

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL



**LA AUTORREGULACIÓN DE DOCENTES DE NIVEL ESCOLAR Y SU
IMPORTANCIA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE
ESTUDIANTES CON NECESIDAD EDUCATIVAS ESPECIALES: UNA
REVISIÓN SISTEMÁTICA**

Seminario de investigación para optar al grado académico de Licenciado en Educación

*Tesis parte del Proyecto FONDECYT de Iniciación en Investigación 2020 N°11201054,
titulado: “La relación recíproca entre la autorregulación del profesor y la autorregulación
del aprendizaje y desempeño académico del estudiante. Un modelo explicativo en
Educación Media”*

Profesora Guía: Dra. Fabiola Mabel Sáez Delgado

Estudiantes: Charlinne Camila Peña Mella

Paulina Isabel Ramírez Gonzales

Francisca Andrea Romero Alborno

Cinthia Fabiana San Martín Ruiz

Camila Andrea Zapata Cabezas

CONCEPCIÓN, OCTUBRE 2021

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a cada persona que conocimos durante este camino, en primer lugar, nos agradecemos entre nosotras y a la vida por juntarnos, permitarnos crear este lazo durante estos años que nos ha servido no solo en el ámbito académico, sino que también en la vida misma. Estamos agradecidas de haber coincidido y formar este hermoso vínculo que nos permitió llegar a esta instancia final.

Agradecer a nuestras familias por el apoyo brindado durante estos cinco años, por confiar en lo que elegimos para nuestras vidas, por ser guías y contención de ellas.

Además, quisiéramos dedicar y agradecer este trabajo e investigación a nuestra profesora Dra. Fabiola Sáez, quien llegó a nuestras vidas de una forma que no esperábamos pero que sin duda nos ha dado toda su confianza, eterno conocimiento y ha hecho posible que hayamos llegado a esta instancia. Porque la verdad fue la luz que necesitábamos para emprender y guiar este último proceso.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
ÍNDICE	3
RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO EMPÍRICO.....	11
1.1 Importancia de la autorregulación académica/docente en contextos escolares.....	12
1.2. Antecedentes de la autorregulación académica.....	14
1.2.1. Autorregulación del aprendizaje (autorregulación de los estudiantes).....	14
1.2.2. Autorregulación académica (autorregulación de los profesores)	16
1.3. Antecedentes empíricos de la autorregulación académica	18
1.4. Aportes de la autorregulación académica a los procesos de enseñanza y aprendizaje en niños con necesidades educativas especiales	20
1.5. Revisiones sistemáticas previas sobre autorregulación y necesidades educativas especiales.....	23
CAPÍTULO II. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	26
2.1. Formulación	27
2.2. Pregunta de investigación.....	28
2.3. Objetivos	28
2.3.1. Objetivo General	28
2.3.2. Objetivos Específicos	29
CAPÍTULO III. MÉTODO	30
3.1. Diseño	31
3.2. Muestra.....	31
3.3. Variables	31
3.3.1. Autorregulación Académica.....	31
3.4. Procedimientos	32
3.4.1. Proceso 1. Identificación de la muestra de estudios	32
3.4.2. Proceso 2. Extracción de la información de los estudios	37
3.5. Análisis de datos	49
3.6. Consideraciones éticas	49
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	50

4.1 Resultados objetivos de las investigaciones.....	51
4.2 Resultados teorías o conceptualización de ARAD.....	52
4.3 Resultados conceptualización de ARA.....	53
4.4 Resultados muestra total.....	54
4.5 Resultados países de los participantes.....	54
4.6 Resultados media o promedio de edad.....	55
4.7 Resultados especialidad de los participantes.....	55
4.8 Resultados instrumentos utilizados.....	56
4.9 Resultados enfoque de investigación.....	57
4.10 Resultados diseño de investigación.....	57
4.11 Resultados aportes de ARAD en procesos de enseñanza aprendizaje de estudiantes con NEE.....	58
4.12 Resultados de los hallazgos de las investigaciones sobre ARAD.....	58
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN.....	60
5.1. Discusión respecto a los resultados de los objetivos de las investigaciones.....	61
5.2 Discusión respecto a los resultados de la teoría o conceptualización de ARAD.....	62
5.3 Discusión respecto a los resultados de la conceptualización de ARA.....	63
CAPÍTULO V. CONCLUSIÓN.....	70
5.1. Conclusión.....	71
CAPÍTULO VI. REFERENCIAS.....	74

Índice de Tablas

Tabla 1. Concepto de autorregulación del aprendizaje según la literatura.....	15
Tabla 2. Revisiones sistemáticas previas sobre autorregulación y necesidades educativas especiales.....	24
Tabla 3 Definición operativa autorregulación académica.....	32
Tabla 4. Sintaxis de búsqueda.....	33
Tabla 5 Protocolo de análisis para la elección de estudios según la lectura del título y resumen.....	34

Tabla 6. Criterios de selección y exclusión en el proceso de lectura completa del estudio	35
Tabla 7. Descripción de los criterios de extracción de información de los estudios.....	37
Tabla 8. Matriz de extracción de la información de los estudios incluidos es esta revisión sistemática.....	39
Tabla 9. Resultados de la conceptualización de autorregulación académica	52
Tabla 10. Resultados de la conceptualización de autorregulación	53
Tabla 11. Resultados de la muestra	54
Tabla 12. Resultados país de los participantes	54
Tabla 13. Resultados especialidad de los participantes	55
Tabla 14. Instrumentos utilizados.....	56
Tabla 15. Enfoque de las investigaciones.....	56
Tabla 16. Diseño de las investigaciones.....	57

Índice de Figuras

<i>Figura 1. Flujograma</i>	35
-----------------------------------	----

RESUMEN

La presente tesis tuvo por objetivo analizar investigaciones empíricas sobre autorregulación académica (ARAD) y valorar las aportaciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escolares con necesidades educativas especiales (NEE). Para esto, se utilizó una metodología de revisión sistemática de la literatura de las bases de datos Web of Science, Scopus y Educational Resources Information Center. La muestra total consistió en 17 estudios. Los resultados mostraron que, del total de estudios, la mayoría buscaba dentro de sus objetivo investigar las relaciones entre el sentido de autoeficacia y las competencias personales con la autorregulación docente, se identificaron tres conceptualizaciones específicas para ARAD, se define la autorregulación del aprendizaje (ARA) con una frecuencia de 35,29% como ‘pensamientos, sentimientos y comportamientos orientados a la consecución de metas’, el 47,06 % tiene muestras de hasta 101 y 500 participantes, el 52,94% de los estudios se ha realizado Irán, las edades de los participantes fluctúan entre los 21 y 80 años, el 41,18% de los participantes son docentes que desempeñan en el área de inglés como lengua extranjera, con una frecuencia de 35,29% el instrumentos más utilizado para medir ARAD fue Teacher Self-Regulation Scale (TSRS), el enfoque cuantitativo es el más frecuente con un 58,82%, el diseño predictivo tiene la frecuencia más alta dentro de los estudios con el 29,49%, ninguna de las investigaciones consideró la relación de la ARAD con temas de NEE, los resultados de las investigaciones en siete estudios se demuestra una relación positiva entre las creencias de autoeficacia, motivación y compromiso docente y ARAD. En conclusión, si bien se ha identificado y caracterizado la ARAD en los procesos

de enseñanza y aprendizaje, se requiere avanzar en estudios empíricos que den cuenta de su relevancia en particular con el trabajo con estudiantes con NEE.

Palabras claves: Revisión sistemática, autorregulación académica, necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

The aim of this thesis was to analyze empirical research on academic self-regulation (ARAD) and to assess the contributions to the teaching and learning processes in schoolchildren with special educational needs (SEN). For this purpose, a systematic literature review methodology was used from the Web of Science, Scopus and Educational Resources Information Center databases. The total sample consisted of 17 studies. The results showed that, of the total number of studies, the majority sought to investigate the relationship between the sense of self-efficacy and personal competencies with teacher self-regulation, three specific conceptualizations were identified for ARAD, self-regulation of learning (ARAD) was defined with a frequency of 35.29% as "goal-oriented thoughts, feelings and behaviors", 47.06% had samples of up to 101 and 500 participants, 52.94% of the studies were conducted in Iran, the ages of the participants ranged from 21 to 80 years, 41.18% of the participants are teachers working in the area of English as a foreign language, with a frequency of 35.29%, the most frequently used instrument to measure ARAD was Teacher Self-Regulation Scale (TSRS), the quantitative approach is the most frequent with 58.82%, the predictive design has the highest frequency within the studies with 29.49%, none of the researches considered the relationship of ARAD with SEN issues, the results of the researches in seven studies demonstrate a positive relationship between self-efficacy beliefs, motivation and teacher

commitment and ARAD. In conclusion, although ARAD has been identified and characterized in teaching and learning processes, it is necessary to advance in empirical studies that account for its relevance, particularly in working with students with SEN.

Keywords: Systematic review, academic self-regulation, special educational needs.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, las demandas de los contextos escolares implican que para responder a una alta calidad educativa es relevante considerar la autorregulación como un proceso facilitador del logro de las exigencias, ya que cuando se habla de autorregulación se considera como un proceso de pensamientos autogenerados, sentimientos y acciones que se planifican y se adaptan cíclicamente para la consecución de metas personales (Zimmerman, 2000).

Es además relevante considerar que la autorregulación es una acción estratégica en educación, pero que en este momento se ha centrado la investigación principalmente en los estudiantes (Chatzistamatiou et al., 2014). Sin embargo, recientemente, el foco se ha direccionado a la investigación de esta variable en los docentes por su positiva asociación con el rendimiento académico, el desarrollo profesional y ocupacional (Noghabi et al., 2021). La capacidad autorregulada de los docentes facilita un proceso recíproco de aprendizaje para la enseñanza y enseñar para aprender. Intrínsecamente interesados en su profesión y autorregulados, los profesores muestran entusiasmo al enseñar y disfrutando el trabajo con los estudiantes (Capa-Aydin et al., 2009). La literatura da cuenta que la autorregulación académica es un proceso útil no solo para los docentes, sino también para los estudiantes, en el cual los docentes autorregulados pueden modelar esta importante competencia en ellos. Así, es como el rol docente de forma natural facilita aptitudes para desarrollar tanto la autorregulación docente como el aprendizaje autorregulado en los estudiantes, proporcionándoles herramientas para ser partícipes de trabajos más complejos y significativos, que les permitirán autorregularse y controlar sus procesos de aprendizaje.

Para lograr un exitoso proceso de enseñanza y aprendizaje, es imprescindible que el profesor sea autorregulado, ya que esto le permitirá al docente identificar aspectos positivos y negativos de sus intervenciones pedagógicas, además de poner énfasis en los estudiantes como protagonistas del proceso educativo. De igual importancia, es fundamental que los docentes que trabajan con estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales) provean experiencias metacognitivas y entreguen ejemplos que posibiliten el desarrollo de los procesos de autorregulación en la labor de resolución de problemas (Saiz, 1994; Sáiz & Román, 2011; Sáiz et al., 2010; Sáiz et al., 2014). No obstante, la literatura evidencia una escasez de revisiones sistemáticas sobre el uso y promoción de la autorregulación en profesores que trabajen con estudiantes que presenten NEE, siendo que es de vital importancia que educadores diferenciales desarrollen la autorregulación en beneficio de sus estudiantes.

Este documento de tesis se organizó en siete capítulos los cuales corresponden a capítulo I Marco teórico-empírico, capítulo II Problema de investigación, capítulo III Método, capítulo IV Resultados, capítulo V Discusión, capítulo VI Referencias y capítulo VII Anexos.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO EMPÍRICO

En este capítulo se revisará las siguientes 5 sub temáticas: (1) importancia de la autorregulación académica/docente en contextos escolares, (2) antecedentes de la autorregulación académica, (3) antecedentes empíricos de la autorregulación académica; (4) aportes de la autorregulación académica a los procesos de enseñanza y aprendizaje en niños con necesidades educativas especiales; (5) revisiones sistemáticas previas sobre autorregulación y necesidad educativas especiales.

1.1 Importancia de la autorregulación académica/docente en contextos escolares

Dentro de este subcapítulo se pretende abordar una reflexión breve sobre la importancia que tiene la autorregulación académica, es decir la autorregulación específica de los profesores en los contextos escolares. Los contextos escolares, presentan diferentes retos y obstáculos para el óptimo y exitoso desempeño académico de los estudiantes. Además, las demandas escolares pueden ser sociales, emocionales y académicas. Por lo que, el logro de los objetivos académicos implica tanto habilidades cognitivas, como emociones, actitudes y regulación del esfuerzo (Corno, 2004). En consecuencia, frente a esta perspectiva de las demandas de los contextos escolares es que resulta relevante considerar la autorregulación como un proceso facilitador de dichas exigencias, ya que cuando se habla de autorregulación se considera como un proceso de pensamientos autogenerados, sentimientos y acciones que se planifican y se adaptan cíclicamente para la consecución de metas personales (Zimmerman, 2000).

Dicho lo anterior, además se debe considerar que la autorregulación y la acción estratégica en educación han sido investigadas principalmente en relación a los estudiantes, aunque también se puede esperar que estos constructos tienen varias implicaciones con los profesores y la docencia (Chatzistamatiou et al., 2014). Ya que, recientemente investigadores han mostrado un interés creciente en el sentido de autorregulación de los profesores debido a su positiva asociación con el rendimiento académico, el desarrollo profesional y ocupacional (Noughabi & Amirian, 2020). Es decir, involucrar directamente procesos de autorregulación en los docentes también genera efectos positivos en los logros escolares de los estudiantes dentro del contexto educativo. Enseñar con autorregulación significa que los profesores necesitan regular su instrucción antes, durante y después de la realización de las clases, para así mejorar la eficacia de su enseñanza (Chatzistamatiou et al., 2014). La capacidad autorregulada de los docentes facilita un proceso recíproco de aprendizaje para la enseñanza y enseñar para aprender. Intrínsecamente interesados en su profesión y autorregulados, los profesores muestran entusiasmo al enseñar y disfrutando el trabajo con los estudiantes (Capa-Aydin et al., 2009).

Entonces para llegar al cumplimiento de metas académicas, lograr el éxito en el proceso educativo, no solo se requiere de un trabajo en los estudiantes, sino que también en las prácticas docentes y como plantea Dembo (2001) el docente no solo debe aprender a enseñar un área de contenido, él plantea que los profesores deben aprender a aprender y aprender a autorregular su proceso de aprendizaje. Centrando su atención en la formación del docente. Los instructores y directores de estos programas deben dirigir su atención en el tema de la autorregulación de los docentes y de los docentes en formación (Dembo, 2001).

1.2. Antecedentes de la autorregulación académica

En este apartado se presentan las definiciones conceptuales de autorregulación académica que se encuentran disponibles en la literatura.

1.2.1. Autorregulación del aprendizaje (autorregulación de los estudiantes)

Para comprender lo que se entiende por autorregulación académica, primeramente, es importante conocer cómo se ha definido la autorregulación en una forma amplia y en contextos académicos. Así, a continuación, se presentan las definiciones disponibles de varios autores que la han descrito. Se destacan aquellas definiciones y sus respectivos autores más frecuentemente citados en la investigación en esta área específica.

Una de las definiciones más clásicas y abundantemente citadas en la literatura es aquella descrita por Zimmerman, que la define como los pensamientos, sentimientos y comportamientos orientados hacia el logro de objetivos (Zimmerman, 2002). Dicho de otro modo, (Zimmerman, 1998) establece que el aprendizaje autorregulado se refiere a pensamientos, sentimientos y acciones autogeneradas que ayudan a que los estudiantes alcancen sus metas. Otro autor, conocido en la literatura especializada de la autorregulación es Paul Pintrich, quien define la autorregulación como un proceso activo y constructivo donde los individuos determinan sus propios objetivos de aprendizaje y tratan de regular su comportamiento, motivaciones y cogniciones y cuales restringen a través del entorno que los rodea (Pintrich, 2000). A diferencia de las definiciones anteriores, Pintrich establece que, en primera instancia, el individuo se plantea una meta y a partir de esta regula su comportamiento, motivación y cognición. Sin embargo, Zimmerman nos menciona que los

sentimientos, pensamientos y comportamientos son autogenerados por el individuo antes de establecer un objetivo.

Sin embargo, además de estos dos autores Zimmerman y Pintrich, existen otros que han aportado a la comprensión del constructo. De acuerdo a Efklides, la investigación sobre la autorregulación se ha centrado en la capacidad de los individuos para monitorear y modificar comportamiento, cogniciones, el afecto e incluso el entorno del individuo, con el fin de lograr un objetivo propuesto (Efklides et al., 2002).

En la investigación se puede observar una consolidación del concepto de autorregulación del aprendizaje, así dos revisiones de la literatura lo han demostrado (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Concepto de autorregulación del aprendizaje según la literatura

Artículo	Una revisión de la autorregulación del aprendizaje: seis modelos y cuatro direcciones para la investigación.	Modelos de aprendizaje autorregulado: Una revisión
Nombre del modelo de autorregulación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zimmerman: Una perspectiva sociocognitiva de SRL (Self-regulated Learning / Aprendizaje Autorregulado) basada en tres modelos. 2. Boekaerts: Diferentes hojas de ruta de objetivos (de arriba hacia abajo / de abajo hacia arriba) y el papel de las emociones. <ol style="list-style-type: none"> 1. Winne y Hadwin: Exploración de SRL desde una perspectiva metacognitiva. 2. Pintrich: Poner a tierra el campo y enfatizar el papel de la motivación en SLR. 3. Efklides: La pieza que falta entre la metacognición y la SRL. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo de aprendizaje adaptable de Boekaerts. 2. Modelo de metacognición orientado a procesos de Borkowski. <ol style="list-style-type: none"> 1. Marco general de Pintrich para autorregulación del aprendizaje. 2. Modelo de aprendizaje autorregulado en cuatro etapas de Winne. 3. Modelo de cognitivo social de autorregulación de Zimmerman.

4. Hadwin, Järvelä, and Miller:
SRL en el contexto del
aprendizaje colaborativo.

Nombre del autor	E. Panadero (2017).	Puustinen & Pulkkinen (2001)
Definición de autorregulación del aprendizaje	El aprendizaje autorregulado (ARA) es un marco conceptual central para comprender los aspectos cognitivos, aspectos motivacionales y emocionales del aprendizaje.	El aprendizaje autorregulado se caracteriza como un constructo intermedio que describe las formas en que los individuos regulan sus propios procesos cognitivos dentro de un entorno educativo.

Fuente: Elaboración propia

1.2.2. Autorregulación académica (autorregulación de los profesores)

Las conceptualizaciones anteriores sobre autorregulación del aprendizaje, que es propia de los estudiantes, permiten tener una aproximación de qué se entiende por autorregulación en general, la cual se puede describir como un proceso activo y autodirigido por las personas para alcanzar metas específicas, lo cual requiere el despliegue de sus motivaciones, cogniciones, comportamientos y afectos orientados hacia la meta establecida. Ahora bien, cuando hablamos de los profesores, aparece el concepto de autorregulación académica. Delfino et al. (2010) afirman que la complejidad de los aspectos individuales y sociales del rol de los docentes requieren procesos y mecanismos autorregulatorios, que puedan manifestar eficiencia en su enseñanza. En efecto, desde la perspectiva social cognitiva, los profesores eficaces son agentes que pueden activar sus creencias para tomar las medidas apropiadas que conduzcan a una enseñanza exitosa y efectiva (Randi, 2004). En la misma línea, Dembo (2001), argumentó que crear oportunidades para una instrucción perspicaz, los profesores no solo necesitan manejar su área de contenido, además deben analizar sus factores de autorregulación asociados a la enseñanza y el aprendizaje. En el año 2006 se plantea que la autorregulación está asociada con la conciencia de cada individuo

sobre sus propias habilidades y sobre el control de su entorno de aprendizaje (Schraw et al., 2006).

También autores como Cardelle-Elawar et al., (2007) establecieron que, los profesores exitosos son individuos autorregulados que logran desplegar diferentes estrategias personales y sostienen su motivación al encontrarse con diferentes tareas, diversos estudiantes y circunstancias cambiantes. Paris y Winograd (2001) aseveran que la autorregulación académica puede ayudar a los docentes a obtener un mejor entendimiento de las necesidades y experiencias de aprendizajes de sus estudiantes, a tener un sentido más profundo de sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, y ser modelos para ellos. Baylor et al., (2001) establecieron que las estrategias de la autorregulación docente pueden guiar el aprendizaje de los estudiantes durante la práctica autodirigida y promover sus habilidades en el desarrollo de planificaciones de su estudio y aprendizaje de forma efectiva.

En definitiva, se puede observar que hay consenso por los autores en comprender la autorregulación académica como un proceso útil no solo para los docentes sino también para los estudiantes, en el cual los docentes autorregulados, pueden modelar esta importante competencia en sus estudiantes. Sin embargo, el concepto de autorregulación académica parece estar impreciso aun en la literatura disponible, lo que debería ser abordado en la investigación.

El tener claridad acerca de la conceptualización de ARAD permitiría que los docentes y docentes en formación en primera instancia manejen esta habilidad de forma teórica, conociendo sus beneficios en la educación, para posteriormente ir incluyéndola dentro de sus prácticas en el contexto educativo.

Como se puede dar cuenta en la conceptualización y autorregulación del aprendizaje, existen revisiones profundas del concepto, incluso asociados a sólidos modelos teóricos, sin embargo, en la autorregulación académica esto no ha sido aún desarrollado.

1.3. Antecedentes empíricos de la autorregulación académica

En este subcapítulo, se pretende dar un marco breve de reflexión sobre antecedentes empíricos de la autorregulación académica, un tema que logra abordar diferentes ramas de la educación, pero en el presente estudio nos centraremos en el profesorado y cómo influye la autorregulación académica en su rol a cumplir, teniendo presente que es uno de los actores más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. En el ámbito de la enseñanza, la autorregulación revela las estrategias de los profesores para ordenar y dirigir sus actividades.

Actualmente existen variados artículos e investigaciones empíricas que ofrecen evidencias sobre las características o comportamientos que influyen en la autorregulación académica de los docentes, así como la importancia en los procesos de aprendizaje del estudiantado.

Relationship between Critical Thinking, Self-regulation, and Teaching Style Preferences among EFL Teachers es un estudio realizado el presente año, en el cual los participantes docentes del área de inglés mostraron que la variable autorregulación académica de los profesores y estilo de enseñanza se relacionó de forma significativa y positiva con el docente de estilo facilitador quien se enfoca en el autoaprendizaje y el autodescubrimiento, lo que da como resultado estudiantes independientes y responsables. ($r = .420$, $p < .05$), y de estilo delegador que mejora la autonomía y la confianza en los alumnos, utilizando trabajo

en grupo y la colaboración. ($r = .411$, $p < .05$), Es decir, aquellos profesores con mayores niveles de autorregulación académica muestran un mejorado estilo de enseñanza y estrategias para llevar a cabo las clases y son con frecuencia facilitadores.

Un estudio realizado en 2014 titulado “The role of teachers' self-regulation capacities in the implementation of learning practices”, da cuenta de que la profesión docente naturalmente proporciona aptitudes para desarrollar la autorregulación docente y el ARA (aprendizaje autorregulado) estudiantil, facilitándoles al estudiantado participar en trabajos complejos y significativos lo cual le brindará la oportunidad de controlar sus propios procesos de aprendizaje y autorregulación.

Por otra parte, una investigación realizada en Alemania con docentes de matemática de enseñanza básica y media titulado como: “Teachers’ direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes—insights from video-based classroom observations and teacher interviews. Metacognition and Learning, da cuenta que los docentes de las dos escuelas necesitan capacitaciones para mejorar el progreso del aprendizaje autorregulado en los estudiantes. Los docentes de primaria les enseñan a los estudiantes estrategias que brindan más espacios de aprendizajes centrados en el estudiante, su autorregulación y autonomía, en cambio los docentes de escuelas secundarias procuran dar más énfasis en estrategias de enseñanzas cognitivas y metacognitivas.

“Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. Revista Complutense de Educación”, es una investigación que fue realizada en España con docentes de enseñanza básica y media, plantea que existen aspectos los cuales se deberían encontrar de manera implícita en la formación inicial docente.

Se trata de conocimientos implícitos sobre la profesión docente, es decir, conocimientos, creencias y experiencias previas vividas. Soneira et al., (2016) afirman que en la literatura todavía existe cierta controversia acerca de la transformación de los sistemas de creencias durante la formación inicial. En cambio, algunos trabajos actuales sostienen que no es posible cambiarlos.

En definitiva, tal como se presentó, existe evidencia concreta que la autorregulación académica es relevante e imprescindible para procesos exitosos de enseñanza y aprendizaje, ya que el docente tendrá la capacidad de razonar y evaluar, que son aptitudes las cuales están dentro del pensamiento crítico, colaborar de manera progresiva al estilo de enseñanza adecuado que quiere emplear el docente en sus clases, debido a que serán capaces de encontrar meticulosamente tanto lo positivo como negativo en los enfoques o que irán empleando en sus intervenciones con el estudiantado, teniéndolos a ellos de protagonistas en este proceso. También se debe tener en cuenta que las tecnologías brindan un apoyo fundamental en las estrategias de aprendizajes que se van implementado en cada clase debido a que serán más lúdicas y llamaran aún más la atención del estudiantado ya que un docente autorregulado sabrá ocupar bien las herramientas tecnológicas a ocupar.

1.4. Aportes de la autorregulación académica a los procesos de enseñanza y aprendizaje en niños con necesidades educativas especiales

En este subcapítulo se estudia la importancia de la autorregulación en el estudiantado que presentan alguna NEE, considerando sus aportes significativos en el proceso aprendizaje - enseñanza.

Según el decreto 170, 2009 declara que el estudiante que presenta Necesidades Educativas Especiales: es aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación (Ministerio de Educación, 2009). Ante estas necesidades educativas es importante que los docentes, que trabajan con niños y niñas con NEE faciliten experiencias metacognitivas y ejemplos que posibilite el desarrollo de los procesos de autorregulación en labor de resolución de problemas (Saiz, 1994; Saiz et al., 2010; Saiz et al., 2014 & Saiz & Román, 2011). Por ello, los procesos de resolución de problemas precisan en muchos casos, sobre todo en estudiantes con NEE o pertenecientes a entornos desfavorecidos, el entrenamiento en estrategias de autorregulación (Sáiz et al., 2014). Estas estrategias se consideran indispensables para hacer un análisis del mismo conocimiento y cómo se desarrolla para así mejorar el aprendizaje (Efklides, 2006; 2009; 2012; Flavell, 1985).

Las estrategias de autorregulación no son una habilidad innata en todos los estudiantes, tienen más dificultades en obtenerlas estudiantes con NEE y aquellos que se encuentran en situaciones de desventaja social (Cleary & Zimmerman, 2004) como se mencionaba anteriormente. Por esto es necesario ejecutar programas que simplifiquen su desarrollo, que apoye especialmente a estudiantes iniciales y en poblaciones desfavorecidas, a la adquisición de destrezas metacognitivas y de habilidades cognitivas (Boekaerts & Corno, 2005). Además, cabe recalcar que las estrategias de autorregulación son instrumentos significativos para la vida de las personas, mejorando sus capacidades diarias, evidenciado en distintos ámbitos: personal, social, educativo, profesional, etc. Por todo ello, los

estudiantes autorregulados resaltan por su iniciativa, control, perseverancia y posesión de estrategias. Estas cualidades están relacionadas con un desarrollo académico exitoso esto incluye a los estudiantes que presentan alguna NEE.

Los docentes juegan un rol importante a la hora de fomentar la autorregulación en sus estudiantes, ya que se considera como una actividad persistente en la vida, donde deben determinar qué hacer mientras realizan actividades educativas sin la guía de un profesor (Soderstrom & Bjork, 2014). Por este motivo es importante que los profesores sean autorregulados por sí mismo para lograr modelar a sus estudiantes de su propia autorregulación, en especial cuando hablamos de niños y niñas con NEE, ya sean transitorias o permanentes, que muchas veces necesitan un desarrollo del aprendizaje estructurado y organizado, con planificaciones clara, como por ejemplo aquellos que poseen el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Por esta razón es importante que los profesores desarrollen estrategias de autorregulación pertinentes que ayuden a los distintos estudiantes a cubrir sus necesidades educativas en su proceso educativo, para lograr tener un futuro exitoso.

Podemos concluir que a pesar de encontrar poca información respecto a la autorregulación en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), se considera significativo que los profesores sean un guía para su proceso de aprendizaje - enseñanza. Además, es necesario evidenciar que se necesita una mayor profundización en el tema de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sea en textos o investigaciones para tener claridad sobre la autorregulación en todas sus aristas.

1.5. Revisiones sistemáticas previas sobre autorregulación y necesidades educativas especiales.

En este subcapítulo se propuso analizar las revisiones sistemáticas previas existentes en el área temática de autorregulación y las NEE en estudiantes o contextos escolares, ya que es importante poder contar con revisiones sistemáticas de la literatura que reúnan los variados estudios que se han desarrollado en torno a una temática específica.

Este tipo de investigación entrega múltiples ventajas, como lo es poner a disposición del investigador una visión panorámica global y específica de lo que se está realizando de acuerdo a la línea investigativa, así mismo permite también el acceso a un resumen de toda la información que se encuentra acotada por un período específico de tiempo.

Según lo mencionado, es que se revisaron estudios teóricos bajo la metodología de revisión sistemática de la literatura en las áreas de autorregulación y NEE en contextos escolares. Se lograron identificar cuatro investigaciones, las que fueron revisadas y analizadas bajo cuatro aspectos principales: (1) objetivos establecidos, (2) bases de datos consultadas, (3) periodo de búsqueda, (4) palabras claves; donde cada uno de estos aspectos resultan ser relevantes para dar cuenta sobre qué se ha revisado acerca del tema y además de poder orientar futuras revisiones teóricas que complementen o avancen a nuevos objetivos, indagando otras bases de datos y así poder actualizar el periodo de búsqueda a lo más reciente.

En la Tabla 2, se puede evidenciar la falta de revisiones sistemáticas sobre la literatura en la base de datos Scholar Google, que se encuentren relacionadas al uso y promoción de la autorregulación en profesores que trabajen con estudiantes que presenten necesidades

educativas, ya que las revisiones sistemáticas encontradas hablan por separado de estos términos y no existe literatura que evidencie algún estudio sobre la relación entre ambas.

Por lo tanto, sería importante que la investigación desarrolle un estudio de revisión sistemática que aclare aspectos conceptuales de lo que es la autorregulación del profesor, en qué niveles se está desarrollando este trabajo, en qué asignaturas se desempeña el profesorado, lo cual permitirá obtener una visión mejorada sobre dicho concepto.

Tabla 2. Revisiones sistemáticas previas sobre autorregulación y necesidades educativas especiales.

Referencia	Objetivos	Bases de datos consultadas	Periodo de búsqueda	Palabras claves
1 (Wong et al., 2019)	El objetivo del documento es doble: (a) informar a los investigadores, diseñadores y profesores sobre el estado del arte del apoyo de SRL en entornos de aprendizaje en línea y MOOC; (b) proporcionar sugerencias para el apoyo al aprendizaje autorregulado adaptativo.	Scholar Google	2006 a 2016	Autorregulación - estrategia de aprendizaje-. Aprendizaje autorregulado, Metacognición
2 (Wang & Sperling, 2020)	Los hallazgos revelaron que aquellas intervenciones basadas en teorías orientadas a la metacognición y aquellas intervenciones que tenían como objetivo múltiples estrategias, incluidas las cognitivas, metacognitivas y motivacionales, tendían a producir aumentos efectivos tanto en el rendimiento matemático como en el aprendizaje autorregulado.	Scholar Google	1990 a 2020	Autorregulación, Matemáticas, Intervención, Metacognición.
3 (Moos et al., 2012)	El objetivo de este artículo es examinar la investigación que ha utilizado la teoría del aprendizaje autorregulado (Self Regulation Learning) para considerar esta amplia cuestión.	Scholar Google	Hasta junio 2011	Aprendizaje autorregulado, Autorregulación, SRL, Profesor, Estudiante - profesor, Profesor en formación.
4 (Maryanti et al., 2021)	El propósito de este estudio es determinar la enseñanza, plan de estudios y métodos utilizados por los profesores en la ciencia	Scholar Google	No se especifica	Plan de estudios, Enseñanza de las ciencias,

proceso de aprendizaje para
estudiantes con necesidades
especiales en Indonesia.

Estudiantes con
necesidades
especiales
Enseñando,
Método de
enseñanza

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO II. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1. Formulación

La autorregulación académica en la educación es muy relevante, ya que permite un trabajo organizado y estructurado por parte del docente, quien desarrolla el rol de modelador de conocimientos y aprendizajes, promoviendo a su vez que los estudiantes desarrollen un aprendizaje autorregulado. Esta importancia se centra fundamentalmente en los estudiantes que presentan NEE, como por ejemplo en los estudiantes que presentan el Trastorno del Espectro Autista (TEA), esto porque su condición provoca que bajo ciertas situaciones se descompensen, interfiriendo directamente en su aprendizaje, como menciona Sáiz et al., (2010):

En ocasiones se asocia a agresividad, negativismo, autolesiones y ruptura de normas sociales. Origina gran disfuncionalidad a la persona con TEA, a la familia, a los profesionales y al entorno, y es causa principal de tratamiento farmacológico, hospitalización y educación especial. (pp. 772–777)

Es por esto que se recalca la importancia de la autorregulación académica en la educación, ya que permite disminuir situaciones de estrés en estudiantes con NEE.

La autorregulación académica se entiende como pensamientos, sentimientos y comportamientos orientados hacia el logro de objetivos, esto según (Zimmerman, 2002), lo que implica una serie de procesos y estrategias que permite tanto al docente como al estudiantado ser conscientes de estos, logrando reflexionar sobre acciones realizadas durante

el proceso, ya sea de enseñanza y/o aprendizaje, sacando conclusiones sobre lo que resulta positivo y lo que no.

Investigaciones han encontrado que es determinante la autorregulación para procesos exitosos en la enseñanza, tanto a nivel del docente, quien desarrollará mayor seguridad al momento de desempeñarse académicamente, obteniendo como resultado mayor satisfacción en relación a su quehacer pedagógico y así igualmente a nivel del estudiantado, quien tendrá como consecuencia mejor rendimiento y desempeño, además de lograr identificar estas habilidades en el docente donde podrá aprender y/o mejorar las estrategias que ya conoce, como ya se ha mencionado, este proceso toma mayor importancia en niños/as con Necesidades Educativas Especiales (NEE), hecho comprobado con evidencias.

Si bien existe evidencia inicial sobre esto, no hay un trabajo que sintetice y reúna los hallazgos en el tema, además, se desconoce una definición conceptual de la autorregulación académica, donde hay diferentes y no existe claridad de la muestra, participantes, lugar donde se está desarrollando, edades, etc. Donde las revisiones sistemáticas previas no hablan sobre estos aspectos, de hecho, no se identificó ninguna revisión similar. Por lo tanto, se requiere una investigación que responda a este vacío de conocimiento.

2.2. Pregunta de investigación

¿Qué características tiene la investigación empírica sobre autorregulación académica y cuáles son sus aportes a los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños con NEE?

2.3. Objetivos

2.3.1. Objetivo General

Analizar investigaciones empíricas sobre autorregulación académica y valorar las aportaciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escolares con Necesidades Educativas Especiales.

2.3.2. Objetivos Específicos

1. Describir los objetivos de la investigación empírica existente sobre autorregulación académica.
2. Conocer las fundamentaciones teóricas y conceptualizaciones de las investigaciones sobre (a) autorregulación académica, (b) autorregulación del aprendizaje.
3. Caracterizar a los docentes participantes de los estudios respecto de: (a) muestra total, (b) país, (c) media o promedio de edad, (d) especialidad o disciplina.
4. Identificar los instrumentos utilizados en las investigaciones para medir la autorregulación académica.
5. Describir aspectos del método de investigaciones empíricas sobre autorregulación académica respecto de (a) enfoque, (b) diseño.
6. Determinar los aportes de la autorregulación académica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños con Necesidades Educativas Especiales.
7. Sistematizar los principales resultados encontrados en investigaciones sobre autorregulación académica.

CAPÍTULO III. MÉTODO

3.1. Diseño

Diseño teórico con metodología de revisión sistemática de la literatura (Moher et al., 2015; Sánchez-Meca & Botella, 2010)

3.2. Muestra

La muestra de este estudio corresponde a 17 investigaciones empíricas cuantitativas, cualitativas y mixtas sobre la autorregulación docente de diversas áreas disciplinares en contextos escolares de diferentes países.

3.3. Variables

3.3.1. Autorregulación Académica

a) Definición conceptual

La autorregulación académica, es la autorregulación de los profesores. La cual se define como procesos activos en que los docentes utilizan, conducen y mantienen su metacognición, motivación y diversas estrategias para una enseñanza eficiente (Hartman, 2001). Estas estrategias como menciona Zimmerman (2000) pueden ser el monitoreo del desempeño, la búsqueda de ayuda, el control de las emociones, entre otras. Y son utilizadas por los profesores en su entorno laboral con el fin de alcanzar y concretar metas y, además, vencer obstáculos profesionales.

b) Definición operativa

Tabla 3 Definición operativa autorregulación académica

Español	Inglés
"Autorregulación académica", "Docentes autorregulados", "Autorregulación de la docencia", "Autorregulación académica"	"Academic self-regulation", "self regulated teachers", "self regulation of teaching", "academic self regulation"

Fuente: Elaboración propia

3.4. Procedimientos

Las revisiones sistemáticas implican dos procesos. El primer proceso proporciona identificar la muestra de estudios que se analizarán y está representado por cinco fases (1) Identificación, (2) Duplicado, (3) Cribado, (4) Selección, (5) Sesgo. El segundo proceso incluye el método para el análisis de la información de los estudios que fueron incluidos según los criterios de selección.

3.4.1. Proceso 1. Identificación de la muestra de estudios

Fase 1. Identificación: Se realizó una búsqueda en las bases de datos Web of Science, Scopus y Educational Resources Information Center. La fecha de búsqueda fue el 30 de abril de 2021. Las palabras claves usadas se vincularon a un concepto central: (1) Autorregulación académica. Específicamente se buscaron sinónimos correspondientes a este concepto, los cuales permitieron generar una sintaxis específica que es el resultado de las palabras claves y la aplicación de los filtros de búsqueda disponibles en cada una de las bases de datos (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Sintaxis de búsqueda

Iteración	WOS	Scopus	ERIC
1	TITLE-ABS-KEY ("teacher self-regulation" OR "teacher self regulation" OR "self-regulated teachers" OR "self-regulation of teaching" OR "academic self-regulation" OR "self regulated teachers" OR "self regulation of teaching" OR "academic self regulation") AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE , "Spanish"))	(de Colección principal de Web of Science) Buscó: TÍTULO: ("teacher self-regulation" OR "teacher self regulation" OR "self-regulated teachers" OR "self-regulation of teaching" OR "academic self-regulation" OR "self regulated teachers" OR "self regulation of teaching" OR "academic self regulation") Refinado por: TIPOS DE DOCUMENTOS: (ARTICLE) AND IDIOMAS: (ENGLISH OR SPANISH) Período de tiempo: Todos los años. Índices: SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI. ...Menos	SÓLO SE USÓ EL ALGORITMO DE BÚSQUEDA Y NO SE APLICARON FILTROS. "teacher self-regulation" OR "teacher self regulation" OR "self-regulated teachers" OR "self-regulation of teaching" OR "academic self-regulation" OR "self regulated teachers" OR "self regulation of teaching" OR "academic self regulation"
Total	123 estudios identificados en la base WOS	32 estudios identificados en la base Scopus	200 estudios identificados en la base ERIC
Total	272 estudios		

Fuente: Elaboración propia

Fase 2. Duplicados: Los registros identificados en las bases de datos se revisaron para eliminar aquellos que se encontraban repetidos. Esto sucede puesto que, se hicieron iteraciones en las bases consultadas (Wos, Scopus y ERIC) y, además, algunas revistas también están indexadas en ambas bases de datos, por tanto, aparecen los registros de un estudio repetido.

Fase 3. Cribado: En esta fase, posterior a la identificación de los registros repetidos. Se analizaron los títulos y resúmenes de cada registro único, con el propósito de buscar en ellos la información necesaria que se relaciona con la temática a investigar en esta revisión sistemática y de esta manera descartar aquellos que no proporcionarán dicha información. Para realizar la selección de los registros durante esta etapa, se analizó si el título o el resumen mencionaba las palabras claves para su inclusión o si no hacía mención de éstas, para así proceder a su eliminación. (Ver Tabla 5)

Tabla 5 Protocolo de análisis para la elección de estudios según la lectura del título y resumen.

Palabras de inclusión	Palabras de eliminación
Autorregulación docente	Autorregulación de estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Fase 4. Selección: Los estudios que pasaron la revisión de título y de resumen según la palabra clave asignada, se les aplicó un último filtro de selección. El cual consistió en la aplicación de criterios de inclusión y de exclusión, lo que se pueden observar en la Tabla 6.

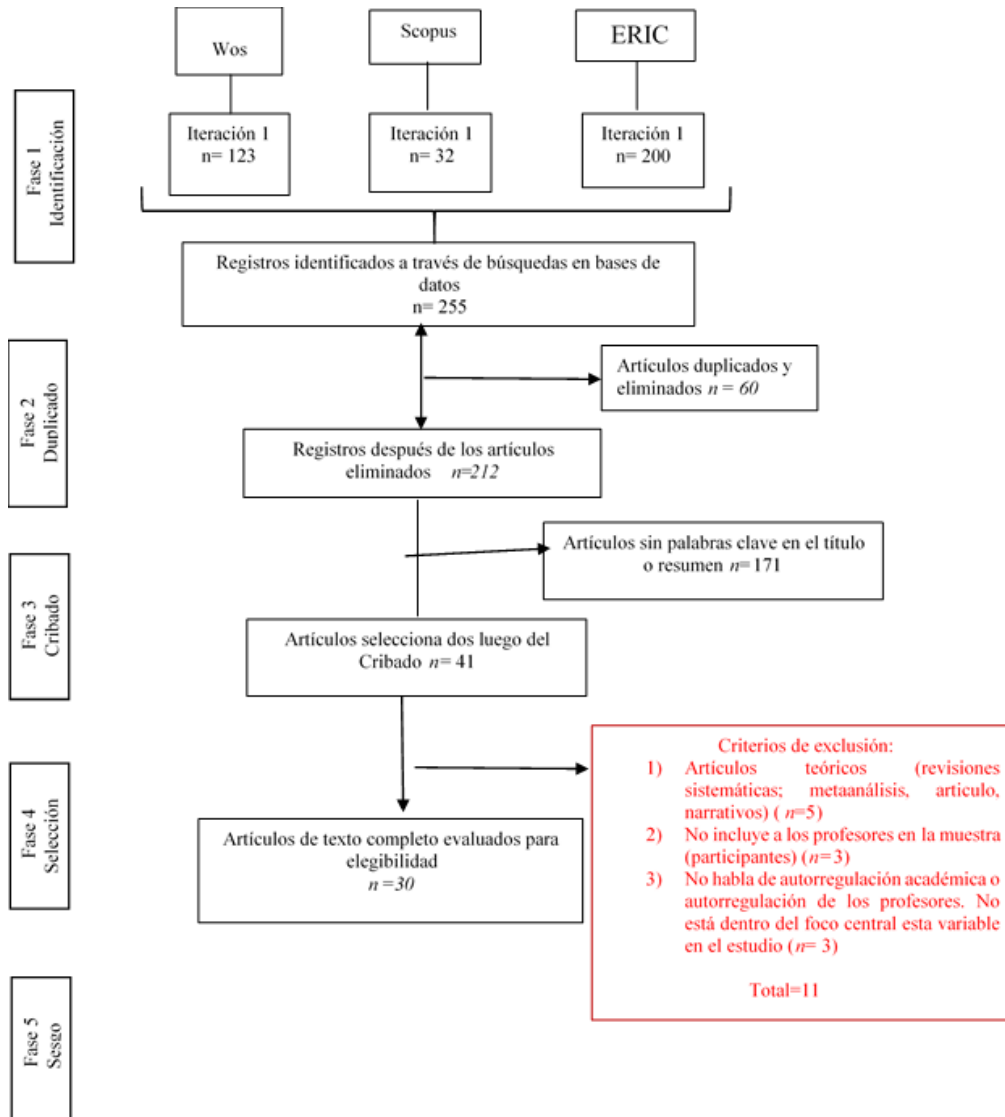
Tabla 6. Criterios de selección y exclusión en el proceso de lectura completa del estudio (PDF completo)

Selección	Eliminación
1 Artículos empíricos	Estudios teóricos, revisiones sistemáticas, meta-análisis
2 La muestra son profesores de cualquier nivel	La muestra no son profesores, es decir, son estudiantes, apoderados, estudiantes de pedagogía, adultos
3 Incluye la autorregulación académica o autorregulación o autorregulación docente	No incluye la autorregulación

Fuente: Elaboración propia

Fase 5 de sesgo: Para dar cuenta de la calidad y rigurosidad del proceso que aseguró minimizar el sesgo del proceso de selección de los estudios todo el proceso fue revisado por un revisor independiente.

Figura 1. Flujograma



Fuente: Elaboración propia

3.4.2. Proceso 2. Extracción de la información de los estudios

Este proceso consistió en establecer un protocolo para la extracción de la información de las investigaciones que fueron seleccionadas e incluidas, de tal manera de asegurar la rigurosidad en el uso de un mecanismo extractor de información objetiva y equivalente de cada uno de los estudios revisados. Las autoras de la presente investigación asumieron el rol de analizadoras de los estudios, siendo responsables de extraer la información de cada uno de ellos, a través de la creación de criterios para la obtención de dicha información. A continuación, la tabla 7 presenta y describe los criterios utilizados para cada uno de los objetivos de investigación.

Tabla 7. Descripción de los criterios de extracción de información de los estudios.

Objetivos que responden	Criterios	Descripción
Objetivo N°1 Describir los objetivos de la investigación empírica existente		Describir los objetivos de la investigación empírica existente sobre autorregulación académica. Agrupar objetivos creando algún criterio
Objetivo N°2 Conocer las fundamentaciones teóricas y conceptualizaciones de las investigaciones	Autorregulación	Identificar en las investigaciones modelos teóricos o conceptualizaciones para la autorregulación académica. En caso de no existir un modelo teórico o conceptualización se pondrá no específica.
	Autorregulación del aprendizaje	Identificar en las investigaciones definiciones para la autorregulación del aprendizaje. En caso de no existir un modelo teórico o conceptualización se pondrá no específica.
Objetivo N°3 Caracterizar a los participantes de las investigaciones	Muestra total	Se registra el número de participantes del estudio analizado
	País	Se registra la nacionalidad de los participantes de las investigaciones, en caso de existir en la muestra más de un país se registrará como multicultural.
	Media o promedio de edad	Edad media o promedio de los docentes
	Especialidad	Se registra la especialidad o disciplina en la que los docentes participantes son especialistas en las investigaciones

Objetivo N°4 Identificar los instrumentos utilizados		Herramienta con la cual se evaluó en las investigaciones la autorregulación académica
Objetivo N°5 Describir aspectos del método de investigaciones empíricas	Enfoque del estudio	Identificar si el estudio es de tipo cualitativo, cuantitativo o mixto.
	Diseño del estudio	Identificar el enfoque de cada estudio
Objetivo N°6 Determinar los aportes de la autorregulación académica en procesos de enseñanza y aprendizaje de niños con NEE		Determinar los aportes que la autorregulación académica entrega al proceso de enseñanza y aprendizaje de niños con Necesidades Educativas Especiales.
Objetivo N°7 Sistematizar resultados encontrados sobre autorregulación académica		Sistematizar resultados encontrados sobre autorregulación académica.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Matriz de extracción de la información de los estudios incluidos en esta revisión sistemática

		Objetivo 1	Objetivo 2		Objetivo 3		Objetivo 4	Objetivo 5	Objetivo 6	Objetivo 7
ID	Cita	Objetivo	Teoría de ARAD	Teoría ARA	Muestra	Área Disciplinar	Instrumento	Enfoque y diseño	Tema de NEE	Resultados
1	Noughabi & Amiri, 2020	Examinar la interacción entre la autonomía, el sentido de autoeficacia y la autorregulación docente.	Estrategias que los docentes ejecutan en su entorno laboral (monitoreo de desempeño, búsqueda de ayuda, control de emociones y el establecimiento de metas de desempeño) para alcanzar metas profesionales y superar obstáculos profesionales” [27, p. 59]...	Pensamientos, sentimientos, y comportamientos orientados a la consecución de metas. [57, p. sesenta y cinco]. Autor: Zimmerman, B. J. (2002).	N= 364 País= Irán Media de edad (M)= 32.94.	Profesores de inglés como lengua extranjera	Nombre del instrumento: Teacher Self-Regulation Scale (TSRS) Referencia del instrumento: Capa-Aydin, Sungur, and Uzuntiryaki (2009)	Enfoque: Cuantitativo Diseño del estudio: Predictivo	No específica	La autorregulación de los profesores se ve influenciada las creencias de autonomía y autoeficacia de los profesores.
2	Chatzistamatou, Dermitzi & zaki	Informar sobre el uso de estrategias de autorregulación	Procesos activos por los cuales los profesores dirigen y mantienen su	Capacidad para monitorear y modificar comportamientos, cognición,	N= 292 País= Grecia Media de edad (M)= 42	Profesores generales de escuela primaria	Nombre del instrumento: Strategies for teachers' self-regulation Referencia	Enfoque: Cualitativo Diseño del estudio: Explicativo	No específica	El uso de estrategias de autorregulación del docente se predice directamente por

	Bagiatis, 2014	ón en la enseñanza y los factores motivacionales individuales.	metacognición, motivación y estrategias	afecto y el entorno del individuo, para lograr un objetivo				del instrumento: Hartman (2001) y Mevarech y Kramarski (1997).		sus creencias motivacionales, afecto, profesionalismo y compromiso
3	Dignath & Sprenger, 2020	Investigar cómo los educadores conceptualizan la autorregulación académica en comparación con una conceptualización científica de la autorregulación académica.	No específica definición para autorregulación docente o autorregulación académica	Capacidad de fijarse objetivos específicos para cada tarea que sirven como estándar contra el cual evalúan su desempeño.	N= 205 Profesores País= Alemani Media de Edad (M)= entre 24 y 67 años	Profesores de enseñanza básica	Entrevista y encuesta	Enfoque: Cualitativo Diseño del estudio: Evaluativo	No específica.	Muchos docentes no evidencian conocimiento sobre ARAD y ven la ARA como propia autonomía o autodirección del alumno. Pocos profesores conocían el ciclo de autorregulación del aprendizaje.
4	Dignath & Büttner, 2018	Investigar similitudes y diferencias en la	No específica autorregulación académica	Pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados que ayudan	N= 28 País= Alemani	Profesores de enseñanza básica y media.	Nombre del instrumento: ATES (Assessing How	Enfoque: Mixto Diseño del estudio: Quasi-	No específica.	Los estudiantes pueden aprender estrategias metacognitivas en edades

		promoción docente de ARAD en las aulas de matemáticas de primaria y secundaria, y combinar información sobre la promoción de ARA.	los estudiantes alcanzan sus metas” Zimmerman, B. J. (1998).	Media de Edad (M) = (39- 46 años)		Teachers Enhance Self-regulated Learning) observation instrument.	experiment al		tempranas lo que impulsa a entrenar su autorregulación académica. Además, la promoción de ARA se ve condicionada por las creencias y conocimientos de los docentes.	
5	Efe & Yunus, 2017	Determinar los niveles de autorregulación y motivación de profesores de ciencias para el uso de la tecnología educativa	No específica definición para autorregulación docente o autorregulación académica.	Proceso activo y constructivo en el que los individuos determinan sus objetivos de aprendizaje y tratar de regular sus comportamientos, motivaciones y cogniciones y que restringen a través de las propiedades contextuales que los rodean (Pintrich, 2000).	N= 107 profesores País = Turquía Media de Edad (M) = No específica	Profesores de ciencia.	Encuesta Nombre instrumento: Self-regulation and Motivation Scale for Technology Learning Referencia del instrumento: Liou and Kuo (2014)	Enfoque: Cuantitativo Diseño del estudio: Evaluativo	No específica.	Los profesores mostraron altos niveles de autorregulación y motivación con respecto al uso de tecnologías educativas. Además, Se encontró una relación directa entre la motivación de los docentes y su nivel de educación

6	Ghanizadeh & Ghonsooly, 2014	Profundizar las atribuciones de profesores mediante la investigación del papel de las competencias docentes en el agotamiento y la autorregulación docente.	No especifica definición para autorregulación docente o autorregulación académica.	Preparar estudiantes para que asuman la carga del aprendizaje por sí mismos y empoderarlos con las habilidades necesarias para las demandas del aprendizaje permanente. Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996).	N= 204 Profesores País= Irán Media de Edad (M)= 33	Profesores de inglés.	Nombre del instrumento: Teacher self-regulation scale (TSRS) Referencia del instrumento: Yesim et al. (2009).	Enfoque: No Diseño del estudio: Cuantitativo o Proyectivo	No específica.	Los maestros que creían que las causas del éxito y el fracaso están dentro de sí mismos, bajo su control y propensos al cambio, tienden a ser más autorregulados.
7	Ghonsooly & Ghanizadeh, 2013	Medir las creencias de eficacia de los profesores en relación con la participación de los estudiantes.	No especifica definición para autorregulación docente o autorregulación académica.	“Pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados que se planifican y se adaptan cíclicamente a la consecución de objetivos personales”. Zimmerman, B.J. (2000).	N= 92 profesores País= Irán Media de Edad (M)= 25 (20 a 41)	Profesores de inglés.	Nombre del instrumento: Escala de autorregulación del profesorado (TSRS). Referencia del instrumento: Yesim, Sungur y Uzuntiryaki (2009).	Enfoque: No Diseño del estudio: Cuantitativo a Proyectivo	No específica.	Confirman una relación positiva significativa entre el grado de autorregulación de los profesores y su sentido de autoeficacia.

8	(Gloekler et al., 2013)	Explorar e identificar prácticas de los profesores y las respuestas del estudiantado durante las oportunidades de resolución de problemas sociales y la eficacia de una intervención.	No especifica definición para autorregulación docente o académica..	No se especifica en la introducción un modelo teórico o subtítulos sobre la ARAD	N= No especifica País= EE.UU Media de Edad (M)= No especifica	No especifica.	Encuesta Nombre del instrumento: No especifica Referencia del instrumento: No especifica	Enfoque: Cualitativa Diseño del estudio: Quasi-experimental	No especifica.	Los estudiantes pequeños necesitan profesores que les proporcionen oportunidades para practicar una serie de habilidades de autorregulación y resolución de problemas sociales.
9	Heydarnejad et al., 2021	Dar respuesta al llamado para comprender mejor la asociación del pensamiento crítico de los profesores de EFL con la autorregulación y el estilo de enseñanza	Permite a los profesores ajustarse mejor a las necesidades de los estudiantes, así como evaluar en profundidad las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Paris, S. G., & Winograd, P. (1999).	No especifica autorregulación para estudiantes.	N= 320 profesores País= Irán Media de Edad (M)= 22-48 años	Profesores de inglés.	Nombre del instrumento: Teacher Self-Regulation Scale (TSRS) Referencias del instrumento: Yesim et al. (2009)	Enfoque: Cuantitativo Diseño del estudio: Predictivo	No especifica	La capacidad de razonar, evaluar y sacar conclusiones informadas, ayuda a los profesores a aplicar un estilo adecuado de enseñanza en sus clases. A través de la lente de CT, los maestros pueden encontrar los pros y los

									contras de todos los procedimientos y enfoques que emplean.	
10	Heydarnejad, Hosseini, et al., 2021	Fomentar la eficacia de la enseñanza y aprendizaje en base a ARAD, las experiencias emocionales y su estilo de enseñanza del docente.	La autorregulación del docente puede fomentar su experiencia en la planificación de lecciones y promover la mejora de los estudiantes. Aprendiendo. Baylor, A., Kitsantas, A. and Chung, H. (2001),	No especifica autorregulación para estudiantes.	N= 320 País = Irán Media de Edad (M) = No específica	Profesores universitarios especializados en diferentes ramas del inglés	Nombre del instrumento: Teacher Self-Regulation Scale (TSRS) Referencia del instrumento: Yesim et al. (2009)	Enfoque: Cuantitativo Diseño del estudio: Proyectivo	No específica.	La autorregulación y las estrategias juegan un papel mediador en la promoción del control emocional y la eficacia de profesores en el aula.
11	Hoekstra, 2007	Describir cómo los profesores de secundaria experimentados aprenden en el trabajo en un ambiente informal.	No especifica definición para autorregulación docente o autorregulación académica.	No especifica en la introducción un modelo teórico o subtítulos sobre ARA.	N= 4 País = Países bajos Media de Edad (M) = No específica	Profesores que imparten clases en preuniversitarios con alumnos 15-17 años	Entrevista Nombre del instrumento: No especifica Referencia del instrumento: No especifica	Enfoque: Cualitativo Diseño del estudio: Explicativo	No específica.	Se pueden describir actividades relacionadas con tres tipos de aprendizaje Informal deliberativo, reactivo e implícito. Al adoptar una perspectiva más

amplia que sólo la cognitiva se presentan tipos de actividades implicadas en el aprendizaje de los profesores que no se tienen en cuenta en las Teorías actuales.

12	Oates, 2019	Estudiar la preparación que reciben los profesores en su formación para apoyarlos facilitando que los alumnos se regulen por sí mismos.	No especifica definición para autorregulación docente o autorregulación académica.	Proceso activo y constructivo mediante el cual los alumnos establecen metas para su aprendizaje y luego intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, guiado y limitado por sus objetivos y el contexto características en el medio ambiente.	N= 20 País= 8 países (Dubai, Dinamarca, Singapur, Vietnam y Alemania) Media de Edad (M) = No específica	No específica	Encuesta Nombre del instrumento: No especifica Referencia del instrumento: No especifica	Enfoque: Cualitativo Diseño del estudio: Explicativo	No específica	Los futuros docentes están aprendiendo sobre la autorregulación, ya que los mismos aprendices de por vida y las prácticas de la educación superior de los docentes deben cambiar para reflejar una pedagogía más activa y colaborativa.
----	-------------	---	--	---	--	---------------	--	---	---------------	---

		Pintrich, P. (2000).								
13	Öhman, 2017	Examinar la autorregulación de los profesores de educación física en relación con el discurso de protección infantil y las políticas de no contacto.	No específica definición para autorregulación docente o académica.	No se especifica en la introducción un modelo teórico o subtítulos sobre la ARA	N= 23 País= Suecia Media de Edad (M)= Entre 30 y 63 años	Profesores de Educación Física	Entrevista	Enfoque: Cualitativo Diseño del estudio: Analítico	No específica.	Los resultados muestran dos procesos autorreguladores : (1) adaptación mediante estrategias orientadas a la evitación y (2) resistencia utilizando estrategias orientadas a restar importancia.
14	Pazhoman & Sarkhosh, 2019	Investigar la asociación entre las prácticas reflexivas de los profesores de inglés como lengua extranjera de las escuelas secundarias iraníes, su autorregulación y sus experiencias docentes a	No específica definición para autorregulación docente o académica.	Grado en que los aprendices son motivadores, metacognitiva y conductual diligentes en sus propias tareas de aprendizaje y en la consecución de sus objetivos.	N= 103 profesoras País= Irán Media de Edad (M)= No específica	Profesores de inglés.	Nombre del instrumento: Teacher Self-Regulation Scale (TSRS). Referencia del instrumento: Yesim, Sungur and Uzuntiryaki (2009)	Enfoque: Cuantitativo o Diseño del estudio: Predictivo	No específica.	Relación positiva entre las prácticas reflexivas de los profesores y su autorregulación, siendo la reflexión un fuerte predictor para esta última. Sin embargo, no hubo relaciones significativas entre la autorregulación de los profesores

		través de sus cuestionarios de autoinforme.							y sus experiencias.
15	Pei & Yang, 2019	Explorar cómo la formación de desarrollo docente profesional activa la agencia de maestros rurales en transformar su práctica y convertirse en practicantes autorregulados en China.	Establecimiento de metas específicas de aprendizaje, la alta motivación, el uso de estrategias de autoaprendizaje y autocontrol, y la realización de autoevaluaciones y reflexiones con actitud positiva y estrategias adaptativas. Kreber, C. (2002).	Actividades cognitivas que se realizan antes del aprendizaje, como el análisis de tareas, el establecimiento de objetivos o la planificación de estrategias Zimmerman, B. J. (2002).	N= 9 País= China Media de Edad (M)= no especifica	Profesores mentores y profesores de escuela primaria	Registros de observación del aula, narrativas y reflexiones de los maestros, y entrevistas individuales. Nombre del instrumento: No especifica Referencia del instrumento: No especifica	Enfoque: No especifica. Diseño del estudio: No especifica.	No especifica. Un programa de desarrollo profesional docente, es esencial para que profesores en formación desarrollen sus propios objetivos específicos de enseñanza y así tomen la iniciativa y estén motivados para implementar las lecciones aprendidas durante su aprendizaje profesional en las escuelas.
16	Toussi & Ghanizadeh, 2012	Examina empíricamente la asociación hipotética entre el locus de control de	No especifica definición para autorregulación docente o autorregulación académica.	Pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados que se planifican y adaptan	N= 63 País= Irán Media de Edad (M)= 21 a 42 años	Profesores de inglés.	Nombre del instrumento: 1. Teacher Self-Regulation Scale	Enfoque: Cuantitativo Diseño del estudio: Predictivo	No especifica. Los profesores que poseen niveles más altos de habilidades de autorregulación tienden a atribuir

		los profesores y su autorregulación..		cíclicamente al logro de metas. Zimmerman, B.J. (2000).			Referencia del instrumento: Yesim, Sungur & Uzuntiryaki (2009).		el éxito y el fracaso en su profesión a factores internos.
17	Toussi et al., 2011	Examinar la relación entre la autorregulación de los profesores de inglés como lengua extranjera iraníes y su éxito pedagógico en los Institutos de idiomas.	No específica definición para autorregulación docente o autorregulación académica.	Acciones, pensamientos y sentimientos autoiniciados que implican regular los esfuerzos de uno para alcanzar la meta. Zimmerman, B.J., & Risemberg, R. (1997).	N= 76 País= Irán. Media de Edad (M)= Entre 21 y 42 año	Profesores de inglés.	Nombre del instrumento: Teacher 1.Self-Regulation Scale (TSRS)' Referencia del instrumento: 1.Yesim, Sungur & Uzuntiryaki (2009).	Enfoque: No Cuantitativo Diseño el estudio: Predictivo	No específica La autorregulación del maestro es un indicador del éxito del maestro. Lo que debería animar a la comunidad educativa para introducir estrategias de aprendizaje autorregulado en los programas de formación docente.

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Análisis de datos

Para el análisis de datos se utiliza estadística descriptiva. Es decir, se consideró la frecuencia de aparición de cada criterio extraído en los artículos. Así se calcularon porcentajes considerando el n muestras de 17 estudios como el 100%.

3.6. Consideraciones éticas

Para la elaboración del presente estudio no se diseñaron consentimientos informados o cartas de autorizaciones, ya que la muestra utilizada no involucra personas, sino que sólo estudios publicados en bases de datos. Los cuales fueron obtenidos de forma gratuita de diferentes fuentes disponibles en internet.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de esta revisión sistemática en coherencia con los objetivos establecidos. De esta manera, resultan 12 sub-apartados referidos a los resultados de: (1) objetivos de las investigaciones, (2) teoría o conceptualización de ARAD, (3) conceptualización de ARA, (4) muestra total, (5) país de los participantes, (6) media o promedio de edad, (7) especialidad o disciplina, (8) instrumentos utilizados, (9) enfoque de investigación, (10) diseño de investigación, (11) aportes de ARAD a las NEE, (12) principales resultados.

4.1 Resultados de los objetivos de las investigaciones

Siete del total de los estudios tienen como objetivo investigar las relaciones entre el sentido de autoeficacia y las competencias personales con la autorregulación docente. También dentro de los objetivos de dos de las investigaciones, se busca relacionar pensamiento crítico y prácticas reflexivas con autorregulación académica. Así mismo, se observa en otros dos estudios que buscan medir la autorregulación docente en relación a la participación del estudiantado. Un estudio plantea dentro de su objetivo investigar cómo los educadores conceptualizan la autorregulación académica en comparación con una conceptualización científica. También cabe destacar otro estudio que tiene como objetivo indagar en las similitudes y diferencias en la promoción docente de ARAD entre niveles de primaria y secundaria.

La formación docente se presenta en los objetivos de dos investigaciones, buscando la importancia de que exista autorregulación docente en el proceso.

Finalmente, dos estudios no buscan dentro de sus objetivos medir específicamente la autorregulación tanto académica como de aprendizaje.

4.2 Resultados teorías o conceptualización de ARAD

De los 17 estudios incluidos en esta investigación, se presentan tres conceptualizaciones específicas para autorregulación académica. Donde el 82,35% de las investigaciones no presentan un marco teórico o conceptualización específica para autorregulación académica. (Ver Tabla 9)

Tabla 9. Resultados de la conceptualización de autorregulación académica

Definición	ID	n	%
Estrategias que los docentes ejecutan en su entorno laboral (monitoreo del desempeño, la búsqueda de ayuda, el control de las emociones y el establecimiento de metas de desempeño) para alcanzar metas profesionales y superar obstáculos profesionales	1	1	5,88
Procesos activos a través del cual los profesores dirigen y mantienen su metacognición, motivación y estrategias para una instrucción eficaz	2	1	5,88
Establecimiento de metas específicas de aprendizaje, la alta motivación, el uso de estrategias de autoaprendizaje y autocontrol, y la realización de autoevaluaciones y reflexiones con actitud positiva y estrategias adaptativas.	15	1	5,88
No especifica un modelo teórico o conceptualización para autorregulación académica.	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17	14	82,35

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Resultados conceptualización de ARA

Tras el análisis de las diecisiete investigaciones se evidencia que existe una conceptualización frecuente sobre la autorregulación del aprendizaje con un 35,29 % se define como “*pensamientos, sentimientos y comportamientos orientados a la consecución de metas*”. A su vez, cinco de las investigaciones no especifican definición para el concepto de ARA (Ver Tabla 10).

Tabla 10. Resultados de la conceptualización de autorregulación

Definición	ID	n	%
Pensamientos, sentimientos, y comportamientos orientados a la consecución de metas.	1, 4, 7, 14, 16, 17	6	35,29
Capacidad del individuo para monitorear y modificar comportamiento, cognición y afecto y, a veces, el entorno del individuo, con el fin de lograr un objetivo.	2	1	5,88
Posibilidad de fijarse metas específicas de una tarea la cuales sirven como un estándar contra el cual evalúan su desempeño.	3	1	5,88
Proceso activo y constructivo en el que los individuos determinan sus objetivos de aprendizaje e intentan regular sus comportamientos, motivaciones y cogniciones.	5,12	2	11,77
Actividades cognitivas que se realizan antes del aprendizaje, como el análisis de tareas, el establecimiento de objetivos o la planificación de estrategias.	15	1	5,88
No especifica definición para autorregulación del aprendizaje.	8, 9, 10, 11, 13	5	29,41

Fuente: Elaboración propia.

4.4 Resultados muestra total

Respecto de los tamaños de las muestras usadas en los estudios, la presente revisión la constituyó cuatro categorías, correspondiente a (1) de 0-50, (2) de 51-100, (3) de 101-500, (4) de 501 a más participantes. De estos rangos de tamaños muestrales, el que mostró más frecuencia de uso en los estudios fue el rango entre 101 y 500 participantes.

Tabla 11. Resultados de la muestra

Rasgos	ID	n	%
0-50	4, 8, 11, 12, 13, 15	6	35.29
51-100	7, 16, 17	3	17.65
101-500	1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 14	8	47.06
501 a más participantes.			

Fuente: Elaboración propia

4.5 Resultados países de los participantes

En esta revisión sistemática tras el análisis de las 17 investigaciones empíricas, se encontró que la nacionalidad más reiterada de los participantes fue de Irán con una frecuencia del 47,06% (Ver Tabla 12). Además, los países se agruparon por continente, mostrando que Asia es la región del mundo que más ha realizado estudios. A su vez, se evidencia que no existen investigaciones con participantes dentro del contexto latinoamericano o sectores hispanohablantes.

Tabla 12. Resultados país de los participantes

País	ID	n	%	Continentes	n	%
Irán	1, 6, 7, 9, 14, 10, 16, 17	8	47,06	Asia	9	52,94
China	15	1	5,88			
Turquía	5	1	5,88	Asia- Europa	1	5,88
Alemania	3,4	2	11,77			
Gracia	2	1	5,88	Europa	5	29,41
Países Bajos	11	1	5,88			
Suecia	13	1	5,88			

EEUU	8	1	5,88	América	1	5,88
Multicultural	12	1	5,88	Multicultural	1	5,88

Fuente: Elaboración propia.

4.6 Resultados media o promedio de edad

Los estudios incluyeron diversidad de edades, dado que el ejercicio docente se encuentra entre la menor edad que es 21 años, hasta la mayor edad que corresponde a los 80 años, además en general los estudios no se centraron en una edad específica para desarrollar sus investigaciones.

4.7 Resultados especialidad de los participantes

Dentro de los resultados que corresponden a la especialidad de los participantes, es posible destacar que el 41,18% se desempeñan como docentes de 'inglés como lengua extranjera', luego siguen aquellos estudios que no especifican la especialidad de los docentes y finalmente aquellos que corresponden al área disciplinar 'general'.

Tabla 13. Resultados especialidad de los participantes

Área disciplinar	ID	n	%
Profesor de inglés como lengua extranjera	1,6,7,9,14, 16,17	7	41,18
Profesor de ciencias	5	1	5,88
Profesores de educación física	13	1	5,88
General	2, 3,15	3	17,65
Más de una especialidad	4	1	5,88
No especifica	11,10,12,8	4	23,53

Fuente: Elaboración propia.

4.8 Resultados instrumentos utilizados

Respecto de los instrumentos utilizados en las diecisiete investigaciones revisadas se identificó que Teacher Self-Regulation Scale (TSRS) es el instrumento más utilizado con un 35,29% de frecuencia en los estudios. Seguido por la utilización de otros instrumentos como la Encuesta y Entrevista con un 17,65% de frecuencia para medir la autorregulación en los estudios (Ver Tabla 14).

Tabla 14. Instrumentos utilizados

Nombre del instrumento	Referencias	ID	n	%
Teacher Self-Regulation Scale (TSRS)	Capa-Aydin, Sungur, and Uzuntiryaki [9]	1	1	5,88
Teacher Self-Regulation Scale (TSRS)	Yesim et al. (2009)	6, 7, 9, 10, 14, 17	6	35,29
Teacher Self-Regulation Scale	Designed and validated by Yesim, Sungur & Uzuntiryaki (2009)	16	1	5,88
Strategies for teachers' self-regulation	Hartman (2001) y Mevarech y Kramarski(1997).	2	1	5,88
ATES (Assessing How Teachers Enhance Self-regulated Learning) observation instrument developed by Dignath et al. (2008).	The ATES instrument had been developed in several steps (a description can be found in Dignath- van Ewijk et al. 2013) and tested for reliability and validity	4	1	5,88
Registro de observación del aula narrativas y reflexiones de los maestros		15	1	5,88
Entrevista		3,11,13	3	17,65
Encuesta		5,8,12	3	17,65

4.9 Resultados enfoque de investigación

Según las investigaciones revisadas es posible observar que el tipo de enfoque con mayor frecuencia corresponde al cuantitativo con un 52,94%, seguido por el enfoque cualitativo con una frecuencia de 35,29% (Ver Tabla 15).

Tabla 15. Enfoque de las investigaciones

Enfoque	ID	N	%
Cuantitativo	1,5,6,7,9,10,14,16,17	9	52.94
Cualitativo	2,3,8,11,12,13	6	35.29
Mixto	4	1	5,88
No específica	15	1	5,88

Fuente: Elaboración propia

4.10 Resultados diseño de investigación

Se observa que el diseño más reiterado dentro de las investigaciones es el tipo predictivo con una frecuencia de 29,41%, seguido por el diseño explicativo y proyectivo con un 11,76%. (Ver Tabla 16)

Tabla 16. Diseño de las investigaciones

Diseño	ID	N	%
Predictivo	1, 9, 14, 16, 17	5	29,41
Explicativo	2, 11, 12	3	17,65
Evaluativo	3, 5	2	11,76
Quasi-experimental	4, 8	2	11,76
Proyectivo	6, 7, 10	3	17,65
Analítico	13	1	5,88
No específica	15	1	5,88

Fuente: Elaboración propia

4.11 Resultados aportes de ARAD en procesos de enseñanza aprendizaje de estudiantes con NEE

De acuerdo a la revisión del total de las investigaciones, no se encontró en ninguna de ellas un aporte de la autorregulación académica al proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes que presenten algún tipo de necesidades educativas especiales, tampoco se evidencia en estas investigaciones menciones que aludan a las NEE.

4.12 Resultados de los hallazgos de las investigaciones sobre ARAD

Según los resultados de las investigaciones revisadas, se destaca que éstos mayormente reflejan una influencia positiva entre las creencias de autoeficacia, la autonomía, la motivación y el compromiso docente con la autorregulación académica, esto demostrado en siete del total de los estudios. Además, se evidencia a través de los resultados de dos de las investigaciones, que las prácticas reflexivas de los docentes se relacionan positivamente con su capacidad de autorregulación.

También se observa dentro del análisis de resultados de tres revisiones, que los docentes en formación necesitan desarrollar procesos de autorregulación académica para reflejar una pedagogía más activa y colaborativa, ya que relaciona la autorregulación del maestro como un indicador de éxito para éste. Junto con lo anterior, se observa en los resultados de dos estudios que los estudiantes necesitan docentes que les proporcionen oportunidades para practicar una serie de habilidades de autorregulación.

Por otro lado, uno de ellos evidencia que muchos docentes no manejan conocimientos teóricos sobre ARAD y pocos de ellos conocían los procesos de autorregulación del aprendizaje.

Finalmente, dos de los estudios no muestran en sus resultados un hallazgo relevante a la autorregulación, ya sea académica o del aprendizaje.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

En esta investigación se analizaron diecisiete estudios en los cuales se describieron variadas definiciones de autorregulación académica y autorregulación del aprendizaje, por lo cual este apartado da a conocer la discusión sobre los resultados obtenidos de las investigaciones revisadas y la literatura previa. De esta manera, a continuación, se presentan 12 sub-apartados referidos a la discusión de los resultados de: (1) objetivos de las investigaciones, (2) teoría o conceptualización de ARAD, (3) conceptualización de ARA, (4) muestra total, (5) país de los participantes, (6) media o promedio de edad, (7) especialidad o disciplina, (8) instrumentos utilizados, (9) enfoque de investigación, (10) diseño de investigación, (11) aportes de ARAD a las NEE, (12) principales resultados.

5.1. Discusión respecto a los resultados de los objetivos de las investigaciones

En su mayoría los objetivos de las investigaciones promueven la búsqueda de relacionar las competencias personales de los docentes y sus prácticas reflexivas con la autorregulación académica. Esto concuerda con la literatura previa que afirma de acuerdo a Pantoja (como se citó en Torre, 2007:134) la importancia del lenguaje interior como mediador de la conducta autorregulada. Por medio de esta capacidad de simbolización se nos posibilita decirnos a nosotros mismos lo que pretendemos, lo que nos está pasando y lo que nos ha pasado. Y que a su vez define la autorregulación académica como procesos activos a través del cual los docentes dirigen y mantienen su metacognición y estrategias para una instrucción eficaz, esto mencionado por Chatzistamatiou et al., (2014). Dicho lo anterior, resulta relevante relacionar diversos procesos internos de los docentes con su capacidad de autorregulación.

5.2 Discusión respecto a los resultados de la teoría o conceptualización de ARAD

En relación a la conceptualización de autorregulación académica docente, los artículos revisados previamente en esta investigación en su mayoría no evidencian un modelo teórico o una conceptualización específica para la autorregulación académica. La literatura previa presenta una revisión sobre la autorregulación docente haciendo énfasis en la diferencia entre “autorregulación de la enseñanza” y “autorregulación del aprendizaje a partir de la enseñanza” (Butler, 2003; Delfino et al., 2010; Kramarski & Michalsky, 2009; Kramarski & Revach, 2009; Randi et al., 2011; Randi, 2004; Van Eekelen et al., 2005). Van Eekelen (2005) establece que los profesores no siempre autorregulan su aprendizaje, pero a menudo autorregulan su enseñanza. Se espera que los docentes autorregulados apliquen estrategias de autorregulación del aprendizaje similares a las de los estudiantes, por ejemplo, que sean capaces de buscar ayuda de mentores, busquen comentarios y literatura profesional para nuevas ideas, ya que ellos tienen las habilidades necesarias para aprender de la enseñanza (Butler, 2003; Butler et al., 2004; Manning & Payne, 1993; Randi, 2004). A partir de lo expuesto anteriormente, se puede observar que la literatura sigue presentando un vacío con respecto al planteamiento de modelos teóricos sobre autorregulación docente y que resulta imprescindible que futuras investigaciones declaren la importancia de este proceso en los docentes, con el fin de incluir este concepto en futuros programas de formación y capacitación docente, para lograr buenas prácticas educativas y lograr así un sentido de éxito personal en la labor docente.

5.3 Discusión respecto a los resultados de la conceptualización de ARA

De los diecisiete artículos presentes en esta investigación, se evidencia que la conceptualización más frecuente del concepto Autorregulación del aprendizaje es la que la define como “pensamientos, sentimientos y comportamientos orientados a la consecución de metas”. Así mismo, Zimmerman (1998), establece que el aprendizaje autorregulado hace referencia a pensamientos, sentimientos y acciones autogeneradas que ayudan a los estudiantes a alcanzar sus metas. Desde la perspectiva de la psicología educativa, la autorregulación del aprendizaje es definida como un conjunto de procesos psicológicos por los cuales las personas gobiernan sistémicamente sus propios pensamientos, sentimientos y acciones para alcanzar sus objetivos en situaciones académicas (Zeidner & Stoeger, 2019). Según Dent & Koenka (2016), se considera la autorregulación del aprendizaje como una variable moduladora que tiene influencia sobre el desempeño de los estudiantes en los distintos niveles del sistema educativo. De acuerdo a los aportes de la literatura, es que se considera la posibilidad de impartir la enseñanza de la autorregulación en diferentes dominios como por ejemplo la comprensión de textos, las matemáticas o el aprendizaje de las ciencias (Panadero, 2017).

5.4 Discusión respecto a los resultados de la muestra total

Respecto de los tamaños muestrales identificados en los estudios, fluctuaron entre el rango más frecuente de la muestra que incluye entre ciento uno a quinientas personas. Según lo establecido por Pineda et al (1994), al momento de definirse la muestra es necesario tomar en cuenta dos criterios: (1) Los recursos disponibles y los requerimientos que tenga el análisis de la investigación. Por lo que, se recomienda tomar una amplia muestra, mientras más

grande y representativa sea la muestra, menor será el error de la muestra. (Cfr.:1994,112) y (2) Se debe considerar la lógica del investigador para seleccionar la muestra "por ejemplo si se tiene una población de 100 individuos habrá que tomar por lo menos el 30% para no tener menos de 30 casos, que es lo mínimo recomendado para no caer en la categoría de muestra pequeña. Pero si la población fuere 50.000 individuos una muestra del 30 % representará 15.000; 10% serán 5.000 y el 1% dará una muestra de 500. En este caso es evidente que una muestra de 1% o menos será la adecuada para cualquier tipo de análisis que se debe realizar". (Pineda et al, 1994, p.112). De acuerdo a lo planteado anteriormente, es que podemos decir que la muestra que se presentó con mayor frecuencia en los estudios se encuentra dentro de la categoría mínima recomendada para establecer una muestra confiable.

5.5 Discusión respecto a los resultados del país de los participantes

Esta investigación encontró en sus resultados, que la nacionalidad de los participantes que más se reiteraba era la iraní, y que la mayoría de los estudios corresponden a países de Europa. Por otro lado, con estos resultados se ve reflejado que en Latinoamérica no existe una variedad de estudios que aborden esta problemática, puesto que de las investigaciones analizadas ninguna pertenece a Latinoamérica, junto con lo anterior en Chile no se halló ningún estudio, por lo que exhibe su nula investigación en cuanto a la autorregulación académica, ya que como bien menciona Vielle (1979):

La investigación se extiende como todo proceso de búsqueda sistemática de algo nuevo. Este 'algo' producto de la investigación, no es solamente del orden de las ideas y del conocimiento, sino que genera resultados diversos y muy diferentes, nuevas ideas, conceptos, teorías, nuevos diseños, valores, prototipos, comportamientos y actitudes

Lo que trae como consecuencia un vacío de información contextualizada a los docentes chilenos.

5.6 Discusión respecto a los resultados de la media o premio de edad

En esta investigación los participantes de los diferentes estudios analizados abarcan diversas edades, que van desde los 21 años hasta los 80 años de edad, lo que demuestra que los estudios previamente analizados no mencionan una edad específica, sino un rango de edad para sus investigaciones, por lo que podemos inferir que al ser un rango de edad amplio, no es necesario buscar docentes únicamente experimentados, sino que pueden ser aquellos que van desde la formación inicial, hasta los más capacitados, lo que da a entender que para desarrollar e interiorizar el proceso de autorregulación en la práctica docente la edad no es un factor determinante, pero cabe destacar que según la literatura previa la autorregulación en la formación inicial docente es muy relevante para un exitoso desarrollo laboral, ya que como mencionan Merino y Lucas (2016)

Los resultados obtenidos confirman las hipótesis de partida, ya que comprueban que las personas con alta puntuación en autoeficacia general presentan menores niveles de irritación laboral [...] Igualmente se confirma que los sujetos con alta puntuación en autorregulación obtienen puntuaciones más bajas en los niveles de irritación laboral y en los niveles de burnout. Estos datos confirman que tanto la autoeficacia como la autorregulación ejercen realmente un papel modulador en el nivel de estrés experimentado por los profesores de educación primaria (pp.205-218).

5.7 Discusión respecto a los resultados de la especialidad o disciplina

De los artículos estudiados que correspondían a la especialidad de los participantes, la más frecuente son los profesores de “inglés” como lengua extranjera con un puntaje porcentual de 41,18%, luego siguen los estudios que no especifican la especialidad con un porcentaje de 23,53%. Finalmente se encuentra los artículos en donde los participantes eran de especialidad “general” un los cuales no mencionan sus especialidades, teniendo un porcentaje de 17,65%. Una gran cantidad de artículos contaban con docentes en sus investigaciones, teniendo como objetivo buscar la relación que tenían estos con la autorregulación académica, ya que se considera que, si el docente ofrece ambientes de aprendizaje participativo y buenas metodologías, contribuye de manera directa o indirecta a que los estudiantes desarrollen una mayor capacidad de autorregulación académica, componente básico de la competencia genérica de “aprender a aprender”, garantizando el éxito a lo largo de su vida. Recomienda que las estrategias para fomentar la autorregulación académica deben hacer parte de un programa de formación tanto para alumnos como para profesores especialmente en el inicio de su educación.(García Martín, 2012)

5.8 Discusión respecto a los resultados de los instrumentos utilizados

Respecto a los resultados de medición o instrumentos, se puede observar que utilizaron variados tipos de medición para la autorregulación en los estudios, sin embargo el que se presentó con más frecuencia fue Teacher Self-Regulation Scale (TSRS) con una medición porcentual de 35,25%, seguido de la encuesta y entrevista con un 17,65. Según la

literatura, de acuerdo a Capa-Aydin et al. (2009) el instrumento TSRS, es una herramienta confiable y válida, que puede ser utilizada para evaluar las estrategias de autorregulación de los docentes, además, tiene el potencial de brindar nuevas posibilidades a futuras investigaciones sobre docencia y autorregulación docente. Si bien el TSRS es el instrumento que más se repite, se presentaron otros instrumentos que son de tipo autoinforme, la literatura previa da cuenta que el uso de estos instrumentos puede presentar ciertas limitaciones, ya que, tanto estudiantes como docentes (dependiendo a quién se le aplique) son los encargados de informar sobre su propio uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje (Rosario et al., 2019; Panadero, et al., 2017), lo que se traduce en un instrumento poco objetivo que podría evidenciar sesgo.

5.9 Discusión respecto a los resultados del enfoque de la investigación

De los artículos presentes en esta investigación, podemos evidenciar que el enfoque predominante en las investigaciones es el enfoque cuantitativo, presentando una frecuencia de un 52.94 %, luego se presenta el enfoque cualitativo con una reiteración de 35.29 %, como bien menciona Vega et al (2014)

Ningún enfoque es intrínsecamente mejor que el otro, sólo constituyen diferentes aproximaciones al estudio de un fenómeno, la controversia entre las dos visiones es innecesaria y no está exenta de dogmatismos, son complementarios, cada uno sirve a una función específica para conocer diferentes aspectos de un fenómeno, por lo que el investigador debe ser metodológicamente plural y tener una postura pragmática. (pp. 523–528).

5.10 Discusión respecto a los resultados del diseño de investigación

Respecto a los diseños de los estudios de los diferentes artículos presentes en esta investigación, se observan variados diseños, dentro de los hallazgos se encontraron los diseños predictivos, explicativo, evaluativo, cuasi-experimental, proyectivo y analítico y solo un artículo no especificaba el diseño utilizado, siendo el primero el más frecuente, con un 29,41%. La investigación previa indica que la investigación predictiva tiene como propósito prever o anticipar situaciones futuras, requiere de la exploración, la descripción, la comparación, el análisis y la explicación (Córdoba & Monsalve, 1998). Se infiere que este tipo de diseños es el más frecuente, ya que los estudios de autorregulación no son más bien recientes por ende se busca una mayor indagación.

5.11 Discusión respecto a los resultados del aporte de ARAD a las NEE

Del total de estudios presentes en esta investigación, no se evidenciaron aportaciones de autorregulación académica a procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con NEE, generando un vacío de información relevante a esta área de la pedagogía, porque como ya se ha discutido en los apartados anteriores, la autorregulación académica sí tiene un impacto e influencia positiva en los logros, procesos y conductas de los estudiantes. Por ende, es necesario que se desarrollen futuras investigaciones específicas para esta temática en relación a las necesidades educativas especiales y demuestren empíricamente una relación entre ambos conceptos ARAD y NEE. La literatura previa confirma que las necesidades educativas especiales, están íntimamente relacionadas con las ayudas pedagógicas, para su desarrollo y crecimiento personal (Bejerano, 2018). Dicho esto, si se busca brindar una respuesta educativa pertinente para que los estudiantes puedan acceder y participar del proceso

educativo independiente del tipo de NEE que presenten, la autorregulación docente tendría un impacto positivo en lograr este objetivo.

5.12 Discusión respecto a los principales hallazgos de los estudios

Un estudio evidenció que los docentes no manejan conocimientos teóricos sobre ARAD y pocos de ellos conocen los procesos de autorregulación del aprendizaje. De este resultado se infiere que existe una relación entre el desconocimiento docente acerca de los conceptos y procesos de ARAD con las limitadas investigaciones que conceptualizan y entregan un marco teórico acerca de la autorregulación académica. Por tanto, se requiere implementar programas e intervención o talleres que permitan a los profesores conocer la ARAD por su relevancia demostrada en procesos académicos exitoso y dado los múltiples beneficios para los docentes y sus estudiantes. Finalmente, esto toma mayor relevancia cuando se trata del trabajo con niños y jóvenes con NEE. Un profesor autorregulado, facilitará mejor el ambiente de aprendizajes y desplegará múltiples estrategias para asegurar que sus estudiantes avancen y alcancen los desafíos académicos.

CAPÍTULO V. CONCLUSIÓN

En este capítulo se presentan las conclusiones a partir de lo analizado en los diferentes estudios con los cuales se generó esta revisión sistemática y considerando los objetivos propuestos en esta investigación.

5.1. Conclusión

De acuerdo al objetivo general planteado en esta revisión sistemática, que corresponde a analizar investigaciones empíricas sobre autorregulación académica y valorar las aportaciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje en escolares con NEE, y luego de examinar los distintos artículos recogidos de las bases de datos, se puede destacar que no existen estudios que relacionen y/o den cuenta de la importancia de incluir estos dos conceptos y relacionarlos entre sí. Por lo tanto, es necesario que se desarrollen futuras investigaciones específicas que aporten en la literatura sobre estos conceptos. Ya que, si se busca como objetivo en el sistema educativo lograr una enseñanza y aprendizaje eficaz para

todos los estudiantes, debiese tener igual o aún más relevancia el brindar una respuesta educativa pertinente a los estudiantes con NEE a través de estrategias eficientes para que puedan acceder y participar del proceso educativo en igualdad de condiciones, derribando las barreras existentes durante su proceso de escolarización. Se requiere que los docentes sin importar su especialidad, que se enfrenten en las aulas con las diferentes NEE cuenten con las herramientas necesarias para atenderlas de forma óptima. La literatura los confirma; las principales herramientas para atender las Necesidades Educativas Especiales de forma efectiva, son el conocimiento y la preparación académica, seguido de las estrategias metodológicas pertinentes y adaptadas a cada NEE en particular (Dabdub & Pineda, 2015); por lo tanto, de aquí inferimos la relación e importancia que tiene la autorregulación académica, si los docentes cuentan con estrategias de ARAD en sus procesos de planificación y organización, contarían con la capacidad de fijarse metas a lo largo de los periodos escolares, monitoreo de su propio desempeño como profesores siendo capaces de adaptar sus estrategias ya aplicadas de forma regulada en caso de no ser pertinentes con algún estudiante, además de ser capaces de manejar sus emociones y regular sus propuestas en base al análisis constante de sus resultados y los de sus estudiantes con alguna NEE.

Esta relación también cobra sentido teniendo en cuenta, que la literatura confirma que las necesidades educativas especiales, están íntimamente relacionadas con las ayudas pedagógicas, tanto para su desarrollo como crecimiento personal (Bejerano, 2018). Sería útil durante la formación docente, el desarrollar estrategias de autorregulación académica, y para los docentes ya formados buscar instancias de capacitación para el desarrollo de estas estrategias.

Por otra parte, para que en algún futuro se desarrollen programas y capacitaciones relacionadas con la autorregulación académica, sería pertinente que luego de esta revisión sistemática en donde no se encontraron investigaciones sobre ARAD en el contexto latinoamericano se desarrollen investigaciones sobre esta temática, además de estudios que puedan vincular esto con las NEE existentes en nuestro continente o ya más específicamente en nuestro país.

Finalmente, dentro de esta tesis investigativa se pueden encontrar las siguientes limitaciones, en primer lugar, solo se revisaron tres bases de datos Web of Science, Scopus y Educational Resources Information Center. Cuando existen otras en donde podrían haber aparecidos más estudios sobre ARAD, además Se revisó solo literatura en inglés español y portugués, sin embargo, no se consideraron publicaciones desarrolladas en otros idiomas, y por último esta investigación corresponde a un estudio teórico que si bien tiene un importante valor no proporciona evidencia empírica. Por tanto, dentro de las proyecciones se espera que futuras líneas de investigaciones puedan revisar este tema en otras bases de datos e incluir otros idiomas.

CAPÍTULO VI. REFERENCIAS

- Baylor, A., Kitsantas, A., & Chung, H. (2001). The instructional planning self-reflective tool: A method for promoting effective lesson planning. *Educational Technology*, 41(2), 56-59.
- Bejerano, L. (2018). *La orientación educativa a docentes que trabajan con alumnos diagnosticados con trastornos por déficit de atención con hiperactividad*. *Revista Atlante*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/docentes-alumnos-trastornos.html>
[//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1806docentes-alumnos-trastornos](https://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1806docentes-alumnos-trastornos)
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231.
- Capa-Aydin, Y., Sungur, S., & Uzuntiryaki, E. (2009). Teacher self-regulation: Examining a multidimensional construct. *Educational Psychology*, 29(3), 345–356.
<https://doi.org/10.1080/01443410902927825>
- Cardelle-Elawar, M., Irwin, L., & de Acedo Lizarraga, M. L. S. (2007). A cross cultural analysis of motivational factors that influence teacher identity. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(13), 565–592.
- Chatzistamatiou, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, V. (2014). Self-regulatory teaching in mathematics: Relations to teachers' motivation, affect and professional commitment. *European Journal of Psychology of Education*, 29(2), 295–310.
<https://doi.org/10.1007/s10212-013-0199-9>
- Cleary, T., & Zimmerman, B. (2004). Self-Regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537–550. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>

- Córdoba, M., & Monsalve, C. (1998). Tipos de investigación: Predictiva, proyectiva, interactiva, confirmatoria y evaluativa. *Metodología de La Investigación Holística*, 139–140.
- Corno, L. (2004). Introduction to the special issue work habits and work styles: Volition in education. *Teachers College Record*, 106(9), 1669–1694. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00400.x>
- Dabdub, M., & Pineda, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1), 41–55.
- Delfino, M., Dettori, G., & Persico, D. (2010). An online course fostering self-regulation of trainee teachers. *Psicothema*, 22(2), 299–305.
- Dembo, M. (2001). Learning to teach is not enough: Future teachers also need to learn how to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 23–35.
- Dent, A., & Koenka, A. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425–474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes – insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127–157. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x>
- Dignath, C., & 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(November), 1–17.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.585683>

Efe, H., & Yunus, E. (2017). Determining science teachers' levels of motivation and self-regulation regarding use of education technologies. *European Journal of Education Studied*, 3(6), 329–353. <https://doi.org/10.5281/zenodo.582346>

Efklides, A. (2006). Metacognition and affect : What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1, 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001>

Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76–82.

Efklides, A. (2012). Commentary : How readily can findings from basic cognitive psychology research be applied in the classroom? *Learning and Instruction*, 22, 290–292. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.01.001>

Efklides, A., Niemivirta, M., & Yamauchi, H. (2002). Introduction: Some issues on self-regulation to consider. *Psychologia*, 45(4), 207–210. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2002.207>

Flavell, J. (1985). *El desarrollo cognitivo* (pp. 1–46).

García Martín, M. (2012). *La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario*.

Ghanizadeh, A., & Ghonsooly, B. (2014). A tripartite model of EFL teacher attributions, burnout, and self-regulation: Toward the prospects of effective teaching. *Educational Research for Policy and Practice*, 13(2), 145–166. <https://doi.org/10.1007/s10671-013-9155-3>

- Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2013). Self-efficacy and self-regulation and their relationship: A study of Iranian EFL teachers. *Language Learning Journal*, 41(1), 68–84. <https://doi.org/10.1080/09571736.2011.625096>
- Gloeckler, L. R., Cassell, J. M., & Malkus, A. J. (2013). An analysis of teacher practices with toddlers during social conflicts. *Early Child Development and Care*, 184(5), 749–765. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.818988>
- González, C., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2011). Actividad reflexiva en preescolares : Perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologicas*, 10(2), 423–440.
- Hartman, J. (2001). Teaching metacognitively. *Metacognition in Learning and Instruction*, 149–172.
- Heydarnejad, T., Fatemi, A., & Ghonsooly, B. (2021). The relationship between critical thinking, self-regulation, and teaching style preferences among EFL teachers: A path analysis approach. *Journal of Language and Education*, 7(1), 96–108. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11103>
- Heydarnejad, T., Hosseini, A., & Ghonsooly, B. (2021). The interplay among self-regulation, emotions and teaching styles in higher education: a path analysis approach. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2020-0260>
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers ' informal learning in the workplace*.
- Martín, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado*, 16(1), 203–221.

- Maryanti, R., Nandiyanto, A., Hufad, A., & Sunardi, S. (2021). Science education for students with special needs in Indonesia: from definition, systematic review, education system, to curriculum. *Indonesian Journal of Community and Special Needs Education*, *1*(1), 1–8.
- Merino, E., & Lucas, S. (2016). La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del estrés laboral en docentes de educación primaria. *Universitas Psychologica*, *15*(1), 205–218. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.aavm>
- Ministerio de Educación. (2009). Decreto 170. *14 De Mayo*, *1*(2009), 1–40.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L., & Group, P.-P. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, *4*(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186%402046-4053-4-1.pdf>
- Noghabi, M., Amirian, S., & Zareian, G. (2021). Concurrent group-dynamic assessment of intermediate EFL learners' receptive and productive vocabulary size. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, *36*, 119–137. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i36.15864>
- Noughabi, M., & Amirian, S. (2020). Assessing the contribution of autonomy and self-efficacy to EFL teachers' self-regulation. *English Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s42321-020-00060-4>
- Oates, S. (2019). The importance of autonomous, self-regulated learning in primary initial teacher training. *Frontiers in Education*, *4*(September). <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00102>

- Öhman, M. (2017). Losing touch – Teachers’ self-regulation in physical education. *European Physical Education Review*, 23(3), 297–310. <https://doi.org/10.1177/1356336X15622159>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(APR), 1–28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pazhoman, H., & Sarkhosh, M. (2019). The relationship between Iranian English high school teachers’ reflective practices, their self-regulation and teaching experience. *International Journal of Instruction*, 12(1), 995–1010. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12164a>
- Pei, M., & Yang, H. (2019). Developing teacher agency and self-regulation in a professional training program: a case study in a rural and ethnic minority area of China. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 625–639. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09606-z>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–286. <https://doi.org/10.1080/00313830120074206>
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*, 106(9), 1825–1853. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00407.x>
- Saiz, M. (1994). Adaptación y validación de un programa de desarrollo sociocognitivo en niños con privación socio-ambiental. *Departamento de Psicología*, 1–748.

- Sáiz, M., Carbonero-Martín, M., & Flores, V. (2010). Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años. *Psicothema*, 22(4), 772–777.
- Sáiz, M., Carbonero, M., & Román, J. (2014). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica*, 13(1), 371–380. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.ahan>
- Sáiz, M., & Román, J. M. (2011). Entrenamiento metacognitivo y estrategias de resolución de problemas en niños de 5 a 7 años. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 9–19.
- Sáiz Manzanares, María Consuelo; Carbonero Martín, Miguel Ángel; Flores Lucas, V. (2010). Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años. *Psicothema*, 22(4), 772–777.
- Sánchez-Meca, J., & Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles Del Psicólogo*, 31(1), 7–17.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1–2), 111–139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Soderstrom, N., & Bjork, R. (2014). Testing facilitates the regulation of subsequent study time. *Journal of Memory and Language*, 73(1), 99–115. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2014.03.003>
- Soneira, C., Naya-Riveiro, M. C., de la Torre, E. y Mato, D. (2016). *Relaciones entre las dimensiones de las actitudes hacia las matemáticas en futuros maestros Relationships*

between the dimensions of the attitudes towards mathematics in Primary Teachers students. 2016, 519–528.

Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad* (U. P. Comillas (ed.)).

Toussi, M., Boori, A., & Ghanizadeh, A. (2011). The Role of EFL Teachers' Self-regulation in Effective Teaching. *World Journal of Education, 1*(2), 39–48. <https://doi.org/10.5430/wje.v1n2p39>

Toussi, M., & Ghanizadeh, A. (2012). A study of EFL teachers' locus of control and self-regulation and the moderating role of self-efficacy. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(11), 2363–2371. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.11.2363-2371>

Vega, G., Ávila, J., Vega, A., Camacho, N., Becerril, A., & Leo, G. (2014). Paradigmas en la investigación: enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal, 10*(15), 523–528.

Vielle, J., (1979). Lineamientos para una estrategia de investigación y de innovación educacional en el contexto de la dependencia.

Wang, Y., & Sperling, R. A. (2020). Characteristics of effective self-regulated learning interventions in mathematics classrooms: a systematic review. *Frontiers in Education, 5*(May). <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00058>

Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van Der Zee, T., Houben, G. J., & Paas, F. (2019). Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs: a systematic review. *International Journal of Human-Computer Interaction, 35*(4–5), 356–373.

<https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543084>

Yesim, C. A., Sungur, S., & Uzuntiryaki, E. (2009). *Teacher self-regulation: Examining a multidimensional construct*. 26(4), 551–556.

Zeidner, M., & Stoeger, H. (2019). Self-Regulated Learning (SRL): A guide for the perplexed. *High Ability Studies*, 30(1–2), 9–51. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1589369>

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39).

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, Barry. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(3), 73–86. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292>



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Maite Otondo Briceño
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	LA AUTORREGULACIÓN DE DOCENTES DE NIVEL ESCOLAR Y SU IMPORTANCIA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE NIÑOS CON NECESIDAD EDUCATIVAS ESPECIALES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Charlinne Peña Paulina Ramírez Francisca Romero Cinthia San Martín Camila Zapata
CARRERA	Pedagogía en Educación Especial
PROFESOR GUÍA	Fabiola Sáez Delgado

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	-
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.0
Promedio	6.6

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7.0
Promedio	7.0

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	-
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	5.0
Promedio	6,71

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
-------------	------



1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	7.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	7.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7.0
Promedio	7.0

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	6.0
4. Coherencia en la redacción.	6.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	5.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	5.0
Promedio	6.0

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6,6	1,65
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7,0	1,4
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,71	1,342
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	7,0	1,75
E. De los aspectos formales	10%	6,0	0,6
Nota promedio final			6,742

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El tema que se aborda es un componente esencial y muy relevante en el estudio de la diversidad. Se demuestra suficiente dominio de antecedentes empíricos y teóricos, tanto en la construcción del marco teórico como en la delimitación del problema de investigación, este aspecto tiene muy buen logro en la investigación que se presenta, no obstante, se insta robustecer la Fundamentación del Objeto Epistémico. El trabajo presenta una adecuada redacción, sin embargo, deben revisar en el texto algunas sugerencias. La formulación del estudio es adecuada. El método: Muy buen logro, pero en este apartado hay que revisar elementos ausentes destacados en el texto (análisis de datos 3.5. Análisis de datos). Los resultados a los que arriban son coincidentes y relacionados con los objetivos e interrogantes de la investigación. Así también, existen algunas falencias de forma y fondo que deben ser corregidos. Se reconoce una estructura que necesita revisión, normas APA y referencias.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 12/09/2021

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Angélica Vera Sagredo
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	La autorregulación de docentes de nivel escolar y su importancia en los procesos de enseñanza aprendizaje de niños con necesidad educativas especiales: una revisión sistemática
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Charlinne Peña - Paulina Ramírez - Francisca Romero - Cinthia San Martín - Camila Zapata
CARRERA	Pedagogía en educación diferencial
PROFESOR GUÍA	Fabiola Mabel Sáez Delgado

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7,0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	1,0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7,0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7,0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7,0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7,0
Promedio	6,0

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7,0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7,0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7,0
Promedio	7,0

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7,0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7,0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7,0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7,0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7,0
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7,0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7,0
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7,0
Promedio	7,0

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	7,0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7,0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	7,0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7,0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7,0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7,0
Promedio	7,0

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	7,0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7,0
3. Correcto uso de ortografía.	7,0
4. Coherencia en la redacción.	6,5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6,0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6,0
Promedio	6,6

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6,0	1,5
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7,0	1,4
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	7,0	1,4
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	7,0	1,75
E. De los aspectos formales	10%	6,6	0,66
Nota promedio final			6,7

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Es un trabajo muy bien estructurado. Claro en la justificación del problema, marco teórico y el desarrollo del método. Solo es necesario que revise algunos aspectos relacionados a citas y referencias en normativa APA. NO se observó el desarrollo de hipótesis o supuestos de investigación.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011



FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 22 de septiembre 2021