



Revista Guillermo de Ockham

ISSN: 1794-192X

Universidad de San Buenaventura Cali

Ruiz Alzate, Laura; Roncancio Moreno, Mónica
Promoción del aprendizaje autorregulado mediado por la virtualidad en la educación superior
Revista Guillermo de Ockham, vol. 21, núm. 2, 2023, Julio-Diciembre, pp. 447-461
Universidad de San Buenaventura Cali

DOI: <https://doi.org/10.21500/22563202.5856>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105375685007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Promoción del aprendizaje autorregulado mediado por la virtualidad en la educación superior

Promotion of Self-Regulated Learning Virtually Mediated in Higher Education

Laura Ruiz Alzateⁱ  
Mónica Roncancio Morenoⁱⁱ  

ⁱ Universidad Nacional Abierta y a Distancia; Bogotá; Colombia.

ⁱⁱ Universidad del Valle; Cali; Colombia.

Correspondencia: Laura Ruiz Alzate. Correo electrónico: laura.ruiz@unad.edu.co

Recibido: 05/04/2022

Revisado: 16/10/2022

Aceptado: 21/11/2022

Citar así: Ruiz Alzate, Laura; Roncancio Moreno, Mónica. (2023). Promoción del aprendizaje autorregulado mediado por la virtualidad en la educación superior. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(2), pp. 447-461 <https://doi.org/10.21500/22563202.5856>

Editor en jefe: Carlos Adolfo Rengifo Castañeda, Ph. D., <https://orcid.org/0000-0001-5737-911X>

Coeditor: Claudio Valencia-Estrada, Esp., <https://orcid.org/0000-0002-6549-2638>

Copyright: © 2023. Universidad de San Buenaventura Cali. La *Revista Guillermo de Ockham* proporciona acceso abierto a todo su contenido bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Declaración de intereses. Las autoras han declarado que no hay conflicto de intereses.

Disponibilidad de datos. Todos los datos relevantes se encuentran en el artículo. Para mayor información, comunicarse con el autor de correspondencia.

Financiación. Ninguno. Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de agencias de financiamiento de los sectores público, comercial o sin fines de lucro.

Descargo de responsabilidad. El contenido de este artículo es responsabilidad exclusiva de las autoras y no representa una opinión oficial de sus instituciones ni de la *Revista Guillermo de Ockham*.

Resumen

La adopción de las tecnologías de la información y la comunicación en contextos educativos ha cambiado la concepción de los roles de los maestros y de los aprendices, la relación entre ellos y las prácticas educativas. Esto conduce a que nociones como el aprendizaje autorregulado cobren relevancia en la forma en la que los alumnos aprenden en este tipo de mediación y que se resalte la influencia que tiene el acompañamiento del docente en ello. Por tanto, se llevó a cabo una investigación cualitativa que, a través de entrevistas semiestructuradas y del análisis de foros de interacción de tres tutores, identificara las prácticas que fomentan el aprendizaje autorregulado en ambientes virtuales en el contexto de una universidad a distancia. A partir del análisis interpretativo, se encontró que para los participantes, el rol de los docentes se centra en promover la motivación y aquellos elementos que ayudan a generarla y sostenerla, como la autoeficacia. Adicionalmente, se define como categoría emergente la empatía, la cual permite que el profesor sea cercano al educando, identifique las necesidades de este último y promueva tanto la motivación como el interés en el aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado, educación a distancia, educación superior, aprendizaje en línea, prácticas pedagógicas, rol docente, acompañamiento, motivación, autoeficacia, empatía.

Abstract

The implementation of information and communication technology in academic settings has changed the perception of the roles played by teachers and students, their relationships, and the use of teaching practices. Hence, self-regulated learning becomes a relevant concept in the way students learn in virtual environments, particularly the teachers' role and influence in virtual education settings. The present study aimed to identify the teaching practices that promote self-regulated learning in virtual learning. To do so the study used qualitative research through semi-structured interviews and the analysis of online forums of three distance university teachers. Through the interpretative analysis, it was found that the participants' central role is to promote motivation in their learners and promote aspects that help to generate and maintain it, like the self-efficacy. Moreover, an additional finding was the empathy that allows teachers to become closer to their students, identify their needs, and promote their motivation and interest in learning.

Keywords: self-regulated learning, distance education, higher education, computer assisted learning, teaching practices, teaching role, accompaniment, motivation, self-efficacy, empathy.

Introducción

Con la mediación educativa en ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) se empiezan a enumerar diferentes características esperadas en los estudiantes, con las cuales se cree que es posible asegurar el éxito académico en una metodología que difiere de la tradicional. En este sentido, se ha generado un mayor interés en aspectos como la autorregulación y la autonomía, a través de las que se espera que el aprendizaje trascienda el ámbito académico y conceptual, permitiendo su transferencia a distintos contextos.

A partir de esta perspectiva, se han desarrollado diversos modelos teóricos del aprendizaje autorregulado (AAR) que señalan al estudiante como el núcleo del aprendizaje, mientras que el docente desde su rol promueve y facilita el uso de estrategias de autorregulación. De acuerdo con lo anterior, la mayoría de las indagaciones sobre el AAR se han enfocado en el educando y aquellas que se han interesado en el profesor muestran una regularidad al orientarse hacia el conocimiento (Daura, 2014; Dignath, 2016; Dignath y Sprenger, 2020; Xu y Ko, 2019), las creencias (Dignath y Van der Werf, 2012; Henríquez y Álvarez, 2018; Steinbach y Stoeger, 2016), la autoeficacia (De Smul *et al.*, 2018; Dignath, 2016) o las habilidades y prácticas de los docentes que les permiten fomentar estrategias o crear un ambiente formativo que propicie la autorregulación (Daura, 2017; Jayawardena *et al.*, 2019; Merchán y Hernández, 2018).

En este contexto, Daura (2014) concluyó que los educadores universitarios relacionan el AAR principalmente con la motivación. Además, estableció cuatro categorías en las que se dividen sus concepciones: visión cognitivo-social, visión volitiva, visión determinista y visión constructivista. Por otro lado, la autora identificó una categoría central denominada espiral personalizante correguladora del aprendizaje, según la cual

En la medida en que enseñantes promovían un proceso educativo personalizado, caracterizado por la cercanía con sus estudiantes y por el interés en su desarrollo integral, entre otros aspectos, se presentaban más oportunidades en las que se favorecían las variables que integran el AAR. (Daura, 2017, p. 71)

Así mismo, respecto a las creencias, actitudes y prácticas pedagógicas, Henríquez y Álvarez (2018) describieron las acciones llevadas a cabo por los profesores universitarios para impulsar la utilización de estrategias de aprendizaje, desarrollando tres categorías en las que se ubicaron sus participantes. Primero, aprendizaje centrado en el educando; segundo, aprendizaje centrado en los contenidos; y tercero, aprendizaje centrado en el docente.

Ahora, se debe destacar que varias de las investigaciones han coincidido en que aun cuando los profesores tienen conocimiento u opiniones positivas sobre el AAR, no lo implementan con o estimulan entre sus aprendices, porque no saben cómo ejecutarlo o porque no cuentan con el adecuado apoyo institucional para ello (Daura, 2017; Dignath y Van der Werf, 2012; Jayawardena *et al.*, 2019; Merchán y Hernández, 2018; Steinbach, y Stoeger, 2016).

Aprendizaje autorregulado y TIC

Es innegable la influencia que han adquirido las TIC en los distintos ámbitos, incluyendo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, ha surgido el interés en la



educación mediada por la virtualidad y cómo ocurre el AAR en esta modalidad. En esa línea, los hallazgos de [Merchán y Hernández \(2018\)](#) han indicado que existe un nivel bajo de comprensión, asimilación y aplicación del AAR, pues el profesorado desconoce cómo se adquiere e incorpora en la virtualidad. También, los educandos mostraron poca apropiación de estrategias metacognitivas o motivacionales y una ausencia de retroalimentación de las tareas. Por su parte, [Berridi y Martínez \(2017\)](#) encontraron que el desempeño académico de los universitarios en AVA se ve impactado por el uso de estrategias de planeación, por el establecimiento de objetivos y por las atribuciones motivacionales, es decir que más allá de la utilización de estrategias, se requiere de factores afectivos y motivacionales. Entre tanto, [Kim et al. \(2018\)](#) analizaron los registros de ingreso a la plataforma de un curso virtual asincrónico, con lo cual infirieron que los aprendices autorregulados se caracterizaron por una alta frecuencia en el estudio y por buscar ayuda activamente.

Como se observa, el AAR ha sido investigado de una forma amplia, llevando a una consolidación de teorías y modelos que lo conceptualizan y que apoyan la importancia de su desarrollo en los alumnos. Esto a su vez pone el énfasis en el papel del docente y su influencia en el proceso educativo, por tal razón, se identifica la necesidad de estudiar su función, particularmente en la modalidad virtual, la cual propende por un AAR en el que los estudiantes sean responsables de su proceso ([Berridi y Martínez, 2017](#)).

A partir de lo expuesto, se propone en la presente investigación determinar las prácticas docentes que promueven el aprendizaje autorregulado en ambientes virtuales, en el contexto de una universidad a distancia. Para esto, se pretende conocer la percepción de los educadores sobre sus prácticas y cómo se relacionan con la promoción del aprendizaje autorregulado, además de analizar aquellas que implementan en foros de interacción con educandos, estableciendo el vínculo entre sus percepciones y las prácticas presentes en el foro.

A manera de balance

Aunque el AAR ha sido estudiado desde hace más de tres décadas, la adopción de las TIC dentro del ámbito educativo ha cambiado la noción de los roles de maestros y aprendices, la relación entre ellos y las prácticas educativas ([Finn, 2020](#); [Panadero y Järvelä, 2015](#); [Tauber et al., 2022](#); [Torrano y González-Torres, 2004](#)). Respecto al AAR en dichos contextos, se encuentran diversas investigaciones en las que se indaga principalmente por la forma en que los alumnos se autorregulan ([Berridi y Martínez, 2017](#); [Jansen et al., 2020](#); [Kim et al., 2018](#)) o por su promoción a través de las tareas desarrolladas en la virtualidad ([Cerezo et al., 2015](#); [Díaz et al., 2017](#); [Parra-Esquivel et al., 2017](#); [Valencia y Caicedo, 2017](#)).

Lo anterior pone en evidencia que en las investigaciones sobre AAR se ha prestado una menor atención a las perspectivas y prácticas de los profesores ([Alvi y Gillies, 2015](#); [Chocarro et al., 2007](#); [Saint et al., 2022](#); [Xu y Ko, 2019](#)). Sin desconocer que el estudiante es protagonista en el AAR, es relevante fijar el foco en el docente, debido a que como refirieron [Gómez et al. \(2019\)](#), este es un mediador en el proceso de aprendizaje que orienta al educando para adquirir conocimientos significativos en consonancia con su contexto y capacidades personales. Es así como su acompañamiento y retroalimentación pueden contribuir al proceso de aprender a aprender ([Puentes, 2016](#)).

Al mismo tiempo, según señalaron [Alvi y Gillies \(2015\)](#), el AAR es un proceso social por la interacción entre el maestro y los aprendices. Se aprecia, entonces, que es necesario investigar más sobre el rol de los educadores que acompañan a los alumnos en esta

modalidad, puesto que en la virtualidad son diferentes tanto la relación entre los dos actores como las intervenciones realizadas por el tutor. En consecuencia, es pertinente conocer las prácticas y las estrategias implementadas por los docentes de educación virtual, que fomentan el AAR en sus estudiantes. En el marco de lo planteado, la presente investigación se inscribe teóricamente en una perspectiva del AAR bajo el modelo de Zimmerman (2005), de manera que para el análisis se explican los conceptos centrales de este y las categorías que de él se derivan.

Aprendizaje autorregulado

Para Zimmerman (2005) la autorregulación es una actividad desarrollada proactivamente por el educando a través de pensamientos, emociones y comportamientos que se orientan y adaptan de manera cíclica para el logro de objetivos. En ese sentido, el AAR es un proceso circular, pues la reflexión y la retroalimentación del desempeño previo se emplean para ajustar el actual. En la Tabla 1, se observan las fases a partir de las cuales Zimmerman (2005) estructuró su modelo de AAR.

Tabla 1

Fases del modelo de ARR de Zimmerman

Fase	Conceptualización	Actividades que la componen
Fase de planificación	“El alumno analiza la tarea, valora su capacidad para realizarla con éxito, establece sus metas y planifica” (Panadero y Alonso-Tapia, 2014, p. 451).	Análisis de la tarea: dividir la tarea en elementos más pequeños y establecer objetivos. Se elabora una planificación, eligiendo estrategias que ayuden a los procesos cognitivos y al control de las emociones (Zimmerman, 2013).
		Creencias automotivadoras: aspectos que generan y sostienen la motivación como convicción de autoeficacia, valor de la tarea, interés y orientación a metas (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2013).
Fase de ejecución	En la ejecución el alumno debe mantener la concentración y emplear estrategias de aprendizaje acordes con sus objetivos (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).	Autocontrol: se implementan las acciones específicas que permiten al educando centrarse en la tarea y optimizar sus esfuerzos (Zimmerman, 2005).
		Autoobservación: este proceso guía al estudiante en el autocontrol (Zimmerman, 2013). También, permite continuar en la ejecución o modificar la conducta (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).
Fase de autorreflexión	El aprendiz valora el trabajo que realizó, así como los resultados obtenidos, lo que influye en la forma en que abordará futuras situaciones de aprendizaje (Zimmerman, 2013).	Autojuicio: se juzga la ejecución a través de la autoevaluación y de las atribuciones causales, explicando el éxito o fracaso propio en la tarea (Zimmerman, 2005).
		Autorreacción: reacciones emocionales y cognitivas producto del autojuicio, como reacciones de autosatisfacción, inferencias adaptativas o inferencias defensivas (Zimmerman, 2005).

Evaluación formativa

La evaluación permite obtener indicadores sobre el aprendizaje del estudiante y adaptar el ambiente de enseñanza en respuesta a su nivel de logro (Panadero *et al.*, 2019). Esta se lleva a cabo de dos formas de acuerdo con Yan *et al.* (2021): en primer lugar, se encuentra la sumativa, enfocada en reunir y reportar el logro académico de los alumnos, dicho de otro modo, en función de los criterios y el desempeño. En segundo lugar, está la evaluación formativa que hace énfasis en un continuo monitoreo y recolección de evidencia del progreso del educando durante el aprendizaje. En consecuencia, la evaluación formativa permite al profesor monitorear el progreso de los aprendices y llevarlos a autorregular su aprendizaje (Yan *et al.*, 2021). Por ende, la retroalimentación debe centrarse en procesos



más que en correcciones sobre el desempeño, promoviendo la habilidad de los alumnos de evaluar su trabajo (Panadero *et al.*, 2019).

Rol del docente y su influencia en la autorregulación

Según Zimmerman (2002), el AAR es un proceso social, porque cada procedimiento o creencia involucrado en la autorregulación puede aprenderse desde la instrucción o el modelado por parte de padres, maestros y pares. De esta manera, el contexto y la interacción con pares y docentes puede influir en su desarrollo.

Al respecto, Triquet *et al.* (2017) señalaron que es posible incitar al desarrollo del AAR de dos maneras: la primera es la enseñanza indirecta, que se trata de manipulaciones deliberadas del contexto, el contenido, las tareas, las prácticas de aula y los métodos de enseñanza para promover habilidades autorregulatorias en los estudiantes. La segunda es la enseñanza directa sobre la puesta en práctica de estrategias y la comprensión de los contextos y de las demandas para su adopción efectiva (Triquet *et al.*, 2017). En concordancia con Zumbrunn *et al.* (2011), esta se evidencia cuando los profesores modelan y explican sus procesos de pensamiento para completar tareas y actividades, de modo que los alumnos pueden comprender y adaptar estos mismos procesos a sus casos particulares.

Dentro de la enseñanza directa, Zumbrunn *et al.* (2011) refirieron que los educadores pueden enseñar a los estudiantes los procesos autorregulados que facilitan el aprendizaje. Estos incluyen el establecimiento de metas a corto plazo para rastrear su progreso, instruir a los educandos para que aborden las tareas académicas con un plan, presentar estrategias de automonitoreo y fomentar la búsqueda de ayuda por medio de la realimentación continua del progreso del alumno.

Metodología

Esta investigación se basa en una metodología cualitativa que, acorde con Vasilachis de Gialdino (2006), se interesa por las perspectivas subjetivas de las personas, sus historias, experiencias, comportamientos, acciones e interacciones, interpretándolos de forma situada en el contexto en que tienen lugar. Esto se puede lograr en la medida que quien investiga se convierta en un igual respecto al sujeto conocido (sujeto de la investigación), lo que le permite ver el mundo a través de los ojos del otro y comprenderlo en los términos de su propio universo.

Participantes

Los participantes fueron tres docentes universitarios que trabajan desde la modalidad a distancia en mediación virtual. Se definió como criterio de inclusión que tengan a cargo solo un curso en la plataforma virtual. Sus perfiles son:

- Sujeto 1: 54 años, tutor del programa de Comunicación Social. Tiene 25 años de experiencia en docencia y nueve en la modalidad virtual.
- Sujeto 2: 47 años, tutor del programa de Psicología. Tiene seis años de experiencia en docencia y dos en la modalidad virtual.
- Sujeto 3: 37 años, tutor del Instituto Virtual de Lenguas. Tiene veinte años de experiencia en docencia y once en la modalidad virtual.

Procedimiento

Inicialmente, contactaron de manera directa a los profesores que cumplieran con el perfil definido para la investigación, de los cuales tres accedieron. Después de explicar el

proceso a los participantes, firmaron un consentimiento informado, se realizó de forma individual una entrevista semiestructurada y posteriormente, se hizo el análisis interpretativo de un foro de interacción con estudiantes de una tarea del curso de cada educador. Para terminar, se hizo el análisis de la información.

Técnicas

En esta investigación se diseñó un instrumento de entrevista semiestructurada en el que, de forma individual, se indagó por la percepción de cada participante sobre el AAR en la modalidad virtual, sus prácticas pedagógicas y la relación que para ellos existe entre ambos aspectos. Por su parte, para los foros de interacción, se diseñó un protocolo en el cual se le solicitaba a los maestros capturas de pantalla con la información de las interacciones que tuvieron en el foro de la plataforma virtual con uno de sus grupos. Con esto, se buscó identificar las prácticas llevadas a cabo por los tutores en estos foros y la medida en que se asocia con la promoción del AAR.

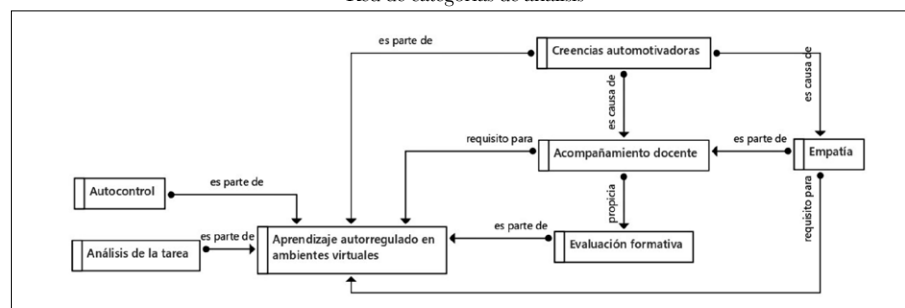
Análisis de la información

Se hizo un análisis interpretativo microgenético (Barrios *et al.*, 2012) que tiene como propósito identificar las percepciones de los docentes, así como sus prácticas a través de la comprensión de las estrategias comunicativas empleadas por los participantes. Esto puede conducir a que se entienda la intencionalidad de sus acciones y las posibles interpretaciones que ellos hacen de aquello que comunican, mediante una construcción conjunta de significados. Para este proceso, en primer lugar, se organizaron las transcripciones de las entrevistas segmentándolas por turnos de palabra. Adicionalmente, se utilizó el software de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti en su versión 9, en el cual se integraron las entrevistas y la información de los foros elegidos de acuerdo con las categorías establecidas.

Resultados

Para el desarrollo de los resultados y el análisis, se presenta una red elaborada en el software ATLAS.ti 9, la cual da cuenta de los vínculos entre las categorías escogidas para la investigación y las categorías emergentes a partir de los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas y en los foros de aprendizaje. Más adelante, se expone el análisis de cada una de estas –a excepción del acompañamiento docente, porque aparece de forma transversal en las demás–, identificando en ellas las prácticas de los participantes que promueven o tienen el potencial de fomentar el AAR.

Figura 1
Red de categorías de análisis



Como se observa en la Figura 1, de acuerdo con los participantes, el AAR en ambientes virtuales involucra aspectos como el análisis de la tarea, el autocontrol y las creencias automotivadoras, categorías que tienen coherencia con el modelo planteado por Zimmerman (2005). De igual manera, los resultados muestran que se requiere en entornos



virtuales de la evaluación formativa como proceso que promueve la autorregulación. Por otra parte, según los tutores, para el desarrollo del AAR bajo esta mediación es preciso un acompañamiento docente acorde con las necesidades de cada estudiante, por ello, sus prácticas deben partir de la empatía y de un vínculo emocional con el alumno que fomente elementos motivacionales como el interés y las creencias de autoeficacia.

Aprendizaje autorregulado en ambientes virtuales

Los resultados muestran que el aprendizaje autorregulado en mediación virtual implica, en primer lugar, conocer el contexto, el estilo de aprendizaje y el nivel de formación de los alumnos para crear estrategias de acompañamiento consecuente con sus requerimientos y entorno:

“Hay una diversidad y uno logra tener la oportunidad de interactuar y de compartir y apoyar a estudiantes que están en condiciones muy diversas” (Entrevista 1, turno 2, comunicación personal, 29 de julio de 2021).

Esas dos características de estudiantes: unos que (...) solamente se dedican a sus estudios y otros (...) que laboran, otras son madres solteras, otras tienen compromisos, aunque no sea de manera laboral, pero tienen compromisos a nivel familiar en su casa con sus hijos. (Entrevista 2, turno 6, comunicación personal, 5 de agosto de 2021)

Con referencia a lo anterior, los tres tutores estuvieron de acuerdo en que el acompañamiento es un elemento primordial para conocer al estudiante y para que, en la mediación virtual, aprendan a aprender:

No quiero que el estudiante termine siendo dependiente de mí, sino que su autonomía se fortalezca (...): “de aquí en adelante sigue, (...) yo vuelvo y te reviso el resultado y si tenemos que volver a hacer colaborativamente algunas acciones de mejora, las hacemos”. (Entrevista 1, turno 28, comunicación personal, 29 de julio de 2021).

“Creo un grupo con esos estudiantes (...) y ya desde ahí empiezo a trabajar con ellos, a interactuar con ellos, a organizar de una manera más flexible” (Entrevista 2, turno 16, comunicación personal, 5 de agosto de 2021).

El docente virtual sí debe hacer ciertos cambios frente al acompañamiento, principalmente, él piensa que la educación virtual es dejarlos muy solitos y simplemente aparezco a darles una nota y ya. Pero no, el acompañamiento en la educación virtual es vital. (Entrevista 3, turno 6, comunicación personal, 6 de agosto de 2021)

Como parte de ese acompañamiento, es esencial para los participantes una cercanía que lleve a establecer un vínculo emocional docente-estudiante caracterizado por la empatía. Así, cuando el alumno se considera valorado y tomado en cuenta por el maestro, puede sentirse más motivado en el aprendizaje.

Análisis de la tarea

Para la planeación previa al desarrollo de la tarea, los participantes coinciden en que es primordial que el estudiante conozca y comprenda la guía. Para esto, emplean herramientas como plantillas o videos con los cuales detallan lo que se espera de ellos en la ejecución de la actividad. Esto se logra evidenciar también en dos de los foros analizados, donde se comparten dichos instrumentos haciendo énfasis en la importancia de la comprensión y del análisis de la actividad. Al respecto, refieren:

“Una plantilla (...), una ruta de qué debe contener el trabajo, cuál debe ser ese orden y qué debe contener cada punto de lo que se exige en el trabajo final” (Entrevista 1, turno 14, comunicación personal, 29 de julio de 2021).

“Trato en lo posible de desglosar un poco las guías (...); si en la primera fase no me entendieron esto, ya en la segunda voy creando nuevas estrategias (...), que el dialecto sea un poco más entendido” (Entrevista 2, turno 12, comunicación personal, 5 de agosto de 2021).

Hacer un video, pero no un video mostrando la guía (...), sino qué debes hacer y cuándo se entrega (...), esta actividad tiene estos pasos y el primer paso se trata de esto, mira el ejemplo, debes hacerlo de esa forma. (Entrevista 3, turno 10, comunicación personal, 6 de agosto de 2021)

Dentro del análisis de la tarea, se destaca la planeación como aspecto fundamental, promovido por una de las educadoras a través del foro, proponiendo un formato a los estudiantes para crear un cronograma y dividir las responsabilidades entre el grupo, ante lo cual se observa la participación de los alumnos llevándolo a cabo. Además, refiere que se apoya en una estrategia que, por ser sistemática, puede facilitar que los educandos organicen y planeen sus tareas: “el lunes de cada semana se les envía un correo recordatorio (...), las actividades que se están desarrollando, la actividad que se va a cerrar (...); así, se acostumbran a ese correo todos los lunes (...) con la misma estructura” (Entrevista 3, turno 12, comunicación personal, 6 de agosto de 2021).

Después de las consideraciones expuestas de los elementos que hacen parte de esta fase del AAR, los participantes centran sus esfuerzos en que el alumno analice la tarea al dividirla en fragmentos pequeños que permitan su comprensión y la elaboración de un plan para abordarla con éxito.

Creencias automotivadoras

Los participantes refieren que el proceso de aprendizaje debe partir del deseo e interés del estudiante, enfatizando en las variables emocionales como algo necesario en el AAR. Con base en dicha perspectiva, el maestro puede influir en estas por medio del acompañamiento y la empatía hacia sus alumnos, ayudándoles a percibirse como personas competentes para la tarea que desarrollan. Es evidente, entonces, que los tutores desde su función pueden ejercer un influjo en las creencias de autoeficacia de los educandos a partir del acompañamiento en su proceso de aprendizaje y mediante el modelado. Es así como, al convertirse en un ejemplo de lo que el aprendiz debe hacer, puede promover en este la confianza en sus propias capacidades para ejecutar la tarea:

“Tengo que buscar estratégicamente de qué manera le doy esos elementos (...) para que ellos vayan tomando confianza, vayan adquiriendo esa cierta seguridad” (Entrevista 1, turno 18, comunicación personal, 29 de julio de 2021).

“Que uno mismo se coloque como ejemplo, eso les ayuda mucho a ellos, les genera inclusive en ambientes virtuales esa empatía y esa confianza” (Entrevista 1, turno 14, comunicación personal, 29 de julio de 2021).

“Me ha funcionado mucho el acompañamiento (...); los estudiantes se han sentido muy bien con eso. Y esto les da a ellos, cómo te digo, la confianza, confianza para hacer las cosas” (Entrevista 3, turno 10, comunicación personal, 6 de agosto de 2021).

Al indagar por el valor de la tarea, los tutores refieren que es más relevante el valor que el educando encuentra en el curso académico, teniendo de esta forma una mayor incidencia sobre el AAR y sobre un aprendizaje significativo, en la medida que para el alumno este tiene un aporte para su vida, más allá de lo académico:

“Que le encuentren valía, por ejemplo, a un curso (...) donde la mayoría dice ‘ese relleno, qué pereza’ (...); en ese relleno (...) aprendes esto que es una dificultad para la inmensa mayoría de personas, cómo comunicar” (Entrevista 1, turno 24, comunicación personal, 29 de julio de 2021).



No lo cuestiono desde el curso, ya lo cuestiono como futuro profesional (...), entonces, cuando se cuestiona como persona, le cuestionas si está aprendiendo de verdad y cómo lo aprendió y cómo lo va a aplicar; ahí sí toma más valor. (Entrevista 3, turno 26, comunicación personal, 6 de agosto de 2021)

Por otra parte, los docentes intentan repercutir en las metas que orientan a los alumnos a través de sus interacciones. En estas, el profesor desde el discurso hace énfasis en la importancia de enfocarse en el aprendizaje para lograr con ello una calificación positiva. A pesar de referirse a una motivación intrínseca en el estudio, en las entrevistas y en los foros se observa una predominancia de las metas extrínsecas:

“Enfóquese en el aprendizaje, si usted se enfoca en el aprendizaje, saca buena nota; si se enfoca en la nota, entonces, corre el riesgo de no tener el suficiente aprendizaje para sacar ni siquiera la nota que le permita pasar el curso” (Entrevista 1, turno 22, comunicación personal, 29 de julio de 2021).

“Le sugiero que para la próxima tenga implementadas ciertas cosas (...) para que su nota no se vea afectada (...); impulsarlos para que el próximo sea mucho mejor” (Entrevista 2, turno 32, comunicación personal, 5 de agosto de 2021).

Les incentivo también en la rúbrica, por ejemplo, a la hora de calificar diciéndole “bueno, le doy buen puntaje si participa en grupo”, que si no participa en grupo y participa solo, se le va a rebajar una buena cantidad de puntos. (Entrevista 3, turno 22, comunicación personal, 6 de agosto de 2021)

“Que usted apropie los conocimientos en cada una de las tareas del curso, de tal manera que el resultado sea la aprobación del curso con excelencia” (Foro 1, comunicación personal, 31 de marzo de 2021).

Con mayor frecuencia, los participantes mencionaron componentes propios de esta fase, poniendo en evidencia la relevancia de la motivación en el AAR. Así mismo, para ellos su rol se centra en la promoción de la motivación y de los elementos que favorecen que se produzca y se sostenga, como las creencias de autoeficacia.

Autocontrol

De acuerdo con los participantes, durante la ejecución de la tarea llevan a cabo diversas acciones que pueden impulsar el autocontrol como parte del aprendizaje autorregulado. Una de ellas es el modelado a través de videos, donde el profesor muestra elementos para que los alumnos identifiquen el desempeño esperado y puedan adaptar sus estrategias a lo que se va a evaluar: “He grabado un modelo de ejemplo: ‘entonces, muchachos, la lectura interpretativa es hacer esto’ y yo lo hago (...); ya se dan cuenta que no es coger a leer allí pegado, sin ninguna entonación, sin darle énfasis a palabras” (Entrevista 1, turno 14, comunicación personal, 29 de julio de 2021).

A propósito de esta categoría, los tres tutores coinciden en la trascendencia de la retroalimentación individual que se realiza a partir de los criterios establecidos en la rúbrica de evaluación y donde se destacan los aspectos por mejorar en el desempeño, lo cual concuerda con lo encontrado en dos de los foros:

Utilizo aquello que nos coloca la rúbrica y los parámetros, que nos establece la universidad (...). Cuando veo que eso de pronto se queda corto (...), los contacto y los invito: “venga, vamos a hacer un trabajo colaborativo”; (...) hablo con ellos y revisamos los detalles y les muestro ejemplos. (Entrevista 1, turno 30, comunicación personal, 29 de julio de 2021)

“En el foro, la misión o el deber de uno es entrar, revisar los aportes y decirles ‘no, te sugiero que leas la guía y te apropiés’” (Entrevista 2, turno 34, comunicación personal, 5 de agosto de 2021).

La realimentación (...) de forma proactiva y en pro del aprendizaje (...). Si yo realimento a un estudiante, es para que ese estudiante aprenda; yo sé que es más fácil decirle “eso está mal” y “la oración es así” y que nos toma más tiempo (...), pero el estudiante va a saber en qué se está equivocando y va a aprender. (Entrevista 3, turno 24, comunicación personal, 6 de agosto de 2021)

Cabe agregar como un elemento importante dentro del autocontrol que los educandos busquen la ayuda del docente o de los pares. Los resultados mostraron que la realimentación y el acompañamiento del maestro pueden influir en que los estudiantes se dirijan a ellos y soliciten su asesoría cuando lo requieren. Sin embargo, en el caso de acudir a los pares, los participantes refieren que esto no ocurre con frecuencia y desde su papel no pueden influenciar en ello.

Evaluación formativa

Según los participantes, la evaluación debe ir más allá de la calificación, procurando un aprendizaje significativo en el alumno, que aporte a su desarrollo profesional y personal. Aunque la evaluación parte de los criterios que se establecen en la rúbrica, tiene en cuenta las características y necesidades del aprendiz, así como el esfuerzo de cada uno. Además, la evaluación puede ser clave en el AAR en la medida en que permite al estudiante identificar cómo mejorar su desempeño y definir las estrategias empleadas para futuras tareas.

No obstante, uno de los participantes señala que este es el ideal de la educación, reconociendo que la evaluación que hace habitualmente se caracteriza por ser sumativa. De igual forma, de acuerdo con lo referido en las entrevistas y en contraste con los foros, se establece que en otro de los casos la evaluación se centra en la calificación y en los criterios de evaluación:

“Desglosar un poco lo que ellos entregaron: ‘mira si su trabajo cuenta con lo sugerido’” (Entrevista 2, turno 32, comunicación personal, 5 de agosto de 2021).

“Revisando si sus aportes individuales cumplen con cada uno de los puntos sugeridos en la guía de actividades” (Foro 2, comunicación personal, 1 de junio de 2021).

Entonces, la evaluación formativa como elemento fundamental para el AAR, debe centrarse en el proceso de aprendizaje y en el proceso del educando, por ello es necesario hacer un acompañamiento permanente e implementar dicha evaluación a lo largo de la ejecución.

Empatía

Aunque inicialmente no estaba contemplada dentro de las categorías, en las entrevistas los tres participantes concuerdan en que es indispensable, para el aprendizaje y su autorregulación, que en la interacción con el estudiante se establezca un vínculo emocional donde predomine la empatía, con el fin de conocer las diversas necesidades de los alumnos, lograr un mejor acompañamiento e influir en su convicción de autoeficacia y, por ende, en su desempeño:

Cuando uno genera empatía con los estudiantes (...), uno logra empezar a identificar esos casos donde se requiere una mayor ayuda, un soporte de uno como docente, no solo en lo que es estrictamente pedagógico, sino también en esos elementos humanos. (Entrevista 1, turno 12, comunicación personal, 29 de julio de 2021)

“Mando mensajitos, que ellos sientan que uno como docente sí está pendiente” (Entrevista 2, turno 26, comunicación personal, 5 de agosto de 2021).



“Es también la empatía, creería yo, y ponerse en el lugar del otro, de ‘bueno, hoy hiciste tal cosa, ven te escucho, qué pasó y solucionemos’. Entonces, ellos al encontrar... creo, que esa empatía los motiva a no desistir” (Entrevista 3, turno 24, comunicación personal, 6 de agosto de 2021).

Esa relación empática permite, además, ejercer una influencia en el interés del educando en el curso y en su motivación hacia el aprendizaje.

Discusión y conclusiones

La presente investigación indagó sobre las prácticas pedagógicas de los tutores en mediación virtual que promueven el AAR en sus estudiantes. Para ello, fue necesario conocer sus percepciones respecto a dichas prácticas y la implementación observada en los foros con sus alumnos. En este contraste, se pone en evidencia que, aunque algunos docentes refieren que la retroalimentación y el acompañamiento son elementos claves en el aprender a aprender, en los foros se identifican este tipo de interacciones en menor medida, es decir que a pesar de reconocer acciones que les pueden ayudar a fomentar la autorregulación, en la práctica, esto no ocurre de forma patente en el foro. De la misma manera, [Steinbach y Stoeger \(2016\)](#) refirieron que las actitudes positivas de los profesores hacia el AAR no son un determinante para la aplicación real en el aula.

En concordancia con lo anterior, para los participantes la evaluación es un elemento central en el AAR, convirtiéndose así en un ideal en el proceso de acompañamiento. A pesar de ello, en la práctica la evaluación es principalmente sumativa, enfocada en el cumplimiento de los criterios de la actividad, el desempeño y el logro académico, más que en el proceso, el aprendizaje y la promoción de la autoevaluación. Esto no implica que la evaluación deba ser solo formativa, puesto que ambos tipos son complementarios dentro de un proceso continuo, en el que tengan lugar momentos formativos que propicien la regulación y otros sumativos que cumplan la función de acreditar lo aprendido ([Llull y Daura, 2012](#)).

Por otra parte, los resultados muestran que la concepción y práctica del AAR de los tutores se enfoca en conocer al estudiante, identificando sus necesidades mediante el acompañamiento, aspecto primordial para la autorregulación y que se constituye en la acción docente que podría tener mayor impacto en el aprendizaje. En este mismo sentido, [Daura \(2017\)](#) encontró que un proceso educativo personalizado y caracterizado por una cercanía maestro-alumno propicia más oportunidades para favorecer el AAR.

Es así que, con base en esta perspectiva, la autorregulación del aprendizaje en entornos virtuales parte del deseo del aprendiz y de su interés en el aprendizaje, en cuanto que se trata de un proceso que requiere de la voluntad, centrado en la motivación del alumno y en el profesor como un agente que tiene como función fomentarla. Se enfatiza, entonces, en una concepción del AAR que –orientada en la voluntad de aprender– relaciona el constructo principalmente con la motivación ([Daura, 2014](#)). En tal sentido, la comprensión del constructo desde algunos componentes o algunas de sus fases expone que no hay una visión comprensiva de todo el ciclo del AAR ([Dignath y Sprenger, 2020](#)).

De esta forma, se puede establecer que las prácticas docentes se centran en la promoción del componente motivacional, resaltando la motivación extrínseca y las creencias de autoeficacia que, como precisaron [Trautner y Schwinge \(2020\)](#), pueden tener una correlación con la motivación de forma que los aprendices que se sienten más seguros respecto a ser capaces de autorregularse tienen la disposición de hacer un mayor esfuerzo al estudiar. En consecuencia, el acompañamiento del tutor se enfoca en ayudar al alumno a adquirir confianza en sí mismo y en su capacidad para desempeñarse en el desarrollo de la tarea y, en general, en el aprendizaje, lo que implica una cercanía emocional, puesto que

la relación docente-estudiante puede favorecer la motivación y aumentar la percepción de autoeficacia autorregulatoria (Díaz *et al.*, 2017).

A partir de lo anterior, se encuentra la empatía como categoría emergente que, a pesar de tener una menor densidad en comparación con otras, es relevante dentro del constructo, debido a que se convierte en la competencia necesaria para conocer a los estudiantes y estimular en ellos competencias que les permitan autorregularse. A su vez, favorece que el aprendiz controle sus emociones, lo que le ayudará a sostener la motivación, mejorar las interacciones con sus pares o con el tutor, y completar las tareas conduciendo a un mejor rendimiento (Jayawardena *et al.*, 2019).

Para concluir, las prácticas identificadas que promueven o tienen el potencial de promover el AAR en los educandos son insuficientes, pues se enfocan en la motivación extrínseca, uno de sus componentes, desconociendo el resto del proceso autorregulatorio, especialmente aquellos pasos asociados con lo cognitivo, como la planeación o la auto-observación. En consecuencia, los participantes perciben que son pocas las acciones que en su ejercicio docente facilitan la puesta en práctica de otras fases o factores del ciclo de AAR, poniendo en evidencia un desconocimiento sobre el constructo y su aplicación en la práctica docente, así como en la forma en que pueden influir en este desde su rol. Así mismo, no hay una consciencia de la incidencia que sus acciones pueden tener sobre el desarrollo del AAR, por percibirse como un proceso que depende solo del alumno.

En contraste con lo anterior, se reconoce que la empatía y el vínculo emocional entre tutor y aprendiz son aspectos que indiscutiblemente tienen un impacto en el aprendizaje y que se constituyen en un punto de partida para la autorregulación. Esta competencia se convierte en un elemento decisivo en el AAR en la educación virtual, por su concepción como un proceso social en el que la interacción con el educador, los pares y el contexto repercuten en su desarrollo (Zimmerman, 2002).

Por todo lo mencionado, el presente estudio permite hacer patente que los docentes participantes desconocen el proceso del AAR y solo identifican algunas partes y componentes de este, por ello, no saben cómo fomentarlo en sus estudiantes o implementarlo en sus prácticas pedagógicas. Esto plantea la necesidad de sensibilizar a los profesores sobre la relevancia de la apropiación del AAR en la educación a distancia, así como entrenarlos en dicho tema desde su fomento en los alumnos y desde la aplicación de este en sus propios procesos de estudio, puesto que de acuerdo con la perspectiva de Zimmerman (2002), este es un proceso social que puede aprenderse a través del modelado.

Limitaciones del estudio

Si bien la investigación propicia reflexiones sobre las prácticas pedagógicas de los participantes y cómo en estas se sitúa la promoción de la autorregulación, se identifica en el estudio una limitación ligada al tipo de investigación, pues al ser cualitativa de perspectiva idiográfica, privilegió la construcción de significados a profundidad y dejó de lado el tamaño de la muestra, por lo que se propone ampliar el número de casos en el marco metodológico de un estudio mixto.

Futuras investigaciones

Con base en los resultados obtenidos, en futuros análisis se podría indagar por aspectos como el conocimiento que tienen los tutores virtuales sobre el AAR, los estilos de enseñanza y el vínculo con el AAR, o el perfil y las características que debe poseer un maestro en la mediación virtual. Además, se pueden realizar otros estudios que aporten información de distintos grupos de docentes y permitan proponer proyectos de inter-



vección orientados a su formación en prácticas que los lleven a ejecutar estrategias de autorregulación en las interacciones con sus estudiantes.

Referencias

- Alvi, E., y Gillies, R. M. (2015). Social interactions that support students' self-regulated learning: A case study of one teacher's experiences. *International Journal of Educational Research*, 72, 14-25. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.008>
- Barrios, A., Barbato, S., y Branco, A. (2012). El análisis microgenético para el estudio del desarrollo moral: consideraciones teóricas y metodológicas. *Revista de Psicología*, 30(2), 249-279. <https://doi.org/10.18800/psico.201202.002>
- Berridi, R., y Martínez, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39(156), 89-102. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58285>
- Cerezo, R., Bernardo, A., Esteban, M., Sánchez, M., y Tuero, E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencia entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 30-36. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.004>
- Chocarro, E., González-Torres, M. C., y Sobrino, Á. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, (12), 81-98. <https://doi.org/10.15581/004.12.24318>
- Daura, F. T. (2014). Los docentes universitarios y su concepción sobre el aprendizaje, la autorregulación y la personalización educativa: un análisis desde la teoría fundamentada. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(2), 8. <http://hdl.handle.net/11336/92340>
- Daura, F. T. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. *Revista Educación*, 41(2), 56-74. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21396>
- De Smul, M., Heirweg, S., van Keer, H., Devos, G., y Vandeveld, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? Development and validation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*, 71, 214-225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.001>
- Díaz, A., Pérez, M. V., González-Piñda, J. A., y Núñez, J. C. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Perfiles Educativos*, 39(157), 87-104. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58442>
- Dignath, C. (2016). Which components of teacher competence determine whether teachers enhance self-regulated learning? Predicting teachers' self-reported promotion of self-regulated learning by means of teacher beliefs, knowledge, and self-efficacy. *Frontline Learning Research*, 4(5), 83-105. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i5.247>
- Dignath, C., y Sprenger, L. (2020). Can you only diagnose what you know? The relation between teachers' self-regulation of learning concepts and their assessment of students' self-regulation. *Frontiers in Education*, 5, 585683. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.585683>
- Dignath, 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*, 2012, 741713. <https://doi.org/10.1155/2012/741713>
- Finn, B. (2020). Exploring interactions between motivation and cognition to better shape self-regulated learning. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(4), 461-467. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.08.008>
- Gómez, L. E., Muriel, L. E., y Londoño-Vásquez, D. A. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Revista Encuentros*, 17(2), 118-131. <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.1907>

- Henríquez, P., y Álvarez, M. (2018). Promoción de estrategias de aprendizaje desde el accionar docente: percepciones a nivel universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-20. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34099>
- Jansen, R. S., van Leeuwen, A., Janssen, J., Conijn, R., y Kester, L. (2020). Supporting learners' self-regulated learning in massive open online courses. *Computers & Education*, 146, 103771. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103771>
- Jayawardena, P. R., van Kraayenoord, C. E., y Carroll, A. (2019). Science teacher's practices: Teaching for the self-regulated learning in relation to Pintrich and Zusho's (2007) model. *International Journal of Educational Research*, 94, 100-112. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.022>
- Kim, D., Yoon, M., Jo, I. H., y Branch, R. M. (2018). Learning analytics to support self-regulated learning in asynchronous online courses: A case study at a women's university in South Korea. *Computers & Education*, 127, 233-251. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.023>
- Llull, L., y Daura, F. T. (2012, septiembre). *La evaluación formativa, un recurso pedagógico para promover la autorregulación: algunas orientaciones teóricas para su implementación en entornos online de aprendizaje* [Sesión de conferencia]. XIII Encuentro del Estado de la Investigación Educativa: Enfoques Teóricos y Perspectivas de la Evaluación Educativa, Córdoba, Argentina.
- Merchán, N., y Hernández, N. E. (2018). Rol profesoral y estrategias promotoras de autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista Espacios*, 39(52), 18-29. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n52/a18v39n52p18.pdf>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., y Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: The role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535-557. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>
- Panadero, E., y Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist*, 20(3), 190-203. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000226>
- Parra-Esquivel, E. I., Peñas-Felizzola, O. L., y Gómez-Galindo, A. M. (2017). Objetos virtuales para el aprendizaje autorregulado de estudiantes de terapia ocupacional. *Revista Salud Pública*, 19(6), 760-765. <https://doi.org/10.15446/rsap.V19n6.62966>
- Puentes, L. (2016). Motivación, estrategias de aprendizaje autorregulado y ansiedad matemática en estudiantes de pregrado en Arauca, Colombia. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 16(2), 62-82. <https://doi.org/10.37354/riece.2016.161>
- Saint, J., Fan, Y., Gašević, D., y Pardo, A. (2022). Temporally-focused analytics of self-regulated learning: A systematic review of literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100060. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100060>
- Steinbach, J., y Stoecker, H. (2016). How primary school teachers' attitudes towards Self-Regulated Learning (SRL) influence instructional behavior and training implementation in classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 60, 256-269. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.017>
- Tauber, S. K., Thakkar, V. J., y Pleshek, M. A. (2022). How does the type of expected evaluation impact students' self-regulated learning? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 11(1), 106-119. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2021.08.002>
- Torrano, F., y González-Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(3), 1-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=857945>
- Trautner, M., y Schwinger, M. (2020). Integrating the concepts self-efficacy and motivation regulation: How do self-efficacy beliefs for motivation regulation influence self-regulatory



- success? *Learning and Individual Differences*, 80, 101890. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101890>
- Triquet, K., Peeters, J., y Loamberts, K. (2017). *Self-regulated learning online: Empirical foundations, promotion and evaluation for teacher professional development. Contributing SRL part of deliverable D1.1 – TeachUP's literature review: Gaps in ITE and CPD provision report*. Department of Educational Sciences; Vrije Universiteit Brussel.
- Valencia, M., y Caicedo, A. M. (2017). Diseño de tareas apoyadas en TIC para promover aprendizaje autorregulado. *Pensamiento Psicológico*, 15(2), 15-28. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/331>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-60). Gedisa.
- Xu, H., y Ko, P. Y. (2019). Enhancing teachers' knowledge of how to promote self-regulated learning in primary school students: A case study in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 80, 106-114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.002>
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., y Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 228-260. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., y Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. Virginia Commonwealth University.