regulated learning. In *Pedagogy in Basic and Higher Education-Current Developments and Challenges*. IntechOpen. <https://www.intechopen.com/chapters/69330>

Zimmerman, B. y Moylan, A. (2009). Self-Regulation. En D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). Routledge.

