



VOL. 16, Nº 1 (enero-abril 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 22/10/2011

Fecha de aceptación 20/02/2012

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE SUS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA EN APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Kidergarten teachers' perceptions of their proposals for self-regulated learning



Sonia Rodríguez Fernández; Luís Ortiz Jiménez** y M^a Elena Blanco Real**

**Universidad de Granada*

***Universidad de Almería*

E-mail: soniarf@ugr.es ; lortiz@aul.es; maelena@correo.ugr.es

Resumen:

El presente trabajo muestra la investigación realizada para facilitar el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, implicando a los docentes de segundo ciclo de educación infantil de 18 Centros de la provincia de Granada, Jaén y Almería, a través del conocimiento y percepción de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se parte de un estudio descriptivo, con un diseño pre-experimental de corte cuantitativo, utilizando el EEPEA-EI (Escala para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil) y diseñado para tal efecto. Los resultados muestran como el profesorado tiene unas concepciones claras sobre cómo desarrollar su proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, establece previamente las metas a alcanzar y se siente más satisfecho de proceso seguido. Como conclusión, destacamos que el profesorado de educación infantil desarrolla altas expectativas, creencias de mejora y satisfacción con el trabajo llevado a cabo.

Palabras clave: profesorado de educación infantil, procesos de enseñanza y aprendizaje, aprendizaje autorregulado

Abstract:

This paper reports on a research conducted in 18 schools in Granada, Jaen and Almeria with kindergarten teachers in order to facilitate the development of self-regulated learning through the knowledge and perception of their own teaching-learning process.

The study is descriptive in nature, with a quantitative pre-experiential design. It uses the EEPEA-El (Scale for the Evaluation of the Teaching Learning Process in Kindergarten) which is designed for such purpose. Results show that teachers have a clear conception on how to develop the teaching-learning process in class. They establish targets in advance and feel more satisfied with the process. In conclusion, we must highlight the fact that kindergarten teachers develop high expectations, improvement beliefs, and satisfaction with the work carried out.

Key words: kindergarten teachers, teaching-learning process, self-regulated learning

1. Introducción

En los últimos años se ha producido un incremento notable de trabajos científicos que tratan de averiguar las estrategias que utilizan los estudiantes cuando controlan su propio aprendizaje. De acuerdo con Zimmerman y Schunk (1989), la autorregulación es entendida como el proceso por el cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, comportamientos y afectos que se orientan sistemáticamente hacia la consecución de una meta (Zimmerman, 1989 citado en Pintrich y Schunk, 2002). De esta definición se desprenden tres elementos fundamentales para el estudio de la autorregulación: la cognición, la conducta y el afecto/motivación. La relación triárquica que se desarrolla entre estos elementos constituye un patrón fundamental para la actividad cognitiva que se establece en función de una meta. Así, el aprendizaje autorregulado se percibe como un proceso activo y constructivo por el cual los estudiantes fijan objetivos para su plan de aprendizaje y establecen las acciones vigilando, regulando y controlando su cognición, la motivación y el comportamiento (Pintrich, 2000).

Los aprendices autorregulados se caracterizan por ser agentes de su propia conducta, con fuertes creencias sobre el aprendizaje como un proceso proactivo, personas con automotivación que usan estrategias para lograr resultados deseados (Torrano y González, 2004). Así, los estudiantes pueden describirse como autorregulados, en la medida en que son metacognitiva, motivacional, y comportamentalmente participantes activos de su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 1989).

Zimmerman (2000) plantea un modelo de autorregulación que contempla tres fases: la fase previa precede a la ejecución y se refiere a los procesos que preparan el escenario de la acción. La fase de control de la ejecución (volitiva) conlleva procesos que ocurren durante el aprendizaje y afectan a la atención y a la acción. En la fase de autorreflexión, que tiene lugar después de la ejecución, las personas responden a sus esfuerzos (Pintrich y Schunk, 2002).

Otro autor relevante, Pintrich (2000) contempla cuatro fases en la realización de cualquier actividad: a) Planificación: Capacidad de identificar las metas y el conocimiento previo; b) Auto-observación: Tomar consciencia de los procesos mentales que se están llevando a cabo (motivación, afecto, tiempo, esfuerzo y otras condiciones del contexto); c) Control y regulación: Utilizar las estrategias cognitivas propias para controlar la motivación, el afecto, regular el tiempo y el esfuerzo en cada momento; y d) Evaluación: Reflexión propia acerca de lo que se ha hecho mediante juicios de valor. En base a estas fases, es posible afirmar que los aspectos claves de la autorregulación (Pintrich y DeGroot, 1990) son: i) los estudiantes controlan y gestionan sus esfuerzos para el desarrollo de la tarea; ii) los

estudiantes autorregulados mantienen su compromiso cognitivo con la tarea, lo que les permite obtener mejores resultados; y iii) el uso de estrategias cognitivas es importante para que los estudiantes recuerden y aprendan.

Los procesos de autorregulación del aprendizaje se hacen visibles en las estrategias de autorregulación que utilizan los escolares. A pesar de la relevancia del tema, existen pocos trabajos que hayan abordado el estudio de dichas estrategias en la Educación Infantil (Perry y VandeKamp, 2000; Amate, 2003; Ortiz, Salmerón y Rodríguez, 2007; Cameron et al., 2008; De la Fuente y Lozano, 2009; Perels et al., 2009; Saíz, Flores y Román, 2010; Salmerón y otros, 2010). La mayoría de estos trabajos concluyen en la importancia de mejorar el aprendizaje autorregulado desde los niveles más tempranos del sistema educativo. Las limitaciones comunes están en que no son estudios longitudinales que evidencien que esto produzca una mejora a largo plazo, aunque en los estudios citados, sí que podemos observar mejoras en el aprendizaje a corto plazo.

Somos conscientes a priori de que el desarrollo del aprendizaje autorregulado en Educación Infantil es una tarea complicada debido al desarrollo psicoevolutivo de los escolares (De la Fuente y Lozano, 2010), pero aún así, consideramos que con el apoyo y ayuda del profesorado se puede conseguir suficiente progreso para que, en etapas educativas posteriores, el alumnado sea capaz de integrarlo y llevarlo a cabo de forma más autónoma. También es necesario hacer referencia a que todas estas premisas sobre el desarrollo del aprendizaje autorregulado en Educación Infantil se basan en el enfoque socio-cognitivo propio del modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich (2000) sobre el que basamos nuestra investigación.

2. Justificación, meta y objetivos

Habitualmente se ha venido considerando que el momento de comenzar a desarrollar formas avanzadas de estudiar, pensar, actuar, etc., viene determinado por la dificultad o complejidad de los contenidos y procedimientos a los que han de enfrentarse los aprendices. Esta idea responde a una concepción de las estrategias de aprendizaje, más ligadas a los resultados de las tareas, que a sus procesos (Ortiz, Salmerón y Rodríguez, 2007). Respecto a ello, compartimos con otros autores, (Entwistle, 2000; Nisbet y Schucksmith, 1986; Novak, 1983), que el desarrollo de aprendizajes eficaces puede comenzar a edades tempranas. Las aulas de Educación Infantil son entornos donde es fácil y posible, observar como sus integrantes son capaces de resolver sus problemas, aunque hasta ahora nos hemos fijado más en los relacionados con la socialización. Observando, por ejemplo, sus juegos, sus relaciones, sus respuestas, podemos constatar sus diferentes formas de afrontamiento, y como demuestran capacidad para establecer unas valoraciones con respecto a las mismas.

Con estos planteamientos acometemos el estudio que se enmarca entre los trabajos sobre aprendizaje autorregulado que siguen el modelo de Pintrich (2000), quien lo consideraba como un proceso activo y constructivo en el cuál los aprendices establecen metas para su aprendizaje y después tratan de monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y restringidos por sus metas y los rasgos contextuales de su ambiente. Esta aproximación recoge los aspectos centrales sobre el aprendizaje como proceso complejo, considerando los diferentes subprocesos y las diferentes áreas implicadas. Desde esta concepción se plantea el modelo DIDEPRO (De la Fuente y Justicia, 2007), que, al adecuarse tanto a la base teórica de nuestro estudio como a nuestras necesidades de

investigación, lo seleccionamos debido a la relación que establece de interdependencia e interacción entre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Esta relación tiene lugar cuando el profesorado regula su enseñanza, lo que provocará con más facilidad, un proceso de autorregulación del aprendizaje por cada uno de los estudiantes, Zimmerman (2001), mediado por el propio alumnado y viceversa; un estudiante que tenga comportamientos autorregulados mientras aprende, facilitará un proceso de enseñanza más adaptado a sus características de aprendizaje autorregulado y viceversa.

2.1. Meta y Objetivos

Nuestra meta de investigación es facilitar el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje implicando a los docentes de segundo ciclo de educación infantil, a través del conocimiento y percepción de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje para que promuevan acciones educativas que optimicen dicho proceso. Para ello, nos planteamos como objetivo, describir las concepciones que el profesorado de Educación Infantil de segundo ciclo tiene sobre la autorregulación del aprendizaje, y más concretamente, sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Con este objetivo pretendemos obtener conocimiento para diseñar y validar un instrumento que nos permita, evaluar la percepción del profesorado de Educación Infantil sobre sus procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, y así aproximarnos al conocimiento sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje autorregulado que promueven.

3. Planificación de la Investigación

Para cumplir con los objetivos propuestos, adoptamos un estudio descriptivo, con un diseño pre-experimental de corte cuantitativo, que nos permite la recopilación de datos para describir las concepciones que los docentes de Educación Infantil tienen sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.1. Población participante

El estudio se centró en docentes de segundo ciclo de Educación Infantil, etapa educativa que tiene la peculiaridad de haber sido poco investigada en relación a las estrategias de aprendizaje autorregulado (hasta los 6 años), por lo que prácticamente son escasos los protocolos de medida desarrollados y apropiados a este momento evolutivo.

Se realizó un muestreo no probabilístico, estratégico en función de la etapa educativa seleccionada. Se invitó a participar a profesorado de 25 Centros Educativos de Educación Infantil repartidos entre las Provincias de Almería, Granada y Jaén, de los cuales participaron finalmente 18 (ver Tabla 1). Participaron activamente un total de 84 docentes de Educación Infantil.

Tabla 1. Centros de Educación Infantil participantes en el estudio

CENTROS EDUCATIVATIVOS DE E.I.	
GRANADA	CEIP Tierno Galván - Armilla
	Colegio SAFA - Atarfe
	CEIP Virgen de las Angustias - Huetor Vega
	CEIP San Miguel - Armilla
	CEIP Dr. Jiménez Rueda - Atarfe
	CEIP Atalaya - Atarfe
	CEIP Vicente Aleixandre - Granada
	CEIP Inmaculada del Triunfo - Granada
	CEIP Virgen del Mar - La Rábida
ALMERÍA	CEIP Victoria - Loja
	Colegio SAFA - Almería
	EI El Castellón - Vélez-Rubio
	CEIP Mediterráneo - Almería
JAÉN	CEIP San Tesifón - Berja
	Colegio Salesianos - Úbeda
	CEIP Virgen de Guadalupe - Úbeda
	Colegio Milagrosa - Úbeda
	CEIP Sebastián de Córdoba - Úbeda

3.2. Instrumentos

Para la recogida de datos, seleccionamos las escalas EIPEA (Escala para la evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje), De la Fuente y Martínez (2004). Es un instrumento que nos permite avanzar en la evaluación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje cotidianos. Las escalas EIPEA configuran un conjunto de ocho instrumentos, con entidad individual independiente, que están fundamentadas en el modelo conceptual denominado DIDEPRO® (De la Fuente y Justicia, 2007); están enumerados para favorecer la comprensión en la evaluación de cada fase del proceso de enseñanza y aprendizaje, tal y como se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2. Estructura de las Escalas del EIPEA (De la Fuente y Martínez, 2004)

Proceso de E/A: docente	Proceso de E/A: alumnado
1. EDPEA-P: escala para la evaluación del diseño del proceso de E/A-profesor.	2. EDPA-A: escala para la evaluación del diseño del proceso de A-alumnado.
3. EDPE-P: escala para la evaluación del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	4. EDPE-A: escala para la evaluación del desarrollo del proceso de enseñanza-alumnado.
5. EDPA-P: escala para la evaluación del desarrollo del proceso de aprendizaje-profesor.	6. EDPA-A: escala para la evaluación del desarrollo del proceso de aprendizaje-alumnado.
7. EPEA-P: escala para la evaluación del producto de E/A-profesor.	8. EPEA-A: escala para la evaluación del producto de E/A-alumnado.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, se decidió utilizar la Escala dirigida a los docentes, pero dado que dicha escala estaba diseñada para etapas educativas superiores,

procedimos a elaborar una adaptación válida para la etapa educativa donde se desarrollo nuestro estudio, segundo ciclo de Educación Infantil. Partiendo de las consideraciones curriculares legales del segundo ciclo de Educación Infantil, constituimos un grupo de expertos conformado por profesorado de Educación Infantil en activo con el propósito de redefinir o eliminar aquellos ítems que inicialmente componían el instrumento de base, adaptándolo así a la etapa educativa en estudio.

El cuestionario resultante, denominado EEPEA-EI (Escala para la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Infantil), se compone de 100 ítems, en formato de afirmaciones, que los docentes encuestados deberán valorar en base al grado de acuerdo manifestado con su contenido. Este instrumento, al igual que las escalas EIPEA, presenta un formato de respuesta tipo Likert con valores entre A y E siendo A: Nada de acuerdo, B: Poco de acuerdo, C: Regular de acuerdo, D: Bastante de acuerdo y E: Muy de acuerdo. Las diferencias entre el cuestionario original y el elaborado para nuestro estudio, con respecto al número de ítems contemplados para cada una de las cuatro escalas, se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3. Correspondencia entre las Escalas del EIPEA y EEPEA-EI

EIPEA (Escala para la evaluación interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje)		EEPEA-EI (Escala para la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Infantil)	
1. EDPEA-P	1-29 ítems	Escala 1: Evaluación del diseño del proceso de E/A	1-19 ítems
3. EDPE-P	1-59 ítems	Escala 2: Evaluación del desarrollo del proceso de enseñanza	1-36 ítems
5. EDPA-P	1-56 ítems	Escala 3: Evaluación del desarrollo del proceso de aprendizaje	1-31 ítems
7. EPEA-P	1-21 ítems	Escala 4: Evaluación del producto de E/A	1-14 ítems

Se han reducido ítems en las diferentes escalas de EEPEA-EI, concretamente, se eliminaron todos los ítems referentes a las estrategias de lectoescritura utilizadas por el alumnado (ítems en la escala EIPEA del 16 al 24) ya que el profesorado participante en el grupo de discusión, coincidió en que no eran adecuados, ni contemplados en los diseños curriculares de Educación Infantil manifestándolo así en la plantilla de modificación. Para suplir estos ítems, se elaboraron otros, contruidos por los propios docentes, y basados en el estudio de Ortiz, Salmerón y Rodríguez (2007) sobre las estrategias de aprendizaje adecuadas a la etapa de Educación Infantil, quedando configurado tal y como puede observarse en el ANEXO 1.

3.3. Especificaciones técnicas de los instrumentos

a) *Fiabilidad*

Se calculó la consistencia interna, de cada subescala del instrumento, a través de coeficiente Alfa de Cronbach, utilizando el programa SPSS Statistics 19, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 4. *Fiabilidad de Alfa de Cronbach para el Cuestionario EEPEA-EI*

ESCALAS	ALFA DE CRONBACH	ITEMS
Subescala 1: Evaluación del diseño del proceso de E/A	0.854	n=19
Subescala 2: Evaluación del desarrollo del proceso de enseñanza	0.939	n=36
Subescala 3: Evaluación del desarrollo del proceso de aprendizaje	0.957	n=31
Subescala 4: Evaluación del producto de E/A	0.891	n=14
TOTAL	0.972	n=100

Dado que se pueden considerar meritorios los valores por encima de 0.8. y excelentes los que superan 0.9, Pardo y Ruiz (2002:598), los resultados obtenidos para el cuestionario utilizado corresponderían a esta segunda categoría.

b) Validez

Para determinar la validez, comenzamos por evidenciar la validez lógica de contenido utilizando informes de expertos a través de la técnica Delphi con la que obtener amplio consenso del grupo.

Para dar cuenta de la validez de constructo de las diferentes subescalas que compone el instrumento usamos un Análisis Factorial Confirmatorio en base a la consideración de que existe una estructura factorial clara cuando los ítems que definen un factor tienen pesos de .50 o más en este factor y menores en los demás (Nunnally y Bernstein, 1994:535). Para la extracción de los factores presentes en las subescalas hemos utilizado el método de extracción de máxima verosimilitud, puesto que por componentes principales sería extraída toda la varianza, sin presentar los errores de medida (Lévy y Varela, 2003:784), hecho que influiría negativamente en los resultados de los análisis de estructura. El punto de corte lo hemos observado a través del gráfico o perfil denominado *gráfico de sedimentación* en el que aparecen el número de factores o componentes y los autovalores o varianza explicada por cada factor. Dicho corte lo situamos en el punto de inflexión de la línea descendente que va uniendo los diferentes autovalores.

Tabla 5. *Análisis factorial. Escalas, variables presentes y varianza explicada por el factor extraído*

Nivel factorizado	Variabes presentes	% Varianza explicada
ESCALA 1: Para la evaluación del diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje	1-19	53.179%
ESCALA 2: Para la evaluación del diseño del proceso de enseñanza	1-36	55.113%
ESCALA 3: Para la evaluación del diseño del proceso de aprendizaje	1-31	59.394%
ESCALA 4: Para la evaluación del producto de enseñanza-aprendizaje	1-14	68.464%

A primera vista, parece que el porcentaje de varianza explicada por el factor extraído de cada una de las Escalas, así como las cargas factoriales de las variables, confirman la correspondencia del instrumento de medida con lo que se pretende medir.

Posteriormente, y con el propósito de confirmar los datos obtenidos, realizamos un Análisis Estructural, mediante modelos de ecuaciones estructurales. Una de las razones que se argumentan, y que hace más atractiva la utilización de los modelos causales es su capacidad para evaluar las relaciones exhaustivamente y proporcionar una transición desde el análisis exploratorio al confirmatorio (Hair et al., 1999). Además, dichos modelos ofrecen la posibilidad de representar gráficamente la influencia causal de una variable sobre otra, aunque la existencia de una relación causal entre las variables debe venir sustentada por la articulación teórica del modelo y no por su estimación con datos de tipo transversal (Ruiz, Pardo y San Martín, 2010).

El primer paso en la modelización de ecuaciones estructurales consistió, en el desarrollo de un modelo basado en la teoría para, posteriormente, construir el diagrama de relaciones (Hair et al., 1999:643). El modelo teórico adoptado fue el coincidente con las Escalas y subescalas que forman el EEPEA-EI: Escala 1: Para la evaluación del diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje; Escala 2: Para la evaluación del diseño del proceso de enseñanza; Escala 3: Para la evaluación del diseño del proceso de aprendizaje; y Escala 4: Para la evaluación del producto de enseñanza-aprendizaje. En dicho modelo también se incluyeron las subescalas que contienen a cada una de las anteriormente mencionadas.

El análisis produjo una representación de las relaciones estructurales observadas en la matriz derivada (figura 1). Los valores que presentan las flechas unidireccionales son las líneas de influencia entre las variables latentes (Escalas) y variables observadas (Subescalas), y se interpretan como coeficientes de regresión multivariada. Estos datos han sido calculados con el programa SPSS Statistics 19 (paquete Amos) para obtener la matriz de covarianza derivada de las variables observadas. En este caso, las variables latentes son: DISEÑO (Evaluación del diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje); DESARROLLO ENSEÑANZA (Evaluación del desarrollo del proceso de enseñanza); DESARROLLO APRENDIZAJE (Evaluación del desarrollo de aprendizaje) y PRODUCTO (Evaluación del producto del proceso de enseñanza-aprendizaje). Y las variables observadas son: CONCIENCIA (Conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje); PLANIFICACIÓN (Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje); COMPORTAMIENTOR (Comportamiento de regulación del profesorado); ACTIVIDADES (Actividades de regulación del aprendizaje); COMPORTAMIENTOAPRE (Comportamiento de aprendizaje y autorregulación de los alumnos); ESTRATEGIASDEAPRENDIZAJE (Estrategias de aprendizaje y autorregulación); SATISFACCIÓNENSEÑANZA (Satisfacción con el proceso de enseñanza) y SATISFACCIONAPRENDIZAJE (Satisfacción con el proceso de aprendizaje).

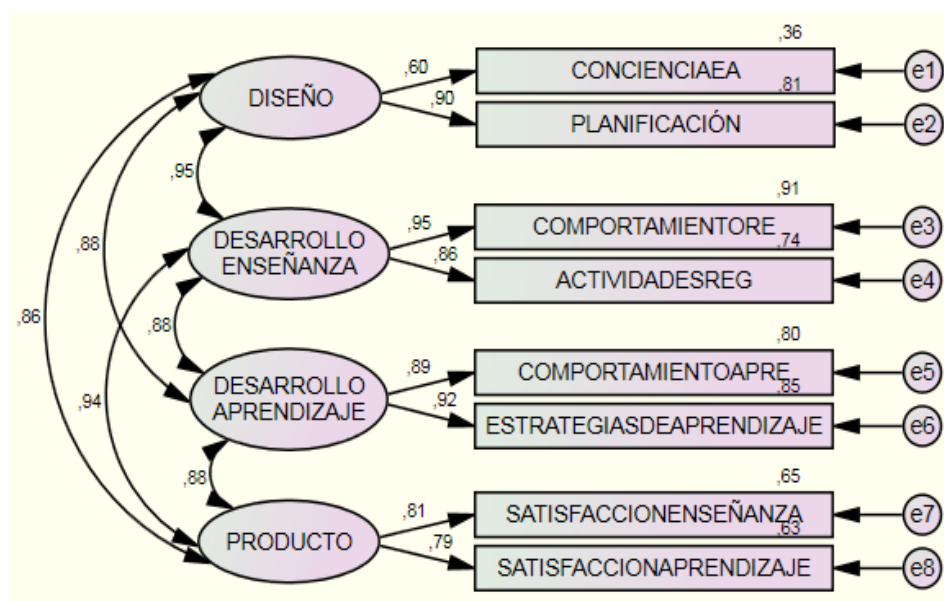
Los términos de error asociadas con las variables endógenas (variable que recibe el efecto de otra, la cual siempre debe de ir acompañada de la variables error) representa el error de predicción. Las relaciones bidireccionales entre las variables latentes (Escalas) establecen la covariación entre las mismas.

El análisis produce una representación de las relaciones estructurales observadas en la matriz derivada. En la Figura 1, podemos observar el análisis estructural incorporando la correlación-covariación entre variables latentes (escalas), identificadas a través de flechas

bidireccionales y las relaciones de causalidad (asociación mediante regresión) entre éstas y las variables observadas (subescalas), identificadas a través de flechas unidireccionales.

Se considera que un indicador debería tener al menos un 50% de su varianza en común con la variable latente. Las relaciones establecidas entre las variables latentes y observadas muestran un porcentaje mayor de .50 en su varianza.

Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales de las Escalas y subescalas para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil



La evaluación de bondad de ajuste se ha realizado en base a varios índices (Marsh, Balla y McDonald, 1988): a) Chi-cuadrado: valores asociados a p , no significativos indican un buen ajuste del modelo; el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI): valores superiores a .91 indican un ajuste aceptable del modelo; índice de bondad de ajuste corregido (AGFI): valores superiores a 0.85 indican un ajuste aceptable; índice de bondad de ajuste (GFI): valores superiores a 0.95 indican buen ajuste; raíz del residuo cuadrático promedio (SRMR): se considera un ajuste razonable valores inferiores a .05; error cuadrático medio de aproximación o raíz cuadrada de la media del error de aproximación (RMSEA): valores inferiores a 0.1 indican un ajuste aceptable del modelo (Catena, Ramos y Trujillo, 2003).

Tabla 6. Resumen de los coeficientes e índices de bondad de ajuste del modelo

Chi-square	GFI	CFI	AGFI	RMSEA	SRMR
46,00	.915	.913	.844	.096	.012

El valor de Chi cuadrado, de 43,08, tiene una probabilidad asociada menor de 0.001, por lo que aunque éste índice tiene un valor significativo (la variable no es continua), dicho valor está sobreestimado por lo que prestamos atención al resto de los valores de los índices de ajuste. A partir de los datos, se puede afirmar que la condición de aproximación entre las matrices se sostiene y por tanto, existe un ajuste entre el modelo conceptual y las respuestas de nuestro alumnado.

Tabla 7. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión

Relación entre variables			P.R.			P.E.R.
			Estimate	S.E.	C.R.	Estimate
CONCIENCIAEA	<---	DISEÑO	1,000			,603
PLANIFICACIÓN	<---	DISEÑO	2,114	,237	8,939	,898
COMPORTAMIENTORE	<---	DESARROLLO_ENSEÑ	1,000			,954
ACTIVIDADESREG	<---	DESARROLLO_ENSEÑ	1,202	,084	14,298	,860
COMPORTAMIENTOAPRE	<---	DESARROLLO_APREN	1,000			,892
ESTRATEGIASDEAPRENDIZAJE	<---	DESARROLLO_APREN	,980	,067	14,671	,920
SATISFACCIONENSEÑANZA	<---	PRODUCTO	1,000			,806
SATISFACCIONAPRENDIZAJE	<---	PRODUCTO	1,068	,075	14,224	,793

Una forma de salida de los resultados de la estimación es la que se presenta en la Tabla 7, en la que se distingue: estimación, error estándar (S.E.) y proporción crítica (C.R.), siendo esta última el cociente entre la estimación del parámetro y su correspondiente error estándar. Valores (absolutos) superiores a 2 de dicho cociente equivale a que el parámetro es diferente de 0 de forma estadísticamente significativa, al nivel de .005 (con sólo un 5% de probabilidad de error), según destaca Andrade y Coba (2005:14). La única relación entre variables situada por debajo de esta valor corresponden a notas de acceso y aprendizaje autorregulado.

Concluimos este apartado afirmando que todos los datos obtenidos con respecto a las especificaciones técnicas del instrumento, confirman suficientemente la validez de la estructura teórica que sustentan las escalas como la consistencia interna de las mismas.

4. Análisis de los datos

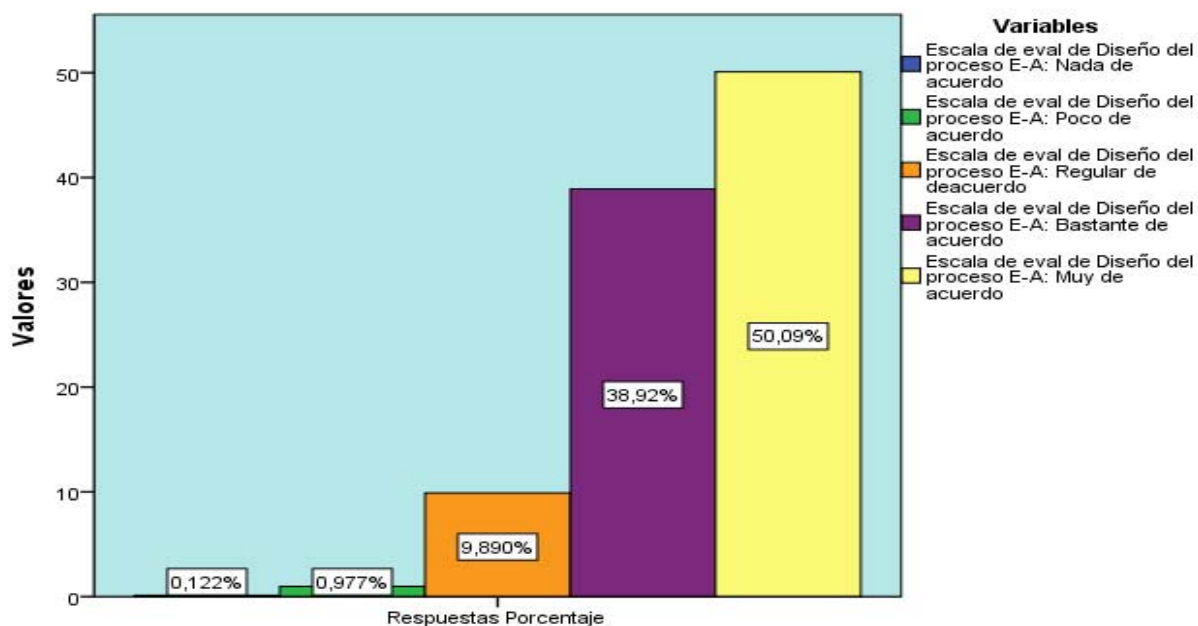
Las Escalas que componen el EEPEA-EI no tienen como finalidad obtener una puntuación acumulativa sino describir cómo se distribuyen las respuestas por ítems, subescalas y escalas en términos de porcentajes y puntuaciones medias. De este modo las respuestas a los diferentes ítems nos permiten conocer la valoración de los aspectos concretos del proceso de enseñanza y aprendizaje en el profesorado de Educación Infantil.

Con respecto a las Escala 1 (Evaluación del diseño del proceso de Enseñanza Aprendizaje, EDPEA), relacionada con la conciencia del proceso de enseñanza y aprendizaje y su planificación, nos permite evaluar el proceso que va a tener lugar, a través de la evaluación de sus ideas sobre lo que es enseñar, aprender, la interacción enseñanza y aprendizaje, el papel que distintas variables tienen del proceso de aprendizaje o las estrategias de enseñanza a utilizar para contribuir a la mejora del proceso (Gráfica 1).

Podemos observar elevados porcentajes de acuerdo (Bastante de acuerdo, 38,92% y Muy de acuerdo, 50,09%), que coincidan en el establecimiento de metas específicas, por parte del profesorado antes de comenzar una tarea y que pueden usarse como guía para la cognición en general y la supervisión en particular. Sus percepciones inciden en la relevancia de la

activación del conocimiento previo y conocimientos metacognitivos antes de que el alumnado comience a realizar su tarea.

Gráfica 1. Porcentaje obtenidos para la escala EDPEA



Estos porcentajes apuntan que los juicios individuales de autoeficacia sobre las capacidades del alumnado para llevar a cabo una tarea, tienen consecuencias sobre el esfuerzo, la persistencia, el rendimiento y el aprendizaje. El profesorado coincide en la necesidad de ajustar los juicios de autoeficacia en función del rendimiento real y la retroalimentación.

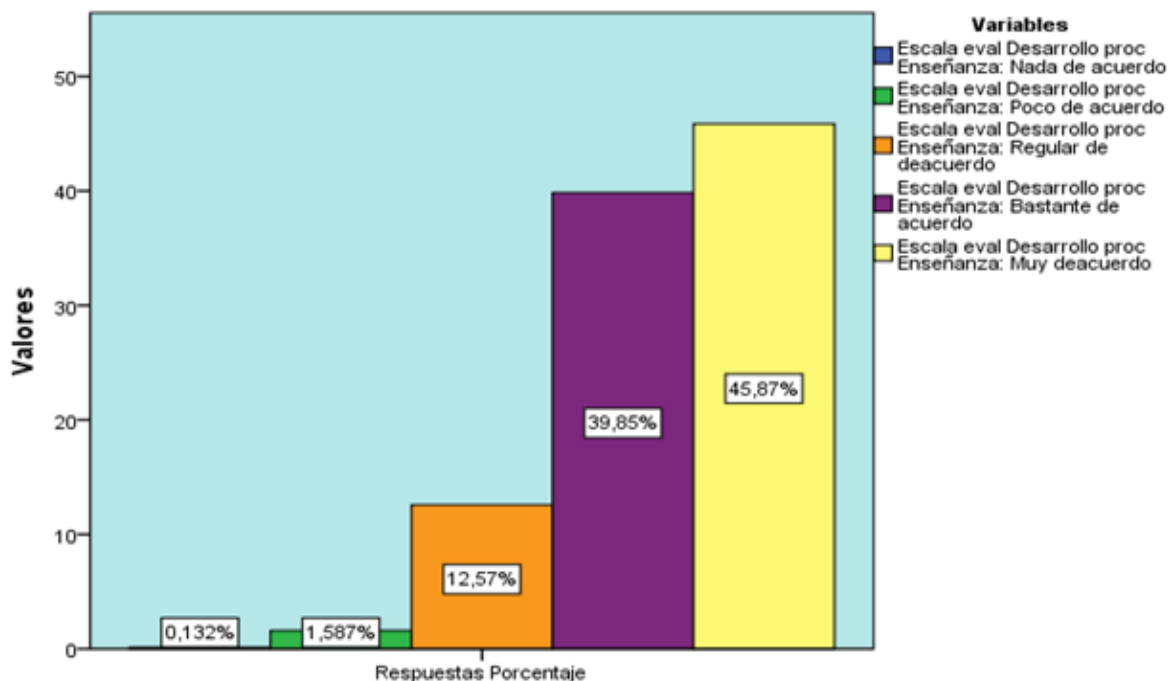
La Escala 2 (Evaluación del desarrollo del proceso de enseñanza, EDPE), nos permite evaluar los elementos constitutivos del proceso de enseñanza en la acción práctica, así como la utilización de estrategias reguladoras de la enseñanza, referidas a las acciones didácticas ejecutadas al comienzo, desarrollo y finalización de la tarea.

Seguimos observando (Gráfico 2) altos porcentajes (valores del 45,87% de respuestas correspondientes a Muy de acuerdo, 39,85% de respuestas Bastante de acuerdo) tanto en la toma de conciencia metacognitiva, como en su patrón motivacional, comportamental y contextual en el aula. En base a ello podemos confirmar la importancia que el profesorado otorga al conocimiento y seguimiento de los diversos aspectos cognitivos implicados en el proceso de enseñanza. También se manifiesta como relevante, la toma de conciencia sobre los propios niveles de eficacia, y en consecuencia, ser más realistas y adaptativos al contexto del aula.

No podemos obviar, el alto grado de acuerdo con respecto al control en los niveles de gestión del tiempo y esfuerzo para tratar de ajustar dicho esfuerzo a la tarea. Ser conscientes

de las características de la tarea y del contexto del aula, es percibido por el profesorado como clave para el éxito académico.

Gráfica 2. Porcentaje obtenidos para la escala EDPE



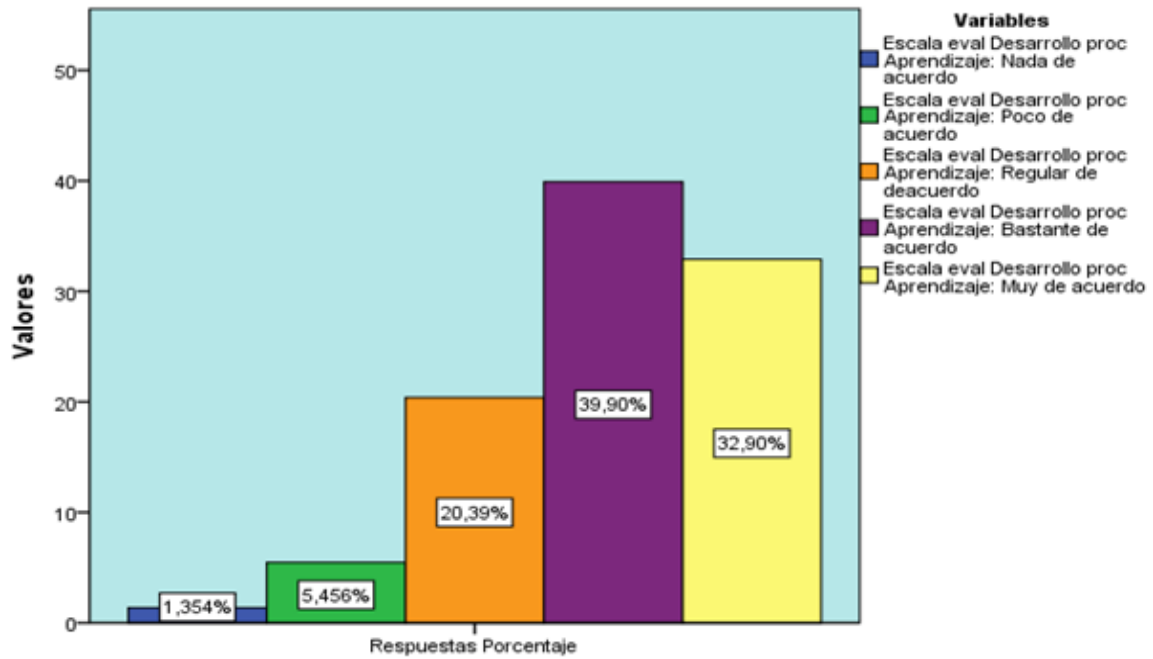
La Escala 3 (Evaluación del desarrollo del proceso de aprendizaje, EDPA) nos permite evaluar el desarrollo de los elementos constitutivos del proceso de aprendizaje (por qué y para qué aprender, qué aprender, cuando y como aprender y la evaluación del proceso de aprendizaje). También nos permite evaluar el uso de las estrategias de aprendizaje y de autorregulación por parte del alumnado, desde la perspectiva del profesorado.

Los resultados muestran (Gráfica 3) altos porcentajes de acuerdo, aunque en menor proporción que en las escalas anteriores (del 32,9% de respuestas correspondientes a Muy de acuerdo, 39,9% de respuestas Bastante de acuerdo). Según la perspectiva del profesorado, la decisión de utilizar diversas estrategias cognitivas para el razonamiento o la resolución de problemas es un aspecto relevante del control metacognitivo del aprendiz, como también lo es la decisión de dejar de usarlos o de cambiar de estrategia cuando no se obtengan los resultados esperados en la realización de una determinada tarea.

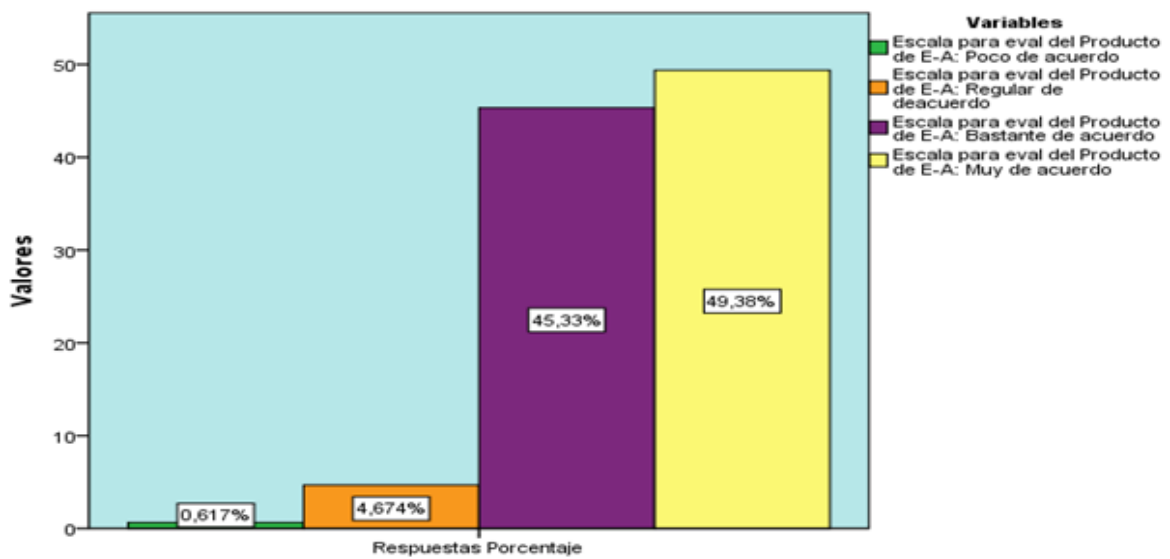
El profesorado coincide en la necesidad de aumentar la motivación extrínseca e intrínseca para la tarea, haciéndola más relevante y útil por el alumnado. El esfuerzo y la perseverancia son dos de los indicadores más comunes de la motivación, lo que implica, en el profesorado, desarrollar estrategias en esta dirección.

Con respecto al contexto del aula, el profesorado controla la mayor parte de los aspectos de las tareas, aunque considera relevante ofrecer la oportunidad al alumnado de participar en el control contextual, como puede ser la negociación de los requisitos de la tarea, que ofrecerá facilidades para llevarla a cabo con éxito.

Gráfica 3. Porcentaje obtenidos para la escala EDPA



Gráfica 4. Porcentaje obtenidos para la escala EPEA



La Escala 4 (Evaluación del producto del proceso de Enseñanza Aprendizaje (EPEA) permite obtener información del grado de satisfacción del profesorado en diferentes aspectos del producto de la enseñanza, además de otros aspectos específicos del producto del aprendizaje.

Los resultados obtenidos (Gráfica 4) siguen mostrando porcentajes altos de acuerdo, siendo éste el de mayor acuerdo del resto de escalas (del 49,38% de respuestas correspondientes a Muy de acuerdo, 45,33% de respuestas Bastante de acuerdo).

Los datos manifiestan la importancia que el profesorado otorga a las atribuciones que el aprendiz realiza sobre las causas de sus éxitos o fracasos. Consideran necesario la utilización de una serie de creencias motivacionales adaptativas para controlar y proteger la autoestima del alumnado para tareas futuras. De este modo, los posibles cambios en la eficacia, valor e interés desarrollados en ésta última fase de reflexión y/o evaluación, influirán en la primera fase (Escala 1. Planificación) convirtiéndose en las creencias de nivel inicial de motivación que el alumnado lleva consigo a las nuevas tareas.

El profesorado considera como aspectos importantes del aprendizaje autorregulado, las reflexiones sobre el comportamiento real en términos del esfuerzo realizado y el tiempo dedicado a las tareas, así como la toma de decisiones para cambiar el comportamiento futuro.

Por último, incidir en las evaluaciones generales sobre la tarea y el ambiente de clase. Como apuntaba Pintrich (2000:472) las evaluaciones se pueden realizar sobre la base del disfrute general y confort, así como obtener más criterios cognitivos respecto al aprendizaje y al logro.

5. Conclusiones y Prospectiva

Con respecto a la *evaluación del diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje* (Escala 1), los datos obtenidos muestran un elevado grado de acuerdo con las concepciones a las que representan sus ítems. Estos, se integran en la fase de planificación del modelo de Pintrich (2000), que presuponen el establecimiento de metas a alcanzar, la activación del conocimiento previo y metacognitivos, creencias de autoeficacia, planificación del tiempo y esfuerzo, además de la percepción de la tarea y el contexto que la rodea.

Esta escala se concreta aún más en sus diversas partes. La primera, sobre la conciencia del proceso de enseñanza y aprendizaje presenta altos porcentajes de acuerdo. Es decir, el profesorado tiene unas concepciones claras sobre cómo quiere que sea el proceso que llevará a cabo en el aula. Estas concepciones se integran en las áreas, descritas en el modelo de Pintrich, de cognición y motivación de la fase de planificación. La segunda subescala sobre la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, muestra altos valores en grado de acuerdo, el profesorado establece las metas a alcanzar previamente, además de activar el conocimiento metacognitivo dentro del área de cognición, y en el área contextual, el profesorado percibe como relevante la tarea y el contexto.

Debemos puntualizar, la claridad con la que estos aspectos se exponen en la legislación vigente; por un lado, cómo debe ser planificado el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por otro, qué tipo de proceso debe seguir. Esta manera de proceder también quedó patente en las aportaciones volcadas por los docentes en los grupos de discusión.

Con respecto a la escala 2, referida a la *evaluación del desarrollo del proceso de enseñanza*, aunque en menor grado con respecto a la escala anterior, también mostraba porcentajes elevados en el grado de acuerdo. Según el modelo adoptado, podemos afirmar que el profesorado mantiene concepciones positivas referentes a la fase de auto-observación o monitorización de su propio proceso de enseñanza.

Las subescalas que la integran, indican diferentes resultados. En la primera (comportamiento de regulación del profesorado), entendemos que se produce un alto grado de acuerdo en las áreas de motivación, conductual y contextual de la fase de auto-observación, coincidiendo en que son conscientes de su patrón motivacional, de su propio comportamiento, y de las características de la tarea y del contexto. En la segunda subescala (actividades de regulación del aprendizaje) también se ve un predominio de los valores con mayor acuerdo aunque en menor porcentaje.

La escala para *evaluar el desarrollo del proceso de aprendizaje* (Escala 3), cuenta con valores más bajos en porcentajes de acuerdo con respecto al resto de escalas, aunque siguen siendo valores considerablemente altos. Los docentes mantienen posiciones favorables ante la fase de control del modelo, esto supone, altas concepciones con respecto al proceso de aprendizaje del alumnado.

En la subescala correspondiente al comportamiento de aprendizaje y regulación del alumnado, y según la concepción del docente, el aprendiz es capaz de usar estrategias cognitivas, regular el tiempo y el esfuerzo y, controlar las tareas a realizar, el clima y la estructura de la clase, según las áreas cognitiva, conductual y contextual de la fase de control del modelo. Aunque en este caso, los porcentajes se distribuyen más notablemente entre las distintas opciones de respuesta. No podemos olvidar, que la situación previa o de partida del alumnado en educación infantil, puede ser bastante diversa, como la asistencia previa a escuelas infantiles. Este hecho puede determinar, en mayor o menor grado, su desarrollo cognitivo, que evolucionará a distintos ritmos durante su permanencia en este ciclo.

Por último, la escala 4 dirigida a la *evaluación del producto de enseñanza y aprendizaje*, fue donde más grado de acuerdo se obtuvo entre los docentes. En este sentido, manifiestan un porcentaje elevado con respecto a las concepciones autorreguladas en la fase de reflexión o evaluación del modelo adoptado.

Como en las anteriores, se divide en dos subescalas. La primera (satisfacción con el proceso de enseñanza) contiene porcentajes de acuerdo relevantes, lo que confirma el grado de satisfacción en dicho proceso, es decir, con las ideas de aprendizaje autorregulado desarrolladas en las áreas cognitiva, motivacional y conductual de la fase de reflexión o evaluación. Esto sugiere que el profesorado realiza atribuciones sobre las causas de sus éxitos y fracasos, tienen reacciones afectivas ante sus resultados como consecuencia de las atribuciones y, eligen la conducta que llevarán a cabo en próximas tareas. En la segunda subescala (satisfacción con el proceso de aprendizaje) las respuestas también presentan elevado grado de acuerdo, los docentes mantienen concepciones positivas en cuanto a la satisfacción con el proceso de aprendizaje del alumnado. Esto se identifica, en el modelo, con las concepciones positivas hacia las reacciones afectivas ante sus resultados como consecuencia de las atribuciones y las evaluaciones generales sobre la tarea y el ambiente de clase, determinadas por las áreas motivacional y contextual de la fase de reflexión de dicho modelo.

Creemos que habría que pensar en abrir líneas de investigación que profundicen más en las teorías de dominio e implícitas que posee el profesorado sobre enseñanza y aprendizaje. De igual modo, habría que trabajar por conseguir una organización mucho más flexible en los centros de Educación Infantil, de manera que permita a los docentes una permanente reflexión en la acción con la idea de mejorar su práctica educativa. Únicamente con

proyectos de investigación y de forma descontextualizada no es posible la mejora de las aulas. Es necesario que el profesorado investigue en su práctica diaria y se recojan en los documentos curriculares oficiales de los centros intenciones y resultados obtenidos, puestos a disposición de toda la comunidad educativa.

No ignoramos que quedan multitud de incógnitas para resolver dentro del campo de la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de los planteamientos más o menos novedosos que hoy se hacen desde las teorías sociocognitivas, en muchos casos son realizados desde resultados de estudios transversales con grandes limitaciones en la confirmación de hipótesis y respuestas a interrogantes como ¿cómo hacer que el aprendiz con edades tempranas se apropie del control de sus aprendizajes?; ¿cómo influye en ese control el material a aprender?; ¿cómo hacer que los nuevos aprendizajes se construyan de forma significativa y puedan ser transferidos a otras materias o contextos? Estos podrían ser algunos de los interrogantes que puedan originar futuras líneas de investigación en este campo y nivel educativo.

Referencias Bibliográficas

- Amate, J. (2003). Procedimiento para la evaluación de las Estrategias de Autorregulación durante el aprendizaje en Educación Infantil. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1 (1), 19-42.
- Cameron, C.E. et al. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141-158.
- Catena, A., Ramos, M. y Trujillo, H. (2003). *Análisis multivariado: Un manual para investigadores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- De La Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El Modelo DIDEPRO de Regulación de la Enseñanza y del Aprendizaje: avances recientes. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13 (5), 535-564.
- De La Fuente, J. y Lozano, A. (2009) Validación inicial de software para evaluar la autorregulación infantil. *Revista Mexicana de Psicología*, 26 (2), 175-183.
- De La Fuente, J. y Lozano, A. (2010). Assessing self-regulated learning in early childhood education: Difficulties, needs, and prospects. *Psicothema*, 22 (2), 278-283.
- De La Fuente, J. y Martínez, J.M. (2004). *Escalas para la evaluación interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje (EIPEA): Manual técnico de aplicación*. Madrid: EOS
- DeLaFuente, J. y Justicia, F. (2007). El Modelo DIDEPRO de Regulación de la Enseñanza y del Aprendizaje: avances recientes. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13 (5), 535-564.
- Entwistle, N.J. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: The influences of teaching and assessment. En Smart (Ed.) *Higher education: Handbook of theory and research*. Vol. XV (pp. 156-218). N. York: Agathon Press
- Hair, J.F. y otros (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Lévy, J. P. y Varela, J. (2003). *Análisis Multivariable para las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Educación.

- Marsh, H. W., Balla, J. R. & McDonald, R. P. (1988). Goodness of fit in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Novak, J.D. (1983). Concept-Based Learning. En Kenneth E. Boulding y Lawrence Senesh (eds.). *The Optimun Utilization of Knowledge*. (pp. 100-113), Oulder, Colorado: Westview Press.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3ª Ed.). New York: McGrawHill.
- Nunnally, J.C. (1987). *Teoría psicométrica*. México: Trillas
- Ortiz, L. Salmerón, H. y Rodríguez, S. (2007). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-22.
- Pardo, A. y Ruíz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw Hill.
- Perels, F. et al. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 311-327.
- Perry, N. & VandeKamp K. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *Educational Research*, 33, 821-843.
- Pintrich, P. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. & Schunk D. H. (2002). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerst, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.): *Handbook of self-regulation* (452-502). Orlando, FL: Academic Press.
- Ruíz, M. A., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 34-45.
- Sáiz, M.C.; Flores, V.; Román, J.M. (2010). Metacognición y competencia de "aprender a aprender" en Educación Infantil: Una propuesta para facilitar la inclusión. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 123-130.
- Salmerón, H y otros. (2010). Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 16 (2), 1-18.
- Torrano, M.F. y González-Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.
- Zimmerman B.J. & Schunk D.H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice*. New York: Springer-verlag.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In P. Pintrich, M. Boekaerts, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-41). Orlando, FL: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 1-39). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

ANEXO 1

ESCALAS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

(Versión para el profesorado)

Estamos realizando un estudio cuyo propósito es aportar orientaciones para la mejora de las programaciones de aula en Educación Infantil con respecto a las estrategias de autorregulación del aprendizaje que utiliza el alumnado en esta etapa educativa.

Este cuestionario es una adaptación del EIPEA (Escala para la evaluación interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje) (De la Fuente y Martínez, 2007) que ha sido modificada para ajustarse al desarrollo curricular de la etapa educativa en estudio (Educación Infantil).

Por favor, lea con atención cada uno de los enunciados que tienen que ver con su concepción del proceso de enseñanza aprendizaje, y con la planificación de dicho proceso, y responda honestamente a cada una de ellas considerando si está nada de acuerdo (A), o por el contrario, muy de acuerdo (E). Cada afirmación puede también ser bastante de acuerdo (D), regular de acuerdo (C) o simplemente, poco de acuerdo (B). Para indicar el grado de acuerdo que usted tiene con respecto a cada uno de los enunciados, marque con una cruz X o redondee la letra que corresponda según este criterio.

DATOS PERSONALES

Sexo:	Edad:	Años de experiencia docente:
-------	-------	------------------------------

ESCALA 1: PARA LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

PARTE A: CONCIENCIA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Regular de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Enseñar es crear situaciones que favorezcan el proceso de construcción del conocimiento del alumnado.	A	B	C	D	E
2. Enseñar es promover la interacción en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.	A	B	C	D	E
3. Enseñar es promover que el alumnado pueda aprender por él/ella mismo/a.	A	B	C	D	E
4. Aprender es adquirir conocimiento comprendiendo lo que se experimenta, se observa, se manipula, etc.	A	B	C	D	E
5. Aprender es saber aplicar lo que se ha experimentado en otras áreas de conocimiento y en la vida.	A	B	C	D	E
6. Aprender es saber qué hay que hacer cuando se están realizando actividades.	A	B	C	D	E
7. La manera de enseñar del maestro/a influye en la forma de aprender del alumnado.	A	B	C	D	E
8. La manera de aprender del alumnado influye en la forma de enseñar del maestro/a.	A	B	C	D	E
9. Las estrategias utilizadas para aprender influye en el aprendizaje del alumnado.	A	B	C	D	E
10. Ajustar la metodología del maestro/a al estilo de aprendizaje del alumnado favorece más el aprendizaje.	A	B	C	D	E
11. Mejorar la comunicación maestro/a-alumnado favorece el aprendizaje.	A	B	C	D	E
12. Los procedimientos para que el alumnado aprenda mejor deben enseñarse desde una perspectiva globalizadora.	A	B	C	D	E
13. El aprendizaje es más efectivo si se favorece la comunicación entre el alumnado.	A	B	C	D	E
14. La comunicación entre el alumnado es eficaz para el aprendizaje.	A	B	C	D	E
15. El nivel de aprendizaje mejora si el alumnado realiza actividades individualmente.	A	B	C	D	E

PARTE B: PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

	Alta de acuerdo	Poco de acuerdo	Regular de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
16. Las Unidades didácticas, proyectos de trabajo o centros de interés que programa contemplan conceptos, procedimientos y actitudes.	A	B	C	D	E
17. Las Unidades didácticas, proyectos de trabajo o centros de interés que programa detallan claramente la correspondencia entre los objetivos, contenidos y las actividades.	A	B	C	D	E
18. Las Unidades didácticas, proyectos de trabajo o centros de interés que programa incorporan contenidos procedimentales para "aprender a aprender" (estrategias de aprendizaje).	A	B	C	D	E
19. Las Unidades didácticas, proyectos de trabajo o centros de interés que programa contemplan estrategias de enseñanza para que el alumnado incorpore estrategias de aprendizaje.	A	B	C	D	E

ESCALA 2: PARA LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZAPARTE A: COMPORTAMIENTO DE REGULACIÓN DEL PROFESORADO

	Alta de acuerdo	Poco de acuerdo	Regular de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Al principio de cada Unidad didáctica, proyecto de trabajo o centro de interés explico por qué vamos a aprender esos contenidos.	A	B	C	D	E
2. Al principio de cada actividad explico por qué vamos a realizarla.	A	B	C	D	E
3. Tengo en cuenta lo que el alumnado ya sabe.	A	B	C	D	E
4. Hago amenas las clases o rutinas.	A	B	C	D	E
5. Me preocupo de que el alumnado se sienta bien en clase.	A	B	C	D	E
6. Promuevo el trabajo en grupos cooperativos.	A	B	C	D	E
7. Realizo con el alumnado actividades de preparación al aprendizaje.	A	B	C	D	E
8. Atiendo las dudas.	A	B	C	D	E
9. Ayudo en las correcciones.	A	B	C	D	E
10. Me doy cuenta de cuando el alumnado tiene problemas de aprendizaje ante un contenido.	A	B	C	D	E
11. Presento un plan de trabajo para cada unidad didáctica, proyecto de trabajo o centro de interés.	A	B	C	D	E
12. Autoevalúo mi proceso de enseñanza sistemáticamente.	A	B	C	D	E
13. Reflexiono y modifico la actuación en clase, en función de los resultados del alumnado.	A	B	C	D	E
14. Al finalizar la Unidad didáctica, proyecto de trabajo o centro de interés, analizo en qué medida los objetivos previstos han desarrollado las capacidades deseadas.	A	B	C	D	E
15. Al finalizar la Unidad didáctica, proyecto de trabajo o centro de interés, analizo el equilibrio existente entre los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.	A	B	C	D	E
16. Al finalizar la Unidad didáctica, proyecto de trabajo o centro de interés, analizo las estrategias didácticas que han dado resultado y las que no.	A	B	C	D	E
17. Al finalizar la Unidad didáctica, proyecto de trabajo o centro de interés, analizo el resultado de los agrupamientos, en función de los aprendizajes que se iban a promover.	A	B	C	D	E
18. Al finalizar la Unidad didáctica, proyecto de trabajo o centro de interés, analizo el grado de eficacia de los materiales empleados para promover que el alumnado "aprendan a aprender".	A	B	C	D	E

19. Al finalizar la Unidad didáctica, proyecto de trabajo o centro de interés, analizo si el alumnado son conscientes del tipo y grado de aprendizaje que se ha pretendido promover.	A	B	C	D	E
20. Al finalizar la Unidad didáctica, proyecto de trabajo o centro de interés, analizo si las técnicas e instrumentos de evaluación han servido para regular al alumnado y mí mismo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	A	B	C	D	E
21. Al comienzo de la Unidad didáctica, proyecto de trabajo o centro de interés, identifico-lo que sabe el alumnado a través de alguna actividad.	A	B	C	D	E
22. Durante el desarrollo de la Unidad didáctica, proyecto de trabajo o centro de interés, identifico cómo aprenden el alumnado a través de alguna actividad.	A	B	C	D	E
23. Al final de cada Unidad didáctica, proyecto de trabajo o centro de interés, identifico lo que sabe el alumnado a través de algún tipo de actividad.	A	B	C	D	E
24. Al final de cada Unidad didáctica, proyecto de trabajo o centro de interés hago reflexionar al alumnado sobre su aprendizaje para mejorarlo.	A	B	C	D	E

PARTE B: ACTIVIDADES DE REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Regular de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
25. Dialogo con el alumnado sobre los objetivos de la Unidad didáctica, proyecto de trabajo o centro de interés.	A	B	C	D	E
26. Creo oportunidades para que el alumnado piensen juntos sobre cómo estamos aprendiendo.	A	B	C	D	E
27. Les animo para que se ayuden los/as unos/as a los/as otros/as.	A	B	C	D	E
28. Trabajo con ellos/as habilidades para que revisen y modifiquen sus objetivos de aprendizaje según las necesidades y circunstancias del aprendizaje.	A	B	C	D	E
29. Fomento, en el alumnado, una actitud autónoma en el aprendizaje.	A	B	C	D	E
30. Hago de modelo en el uso de las estrategias para hacer frente a los problemas complejos, descomponiéndolos en subproblemas más simples (pienso en voz alta, delante del alumnado, los pasos a seguir).	A	B	C	D	E
31. Hago que piensen sobre la forma en la que estamos aprendiendo: al comienzo, durante y al finalizar las actividades.	A	B	C	D	E
32. Fomento que el alumnado sea consciente y comprenda su propio proceso de pensamiento.	A	B	C	D	E
33. Creo situaciones en las que les pido que reflexionen, en vez de repetir toda la información que les he dado.	A	B	C	D	E
34. Dedico la última parte de la Unidad didáctica, proyecto de trabajo o centro de interés a la consolidación y al resumen de la misma.	A	B	C	D	E
35. Explico la conexión de una Unidad didáctica, proyecto de trabajo o centro de interés con los siguientes.	A	B	C	D	E
36. Propongo al alumnado más aventajado que hagan de tutores/as con sus compañeros/as.	A	B	C	D	E

ESCALA 3: DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

PARTE A: COMPORTAMIENTO DE APRENDIZAJE Y AUTORREGULACIÓN DE LOS ALUMNOS

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Regular de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Al principio de cada Unidad didáctica, proyecto de trabajo o centro de interés, el alumnado debe saber por qué vamos a aprender esos	A	B	C	D	E

contenidos.					
2. Al principio de cada actividad, el alumnado debe saber por qué vamos a realizarla.	A	B	C	D	E
3. Al comienzo de cada Unidad didáctica, proyecto de trabajo o centro de interés, el alumnado piensa en las relaciones existentes entre los contenidos que vamos a trabajar y otros previamente aprendidos.	A	B	C	D	E
4. Cuando realizan las actividades de aprendizaje, el alumnado habla con los/as compañeros/as de cómo hay que hacerlas.	A	B	C	D	E
5. El alumnado pregunta dudas cuando las tienen, y no se quedan con ellas.	A	B	C	D	E
6. El alumnado reflexiona sobre su aprendizaje y propone metas para mejorarlo.	A	B	C	D	E

PARTE B: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y DE AUTORREGULACIÓN

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Regular de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
7. Suelen hacer entre todos/as representaciones gráficas que evidencien todo lo que han aprendido.	A	B	C	D	E
8. Les gusta expresar el significado de los cuentos que aprenden con sus propias palabras.	A	B	C	D	E
9. Cuando van a aprender algo, intentan hacerse preguntas sobre lo que van a aprender.	A	B	C	D	E
10. Cuando aprenden algo, tratan de relacionarlo con otros conocimientos que ya saben, buscando semejanzas y diferencias.	A	B	C	D	E
11. Cuando aprenden algo, les gusta relacionarlo con su propia experiencia y vida.	A	B	C	D	E
12. Cuando aprenden algo, tratan de aplicarlo a la práctica o a la realidad, actual o futura.	A	B	C	D	E
13. Cuando aprenden algo, intentan buscar imágenes mentales que les ayuden a darle más intensidad a lo que aprenden.	A	B	C	D	E
14. Cuando aprenden algo, procuran ampliarlo consultando en distintos medios con la ayuda de sus padres.	A	B	C	D	E
15. Cuando aprenden algo, les gusta pensar y hablar sobre ello, haciéndose preguntas y haciendo lo mismo con sus propias reflexiones y consideraciones.	A	B	C	D	E
16. Antes de empezar cualquier actividad o tarea de aprendizaje, acostumbran a dividir la tarea o actividad por partes, para que les resulte más fácil.	A	B	C	D	E
17. Antes de empezar cualquier actividad o tarea de aprendizaje, ordenan lo que tienen q hacer diciéndose: "primero tengo que hacer esto, luego hacer esto otro,..."	A	B	C	D	E
18. Antes de empezar cualquier actividad o tarea de aprendizaje, suelen tener en cuenta los distintos materiales o recursos que van a necesitar.	A	B	C	D	E
19. Durante la realización de la actividad o tarea de aprendizaje, si hay algo que no entienden o no saben hacer, procuran seguir adelante hasta lograr resolverlo.	A	B	C	D	E
20. Durante la realización de la actividad o tarea de aprendizaje, si se les presenta algún problema o cuestión, procuran buscar por sí mismos la solución.	A	B	C	D	E
21. Durante la realización de la actividad o tarea de aprendizaje, procuran consultar la opinión de otros/as para ver si lo que están haciendo es correcto.	A	B	C	D	E
22. Cuando están haciendo una actividad, están atentos y no se distraen con facilidad.	A	B	C	D	E
23. Ante una actividad, tienden a pensar que serán capaces de realizarla bien.	A	B	C	D	E
24. Piensan que si se esfuerzan, generalmente, conseguirán aprender lo que quieren.	A	B	C	D	E

25. Cuando no tienen ganas de hacer una actividad, para animarse, suelen comenzar por lo más fácil o atractivo.	A	B	C	D	E
26. Antes de empezar una actividad, procuran considerar la importancia, interés o utilidad de lo que van a hacer.	A	B	C	D	E
27. Suelen distribuir las dificultades de cada actividad para ir resolviéndolas "paso a paso".	A	B	C	D	E
28. Se sienten satisfechos cuando consiguen aprender cosas nuevas.	A	B	C	D	E
29. Son conscientes de sus limitaciones en la consecución de cualquier actividad o tarea de clase.	A	B	C	D	E
30. Suelen reflexionar sobre cómo han aprendido ciertas tareas cotidianas.	A	B	C	D	E
31. Desarrollan las diferentes habilidades, que les servirán de base para la adquisición de estrategias de aprendizaje, como son: observar, comparar, ordenar, representar, memorizar, evaluar, transferir...; fundamentándolas con los contenidos de las Unidades didácticas, proyectos de trabajo o centros de interés.	A	B	C	D	E

ESCALA 4: PARA LA EVALUACIÓN DEL PRODUCTO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
PARTE A: SATISFACCIÓN CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Regular de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Estoy de acuerdo con respecto a cómo estoy desarrollando el proceso de enseñanza.	A	B	C	D	E
2. El desarrollo de las unidades didácticas, proyectos de trabajo o centros de interés me enriquecen profesionalmente.	A	B	C	D	E
3. Las Unidades didácticas, proyectos de trabajo o centros de interés me hacen reconsiderar mis concepciones sobre cómo enseñar.	A	B	C	D	E
4. El desarrollo de las Unidades didácticas, proyectos de trabajo o centros de interés me hacen reconsiderar mis formas de enseñanza.	A	B	C	D	E
5. Estoy motivado/a por enseñar en este nivel.	A	B	C	D	E
6. Transmito entusiasmo por el aprendizaje.	A	B	C	D	E
7. Estoy motivado/a para seguir enseñando en las próximas Unidades didácticas, proyectos de trabajo o centros de interés.	A	B	C	D	E

PARTE B: SATISFACCIÓN CON EL PROCESO DE APRENDIZAJE

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Regular de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
8. Estoy satisfecho/a respecto a cómo está aprendiendo mi alumnado.	A	B	C	D	E
9. Mi alumnado consigue los objetivos de aprendizaje propuestos.	A	B	C	D	E
10. Mi alumnado está motivado para aprender de forma globalizada las áreas de conocimiento.	A	B	C	D	E
11. Mi alumnado va "aprendiendo a aprender mejor".	A	B	C	D	E
12. Mi alumnado planifica y regula bien su aprendizaje.	A	B	C	D	E
13. El rendimiento del alumnado es adecuado.	A	B	C	D	E
14. Lo que ha aprendido mi alumnado les será útil en la vida.	A	B	C	D	E