

Estructura de clase del docente y autorregulación del aprendizaje en Estudiantes Universitarios:
Un estudio correlacional.

Viviana Andrea Atuesta Roa

Angélica Rada Benincore

Angie Patricia Sanchez

Asesor

Ana María González Gómez

Universidad de Cundinamarca

Facultad de Psicología, Ciencias Humanas y Sociales

Programa de Psicología

Facatativá Cundinamarca

2020

Tabla de contenido.

Introducción	8
Planteamiento del problema.....	10
Objetivos	14
Objetivo General Prueba Piloto	14
Objetivos específicos prueba piloto.....	14
Objetivo General estudio de correlación.....	14
Objetivos específicos	15
Justificación.....	15
Línea de investigación.....	17
Marco paradigmático	18
Marco teórico	19
Estructuras de clase	19
Convivencia democrática.....	22
Programación de actividades.....	23
Tipos de evaluación	25
Estrategias metodológicas.....	26
Autorregulación	29

Autoeficacia	31
Orientación a las metas	32
Uso de estrategias	33
Autoevaluación	34
Marco empírico	36
Autorregulación	36
Estructuras de clase	37
Autorregulación - Estructuras de clase	39
Método	40
Construcción de una prueba para medir las Estructuras de Clase	40
Método	40
Instrumento	41
Procedimiento	46
Resultados.....	54
Fase 2. Correlación entre Estructuras de clase y Autorregulación	60
Método	60
Instrumentos.....	61
Procedimiento	62
Resultados.....	62

Discusión.....	77
Discusión para la fase 1:	77
Discusión para la fase 2:.....	79
Conclusiones	82
Referencias.....	85

Lista de Tablas

Tabla 1.....	41
<i>Operacionalización dimensiones e ítems</i>	<i>41</i>
Tabla 2.....	48
<i>Ítems eliminados de cada dimensión.....</i>	<i>48</i>
Tabla 3.....	55
<i>Comunalidades Dimensión convivencia Democrática</i>	<i>55</i>
Tabla 4.....	55
<i>Comunalidades Dimensión Programación de actividades</i>	<i>55</i>
Tabla 5.....	56
<i>Comunalidades Dimensión Tipo de evaluación.....</i>	<i>56</i>
Tabla 6.....	56
<i>Comunalidades Estrategias de Evaluación</i>	<i>56</i>
Tabla 7.....	57
<i>Cargas factoriales por componente</i>	<i>57</i>

Tabla 8.....	63
<i>Estadísticos de tendencia central para datos sociodemográfico</i>	<i>63</i>
Tabla 9.....	66
<i>Estadísticos de tendencia central para EECC y sus Dimensiones</i>	<i>66</i>
Tabla 10.....	68
<i>Datos de tendencia central para la Escala Aprendizaje Autorregulado y sus dimensiones. .</i>	<i>68</i>
Tabla 11.....	70
<i>Tabla cruzada semestre académico por EEECC.....</i>	<i>70</i>
Tabla 12.....	71
<i>Tabla cruzada semestre académico por EAA</i>	<i>71</i>
Tabla 13.....	74
<i>Correlación Escala Evaluación Estructuras de Clase por Escala de Aprendizaje</i>	
<i>Autorregulado</i>	<i>74</i>
Tabla 14.....	75
<i>Correlación por dimensiones Escala Evaluación Estructuras de Clase y Escala de</i>	
<i>Aprendizaje Autorregulado.....</i>	<i>75</i>

Lista de Figuras

Figura 1. Descripción de los datos sociodemográficos por edad.	64
Figura 2. Descripción de los datos sociodemográficos por semestre académico.	65
Figura 3. Descripción de los datos agrupados total estructura de clase.	67
Figura 4. Descripción de los datos agrupados total aprendizaje autorregulado.	69

Figura 5. Descripción de los datos agrupados total estructuras de clase por asignatura evaluada.	72
Figura 6. Descripción de los datos agrupados total aprendizaje autorregulado por asignatura evaluada.	73

Lista de Anexo

Figura 1. Descripción de los datos sociodemográficos por edad.	64
Figura 2. Descripción de los datos sociodemográficos por semestre académico.	65
Figura 3. Descripción de los datos agrupados total estructura de clase.	67
Figura 4. Descripción de los datos agrupados total aprendizaje autorregulado.	69

Resumen

Esta investigación consta de dos estudios: el primero, validar una prueba piloto de un instrumento para medir las estructuras de clase en los docentes, en este estudio participaron 37 estudiantes universitarios, los datos fueron analizados por medio de un Análisis Factorial Exploratorio (AFP), los resultados del estudio, muestran adecuadas propiedades psicométricas del instrumento especialmente en el nivel de confiabilidades, se reporta un alfa de Cronbach de 0.86, lo que confirma un nivel de confiabilidad adecuado para el uso de la prueba. Por su parte, el instrumento presenta no solo un concepto novedoso dentro de la psicología educativa, sino que propone interesantes líneas de investigación que permitan potencializar el aprendizaje.

En el estudio dos, se presenta la propuesta de relacionar las variables estructuras de clase y autorregulación, para este estudio participaron 66 estudiantes universitarios, la variables estructuras de clase fue elegida como variable criterio y medida a través de las escala EEEC anteriormente descrita, la variable predictora autorregulación fue medida por medio de la Escala de Aprendizaje Autorregulado propuesta por (Valdés & Pujol, 2013). Para el análisis de los resultados de esta propuesta se utilizó el estadístico correlacional de Pearson y para la correlación entre dimensiones fue empleado la correlación Rho de Spearman, los resultados generales indican relación entre las variables. Este estudio propone la importancia de incluir este tipo de variables en propuestas de medición de programas académicos como estrategias de mejora en el rendimiento académico, además de otras líneas de investigación que potenciarán las facultades individuales de los estudiantes.

Palabras clave: Validación, estructuras de clase, autorregulación.

Abstract

This research consists of two studies: the first one, to validate a pilot test of an instrument to measure class structures in teachers, in this study 37 university students participated, the data was analyzed by means of an Exploratory Factor Analysis (AFP), The results of the study show adequate psychometric properties of the instrument, especially in the level of reliability. A Cronbach's alpha of 0.86 is reported, confirming an adequate level of reliability for the use of the test. On the other hand, the instrument presents not only a new concept within educational psychology, but also it proposes interesting lines of research that allow to optimize the learning.

In study two, the proposal is presented to relate the variables class structures and self-regulation, for this study 66 university students participated, the variables class structures were chosen as criterion variable and measured through the EEEEC scale previously described, the variable Self-regulating predictor was measured by means of the Self-regulated Learning Scale proposed by (Valdés and Pujol, 2013). The Pearson correlation statistic was used to analyze the results of these proposals and the Spearman Rho correlation was used for the correlation between dimensions. The general results indicate a relationship between the variables. This study proposes the importance of including these types of variables in proposals for measuring academic programs as strategies for improving academic performance, in addition to other lines of research that will enhance the students individual faculties.

Key words: Validation, class structures, self-regulation.

Introducción

El paradigma de la educación se ha enmarcado en la innovación del siglo XXI, tiempo atrás el rol del docente se orientaba a impartir la cátedra informativa, mientras que el estudiante recibía esa información de manera pasiva, por lo que concebía que todos aprendían igual (Ruiz, 2015). Las investigaciones que reportan Silva y Maturana (2017), sugieren la necesidad de avanzar y cuestionar si los métodos utilizados por los docentes en la actualidad, sirven de referencia para innovar en los procesos de aprendizaje y enseñanza, a partir de lo anterior, se piensa en el estudiante como un agente capaz de anticipar sus propios recursos, mediante habilidades que le permitan construir y transformar conocimientos, teniendo en cuenta las metas fijadas y la motivación que tienen para alcanzarlas, pues no solo depende de una reestructuración del

estudiante, el docente también debe actuar como mediador idóneo de la enseñanza a nivel intelectual.

Por ende le corresponde al maestro promover el desarrollo del pensamiento, supervisar y controlar la comprensión y la adquisición del conocimiento, hacer conciencia de sus progresos y evaluar lo aprendido, el docente debe planificar y estructurar sus clases para mantener claro el objetivo que quiere alcanzar, todos los componentes mencionados anteriormente hacen parte del término estructuras de clase, del que no se ha encontrado una definición respaldada científicamente en las fuentes bibliográficas, por ello se debe recurrir a buscar los conceptos que más se acercan a lo que se quiere mostrar en este trabajo, se encuentran factores que construyen el concepto, por esta razón se toman como definiciones algunas de las características que particularmente están inmersas en él, como son el clima de clase y la metodología del docente. (Fernández, 2018).

Por otra parte el proceso de aprendizaje es una construcción activa, donde el docente no es el único responsable del conocimiento, el estudiante debe ser el más interesado en su propio proceso de aprendizaje, por ende debe recurrir a desarrollar estrategias que le permitan avanzar.

En este caso, el proceso de autorregulación juega un papel determinante en la transformación de su educación, este consiste en cómo el individuo utiliza sus propias estrategias personales, emocionales, motivacionales y como las canaliza en sus acciones para llegar a una meta propuesta (Hernández y Camargo, 2017).

La inquietud que surge es saber si la capacidad de autorregulación de los estudiantes y las estructuras de clase manejadas correctamente pueden ser predictores del proceso de aprendizaje,

los datos de dicho proceso se analizarán por medio del método de correlación, el cual permite encontrar la importancia de los procesos causales entre la variable dependiente, autorregulación y la variable independiente, estructuras de clase, estos métodos permiten avanzar en la investigación de una manera científica y teórica para entender cómo se producen estos fenómenos. Los instrumentos utilizados para destacar la investigación fueron la escala de estructuras de clase (EEEC) y una escala de aprendizaje autorregulado (EAA), aplicadas a los estudiantes de programas de educación superior de la universidad de Cundinamarca, con el fin de obtener los datos pertinentes que nos permitieran corroborar la hipótesis.

Planteamiento del problema

El desempeño académico involucra un círculo social importante que afecta tanto a estudiantes como a profesores en todas las escalas de la educación. Tiene un gran impacto en el desarrollo profesional del individuo, el nivel de conocimiento, habilidades y capacidades para desenvolverse eficazmente en su práctica y en el alcance de sus objetivos (García, López y Rivero, 2014).

Son diversos los factores que intervienen dentro del desempeño académico, se encuentran variables asociadas a nivel pedagógico y personal. Las variables pedagógicas hacen referencia a las expectativas del docente, su experiencia, su formación, factores personales, la metodología de enseñanza, el manejo del grupo y el clima de clase. Por otro lado, el alumno maneja sus propias variables personales, su situación sociodemográfica, la dinámica familiar, eventos motivacionales, cognitivos y emocionales, que por lo general son ambientes difíciles de

controlar, sumados a las problemáticas del contexto académico con pares y docentes (García, López y Rivero, 2014).

Es importante buscar una explicación lógica para los factores que contribuyen a una mejora en el desempeño académico, por esta razón la comunidad científica mediante formulaciones teóricas, expresa que las instituciones educativas a nivel superior en América Latina, buscan la excelencia dentro de los estándares educativos (Maldonado y Rodríguez, 2016). A lo largo de las décadas, los modelos de educación se han mantenido rígidos, los nuevos contextos permiten proponer mejores metodologías que ayuden a conseguir una propuesta cooperativa y participativa de los estudiantes, avanzando de manera flexible e insertando nuevos paradigmas que ayuden a alcanzar el verdadero aprendizaje (Martín, 2019). En el marco de este fenómeno, el estudiante deja de ser un sujeto pasivo de la enseñanza convirtiéndose en el actor principal en la construcción de su propio conocimiento, para que este proceso intelectual tenga éxito, el docente debe adquirir el rol de guía, siendo garante de la adquisición de ese aprendizaje (Silva y Maturana, 2017).

Como se mencionó anteriormente el rol del docente se ha transformado con el tiempo, a principios del siglo XIX la interpretación de este era de un ser supremo, ilustrado y autoritario, que dictaba para memorizar y evaluar, encasillado en la enseñanza tradicional, pero a partir del siglo XX se redimensiona el quehacer del docente (Espinoza, Tinoco, y Sánchez, 2017). En la actualidad la educación superior implica un cambio cultural y metodológico que involucra por completo la acción en las aulas de clase, pues el aprendizaje ya no se centra en el docente, sino que implica una articulación entre este y el alumno, integrando métodos de enseñanza más

activos que promuevan los cambios esperados y que sean partícipes de la construcción de la formación por competencias (Silva y Maturana, 2017).

Gran parte de las investigaciones se han enfocado en encontrar las características idóneas del docente en la enseñanza superior, por ejemplo Martín (2019) señala en su investigación que los valores y las cualidades más importantes para el estudiante, es que su profesor sea experto en la materia, mantenga un nivel de comunicación, recurra a métodos diferentes de enseñanza, explique con claridad y que utilice recursos tecnológicos que le brinden la posibilidad de mejorar su experiencia de aprendizaje.

En lo que respecta, esta renovación del docente implica que en el ámbito universitario se exija una mayor competencia y este contexto genera la necesidad de mantener un estándar alto en su perfil educativo, demandando una calidad en su metodología, donde permanentemente esté fabricando nuevas estrategias de enseñanza, impartiendo una cátedra crítica ligada a la construcción del aprendizaje recíproco (Merellano, Almonacid, Moreno y Castro, 2016).

Cabe resaltar que el docente y su metodología no son los únicos participantes en este proceso, los estudiantes a través de estrategias cognitivas, motivacionales y comportamentales, como es el caso de la autorregulación canalizan el aprendizaje profundo, por medio de una secuencia de acciones, en la que el alumno busca sus conocimientos previos, reconoce sus competencias y evalúa lo aprendido (Valencia, Duarte y Caicedo, 2013).

Por lo tanto el estudiante es considerado como el precursor de sus estrategias metacognitivas, modula su comportamiento y da manejo a sus emociones para que el mismo sea capaz de superar

su proceso académico y por consiguiente lograr los resultados deseados, para que esto suceda, es necesario que el estudiante sienta que está en la capacidad de afrontar las diversas tareas propuestas, programando, revisando y regulando su proceso de aprendizaje, reflexionando sobre el conocimiento que adquiere y siendo autónomo para utilizar los recursos que tiene a su disposición, adaptandolos a su aprendizaje (Zangara y Sanz, 2015).

Este contenido finalmente lleva a determinar que el desempeño académico es una consecuencia de la relación de la metodología del docente y la autorregulación del estudiante, pues se debe tener en cuenta que el proceso de aprendizaje no se reduce a un factor cuantitativo, también es importante contar con aspectos contextuales que influyen sobre el aprendizaje, es el caso de las normas establecidas, las metodologías del docente, los diferentes acuerdos en la clase, los recursos personales del estudiante, entre otros (Navarro, 2016).

Dicho lo anterior, en este trabajo resulta necesario conceptualizar estos factores, por ello se propone el término estructuras de clase, exponiendo que en este aspecto son limitadas las investigaciones propuestas, por lo tanto esto abre innumerables posibilidades que permiten aportar evidencia en términos de este fenómeno; a partir de este argumento, surge el interés por definir esta expresión y elaborar suficientes estrategias que permitan valorar esta construcción teórica.

Siguiendo el planteamiento anterior, esta investigación propone responder al argumento: Existe una relación entre las estructuras de clase y la autorregulación en los estudiantes de la universidad de Cundinamarca de la extensión de Facatativá, para responder a este cuestionamiento se plantean un estudio con dos fases, teniendo en cuenta que el constructo

estructuras de clase tiene poca evidencia de medición, y que como paso anterior esta investigación pretende construir un instrumento de medición.

Objetivos

Objetivo General Prueba Piloto

Aportar algunas evidencias de validez y confiabilidad acerca de un instrumento que permita medir la estructura de clase del docente.

Objetivos específicos prueba piloto

Conceptualizar la variable estructuras de clase, a través de cada una de las dimensiones que la componen.

Proporcionar la validez de contenido del instrumento a través del criterio de jueces expertos.

Aportar la evidencia de validez de constructo para la prueba de estructuras de clase.

Generar evidencia que permita favorecer la medición psicométrica contextualizada para la población objetivo.

Objetivo General estudio de correlación

Describir la relación existente entre las estructuras de clase y la autorregulación en un grupo de estudiantes de la universidad de Cundinamarca de la extensión de Facatativá.

Objetivos específicos

Describir los niveles de estructuras de clase que presentan las diferentes metodologías evaluadas.

Reconocer los niveles de autorregulación presentados en los estudiantes de la universidad de Cundinamarca.

Identificar las relaciones significativas dentro de las dimensiones que componen las variables autorregulación y estructuras de clase.

Justificación

Dentro del análisis del desempeño académico existe una relación de elementos que intervienen para lograr determinado resultado, por ende se habla de factores que tienen que ver con variables pedagógicas o del contexto escolar y personal, estas podrían ser predictoras y determinantes en el proceso educativo y de aprendizaje del estudiante, por lo que surge entonces la necesidad de crear un instrumento que permita valorar nueva información, cuyo resultado destaque sobre las investigaciones previas abordadas, que a su vez contienen escasa información según los intereses que persigue esta búsqueda (Valencia, Duarte y Caicedo, 2013).

En lo que refiere a los intereses psicológico desde la educación y teniendo en cuenta el desempeño académico como consecuencia de los procesos de aprendizaje, intervienen elementos importantes como la motivación, la cognición y la metacognición, el interés de este estudio es informar que el proceso de aprendizaje puede estar influido por componentes cognitivos como la autorregulación y factores externos como la influencia de las estructuras de clase del docente.

Sin embargo, las dimensiones que se pretenden medir y explicar con el instrumento, más allá de la interacción entre el docente y el alumno, aportan el interés por aclarar hasta donde las estructuras de clase (convivencia democrática, tipos de evaluación, programación de actividades y estrategias metodológicas) del docente permean el aprendizaje del alumno, sumado a esto la importancia de los procesos autorregulatorios (autoeficacia, orientación a las metas, uso de estrategias y evaluación) evidenciados en investigaciones producidas por Almeida y Salcedo (2014) y Hampson et al., (2016), que confirman que las habilidades y las capacidades emergen en un individuo a través de la autorreflexión y se destacan en contextos ambientales, conductuales y personales.

Los elementos anteriores proporcionan una respuesta que esté vinculada a formular que efectivamente el proceso pedagógico del estudiante si puede ser potencializado a lo largo de su formación académica, teniendo en cuenta, que esos cuatro componentes son de carácter externo pero que tiene total influencia dentro de su aprendizaje, por otro lado los aspectos personales son determinantes para el desempeño dentro del aprendizaje, esta investigación busca formular que la autoeficacia, orientación a las metas, uso de estrategias y autoevaluación hacen una asociación sobre las habilidades autorregulatorias.

Este modelo explicativo intenta identificar y dar a conocer por qué se relacionan las variables y con ello, dar una respuesta a partir de aspectos psicológicos, en lo psicométrico, educativo y social, que puedan analizar y modificar el estado actual del fenómeno, esto con la intención de causar una mejora en el bienestar académico del estudiante y los factores que atañen a la calidad de las instituciones de educación superior. Desde la perspectiva psicométrica, uno de los aportes

más importantes de este estudio se ve representado en la construcción de un instrumento, que resulta de la generación de un nuevo concepto, así mismo implementar un nuevo prototipo de medición para afianzar un constructo moderno que permita fortalecer a la psicología, destacando ante los nuevos retos que la educación de este siglo requiere.

Evaluar constructos como las estructuras de clase representa múltiples desafíos en cuanto construir instrumentos y procedimientos que se encuentren validados en este contexto, y resulten de la generación de nuevos conceptos como el propuesto para este trabajo en el marco de un ejercicio de clase, lo que representa un reto para investigadores, docentes y estudiantes en formación.

Por otro lado, la necesidad del estudiante de manejar estándares altos en la calidad de la educación está ligada al aprendizaje efectivo sin importar el trasfondo de los temas, la población estudiantil opta actualmente por mantener una postura clara, crítica y reflexiva sobre lo que quiere para su futuro profesional, este pensamiento permite de tal manera transformar la calidad del aprendizaje (García, Fonseca, y Concha, 2015).

Línea de investigación

El concepto de la línea de investigación de desarrollo humano, está enfocada en reconocer, explicar e interpretar las relaciones entre variables que coinciden en el ciclo vital, analizando las diferencias que se generan en la diversificación del desarrollo humano, considerando dimensiones psicobiológicas, que integran aspectos neurobiológicos, cognitivos, emocionales y conductuales, por otro lado también considera aspectos psicosocioculturales, adhiriéndose a las

prácticas de grupos, sociopolíticas y socioeconómicas. Con la definición anterior la presente investigación se incorpora a la línea de desarrollo humano, mostrando características objetivas y subjetivas de la correlación entre las estructuras de clases y la autorregulación de los estudiantes universitarios con el objetivo de explicar y comprender fenómenos actuales en pro de una mejora continua que beneficie los procesos educativos.

Marco paradigmático

El sistema educativo está creado para impulsar, guiar y proponer las herramientas necesarias en los estudiantes que les permitan generar conocimiento y aprendizaje valioso, para potenciar sus recursos y lograr el éxito en su vida, en este sentido se hace necesario la contribución de los paradigmas, desde la visión del paradigma post positivista, esta investigación pretende explicar el fenómeno de estructuras de clase y autorregulación mediante la correlación, lo que permite observar las posibles relaciones entre los fenómenos. Para encontrar el origen de la visión científica es necesario abordar el fenómeno desde un sentido realista, el cuestionamiento ontológico busca la reflexión, no solo ver la realidad con sus pros, si no encontrar imperfecciones y errores, que como seres humanos no se está exento de cometer y a su vez entender que los fenómenos no están en nuestro control. Por otro lado el cuestionamiento epistemológico de la postura post positivista permite entender los resultados desde una aproximación a la realidad, lo que probablemente se puede considerar como verdadero ya que existe una visión desde el objetivismo que permite percibir el estudio de los fenómenos estudiados por el investigador (Ramos, 2015).

Para profundizar el estudio de este fenómeno se establece el método empírico analítico, que sugiere que los elementos estadísticos se integren mediante la observación y la recolección de datos medibles y cuantificables como se realiza en la ejecución de la prueba piloto de la escala y la interpretación de las correlaciones en el segundo estudio. Para la comprensión del análisis de los resultados, el alcance empírico analítico posibilita contrastar las hipótesis de una manera más rigurosa, con la evidencia empírica que permite rechazarla o validarla según el manejo de los datos, el conocimiento científico que se establece en las investigaciones es valorado por su rigor y por su objetividad que buscan ser comparados con otros estudios para entender sus aproximaciones y sus alcances (Ortiz, 2015).

Marco teórico

Estructuras de clase

El mundo moderno percibe la interacción social de acuerdo con las relaciones entre los propios individuos y su comportamiento, dentro de un espacio físico, social e individual, un papel fundamental lo juegan los educadores y los estudiantes dentro del aula de clase, así mismo sus interacciones, permitiendo un aprovechamiento desde la práctica y la toma de decisiones (Escobar, 2015).

Por otra parte, Espinoza, Tinoco y Sánchez (2017), establecen que con la llegada del siglo XIX se genera una transformación de la cátedra rígida, lo que inicia la búsqueda del docente mejor capacitado, la memorización, la competencia y el autoritarismo inician un cambio, pues el docente se convierte en un mediador del proceso y comienza una mejor relación entre el maestro y el alumno, el docente ya no es el único dueño de la verdad absoluta. El desarrollo de los programas requiere que el profesional esté calificado para incentivar el aprendizaje, por lo cual requiere de algunas cualidades que logren ponerlo en los mejores estándares, para que puedan abordar de manera efectiva las determinadas situaciones que se presenten en el contexto educativo.

De tal modo estas primeras definiciones describen, que la clase es un espacio que posibilita una interacción, entre los sujetos involucrados en el proceso de adquisición del aprendizaje. Para ello se plantean una serie de objetivos a alcanzar, garantizando el cumplimiento de dicho proceso. Es por esta razón, que el docente tiene un papel significativo, ya que de él depende en gran medida que los estudiantes sean parte importante de la enseñanza (Hernández y Infante, 2017).

Los hallazgos de Zapata y Comas (2006) explican la importancia de las estructuras de la clase dentro del marco de enseñanza - aprendizaje, desde allí se contemplan muchas características asociadas a este constructo de tan amplia definición, estableciendo que estudiantes, docentes y procesos son los elementos determinantes para un ambiente dinámico y satisfactorio en el aula de clase, en función de la construcción del conocimiento, siendo el docente un optimizador de estos procesos.

La finalidad del docente es ser orientador desde su experticia, controlar el clima de clase, promoviendo el liderazgo la responsabilidad y el sentido democrático en la toma de decisiones este concepto puede adoptarse a la convivencia democrática por las características que también lo componen como lo manifiesta Strachota (como se citó en Zapata y Comas, 2006) el dominio de la cátedra y los métodos que ejecute para realizar las diferentes actividades, se interpretaría como el buen manejo de las estrategias de aprendizaje, también abordan aspectos evaluativos dentro del contexto de aprendizaje propiciando y estimulando la búsqueda del conocimiento, mediante preguntas, cuestionamientos y procedimientos que comprueben la comprensión e interpretación de la información. Finalmente la planeación adecuada de las actividades prácticas le permitirán al docente organizar, controlar y monitorear los procesos académicos, estos elementos comprenden el constructo de estructuras de clase inmerso en los ambientes de aprendizaje (Zapata y Comas, 2006).

Las características anteriores pueden lograr objetivos esenciales que potencian el desarrollo cognitivo, habilidades autorreguladoras y autonomía, estos no solo hacen parte de su perfil profesional si no de su formación como personas. Hay ciertas particularidades que el docente debe asumir en su proceso como orientador y mediador, su labor implica que el estudiante construya su conocimiento, estimulando el aprendizaje participativo, su creatividad y profundizando en los métodos de investigación de acuerdo al rigor científico, característico de la educación superior (Hernández y Infante, 2017). A partir de una visión universal de las partes que constituyen el concepto de estructuras de clase según esta investigación, básicamente se analizan las definiciones de las respectivas dimensiones que componen la escala de medición de estructuras de clase, tomando ciertos conceptos particulares como convivencia democrática,

programación de actividades, tipos de evaluación y estrategias metodológicas, integrándose en la definición pertinente para esta investigación.

Convivencia democrática

Es importante entender que se vive en una comunidad social, intercultural y de exigencia integral entre las personas y las especies, que cada día exige una mayor necesidad de bienestar y de aspiraciones sociales de paz y tranquilidad, el ámbito escolar al ser parte de esta comunidad, debe fortalecer las herramientas para que se dé una solución más práctica a las problemáticas, que se evidencia en el aula en el día a día (Quintero, Munévar y Munévar, 2015).

Desde la pedagogía, la convivencia democrática se encuentra inmersa entre el concepto de convivencia escolar, las interacciones forman parte vital de la construcción social y cultural donde se fomentan relaciones más inclusivas y equitativas (Lederach, 2003).

Del mismo modo tomando las concepciones de Dewey (1966) y Freire (1970) se debería tener en cuenta un entorno óptimo y cálido para el estudiante, donde se genere tanto igualdad como calidad en el aprendizaje y una corresponsabilidad dentro del contexto educativo que mejore las relaciones entre pares docentes y alumnos, con la ejecución de acuerdos, negociaciones previas en lo que respecta a lo académico y manteniendo el orden y el control por medio de normas de convivencia en el aula.

Tomando en cuenta este principio el concepto de convivencia en el aula escolar involucra el hecho de entender las diferencias y los puntos de vista de cada sujeto, para solucionar de manera positiva los inconvenientes mediante la comunicación y la implementación de la democracia en

el aula, el ideal es lograr un cambio en el ejercicio de la práctica dentro de la institución, con el objetivo de implementar la construcción de la escuela pacífica, controlando y disminuyendo los comportamientos agresivos en los estudiantes, para hacerlo hay que involucrar de manera transversal esta propuesta en el plan educativo (Carbajal, 2013).

Uno de los puntos más sensibles a tratar son las relaciones afectivas dentro del salón de clase, promoverlas le permite al estudiante fortalecer los lazos entre pares y fomentar la autoconfianza en ellos, es el docente quien se encarga de incorporar la justicia social mediante las actividades lúdicas y pedagógicas que permiten la participación y un claro comportamiento de cada estudiante para implementar una práctica equitativa (Hevia, 2006).

A partir de estos conceptos se construyen elementos trascendentales para a la sana convivencia y el clima del aula, entre ellos las normas, rutinas, costumbres, comportamientos y prácticas sociales entre docentes y alumnos, que constituyen una serie de patrones afectivos y sociales que el alumno puede percibir y replicar en la interacción con los demás, esta dinámica se convierte en parte de la cotidianidad y el proceso educativo elemental para el buen desarrollo de la clase (Manota y Melendro, 2016).

Programación de actividades

El quehacer del docente demanda un conocimiento metódico, ordenado, sistematizado, al alcance del estudiante que le permita ejercer de manera eficaz la ejecución de todas y cada una de sus actividades y cumplir con el objetivo idóneo de la enseñanza. Por otro lado los alumnos deben incluir su propio criterio al momento de realizar las diversas labores, pero es el docente quien construye la programación de las actividades que permitan el adecuado desarrollo del plan

educativo (Gisber y Blanes, 2013). La programación de actividades está definida como una serie de proposiciones organizadas de manera secuencial que dependen de una lógica y de una didáctica que no le deja nada al azar y que brindan la capacidad de innovar procesos, erradicar fallas y prever posibles situaciones (Murillo, Martínez y Hernández, 2011).

Para la realización exitosa de las actividades académicas que se realicen en el curso de cualquier proyecto educativo, el docente es el encargado de direccionar y planificar todos los aspectos que integran el plan de estudios, de él depende preparar una serie de pautas orientadas a conseguir los objetivos propuestos, en cierta medida debe desarrollar elementos de diagnóstico, selección, formación, organización y evaluación. El docente debe ser eficiente para asumir el reto, planificando con antelación la estructura de cada actividad y tarea, controlando el proceso en el que el sujeto debe participar de una manera consciente y activa (Rotger como se citó en Hernández, 1999).

La programación permite darle características propias a un proyecto y al contexto que se maneje, también está expuesta a cambios, cumpliendo con criterios específicos, debe ser apto para el proceso que se necesite, dependen de un entorno social y cultural, de la experiencia del docente y las características del alumno, debe ser concreta, para que su planificación realmente tenga una utilidad y así al momento de haber dificultades se puedan introducir cambios que contribuyan a la solución y no al retraso de las actividades, la flexibilidad del programa es fundamental, encontrar una viabilidad debe ser funcional y consecuente con la finalidad, cumplir con espacios y tiempos en función de los recursos que se vayan a utilizar, que las metas sean

realistas y que las funciones que se realicen dentro del aula sean coherentes con la introducción del contenido (Casanova, 2012).

Tipos de evaluación

Para darle el sentido a la pedagogía de la enseñanza se debe ser coherente con la crítica, la reflexión y con la participación, siendo criterios que le dan credibilidad al contexto, es por ello que desde el verdadero saber pedagógico se evalúa el aprendizaje no solo memorístico, sino el sentido crítico que implica el conocimiento del estudiante, es aquí donde se marca la importancia de los exámenes, destacando únicamente la nota final haciendo trascendental los procesos de memoria, dejando de lado el desarrollo de las demás actividades durante el curso (Lacueva, 1997).

En la primera etapa del siglo XXI en la mayoría de los países de América Latina se crea la necesidad de mantener un estándar alto de educación, por lo tanto requieren ofrecer una enseñanza complementada y que vaya al ritmo de la evolución social y el desarrollo cognitivo de los nuevos jóvenes, es por ello que de alguna forma se debe vigilar el sistema de educación que permita accionar la calidad y la disciplina propias de las mejores instituciones (Murillo y Román, 2010).

La evaluación según Salinas (2001 como se citó en Córdoba, 2006) requiere de una participación formativa con elementos que se den de manera simultánea como la guía, la formulación, adquisición e interpretación de los procesos de aprendizaje que vayan encaminados a lograr de destrezas, méritos y capacidades para que sea el alumno quien dirija su proceso de aprendizaje.

A partir de lo anterior Hamodi, Pastor y Pastor (2015) complementa que el proceso de evaluación no solo corresponde a factores cuantitativos y medibles, ya que hay una serie de elementos que conducen a un proceso que sostiene una serie de métodos, técnicas e instrumentos que se convierten en coadyuvantes en el resultado para entender cómo se manifiesta el conocimiento en los estudiantes, la recogida de la información depende de las estrategias que utilice el profesor a la hora de buscarla, el tipo de métodos permite evaluar de manera escrita, oral y práctica por medio de pruebas, trabajos e informes, salidas extracurriculares o el control de lectura, finalmente el uso de cualquier instrumento que el docente quiera emplear.

Constantemente los alumnos son los que permanecen en crisis a la hora de que su desempeño sea evaluado, pues sienten que no existen pruebas apropiadas para medir objetivamente su desempeño y que el verdadero dilema se refiere al docente, ya que a la hora de tomar decisiones sobre el rendimiento de un alumno, según ellos, no se hace de manera asertiva pues están inmersos en el agotamiento, ocupaciones administrativas y falta de recursos que colapsan la objetividad del docente en muchas ocasiones (Moreno, 2016).

Estrategias metodológicas

En la educación el maestro está involucrado en la calidad del proceso académico, por ende, su trabajo debe ir de la mano de actividades y procesos que requieren un alto análisis metodológico y una eficaz argumentación debidamente sustentada a nivel científico, que contribuyan asertivamente a orientar al estudiante a un aprendizaje completo (Barazal y Expósito, 2010).

La visión sobre el concepto de estrategia metodológica es entendida desde el punto de vista de diversos autores, en este caso Montenegro, Cano, Toro, Montoya, Vahos, Pérez, y Coronado

(2016), se acercan en gran medida con sus investigaciones al concepto de estrategia didáctica como sinónimo de estrategia metodológica, pues interpretan esta noción como la creación, planeación y comprensión de los objetivos, actividades, tareas, métodos y formas de evaluación en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Del mismo modo existen criterios puntuales que deben ser trabajados por el docente dentro de su labor, resaltando ser competente en el dominio y la preparación de sus clases de manera clara y estructurada, manejando espacios de reflexión del estudiante, utilizando estrategias de enseñanza que generen interés, manejando material de apoyo para las actividades y contemplando un nivel de experiencia del docente (Hernández e Infante, 2017).

Autores como Shulman (1986) precursor de estudios de delimitación del conocimiento base del profesorado, se fundamenta en siete constructos funcionales que abarcaban aspectos del conocimiento, tales como el saber del contenido, el saber de la pedagogía genérica, el saber del estudiante, el saber del ambiente educativo, el saber de la malla curricular, el saber lúdico del contenido y el saber de la finalidad de la educación.

De igual manera más hacia la actualidad se encuentran una diferencia entre estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza, la primera hace referencia a los métodos que el estudiante utiliza voluntariamente, que le permiten ajustar y enriquecer la información que recibe en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, las estrategias de enseñanza son esas técnicas que el maestro utiliza para transformar la calidad y la cantidad de aprendizaje en sus estudiantes (Díaz y Hernández, 2002).

Alcaraz et al. (2004) entiende las estrategias como aquellos procedimientos donde se usan habilidades de manera coordinada, eligiendo diferentes actividades para así mismo asimilarlas y transformarlas en nueva información, esta enseñanza va en pro de infundir valores, actitudes y aptitudes en el estudiante.

De otro lado para Martínez y Zea (2004) el docente es quien debe impulsar el aprendizaje del alumno, por lo que define las estrategias de enseñanza como los recursos, elementos y procesos que deben ser estructurados, organizados y apoyados por el maestro para facilitar la adquisición del conocimiento. Díaz y Hernández (2004), complementan este concepto planteando que las estrategias de enseñanza son los métodos del maestro en la pedagogía, pero no son el único ni el último recurso.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, es importante hacer un diagnóstico del contexto escolar donde se contemplen elementos a identificar como los estilos de aprendizaje del estudiante, las respectivas estrategias de enseñanza y de aprendizaje que el docente debe manejar, la manera en la que perciben la información, las ayudas visuales, el material para las actividades y la integración de todos los procesos, con la intención de motivar el interés del alumno, teniendo en cuenta la manera en que aprende, para implementar las acciones apropiadas y no por el contrario que el estudiante baje su motivación y disminuya su rendimiento si se utilizan los recursos inadecuados (Martínez de Anda, 2013).

Autorregulación

El mundo actual es cada día más exigente, reclama más y mejores retos para la educación, es responsabilidad de aquel que aprende hacerlo de una forma autosuficiente y constante, partiendo de las estrategias meta-cognitivas propias del alumno que involucra variables personales, conductuales y ambientales, en un proceso significativo que se da por fases que están interrelacionadas, y que posteriormente implican el desempeño de acciones que serán el resultado del esfuerzo constante del estudiante y sus procesos autorreflexivos (Almeida y Salcedo, 2014).

El estudiante debe aprovechar su máximo potencial para optimizar el uso de las nuevas tecnologías y el trabajo en equipo, el contexto donde se mueva le permitirá ejecutar todo lo que haya aprendido de manera significativa, a partir de un aprendizaje más complejo, el estudiante apunta a metas más realistas y su compromiso y motivación estarían encaminadas a lograr un propósito (Vives, Durán, Varela y Fortoul, 2014).

Autores como Almeida y Salcedo (2014) concluyen respecto a la mayoría de investigaciones, que la autorregulación no es más que un listado de características y habilidades que aunque complejas son de naturaleza individual, donde el sujeto aprende de manera consciente, construye rutinas, las relaciona con nuevos conocimientos y las ejecuta, esto le permite escalar un nivel importante en cuanto a la conciencia del aprendizaje, que fundamentalmente termina preparándolos para la adquisición de metas y objetivos previamente trazados, de igual forma necesita de un guía para organizar los recursos y actividades que se manejan dentro de cualquier contenido, fomentando en el individuo un trabajo cooperativo. La perseverancia, el esfuerzo y el

respeto hacia su propio conocimiento, alentando su motivación y emociones positivas para abrir las puertas hacia el éxito del aprendizaje.

La autorregulación tiene un componente vital, se refiere a la metacognición, el hecho de ser consciente de lo que se piensa, se aprende y se enseña, el estudiante reconoce sus habilidades, pero también sus debilidades, determina qué recursos puede utilizar para mejorar su desempeño, organiza los pasos a seguir y solucionar las distintas situaciones, utilizando sus propias técnicas (Vives, Durán, Varela y Fortoul, 2014).

La autorregulación según Hampson et al. (2016) es un constructo que implica la capacidad de manejar las emociones, cogniciones y comportamientos, lo que posibilita desarrollar habilidades que mejoran su posibilidad de aprendizaje en el transcurso del tiempo, esta faceta puede educarse desde las primeras etapas de la infancia para permitirle al individuo adaptarse a cualquier contexto.

Bandura (1991) complementa que el individuo debe tener una capacidad de autorreflexión y auto reacción que le permiten manipular sus sentimientos, pensamientos y comportamientos para su propio beneficio, a partir de esta postura Zimmerman (1990) propone que esta técnica pronostica los futuros logros en la educación y activan la creatividad, la resolución de problemas y una cantidad de recursos personales para desenvolverse en cualquier situación.

Un estudiante autorregulado es aquel que posee las estrategias para resolver problemas, son reflexivos sobre cuáles son sus habilidades y limitaciones y son capaces de establecer objetivos que los motiven a alcanzar un crecimiento en su aprendizaje. Su modelo contempla que el

individuo, la conducta y el ambiente son vigilados para favorecer al cumplimiento de metas personales establecidas (Zimmerman, 1990).

Pintrich (2000) distingue tres elementos importantes en los procesos autorregulatorios, la motivación, los procesos cognitivos y las características del contexto de aprendizaje, para determinar cómo el estudiante se auto-percibe, delimita metas, dispone sus actividades y analiza la manera en la que quiere obtener nuevo conocimiento.

Autoeficacia

El individuo siempre buscará la manera de desenvolverse de manera eficiente en todos los contextos, explora intrínsecamente sus conocimientos sus pensamientos y emociones para encontrar las habilidades que le posibilitan la toma de decisiones más acertada, (Tejada, 2005), es por ello que siempre buscan la oportunidad de mostrar sus capacidades en situaciones donde se sientan seguros y por el contrario evitan actividades que puedan poner en evidencia sus limitaciones o debilidades, aun sabiendo que pueden adquirir las habilidades y desarrollarlas correctamente en cualquier situación (Olaz, 2001).

Por estas presunciones la teoría de Bandura (1991), argumenta que la respuesta del comportamiento es el desempeño del individuo, por lo que la conducta, ambiente y pensamiento se mantienen en una relación mutua, aunque un sabio manejo de estos factores proporcionan no sólo ser más eficaz si no ser proactivo y modificar a conveniencia su contexto.

Más adelante en una investigación, Bandura (2001) corrobora que estas no son características generales de todos los individuos, si no que vienen ligadas a un conjunto de creencias o dogmas

de cada persona que le permiten manejar las situaciones tensionantes del diario vivir. Por otro lado Olivari y Urra (2007), denomina este conjunto de elementos como autoeficacia, un agente predictor del comportamiento a nivel afectivo, cognitivo y conductual. Afectivo, en la canalización, regulación de emociones y sentimientos que le permitan sentirse mejor, el factor cognitivo le permite modularse eficazmente, en la resolución de conflictos, y la serenidad de sus pensamientos y finalmente el factor conductual que no es más que la consecuencia explícita del manejo adecuado de los factores anteriores, que posibilitan predecir las acciones del individuo en un futuro y confirmar el éxito o el fracaso de sus objetivos.

Un estudiante autoeficaz está en capacidad de realizar cualquier tarea sin importar el grado de exigencia, se tiene confianza, es más seguro y receptivo a las situaciones difíciles, por el contrario un estudiante ineficaz no encuentra emocionante ninguna actividad académica, pierde el empeño fácilmente, generalmente las personas con baja autoestima son más vulnerables a la ineficacia. (Gans, Kenny y Ghany, 2003).

Orientación a las metas

Los estudiantes mantienen una inquietud constante a la hora de mostrar su desempeño, ellos mismos critican sus acciones y los de la competencia, buscan similitudes con el otro tratando siempre de llevar la ventaja y ser reconocidos dentro de la sociedad (Ames, 1992).

Por la década de los 80 nace una teoría de perfil social-cognitivo creada por los autores Kohler y Reyes (2010), cuyo concepto vincula la orientación a las metas desde un factor motivacional, donde existe una estrecha relación entre las conductas orientadas al logro, las

estrategias cognitivas, la capacidad autorregulatoria del individuo y la calidad en las acciones que realice, lo que determinaría el triunfo o la derrota en el desarrollo académico del alumno.

La orientación a las metas es definido también por Pintrich (2000) como un proceso que aborda las conductas del alumno desde un constructo motivacional, una práctica constante que involucra el compromiso real del estudiante para la consecución de sus metas, refleja el comportamiento, la preocupación por lo que quiere hacer, el dominio del tema y del material con el que va a trabajar, la impaciencia por desarrollar nuevas y mejores habilidades, y por supuesto el valor que le dan a su propio aprendizaje. Ratifican que un alumno orientado a la meta logra un verdadero aprendizaje y lo hace a partir del uso de estrategias metacognitivas que le ofrece a diferencia de otros, una profundización del conocimiento, por lo que no hay lugar al fracaso, pero si llega a darse la situación está en completa libertad de manejar cualquier situación negativa que se presente (Matos y Lens, 2006).

Uso de estrategias

Los retos de la educación en la actualidad demandan que el desarrollo del aprendizaje en el individuo vaya más allá de recordar e imitar conceptos recibidos por el docente, lo que se busca es garantizar que el estudiante sea capaz de construir y usar sus propias herramientas, habilidades o estrategias cognitivas para seleccionar y controlar la nueva información, teniendo en cuenta la situación y relacionarla con la existente, creando nuevo conocimiento que pueda aplicar a su cotidianidad (González, Alemán, Montes y Cabrera, 2019).

De esta manera Weinstein y Mayer (1983), definen las estrategias de aprendizaje como aquellas acciones y pensamientos usadas por un individuo durante el proceso de almacenamiento

de la información suministrada, con el objetivo de poder acceder de manera más oportuna a los conocimientos. Por otro lado, Monereo (1994) añade que las estrategias de aprendizaje son procesos conscientes e intencionales que posibilitan que el estudiante seleccione y recupere la información que necesita para cumplir con una tarea, teniendo en cuenta las características de esta.

Autores como Schmeck y Schunk (como se citó en Beltrán, 2003), plantean las estrategias como una serie de pasos que están diseñados para conseguir metas específicas en el aprendizaje, dichos métodos están compuestos por una gran diversidad de técnicas que el estudiante incorpora a sus procesos de aprendizaje.

Es de gran importancia conocer las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, ya que permite planificar la asignatura, los contenidos y los métodos de enseñanza. Es labor del docente educar a los estudiantes en aprender a aprender, esto se logra mediante la reflexión frente a sus propios recursos y habilidades, garantizando el cumplimiento de los logros académicos, para ejecutar un adecuado proceso (Rivero, Bernal, Santana y Pedraza, 2014).

Autoevaluación

Una educación de calidad está compuesta por un gran número de elementos, entre los que se encuentran aspectos como los contenidos del programa académico, la excelencia de sus maestros, infraestructura, pertinencia de las materias o las estrategias utilizadas por los docentes para enseñar, entre estos elementos se encuentra la evaluación, la cual está presente desde que se formula el propósito del programa académico y permanece vigente durante todo el proceso de enseñanza- aprendizaje (Camacho, 2014).

La evaluación desde el punto de vista del docente le permite conocer la efectividad de las estrategias utilizadas para el desarrollo de la clase, conociendo si son las más acertadas para la población estudiantil, proponiendo ajustar los métodos de enseñanza de ser necesario. Por otro lado, el estudiante es evaluado para brindar información sobre cómo está asumiendo los conocimientos y la relación que establece con lo aprendido previamente, estas estrategias o habilidades son necesarias para un proceso de aprendizaje más significativo (Camacho, 2014).

Con la necesidad que surge de conocer la evolución y asimilación de los nuevos conocimientos adquiridos en los estudiantes, nace el modelo de autoevaluación en el aula, donde el protagonista de la medición del proceso de aprendizaje es el mismo estudiante, guiado y monitoreado por el docente, evaluando si la forma en la que adquiere y asimila la información para construir los conocimientos es la más idónea y si sus estrategias y habilidades se están desarrollando de una manera óptima (Pérez, 1997).

Según Ortiz (2007) la autoevaluación permite que el alumno reflexione sobre su proceso, conozca sus habilidades y debilidades, establezca metas y genere una estrategia para superar sus dificultades. Del mismo modo permite que el docente conozca mejor a sus estudiantes, cuáles sus necesidades y qué estrategias de aprendizaje son más útiles para ellos, permitiendo que modifique o reestructure los métodos y técnicas de enseñanza adaptándolas a las particularidades de sus estudiantes.

Mora, (2004) reconoce que es un ejercicio bastante complejo, debido a que presenta una serie de dificultades, como es el caso de la falta de motivación para asumir el compromiso de evaluar el propio proceso, la resistencia que se tiene al cambio, falta de participación y el temor

a asumir nuevos desafíos. El papel del docente es clave en este ejercicio, pues es él quien establece las pautas y criterios que deben tener en cuenta los estudiantes para realizar el proceso de la manera más reflexiva y crítica posible, para fomentar así que el estudiante adquiriera un papel protagónico, responsable y consciente en su propio proceso de adquisición del conocimiento.

Marco empírico

Según lo revisado en el marco teórico, se descubre la importancia para la psicología encontrando nuevos vínculos y nuevos constructos que ayuden a explicar variables que antes no se habían tenido en cuenta.

Los presentes estudios son el panorama actual del fenómeno que facilita conocer cómo se comportan las variables Autorregulación y estructuras de clase, del mismo modo buscar combinaciones entre dichas variables para establecer si existe una relación entre ellas.

Autorregulación

Fernandez, Bernardo, Suarez, Cerezos, Nuñez y Rosario (2013), realizaron un estudio con el objetivo de analizar la capacidad predictiva de variables motivacionales, de comportamiento y socio-educativas sobre el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje, en una muestra de 552 estudiantes, los resultados estadísticos fueron analizados mediante una regresión lineal jerárquica, se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre todas las variables a excepción del nivel de estudio de los padres. A pesar de que otras investigaciones señalan que si existe una relación entre la autorregulación y el rendimiento académico, para la

percepción de los investigadores, no existe una explicación plausible de ello, asumiendo que si el estudiante no conoce el contenido de las materias antes de cursarlas, tampoco conoce la expectativa sobre lo que viene y no podrían utilizar las estrategias específicas para ello.

De igual forma Mohallem y Acácia (2019), desarrollaron un estudio con el fin de identificar los efectos de un programa para el desarrollo de estrategias de aprendizaje de intervención educativa, en 83 estudiantes universitarios, como resultado se corrobora que es más frecuente utilizar estrategias cognitivas simples, en los primeros semestres, ya que el uso de estrategias metacognitivas tiende a aumentar en estudiantes de últimos semestres, generando una reflexión en el estudio del cómo se debe desarrollar en los estudiantes universitarios una necesidad por trabajar las estrategias de autorregulación de una manera más profunda, con un nivel más alto de dificultad, para un mejor pronóstico del rendimiento académico. En la investigación se puede observar una limitación a la efectividad del programa, debido al tiempo, que parecía ser insuficiente para la adaptación de los estudiantes, no hubo un adecuado control de las variables para ser manejadas en el tiempo correspondiente, lo que no puede determinar si el éxito del estudio, fue realmente por el programa o por las mismas variables extrañas.

Estructuras de clase

Merellano, Almonacid, Moreno y Castro (2016), en su investigación buscan conocer las características de un buen docente universitario según los estudiantes, los resultados permiten evidenciar rasgos de personalidad individuales y el manejo de la cátedra del docente, en esta última los estudiantes concluyen que es fundamental que el docente sea

buen ser humano, que tenga manejo de la pedagogía y que siempre se centre en el estudiante, dichas características son resaltadas en el estudio de Silva y Maturana (2017), donde el estudiante adquiere un rol más activo en la enseñanza y es el actor principal de la construcción de su conocimiento.

En la investigación realizada por Martín (2019), busca explicar la importancia que otorgan los estudiantes a las cualidades personales, profesionales y metodológicas que consideran que debe tener un buen profesor de colegios o instituciones de educación superior, por lo que se realizó una encuesta a 269 estudiantes. Concluyendo la investigación se encontró que los estudiantes destacan características en el docente como alto perfil profesional, que sea un buen ser humano, dominio de las temáticas y un manejo adecuado de los recursos tanto externos como internos, este perfil permite mejorar la percepción acerca del docente y fortalecer su práctica dentro del aula de clase.

Por otro lado Loaiza (2014) expresa en su investigación la búsqueda por conocer la opinión sobre el tipo de actividades lúdicas y didácticas que se usa en el contexto educativo y cómo se manifiestan en el rendimiento académico, aplicado a un grupo de 10 docentes y 33 estudiantes, las conclusiones del estudio permiten evidenciar distintos factores que fluctúan en la investigación, pero en general se destacan aspectos positivos entre los que se sobresalen las didácticas de enseñanza y la capacitación oportuna de los docentes, de la misma manera se muestran aspectos negativos como la falta de recursos tecnológicos y recursos desactualizados o ausentes en la mayoría. La investigación muestra que existe una disonancia entre los docentes y los estudiantes, desde la

descripción de ciertos factores y características en el contexto, y aconsejan el uso de nuevas didácticas, para complementar lo ideal sería establecer un programa de aplicación a partir de los resultados arrojados por el estudio.

Autorregulación - Estructuras de clase

Al respecto, Williams, Santelices, Ávila, Soto y Dougnac (2017) en su investigación pretenden evaluar el impacto de una metodología de enseñanza autodirigida, para este fin trabajan con 170 estudiantes de medicina divididos en dos grupos, donde se trabajaron en dos años consecutivos, el primero con metodología de enseñanza tradicional y el segundo con metodología de enseñanza de la autorregulación. En los primeros resultados se puede identificar un incremento en la equivalencia de un 96 % para la metodología autorregulación y un 64% para la tradicional, finalmente aunque ambas aumentan de nivel, es la metodología de autorregulación la que generó un mayor porcentaje, como lo explica los supuestos teóricos afirmando que el alumno es quien controla sus procesos de aprendizaje, por lo tanto tiene mayores alcances en el desempeño académico.

El estudio de Gargallo, Morera, Iborra, Climent, Navalón y García (2014) sobre el impacto en la Metodología centrada en el estudiante, en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico, con una muestra conformada por 74 estudiantes, en las conclusiones de esta investigación los autores encuentran diferencias positivas a nivel general en el uso de estrategias, especialmente en las estrategias metacognitivas, de búsqueda y selección de la información y en las de procesamiento, confirmando que el uso de metodologías innovadoras,

centradas en el aprendizaje, mejora las estrategias de aprendizaje de los alumnos al tiempo que obtienen mejores calificaciones.

Método

Construcción de una prueba para medir las Estructuras de Clase

Método

Diseño

La presente investigación es un diseño de estudio instrumental, de corte cuantitativo basado en instrumentos que miden el comportamiento de los sujetos. Este proyecto se realiza a través de un diseño exploratorio por medio de una prueba piloto, que tiene por objetivo generar un análisis previo sobre el funcionamiento de la prueba con una muestra de participantes similar a la muestra objetivo (Muñiz, Fonseca y Pedrero, 2019).

Participantes

La muestra que participó en esta fase estuvo conformada por 37 estudiantes de educación superior del programa de psicología de la universidad de Cundinamarca, se encontraban en un rango de edad entre los 18 a 21 años; fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo incidental. También se consideró todos los criterios de confidencialidad de la información según la ley 1090 del 2006 para el trabajo con personas, por lo tanto todos los participantes fueron informados sobre el objetivo del estudio y aceptaron de manera voluntaria

su participación, por último se les brindó la posibilidad de ser contactados para brindar una retroalimentación general de los resultados.

Se definieron como criterios de exclusión de la prueba aquellas personas que no hubiesen tenido contacto previo con el docente que dictaba la asignatura a evaluar, se descartaron personas que tuvieran alguna dificultad cognitiva, visual no corregida o de comprensión de lenguaje.

Instrumento

Este instrumento tiene como objetivo, proporcionar una definición del concepto estructuras de clase (EEEC), con la finalidad de medir la percepción de los estudiantes sobre los diferentes componentes que integran una clase, la escala evalúa cuatro dimensiones, en su versión final cuenta con 29 ítems, las dimensiones corresponden a : Tipos de evaluación compuesta por 8 ítems (5,9,12,15,18,22,26,27), convivencia democrática con 5 ítems (1,7,11,20,24), la dimensión programación de actividades, 8 ítems (2,4,8,14,17,21,25,29) y por último la dimensión estrategias metodológicas compuesta por 8 ítems (3,6,10,13,16,19,23,28); La escala se propuso en una versión de formato digital, a través de una escala tipo Likert de 5 puntos (1- Nunca a 5- Siempre), con un puntaje mínimo total de 29 puntos y un máximo total de 145 puntos.

Tabla 1

Operacionalización dimensiones e ítems

DIMENSIONES	OPERACIONALIZACIÓN	ITEMS
--------------------	---------------------------	--------------

Convivencia democrática	Convivencia democrática implica la participación y la corresponsabilidad en la construcción y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida colectiva. Además, tiene una fuerte relación con la forma en que se gestionan los desacuerdos y los conflictos que surgen en el grupo, de tal forma que las soluciones sean desde la vía pacífica, priorizando el diálogo, la negociación, la comunicación, el consenso, la participación, la deliberación, la toma de decisiones encaminadas al bien común. Es imprescindible el reconocimiento de los alumnos como sujetos de derechos y deberes, capaces de participar en las decisiones y de convivir en apego a los principios democráticos.	<p>1. A la hora de la creación de los acuerdos de clase el docente tiene en cuenta su opinión.</p> <p>7. El docente es democrático en las normas básicas como ir al baño o salir del salón.</p> <p>11. El docente permite que el estudiante negocie de los porcentajes de las notas quizes, talleres, actividades en clase, etc.</p> <p>20. El Docente acuerda previamente con los estudiantes la forma de realizar las evaluaciones pertinentes (abiertos, cerrados, escritos, orales,etc...).</p> <p>24. El docente y los estudiantes se ponen de acuerdo respecto a los horarios de clase.</p>
--------------------------------	---	--

- Programación de actividades** El término "programación", se refiere al proceso de toma de decisiones mediante el cual el profesor anticipa su intervención educativa de una forma deliberada y sistemática haciendo uso de cronogramas para establecer fechas, acuerdos de entregas de actividades, planeación de tiempo, fechas de exámenes etc.
- 2.** El docente asigna los trabajos dentro de los tiempos y horas estipulados.
 - 4.** El docente presenta las fechas de exámenes y trabajos con los estudiantes teniendo en cuenta los avances logrados en la clase.
 - 8.** El docente reprograma las fechas de actividades planificadas previamente.
 - 14.** El docente programa asesorías para la elaboración de proyectos próximos.
 - 17.** El docente envía a los estudiantes un cronograma de las actividades a realizar.
 - 21.** El docente utiliza recordatorios programados en el aula virtual u otros aparatos electrónicos.
 - 25.** El docente planea cronológicamente todas las fechas de las actividades a entregar, con sus respectivos horarios.
 - 29.** El docente utiliza salidas extracurriculares

como herramienta de enseñanza.

Tipo de evaluación	<p>La evaluación ha de ser no sólo un acto conducente a una calificación cuantitativa con respecto a la ejecución de una prueba, sino también un proceso que motive y oriente el aprendizaje tanto de los docentes como de los estudiantes (la evaluación ligada al carácter formativo de la educación superior y a la mejora de quién en ella participan).</p>	<p>5. El docente hace correcciones rigurosas a los trabajos presentados (tildes, ortografía, normas de presentación de trabajos académicos, etc.).</p> <p>9. El docente emplea diferentes estrategias de evaluación.</p> <p>12. El docente evalúa todas las temáticas vistas en clase.</p> <p>15. El docente informa cual es la rúbrica de evaluación para las actividades que corresponda.</p> <p>18. Las evaluaciones realizadas reflejan el</p>
---------------------------	---	---

desempeño del estudiante.

22. El docente hace control de las lecturas asignadas previamente.

26. El docente usa como estrategia de evaluación la participación activa.

27. El docente baja la calificación por la entrega extemporánea de trabajos propuestos para la clase.

Estrategias metodológicas Entendida como la planificación de la forma como se llevará a cabo el proceso formativo y comprende un diagnóstico de la realidad, la definición de objetivos, la selección de métodos didácticos, las tareas por realizar, las actividades, la planeación de los recursos y la forma de evaluación del proceso formativo.

3. El docente demuestra experticia y dominio en la asignatura que dicta.

6. El docente hace énfasis en los aspectos más importantes y de difícil comprensión en la sesión de clase.

10. El docente retroalimenta siempre exámenes y trabajos.

13. El docente provee espacios en donde el estudiante pueda reflexionar sobre su propio aprendizaje (ej., ¿qué es lo que sé?, ¿qué tengo que averiguar? ¿de qué otra forma puedo formular este problema?).

16. El docente suministra a los estudiantes las lecturas

o material de estudio con suficiente tiempo para su revisión.

19. El docente desarrolla debates programados como una estrategia para la discusión de tema relevante en su clase.

23. El docente alienta explícitamente a los estudiantes a creer en sus propias capacidades para obtener éxito académico.

28. El docente deja una actividad extra clase para realizar de manera autónoma.

Procedimiento

El pilotaje se desarrolló en tres etapas: La primera etapa define el concepto y el peso de las dimensiones (plan de prueba); en la segunda etapa, se llevan a cabo procedimientos de validación por jueces expertos que sirve para ajustar los ítems y sus dimensiones; en la tercera etapa se aplica la prueba piloto, a partir de la cual se elaboró la versión final del instrumento, (versión de 29 ítems); por último se realizan análisis para revisar las propiedades psicométricas del instrumento.

Etapa 1. Plan de prueba

Para la construcción del plan de prueba, se realizó la revisión teórica pertinente con la finalidad de definir las dimensiones que incluirá la prueba. Finalmente, la estructura de prueba quedó conformada por 4 dimensiones y 60 ítems, los pesos de las dimensiones según el nivel de importancia para la prueba total se dividieron así: 10 % para la dimensión convivencia democrática, 30% para la dimensión programación de actividades, 20 % para la dimensión tipo de evaluación y 40% para la dimensión estrategias metodológicas. Una vez construidas las dimensiones y su conceptualización, se elaboraron los ítems.

Etapa 2. Juicio de expertos

Para esta etapa se escogieron tres jueces expertos en total, como procedimiento de validez de contenido; los jueces fueron elegidos por su experticia en los diferentes componentes de la prueba (un juez experto en construcción de ítems, un juez experto en metodología, y un juez experto en el área de psicología educativa). Para su validación fue adaptada una plantilla con la prueba respectiva (Escobar- Pérez & Cuervo- Martínez, 2008), en donde los jueces revisaron las dimensiones y su conceptualización, adicionalmente se les pidió calificar cada ítem según 4 criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Para el puntaje asignado, los expertos puntuaron los criterios por medio de respuesta dicotómicas (1 cumple con el criterio o 0 no cumple con el criterio), esta opción de respuesta permite analizar el consenso de los jueces a través del índice Kappa cuyo resultado fue de $k = .55$ por otro lado los jueces hicieron unas recomendación a nivel cualitativo para hacer modificaciones en la estructura de los ítems en cuanto a coherencia y pertinencia.

Por su parte se analizaron los ítems del juicio de expertos a nivel cuantitativo en donde se determinó que los ítems con puntuación 0 serían eliminados, otro criterio adicional que se tomó en cuenta fue la discrepancia entre los jueces hacia la calificación de un mismo ítem, por otro lado también se eliminaron aquellos ítems que pretendían evaluar lo mismo en varias dimensiones, estos ítems para la dimensión programación de actividades fueron: 5,17,21, 24, 28, 31,40,51 en cuanto a la dimensión de estrategias metodológicas los ítems eliminados son 35,42,49,50,56,59, para tipos de evaluación se eliminaron los ítems 11,15, 19 y 23 y para la dimensión convivencia democrática se mantuvieron todos los ítems, aunque se realizaron correcciones por redacción, mientras que otros se corrigieron respecto a la redacción y coherencia en conformidad con las recomendaciones, en donde se expresa solapamientos, reactivos que debían ser redactados de forma inversa, ítems que podrían entenderse mejor desde otra dimensión, entre otros. Finalmente, con las modificaciones de esta etapa la prueba quedó constituida por un total de 36 ítems y 4 dimensiones.

Tabla 2

Ítems eliminados de cada dimensión

DIMENSIONES	ITEMS
Cumplimiento de normas	Esta categoría contenía 8 ítems de los cuales ninguno se eliminó, pero si se realizaron correcciones por redacción.

Programación de actividades

5. El docente no establece fechas y horas específicas para la entrega de trabajos desde el inicio del semestre académico

17. El docente cambia las fechas de entrega de trabajos y exámenes por situaciones inherentes a la Universidad (ej., paros, festividades, reuniones, capacitaciones)

21. El docente cambia las fechas porque el desarrollo de los temas requirió más tiempo del planeado.

24. El docente cambia las fechas porque observa (o percibe) que los estudiantes no se encuentran preparados para el examen o no lograron terminar algún trabajo

28. El docente cambia las fechas de entrega de trabajos cuando los estudiantes consideran se requiere mayor tiempo de elaboración.

31. El docente cambia las fechas porque el estudiante requiere más tiempo para asesorar los avances de los proyectos

40. El docente asigna los trabajos fuera de los tiempos y horas acordados.

51. El docente tiene en cuenta a la hora de asignar actividades extra-clase el tiempo que el estudiante debe emplear de acuerdo a los créditos de la asignatura.

Tipo de evaluación

3. El docente programa evaluaciones de tipo competencias
6. El docente programa evaluaciones con apuntes
14. El docente programa evaluaciones de pregunta abierta
18. El docente programa evaluaciones grupales
22. El docente programa calificaciones cuantitativas
apreciativas
25. El docente relaciona las temáticas de la clase con
situaciones de la realidad.
32. El docente con base en sus experiencias profesionales,
describe problemas o situaciones problemáticas con el fin de
que los estudiantes las aborden, resuelvan y desarrollen en
clase.
43. El docente recibe todos los trabajos solicitados durante
el horario de clase
47. El docente baja la calificación por la entrega
extemporánea de trabajos propuestos para la clase

53. El docente no hace control de las lecturas asignadas previamente.

En su mayoría los ítems fueron reformulados, aquellos ítems que iban dirigidos hacia una misma pregunta fueron unificados en un solo ítem.

**Estrategias
metodológicas**

- 35.** El docente imparte clases sin contenido creativo y monótono para enseñar los temas de la asignatura.
- 42.** El docente cada semana planea las actividades de la semana siguiente y las comunica a los estudiantes durante cada clase
- 49.** El docente no retroalimenta exámenes y trabajos.
- 50.** El docente programa el desarrollo de textos escritos (ej., ensayos, artículos, poster, informes de práctica) para organizar sus entregas.
- 56.** El docente realiza un calendario semestral que le permita fijar y observar las fechas importantes
- 59.** El docente realiza la planeación de fechas para entregar trabajos y exámenes al iniciar semestre.

Etapas 3 Aplicación prueba piloto

Se desarrolló una prueba piloto donde se administró el cuestionario de manera digital a través del formulario de acceso gratuito google forms; las personas no manifestaron durante la aplicación dificultades para comprender las instrucciones de llenado de la prueba, ni en el

contenido de los ítems, tampoco se observaron problemas en la selección de las opciones, el tiempo de llenado promedio del cuestionario fue de 30 min.

Resultados

Para el análisis de resultados se consideró la posibilidad de generar un Análisis Factorial Exploratorio (AFP) en primera medida se analiza el comportamiento de las variables.

Posterior a esta etapa se utiliza la revisión del AFP, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .65, la Prueba de Esfericidad de Bartlett arrojó como resultado $\chi^2(31.880) = p < .000$, lo cual muestra que es posible llevar a cabo un análisis factorial para ajustar los ítems y sus dimensiones y generar evidencia a favor de la consistencia interna del instrumento.

En una segunda fase metodológica, se tuvo en cuenta tres técnicas estadísticas, análisis de comunalidades, análisis de la varianza explicada y matriz de componente rotado, para la carga factorial se eliminaron aquellos ítems con cargas inferiores a .30 y los ítems complejos es decir, aquellos con cargas en diferentes factores, también se eliminaron ítems cuya correlación con el puntaje total del área fue baja, se eliminaron aquellos ítems que no cumplieran como mínimo con dos de los indicadores anteriormente mencionados, los ítems eliminados por los tres filtros de análisis fueron 3, 5, 14, 17, 21, 31, 32.

Luego de los análisis estadísticos la prueba quedó compuesta por 29 ítems, conformada por las dimensiones: Tipos de evaluación conformada por 8 ítems (5, 9, 12, 15, 18, 22, 26, 27), convivencia democrática compuesta por 5 ítems (1, 7, 11, 20, 24), la dimensión programación de

actividades compuesta por 8 ítems (2, 4, 8, 14, 17, 21, 25, 29) y por último la dimensión estrategias metodológicas compuesta por 8 ítems (3, 6, 10, 13, 16, 19, 23, 28).

Tabla 3

Comunalidades Dimensión convivencia Democrática

Ítem	(h ²)
Ítem 1	.742
Ítem 9	.739
Ítem 13	.803
Ítem 25	.634
Ítem 29	.819

Tabla 4

Comunalidades Dimensión Programación de actividades

Ítem	(h ²)
Ítem 2	.752
Ítem 6	.849
Ítem 10	.722
Ítem 18	.815
Ítem 22	.852
Ítem 26	.799
Ítem 30	.721
Ítem 33	.856

Tabla 5

Comunalidades Dimensión Tipo de evaluación

Ítem	(h ²)
Ítem 7	.846
Ítem 11	.842
Ítem 15	.849
Ítem 19	.856
Ítem 23	.893
Ítem 27	.705
Ítem 34	.761
Ítem 36	.783

Tabla 6

Comunalidades Estrategias de Evaluación

Ítem	(h ²)
Ítem 4	.831
Ítem 8	.840
Ítem 12	.796
Ítem 16	.802
Ítem 20	.709
Ítem 24	.771
Ítem 28	.771

Ítem 35

.749

Las tablas anteriores muestran el análisis de las comunalidades por dimensiones en la versión final de la prueba, se puede observar que los ítems por los que está conformada la escala si están explicando los factores de la variable, sin embargo por dimensiones los ítems que más aportan al instrumento serian para la dimensión convivencia democrática el ítem 19, para programación de actividades el ítem 6, para tipos de evaluación sería el ítem 23 y finalmente para estrategias metodológicas sería el ítem 8.

Posteriormente se realiza las correlaciones bivariadas entre los ítems (ver anexo 2), encontrando correlaciones bajas, teniendo en cuenta estos resultados se utiliza el método de rotación ortogonal Varimax con la intención de ver como se distribuye la varianza en los factores. El Por el análisis de la varianza rotada explicada el 78, 987%, indicando que este porcentaje del instrumento puede ser explicado a partir de solo cuatro componentes.

Tabla 7

Cargas factoriales por componente

	Componente			
	1	2	3	4
Ítem 7	0,736			

Ítem 25	0,736	
Ítem 35	0,713	
Ítem 28	0,672	
Ítem 18	0,573	
Ítem 29	0,428	
Ítem 4	0,403	
Ítem 13	0,338	
Ítem 16	0,807	
Ítem 12	0,755	
Ítem 19	0,738	
Ítem 9	0,532	
Ítem 26	0,830	
Ítem 34	0,724	
Ítem 11	0,632	

Ítem 33	0,592
Ítem 23	0,512
Ítem 27	0,374
Ítem 2	0,816
Ítem 20	0,689
Ítem 30	0,612
Ítem 15	0,492
Ítem 8	0,358
Ítem 1	0,350

En la tabla anterior se observa las cargas factoriales de cada uno de los ítems distribuidos en cada componente, los consecuentes resultados evidencian que las cargas de los ítems son adecuadas, teniendo en cuenta que estos se distribuyen solo en cuatro componentes.

Para medir la confiabilidad de la prueba se utilizó la prueba estadística alfa de Cronbach, como medida de confiabilidad, teniendo en cuenta la versión final de 29 ítems, el alfa obtenido fue de $(\alpha) = .863$ mostrando una confiabilidad adecuada; también se analizó la confiabilidad para cada una de las dimensiones, se obtuvieron los siguientes resultados: Para la dimensión de

convivencia democrática y programación de actividades el índice de confiabilidad fue de $\alpha = .65$, para tipos de evaluación $\alpha = .77$ y estrategias metodológicas con un confiabilidad de $\alpha = .73$ lo que asegura un buen nivel de confiabilidad de la prueba.

Fase 2. Correlación entre Estructuras de clase y Autorregulación

Método

Diseño

Para la segunda etapa de esta investigación, se propuso un estudio de tipo descriptivo correlacional, con el fin de determinar si las variables estructuras de clase y autorregulación ofrecen evidencia de relaciones positivas que permitan favorecer otros estudios con respecto a la mejora de las prácticas educativas. Para este estudio fueron consideradas las variables estructuras de clase como variables criterio y autorregulación como variable predictora.

Hipótesis

A partir de este diseño se generaron dos hipótesis:

H1: Existe relación entre las estructuras de clase y la autorregulación del aprendizaje.

H0: No existe relación entre las estructuras de clase y la autorregulación del aprendizaje.

Participantes

Para el estudio se utilizó una muestra de 66 estudiantes de educación superior de la universidad de Cundinamarca, entre los 17 a 44 años de edad, ($M = 21.36$ y $DE = 4.409$), fueron

seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia de tipo incidental, como criterios de exclusión de la prueba se consideraron personas que no hubiesen tenido contacto previo de un semestre como mínimo con la estructura de clase evaluada, se descartaron personas que tuvieran alguna dificultad cognitiva, visual no corregida o de comprensión de lenguaje.

Adicionalmente se consideró todos los criterios de confidencialidad de la información según la ley 1090 del 2006 para el trabajo con personas, por lo tanto todos los participantes fueron informados sobre el objetivo del estudio y aceptaron de manera voluntaria su participación, por último se les brindó la posibilidad de ser contactados para recibir una retroalimentación general de los resultados. La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo de manera virtual.

Instrumentos

Para generar las medidas de las variables a nuestro estudio, fueron empleadas dos medidas a través de dos instrumentos.

Estructuras de Clase

La variable estructura de clase fue medida a través de la escala de evaluación de estructuras de clase (EEEC), la cual tiene como objetivo evaluar la percepción de los estudiantes hacia sus estructuras de clase, en su versión actual cuenta con 29 ítems, fue creada con un proceso inicial de validación por las investigadoras de este trabajo.

Autorregulación

La variable autorregulación fue medida a través del instrumento Escala de Aprendizaje Autorregulado (EAA) descrito por las autoras (Valdés y Pujol, 2013). La EAA evalúa los

patrones de autorregulación del aprendizaje por medio de 18 ítems agrupados en 4 dimensiones: autoeficacia conformada por los ítems: 3, 7, 10, 13, orientación a las metas en donde pertenecen los ítems: 1, 6, 9, 15, 18, uso de estrategias con los ítems: 5, 8, 12, 17 y autoevaluación con los ítems: 2, 4, 11, 14, 16; esta escala tiene opciones de respuesta tipo Likert de 5 puntos que va desde 1 Total Desacuerdo hasta 5 Total Acuerdo; la puntuaciones arrojadas oscilan entre 18 (menor nivel de autorregulación) y 90 puntos (mayor nivel de autorregulación), la confiabilidad total del instrumento reportada es de $\alpha = .842$

Procedimiento

Para esta etapa se realiza la aplicación de las dos escalas en formato digital a los 66 estudiantes, se realiza tres sesiones diferentes de aproximadamente 20 estudiantes, se acordó con los estudiantes la participación en la investigación mediante el consentimiento informado, por otro lado se tuvo en cuenta que los estudiantes no vieran clases con el mismo profesor, esto con la intención de evaluar diversas estructuras de clase, en total se evaluaron 6 metodologías. Posteriormente, con los datos recolectados y organizados se procede a generar el análisis estadístico, a través del programa SPSS versión 2.3.

Resultados

A partir de la información consignada en este estudio, los resultados se dividieron en dos momentos, en primer lugar se mostrará una serie de estadísticos descriptivos que muestran los datos de las escalas de estructura de clases y autorregulación; en un segundo momento se evidencian los estadísticos y tipos de variables permiten seleccionar la técnicas de correlación

como Pearson y Spearman, se reportan también los datos del tamaño del efecto para las correlaciones significativas al nivel de $p = <.05$

Análisis descriptivo

Tabla 8

Estadísticos de tendencia central para datos sociodemográfico

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Edad	21,36	4,409

La muestra cuenta en su totalidad con 66 estudiantes, con edades comprendidas entre los 17 y 44 años, como se evidencia en la tabla 8, la media de los datos está comprendida en 21,36, por otro lado la σ , muestra una dispersión de los datos de 4.409, señalando que los datos no están tan alejados de la media.

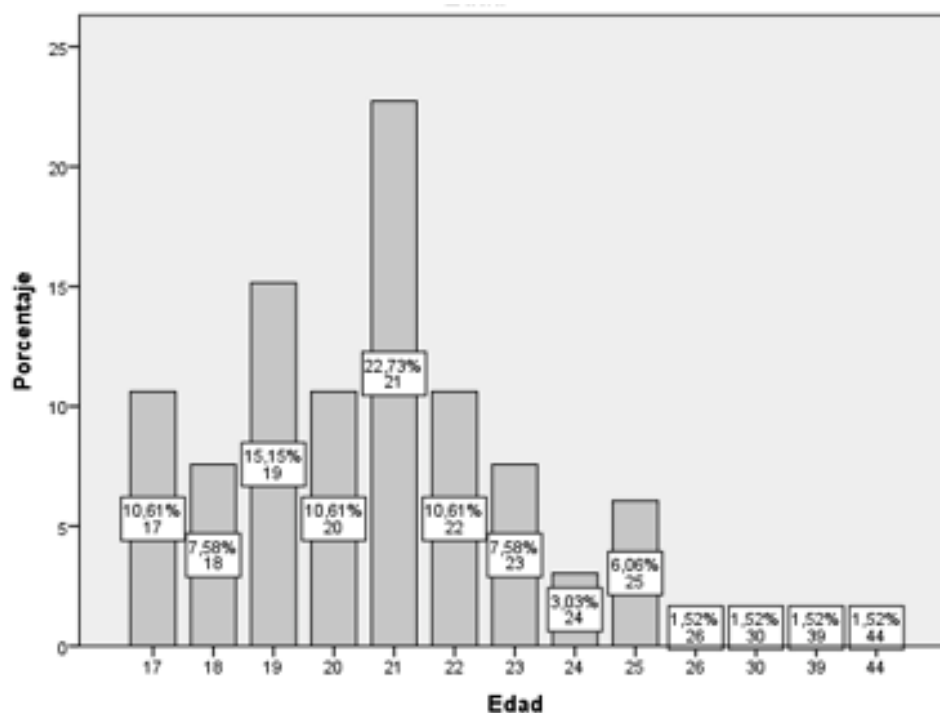


Figura 1. Descripción de los datos sociodemográficos por edad.

Como se aprecia en la figura 1 con un porcentaje de 22.73%, se encuentra la mayoría de la población con una edad promedio de 21 años, de igual forma, el 15,15 % de la población está conformado por sujetos en su mayoría de 19 años y el porcentaje más bajo, establecido por el 6,8% de los sujetos están en edades comprendidas entre los 26 a 44 años, de igual forma se puede observar que hay una heterogeneidad en los datos respecto a las edades.

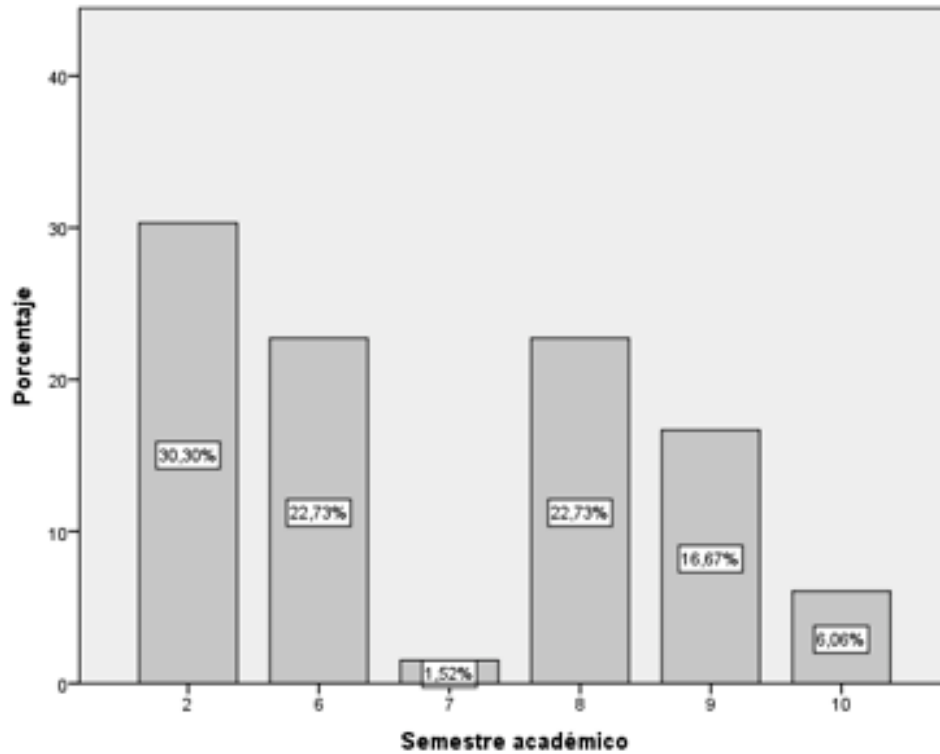


Figura 2. Descripción de los datos sociodemográficos por semestre académico.

La muestra que se usó para el estudio estaba conformada por estudiantes entre segundo y décimo semestre de educación superior, se evidencia de manera generalizada que los estudiantes cumplían con el contacto previo de al menos un semestre y mostrando que la mayoría de la población se encontraba en segundo semestre.

Tabla 9

Estadísticos de tendencia central para EECC y sus Dimensiones

	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>SD</i>
Total EECC	79	143	112,32	15,117
Convivencia democrática	10	25	19,17	3,801
Programación de actividades	15	40	30,14	4,657
Tipo de evaluación	19	40	31,17	4,600
Estrategias Metodológicas	20	40	31,85	5,063

Teniendo en cuenta que las calificaciones para los datos se encuentran distribuidas en tres categorías independientes, definido por las investigadoras, como una manera de distribuir equitativamente la cantidad de números en tres rangos diferentes, una calificación baja está contemplada en puntajes entre 29 a 67, una calificación media de 68 a 106 y una calificación alta de 107 a 145. Como lo señala la Tabla 9, la *M* de los datos se encuentra en 112,32, indicando que las puntuaciones están en un rango alto. Por otro lado σ evidencia que hay una dispersión en los datos de 15,117 con respecto a la *M*, indicando una heterogeneidad en los datos. Con respecto a los rangos de calificación por dimensión, se establece la misma forma de calificación de la prueba general, para convivencia democrática, un rango alto de 19 a 25, medio de 12 a 18, y bajo 5 a 11, para programación de actividades, tipos de evaluación y estrategias metodológicas

el promedio alto iría de 30 a 40, el medio de 19 a 29 y bajo de 8 a 18, teniendo en cuenta los resultados de la M arrojados por la tabla anterior, establece que todas las dimensiones se encuentran en una puntuación alta y una dispersión cercana a la media.

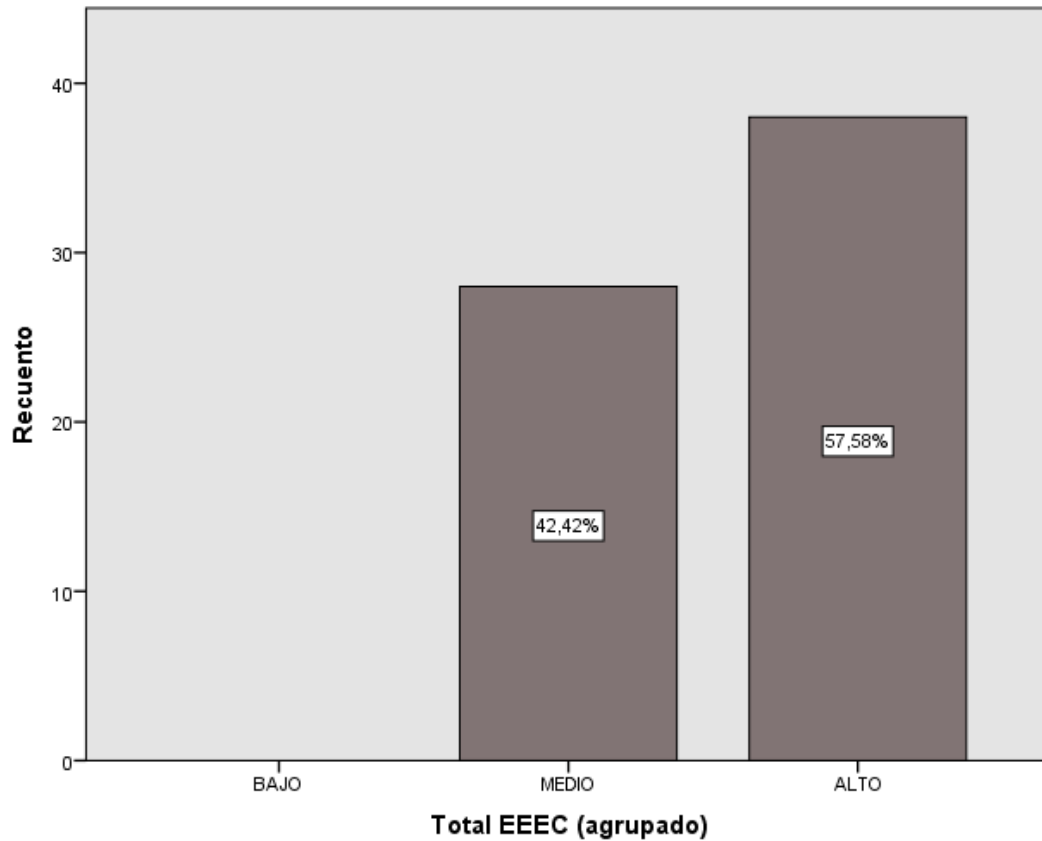


Figura 3. Descripción de los datos agrupados total estructura de clase.

Esta figura reporta que las clases evaluadas tienen una puntuación alta con un 57,58%, y una puntuación media con un 42,42%, también se aprecia que ninguna de las clases reporta puntuaciones bajas en estructura de clase.

Tabla 10

Datos de tendencia central para la Escala Aprendizaje Autorregulado y sus dimensiones.

Dimensiones	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>SD</i>
Autorregulación				
Total EAA	47	90	73,89	9,062
Autoeficacia	7	20	16,55	3,089
Orientación a las metas	14	27	21,55	2,644
Uso de estrategias	10	20	15,86	2,474
Autoevaluación	13	25	19,94	3,017

Para la calificación de la escala de autorregulación, se tienen en cuenta los datos enviados por las autoras que manejan una puntuación baja desde 18 a 41, medio de 42 a 65 y alta de 66 a 90. La tabla 10 muestra las medidas de tendencia central para todas las dimensiones de la escala de autorregulación; en esta tabla se evidencia que la escala aprendizaje autorregulado, contempla una $M= 73,89$, también se puede interpretar que los datos tienen una dispersión de $\sigma= 9,062$ con respecto a la media.

Otros datos que pueden evidenciarse son las medias para las dimensiones identificando la más alta para orientación a las metas con una media de 21,55 y las más baja para uso de estrategias con una media de 15,86, con respecto a la desviación estándar se puede apreciar que los datos tienen una dispersión cercana a la media.

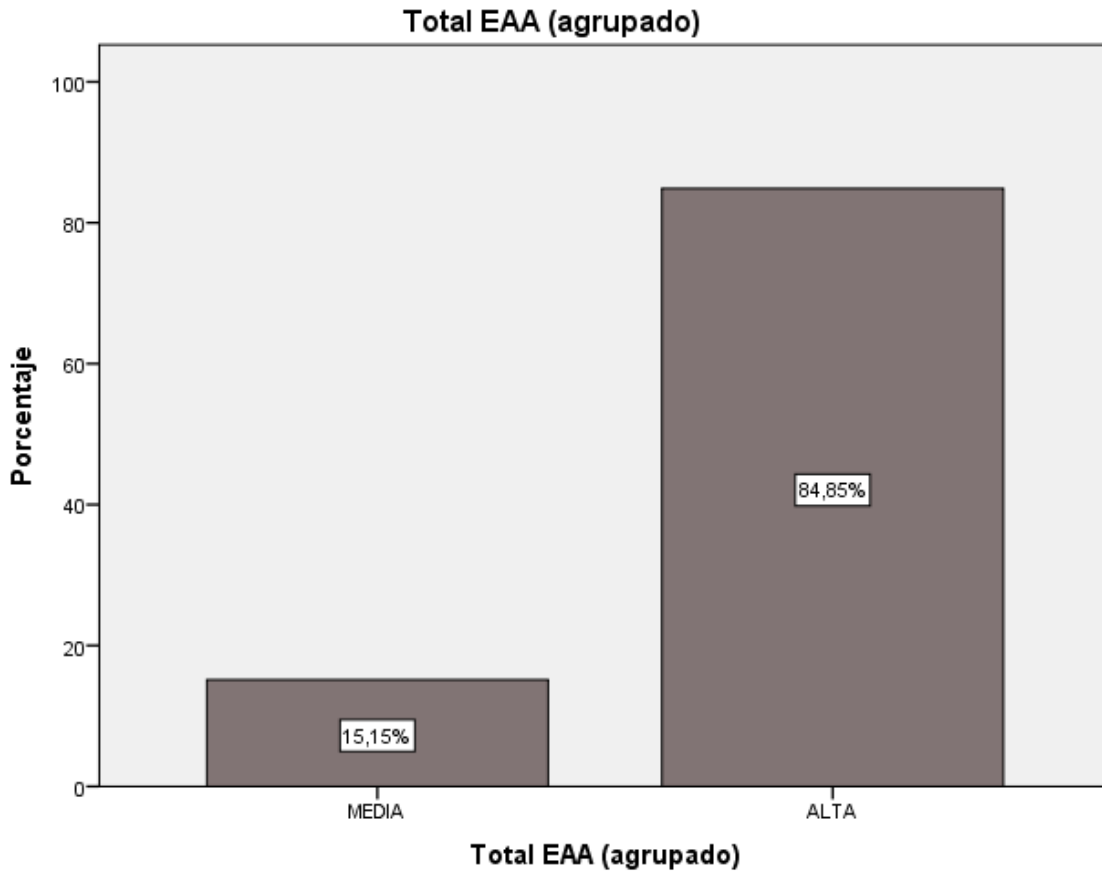


Figura 4. Descripción de los datos agrupados total aprendizaje autorregulado.

De la figura anterior se puede interpretar que el 84,85% de la muestra tuvo una puntuación alta de la escala de autorregulación, por otro lado el 15.15% de los datos manifestaron estar en una puntuación media. Siguen sin evidenciarse puntuaciones bajas.

Tabla 11

Tabla cruzada semestre académico por EECC

Semestre académico		Total EECC (agrupado)		
		MEDIO	ALTO	Total
2	Recuento	13	7	20
	% dentro de Semestre académico	65,0%	35,0%	100,0%
	% del total	19,7%	10,6%	30,3%
6	Recuento	5	10	15
	% dentro de Semestre académico	33,3%	66,7%	100,0%
	% del total	7,6%	15,2%	22,7%
7	Recuento	0	1	1
	% dentro de Semestre académico	0,0%	100,0%	100,0%
	% del total	0,0%	1,5%	1,5%
8	Recuento	6	9	15
	% dentro de Semestre académico	40,0%	60,0%	100,0%
	% del total	9,1%	13,6%	22,7%
9	Recuento	3	8	11
	% dentro de Semestre académico	27,3%	72,7%	100,0%
	% del total	4,5%	12,1%	16,7%
10	Recuento	1	3	4
	% dentro de Semestre académico	25,0%	75,0%	100,0%
	% del total	1,5%	4,5%	6,1%

La tabla anterior permite explicar que del total de estudiantes de segundo semestre un 65%, ubica sus clases en una puntuación media. De otro modo los estudiantes de los demás semestres,

ubican sus clases en un rango alto, sin embargo ningún semestre califica sus clases con una puntuación baja.

Tabla 12

Tabla cruzada semestre académico por EAA

Semestre académico			Total EAA (agrupado)		
			Media	Alta	Total
2	Recuento		7	13	20
	% dentro de Semestre académico		35,0%	65,0%	100,0%
	% del total		10,6%	19,7%	30,3%
6	Recuento		0	15	15
	% dentro de Semestre académico		0,0%	100,0%	100,0%
	% del total		0,0%	22,7%	22,7%
7	Recuento		0	1	1
	% dentro de Semestre académico		0,0%	100,0%	100,0%
	% del total		0,0%	1,5%	1,5%
8	Recuento		1	14	15
	% dentro de Semestre académico		6,7%	93,3%	100,0%
	% del total		1,5%	21,2%	22,7%
9	Recuento		1	10	11
	% dentro de Semestre académico		9,1%	90,9%	100,0%
	% del total		1,5%	15,2%	16,7%
10	Recuento		1	3	4
	% dentro de Semestre académico		25,0%	75,0%	100,0%
	% del total		1,5%	4,5%	6,1%

Se puede interpretar en la tabla anterior una distribución hacia el rango alto, evidenciando que la mayoría de los estudiantes de todos los semestre, puntúan más alto en aprendizaje autorregulado, por otro lado es muy mínimo el porcentaje de estudiantes que se ubican en una puntuación media, ningún semestre tiene calificaciones bajas en autorregulación.

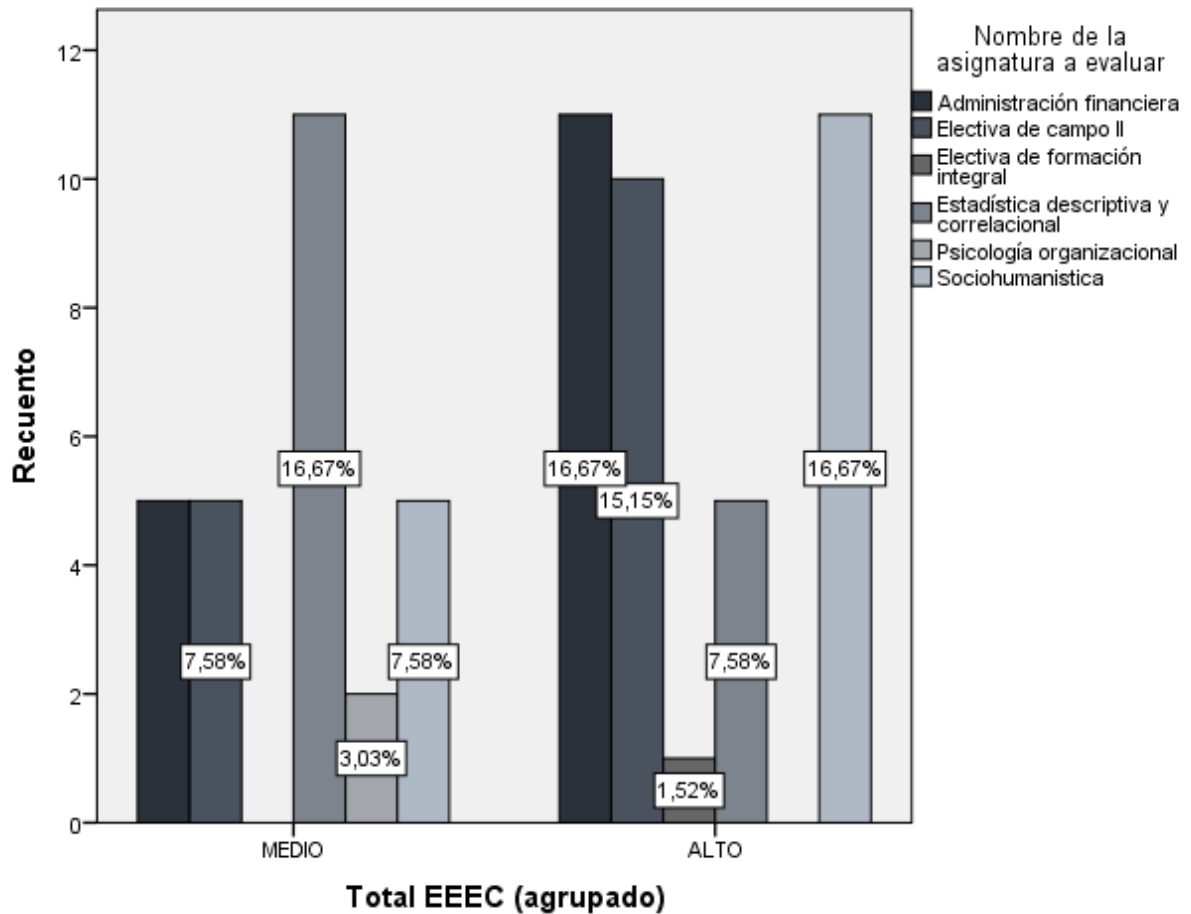


Figura 5. Descripción de los datos agrupados total estructuras de clase por asignatura evaluada.

A partir de figura 5, se evidencia que las asignaturas administración financiera y socio humanística con un 16,67%, cuentan con una puntuación alta en estructuras de clase, seguida de la electiva de campo II, con una puntuación del 15, 15%, por otro lado, con un 16,67% de los datos se ubica en puntuación media. Esta figura tampoco manifiesta asignaturas con puntuaciones bajas en estructuras de clase.

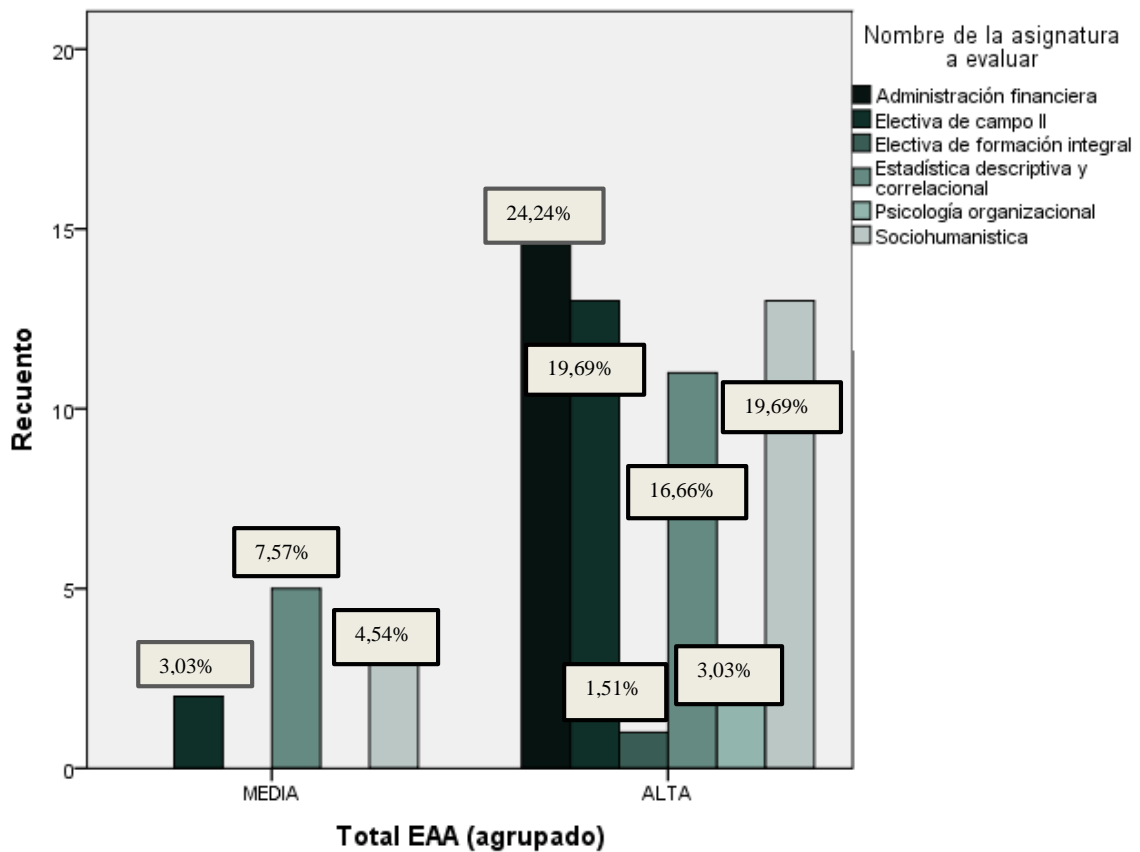


Figura 6. Descripción de los datos agrupados total aprendizaje autorregulado por asignatura evaluada.

Se evidencia en la figura 6 que la mayoría de los estudiantes de las diferentes asignaturas tienen una calificación alta, puntuando mejor administración de empresas con un 24,24%, seguida de la electiva de campo II y socio humanística con un 19.69% cada una. Sin embargo dentro de la categoría alta, solo un 3.03% de los estudiantes de psicología organizacional tiene autorregulación alta para esa materia igualmente con los estudiantes de electiva de formación integral con un 1.51%, se evidencia que en los datos anteriores, tampoco hay puntuaciones bajas para esta figura.

Análisis de correlación

Para determinar la correlación entre las dos escalas, en primera instancia se realiza la prueba de normalidad de los datos del total de la escala de estructuras de clase y la escala de aprendizaje autorregulado, se tuvo en cuenta la prueba de Kolmogorov- Smirnov que permite analizar la distribución de los datos en muestras superiores a 50, en este caso el estadístico arroja que tanto para la escala estructuras de clase y aprendizaje autorregulado la significancia asintótica es de .200 lo que ubicaría los datos en una curva de normalidad.

Tabla 13

Correlación Escala Evaluación Estructuras de Clase por Escala de Aprendizaje

Autorregulado

	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Escala de estructuras de clase EECC * Escala de	,382	,002	0,62

aprendizaje autorregulado

EAA

Nota: *El nivel de significancia fue de, $d < .05$, r^2 es la medida de tamaño del efecto.*

La tabla anterior muestra una $r = .382$ apuntando a un nivel de correlación positivo medio entre las escalas, de igual forma muestra una $p = .002$, evidenciando un grado de significancia alto y un $d = 0.62$ mostrando un tamaño del efecto mediano, esto permite saber que existe una relación que posibilite aceptar la hipótesis de trabajo.

Tabla 14

Correlación por dimensiones Escala Evaluación Estructuras de Clase y Escala de Aprendizaje Autorregulado.

	Rho	p	d
Convivencia democrática x autoeficacia	.393	.001	0.62
Programación de actividades x autoeficacia	.309	.012	0.54
Tipo de evaluación x uso de estrategia	.270	.028	0.51
Estrategias Metodológicas x autoeficacia	.290	.018	0.53

Orientación a las metas x programación de actividades	.252	.041	0.50
Uso de estrategias x programación de actividades	.401	.001	0.63
Uso de estrategias x estrategias metodológicas	.245	.047	0.48
Autoevaluación x programación de actividades	.371	.002	0.60
Autoevaluación x convivencia democrática	.304	.013	0.55

La tabla anterior explica las correlaciones por dimensión interpretada de la siguiente forma en cuanto a las correlaciones más altas, en primer lugar se encuentra uso de estrategias y programación de actividades con un $Rho = .401$, y mostrando que es significativa $p = .001$ y un tamaño del efecto grande con un $d = .63$, seguida por convivencia democrática y autoeficacia con un $Rho = .393$, de la misma forma y significativa $p = .001$ y un tamaño del efecto también grande de $d = .62$, en tercer lugar se encuentra autoevaluación y programación de actividades con un $Rho = .371$, una significancia $p = .002$ y un tamaño del efecto adecuado de $d = .60$. Sin embargo también se puede apreciar una correlación baja entre uso de estrategias y estrategias metodológicas con un $Rho = .24$, una significancia de $p = .047$ y un tamaño del efecto mediano de $d = .48$.

Discusión

Esta investigación se realizó a partir de dos fases dentro de un mismo estudio, por un lado el prototipo de una prueba piloto de una escala, desarrollada con el fin de medir las estructuras de clase, lo que permite conocer la segunda parte del estudio que contribuyó como insumo para conocer las relaciones existentes entre las variables estructuras de clase y variables personales como el aprendizaje autorregulado.

Discusión para la fase 1:

Para poder generar la discusión, tomaremos los elementos de los aportes de esta investigación: como primera medida la construcción de la escala aporta un nuevo concepto para la medición de las relaciones enseñanza- aprendizaje, a partir, de la creación de cuatro dimensiones. Esta evidencia se soporta a través de los resultados obtenidos por los indicadores del pilotaje anteriormente mencionado, mostrando que el instrumento en su prueba de validez inicial, cuenta con propiedades psicométricas adecuadas; resaltando que estos ejercicios metodológicos son importantes para reconocer las potencialidades en la medición.

Puntualizando los aportes del instrumento, y teniendo en cuenta sus alcances, podemos hacer algunas afirmaciones: Las pruebas iniciales bajo los procedimientos del análisis factorial exploratorio, muestran indicadores adecuados en la validez de constructo y contenido, por lo tanto para esta prueba inicial podemos indicar que los ítems si responden a las estructuras de clase que se plantean y a la validez de constructo, además, el instrumento aporta evidencia sobre los ítems, es decir si miden el constructo que dicen medir, sustentando lo anterior con la mediciones obtenidas , esto podría determinar que existe un nivel de concordancia entre los jueces, aunque no es la más alta, y un $(\alpha) = .863$, que indicaría una adecuada consistencia interna

en la prueba, lo que comprueba que a pesar de que la escala no está validada los resultados son adecuados y proporcionan la evidencia que se necesita para corroborar que el constructo podía ser medido.

La prueba tuvo las revisiones estadísticas adecuadas para ser presentada como prototipo de prueba, pasando por la presentación a los jueces, los resultados anteriores determinaron su validez y confiabilidad, se implementó el modelo de Kaiser-Meyer-Olkin a la prueba para identificar la compatibilidad de los datos, arrojando un .65, indicando que era oportuno utilizar el análisis factorial y así identificar la relación entre las variables garantizando la rigurosidad, cuidado y limpieza de los ítems, corroborado a través del análisis factorial, determinado por los sus tres componentes, comunalidades de los ítems, cuyo resultado está en un rango de .63 y .89 indicando que los ítems mientras más cerca estén del 1 mejor explicaría los factores de la variable, por otro lado la varianza explicada de la prueba se logra a partir de los cuatro componentes arrojando un porcentaje de 78, 987, finalmente las cargas factoriales se agruparon en cuatro componentes que representan la agrupación de los ítems en cada uno de los factores, en este caso el componente 1 es donde se obtuvo mayor agrupación de ítems, de lo anterior se concluye que a menor número de componentes mayor será la relación de los ítems.

Uno de los hallazgos más relevantes de la investigación es presentar un concepto novedoso de estructuras de clase, a partir de definiciones similares, generadas desde la revisión de la literatura, que se acercan más al concepto preciso que explican las dimensiones de la escala EECC, Murillo, Martínez y Hernández, 2011 expresan programación de actividades como una serie de secuencias didácticas y organizadas que dependen de una estructura metódica y lógica. Finalmente la dimensión de tipos de evaluación aproxima su postura desde autores como

Hamodi, Pastor y Pastor (2015), que lo perciben como métodos para facilitar el aprendizaje del individuo lo que corrobora los resultados.

Merellano, Almonacid, Moreno y Castro (2016) y Martín (2019) abordan en su investigación las estructuras de clase con elementos enfocados en las estrategias metodológicas que es una dimensión fundamental contemplada en el constructo propuesto y adicionalmente se crean tres dimensiones más que permiten que el concepto sea más robusto y novedoso.

En cuanto al alcance de la escala, , podría representar una herramienta institucional que lograría aplicar como una prueba prediagnóstica al ingreso de la universidad ya que podría evidenciarse la manera como el estudiante recibe su cátedra y de qué manera lo percibe. Es probable que también sirva como herramienta para indicar el rendimiento de los docentes desde el punto de vista del estudiante, lo que posibilitaría plantear una línea de investigación que mejore los programas adecuados al perfil del docente. Las cuatro dimensiones que se utilizaron para la construcción se reúne como un filtro interpretativo que determinan las condiciones que evalúan las estructuras, esto permitiría crear programas de mejora específicos para cada docente.

Este estudio, representa avances en la construcción de instrumentos adaptados a la cultura y contexto de aplicación, en donde en la actualidad existe un vacío, en cuanto a la poca evidencia de instrumentos que permitan en general, medir cualquier tipo de fenómeno en el campo de la psicología educativa.

Discusión para la fase 2:

Para la segunda parte del estudio se realiza una correlación con las variables estructuras de clase y autorregulación que permiten afirmar que los objetivos si se cumplieron, aunque las

medidas de Pearson arroja una correlación media con una puntuación de $r=,382$, el tamaño del efecto $d = 0,62$ y el nivel de significancia $p= 0,02$ estos resultados permiten rechazar la hipótesis nula, teóricamente también existe la relación entre estructuras y autorregulación definida desde autores como Hernández e Infante, (2017) y Hampson et.al. (2016) que enfatizan en el rol del docente, su perfil profesional y las estrategias de autorregulación.

Uno de los objetivos específicos es la descripción de los niveles de estructuras de clase, para este caso los resultados mostraron que las estructuras con puntuación más alta son sociohumanística, y administración de empresas con un 16,67% y electiva de campo, con 15,15% por lo que es más probable que los estudiantes hayan encontrado en sus asignaturas los elementos mencionados por autores como Hernández e Infante (2017), Hevia (2006), Casanova (2012) y Hamodi, Pastor y Pastor (2015), que refieren como debe ser una estructura de clase idónea, contemplando características como el compromiso y la participación del estudiante en las actividades en el aula, organización y planeación de las actividades, controlando los procesos formativos, participación del docente y el alumno en cuanto a la adquisición del aprendizaje.

El paso a seguir fue reconocer los niveles de autorregulación, se concluye que los estudiantes de todos los semestres manejan niveles altos de autorregulación sin embargo los porcentajes aumentan a medida que avanza el semestre. Estos datos se pueden corroborar con el estudio realizado por Mohallem y Acácia (2019), en el que atribuyen que a mayor semestre académico, hay un mejor desarrollo de las capacidades autorregulatorias por parte del estudiante, capacidades que según autores como Zimmerman (1990) y Pintrich (2000) permiten generar en estos estudiantes habilidades reflexivas y críticas frente al proceso de aprendizaje, esto indica que es muy probable que los estudiantes que obtuvieron puntuaciones

altas en la escala de aprendizaje autorregulado, cuentan con la mayoría de la características planteadas por estos autores.

El estudio cumple uno de los objetivos propuestos en cuanto a las relaciones significativas de las dimensiones que componen las respectivas escalas, en primer lugar la correlación media más significativa está entre la dimensión uso de estrategias y programación de actividades, con $r = .401$, una p de $.001$, adicionalmente indica un tamaño del efecto grande con un $d = 0.63$, que permite interpretar el valor de la muestra con una estimación más exacta. Gisber y Blanes (2013) y Rivero et.al. (2014), argumentan esta relación teóricamente pues enfatizan que los alumnos deben hacer reflexión sobre el cumplimiento de sus metas.

En cuanto a las dimensiones uso de estrategias y estrategias metodológicas se encuentra que tienen menor correlación con un $r = .245$, un $p = .047$ y a su vez un tamaño del efecto mediano con un $d = 0.48$, que muestra una diferencia entre los promedios. Contrario a estos hallazgos, teóricamente se encuentra una relación entre estas dos dimensiones reportada en la investigación Díaz y Hernández (2002) que confirman que las estrategias de aprendizaje son los procesos que el alumno usa para enriquecer su conocimiento, mientras que las estrategias de enseñanza son los métodos que el docente utiliza para transformar la cantidad y la calidad de la información que el alumno adquiere, con esto encontramos una discrepancia con los resultados hallados en la correlación; pero se podría explicar que los estudiantes a lo largo de su experiencia no hayan tenido un proceso formativo novedoso que les permitiera usar abiertamente sus estrategias para aprender y que los docentes tampoco aportaron estrategias innovadoras, es probable que la mayoría de estudiantes estuvieran inmersos en estructuras de clase rígidas y poco prácticas.

Según lo anterior, es pertinente señalar los hallazgos encontrados en esta parte del estudio, pues existe evidentemente una fuerte relación entre estructuras de clase y autorregulación, ya que a mejor estructura de clase hay mayor capacidad autorregulatoria en los estudiantes. De igual forma hay una alta estructura de clase dentro de las asignaturas de administración de empresas, sociohumanística y electiva de campo II ya que fueron las que mejor puntuaron en las 2 escalas.

Por último las escalas trabajadas en esta investigación gracias a sus niveles de relación podrían ser usadas como elementos claves en programas de intervención en el aprendizaje, que ayuden a potencializar el rendimiento académico de los estudiantes.

Conclusiones

La primera parte de este estudio hace un aporte a la psicología, a la educación y a la psicometría, innovando con un constructo, mediante el prototipo de un instrumento que permite evaluar estructuras de clase desde la aplicación específica de ítems ubicados en dimensiones como la convivencia democrática, programación de actividades, tipos de evaluación y estrategias metodológicas, creadas para evaluar los ítems que se adaptan a estos criterios. Es relevante resaltar que a pesar que es un prototipo de investigación, su validez y confiabilidad brindan luces previas para iniciar un proceso de validación determinante, que posibilite la creación de un instrumento de investigación.

Es importante reconocer las limitaciones que presenta el estudio, teniendo en cuenta los criterios de selección de la muestra, ya que son definitivos en la relación con los resultados, se hace imprescindible que como condición para la participación se considere estrictamente el

contacto del estudiantes con la estructura a evaluar, otra acotación a tener en cuenta sería trabajar con una muestra más grande, que proporcione una mayor variedad en los datos y contar con la posibilidad de evaluar una diversidad mayor en el número de las asignaturas.

Por consiguiente las carencias de la investigación crean la necesidad de proporcionar algunas recomendaciones que permitan mejorar la calidad de futuros estudios, contemplando la realización de muestras comparativas como es el caso de las modalidades de educación, incluir todos los semestres académicos y hacer comparaciones con otras carreras, lo que posibilita enriquecer más los datos y construir una propuesta más robusta.

Para futuras investigaciones en primer lugar se debe continuar con la validación de la escala que permita generalizar los datos con muestras mucho mayores, que generen una confiabilidad y una validez alta del instrumento, estos cambios podrían figurar en la participación de artículos científicos y revistas indexadas de investigación, que sitúen el nombre de la universidad Cundinamarca en una categoría alta de calidad.

Adicionalmente la segunda fase de la investigación permitió corroborar la relación existente planteada en los objetivos, con las variables estructuras de clase y autorregulación, siendo de gran importancia para el ámbito educativo, pues permite adaptar los programas curriculares a los estándares de mejora de las instituciones de educación superior.

Una de las limitaciones que contempla esta segunda parte del estudio fue la desigualdad en las muestras respecto a cada semestre, las asignaturas y la edad de los participantes, como segunda barrera se encuentra la falta de acceso a la red de internet y dispositivos electrónicos para todos los participantes, ya que en algunos momentos debía aplazarse su aplicación, lo que causa una

demora en la recolección de datos, pues las escalas están en formato digital, finalmente lo ideal es contar con una muestra mucho mayor para poder generalizar los datos.

Para concluir se recomienda en futuros estudios hacer comparaciones con estudiantes repitentes sería interesante evaluar sus estrategias de autorregulación frente a las estructuras de clase, generando resultados más completos y diversos, es necesario tener en cuenta el rendimiento académico de los estudiantes, para evidenciar cómo se comportan las escalas en cuanto al propósito del ambiente educativo.

Por último se sugiere ampliar el análisis del estudio teniendo en cuenta las dos variables ya trabajadas con una tercera como el rendimiento académico desde un modelo de moderación, que permitiría observar cuándo y en qué situaciones se producen las relaciones causales entre las variables, lo que posibilitaría un estudio robusto y un factor predictivo más acertado para ser usado en el ámbito académico.

Referencias

- Alcaraz, A., Cruz, M., Guzmán, M., Vidal, V., Pastor, M., Rodríguez, F, y Sánchez, C. (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria*. Recuperado de: http://didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2008-jaen-libro.pdf
- Almeida, B., y Salcedo, I. (2014). Orientación a los docentes para favorecer la autorregulación en la actividad de estudio con el empleo del libro de texto en la clase de matemática. *Científico Pedagógico*, 2 (26). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047202006.pdf>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Bandura, A. (1991). Teoría cognitiva social de la autorregulación. Comportamiento organizacional y procesos de decisión humana. *Science direct*. 50, 248-287. [http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (2001). Guía para la Construcción de Escalas de Autoeficacia. Universidad de Stanford. Traducido por Olaz, F., Silva, N., y Pérez, E. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/262636731/Guia-Para-La-Construccion-de-Escalas-de-Autoeficacia>
- Barazal, A., Expósito, M. (2010). La clase metodológica como estrategia de trabajo docente metodológico en la Educación Superior. *Revista Cubana de Enfermería*. *Scielo*:26 (1). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192010000100005

- Beltrán, J. (2003). Estrategias de Aprendizaje. *Educación*, 332, 55-73. Recuperado de:
<http://s623319320.web-inicial.es/wp-content/uploads/2019/03/Lectura-estrategias-de-aprendizaje.pdf>
- Camacho, C. (2014). La autoevaluación en el aula un método innovador para mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en la formación de maestras y maestros. *Integra Educativa*, 7 (2). Recuperado de:
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000200010
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En Nelia, T. y Alfredo F. (coords). *Violencia Escolar: aportes para la comprensión de su complejidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Seminario Universitario Interdisciplinario sobre la Violencia Escolar (SUIVE), pp. 52-81.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia Democrática en las Escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Iberoamericana de evaluación Educativa*. 6 (2), 13- 35. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3403>
- Casanova, A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 6-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55124841002.pdf>
- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta, *Iberoamericana de Educación*, 39(7). Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2056902>

- Díaz, F., Arceo, B., y Hernandez, G. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista. (2da ed.). México, D, F: McGrawHill Interamericana. Recuperado de:
<http://formación.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Tecnología y Sociedad*, 5 (8). Recuperado de:
<http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/346>
- Espinoza, E., Tinoco, W., y Sánchez, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*. 14 (43), Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210816>
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez., Cerezos, R. Núñez., y Rosario, P. (2013), Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de psicología*, 29 (3). Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.139341>
- Fernández, G. (2018). Rendimiento Académico en Educación Superior. Desafíos para el Docente y Compromiso del Estudiante. *UCSA*, 5 (3), 55- 63. Doi: [http://dx.doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005\(03\)055-063](http://dx.doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005(03)055-063).
- Gans, A., Kenny, M., y Ghany, D. (2003) Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 287-295. Doi: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221940303600307>
- García, F., Fonseca, G., y Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Actualidades investigativas en educación*. 15 (3). 1-26. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347019.pdf>

- García, Y., López, D., y Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? *Edumecentro*, 6 (2). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000200018
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M., Navalón, S., y García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Española de pedagogía*, 72 (259), 415-435. Recuperado de Dialnet <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4811470>
- Gisbert, S. y Blanes, N. (2013). Análisis de la importancia de la programación didáctica en la gestión docente. Revista de investigación Editada por Área de Innovación y Desarrollo, S.L.2, (3). Recuperado de : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817898>
- González, M., Alemán, M., Montes, A., y Cabrera, A. (2019). Potenciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje en Morfofisiología: una experiencia necesaria. *Edumecentro*, 11 (2). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742019000200213
- Hamodi, C, López, V. y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161. Doi: 10.1016/j.pe.2015.10.004. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-perfiles-educativos-85-articulo-medios-tecnicas-e-instrumentos-evaluacion-S0185269815000100>

- Hampson, E., Edmonds, W., Barckley, M., Goldberg, R., Dubanoski, P., y Hillier, A. (2016). A Big Five approach to self-regulation: Personality traits and health trajectories in the Hawaii longitudinal study of personality and health. *Psychology, Health & Medicine*, 21 (2), 152-162. Doi: 10.1080/13548506.2015.1061676
- Hernández, A., y Camargo, A. (2017). Adaptación y validación del Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios. *Elsevier España. Suma psicológica 24- 9-1* Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6638476>
- Hernández, G. (1999). En torno a la programación. *Aula abierta*, 74. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45459>
- Hernández, R., e Infante, M. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación y Educadores*, 20(1), 27-40. Doi: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.2>.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed.). México D.F. McGraw-Hill. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hevia, R. (2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. Los sentidos de la educación. *PRELAC*, 2, 70-76. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/3112384/hevia--ricardo>.
- Kohler., J. y Reyes, B. (2010). Teoría de orientación a la meta: hallazgos en la educación y en la educación física. Escuela Profesional de Psicología .Recuperado de: Escuela Profesional de Psicología. *Cultura*. Recuperado de: <http://www.revistacultura.com.pe/imagenes/pdf/educacion.pdf>

- Lacueva, A. (1997). La Evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Rev. Fac. Educ* 23, 1-2. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100008>
- Loaiza, A. (2014). Sentidos didácticos en el ejercicio docente: incidencia e impacto en el rendimiento académico de estudiantes preuniversitarios. *Sophia*, 10 (1), 107-122. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413734078010>
- Maldonado, A., Rodríguez, F. (2016). Innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje: Un estudio de casos con la enseñanza justo a tiempo y la instrucción entre pares. *Educare*, 20(2). doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.14>
- Manota, M., y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 1 (19), 55- 74. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.2756>
- Martín, P. (2019). Student perceptions of a good university lecturer. *Educação e Pesquisa*, 45. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>
- Martínez de Anda, V. (2013). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorecen los estilos de aprendizaje y el gusto por aprender en alumnos de 6° de primaria* (tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México. Recuperado de: https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571882/DocsTec_12827.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez, E. y Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Ciencias de la Educación*, 2(24), 69-90. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1371215>

- Mato, L., y Lens, W. (2006). La Teoría de Orientación a la Meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, (9), 11- 30. Recuperado de:
<http://repositorio.ulima.edu.pe/handle/ulima/2270>
- Merellano, E., Almonacid, A., Moreno, A., y Castro, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educação e Pesquisa*, 42 (4), 937-952. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689>
- Mohallem, R., Acácia, A. (2019). Intervention in Learning Strategies: Study with New University Students. *Paidéia*, 28 (31). Doi: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2839>
- Montenegro, W., Cano, A., Toro, I., A, J., Montoya, C., Vahos, J., Pérez, P., y Coronado, B. (2016). Estrategias y metodologías didácticas, una mirada desde su aplicación en los programas de Administración. *Educ. Educ.*, 19(2), 205-220. DOI: 10.5294/edu.2016.19.2.2
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (2). Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Morenero, C. (Coord.) (1994, Primera Edición). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, España. Graó. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/52728689/libro-estrategias-de-ensenanza>
- Muñiz, J., y Fonseca, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31 (1), 7-16. Doi: Doi: 10.7334/psicothema2018.291. Recuperado de:
<http://www.psicothema.com/pdf/4508.pdf>

- Murillo, J., Martínez, C., y Hernández, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *Iberoamericana sobre Calidad. Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 6-27.
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790002.pdf>
- Navarro R. C. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Katharsis*, (21), 241-271. DOI:
<https://doi.org/10.25057/25005731.623>
- Olaz, F. (2001). *La teoría social cognitiva de la autoeficacia contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional* (Tesis de Grado). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de:
<https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/olaz.pdf>
- Olivari, C. y Urra, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y Enfermería*, 13 (1), 9 - 15. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/3704/370441794002.pdf>
- Ortiz Ocaña, Alexander Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas / Alexander Ortiz Ocaña -- Bogotá: Ediciones de la U, 2015. p.150; 24 cm. Incluye bibliografía ISBN 978-958-762-399-4 1. Enfoques de investigación 2. Métodos de investigación I. Tít. 370.19 24 cd
- Ortiz, E. (2007). La Autoevaluación Estudiantil: Una Práctica Olvidada. *Cuaderno de Investigación*, 22 (22), 107-119.
- Pérez, L. (1997). La evaluación dentro del proceso enseñanza- aprendizaje. Recuperado de:
http://online.aliat.edu.mx/adistancia/eval_prog/s4/lecturas/t3s4_fases%20eval_aprendizaje.pdf

- Pintrich, P. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
Recuperado de:
<https://pdfs.semanticscholar.org/eecf/db2ba9dcdf2dae466b896ac0ab2d19c3f5cd.pdf>
- Quintero, J., Munévar, R, y Munévar, F. (2015). Ambientes escolares saludables. Healthy school environments. *Salud Pública*, 17 (2), 229- 241. Doi:
<http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.35882>
- Ramos, C, A. (2015). Los Paradigmas de la investigación Científica. Rev, AV. psicol.23 (1). Recuperado de:
http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Ruiz, Y. (2015). *Autorregulación y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes* (Tesis de posgrado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala, México. Recuperado de:
<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/83/Ruiz-Bessy.pdf>
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14. Recuperado de:
http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf
- Silva, Q., y Maturana, C. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17 (73), 117-131
Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117

- Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1 (5), 117 - 123.
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/801/80100510.pdf>
- Torres, S, M. (2014). The relationship between Latino students' learning styles and their academic performance. *Community College Journal of Research and Practice*, 38 (4), 357-369.
- Valencia, M., Duarte, J., y Caicedo, A. (2013). Aprendizaje autorregulado, metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11 (2), 53-70. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v11n2/v11n2a04.pdf>
- Vives, T., Durán, C., Varela, M., y Fortoul, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en Educación Médica*, 3 (9), 34-39. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505714727231>
- Weinstein, E. y Mayer, E. (1983). The Teaching of Learning Strategies. *Innovation abstracts*, 5 (32). Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED237180.pdf>
- Williams, C. Santelices, L. Ávila, M. Soto, M. y Dougnac, C. (2017). Impacto de la aplicación del enfoque de autorregulación del aprendizaje sobre los resultados en asignaturas de corte científico en estudiantes de medicina de la Universidad Finis Terrae. *Med Chile*, 145, 595-602. Recuperado de:
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v145n5/art06.pdf>

- Zangara, A., y Sanz, C. (2015). Importancia de las estrategias de autorregulación en el aprendizaje y sus derivaciones para la enseñanza. Análisis de un caso en Educación Superior Universitaria. Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología. *Instituto de Investigación en Informática III – LIDI. X*
Recuperado de:
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/48386/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zapata, C. y Comas, Z. (2006). Entornos de aprendizaje que facilitan el uso de Estrategias Instruccionales Diferenciadas. *Prospectiva*, 4 (1), 58-62. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4962/496251107009.pdf>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational psychologist*, 25 (1), 3-17. Recuperado de:
https://ciel.viu.ca/sites/default/files/self_regulated_learning_and_academic_achievement_an_overview_0.pdf

Anexos

Anexo 1. Formato de consentimiento informado para los participantes.

Documento de Consentimiento informado para proyecto de prácticas “Modelo explicativo del rendimiento académico a partir de la relación de las variables de Autorregulación y estructuras de clase.”.

El objetivo de esta investigación es identificar si existe una relación mediada entre la v1 estructuras de clase, la v2, autorregulación y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Para lograr este propósito es necesario utilizar 2 instrumentos el primero de autorreporte dirigido a examinar patrones de autorregulación del aprendizaje (**EAA**), teniendo en cuenta que la autorregulación es una herramienta fundamental que permitirá al alumno activar su aprendizaje y alcanzar con éxito sus propósitos. El segundo una escala que evalúa la evaluación de las estructuras de clase (**EEEC**) utilizadas en docentes en las diferentes modalidades de enseñanza.

Estas pruebas comprenden una serie de preguntas estructuradas de opción múltiple con única respuesta que contienen las instrucciones iniciales y una serie de datos que usted deberá completar. En primer lugar dará solución a la **Escala de Aprendizaje Autorregulado (EAA)** que incluyen 18 ítems y luego la **Escala de Evaluación de Estructuras de Clase (EEEC)** con 29 ítems que se realizará de manera digital sin límite de tiempo pero de manera consciente y honesta, aclaramos que esta actividad no tiene repercusión alguna en su desempeño dentro y fuera de la institución y no representan ningún peligro para su salud física o psicológica.

De antemano informamos que su colaboración en esta investigación es totalmente voluntaria. Usted puede decidir participar o no hacerlo. Tanto si elige participar o no, esta decisión no tendrá ningún tipo de repercusión.

Es de resaltar, que la información obtenida en este proyecto de investigación se mantendrá de manera confidencial, toda información sobre usted durante la investigación será puesta fuera de alcance y ninguna persona ajena a la investigación tendrá acceso a ella, cualquier dato acerca de usted tendrá una sistematización en vez de su nombre y solo los investigadores sabrán cuál es la codificación asignada.

Los resultados conseguidos podrán compartirse con usted si así lo solicita, podrá realizar dicha requisición a la dirección de correo que se encuentra en este documento.

Si tiene alguna inquietud o pregunta adicional sobre los fines y procedimientos de la investigación usted podrá comunicarse al correo de nuestra asesora Ana María González Gómez la docente, investigadora encargada del proceso de supervisión y ejecución de la monografía amgonzalezgomez@ucundinamarca.edu.co.

Formulario de Consentimiento

Yo _____ Con C.C _____

He sido invitado a participar en la investigación *“Estructura de clase del docente y autorregulación del aprendizaje en Estudiantes Universitarios: Un estudio correlacional”*.

En el que se me ha invitado a participar de manera voluntaria como colaborador, ayudando de forma activa a este procedimiento, certifico que se sobre la autonomía que se me otorga para poder retirarme u oponerme a la aplicación cuando estime hacerlo y que no requiero ninguna justificación para ello; conozco que puedo pedir a las investigadoras el resultado de mi desempeño en los procedimientos aplicados, declaró que este procedimiento no tiene ninguna retribución de bien personal, más que contribuir a los objetivos de esta investigación.

Se que la información que provea durante este procedimiento se desempeña con la normatividad ética establecida por la ley 1090 de 2006, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, según el Código Deontológico y Bioético Colombiano, y que consecuentemente mis datos serán tratados confidencialmente, y que este procedimiento no acarrea ningún prejuicio para mi salud psicológica y física.

Constato que he leído y entendido este documento.

C.C

NOMBRE	CEDULA	CORREO ELECTRÓNICO	GRUPO ASIGNADO	FECHA
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Anexo 2. Correlaciones Bivariadas entre Ítems de la EEEC (Zoom)

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 4	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24	Ítem 25	Ítem 26	Ítem 27	Ítem 28	Ítem 29	Ítem 30	Ítem 33	Ítem 34	Ítem 35	Ítem 36	
Ítem 1																														
Ítem 2	,252																													
Ítem 4	-,079	,063																												
Ítem 6	,312	,287	,343																											
Ítem 7	,159	,176	,543	,223																										
Ítem 8	,025	,363	,574	,154	,404																									
Ítem 9	,032	,201	,275	,195	,401	,342																								
Ítem 10	,259	,086	,097	-,043	,147	,114	-,025																							
Ítem 11	,304	,136	-,036	,296	,254	,026	,097	,256																						
Ítem 12	,171	,060	,132	,044	,066	,236	,518	,042	,141																					
Ítem 13	,338	,003	,009	,138	,319	,075	,267	,214	,660	,362																				
Ítem 15	,280	,418	,295	,302	,317	,574	,297	,362	,271	,204	,274																			
Ítem 16	,304	,084	,282	,263	,261	,139	,433	,222	,348	,523	,256	,311																		
Ítem 18	,166	,230	,498	,108	,695	,452	,476	,166	,105	,457	,263	,397	,404																	
Ítem 19	,289	,257	,273	,312	,089	,204	,332	,244	,285	,490	,141	,273	,603	,301																
Ítem 20	,162	,420	,120	,135	,184	,355	,287	,121	,242	,140	,289	,579	,229	,346	,327															
Ítem 22	-,002	-,036	,102	,030	,240	-,043	,288	,263	-,085	,198	,061	,248	,305	,488	,266	,201														
Ítem 23	,418	,321	,094	-,044	,207	-,379	,083	,413	,392	,089	,290	,434	,343	,230	,419	,273	-,109													
Ítem 24	,230	-,114	-,355	,062	-,010	-,183	,110	,168	,428	,068	,458	,267	,227	-,129	-,012	,155	,107	,000												
Ítem 25	,270	-,013	,287	,291	,411	,240	,084	,178	,131	,148	,279	,229	,310	,418	,229	,116	,068	,388	,059											
Ítem 26	,098	-,115	-,219	,086	,021	-,082	-,010	,143	,542	-,106	,234	,114	,065	,063	,003	-,113	,362	,332	,329	,165										
Ítem 27	,232	,081	-,076	-,060	,166	,026	,341	,116	,191	,253	,005	,173	,318	,234	,280	,310	,344	,165	,185	-,125	,242									
Ítem 28	,459	,321	,357	,252	,630	,347	,373	,413	,330	,252	,266	,357	,595	,542	,419	,318	,170	,480	,034	,484	,069	,209								
Ítem 29	,172	,178	,073	,258	,263	,037	-,097	-,004	,333	-,016	,376	,135	-,174	,087	-,046	,100	-,157	-,016	,164	,193	,007	-,106	,110							
Ítem 30	,116	,417	,063	,050	,373	,232	,155	,149	,185	,213	,127	,183	,167	,381	,379	,386	,245	,213	-,072	,300	-,068	,288	,336	,172						
Ítem 33	,022	-,150	-,312	-,138	-,141	-,051	,077	,246	,432	,191	,389	,188	,102	,094	,189	,284	,284	,151	,544	-,065	,534	,446	-,105	-,165	,022					
Ítem 34	,140	,069	-,292	,140	-,042	,002	-,155	,217	,556	-,140	,260	,155	-,020	-,093	,154	,090	,017	,293	,330	-,071	,469	,140	-,032	,148	,004	,515				
Ítem 35	,282	,220	,333	,290	,359	,314	,013	,329	,288	,082	,276	,246	,125	,353	,149	,037	-,015	,267	,108	,566	,177	-,181	,452	,575	,126	-,077	-,023			
Ítem 36	,016	-,022	-,011	,169	,215	-,092	,241	,080	,412	,079	,193	,018	,227	,115	,361	,181	,081	-,033	,136	-,046	,077	,220	,163	,287	,121	,233	,352	,091		

Anexo 3. Permiso de autoras para el uso Escala Aprendizaje Autorregulado.



----- Forwarded message -----

De: **María Antonieta Elvira Valdes** <melvira@usb.ve>

Date: vie., 16 ago. 2019, 3:21

Subject: Re: Autorización escala de autorregulación

To: Angelica R. Benincore

<angelica149134@gmail.com>

Estimada Angélica:

Con gusto te envío la Escala e instrucciones para su corrección. Cualquier duda adicional, estoy disponible para responder.

Muchos éxitos y saludos,

María Antonieta Elvira V.-

El vie., 16 ago. 2019 a las 0:55, Angelica R. Benincore (<angelica149134@gmail.com>) escribió:

Estimadas doctoras María Antonieta Elvira Valdés y Lydia Pujol
Cordial saludo desde Colombia.

Somos estudiantes de psicología de la Universidad de Cundinamarca de últimos semestres y estamos en proceso de la elaboración de la monografía de grado, que lleva por nombre **Modelo explicativo del rendimiento académico a partir de la relación de las variables de autorregulación y estructuras de clase**, por tal motivo queremos solicitar su autorización para utilizar la escala de Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad que es de su autoría

Anexo 4. Plantilla Calificación Jueces Expertos.

Planillas Juicio de Expertos

Respetado jurado,

Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “escala de evaluación de estructuras de clase (convivencia democrática, programación de actividades, tipos de evaluación estrategias metodológicas) que hace parte de la investigación *Modelo explicativo del rendimiento académico a partir de la relación de las variables autorregulación y estructuras de clase*. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área de construcción de instrumentos, como a la psicología aplicada. Agradecemos su valiosa colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:

FORMACIÓN ACADÉMICA:

AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL:

TIEMPO DE EXPERIENCIA:

CARGO ACTUAL:

INSTITUCIÓN ACTUAL:

Objetivo del instrumento de evaluación de estructuras de clase:

Construir una escala que evalúa la eficacia de las estructuras de clase utilizadas en docentes en las diferentes modalidades de enseñanza.

Plan de prueba del instrumento:

Tema	Escala de medición	
Proyecto	Medir estructuras de clase	
Propósito	Validación jueces expertos	
Versión	001	
Aprobado		Juez 1
		Juez 2
		Juez 3

Términos importantes:

CATEGORÍAS	CLASIFICACIÓN	INDICADORES
Atribuye conceptos diferenciadores al contenido que se quiere evaluar	Se utiliza para establecer 2 niveles funcionales de estos criterios a partir de lo que el indicador pide.	Guía de afirmaciones elaborada que permiten establecer la pertinencia de cada ítem para la correcta ejecución del ejercicio.

CATEGORIA	CLASIFICACIÓN	INDICADOR
<p>Suficiencia Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la Medición de esta.</p>	<p>0 = NO CUMPE 1 = SI CUMPLE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los Ítem no son suficientes para medir la dimensión. • Los Ítem miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la Dimensión total. • Se deben incrementar algunos Item para poder evaluar la dimensión completamente. • Los Ítems son suficientes.
<p>Claridad El ítem se comprende fácilmente, es decir, la expresión facial del estímulo visual presentado permite un correcto reconocimiento Emocional.</p>	<p>0 = NO CUMPE 1 = SI CUMPLE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El Ítem no es claro. • El Ítem requiere bastantes modificaciones debido a que es ambiguo. • Se requiere una modificación muy Específica en tiempo de presentación. <ul style="list-style-type: none"> • El Ítem es claro, en la expresión y reconocimiento Emocional.
<p>Coherencia El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está Midiendo.</p>	<p>0 = NO CUMPE 1 = SI CUMPLE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El ítem no tiene relación lógica con la dimensión • El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión. • El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. • El ítem se encuentra <u>completamente</u> relacionado con la dimensión que está midiendo.
<p>Relevancia El ítem es esencial o importante, es decir</p>	<p>0= NO CUMPE 1= SI CUMPLE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. • El ítem tiene alguna