

**Aprendizaje autorregulado en las prácticas educativas de secundaria. Caso: Colegio
El Rosario Itagüí**

Félix Antonio Monsalve Correa

Asesor

Doctor Elkis Isaac Guerra Zarate

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Maestría en Educación

2024

Aprendizaje autorregulado en las prácticas educativas de secundaria. Caso:

Colegio El Rosario Itagüí

Félix Antonio Monsalve Correa

Trabajo de investigación para optar por el título de Magíster en Educación

Asesor

Doctor Elkis Isaac Guerra Zarate

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Maestría en Educación

2024

Dedicatoria

Este trabajo se lo dedicó al Señor mi Dios para quien todo es posible y quien me dio la posibilidad de concebirlo y concluirlo. Lo dedicó a mi familia: a mis padres y a mi hermano quienes me apoyaron todo el tiempo que duró este proceso y, por supuesto, a mis estudiantes.

Agradecimientos

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a aquellos que han sido fundamentales en la realización de esta investigación. Agradezco a las directivas y docentes del Colegio El Rosario Itagüí, una institución con una rica historia la cual comprende más de ocho décadas. También deseo expresar mi sincera gratitud a la Maestría en Educación y a la Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU de la UNAD, así como a sus directivos y docentes. En especial, quiero destacar el apoyo brindado por el Doctor Elkis Isaac Guerra Zarate, cuya orientación fue crucial en la elaboración y corrección de este trabajo de investigación.

Resumen

El aprendizaje autorregulado se ha convertido en una competencia crucial en la educación del siglo XXI. Esta investigación se centra en el aprendizaje autorregulado como potenciador de saberes y prácticas educativas en el contexto de la secundaria. El objetivo es analizar la promoción del aprendizaje autorregulado desde los saberes y prácticas educativas de los docentes y estudiantes de secundaria del Colegio el Rosario Itagüí. Para lograrlo, se ha empleado un enfoque metodológico cualitativo de estudio de caso. Se realizaron entrevistas estructuradas con 10 docentes, se administró un cuestionario sobre aprendizaje autorregulado a 112 estudiantes, y se llevaron a cabo observaciones no participantes en algunas en el contexto de la clase. En el caso de los docentes se hallaron conocimientos previos significativos del aprendizaje autorregulado que podrían potenciar saberes y prácticas educativas. De los estudiantes, en la mayoría se halló que las prácticas débiles superan las fuertes. Además, en el contexto del aula se identificaron factores que lo promueven en el devenir educativo. En general, de ambos actores se identificó la debilidad en el conocimiento y práctica de la metacognición que es el componente de este aprendizaje que, en este caso, limita significativamente la potenciación de los saberes y prácticas educativas claves para el éxito académico. Estos hallazgos proporcionan una comprensión más amplia y constituye un punto de partida para la proposición de acciones de implementación pedagógica encaminadas a promover el aprendizaje autorregulado y como respuesta a las demandas educativas del contexto educativo actual.

Palabras clave: Aprendizaje autorregulado, saberes educativos, prácticas educativas, educación secundaria.

Abstract

Self-regulated learning has become a crucial competency in 21st-century education. This research focuses on self-regulated learning as an enhancer of knowledge and educational practices in the context of secondary education. The objective is to analyze the promotion of self-regulated learning based on the knowledge and educational practices of secondary school teachers and students at Colegio el Rosario Itagüí. To achieve this, a qualitative case study methodological approach was employed. Structured interviews were conducted with 10 teachers, a questionnaire on self-regulated learning was administered to 112 students, and non-participant observations were carried out in some classroom contexts. In the case of the teachers, significant prior knowledge of self-regulated learning was found, which could enhance educational knowledge and practices. Among the students, it was found that weak practices outweighed strong ones in the majority. Additionally, in the classroom context, factors promoting and limiting self-regulated learning in the educational process were identified. Overall, a weakness in the knowledge and practice of metacognition, which is the component of this learning that significantly limits the enhancement of educational knowledge and practices crucial for academic success, was identified in both groups. These findings provide a broader understanding and constitute a starting point for proposing pedagogical implementation actions aimed at promoting self-regulated learning in response to the current educational demands.

Keywords: Self-regulated learning, educational knowledge, educational practices, secondary education.

Tabla de Contenido

Lista de Tablas.....	10
Lista de Figuras	11
Lista de Apéndices.....	15
Glosario	16
Introducción.....	17
Problema de Investigación.....	20
Descripción del Problema.....	20
Formulación del Problema.....	26
Justificación	28
Objetivos.....	30
Objetivo General.....	30
Objetivos Específicos	30
Marco Referencial	31
Antecedentes de la Investigación	31
Marco Teórico	51
Definiciones Centrales: Aprendizaje Autorregulado, Perfil de Aprendiz y Prácticas y Saberes	51
Modelo del Aprendizaje Autorregulado	56
Aprendizaje Autorregulado en el Contexto de la Secundaria.....	58
Aspectos Clave del Aprendizaje Autorregulado	59
Factores que Promueven o Detienen el desarrollo del Aprendizaje Autorregulado	63
Bases para la Implementación del Aprendizaje Autorregulado	65

Concreción de Elementos Clave para la Implementación del Aprendizaje	
Autorregulado.....	69
Metodología.....	75
Enfoque de Investigación	75
Tipo de Estudio.....	76
Diseño Metodológico	76
Población y Muestra	77
Técnicas de Recolección de Datos	80
Instrumentos de Recolección de Datos.....	81
Procedimiento de Recolección de los Datos.....	82
Validez y Confiabilidad de los Instrumentos	84
Plan de Análisis de los Datos	85
Análisis de Resultados.....	87
Saberes y Prácticas de Promoción del Aprendizaje Autorregulado de los Docentes de Secundaria.....	87
Conocimientos y Prácticas de Aprendizaje Autorregulado de los Estudiantes de Secundaria	98
Factores de Promoción y Limitación del Aprendizaje Autorregulado en la Secundaria.	141
Valoración de los Hallazgos: Saberes y Prácticas Educativas de Docentes y de Estudiantes y Factores Institucionales en la Promoción del Aprendizaje Autorregulado	147
Diseño de la Propuesta de Implementación.....	169
Análisis Previo.....	169

Identificación de necesidades	170
Título de la Propuesta	171
Visión	171
Población Beneficiaria.....	172
Duración.	172
Objetivos.....	172
Estrategias Prácticas	172
Adaptación al Entorno	173
Plan de Acción.....	174
Evaluación	180
Discusión de los Resultados	181
Conclusiones.....	190
Recomendaciones	194
Referencias Bibliográficas.....	196
Apéndices	205

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Muestra de docentes participantes</i>	78
Tabla 2 <i>Estudiantes por grado que participaron en el estudio</i>	79
Tabla 3 <i>Preguntas preparadas para la entrevista de docentes</i>	81
Tabla 4 <i>Categorías deductivas e inductivas finales de los saberes, prácticas y factores reportados por los docentes</i>	97
Tabla 5 <i>Distribución de la frecuencia de los hábitos antes empezar una tarea académica</i> 99	
Tabla 6 <i>Distribución de la frecuencia de los hábitos durante una tarea académica</i>	104
Tabla 7 <i>Distribución de la frecuencia de los hábitos después de una tarea académica</i> ...	118
Tabla 8 <i>Creencias de autoeficacia de los estudiantes de secundaria</i>	130
Tabla 9 <i>Atribuciones al fracaso en el desempeño de los estudiantes de secundaria</i>	136
Tabla 10 <i>Categorías deductivas e inductivas relacionadas con los factores</i>	143
Tabla 11 <i>Factores de promoción y limitación del aprendizaje autorregulado</i>	144
Tabla 12 <i>Total de áreas de fortaleza y debilidad evaluadas</i>	154
Tabla 13 <i>Porcentaje de fortaleza y debilidad por etapa de aprendizaje autorregulado</i> ...	154
Tabla 14 <i>Plan para la implementación</i>	174

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Perfil del aprendiz autorregulado</i>	53
Figura 2 <i>Frecuencia de la determinación de tareas prioritarias</i>	100
Figura 3 <i>Frecuencia de la organización de los materiales</i>	100
Figura 4 <i>Frecuencia de la elaboración de listas de tareas por hacer</i>	101
Figura 5 <i>Frecuencia de la elaboración de horarios</i>	102
Figura 6 <i>Frecuencia de la planeación de tiempo por actividad</i>	102
Figura 7 <i>Frecuencia del planteamiento de objetivos a largo plazo</i>	103
Figura 8 <i>Frecuencia del planteamiento de objetivos corto plazo</i>	104
Figura 9 <i>Frecuencia de saber a quienes pedir ayuda</i>	106
Figura 10 <i>Frecuencia del saber dónde encontrar ayuda</i>	106
Figura 11 <i>Frecuencia de buscar una solución cuando no se comprende lo que se lee</i>	107
Figura 12 <i>Frecuencia del preguntar a los compañeros cuando no se está seguro del algún contenido</i>	108
Figura 13 <i>Frecuencia de la reunión de información de distintas fuentes</i>	108
Figura 14 <i>Frecuencia de la identificación de los contenidos que no se entienden bien</i> ...	109
Figura 15 <i>Frecuencia del cumplimiento de los objetivos del estudio</i>	110
Figura 16 <i>Frecuencia de la repetición de ideas clave para memorizar</i>	111
Figura 17 <i>Frecuencia de la revisión de la efectividad de la estrategia para aprender</i>	111
Figura 18 <i>Frecuencia de ejecución según horario</i>	112
Figura 19 <i>Frecuencia del repaso de apuntes de clase</i>	113
Figura 20 <i>Frecuencia de la memorización de palabras claves para recordar conceptos importantes</i>	114
Figura 21 <i>Frecuencia de revisión del progreso del estudio</i>	115

Figura 22 <i>Frecuencia de la evaluación de lo aprendido</i>	116
Figura 23 <i>Frecuencia del resumir las ideas principales</i>	116
Figura 24 <i>Frecuencia de la revisión de planificación y si requiere modificación</i>	117
Figura 25 <i>Frecuencia de la escritura de las dudas para preguntar al profesor</i>	118
Figura 26 <i>Frecuencia de la revisión de la completud la lista de tareas académica por hacer</i>	120
Figura 27 <i>Frecuencia de la revisión de avance en relación con el conocimiento previo</i> ..	121
Figura 28 <i>Frecuencia de revisión del aprendizaje de los contenidos centrales</i>	121
Figura 29 <i>Frecuencia de la revisión y el requerimiento de aumentar el tiempo de estudio la próxima vez</i>	122
Figura 30 <i>Frecuencia del alcance de las exigencias académicas establecidas por el profesor</i>	123
Figura 31 <i>Frecuencia de la revisión del logro de los objetivos personales de aprendizaje</i>	124
Figura 32 <i>Frecuencia de la revisión de la comprensión de los conceptos clave</i>	125
Figura 33 <i>Frecuencia de la revisión para la identificación de la estrategia que no sirve para aprender</i>	125
Figura 34 <i>Frecuencia de la revisión del cumplimiento de los objetivos propuestos</i>	126
Figura 35 <i>Frecuencia de la terminación del estudio en plazo planificado</i>	127
Figura 36 <i>Frecuencia de la revisión de la realización de las tareas en los horarios establecidos</i>	127
Figura 37 <i>Frecuencia de la revisión de la efectividad de la planificación</i>	128
Figura 38 <i>Frecuencia de la revisión del logro de los aprendizajes esperados por el docente</i>	129

Figura 39 <i>Frecuencias de la revisión de la completud de los desafíos personales de aprendizaje</i>	130
Figura 40 <i>Creencia de autoeficacia respecto a la capacidad de encontrar un lugar cómodo para estudiar</i>	131
Figura 41 <i>Creencia de autoeficacia respecto a la capacidad de elegir un lugar sin distracciones</i>	132
Figura 42 <i>Creencia de autoeficacia respecto a la capacidad de tener una lista de tareas académicas por hacer</i>	133
Figura 43 <i>Creencia de autoeficacia respecto a la capacidad de hacer un horario de estudio</i>	134
Figura 44 <i>Creencia de autoeficacia respecto a la capacidad de establecer objetivos a largo plazo</i>	134
Figura 45 <i>Creencia de autoeficacia respecto a la capacidad de establecer un objetivo de estudio a corto plazo</i>	135
Figura 46 <i>Certeza en la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo en el estudio</i>	137
Figura 47 <i>Certeza en la atribución del fracaso a la falta de dedicación al estudio</i>	137
Figura 48 <i>Certeza en la atribución del fracaso a la propia desorganización en el estudio</i>	138
Figura 49 <i>Certeza en la atribución del fracaso a la desmotivación del docente</i>	138
Figura 50 <i>Certeza en la atribución del fracaso a la falta de apoyo de la familia</i>	139
Figura 51 <i>Certeza en la atribución del fracaso a la falta de apoyo de los amigos</i>	139
Figura 52 <i>Certeza en la atribución del fracaso a la despreocupación del profesor</i>	140
Figura 53 <i>Certeza en la atribución del fracaso porque el docente tiene mala actitud hacia el estudiante</i>	140

Figura 54 <i>Sumario de factores de promoción y obstáculo del aprendizaje autorregulado en la secundaria</i>	146
Figura 55. <i>Consolidado de saberes y prácticas de autorregulación del aprendizaje - etapa de disposición</i>	156
Figura 56 <i>Consolidado de creencia de autoeficacia</i>	157
Figura 57 <i>Consolidado de saberes y prácticas de autorregulación del aprendizaje - etapa de ejecución</i>	161
Figura 58 <i>Consolidado de saberes y prácticas de autorregulación del aprendizaje - etapa de evaluación</i>	165
Figura 59 <i>Atribuciones del fracaso académico de los estudiantes</i>	167

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Entrevista Estructurada para Docentes</i>	205
Apéndice B <i>Formato de Diario de Campo</i>	206
Apéndice C <i>Cuestionario diseñado Saéz, Mella, López & León (2021)</i>	207
Apéndice D <i>Solicitud de Validación de Instrumentos</i>	209
Apéndice E <i>Rúbricas de Validación de Instrumentos</i>	210
Apéndice F <i>Autorización de Rectoría</i>	217
Apéndice G <i>Consentimiento Informado para los Estudiantes de Secundaria</i>	218
Apéndice H <i>Consentimiento Informado de los Docentes</i>	219
Apéndice I <i>Evidencias Fotográficas</i>	221

Glosario

Aprendizaje autorregulado. Es un factor potenciador, un constructo explicativo y clarificador del desempeño, el rendimiento y el éxito académico en la actualidad. Es una competencia que proviene exclusivamente del aprendiz y no de la intervención de otros, consistiendo en la capacidad del aprendiz para supervisar, controlar y regular su propio proceso de aprendizaje con el fin de alcanzar las metas que se ha propuesto. Esto implica el ejercicio de competencias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas.

Saberes educativos. Comprende los saberes, conocimientos previos, ideas y valores que han sido construidos por los actores educativos: los docentes y estudiantes. Estos elementos son compartidos, transmitidos y aplicados en el contexto educativo, y se adquieren a través de la experiencia, la interacción social y el proceso de aprendizaje.

Prácticas educativas. Se refiere a las acciones, estrategias y métodos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, implementados por los actores educativos, es decir, docentes y estudiantes. Estas prácticas facilitan la adquisición y construcción de conocimientos, el desarrollo de competencias y la formación de valores.

Educación secundaria. En este estudio, se define la educación básica secundaria como el nivel educativo que sigue a la educación básica primaria, siendo obligatoria y precediendo a la educación superior. La educación básica secundaria se cursa típicamente entre los 11 y 17 años de edad, abarcando los grados 6, 7, 8 y 9, y la media académica, los grados 10 y 11. Su objetivo es proporcionar una formación integral que permita a los estudiantes continuar con su educación superior o integrarse al mercado laboral con las competencias necesarias para un desempeño adecuado.

Introducción

El aprendizaje autorregulado tiene un lugar destacado en el contexto actual. De la escuela se espera que egresen personas formadas a la altura de su tiempo, capaces de aprender a lo ancho y largo de su vida, de desarrollar sus competencias, de gestionar la información para crear valor, de colaborar, de innovar, de crear y de adaptarse con flexibilidad a los cambios vertiginosos que a diario se presentan. El presente trabajo se ocupa del aprendizaje autorregulado desde los saberes y las prácticas educativas de docentes y estudiantes en el contexto de la secundaria del Colegio El Rosario de Itagüí.

Para lograr el cometido propuesto, se presenta un estudio cualitativo de caso que permitió estudiar el aprendizaje autorregulado desde los saberes y prácticas educativas de los docentes y de los estudiantes pertenecientes a la secundaria de dicha Institución. Aquí lector encontrará que el informe de investigación cuenta con varios apartados. Inicialmente se presenta el problema, incluida la justificación y los objetivos, más adelante se encuentra dispuesto el marco teórico, la metodología, el análisis de los datos, la discusión, las conclusiones y las recomendaciones.

En el primer capítulo se abordará la descripción del problema identificado en la institución, partiendo del contexto observado inicialmente. Se discutirá la concepción del aprendizaje autorregulado, se establecerá el planteamiento del problema, delineando claramente los objetivos de la investigación y proporcionando una justificación sólida para su abordaje.

En el segundo capítulo se desarrollará el marco referencial. Este marco abordará los estudios más relevantes realizados a nivel nacional e internacional que se relacionan con el tema de investigación. Posteriormente, se expondrá el marco teórico, que servirá como base para definir el concepto de aprendizaje autorregulado. Se presentará un modelo general del

mismo, seguido de una discusión sobre aspectos clave como las características, elementos, factores y fundamentos para la implementación exitosa del aprendizaje autorregulado.

En el tercer capítulo se expondrán las decisiones metodológicas junto con su correspondiente justificación. Se optará por un estudio cualitativo de caso, considerado el enfoque más adecuado dadas las particularidades del aprendizaje autorregulado y del contexto en el que se desenvuelve. Se detallarán el enfoque, el tipo de estudio, el diseño metodológico, las técnicas e instrumentos empleados, así como la población y muestra seleccionada. Además, se describirá el procedimiento de recolección de datos, el plan de análisis de datos a seguir y los criterios de validez y confiabilidad del estudio.

En el cuarto capítulo se presentará el análisis de los resultados del estudio. Se explorará cómo el aprendizaje autorregulado desde los conocimientos y prácticas educativas de los docentes, utilizando la información recopilada a través de las entrevistas estructuradas. Posteriormente, se examinarán los conocimientos y prácticas de autorregulación de los estudiantes, basándose en los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado. Por último, se identificarán y discutirán los factores que promueven o dificultan el aprendizaje autorregulado en la institución, basándose en las observaciones no participantes realizadas.

En el quinto capítulo se desarrollará una propuesta de implementación para promover el aprendizaje autorregulado en la secundaria. Esta propuesta tiene como base en los hallazgos más relevantes del estudio.

En el sexto capítulo se presentará una discusión sobre los resultados obtenidos en el estudio, enmarcados dentro de los referentes teóricos pertinentes. Este capítulo se centra en atribuir significado a los hallazgos, explorar relaciones e implicaciones a partir de los datos

recopilados y la teoría revisada. Además, se presentarán las conclusiones elaboradas a partir de los resultados y se formularán sugerencias específicas para la institución.

Este estudio se encuentra asociado a línea de investigación transversal Pedagogía, Didáctica y Currículo de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la UNAD. Este trabajo de investigación se originó en la relevancia que tiene el aprendizaje autorregulado en el contexto actual. Hoy la formación de la persona debe orientarse hacia su empoderamiento y el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente, la gestión de la información, la comunicación, la colaboración, la creatividad, la innovación y la adaptabilidad al cambio.

Se asume este trabajo como una actividad clave para comprender y trascender el quehacer docente y la realidad educativa. Asimismo, como oportunidad única para identificar problemas, recabar datos relevantes, analizarlos con método desde distintos referentes teóricos, reflexionar y elaborar propuestas para promover el aprendizaje autorregulado en el contexto escolar que fue objeto de indagación.

Problema de Investigación

Descripción del Problema

Una revisión del tiempo pasado y del contexto actual muestra que los desarrollos económicos, científicos y tecnológicos han provocado cambios vertiginosos en la sociedad, hoy se habla de la economía del conocimiento y de la sociedad del conocimiento. Se han venido presentando nuevas formas de organización social, económica, política y cultural que producen otras dinámicas y estos a su vez instauran retos educativos, es decir son tiempos de cambios dramáticos que ponen en entredicho el valor de las instituciones y las prácticas educativas como lo expresan Kalantzis y Cope (2019).

De a cara a esto, la escuela, además de ser puesta en entredicho, debe transformarse y cambiar sus prácticas para dar respuestas a acertadas a estos cambios, de manera que sus educandos lleguen a ser ciudadanos capaces de vivir a la altura de su tiempo y, por supuesto, de afrontarlos. Los expertos concuerdan que para afrontar dichos cambios se espera que los estudiantes sean capaces de desarrollar formas efectivas de aprender y de aprender significativamente quienes autorregulan su proceso de aprendizaje aprenden significativamente (Martínez-Albán, Vallejo-Valdivieso & Moya-Martínez, 2019) y los docentes pueden ayudarle a los estudiantes a convertirse en aprendices autorregulados (Vosniadou et al., 2024; Sinkkonen y Tapani, 2024; Marcelo-Quispe Santos-Jiménez, 2023).

Puntualmente, indican en el contexto actual se demanda la formación de personas, de ciudadanos autónomos, conocedores de sus procesos cognitivos y que controlen y dirijan sus aprendizajes, quienes más allá de los resultados académicos, sean protagonistas activos de su aprendizaje, capaces de transferirlo y continúen aprendiendo a lo largo de sus vidas

(Torrano, Fuentes y Soria, 2017; Scott, 2015). Enseñan los investigadores citados que estos retos implican a ambos actores: docentes y estudiantes.

En el contexto actual el aprendizaje autorregulado, le permitirá apropiarse de los conocimientos efectivamente (Marcelo-Quispe Santos-Jiménez, 2023) y le permitirá al alumnado orientarse en el caudal de información disponible y transformarla en conocimiento (Klimenko y Álvarez, 2009). Respecto a las calidades personales, para Scott (2015), un estudiante autónomo concibe su aprendizaje como una responsabilidad y mejora sus competencias como la adaptabilidad, la flexibilidad, la iniciativa, la inventiva, la agilidad mental, la curiosidad, la reflexión y la colaboración. Es, por tanto, este aprendizaje una condición para que el capital humano pueda aprender a lo largo de la vida y resolver problemas.

El presente trabajo indaga sobre el aprendizaje autorregulado en el contexto de la secundaria del Colegio El Rosario Itagüí. Así en cuanto al aprendizaje autorregulado en las prácticas educativas, analiza los saberes de los docentes y su manera de promoverlo en su quehacer cotidiano e indaga por los saberes de los estudiantes y las maneras en que se autorregulan en el desarrollo de sus tareas académicas.

Se busca que este proceso de investigación revele claves para comprender el aprendizaje autorregulado en el contexto de la educación secundaria. Así como también sirva de punto de partida para promoverlo en la institución. Concretamente, a partir de ese conocimiento obtenido de la realidad educativa, se plantearán propuestas pedagógicas que apunten a la formación de personas más activas y comprometidas con sus procesos de aprendizaje, capaces de gestionar la información, de transferir lo que aprenden para innovar, crear valor y continuar aprendiendo a lo largo de la vida. En síntesis, se trata de formar aprendices más autorregulados y autónomos.

A partir de lo precedente conviene definir qué se entiende por aprendizaje autorregulado. En la literatura especializada se observa que tiene varias denominaciones. Como lo precisa Suárez-Riveiro y Fernández-Suárez (2016), estas designaciones son: aprendizaje autónomo, aprendizaje independiente, aprendizaje autodirigido, autoaprendizaje. Al respecto, en este trabajo se optará por aprendizaje autorregulado o aprendizaje autónomo.

Puntualmente, un aprendiz autorregulado exhibe características distintivas. Si se entiende el aprendizaje autorregulado como la habilidad de un aprendiz para dirigir su propio proceso de aprendizaje, este puede: establecer metas, planificar su estudio, supervisar su progreso y ajustar su estrategia de manera independiente. Además, asume la responsabilidad de su propio aprendizaje, toma la iniciativa para aprender y controla o regula este proceso. También aprovecha la información disponible, construye conocimiento y se compromete con el aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida.

Considerando el panorama anteriormente expuesto, es importante destacar que el Colegio El Rosario Itagüí es una entidad educativa privada, afiliada a la Sociedad San Vicente de Paúl Conferencia el Rosario de Itagüí. Está situado en el área urbana de Itagüí, en el departamento de Antioquia, Colombia. Desde su establecimiento en 1942, esta institución ha forjado una trayectoria notable. Según lo expresado en su declaración de misión, se ha dedicado a la formación de individuos desde sus inicios. Declara que viene formando:

Personas integras e integrales en el Ser, Conocer, Hacer, Convivir y Trascender buscando obtener altos niveles de desempeño en las áreas del conocimiento ... mediante la apropiación de los principios y valores ... y los que la sociedad del siglo XXI requiere para estar comprometidos con el desarrollo propio, de su familia y de su comunidad (Colegio El Rosario Itagüí, 2012, p.1).

De acuerdo con la filosofía institucional del Colegio El Rosario Itagüí, el modelo pedagógico adoptado es el constructivista-desarrollista: “orientado hacia la formación de la autonomía intelectual, social y moral del estudiante” (Colegio El Rosario Itagüí, 2012, p.1). Con lo precedente se puede inferir el significado y relevancia del desarrollo individual del educando y la construcción activa del conocimiento. Esto muestra la relevancia que tiene la autonomía dentro del contexto institucional para el logro de desempeños superiores, la práctica de los valores y el cumplimiento de la misión institucional de cara al siglo XXI.

En cuanto a su población estudiantil, a 2023 la institución cuenta con un total de 220 estudiantes matriculados en preescolar, la básica primaria y la secundaria. Dispone de una planta de 16 docentes en total distribuidos en el preescolar, la primaria y la secundaria.

Al efectuar una mirada a lo académico y lo comportamental en el contexto de la secundaria del Colegio El Rosario Itagüí se observan varias señales. De acuerdo con lo informado por los docentes en su diario quehacer: los alumnos en su desempeño manifiestan incumplimiento en la entrega de las tareas académicas asignadas a tiempo, la falta de motivación y disposición para el desarrollo de las tareas, carencia de estrategias de estudios y repases de los contenidos, falta de acompañamiento parental. Por ende, los resultados se manifiestan: desempeño académico bajo, reprobación de exámenes, evaluaciones y hasta de varias asignaturas; en las interacciones diaria hacen preguntas que reflejan la desatención sobre lo explicado, deficiencias en la comprensión lectora, participación pobre en las clases y actividades; y episodios de distracción e indisciplina.

Los especialistas (Vosniadou et al., 2024, Sáez, López, Arias & Mella, 2022; Torrano, Fuentes & Soria, 2017) consideran el aprendizaje autorregulado como una variable predictora del éxito académico. Teniendo en cuenta lo planteado por los docentes respecto al desempeño y comportamiento de los estudiantes de la secundaria, en general, se

podría pensar que los episodios enumerados manifiestan debilidades en la autorregulación del aprendizaje.

Uno de los puntos de partida de este estudio se originó en las conversaciones habituales sobre los problemas escolares de los estudiantes de la secundaria, en particular, su bajo nivel de rendimiento y desempeño académico. Al respecto uno de los docentes emitió la siguiente atribución: “falta de autorregulación”. Es importante subrayar en este punto, el papel de los docentes como “productores de conocimiento en el contexto de su trabajo” (Castorina & Sadovsky, 2021, p. 10).

Más allá esto puede tener su origen en diferentes causas, como:

- Una pobre planificación y organización porque no se establece objetivos, metas, horarios y actividades, ni se emplea adecuadamente el tiempo;
- baja motivación, nivel de compromiso e interés en las asignaturas;
- deficiente revisión, reflexión y autoevaluación sobre el progreso de aprendizaje;
- minimización de la retroalimentación ofrecida por los docentes;
- ejercicio de un papel pasivo y dependiente de supervisión y de los recordatorios externos;
- pasividad para buscar activamente recursos y ayuda cuando hay oportunidades o dificultades de aprendizaje para aprender con independencia fuera del aula;
- dificultades para concentrarse y distracciones durante el estudio;
- postergación, abandono y no afrontamiento de las tareas difíciles;
- escaso ajuste en las estrategias de estudio de acuerdo con las necesidades;

- escaso autorreflexión por lo que aprende y las causas o razones;
- insuficiente análisis de las estrategias de aprendizaje y su eficacia;
- e insuficiente conciencia sobre las preferencias y estilo de aprendizaje.

Vosniadou et al. (2024), basados en expertos, por ejemplo, señalan que los estudiantes cuentan con ideas erróneas sobre la forma en que ocurre el aprendizaje, adoptan estrategias de estudio ineficaces, carecen de conocimientos metacognitivos, acuden a tareas fáciles, postergan y evitan el trabajo.

Efectivamente, teniendo en cuenta lo expuesto, identificar estas señales, cuáles son los etapas, comportamientos y hábitos que mayor debilidad y fortaleza presentan los estudiantes y qué saben y promueven los docentes, se constituyen en claves para intervenir y promover el desarrollo habilidades de autorregulación en el aprendizaje, que son esenciales para el éxito académico y ayudarle a prepararse para aprender a lo largo de la vida.

Teniendo presente que el aprendizaje autorregulado cuenta una agenda de investigación significativa en los ámbitos internacional y nacional que se centra en cómo los estudiantes pueden gestionar y controlar sus procesos de aprendizaje de manera efectiva. En el internacional, los estudios tienen como referentes los avances teóricos de B. Zimmerman, P. Pintrich y D. Schunk, C. quienes han propuesto modelos y teorías que lo explican.

Este estudio partirá de referentes como F. Sáez, Y. López, N. Arias, J. Mella, V. León, F. Torrano y M. Soria, E. Panadero, J. Suárez-Riveiro y A. Fernández-Suárez, entre otros, que servirán de base para el desarrollo de esta investigación en aprendizaje autorregulado en la secundaria. En la revisión inicial en el contexto local, se encontró que

una mayor cantidad de los estudios se realizaron en el contexto de la educación superior y en menor medida en el contexto de la educación de la secundaria. En el contexto colombiano los estudios en la básica secundaria y media han sido realizados por C. Maldonado, C. Moreno-Heredia y C. Pérez-Rodríguez, D. Navarro y A. Lamadrid, N. Cortés, S. Díaz-Amado, M. Porcar-Gómez y J. Aguirre, por citar algunos.

Formulación del Problema

Este estudio aborda el aprendizaje autorregulado, definido como la capacidad de un aprendiz para controlar su aprendizaje y sus procesos. Según los expertos, este tipo de aprendiz es capaz de establecer metas, planear el estudio, supervisar su progreso y ajustar su estrategia. Panadero (2007) señala que el aprendizaje autorregulado proporciona un marco explicativo y esclarecedor sobre el aprendizaje efectivo y el rendimiento académico, integrando aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y afectivos. Todos estos aspectos se activan en un proceso cíclico que, según Panadero (2017), incluye las siguientes fases, en las que varios modelos desarrollados por investigadores coinciden: Preparación o Disposición > Ejecución > Autoevaluación.

Planteada la valoración actual del aprendizaje autorregulado, los aspectos que lo integran y su proceso, para promoverlo es menester entenderlo en uno de los contextos donde más se debe promover: la escuela. Es decir, este puede ser comprendido desde la perspectiva y vivencia de los docentes y el alumnado. Así con lo precedente, se trata de abordar el aprendizaje autorregulado desde los dos extremos: esta perspectiva se fundamenta en la noción del docente como constructor de conocimiento pedagógico dentro del entorno del aula (Bixio, 2001), y en el alumno, quien a su vez aprende y desarrolla esta habilidad en sus propios contextos de aprendizaje.

Se aclara que este estudio se centra en un diagnóstico del aprendizaje autorregulado en un contexto escolar muy particular y específico. Sin embargo, es importante destacar que este enfoque permite identificar áreas de mejora y puntos de implementación para promover el aprendizaje efectivo a futuro. Por lo tanto, aunque sus resultados no son generalizables a otros contextos educativos, ofrecen una base sólida para el diseño de estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades particulares de dicho entorno escolar.

Este trabajo se inscribe en la línea de investigación Pedagogía, Didáctica y Currículo de la Escuela de Ciencias de la Educación, ECEDU, por cuanto su objeto de estudio es el aprendizaje autorregulado en el contexto de la secundaria. Es decir, con esta investigación se aborda una cuestión educativa de interés para la pedagogía y la didáctica por cuanto puede servir para comprender y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en este contexto específico, por sus implicaciones prácticas en el diseño de estrategias pedagógicas y en el diseño de currículo escolar apoyar la implementación de métodos pedagógicos más modernos y efectivos.

De acuerdo con lo planteado, el presente trabajo parte de la siguiente pregunta: ¿De qué manera la promoción del aprendizaje autorregulado potencia los saberes y prácticas educativas de los docentes y estudiantes de secundaria del Colegio El Rosario Itagüí?

Justificación

El presente trabajo encuentra su justificación en diversas razones. Se origina a partir de la necesidad de generar conocimiento sobre el aprendizaje autorregulado en un entorno práctico, específicamente dentro del ámbito escolar, en el aula y con la participación de los agentes clave que lo fomentan y promueven: los docentes y los estudiantes de secundaria. Estos actores no solo son los principales protagonistas, sino también las fuentes primarias de información en este contexto.

Con estos fundamentos establecidos, más adelante se puede satisfacer la necesidad de fomentar el aprendizaje autorregulado, el cual es tanto un medio como un objetivo fundamental en la educación contemporánea (Suárez-Riveiro & Fernández-Suárez, 2016; Núñez-Perez, Solano-Pizarro, González-Pienda & Rosario, 2006). Esto se debe a que debe ser considerado como un elemento clave para el desarrollo de competencias necesarias para el rendimiento académico exitoso y el éxito futuro, lo que a su vez contribuye al aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Este enfoque en el aprendizaje permanente no solo fortalece otras habilidades esenciales requeridas por el capital humano para adaptarse a los cambios y crear valor, sino que también enriquece la capacidad de enfrentar los desafíos de manera efectiva.

Una razón más específica radica en que las prácticas educativas tanto de los docentes como de los estudiantes pueden revelar áreas de oportunidad y de mejora. Estas, como se ha mencionado, son fundamentales para la elaboración de propuestas de capacitación y perfeccionamiento de la enseñanza. En otras palabras, esta investigación podría servir como una valiosa herramienta para los docentes y las autoridades académicas de la institución, permitiéndoles tomar decisiones informadas y diseñar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje. Este

enfoque, a su vez, podría contribuir significativamente a mejorar tanto el rendimiento académico como el comportamiento de los estudiantes. Por lo tanto, es esencial comprender y estudiar este aspecto para poder intervenir de manera efectiva.

Volviendo a la noción del aprendizaje autorregulado como un medio y un fin en sí mismo, este se alinea con las políticas educativas que identifican en él una competencia de gran importancia para fomentar la autonomía en el aprendizaje, especialmente en el contexto del siglo XXI. Este enfoque contribuye a mejorar los resultados académicos y promueve el desarrollo social, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el año 2030 establecidos por las Naciones Unidas (2015).

Es decir, la investigación y desarrollo del aprendizaje autorregulado es un esfuerzo que, siguiendo lo planteado por Naciones Unidas (2015), aporta a la prestación de una educación de calidad, concebida como una función que aporta a la movilidad socioeconómica ascendente y clave para salir de la pobreza porque contribuye a desarrollar las competencias y el aprendizaje durante toda la vida.

En resumen, retomando lo expuesto anteriormente, este trabajo representa una contribución significativa al campo del conocimiento educativo. Sirve como base para la realización de futuras investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado, así como para la elaboración de propuestas de implementación destinadas a las comunidades educativas pertenecientes al entorno escolar.

Objetivos

Objetivo General

Analizar la promoción del aprendizaje autorregulado desde los saberes y prácticas educativas de los docentes y estudiantes de secundaria del Colegio el Rosario Itagüí.

Objetivos Específicos

Evidenciar los saberes y prácticas de promoción del aprendizaje autorregulado de los docentes de secundaria.

Identificar los conocimientos y prácticas de aprendizaje autorregulado de los estudiantes de secundaria.

Determinar los factores de promoción y limitación del aprendizaje autorregulado en la secundaria.

Proponer recomendaciones estratégicas para el desarrollo de la implementación del aprendizaje autorregulado en el nivel de la secundaria.

Marco Referencial

Antecedentes de la Investigación

Este trabajo se fundamenta en estudios que abordan el aprendizaje autorregulado en el contexto de la secundaria efectuados en el contexto internacional y nacional. El objeto de apartado es darle soporte científico, orientación y argumentos al presente estudio trayendo proyectos efectuados por otros investigadores e instituciones que guardan similitud o que abordan aspectos comunes sobre el aprendizaje autorregulado. Por tanto, estos antecedentes consideran artículos científicos, tesis y documentos científicos que contienen información relevante para investigar el aprendizaje autorregulado en el contexto mencionado. Su función es aportar a la contextualización y reformulación de los planteamientos mediante hechos.

Contexto Nacional

Navarro y Lamadrid (2021) desarrollaron una investigación titulada “Análisis de la práctica pedagógica para promover el aprendizaje autónomo en estudiantes de básica secundaria” (p.1). El estudio partió de la siguiente pregunta: “¿Qué características presenta la práctica pedagógica de los docentes en octavo y noveno grado para promover el aprendizaje autónomo en la Institución Educativa Distrital Madre Marcelina?” (p. 20). El objetivo general planteado para el estudio, fue: “Analizar la práctica pedagógica de los docentes para promover el aprendizaje autónomo en octavo y noveno grado de la Institución Educativa Distrital Madre Marcelina” (p. 21). En cuanto a lo teórico, se abordaron dos categorías: las prácticas pedagógicas y aprendizaje autónomo de P. Benson y M. Crispín.

En lo metodológico las investigadoras optaron por un enfoque mixto, de tipo descriptivo. Entre las técnicas empleadas incluyeron el análisis de contenido, entrevistas y

cuestionarios. Su muestra se compuso de documentos como el Proyecto educativo institucional (PEI), los planes de área, el Manual de procesos institucionales (MPI), por 14 docentes de secundaria y 34 estudiantes de grado octavo y noveno. Se analizaron los documentos, las concepciones de los docentes y de los alumnos.

Sus resultados mostraron que los documentos (PEI, MPI y planes de área) no tienen relación con el aprendizaje autónomo. También se encontró que los docentes establecen cuestionamientos relacionados con las prácticas pedagógicas y las estrategias para promover el aprendizaje autónomo, y al respecto, que las prácticas docentes están desconectadas de la filosofía institucional y que los docentes confunden la didáctica tradicional con aquella que promueve en los estudiantes la autonomía, es decir, su autorregulación y el ejercicio de un papel activo.

Las investigadoras concluyeron que, debido a los cuestionamientos y la confusión de los docentes, es necesario especificar las estrategias para promover el aprendizaje autorregulado. Negociar estas estrategias con los alumnos, integrar los planteamientos del PEI, MPI y los planes de área con la organización del trabajo académico, implica considerar aspectos como las estrategias, los recursos, la evaluación, los estilos de aprendizaje, los mecanismos de seguimiento del aprendizaje y la inclusión de competencias.

El estudio de Navarro y Lamadrid (2021) proporciona elementos clave para este trabajo. En cuanto a la metodología, los investigadores citados destacan el uso de fuentes documentales e informantes, así como de técnicas e instrumentos para recopilar datos, como los cuestionarios y las entrevistas. En relación con el objeto de estudio, es fundamental prestar atención a la conexión entre el conocimiento teórico, las prácticas y la realidad observada.

Moreno-Heredia y Pérez-Rodríguez (2021) desarrollaron un estudio titulado “Factores de autorregulación del aprendizaje que intervienen en el rendimiento escolar” (p. 1). El problema que plantearon fue el siguiente: “¿Qué incidencia tiene la autorregulación del aprendizaje en el rendimiento escolar de los estudiantes de grado 8° de las Instituciones Educativas Jorge Eliecer Gaitán y Centro Social del municipio de Yopal, Casanare?” (p. 12). El objetivo del estudio es: “Establecer la incidencia que tiene la autorregulación del aprendizaje en el rendimiento escolar de los estudiantes de grado 8° de las Instituciones Educativas Jorge Eliecer Gaitán y Centro Social del municipio de Yopal, Casanare” (p. 15). En lo teórico emplearon como principal referente a D. Schunk, J. Flavell y F. Torrano.

Los investigadores citados en la metodología adoptaron un diseño con enfoque cuantitativo y de tipo correlacional. Su muestra se compuso por 158 y 140 estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas. Las técnicas empleadas fueron la revisión documental y se emplearon dos cuestionarios especializados: Escala de motivación escolar (EME-E) y el Inventario de habilidades cognitivas (MAI).

En cuanto a los resultados se halló incidencia de las habilidades metacognitivas sobre la motivación intrínseca, la autorregulación y el rendimiento académico. Se encontraron puntos fuertes en la planificación, la organización y la supervisión, específicamente con la automotivación, las estrategias de resolución de problemas, la organización del tiempo, la búsqueda de diferentes alternativas para solucionar problemas, el monitoreo y la revisión del desarrollo de las tareas académicas lo cual se manifiesta en los resultados académicos. En cuanto a los puntos débiles, se halló la depuración y la evaluación como habilidad metacognitiva no está en el proceso de autorregulación. Se constata el impacto que tiene la motivación sobre el rendimiento académico y se hallaron

falencias en la motivación externa, también se hallaron debilidades en la organización de la información.

Concluyeron los investigadores citados que el rendimiento escolar mejora a medida que los estudiantes adquieren habilidades metacognitivas y las aplican a través de las etapas del aprendizaje autorregulado. Se observaron fortalezas en la ejecución de las fases del aprendizaje autorregulado en los sujetos estudiados, pero también se evidenciaron debilidades en la organización de la información de manera autorregulada. Estas habilidades fueron identificadas, y se recomienda la creación de estrategias pedagógicas que fortalezcan las fases de la autorregulación. Se sugiere además desarrollar programas transversales para fomentar la autorregulación del aprendizaje y una cultura de la evaluación.

Del estudio de Moreno-Heredia y Pérez-Rodríguez (2021), se puede rescatar el hallazgo del impacto que las habilidades y estrategias metacognitivas tienen en las demás variables del aprendizaje autorregulado, así como el desarrollo de programas transversales que promueven dicho aprendizaje. En términos metodológicos, se destaca la utilidad de los cuestionarios y escalas diseñadas por otros investigadores (EME-E y MAI) para recopilar datos valiosos sobre el aprendizaje autorregulado.

Díaz-Amado, Porcar-Gómez y Aguirre (2023) con el artículo titulado “El caso del rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria” presentan la investigación realizada en la secundaria que relaciona la autorregulación con el rendimiento académico. El estudio citado parte de la hipótesis que indica que la calidad del rendimiento académico se relaciona con la capacidad de autorregulación, mayor autorregulación implica mayor rendimiento académico. Su objetivo fue “analizar el rendimiento académico de las asignaturas básicas con el aprendizaje autorregulado en las

estudiantes y en los estudiantes de educación secundaria en Colombia” (p. 111). Los referentes teóricos empleados en el estudio fueron: B. Zimmerman, P. Pintrich, D. Schunk, E. Panadero y J. Alonso-Tapia, P. Rosario et al, entre otros.

En la dimensión metodológica emplearon un diseño de enfoque mixto, de tipo descriptivo-correlacional-secuencial, entre las variables estudiantes se encuentran el rendimiento académico y autorregulación del aprendizaje. Su muestra probabilística se compuso por 395 estudiantes de secundaria entre los 10 y 17 años pertenecientes a un universo de 627 personas en edad escolar de educación secundaria del Instituto Técnico Santo Tomás del municipio Zapatoca, Colombia. Los instrumentos empleados para recabar datos comprendieron entrevistas semiestructuradas (identidad del estudiante y estrategias de aprendizaje) y cuestionarios especializados (CEMAII [metas de académicas], estrategias cognitivas de aprendizaje y estudio y de estrategias de control en el estudio).

Los hallazgos cualitativos y cuantitativos del estudio muestran el bajo dominio que tienen los estudiantes en competencias fundamentales para adquirir habilidades básicas. Las concepciones, sentimientos motivacionales y estrategias de apoyo mantienen un estado mental adecuado para el aprendizaje; se observó además que los estilos de aprendizaje y otras variables se relacionan con el rendimiento académico. Se evidenció que un colectivo de los estudiantes se esfuerza para obtener valoraciones positivas, muestran interés por independencia y autonomía, así como también muestran mayor preocupación por su futuro, esfuerzo cuando gustan de la temática y disfrutan lo que aprenden y el punto de vista por su interés académico. En cambio, otro colectivo de estudiantes no mostró interés por su independencia y autonomía. Estos muestran un rendimiento académico bajo con relación a sus actitudes académicas negativas, la valoración negativa de sí mismos en las tareas académicas. También el empleo de estrategias cognitivas y el rendimiento académico

muestra que los alumnos con juicios valorativos altos y superiores se implican más, es decir, muestran más motivación, autonomía y correlación con el desempeño académico. En los análisis se evidenciaron puntos fuertes y débiles en la autorregulación del aprendizaje. Específicamente, debilidades en el factor organización, planificación y cumplimiento de las tareas, así como dificultades para comprender las evaluaciones y para estudiar, no terminan las tareas que consideran aburridas. En cambio, se hallaron fortalezas en el factor planeación, puesto que antes de empezar consideran los aspectos a estudiar, distribuyen el tiempo en orden de prioridad, supervisan el aprendizaje y consultan nuevas fuentes que las facilite la comprensión del tema.

Los investigadores concluyeron que se debe prestar más atención a la calidad educativa, esto implica desarrollar el aprendizaje proactivo, poner en el centro al estudiantado concebidos como aprendices sociales, reconociendo sus diferencias, potenciando el desarrollo emocional, la evaluación continua y promoviendo la autorregulación para mejorar el aprendizaje, asimismo promover el compromiso y desarrollar situaciones de enseñanza para aprender en contexto y superar las dificultades de aprendizaje. Sugieren a los directivos desarrollar planes de mejoramiento continuo de la calidad de la educación y a los profesores se les propone el desarrollo de habilidades de autorregulación como “profesor-investigador-innovador”.

Respecto al trabajo de Díaz-Amado, Porcar-Gómez y Aguirre (2023), este aporta elementos relevantes a tener en cuenta al analizar la información. De estos elementos, se resalta la conexión entre aprendizaje autorregulado y rendimiento académico, también la importancia que tienen para la calidad educativa: el análisis de las creencias y concepto de sí mismo de los estudiantes, las valoraciones de otros, la identificación de fortalezas y debilidades en el aprendizaje, así como tener presente la imagen del aprendiz activo, el

papel de las emociones, el desarrollo de contextos de enseñanza y la evaluación para la mejora continua. Lo precedente es clave para las propuestas de implementación del aprendizaje autorregulado. En lo metodológico las entrevistas y los cuestionarios especializados para recabar información (CEMAII).

Maldonado (2021) desarrolló una tesis de maestría titulada “Autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9º y 10º de la Institución Educativa Distrital Taganga de la ciudad de Santa Marta” (p. 1). La investigadora planteó la siguiente pregunta: “¿Cuál es la incidencia de la autorregulación del aprendizaje y la motivación intrínseca y extrínseca en el rendimiento académico de los estudiantes de los grados 9º y 10º de Institución Educativa Industrial de Taganga?” (p. 25). El objetivo general del estudio fue “Analizar la incidencia de la autorregulación del aprendizaje y la motivación intrínseca y extrínseca en el rendimiento académico de los estudiantes de los grados 9º y 10º de Institución Educativa Industrial de Taganga” (p. 27). Los referentes teóricos citados en el estudio fueron B. Zimmerman, D. Schunk.

El diseño metodológico del estudio consistió en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, no experimental transeccional. La muestra se compuso por 28 estudiantes de grado 9º y 26 estudiantes de grado 10º. Para recolectar los datos se emplearon los cuestionarios: Escala de motivación académica (EMA) y Motivated strategies learning questionnaire (MSQL).

Los principales hallazgos del estudio muestran que los estudiantes presentaron motivación intrínseca y extrínseca, autorregulan su aprendizaje utilizando estrategias de aprendizaje (metacognitivas, cognitivas y de gestión de recursos). En cuanto a las estrategias cognitivas que emplean con mayor frecuencia la memorización de palabras, el repaso de apuntes y la lectura, así como la elaboración, la organización y la elaboración de

borradores, así como el pensamiento crítico; en cuanto a las estrategias metacognitivas que conlleva a la planeación, organización, seguimiento y ejecución. En cuanto a la gestión de recursos practican la puntualidad en las clases y cumplen sus deberes escolares, búsqueda de ayuda y el trabajo colaborativo. Se encontraron debilidades en el cumplimiento de rutinas de estudio, distractores, priorización de actividades diferentes, la pereza y el aburrimiento. Se encontró un desempeño académico alto. El investigador concluyó la relación entre la motivación, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico. En el estudio, los estudiantes mostraron más motivación extrínseca que intrínseca y emplearon estrategias de autorregulación, lo que les permitió alcanzar rendimientos básicos y altos.

El estudio de Maldonado (2021) aporta algunos aspectos relevantes a tener en cuenta, como el valor de la motivación, la frecuencia del uso de las estrategias de autorregulación del aprendizaje y la gestión de recursos. También es relevante la identificación de posibles debilidades en la autorregulación del aprendizaje. En términos metodológicos, se destaca el empleo de cuestionarios especializados como herramienta para recopilar datos relevantes (EMA y MSQL).

Pantoja-Fuentes y Castro-Garzón (2023) desarrollaron una investigación denominada Programa metacognitivo para el fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje de las Ciencias Naturales en instituciones educativas básica secundaria del municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba, Colombia. Su objetivo es explicar cómo se insertará el programa en el proceso educativo para la autorregulación del aprendizaje de las Ciencias Naturales. En lo teórico se basó en los trabajos de B. Zimmerman, O. Klimenko y J. Alvares, F. Torrano, P. Rosario, entre otros. En cuanto a lo metodológico el trabajo

cualitativo abordado desde el paradigma interpretativo. Se basó en un diseño fenomenológico y hermenéutico documental.

El trabajo de Pantoja-Fuentes y Castro-Garzón (2023) dio como resultado una propuesta de intervención descrita mediante una matriz denominada “Programa metacognitivo para el fortalecimiento de la autorregulación en el aprendizaje de las Ciencias Naturales”. Su objetivo general es: “Desarrollar habilidades metacognitivas y de autorregulación para el aprendizaje de las ciencias naturales en el nivel de educación secundaria” (p. 67). Seguido en la concreción de la propuesta se incluyen otros aspectos clave: los propósitos específicos, las dimensiones, las sesiones de estudio con las estrategias, temáticas y ejercicios prácticos, los actores involucrados, los recursos y el tiempo.

Luego un programa de introducción mediante el desarrollo en cuatro fases: 1) Elección de actividades a ejecutar antes, durante y después de la tarea; 2) establecimiento de la secuencia de actividades; 3) construcción de las instrucciones y orientaciones; 4) elección de las estrategias de retroalimentación y evaluación.

El estudio concluyó con unas consideraciones sobre factores que influyen en la debilidad de los procesos de autorregulación: carencias en la mediación que influye en la falta de autoconciencia, ausencia de motivación, poca autorreflexión. Concluye el estudio con la importancia que tiene para el desarrollo de un programa de intervención: visión y objetivos, estrategias y contenidos para fortalecer la motivación, concentración, pensamiento crítico, estrategias de trabajo colaborativo, ejercicios prácticos, socialización de experiencias significativas, orientación psicológica, rúbricas. Este programa asimismo de abordar la metacognición (mediación, autoconciencia, motivación y autorreflexión).

El estudio de Pantoja-Fuentes y Castro-Garzón (2023) es clave por cuanto aporta ideas y elementos clave para estructurar la propuesta estratégica de implementación directa que busque fortalecer el aprendizaje autorregulado en el contexto del cual se ocupa el presente estudio.

Contexto Internacional

Vosniadou et al. (2024) estudiaron las prácticas indirectas y directas de promoción del aprendizaje autorregulado efectuadas en el aula de clases por parte de los docentes. Este estudio partió de los siguientes problemas:

1) ¿Qué tipos promoción directa e indirecta del aprendizaje autorregulado ocurrieron en el discurso y la acción de los profesores, según se revela en las transcripciones de las observaciones filmadas, y cuál fue su frecuencia de ocurrencia?; 2) ¿Cuáles fueron las relaciones y patrones de interacción entre los tipos de promoción directa e indirecta del aprendizaje autorregulado?; y 3) ¿Difirieron los docentes en su promoción directa e indirecta del aprendizaje autorregulado y, de ser así, cómo? ¿Los profesores que tenían más probabilidades de promover el aprendizaje autorregulado directamente también eran propensos a promover SRL indirectamente y viceversa? (p. 391).

De acuerdo con los investigadores citados el objetivo del estudio fue desarrollar un marco para la conceptualización de la promoción del aprendizaje autorregulado por parte de los docentes y emplear este marco estudiar las prácticas directas e indirectas de promoción docente del aprendizaje autorregulado en observaciones en el aula.

En lo teórico el marco desarrollado en el estudio por Vosniadou et al. (2024) ofrece dos aproximaciones a la promoción de aprendizaje autorregulado efectuado por los docentes: prácticas docentes directas y prácticas docentes indirectas. A este se le llama TPF (Teacher Promotion Framework). Una aproximación se centra en el aprendizaje autorregulado que comprende acciones que son la planeación, el seguimiento y la gestión

del aprendizaje. La otra aproximación centra en la teoría del compromiso cognitivo de los estudiantes, que aborda los cuatro modos de compromiso: Interactivo, Constructivo, Activo, Pasivo (ICAP). La primera se ocupa de estudiar el conocimiento y las estrategias que emplean los estudiantes para gestionar su conducta y comportamiento durante el aprendizaje. En lo teórico emplearon como referentes a M. Chi y R. Wylie, P. Pintrich, y B. Zimmerman

En lo metodológico, los investigadores realizaron observaciones en el aula. Los citados analizaron clases grabadas de 23 aulas de secundaria. En el estudio participó una muestra constituida por 23 docentes (9 hombres y 14 mujeres) de nueve escuelas públicas de la secundaria ubicadas en Australia, en los grados 7 a 12. Las clases observadas correspondían materia STEM (Matemáticas, Ciencias Duras, Ciencias Blandas).

En general, el estudio se ocupó de la relación entre la enseñanza de los contenidos de la asignatura y el cómo aprender, que alude a los conocimientos y estrategias aprendizaje autorregulado. También se ocupó del papel que juegan los docentes en su promoción como co-reguladores sociales del aprendizaje. Los hallazgos mostraron la preferencia que tenían los docentes participantes por la promoción directa del aprendizaje autorregulado evidenciado en la instrucción de estrategias, el desarrollo de reflexiones y el apoyo metacognitivo. El estudio así mismo mostró el escaso empleo del diseño de las tareas interactivas y constructivas que promueven indirectamente el aprendizaje autorregulado.

El estudio realizado Vosniadou et al. (2024) ofrece luces para entender en el presente estudio cómo los docentes participantes conciben su papel de cara al aprendizaje autorregulado y de qué manera lo promueven el aprendizaje autorregulado en el aula, si directa o indirectamente. En lo metodológico aporta claves para desarrollar observaciones en el aula mediante observaciones no participantes en la clase, así como analizar el discurso

de los docentes, a partir de las cuales se puede determinar la promoción directa e indirecta ejercidas por los educadores para promover el aprendizaje autorregulado, es decir, qué hacen en el aula para promover dicho aprendizaje.

Kesuma, Retnawati y Putranta (2021) efectuaron un estudio fenomenológico desde el cual analizaron las habilidades de aprendizaje autorregulado de estudiantes de la secundaria. El estudio se ocupó de las siguientes preguntas: “1) ¿Qué tipo de habilidades de aprendizaje autorregulado deberían tener los estudiantes de secundaria? 2) ¿Cuáles limitaciones enfrentan los estudiantes al momento de desarrollar habilidades de autorregulación del aprendizaje?” (p. 1286). El objetivo del estudio fue analizar su nivel de aprendizaje autorregulado. En lo teórico se basa en el concepto de fenomenología y el aprendizaje autorregulado es analizado desde investigadores como P. Pintrich y P. Winne.

En su dimensión metodológica se efectuó un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico. Mediante una técnica de muestreo intencional se seleccionó una muestra de 21 estudiantes de secundaria de 15 a 18 años de distintas ciudades de Indonesia. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos fueron las entrevistas en profundidad con el objeto de revelar las experiencias de los estudiantes en cuanto al aprendizaje autorregulado. Se empleó para el análisis de los datos el modelo de Creswell que comprende las etapas de recopilación, reducción e interpretación de datos.

Los hallazgos muestran que frente a las clases tradicionales donde los docentes determinan los objetivos de aprendizaje que son abstractos y a controlar lo que se aprende, es decir a fomentar la dependencia de los aprendices, para los estudiantes que participaron en el estudio, desde su experiencia consideraron que las habilidades de aprendizaje autorregulado se fortalecen cuando a los estudiantes se les da autonomía para gestionar su

aprendizaje, es decir, deben tener libertad de organizar su proceso de acuerdo con sus objetivos, qué, cuándo, cómo aprender.

Entre los hallazgos relevantes se resalta el abordaje de las fases de aprendizaje autorregulado, a saber: preparación, ejecución, reflexión. En la fase de preparación los estudiantes se convencen a sí mismos de la utilidad de la tarea y analizan el proceso de aprendizaje planeado, según su experiencia aquí emergieron la orientación hacia las metas, los intereses, el autoconcepto, la motivación, la autoconfianza, las metas. En la siguiente, la fase de ejecución, los estudiantes desarrollan las actividades de acuerdo con lo planeado, esta etapa involucra el autocontrol, la autoobservación y las condiciones ambientales. En la fase final, de reflexión, los estudiantes valoran el proceso de aprendizaje de acuerdo con los objetivos que establecieron en la preparación. Esta etapa se basa en la auto-reacción que es la autosatisfacción por los logros obtenidos y la autoevaluación con la atribución causal. En este punto con la autosatisfacción determinan los beneficios que trae lo aprendido para vida y además se explican la razón por la cual no comprendieron algo y en la autoevaluación consideran que esta debe ser integral.

Kesuma, Retnawati y Putranta (2021) concluyeron que el aprendizaje autorregulado depende de varios factores como el apoyo del docente, el aprendizaje orientado a tareas, las actividades cooperativas y que las tareas deben estar basadas con sus vidas o basado en experiencias. De acuerdo con las experiencias de los estudiantes se hallaron deficiencias o debilidades como: la necesidad que tienen los estudiantes de dirección para hacer las cosas, la falta de autoconfianza, el desconocimiento de la importancia de los objetivos de aprendizaje, el manejo de emociones, por enumerar algunos.

El estudio de Kesuma, Retnawati y Putranta (2021) tiene elementos relevantes a considerar, entre ellos una mirada a la fase de desarrollo que atraviesan los estudiantes de la

adolescencia a la edad adulta temprana caracterizada por la inestabilidad e incertidumbre para afrontar problemas, lo cual tiene un impacto en la autorregulación del aprendizaje y hace que este sea necesario para afrontar los retos presentes y futuros. También la importancia que tiene el análisis de los aspectos fuertes y débiles que los estudiantes reportan en cada fase del modelo de aprendizaje. Con este estudio se podría establecer relaciones en cuanto a los hallazgos.

Hidalgo-Moncada, Díaz-Vanegas y Díez-Palomar (2021) desarrollaron un trabajo de investigación sobre “Prácticas de autorregulación del aprendizaje de las matemáticas promovidas por futuros profesores” (p. 337). El objetivo general fue: “analizar y describir cómo dos futuros docentes de matemáticas, pertenecientes a un máster en formación de profesores de secundaria en España, promueven la autorregulación del aprendizaje en las clases de matemáticas antes y después de reflexionar sobre su práctica y en las actividades que han propuestos a sus estudiantes” (p. 336). En el marco teórico se incluyó a autores como A. Hernández y A. Camargo, también a M. Lavasani, F. Mirhosseini, E. Hejazi y M. Davoodi y A. Pranke y L. Bragagnolo.

La metodología empleada se fundamentó en un enfoque de estudio de caso, situado en el ámbito de la educación superior y centrado en el análisis de dos profesores de Matemáticas. Se llevó a cabo un examen detallado de sus trabajos de fin de máster para identificar sus estrategias de autorregulación, abordando tanto la planificación de secuencias didácticas como la reflexión que realizaron sobre sus propias prácticas. Además, se utilizó un instrumento específico para analizar estas prácticas de autorregulación.

Los resultados evidenciaron que las prácticas de un docente promueven la argumentación de los procedimientos utilizados, así como la estimulación de procesos cognitivos de alta exigencia, tales como el establecimiento de conexiones y la formulación

de conjeturas (epistémico, cognitivo). Además, se identificaron prácticas que fomentan la autorregulación relacionada con las emociones e intereses de los estudiantes (emocional), su entorno familiar y social (ecológico), y la vinculación de las matemáticas con la vida cotidiana, la organización de trabajo colaborativo y la promoción de la discusión (interaccional). En cuanto a las prácticas del otro docente, en su análisis final, destacó un enfoque en el contenido matemático (epistémico, cognitivo), pero señaló la necesidad de integrar actividades con elementos interaccionales, ecológicos y emocionales en las unidades didácticas.

El estudio de caso concluyó el énfasis puesto en lo cognitivo y epistémico y el menor énfasis puesto en lo emocional que es clave para la autorregulación del aprendizaje. Se concluyó que las reflexiones condujeron a los docentes a considerar nuevas prácticas que implicaron lo interaccional, ecológico y emocional. En lo metodológico el caso empleó el análisis de documentos y un instrumento de análisis elaborados por los investigadores.

El estudio de las prácticas docentes realizado por Hidalgo-Moncada, Díaz-Vanegas y Díez-Palomar (2021) señala que las propuestas didácticas que promueven el aprendizaje autorregulado no deben centrarse solo en una o dos dimensiones, saber la cognitiva y epistémica. Es menester que las propuestas didácticas incluyan las dimensiones: ecológica, emocional e interaccional. Aquí la reflexión tiene un papel muy importante porque apunta a la mejora de las propuestas.

Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez (2020) mediante el artículo titulado “Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato” (p. 184). presentaron la investigación que tiene como objetivo general: “indagar acerca del empleo de las estrategias de autorregulación del aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato” (p. 184). Entre los

referentes que citaron, se puede resaltar a B. Zimmerman, P. Pintrich, F. Torrano, J. Núñez, entre otros.

El diseño metodológico adoptado fue de carácter descriptivo. Para la recolección de datos, se utilizó el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje de Flores y Cerino, compuesto por 49 puntos, con el fin de examinar las estrategias de aprendizaje autorregulado. Además, se recurrió a las calificaciones proporcionadas por las instituciones educativas para analizar el rendimiento académico. La muestra estudiada estuvo conformada por 97 estudiantes de bachillerato, cuyas edades oscilaban entre los 14 y 17 años, pertenecientes al Área Metropolitana de Monterrey, México.

Los hallazgos aportaron a la comprensión de la relación entre autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico. Los resultados mostraron que los estudiantes emplearon con más frecuencia las estrategias metacognitivas y que esta variable, la metacognitiva, es aquella que mejor predijo el rendimiento académico de los estudiantes, seguida en segundo lugar de la variable motivación. Los investigadores concluyeron que no hubo diferencias significativas entre sexos. Resaltan que la variable metacognitiva seguida de la motivacional fueron las variables empleadas con mayor frecuencia. De acuerdo con los investigadores la iniciativa y perseverancia son características clave de quienes ejercen su rol de estudiantes. Aquellos estudiantes que presentan los rendimientos académicos más elevados manifestaron emplear las estrategias cognitivas y metacognitivas en sus tareas escolares, porque tienden a organizar su tiempo y valoran los resultados que obtienen en las materias.

El estudio desarrollado por Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez (2020) aporta al presente estudio varios aspectos. Es clave la identificación de las estrategias de aprendizaje autorregulado más empleadas con mayor frecuencia y las menos empleadas, así como

también identificar las características de los aprendices autorregulados de los que no son. En lo metodológico se emplea otro instrumento especializado (Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje [Flores y Cerino])

En el artículo de Torrano y Soria (2016) titulado “Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de Educación Secundaria” (p. 97), los investigadores citados presentaron un estudio entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico integrados en el concepto aprendizaje autorregulado. De acuerdo con Torrano y Soria (2016), el estudio dio respuesta a los siguientes problemas:

¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de los alumnos de 2º curso de la ESO respecto a su motivación y al uso que hacen de las estrategias de aprendizaje?, ¿qué relaciones existen entre cada una de las variables motivaciones y de estrategias de aprendizaje y de éstas con el rendimiento académico?, ¿existen diferencias entre los alumnos de rendimiento alto, medio y bajo respecto a su motivación y a la utilización de las estrategias de aprendizaje?; y por último, ¿cuáles son las implicaciones de nuestros resultados para el trabajo de los profesores? (p. 101)

Objetivo general de la investigación fue “analizar el tipo de motivación y las estrategias de aprendizaje que emplean habitualmente los estudiantes de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), así como la interrelación entre estos constructos y el rendimiento académico” (Torrano & Soria, 2016, p. 97). Los investigadores referenciaron autores como A. Bandura, B. Zimmerman, D. Schunk, P. Pintrich, E. Panadero, P. Winne, entre otros.

Metodología tuvo un enfoque descriptivo-explicativo. La muestra estuvo compuesta por 374 alumnos de 2º curso de la ESO con edades entre 13 y 14 años. Los instrumentos empleados fueron el PALS desarrollado por C. Midgley para evaluar las relaciones entre

ambiente de aprendizaje, motivación, afecto y comportamiento y el MSQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) para evaluar las estrategias de los estudiantes.

Los resultados del estudio citado indicaron varios aspectos: aunque los estudiantes manifestaron que emplean muchas estrategias de aprendizaje, tienen alta motivación intrínseca y autoconfianza en sus capacidades, los resultados obtenidos en las escalas de estrategias cognitivas ponen en duda la promoción que en el contexto se hace del aprendizaje autorregulado y significativo. Se concluyó, entre otros aspectos, que los estudiantes mostraron motivación intrínseca y elevada confianza en sus capacidades académicas. Las estrategias más empleadas por ellos son las de control del esfuerzo, autorregulación, repetición, elaboración y organización. Estos hallazgos demuestran su disposición para abordar las tareas académicas y supervisar sus procesos de pensamiento durante las fases de autorregulación del aprendizaje. Además, se concluyó que hubo un nivel bajo en la elaboración y organización, aspectos fundamentales para el aprendizaje significativo que debe fomentar la institución, y que los docentes deberían otorgar más importancia al contenido de los libros y a lo que se transmite en clase. Al limitarse únicamente a cumplir con los requisitos mínimos mediante la repetición, los estudiantes utilizan estrategias de bajo nivel en detrimento de las estrategias de procesamiento profundo que favorecen un mayor crecimiento. Esto muestra que los estudiantes adoptan un papel pasivo como espectadores, a pesar de estar motivados con la clase, lo cual va en contra del desarrollo de aprendizajes significativos y autorregulados.

El estudio de Torrano y Soria (2016) presenta varios aspectos relevantes para la presente investigación. Destaca la identificación del papel activo o pasivo asumido por los estudiantes, así como también de los puntos fuertes y débiles del aprendizaje autorregulado. También resalta la importancia de contrastar lo que los participantes plantean con lo que

realmente hacen u ocurre en la realidad, y subraya que la motivación por sí sola no es suficiente; es trascendental la organización y la elaboración. En términos metodológicos, se destaca el uso de cuestionarios especializados (PALS y MSQ).

González-Villatoro (2016) desarrolló una tesis de maestría titulada “La concepción de la competencia de aprender en forma autónoma de los docentes del Colegio de Bachilleres: un estudio de caso”. En ella partió del siguiente problema: “¿Cómo conciben los docentes del Colegio de Bachilleres del plantel 17, la competencia de aprender en forma autónoma y cómo la integran a su práctica docente?” (p.25). Su objetivo fue: “analizar la relación existente entre la concepción de los docentes del Colegio de Bachilleres del plantel 17, sobre la competencia de aprender en forma autónoma y la forma como la integran a su práctica docente” (p.25). Entre los referentes consultados se encontró a A. Bandura, B. Zimmerman, D. Schunk, P. Pintrich, entre otros. El diseño metodológico consistió en un estudio de caso instrumental con enfoque cualitativo. Se emplearon técnicas para recabar datos como las entrevistas, la observación participante, la recolección de información documental y de artefactos. La población y muestra de sujetos participantes del estudio se compuso por docentes: 5 de Matemáticas y 5 de Lenguaje y Comunicación.

Entre los hallazgos del estudio, González-Villatoro (2016) se resalta que “el aprendizaje autónomo es una competencia deseable” (p. 131) y que las concepciones identificadas de los docentes se categorizan en tres ramas: 1) El aprendizaje autónomo como característica personal o cualidad como resultado de su trayectoria o entorno familiar; 2) El aprendizaje autónomo como trabajo individual de los estudiantes dentro y fuera de la clase; y 3) El aprendizaje autónomo como habilidad para emplear estrategias de aprendizaje.

La investigación concluyó que las concepciones halladas como “característica personal” o “trabajo individual” aluden a procesos aislados de la práctica docente que guardan distancia de las concepciones y propuestas teóricas referenciadas en el Marco Curricular Común. La “utilización de estrategias de aprendizaje” es la más cercana a las propuestas teóricas del marco citado. Se resaltan coincidencias en los “procesos de maduración de los alumnos” y su perspectiva más cognitivista que constructivista. En las narrativas docente se identifica la promoción y su didáctica como articulación de áreas y asignaturas, proyectos, investigaciones y propuestas de trabajo individual, la responsabilidad del docente de guiar y hacer seguimiento a los alumnos por encima del desarrollo de la conciencia de los estudiantes (metacognición). Se evidenció conflicto entre saberes adquiridos y prácticas de transformación y un cambio de las prácticas exige un cambio de concepciones que dirigen dichas prácticas.

El estudio de González-Villatoro (2016) aporta elementos valiosos para considerar los saberes y las prácticas docentes orientadas hacia la promoción del aprendizaje autorregulado. Es fundamental, siguiendo a esta investigadora, tener en cuenta la brecha entre lo que plantea la institución y lo que plantean los docentes; es menester identificar también los puntos de encuentro y los puntos de desencuentro entre los saberes y prácticas y, sobre todo, que un cambio radical en las prácticas pasa por un cambio en las concepciones. Este estudio aporta elementos valiosos para orientar la estructuración del diseño metodológico cualitativo y lo concerniente a lo que se busca indagar de los docentes.

Marco Teórico

Definiciones Centrales: Aprendizaje Autorregulado, Perfil de Aprendiz y Prácticas y Saberes

Es necesario entrar a definir varios conceptos centrales que son relevantes para comprender el caso que se estudia.

Aprendizaje Autorregulado

El aprendizaje es un proceso que provoca cambios en los conocimientos, actitudes, creencias y conductas, lo cual se deriva de lo que experimentan, es decir, lo que viven y lo que hacen los estudiantes (Ambrose, Dipietro, Bridges, Lovett y Norman, 2017). Visto la definición precedente, el aprendizaje autorregulado, es asumido por investigadores como Sinkkonen y Tapani (2024) y Sáez, López, Arias y Mella (2022), como una variable determinante para el éxito académico del aprendiz, porque dicha autorregulación de los procesos de aprendizaje posibilita la puesta en práctica de estrategias académicas de manera efectiva, un rendimiento académico óptimo y el logro de metas. Los investigadores apuntan que los mejores resultados de aprendizaje son óptimos cuando los aprendices cuentan con conocimientos y estrategias para gestionar su cognición, motivación, afectos y se comprometen en una planeación, seguimiento y evaluación del aprendizaje (Vosniadou et al., 2024, p. 383)

Teniendo en cuenta lo precedente y siguiendo Mercadal (2021), la autorregulación es un campo de estudio que involucra pensamientos, emociones y acciones orientadas al alcance de los objetivos personales. Su definición es compleja, porque involucra procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y socio-afectivos. Lo planteado significa que el aprendizaje autorregulado es un entrecruce de campos y que puede haber muchas definiciones de este constructo. Una definición inicial se puede asumir como la capacidad

de un aprendiz para ejercer el control y de regular su propio proceso de aprendizaje. Para Zimmerman (2000) comprende: " pensamientos autogenerados, emociones y acciones que son planificadas y adaptadas cíclicamente para el logro de las metas personales (p. 14). Schunk (2012) indica que "se refiere a los procesos que usan los aprendices para concentrar sistemáticamente sus pensamientos, sentimientos y acciones en el logro de sus metas" (p. 441).

Otros investigadores como Panadero y Alonso-Tapia (2014) aludieron "a las estrategias de aprendizaje que los alumnos activan cuando están trabajando para alcanzar las metas que se han fijado para sí mismos" (p. 11). Para Suárez-Riveiro y Fernández-Suárez (2016) es: "Un tipo de aprendizaje experto en el que el estudiante de forma activa y consciente gestiona su cognición, conducta, afecto y motivación con objeto de alcanzar las metas establecidas, pudiendo dichas metas también ser objeto de gestión" (p. 16). Sáez, López, Arias y Mella (2021) definen el aprendizaje autorregulado como:

Un sistema cognitivo motivacional del aprendizaje. Abarca una visión holística del desarrollo de habilidades, conocimientos, motivaciones, creencias y comportamientos por parte de los estudiantes en sus experiencias académicas, que van, desde la planificación de una tarea académica hasta la persistencia frente a la frustración y ajuste respectivo de estrategias para lograr un resultado exitoso. El constructo de aprendizaje autorregulado representa formas de aprendizaje académico autónomo, permanente y efectivo (p. 42).

En síntesis, el aprendiz autorregulado despliega por sí mismo pensamientos, sentimientos, emociones y motivaciones; las estrategias y procesos de gestión; y las metas y objetivos personales. Mercadal (2021) introdujo más precisiones respecto al concepto. Para el investigador citado, es un proceso cognitivo de aprendizaje que integra la

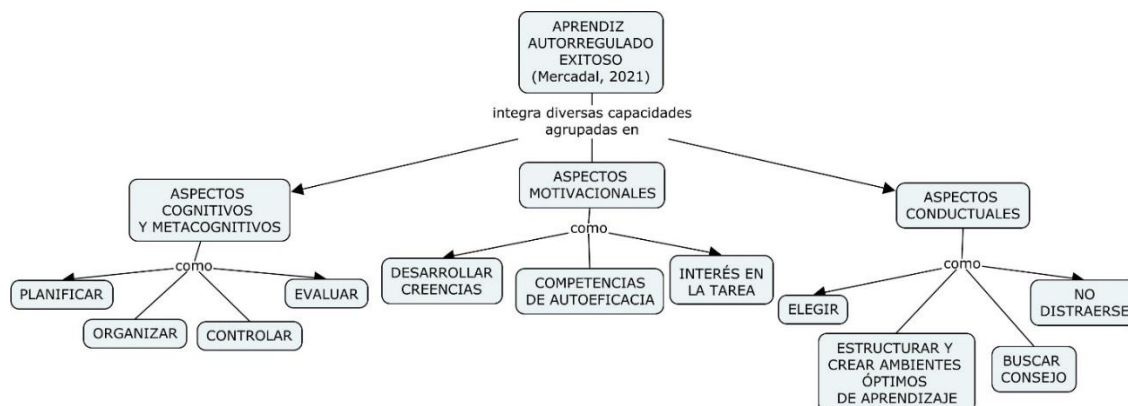
motivación, la metacognición y factores personales a saber: autonomía, autocontrol, creencias de autoeficacia, agencia y estrategias de aprendizaje.

Perfil del Aprendiz Autorregulado

Considerando las definiciones presentadas, se pueden identificar claramente los rasgos distintivos de un aprendiz autorregulado. Los expertos en autorregulación consideran que el aprendiz autorregulado exitoso posee varias capacidades: de establecer metas, diseñar planes de estudio, supervisar su progreso, tomar decisiones que regulan sus elecciones y de adaptar sus estrategias, asumir la responsabilidad de manera independiente, mostrar iniciativa para el aprendizaje, regular el proceso de aprendizaje, utilizar la información de manera efectiva, construir conocimiento y mantener un aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

Figura 1

Perfil del aprendiz autorregulado



Nota. Mapa conceptual sobre las habilidades y capacidades de un aprendiz autorregulado exitoso según Mercadal (2021).

Sinkkonen y Tapani (2024) enfatizan que el aprendizaje autorregulado no significa aprender solo, por lo cual este modo de aprender requiere del soporte y ayuda de otros (maestros, tutores, entrenadores, guías, asesores, instructores, pares y padres). Algunos

estudios muestran el papel preponderante que cumplen los maestros en la promoción directa e indirecta (Vosniadou et al., 2024) y de la familia en el fomento del aprendizaje autorregulado (López-Angulo, Guiñez-Castro, Torres-Uribe, Sáez-Delgado, Muñoz-Inostroza, & Becerra-Ruiz, 2023) y los docentes.

Es clave resaltar que, desde una perspectiva pedagógica, el aprendizaje autorregulado alude a aquellos aprendices que son participantes activos de su propio proceso de aprendizaje desde una perspectiva comportamental, cognitiva y motivacional (Mercadal, 2021), es decir, que asumen su responsabilidad y toman a su cargo su propio proceso de aprendizaje (Sinkkonen & Tapani, 2024).

Se añade que el aprendizaje significativo es otro concepto relacionado con el desarrollo del aprendizaje autorregulado. De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2004), un aprendizaje significativo ocurre cuando los contenidos nuevos se relacionan con los conocimientos previos y se incorporan en la estructura cognitiva de la persona. Para los investigadores citados, esto requiere dos condiciones: la intencionalidad y disposición para aprender propia del sujeto y un material de enseñanza con significación lógica, es decir, potencialmente significativo.

Aprendizaje Autorregulado y Aprendizaje Significativo

Al respecto se resalta que ambos conceptos, aprendizaje autorregulado y aprendizaje significativo, se complementan y refuerzan. Relacionando ambos conceptos se puede suponer que cuando los estudiantes son capaces de comprender y relacionar de manera significativa los nuevos conceptos, tienen una comprensión más profunda de los objetivos de aprendizaje, de cómo pueden alcanzarlos de manera efectiva, de seleccionar y utilizar estrategias que promuevan una comprensión profunda y de aplicar efectiva de los nuevos conocimientos. Por ende, quienes autorregulan su proceso de aprendizaje aprenden

significativamente y viceversa (Martínez-Albán, Vallejo-Valdivieso & Moya-Martínez, 2019).

Saberes y Prácticas Educativas de Docentes y Estudiantes

Respecto a los saberes docentes, Cifuentes (2012) trae la definición de P. Tardif quien acuñó saber profesional de los docentes. Para la investigadora citada este pedagogo francés definió el saber como conocimientos, actitudes y habilidades que son construidos y aplicados en la práctica cotidiana, sirven para resolver problemas que en ella surgen y le dan sentido a esta. Se caracterizan por su carácter personal, situado, plural, temporal y heterogéneo. Lo precedente lo relaciona Cifuentes (2012) con el saber, saber-hacer y ser.

Tomando esta caracterización de los saberes profesionales de los docentes, en este trabajo se considera que esto puede ser transferido a la definición de los saberes de los estudiantes como los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados en durante el proceso educativo y la práctica cotidiana para el desarrollo de tareas académicas. En síntesis, estos saberes integran actitudes y habilidades para ser aplicados en el desarrollo de tareas y la resolución de los problemas y a la puesta en práctica de la autorregulación del aprendizaje.

Las prácticas en este estudio se asumen como acciones conexas con métodos y estrategias empleados por docentes para guiar, dirigir, facilitar y promover el desarrollo de saberes, habilidades y actitudes en los estudiantes, en este caso la autorregulación del aprendizaje (Hidalgo-Moncada, Díaz-Vanegas y Díez-Palomar, 2021); en el caso de los estudiantes para aprender, también de manera autorregulada, independiente y activa.

En suma, los saberes comprenden los conocimientos previos, ideas, habilidades y valores que han sido construidos por los actores educativos (docentes y estudiantes). Estos elementos son compartidos, transmitidos y aplicados en el contexto educativo, y se

adquieren a través de la experiencia, la interacción social y el proceso de aprendizaje. Las prácticas educativas se refieren a las acciones, estrategias y métodos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje por los actores educativos que facilitan la adquisición y construcción de conocimientos, el desarrollo de competencias y la formación de valores, a saber, el aprendizaje autorregulado.

Modelo del Aprendizaje Autorregulado

Aunque existen varios modelos de aprendizaje autorregulado, para este trabajo se empleó la propuesta de Sáez, López, Arias y Mella (2022) que se nutre de los planteamientos teóricos del modelo de Zimmerman, Pintrich, Boekaerts, Winne, Hadwin y Panadero. Este modelo sintetiza las etapas comunes y sus funciones a partir de los modelos de otros investigadores del aprendizaje autorregulado. Este modelo de aprendizaje autorregulado consiste en un modelo cíclico tres fases principales: Disposición > Ejecución > Evaluación. Citando a Panadero (2017), a continuación, se ampliarán dichas fases con sus subprocesos correspondientes:

Fase de Disposición

Se compone del subproceso de análisis de la tarea y el subproceso de creencias motivacionales. Por medio del análisis de la tarea, el aprendiz establece las metas y construye una planificación estratégica. Mediante el subproceso de creencias motivacionales, el aprendiz elabora las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultado, el interés o valor intrínseco y la orientación a la meta, las cuales intervienen en el proceso.

Fase de Ejecución

Comprende el subproceso de autocontrol y el subproceso de auto-observación. Mediante el subproceso de autocontrol, el aprendiz se enfoca en la tarea y la mejora del

esfuerzo. Esta integra los procesos de auto-instrucción, la elaboración de imágenes, la focalización de la atención y las estrategias de tarea. Luego por medio del subproceso de auto-observación, el aprendiz efectúa el seguimiento sobre la ejecución, las condiciones y los efectos consecuentes. Este subproceso incluye la auto-experimentación y el auto-registro.

Fase de Evaluación

Al finalizar el ciclo, se ponen en funcionamiento el subproceso de auto-juicio y el subproceso de auto-reacción. El subproceso de auto-juicio desarrollado por los aprendices envuelve los procesos de autoevaluación y atribución causal. Además, mediante el subproceso de auto-reacción, el aprendiz desarrolla los procesos de autosatisfacción e inferencias adaptativo-defensivas.

Para una mejor comprensión del modelo y los datos es menester definir las creencias de autoeficacia y las atribuciones causales que son componentes claves del modelo. Las creencias de autoeficacia son percepciones o convicciones que tiene un aprendiz sobre su capacidad para llevar a cabo una tarea determinada de manera exitosa, lo cual se basa en la evaluación que ha efectuado el aprendiz sobre sus habilidades, conocimientos y recursos (Dávila-Acedo, Sánchez-Martín, Airado-Rodríguez & Cañada-Cañada, 2022). Las atribuciones causales se corresponden con los juicios y creencias sobre las causas a partir de las cuales los aprendices se explican a sí mismos o a otros los éxitos o fracasos en su desempeño en el contexto académico (Ramudo-Andión, Barca-Enriquez, Brenlla-Blanco, Peralbo-Uzquiano & Barca-Lozano, 2020). Dichas creencias y atribuciones influyen en el comportamiento, la motivación, la autoestima y efectivamente, en el desempeño, el rendimiento académico y el logro de metas.

Aplicando el modelo desarrollado por Sáez, López, Arias y Mella (2022) al contexto de la secundaria, se espera que los aprendices sean autorregulados: que en primer lugar, estén en disposición, es decir, se preparen, analicen las tareas y desarrollen una planificación (metas y objetivos); luego que ejecuten la tarea y utilicen estrategias cognitivas y metacognitivas para cumplir con lo propuesto en la fase inicial; finalmente, en la tercera fase, que es la evaluación, establezcan juicios sobre el proceso y el resultado de las actividades, se autoevalúan, se atribuyen causas y la satisfacción o insatisfacción de lo logrado. Este modelo guarda relación con otros modelos desarrollados para el contexto de la secundaria de tres fases cíclicas: la primera fase consiste en la disposición, la segunda, la ejecución; y la tercera, la evaluación.

Aprendizaje Autorregulado en el Contexto de la Secundaria

La escasez de investigación y desarrollo de programas que promuevan la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la educación secundaria son algunos de los factores que contribuyen al desarrollo inadecuado de estrategias de aprendizaje autorregulado entre los estudiantes. Para los investigadores los estudiantes de secundaria no han desarrollado habilidades que les permitan aprender de manera efectiva, es decir a supervisar, gestionar su aprendizaje (Vosniadou et al., 2024). Esta falta de preparación adecuada se refleja en los resultados académicos desfavorables y en la tasa de abandono escolar, como han señalado Sáez, López, Arias y Mella (2022).

Kesuma, Retnawati y Putranta (2021) apuntan que en el contexto de la secundaria los estudiantes de la adolescencia a la edad adulta temprana caracterizada por la inestabilidad e incertidumbre para afrontar problemas, lo cual tiene un impacto en la autorregulación del aprendizaje y hace que este sea necesario para afrontar los retos presentes y futuros en lo académico. Plantean los investigadores citados que el dominio de

la autorregulación de los estudiantes de secundaria se caracteriza por la inmadurez y requieren más práctica que transmisión para ser afianzadas.

Frente a las demandas académicas, la necesidad creciente de organización del trabajo académico, mayor dedicación al estudio y niveles de autonomía tanto en la educación secundaria como en la superior, los docentes observan que los estudiantes enfrentan dificultades para afrontar los desafíos académicos (Enríquez-Villota, Fajardo-Escobar y Garzón-Velásquez, 2015). Estos estudiantes carecen de habilidades para estudiar de manera efectiva y no cuentan con estrategias para potenciar su aprendizaje. Según los investigadores mencionados, estos procesos de aprendizaje significativo pueden verse obstaculizados cuando los estudiantes desconocen sus propios hábitos y técnicas de estudio para la adquisición del conocimiento, lo que influye negativamente en su rendimiento académico.

Aspectos Clave del Aprendizaje Autorregulado

El aprendizaje autorregulado como constructo complejo está integrado por una serie de elementos y rasgos que es necesario comprender. En este apartado se puede señalar algunos que pueden orientar su análisis.

Características

En este subapartado se describirán algunos rasgos esenciales del constructo que ocupa este trabajo. El aprendizaje autorregulado es un fin último de la educación como destreza cognitivo-motriz compleja que se adapta a los cambios contextuales y se delimita como tal por cuanto parte del aprendiz mismo, de su intención, su control, de sus estrategias y del valor personal que le atribuye. El aprendizaje autorregulado se origina en el mismo aprendiz y no en otros actores (Suárez-Riveiro & Fernández-Suárez, 2016).

Sinkkonen y Tapani (2024) indicaron que los investigadores señalan que la definición del aprendizaje autorregulado está relacionada con el contexto en el cual se estudia. Asimismo, estos investigadores citados indican que dichos expertos concuerdan en que los estudiantes presentan dificultades para autorregular su aprendizaje, así como también el convertirse en un aprendiz autorregulado es algo que no ocurre naturalmente.

Suárez-Riveiro y Fernández-Suárez (2016) enumeran otras características. De acuerdo con los investigadores: se reconoce con facilidad, es un constructo explicativo complejo por los elementos que lo constituyen y su relación bidireccional con otros (motivación, la motivación intrínseca, la autoeficacia y la autoconciencia).

Sus elementos son el control de los recursos (ayuda, entorno, tiempo), la motivación (creencias motivacionales: autoeficacia y orientación a metas), las estrategias metacognitivas (control de los procesos cognitivos), las estrategias cognitivas (estrategias de procesamiento profundo), las metas de aprendizaje adaptativas (normas) de proceso (dominio de habilidad o estrategia) y resultado (dominio), retroalimentación de fuentes (conductual, contextual, cognitiva, afectivo-emocional) (Suárez-Riveiro & Fernández-Suárez, 2016).

Se resalta lo que indican los investigadores citados en este subapartado que son claves: la supervisión y el carácter moldeable de la autorregulación. La supervisión es una función determinante por cuanto el aprendiz puede establecer planes, gestionarlos y alcanzar las metas, le permite efectuar cambios entre la situación actual y el logro de estándares. También se resalta que el aprendizaje autorregulado es resultado de un proceso de moldeamiento y desarrollo en su adquisición. La autorregulación es moldeada mediante el paso de aprendiz por diversas experiencias instruccionales y de su interacción con el

entorno. Este depende de la forma como se promueva, del conocimiento del campo, el tipo de tarea y el interés que tiene el estudiante.

Elementos

El aprendizaje autorregulado de acuerdo con la literatura especializada se encuentra situado en tres campos de intersección fundamentales. De acuerdo con los expertos citados el aprendizaje autorregulado se integra por los campos o dominios: cognitivo, metacognitivo y motivacional (Sáez, López, Arias & Mella, 2022; Mercadal, 2021; Kesuma, Retnawati & Putranta, 2021)

Cognición y sus Estrategias. Inicialmente, la cognición tiene que ver con la capacidad y las operaciones empleadas por un aprendiz para obtener y procesar la información de la materia y de su entorno y ayudan al desarrollo de la tarea académica y directamente al logro de las metas académicas (Suárez-Riveiro & Fernández-Suárez, 2016; Crispín, Caudillo, Doria & Esquivel, 2011; Lanz, 2006). De acuerdo con Mercadal (2021), en general, lo cognitivo tiene que ver con la conciencia de los procesos mentales y aquellos relacionados con el conocimiento que involucran el entendimiento, la memoria, el razonamiento, entre otras capacidades como los procesos lecto-escritores, la resolución de problemas y del conocimiento declarativo.

Las estrategias cognitivas desempeñan un papel fundamental en el proceso de autorregulación del aprendizaje. Según Carrión, Ponce, Lema y Yaulema (2023) estas estrategias son observación/búsqueda, análisis-síntesis, elaboración, repetición. Estas permiten a los estudiantes regular activamente su proceso de aprendizaje, a adquirir un mayor control sobre su aprendizaje y a mejorar su rendimiento académico, así como optimizar su tiempo de estudio, mejorar su comprensión y retención de la información, y

desarrollar habilidades de pensamiento crítico y análisis que son fundamentales para el éxito académico.

Metacognición y sus Estrategias. Respecto de la metacognición, esta consiste en reflexionar y direccionar el pensamiento (Ambrose, Dipietro, Bridges, Lovett y Norman, 2017). Para Mercadal (2021) la define como el conocimiento y regulación de los procesos cognitivos, es decir, tiene que ver con la consciencia de los pensamientos personales y de los procesos de pensamiento. Los procesos metacognitivos se definen como el control que ejercen los aprendices sobre su propio proceso de aprendizaje, mediante las actividades de supervisión y ajuste de la planificación, el desarrollo y la evaluación de las tareas académicas (Hamza, Hamza & Zulkifli, 2023, p. 2538).

Un aprendiz autorregulado aplica la metacognición cuando conoce y regula la manera como percibe, comprende, aprende, piensa y recuerda. En este campo, las estrategias metacognitivas sirven para supervisar y controlar deliberadamente el progreso del aprendizaje. Las estrategias metacognitivas que intervienen en la autorregulación del aprendizaje, según Carrión, Ponce, Lema y Yaulema (2023) son autoconsciencia, planificación, control, evaluación. Otras estrategias importantes son las concernientes al control y gestión de los recursos, que de acuerdo con Suárez-Riveiro y Fernández-Suárez (2016) gestionan y controlan: tiempo, concentración, entorno, esfuerzo, persistencia y ayuda. En síntesis, sirve para evaluar el aprendizaje, desempeño y adaptar tácticas.

Motivación y sus Estrategias. Finalmente, la motivación se define como un proceso que “activa una determinada conducta, en un sentido determinado, así como la persistencia necesaria para alcanzar el objetivo planteado” (Suárez-Riveiro & Fernández-Suárez, 2016, p. 89). Integra factores cognitivos y afectivos que son decisivos en “la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un

fin determinado” (Huertas 1997 citado por Lanz, 2006, p. 124). De acuerdo con los investigadores citados hay dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca.

Las estrategias de apoyo o afectivas, que según los investigadores comprenden la motivación, la actitud, el control emocional, el esfuerzo y la persistencia (Carrión, Ponce, Lema & Yaulema, 2023). Las estrategias motivacionales que intervienen en la autorregulación del aprendizaje, particularmente en la regulación, de acuerdo con Suárez-Riveiro y Fernández-Suárez (2016), son: autoconcepto / autoestima, expectativas, metas, atribuciones e interés/valor. En suma, se resalta respecto de la autorregulación como el control de los procesos y resultados del aprender que integra la motivación, la cognición y la metacognición.

Factores que Promueven o Detienen el desarrollo del Aprendizaje Autorregulado

El aprendizaje entendido como un proceso de cambio es favorecido o anquilosado por diversos factores, a saber: cognitivos, socioafectivos, fisiológicos y contextuales o ambientales (Crispín, Esquivel & Loyola, 2011).

Factores Cognitivos

Entre los factores cognitivos se puede considerar los estilos de aprendizaje, los hemisferios cerebrales. De acuerdo con Crispín, Esquivel y Loyola (2011), los estilos de aprendizaje aluden a la manera preferente de aprender de una persona en cuatro modalidades (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa) y entre los estilos se puede considerar el divergente, asimilador, convergente, acomodador. En cuanto a los hemisferios cerebrales de los aprendices (izquierdo de enfoque analítico y pensamiento vertical y derecho de enfoque sintético y pensamiento lateral), señalan los expertos que si se ejercitan ambos hemisferios el potencial

de aprendizaje aumenta. Lo precedente sirve como base en la planeación de experiencias enriquecidas de aprendizaje autorregulado.

Factores Socioafectivos y Motivacionales

Los factores socioafectivos tienen relación con las emociones, el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia, el locus de control, la motivación, sentimientos, relaciones interpersonales, la comunicación en el contexto escolar y el estrés y la ansiedad. De acuerdo con Crispín, Esquivel y Loyola (2011), se resalta la autoeficacia, la autoestima, el autoconcepto y el locus de control que son determinantes cuando el aprendiz enfrenta la tarea académica. La autoeficacia es el repertorio de creencias de una persona sobre su competencia para alcanzar ciertos objetivos; la autoestima es la forma como la persona se autovalora; el autoconcepto es el conjunto de ideas y creencias que una persona tiene de sí misma y el locus control que refiere a los factores internos y externos a los que el aprendiz atribuye sus éxitos y fracasos. Se plantea que estos factores enumerados son condiciones necesarias para aprender. Por tanto, los factores socioafectivos deben ser considerados en la planeación y dirección del aprendizaje autorregulado como factores de éxito.

Factores Contextuales o Ambientales

El contexto en que las personas aprenden comprende elementos como el espacio, el tiempo, la gente, las interacciones con otros, los objetos, entre otros (Crispín, Esquivel & Loyola, 2011). Por ejemplo, unas condiciones locativas favorables, la iluminación, la temperatura y el mobiliario, así como un clima de respeto, confianza y colaboración entre docentes y estudiantes es beneficioso para el aprendizaje. Es menester identificar cuáles factores influyen en el rendimiento académico para modificarlos de ser posible.

Siguiendo a Kamii (1991) y Kamii & López (1982), definieron la autonomía como la capacidad de un sujeto de controlarse y dirigirse a sí mismo, mientras que la heteronomía

es su opuesto. Si ser heterónimo significa ser encaminado por otros, por el contrario, el aprendizaje heterónimo, de acuerdo con los autores citados, este es estimulado por la aplicación de sanciones y castigos en el proceso educativo, con lo cual el aprendiz solo se limita a ejercer papel pasivo y receptivo. Estos investigadores determinaron que la autonomía en el aprendizaje efectivamente se estimula mediante el intercambio de puntos de vista entre el educador y el aprendiz, lo cual debería conllevar a este último a razonar, a aumentar su confianza e independencia para aprender.

Factores Fisiológicos

Los factores fisiológicos tienen injerencia en el aprendizaje puesto que influyen en la adquisición de los conocimientos. Estos factores se asocian a la edad, nutrición, estado de salud, biorritmos, movilidad, incluidos los niveles de estrés y ansiedad (Crispín, Esquivel & Loyola, 2011). Por ejemplo, la nutrición balanceada tiene impacto positivo en el funcionamiento cerebral; biorritmos producen diferencias de aprendizaje porque las preferencias horarias de aprendizaje óptimo; así como también la movilidad que exigen cambios de postura y movimientos para poder concentrarse en la actividad.

Bases para la Implementación del Aprendizaje Autorregulado

Se parte de la concepción del aprendizaje autorregulado es moldeable, la intervención del aprendizaje autorregulado tiene que ver con las medidas tomadas para que los estudiantes mejoren sus procesos de aprendizaje (Suárez-Riveiro y Fernández-Suárez, 2016).

Papeles del Docente

El docente puede proporcionar bases y herramientas estratégicas que guíen al estudiante a descubrir aquellas que son más adecuadas a sus circunstancias; se advierte que

la capacidad para desarrollarla no puede ser transmitida del profesor al estudiante, esta debe ser construida por el estudiante mismo (Suárez-Riveiro y Fernández-Suárez, 2016).

En este caso, el papel del docente se debe orientar hacia dos acciones: 1) la dotación y optimización de estrategias autorreguladoras y 2) a motivar a los estudiantes. Puede efectuarse asociada al currículo, es decir a las asignaturas, o mediante actividades extracurriculares. La promoción debe orientarse a formar aprendices capaces de resolver aspectos concretos de su aprendizaje, es decir, que sobre sus acciones de aprendizaje sea capaz de cuestionar, clasificar, revisar, controlar, evaluar (Crispín, Caudillo, Doria y Esquivel, 2011).

Indicaron Suárez-Riveiro y Fernández-Suárez (2016) que, en los planteamientos instruccionales, el docente puede intervenir mediante: a) planteamiento sobre la utilidad y consecuencias del aprendizaje autorregulado; b) implementación en el currículo considerando su temporalización, progreso y coordinación entre el profesorado sobre su implementación; c) demostración y apoyo en la utilización de estrategias de autorregulación mediante el modelado, el andamiaje, el apoyo motivacional, análisis de la tarea y de la estrategia, articulación, adecuación de la secuencia de actividades, comprobación del resultado y optimización de la estrategia y la facilitación; d) registro, supervisión y refuerzo del progreso de los estudiantes; y e) autoevaluación de su metodología

En cuanto a la intervención, es clave el papel del docente y su accionar estratégico para promover el aprendizaje autorregulado es variado. Kesuma, Retnawati y Putranta (2021) apuntaron que este papel es muy relevante porque una buena asesoría de parte del docente, podría ayudar a los estudiantes a determinar sus debilidades y fortalezas, lo cual

puede ayudarle a los educandos a acelerar su proceso de desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, su identidad y prepararlos para el aprendizaje permanente.

Para Vosniadou et al. (2024), el docente puede participar en programas de entrenamiento que lo capaciten para desarrollar el aprendizaje autorregulado, diseñar programas de aprendizaje, enseñar a adquirir habilidades de aprendizaje autorregulado usando distintas metodologías, desarrollar capacitaciones estratégicas, entre otras. Vosniadou et al. (2024) investigaron la promoción docente directa e indirecta del aprendizaje autorregulado. Otra forma de intervenir se basa en la aplicación de metodologías activas de aprendizaje (Burden y Byrd, 2019). Por ejemplo, Vélez-Guaylupo, Zapata-Ancajima, Pacherras-Valladares & Tumi-Antón (2022) desde su estudio recomiendan que el aprendizaje basado en problemas ayuda a mejorar la autorregulación en el aprendizaje, la autonomía y eficacia del estudiante.

Promoción Directa del Aprendizaje Autorregulado

Para los citados consiste en la instrucción de tareas de aprendizaje. Se divide en tres tipos: a) la promoción de creencias y conocimientos sobre el aprendizaje; b) estrategias y conocimiento de dominio general y específico; c) capacidades de aprendizaje autorregulado como las afectivas y de gestión de recursos. Asimismo, incluye la enseñanza de estrategias explícitas en las cuales el docente deja clara su intención de enseñar una estrategia; en cambio la estrategia de instrucción implícita no emplea la palabra estrategia, aunque implique la instrucción de algún procedimiento.

En la promoción directa se puede promover conocimientos del aprendizaje autorregulado, al explicar: a) Cómo ocurre el aprendizaje; b) La importancia de contar con estrategias de aprendizaje; c) A ser conscientes de sus creencias sobre el aprendizaje y como influyen en sus procesos de aprendizaje, las emociones negativas, la ansiedad y las

formas de controlarla; d) A usar la metacognición para saber qué estrategia usar, cuándo y cómo usarla.

Se debe tener en cuenta otros conceptos clave para la intervención, de acuerdo con Vosniadou et al. (2024): La capacidad afectiva tiene que ver con el conocimiento y control de las emociones y sentimientos que surgen durante el proceso de aprendizaje y puede ayudarle a la estudiante cómo estos estados afectan su desempeño; las capacidades de gestión de recursos aluden a los conocimientos y estrategias para organizar social y físico para aprender.

Al respecto la metacognición se promueve cuando el docente incita al estudiante a detenerse, pensar y reflexionar sobre sus estrategias y conocimientos (Vosniadou et al., 2024). Por tanto, el proceso de enseñanza debe apuntar a que el aprendiz potencie la metacognición, la cual posibilita niveles altos de comprensión y control de los aprendizajes (Hamza, Hamza & Zulkifli, 2023; Crispín, Caudillo, Doria & Esquivel, 2011).

Promoción Indirecta del Aprendizaje Autorregulado

Esta promoción tiene que ver con el diseño y la implementación de tareas y actividades que son la principal agencia del docente sobre el aprendizaje de los estudiantes y son las tareas o actividades de las lecciones que son abiertas, complejas y desafiantes, que permite la autodeterminación, que implican la participación, desarrollo de actividades constructivas, el ejercicio de la colaboración, que requiere comprensión conceptual y brinda oportunidades para practicar (Vosniadou et al., 2024).

En síntesis, la autorregulación del aprendizaje se vincula directamente con el rendimiento académico y refleja las características de los estudiantes que gestionan sus propios procesos de aprendizaje. Estos alumnos establecen metas académicas, supervisan su avance, emplean estrategias efectivas para organizar la información, mantienen una

actitud positiva hacia el aprendizaje y muestran motivación, independencia y metacognición activa. A pesar de ser reconocida como un objetivo educativo esencial, en la práctica, la autorregulación del aprendizaje rara vez recibe la atención central en la instrucción en el aula.

Concreción de Elementos Clave para la Implementación del Aprendizaje

Autorregulado

Para concluir este marco teórico y teniendo en cuenta los fundamentos precedentes, es primordial determinar unos elementos clave para implementar exitosamente el aprendizaje autorregulado en el contexto de la secundaria. Entre ellos se encuentran:

Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje

La enseñanza de las estrategias de aprendizaje es primordial para la implementación del aprendizaje autorregulado porque apuntan directamente al logro de los objetivos planteados directamente al logro de las metas académicas. Las estrategias de aprendizaje son, para Demuner-Flores, Ibarra-Cisneros y Nava-Rogel (2023), acciones ejecutadas intencionalmente, determinadas por el contexto, y están ligadas a la cognición y metacognición que tienen como objeto el logro de metas de aprendizaje. Dichas estrategias son útiles para establecer objetivos de aprendizaje, planear el proceso de aprendizaje, supervisarlos, autocontrolarlos y evaluar el aprendizaje para mejorar el desempeño académico. Su aprendizaje posibilita el aprender a aprender y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Para implementar el aprendizaje autorregulado desde lo cognitivo es menester enseñar: la observación/búsqueda, el análisis y la síntesis, la elaboración, la organización y la repetición (Carrión, Ponce, Lema y Yaulema, 2023).

Un modelo de intervención cíclico (Suárez-Riveiro & Fernández-Suárez, 2016) plantea que el aprendizaje autorregulado, consiste en: 1). Autoevaluación y supervisión. Se

efectúa cuando el estudiante juzga su efectividad personal basándose en antecedentes y resultados; 2). Establecimiento de metas y planificación estratégica. Se efectúa cuando el estudiante analiza la tarea, establece metas y planifica la estrategia; 3). Implementación de la estrategia y su supervisión. Se aplica cuando el estudiante trata de efectuar una estrategia en contextos estructurados y supervisar la adecuación de su implementación; 4).

Supervisión del resultado de la estrategia. Se efectúa cuando el estudiante centra su atención en las relaciones entre resultados de aprendizaje y los procesos estratégicos para determinar su efectividad.

Desarrollo de la Metacognición

Relacionada con la instrucción de las estrategias de aprendizaje, el desarrollo de las habilidades metacognitivas alude a la capacidad que tiene un aprendiz de reflexionar sobre su proceso y resultado de aprendizaje. A un aprendiz, la metacognición le sirve para controlar su proceso de aprendizaje mediante las actividades de supervisión y ajuste de la planificación, el desarrollo y la evaluación de las tareas académicas (Hamza, Hamnza & Zulkifli, 2023, p. 2538).

La metacognición facilita la consciencia, provee mayor capacidad, eficiencia y aporta al logro de los objetivos propuestos (Cruzado, 2020). Teniendo en cuenta la relevancia de lo metacognitivo para implementar el aprendizaje autorregulado es necesario enseñar estrategias como el desarrollo de la autoconsciencia, la planificación, el control y la evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje (Carrión, Ponce, Lema y Yaulema, 2023).

Estudios apuntan la relación existente entre la autorregulación del aprendizaje en la enseñanza y aprendizaje de habilidades y competencias de pensamiento de orden superior (habilidades metacognitivas). Hamza, Hamnza y Zulkifli (2023) señalan que la aplicación

de la metacognición en el aprendizaje puede ayudar a mejorar el control del proceso de aprendizaje, las capacidades cognitivas, a asumir un papel más activo en el aprendizaje y tener más confianza para organizar su aprendizaje de manera independiente.

Ambiente de Aprendizaje

Como se mencionó en apartados precedentes comprende el espacio, el tiempo, la gente, los objetos, y particularmente las interacciones con otros que son muy relevantes. Para Gaxiola, Gaxiola, Corral y Escobedo (2020) el diseño de un contexto en que se brinda apoyo académico tiene varios impactos. Es decir, para los investigadores citados un ambiente positivo es un entorno organizado y cooperativo que beneficia el desarrollo de comportamientos responsables. En efecto, favorece la adaptación exitosa, el compromiso, la autorregulación del aprendizaje y el éxito académico. Un ambiente de aprendizaje adecuado involucra no solo a los docentes, demanda el apoyo de los padres y la familia, los amigos. Lo dicho sobre la familia apoya lo planteado por otros estudios sobre la influencia de otros en el aprendizaje autorregulado (López-Angulo, Guiñez Castro, Torres Uribe, Sáez-Delgado, Muñoz-Inostroza & Becerra-Ruiz, 2023).

Aparte del apoyo, como lo plantean otros expertos (Burden & Byrd, 2019), el diseño del ambiente de aprendizaje puede enriquecerse involucrando actividades y métodos de enseñanza como el planteamiento de escenarios con retos y problemas, ofrecer libertad de elección, tener relación con el contexto del estudiante, empleo de tecnologías, entre otros aspectos que pueden llegar a ser motivantes.

Respecto de las tecnologías, señala Luna-Guillen, Ortiz-Colón y Rodríguez-Moreno (2023) integran los ambientes de aprendizaje. Los investigadores citados señalan que a partir de la pandemia se evidenció la relevancia y el papel de las herramientas tecnológicas en la determinación de las políticas de telestudio y teletrabajo, lo cual interpela a las

comunidades educativas a pensar y emplear estas tecnologías para aprender y trabajar. Estudios plantean que la educación a distancia apoyada con tecnologías requiere nuevas competencias como la autorregulación del aprendizaje y que la intervención del aprendizaje autorregulado en ambientes mixtos incrementa la capacidad de los estudiantes para gestionar su aprendizaje (Ritz, Rietsche & Leimeister, 2023). Indican los investigadores citados (Luna-Guillen, Ortiz-Colón y Rodríguez-Moreno, 2023; Fernández de Castro, Ramírez- Ramírez & Rojas-Muñoz, 2020) que los estudios muestran que el empleo de tecnologías para enseñar, para tutorizar, para aprender y gestionar el aprendizaje tiene impacto en su autodirección y, en efecto, en el aprendizaje autorregulado como ocurrió en el tiempo de la pandemia.

Colaboración

La colaboración entre docentes-estudiantes-familias, tiene relación con la variable ambiente de aprendizaje. La colaboración es central en el diseño y la implementación y promoción de la autorregulación (Gaxiola, Gaxiola, Corral y Escobedo, 2020). La familia es uno de los actores con los cuales es menester colaborar, porque como lo apuntaron López-Angulo, Guíñez Castro, Torres Uribe, Sáez-Delgado, Muñoz-Inostroza y Becerra Ruiz (2023), la familia si tiene disposición promueve el desarrollo de estrategias de aprendizaje, búsqueda de ayuda y planifican el desarrollo de las tareas académicas. Por tanto, la implementación de una estrategia de aprendizaje autorregulado en el contexto de la secundaria debe involucrar no solo a docentes y estudiantes, también a sus familias por mencionar a algunos de ellos.

Evaluación Formativa

El objeto de la evaluación es la valoración de los niveles de logro y las dificultades (Galarza-Salazar, 2021). La evaluación formativa es un proceso de acompañamiento que

proporciona información para desarrollar ajustes por parte de docentes y estudiantes (Fraile, Gil-Izquierdo, Zamorano-Sande & Sánchez-Iglesias, 2020). Coinciden los expertos (Cunill-López & Curbelo-Alfonso, 2021; Pantoja De la Rosa & Oseda-Gago, 2021; Pérez-Pueyo, Casado-Berrocal y Hortigüela-Alcalá, 2019) que la evaluación formativa es un proceso de valoración de competencias, es continua, que tiene como objeto regular y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje por cuanto facilita la retroalimentación en todos los niveles en que se desarrolla.

Para Cunill-López y Curbelo-Alfonso (2021) el objeto de la evaluación formativa es que “el estudiante construya un sistema personal para el aprendizaje” (p. 1). Es decir, sirve para que el estudiante aprenda a gestionar su aprendizaje, desarrollar habilidades metacognitivas y estrategias que le permitan aprender mejor. Para lograr esto es menester la práctica y aplicación de la reflexión, la retroalimentación, la autoevaluación, análisis y toma de consciencia de los aprendizajes y la toma de decisiones, el uso de rúbricas y la participación de los estudiantes en su elaboración, según lo indica Galarza-Salazar (2021). Por tanto, la evaluación formativa se puede aplicar desarrollando acompañamientos, tutorías, asesorías, que además de las instrucciones, procuren el desarrollo de la metacognición, es decir, reflexión sobre el proceso y los resultados de aprendizaje. Así mismo se podría implicar al estudiante en su diseño.

En síntesis, como lo plantean los investigadores, el camino a seguir, “Para convertirse en aprendices autodirigidos, los estudiantes deben aprender a evaluar la exigencia de la tarea, así como su propio conocimiento y habilidades; además planear su estrategia, monitorear su progreso y ajustar sus estrategias según sea necesario” (Ambrose, Dipietro, Bridges, Lovett y Norman, 2017, p. 210).

Estudios sobre intervenciones dan claves relevantes al respecto. García-Carmona (2005) desarrolló un estudio de caso sobre la eficiencia de los procesos de autorregulación en el aprendizaje de la física mediante el estímulo de mecanismos de autorregulación de los estudiantes para la mejora de la comprensión. La intervención se guio mediante una propuesta didáctica de 13 actividades. Resultados según el investigador muestran el valor didáctico de la autorregulación con estrategias personales de aprendizaje para lograr un aprendizaje significativo, se obtuvo mayores niveles de comprensión de contenidos, fortalecimiento de la metacognición, la atención en clase, la motivación y el interés; una valoración positiva del trabajo en equipo y el aumento de la participación en clase. Se concluyó en la necesidad de promover estrategias favorecedoras de la autorregulación del aprendizaje que promueva el aprender a aprender de acuerdo con sus capacidades y el trabajo cooperativo para desarrollar al estudiante un aprendizaje reflexivo, activo y crítico y el potencial y tácticas personales de aprendizaje. El docente asume el papel de mediador y una metodología que promueva la autorregulación requiere que se le transfiera una parte de la responsabilidad al aprendiz en cuanto a la evaluación de los aprendizajes. Este estudio brinda elementos valiosos a tener en cuenta para diseñar la propuesta de implementación: como las necesidades de aprendizaje, la transferencia gradual de la responsabilidad y el papel mediador del docente.

Metodología

En esta sección, se detallan las elecciones metodológicas realizadas para obtener información sobre el aprendizaje autorregulado en la Institución elegida. Se inicia con la descripción del enfoque seleccionado, luego se define el tipo de estudio, se explica el diseño utilizado, se mencionan las técnicas empleadas, se describen los instrumentos utilizados para recopilar datos y se establece la definición de las unidades de análisis.

Enfoque de Investigación

Es un estudio cualitativo. Se optó por este enfoque por cuanto en este trabajo se buscó indagar por los saberes y prácticas educativas desde la perspectiva de los docentes y los estudiantes de la secundaria pertenecientes a una comunidad educativa llamada Colegio El Rosario Itagüí. Por tanto, siguiendo a Galeano (2004), el enfoque cualitativo ha sido adecuado para comprender esta problemática educativa que centra su atención en los actores y en el contacto directo con estos, aborda sus realidades subjetivas e intersubjetivas, dentro de un escenario particular.

Este enfoque se ha seleccionado dada la naturaleza compleja del aprendizaje autorregulado, concebido como una realidad intersubjetiva. El aprendizaje autorregulado no ocurre en el vacío, se encuentra arraigado en interacciones sociales y construcciones compartidas de conocimiento entre los actores de manera consciente o inconsciente. Incluso que este enfoque, como lo plantea Bonilla-Castro y Rodríguez-Sehk (2013) y Galeano (2004), en el esfuerzo de comprender la realidad en su complejidad y dinámica, permite la convergencia entre las técnicas y herramientas cualitativas y cuantitativas para obtener datos variados, efectuar indagación más dinámica, desarrollar una perspectiva más amplia y profunda.

Tipo de Estudio

Es un estudio consistió un análisis de caso. El estudio de caso se corresponde con un análisis profundo y multidimensional de una unidad social con el fin de obtener un conocimiento detallado de su realidad (Hurtado de Barrera, 2010). El presente estudio tuvo lugar en un contexto muy puntual que es el Colegio El Rosario Itagüí, donde se recabarán datos respecto del aprendizaje autorregulado, los saberes y prácticas educativas relacionadas por los docentes, estudiantes y las clases dentro del contexto de la secundaria como punto de partida para desarrollar una propuesta de implementación.

Diseño Metodológico

El diseño metodológico se refiere al proceso mediante el cual se recopila y analiza la información con el fin de abordar la pregunta de investigación planteada. Teniendo en cuenta lo planteado, se optó por un diseño de caso porque permite hacer una investigación de una unidad social de una manera intensiva, profunda y posibilita la adopción de diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos, como lo indica Hurtado de Barrera (2010). En suma, de acuerdo con las particularidades del contexto, este fue el más adecuado para estudiar del aprendizaje autorregulado evidenciado en los saberes y prácticas educativas desde los datos que se obtienen de docentes, estudiantes y lo observado en las clases.

Este diseño fue seleccionado porque permitió una recolección de los datos de manera simultánea. Es decir, se aplicó al mismo tiempo la recolección y análisis de los datos cualitativos y cuantitativos, teniendo en cuenta que los datos cualitativos se podrían tardar más en ser obtenidos y analizados. Incluso, posibilitó la integración de los métodos para comparar los resultados y desarrollar una triangulación para comparar los resultados de la entrevista, los cuestionarios y observaciones no participantes.

Finalmente, las limitantes de este diseño de estudio de caso son dos. Advirtió Hurtado de Barrera (2010), que una limitación es la imposibilidad de generalizar sus resultados a la población y otro es la dificultad en que puede incurrir el investigador al construir una imagen global de la unidad de estudio que pueden conducir a formar la ilusión de conocer aspectos que no han sido explorados.

Población y Muestra

La población del estudio corresponde al conjunto de elementos o individuos que comparten ciertas cualidades o características que se quieren estudiar, razón por la cual se determinan como el foco de la investigación porque permiten obtener los resultados que serán sometidos a evaluación. Para Hurtado de Barrera (2010), en síntesis, la población es el “conjunto de elementos que forman parte del contexto donde se quiere investigar el evento” (p. 153) y además anota que a estas cualidades o características se les denomina “criterios de inclusión”.

En este caso, la población de este estudio de caso se compuso por los docentes y estudiantes adscritos del Colegio El Rosario Itagüí en el segundo periodo lectivo del 2023. La muestra, en palabras de Hurtado de Barrera (2010), se define como el fragmento de la población tomada para realizar la investigación. De acuerdo con la investigadora citada a la selección de la muestra se le denomina muestreo. Aclara que no toda investigación requiere de un procedimiento de muestreo porque el investigador tiene fácil acceso a la población que se pretende estudiar.

En este trabajo la muestra se ha conformado por los docentes y los estudiantes y se seleccionó bajo tres criterios: no probabilístico, por conveniencia y por autoselección. Primero, es una muestra no probabilística por cuanto abordó una población de poco tamaño constituida por la totalidad de los docentes de la secundaria y de estudiantes inscritos en la

secundaria de la Institución; segundo, de este muestreo no probabilístico, este fue seleccionado por conveniencia, es decir, por la disponibilidad y accesibilidad que tuvo el investigador en dicha Institución; y tercero de autoselección, porque los estudiantes y docentes que participaron no fueron seleccionadas por el investigador, sino que de manera voluntaria participaron. Como la participación en el estudio fue voluntaria, durante el proceso de recolección de datos los participantes, docentes y estudiantes, dieron el consentimiento y tuvieron la posibilidad de participar o no participar en él.

Docentes

La muestra estuvo compuesta por 10 docentes de la escuela secundaria, que abarca desde el sexto hasta el undécimo grado. Solo un docente no participó en el estudio. Se llevó a cabo una entrevista estructurada y se realizaron observaciones no participantes en algunas aulas de clase. Los docentes incluidos en la muestra tenían edades comprendidas entre los 25 y 70 años y enseñaban las asignaturas en las que estaban especializados. En cuanto a su formación, todos los docentes eran profesionales titulados en el campo de las ciencias de la educación, es decir, licenciados en su respectiva área. Solo tres de ellos estaban cursando estudios universitarios.

Tabla 1

Muestra de docentes participantes

No.	Asignatura	Entrevista suministrada
1	Lengua Castellana	Sí
2	Física y Estadística	Sí
3	Educación Física	Sí
4	Plan lector	Sí
5	Química	Sí
6	Idioma Extranjero - Inglés	Sí
7	Ciencias Sociales	Sí

8	Tecnología	Sí
9	Artística	Sí
10	Cátedra para la Paz	Sí

Nota. Esta tabla muestra la cantidad de docentes entrevistados en el estudio. *Fuente.* Autor

Estudiantes

La muestra consistió en 142 estudiantes de la escuela secundaria seleccionados por conveniencia. Se les administró un cuestionario y algunos de ellos fueron objeto de observaciones no participantes realizadas en el aula. Los estudiantes incluidos en la muestra tenían edades entre 11 y 18 años, la mayoría residía en el municipio de Itagüí, mientras que una minoría vivía en municipios cercanos ubicados en el sur del Valle de Aburrá, en el área metropolitana del departamento de Antioquia, Colombia. En términos demográficos, provenían de una variedad de estratos socioeconómicos, desde el estrato 2 hasta el 5. Durante el proceso de recolección de datos la muestra se redujo, paso de 142 estudiantes a 112 quienes de acuerdo con el criterio de autoselección dieron su consentimiento y voluntariamente respondieron el cuestionario aprendizaje autorregulado.

Tabla 2

Estudiantes por grado que participaron en el estudio

Grado	Número de estudiantes por grado	Número de cuestionarios suministrados	Observaciones no participantes desarrolladas
6	20	18	1
7	30	21	
8	28	22	1
9	16	11	1
10	19	16	
11	29	24	1
Total	142	112	4

Nota. Esta tabla muestra la cantidad de estudiantes que respondieron el cuestionario en el estudio. *Fuente.*

Autoría propia

Técnicas de Recolección de Datos

En este estudio y de acuerdo con el objeto de que lo ocupa, las técnicas cualitativas empleadas para recolectar los datos fueron la entrevista cualitativa estructurada, el cuestionario de aprendizaje autorregulado en la secundaria (Sáez, Mella, López & León, 2021) y las observaciones no participantes de las clases.

La entrevista supone, de acuerdo con Hurtado de Barrera (2010), una interacción verbal entre dos o más personas, que, desde ciertas pautas, el investigador obtiene información de los entrevistados, en este caso sobre los saberes y prácticas de aprendizaje autorregulado. En la entrevista puede darse un intercambio de opiniones, informaciones y actitudes. Siguiendo a la investigadora citada, en este caso, se optó por una entrevista estructurada mediante la cual se formularon las mismas preguntas previamente preparadas y en el mismo orden a los entrevistados.

Según Hurtado de Barrera (2010), un cuestionario es un instrumento que incluye una serie de preguntas relacionadas con un tema, evento o situación específica, con el propósito de recabar información. En el cuestionario, las preguntas se presentan por escrito y no requieren la presencia física del investigador. En este estudio, para evaluar los conocimientos y prácticas de aprendizaje autorregulado de los estudiantes de secundaria, se utilizó el Cuestionario de aprendizaje autorregulado desarrollado por Sáez, Mella, López y León (2021).

Finalmente, la observación no participante la define Hurtado de Barrera (2010) en un proceso de atención, recopilación, selección y registro de información en el cual el investigador u observador se apoya en sus sentidos. Se observan y registran conductas, situaciones y hechos y su ventaja es que permite obtener información con independencia de la disposición que los participantes del estudio tengan de proporcionarla. Siguiendo a la

investigadora citada se optó por una observación no participante de manera que el investigador permanezca ajeno a los eventos que se estudiaron.

Instrumentos de Recolección de Datos

La entrevista cualitativa fue estructurada para indagar en los docentes sobre conocimientos y prácticas del aprendizaje autorregulado en el contexto de la secundaria. Se caracterizó como una herramienta estructurada previamente. Esta contiene preguntas de conocimientos y prácticas sobre el aprendizaje autorregulado, con las que se buscó que informaran sobre experiencias, acciones, así como definir y ejemplificar lo que planteaban. De acuerdo con lo precedente, tiene como objeto ayudar a evidenciar los saberes y prácticas de promoción del aprendizaje autorregulado de los docentes de secundaria y ayudar a determinar los factores de limitación y de promoción del aprendizaje autorregulado. Las preguntas planteadas de acuerdo con cada categoría deductiva fueron las siguientes:

Tabla 3

Preguntas preparadas para la entrevista de docentes

Categorías deductivas	Preguntas
Conocimientos	¿Cómo definiría el aprendizaje autorregulado?
	¿Cuáles son los elementos que integran el aprendizaje autorregulado?
	¿Cuáles son las características del aprendizaje autorregulado?
	¿Cómo visualiza usted el aprendizaje autorregulado en un estudiante?
Prácticas	¿Cuáles características tiene el aprendiz autorregulado? Enumérelas
	¿De qué manera incluye el aprendizaje autorregulado en su planeación?
	¿De qué forma promueve el aprendizaje autorregulado en el aula?
	¿Cómo implica el aprendizaje autorregulado en la evaluación?
Factores	¿Se considera un aprendiz autorregulado? Si es así ¿Cómo lo aplica?
	¿Cuáles considera que son las causas o factores que promueven el aprendizaje autorregulado?
	¿Cuáles considera que son las causas o factores que frenan o impiden el aprendizaje autorregulado?

Nota. Esta tabla muestra las categorías y las preguntas de la entrevista estructurada. *Fuente.* Autoría propia

-Cuestionario para estudiantes sobre prácticas de aprendizaje autorregulado en el contexto de la secundaria creado por Sáez, Mella, López y León (2021). Este cuestionario es de alto valor para la investigación por cuanto contiene preguntas cerradas de jerarquización es una escala para los saberes y prácticas de autorregulación del aprendizaje antes, durante y después de la tarea académica (1 es nunca – 2 pocas veces – 3 algunas veces – 4 muchas veces - 5 es siempre) y para las creencias de autoeficacia y las atribuciones del fracaso (cero es “nada seguro” y 10 es “muy seguro”). Este cuestionario cumple con los requisitos de validez y confiabilidad por investigadores y especialistas.

-Diario de campo. Esta implica desarrollar un papel de participación pasiva sin interacción, es el estar presente adentrarse en el contexto del aula al tiempo que se desarrolla una reflexión permanente. Citando a Hurtado de Barrera (2010) se desarrolló una observación inestructurada que consistió en reconocer y anotar sin ayuda de medios técnicos especiales los datos y reflexiones. Se efectuó un registro global en un diario de campo con el que trató de aprehender al aprendizaje autorregulado o los factores influyentes por sesión de clase abordada.

Procedimiento de Recolección de los Datos

El procedimiento seguido para recolectar los datos se aplicó de manera simultánea la recolección de datos cualitativos por cuanto se obtuvieron mediante los tres instrumentos mencionados. El procedimiento seguido en la fase metodológica de recolección de datos se describe de la siguiente manera:

1. Solicitud de autorización a las directivas del Colegio (Rectoría y Coordinación).

Duración aproximada: No aplica. La solicitud se hizo por escrito a Rectoría y Coordinación, dependencias desde las cuales se firmó y sello el respectivo permiso. En Coordinación Académico se precisó que el estudio solo se puede realizar en horas libres del

docente investigador o fuera de la jornada académica. Se dispone de los respectivos permisos firmados los cuales aparecen en el apartado de Apéndices al final de este estudio.

2. Exposición del proyecto de investigación a docentes y estudiantes y entrega y recolección de consentimientos informados a docentes y estudiantes. Duración aproximada: 2 horas. La socialización del proyecto se efectuó en las sesiones en que se entregó el consentimiento informado, el cual se leyó y firmó por docentes y padres de familia para los estudiantes. Se dispone de los respectivos consentimientos informados firmados por los responsables y prueba en video de la socialización del proyecto. En los Apéndices se encuentra el formato empleado.

3. Recolección de consentimientos informados, prueba piloto de aplicación del cuestionario y aplicación del cuestionario a estudiantes. Duración aproximada: 7 horas. Recabados los consentimientos informados, se hizo una prueba piloto con tres estudiantes de la secundaria de otras instituciones a los cuales se le suministró el Cuestionario de aprendizaje autorregulado de Sáez, Mella, López y León (2021), estos estudiantes lo respondieron. Luego, teniendo en cuenta este antecedente se inició el suministro de los cuestionarios a la muestra de estudiantes. Este suministro le exigió al investigador brindar explicación y orientación respecto de su objetivo y forma de ser llenado.

4. Entrevista para docentes. Duración aproximada: 4 horas. Al tiempo que se suministraban los cuestionarios a los estudiantes, se efectuaron las entrevistas a los docentes dentro de las horas libres y horarios fuera de la clase.

5. Observaciones no participantes. Duración aproximada: 4 horas. Al tiempo que se realizaron las entrevistas a los docentes, se realizaron cuatro observaciones no participantes en cuatro aulas y horarios de clase diferentes. Los datos se recabados se consignan en el diario de campo destinado para tal fin. En ellas se observaron las dinámicas y

comportamientos de los participantes con el objeto de identificar indicios de aprendizaje autorregulado en ellas.

Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos son las herramientas mediante las cuales se registran los datos obtenidos mediante la aplicación de técnicas y se les denomina instrumentos de recolección de datos (Hurtado de Barrera, 2010).

Para Hurtado de Barrera (2010) la validez del instrumento consiste en que este debe “medir la característica que se propone medir y no otra similar” (p. 432)., mientras que la confiabilidad consiste en que “el instrumento debe arrojar los mismos datos cuando se vuelve a medir la misma característica en situaciones similares” (p. 432). Por razón de calidad y solidez del estudio estos instrumentos deben ser sometidos a un proceso de validación para corregir cualquier falla que se detecte en ellos.

La validez y confiabilidad de la como instrumentos de recolección de datos fue evaluada por tres docentes de secundaria con grado de maestría quienes observaron su claridad, relevancia y coherencia. A estos evaluadores se les envió un oficio que comunicó el objeto del estudio y los instrumentos y el modelo de rúbrica de evaluación elaborada tomada del trabajo Corregidor y Galvis (2021). Respecto a las respuestas brindadas por los evaluadores se efectuaron las correcciones sugeridas. De la misma manera se hizo con la matriz de observación no participante. Esta fue evaluada por tres docentes de la secundaria con maestría en educación. Estos docentes leyeron su contenido, determinaron si era claro, relevante y coherente (Ver apéndice).

Respecto al Cuestionario de aprendizaje autorregulado en la secundaria diseñado por Sáez, Mella, López y León (2021) fue evaluada y aprobada en el mismo estudio que se realizó. Al respecto, los investigadores citados indicaron que las escalas del instrumento se

construyeron mediante una revisión de la literatura especializada. Luego esta herramienta fue evaluada y sometida a juicio de varios expertos: cinco expertos con grado de doctorado en educación o metodología. Los autores citados indicaron que los evaluadores juzgaron su pertinencia, coherencia, suficiencia y claridad, luego plantearon sugerencias y a partir de estos efectuaron las correcciones. Los evaluadores lo calificaron con el índice de Kappa fue de 92; luego de ser corregida cada escala, se efectuó una evaluación de claridad y validez con estudiantes y de dos órganos de ética. Durante este proceso se efectuaron correcciones y se eliminaron preguntas que no cumplían estas características, como también se aplicó en contextos de educación secundaria. En el presente trabajo los evaluadores expertos indicaron su claridad, relevancia y coherencia para recabar datos sobre el aprendizaje autorregulado en el contexto de la secundaria.

Plan de Análisis de los Datos

En este capítulo se optó por un enfoque cualitativo y por un diseño de estudio de caso. Una vez aplicados los instrumentos y recabados los datos en el trabajo de campo realizado en la Institución, se procedió al análisis. Este proceso consiste, según Hurtado de Barrera (2010), en “aplicar un conjunto de estrategias y técnicas que le permitan al investigador obtener el conocimiento que está buscando, a partir del adecuado tratamiento de los datos recogidos” (p. 181). Para analizar los datos cualitativos obtenidos con las entrevistas estructuradas, el cuestionario y las observaciones no participantes, se siguió este procedimiento:

1. Familiarización con los Datos. Esto se logró mediante la revisión y lectura de los datos obtenidos en cada instrumento: entrevista, diario de campo, cuestionario. Con este procedimiento se generaron unas categorías deductivas e inductivas iniciales.

2. Categorización de la Información. Mediante este procedimiento de lectura analítica se establecieron las categorías deductivas e inductivas. La categorización deductiva es el procedimiento que establece los temas claves es resultado del análisis de contenido del problema y los referentes teóricos y conceptuales consultados; mientras que la inductiva, las categorías o temas clave son provenientes de patrones o recurrencias surgen de la revisión minuciosa de los datos recabados es resultado de la investigación etnográfica (Bonilla-Castro y Rodríguez-Sehk, 2013).

3. Organización / Tabulación de los Datos. Luego, se organizaron los datos de la entrevista y las observaciones en matrices. Así mismo se tabularon los datos del cuestionario, en los ítems que pertenecen a cada categoría, seguidamente de cada ítem se cuantificaron las frecuencias de los hábitos, acciones o saberes en cada categoría y se procedió a organizar los datos en tablas y se representaron los gráficos para facilitar su lectura.

4. Análisis. Finalmente, se procedió al análisis que consistió en analizar los datos previamente organizados. En este análisis se enfatizó en la interpretación y comprensión del aprendizaje autorregulado en función de los docentes, estudiantes y la institución. Esta operación en investigación cualitativa es más subjetiva, orientada al proceso y al estudio de casos concretos (Hurtado de Barrera, 2010).

Análisis de Resultados

Este capítulo aborda el análisis de los datos recolectados durante la investigación, con el objetivo de iniciar el análisis de caso. Siguiendo a Hurtado de Barrera (2010), mediante el análisis se realizaron diversas operaciones: se establecieron las categorías, se ordenaron los datos, se resumieron e interpretaron estos en función de los objetivos específicos que se plantearon para este estudio de caso sobre el aprendizaje autorregulado.

En la primera parte del análisis se evidenciarán mediante categorías cualitativas los conocimientos y prácticas relacionados por los docentes de la secundaria, obtenidos a través de entrevistas estructuradas. En la segunda parte, se identificarán los conocimientos y prácticas fuertes (frecuentes) y débiles de aprendizaje (menos frecuentes) autorregulado de los estudiantes de secundaria, utilizando los datos recabados con uso el Cuestionario de aprendizaje autorregulado desarrollado por Sáez, Mella, López y León (2021). En la tercera parte, se determinarán los factores que promueven y limitan el aprendizaje autorregulado en el contexto estudiado, utilizando datos recopilados desde la observación no participante y aplicación de las técnicas de investigación. Finalmente, se valorarán, es decir, se consolidarán y relacionarán los hallazgos más relevantes de las etapas de investigación precedentes como la base para el diseño de la propuesta de implementación para el desarrollo del aprendizaje autorregulado. En síntesis, en este capítulo se llevará a cabo un análisis detallado de los datos recopilados a fin de explorar, comprender y responder a los objetivos específicos planteados.

Saberes y Prácticas de Promoción del Aprendizaje Autorregulado de los Docentes de Secundaria.

En este apartado se presentará los hallazgos del estudio cualitativo, concretamente de la categorización deductiva e inductiva que corresponde con el objetivo específico que

busca evidenciar los saberes y prácticas de promoción del aprendizaje autorregulado de los docentes del Colegio el Rosario Itagüí. En esta parte se tratará, de desde los saberes y prácticas de los docentes, de dar respuesta parcial al problema planteado al inicio de este trabajo. Para dar respuesta a esta pregunta y al objetivo que la representa se desarrolló un proceso de análisis de datos cualitativos basado en tres etapas: 1) Reducción de datos; 2) Disposición y transformación de datos; 3) Obtención de resultados.

Durante el proceso de desarrollo de las entrevistas, se pudo observar en los docentes cierta inseguridad en sus respuestas. Algunos de ellos preguntaron al entrevistador a qué se refería con determinadas preguntas. Se aclaró que estas entrevistas tuvieron un carácter diagnóstico, que aborda esos saberes, conocimientos previos o nociones sobre aprendizaje autorregulado y sus prácticas, las cuales han sido construidas por los docentes durante su trayecto, su ejercicio y práctica profesional, como un punto de partida para su sistematización y más adelante como base para el desarrollo de propuestas de aprendizaje.

A continuación, se presentan las categorías encontradas (deductivas e inductivas), a partir del análisis de los datos cualitativos obtenidos durante el desarrollo de las entrevistas estructuradas con los docentes de la secundaria. Siguiendo las orientaciones de Bonilla-Castro y Rodríguez-Sehk (2013), se construyeron en este trabajo: primero, las categorías deductivas que están ligadas al problema y los referentes teóricos consultados; segundo, las categorías inductivas, que muestran los patrones o recurrencias de la revisión de los datos cualitativos recabados.

Análisis Categorical de Saberes y Conocimientos de los Docentes de la Secundaria

En este apartado se efectúa un análisis categorial. En este análisis se agruparon los datos de acuerdo con las categorías deductivas e inductivas halladas. Se procuró hallar los patrones, integrar los conceptos e ideas para comprender el aprendizaje autorregulado en el

contexto y cómo este aprendizaje es promovido desde los saberes y prácticas educativas en el contexto de la Institución, desde la perspectiva de los docentes. Respecto al discurso de los docentes se observó que, en las definiciones e ideas aportadas por ellos, no hay muchos conceptos comunes que se constituyan patrones conceptuales de pensamiento; sin embargo, aunque son pocos los aspectos en que coincidieron los docentes, estos son valiosos para comprender el objeto desde la perspectiva de los actores. En efecto, se reveló una variedad de conceptos que pueden complementar la comprensión del objeto de estudio.

Saberes Educativos de los Docentes.

“Aprendizaje autorregulado: Es la autonomía del aprendiz quien con independencia desde las capacidades y medios construye su aprendizaje”. En las definiciones sobre aprendizaje autorregulado se halló que los docentes informaron diferentes nociones. En síntesis, las más relevante mencionaron la autonomía (E2, E3, E5) del ser y el aprender, mediante la cual el estudiante busca y construye su conocimiento. A esta idea clave se le integran otras: el estudiante participa activamente, por sí mismo, por su cuenta, con independencia (E10), sin depender de terceros (E3). Esto lo logra con el uso de sus capacidades (E2), responsabilidad (E3), intereses particulares, pasión (E4), entendimiento y limitantes (E2). Algunos coinciden que debe haber un guía que apoye el proceso de aprendizaje (E6). Solo un participante definió los objetivos que se propone el estudiante (E9).

Se resalta el carácter moldeable del aprendizaje autorregulado. Este al ser definido como “la independencia que va adquiriendo el estudiante a través del tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (E10). Por tanto, la categoría inductiva producto del análisis de los datos obtenidos, indica que para los docentes el aprendizaje autorregulado se define

como autonomía del aprendiz para construir el conocimiento con independencia desde sus capacidades y medios del aprendiz.

“Los elementos del aprendizaje autorregulado comprenden características personales como la motivación e interés”. Respecto a los elementos que integran el aprendizaje autorregulado, algunos docentes presentaron una enumeración más amplia que otros. Coincidieron algunos participantes en que sus elementos son características personales, que integra actitudes como la motivación (E1, E2) y el interés (E4, E8)

Este último, el interés se relaciona con el deseo, la pasión (E4), las ganas, la responsabilidad (E3), la necesidad (E4), además la capacidad de asombro (E2) y la fortaleza conceptual (E10); también se incluyó la disposición de herramientas tecnológicas (E7), el acceso a la información (E5); el tener de metas, objetivos, propósitos o fines para el logro (E9); los hábitos como la planeación, los horarios, el orden para llevar las cosas (E10).

Por tanto, se observa un marcado acento en lo emocional descuidando lo metacognitivo y lo cognitivo como componentes clave del aprendizaje autorregulado. En suma, para los participantes, el aprendizaje autorregulado incluye características personales, en las que predomina la motivación y el interés y esto se aleja de las definiciones que se han dado del aprendizaje autorregulado.

“El aprendizaje autorregulado se define por el carácter disciplinado y los hábitos”. Los docentes en su mayoría coinciden en que el aprendizaje autorregulado se caracteriza por la disciplina (E2, E3, E4, E5, E6, E8) y otros por los hábitos (E9, E10). Algunos participantes relacionan características como su origen interior (E1, E2), la constancia (E2, E6), el orden (E5), el deseo (E4) y el interés (E7). En suma, para los docentes el

aprendizaje autorregulado se caracteriza por la disciplina y los hábitos que son elementos favorecedores de la enseñanza y potenciadores del aprendizaje en el contexto educativo.

“El perfil del aprendiz autorregulado se caracteriza por ser disciplinado, constante, motivado, curioso y ordenado”. Los participantes describieron las características de un aprendiz autorregulado como un estudiante: disciplinado (E2, E3, E4, E5, E6, E8), constante (E2, E6, E10), curioso (E3, E7) y motivado (E7, E8). Otros enunciaron otras características como su buena planeación (E9) y manejo del tiempo, seguridad (E1), participación (E3), carácter autodidacta (E2), cooperativo (E1), capaz de manejar tecnologías y pensador crítico (E7). En síntesis, los datos recabados muestran que los docentes conciben al aprendiz autorregulado se caracteriza como un estudiante disciplinado, constante, curioso y motivado.

“Antes de iniciar una tarea académica un aprendiz autorregulado debe saber acerca de su temática, objetivo y maneras de desarrollarlo, las estrategias y hábitos”. Antes de iniciar una tarea académica, un aprendiz autorregulado debe tener claridad sobre la tarea en cuanto a su temática, su objetivo y la manera como la va a desarrollar (E1, E2, E3, E4, E5). Luego se añade las estrategias y los hábitos (E9, E10). Otros participantes plantearon el cómo se organizarán y programarán el tiempo la actividad (E9). En suma, las respuestas señalan que el aprendiz autorregulado debe saber antes de iniciar una tarea acerca de su temática, objetivo y procedimiento.

“Antes de iniciar la tarea académica: el aprendiz debe disponer de unos conocimientos previos, una meta/propósito, reflexionar sobre lo que requiere el proceso y lo que busca aprender”. En cuanto a las etapas del aprendizaje autorregulado, efectivamente, los planteamientos de los docentes indicaron que los aprendices antes de iniciar la tarea académica deben poseer unos conocimientos previos (E3, E8). Igualmente,

indicaron que los aprendices deben preguntarse: “¿qué tengo que tener en cuenta antes, durante y después? Antes que el propósito, una meta definida, cuestionarse y reflexionar sobre lo que buscan aprender” (E1) o “¿yo por qué debo saber eso?” (E7). Como indica uno de los docentes “hacer la planeación antes de la actividad” (E9).

Otros docentes indicaron: el tener una disposición (E10), motivación o intereses (E2) y curiosidad (E6). En síntesis, la categoría inductiva para este punto señala que antes de iniciar una tarea académica los aprendices reflexionan sobre lo que buscan aprender y la disposición de unos conocimientos previos.

“Durante la tarea académica: el aprendiz juega un papel activo porque participa en la actividad de la clase”. En esta etapa correspondiente a la ejecución durante la tarea académica, no hay acuerdo entre los participantes. No obstante, se infiere la imagen de un estudiante que ejerce un papel activo durante la actividad académica. Esto por cuanto participa en las actividades de clase (E6, E8) de manera proactiva (E8), sin miedo a equivocarse (E6), sigue el paso a paso (E9), plantea preguntas, mientras investiga se motiva (E7). Para resumir, esta categoría inductiva refiere al papel activo que juega el estudiante, quien, durante la actividad o tarea académica, participa en la clase

“Después de la tarea académica: el aprendiz llega al conocimiento del resultado de su trabajo como retroalimentación”. En cuanto a la etapa de evaluación que ocurre después de concluida la tarea, no hay acuerdos ni coincidencias significativas entre los docentes. Para algunos esta etapa consiste en ver y conocer el resultado de la tarea académica que desarrollaron (E1, E9). es una “retroalimentación de lo que él pensaba, de lo que se dio cuenta que era y de lo que conlleva a su respuesta” (E3). Otros plantearon que: después de la tarea académica, los aprendices profundizan en la temática o actividad (E2) y plantean su posición y opiniones al respecto (E7). En resumen, al finalizar la tarea académica, esta

categoría inductiva señala que el aprendiz autorregulado a partir del resultado, obtiene una retroalimentación de su trabajo.

“Según los docentes los estudiantes atribuyen su fracaso académico a: el docente, la pereza del estudiante y su distracción por las tecnologías”. Los docentes que participaron coinciden en que la atribución del fracaso académico señala al docente como responsable (E1, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10). Otros docentes indicaron que las atribuciones de fracaso se dirigen hacia otros factores adicionales para los cuales los aprendices expresan excusas (E2). Entre las atribuciones esta la pereza (E2, E9), la distracción por el uso de nuevas tecnologías (E5, E7), no asumir la responsabilidad (E2), la ausencia de acompañamiento familiar y la timidez, al poco interés, la falta de disciplina (E4). Para sintetizar esta categoría inductiva el fracaso académico se atribuye a la figura del maestro, la pereza y la distracción producida por las tecnologías.

“Las consecuencias de promover el aprendizaje autorregulado son la formación de personas capaces de aprender a aprender, hacer, convivir y docentes mediadores del aprendizaje”. De acuerdo con los docentes informantes son diversas las consecuencias del aprendizaje autorregulado. En cuanto al docente este “se convierte en un mediador del conocimiento” (E10). Se puede resaltar que con estas consecuencias se puede formar un perfil de aprendiz, una imagen de hombre a formar con las siguientes características: responsable y con deseos de aprender (E1), con capacidad de asombro, con curiosidad, capaces de proponer iniciativas, regular sus emociones, tiempo, de resolver problemas y ser autosuficientes, (E3), más disciplina y compromiso (E9), capacidad para organizarse (E9), el logro de los objetivos planteados (E10) y siguen aprendiendo fuera de la escuela (E6), es decir capaces de aprender a aprender (E5) y formar personas integrales (E2).

Prácticas Educativas de los Docentes.

“La planeación del aprendizaje autorregulado, para los docentes, establece el orden de actividades a desarrollar en la clase”. En general se infirió que los docentes consideran que la planeación que promueve el aprendizaje autorregulado, determina el orden de las actividades de la clase (introducción, desarrollo, cierre) (E2, E3, E6), esta debe ser didáctica (E9), incluir diversas estrategias, insiste en hábitos y claridad conceptual (E10), un tratamiento de los contenidos a enseñar como lo indica un docente una progresión de lo simple a lo complejo: “construcción fracturada por partes, de tal manera que él vaya asimilando interiorizando los conceptos hasta llegar a un resultado final” (E2) y para que “disfrute cada temática que se lleva a realizar, que se ejecuta, que sea fácil de entender, de comprender y asequible a su conocimiento” (E9) y el uso de otro código lingüístico (E6), dar libertad de elección (E4), invitar a los estudiantes a investigar (E7), incluir herramientas tecnológicas (E10). En suma, la categoría inductiva relacionada con la planeación alude al establecimiento del orden de las actividades a ejecutar en la clase.

“La promoción del aprendizaje autorregulado consiste en la búsqueda del sentido a lo que aprenden, con motivación, posibilidad de elección y desarrollo de la investigación”. De lo planteado por los participantes sobre la promoción del aprendizaje autorregulado, en las ideas que expusieron, se infiere un papel activo por parte del aprendiz quien en el proceso desarrolla aprendizajes significativos. En general, y de que le encuentren sentido a lo que aprenden (E3, E4, E6). Los docentes señalaron que se valen de la motivación, también de la posibilidad que se le da al estudiante de elegir desde su gusto (E1, E4), despertar su curiosidad e interés con contenidos adecuados (E5), desde la práctica investigativa mediante la cual construyen los conocimientos (E9, E10) y promoviendo el aprendizaje y pensamiento críticos (E7). En resumen, esta categoría inductiva indica que el

aprendizaje autorregulado se promueve desde la búsqueda del sentido, la motivación, la libertad de elección y el desarrollo de investigación en las tareas académicas.

“La evaluación del aprendizaje autorregulado requiere: de carácter práctico para aplicar lo aprendido, con instrumentos adecuados y con preguntas que estimulen el pensamiento”. Respecto a la evaluación del aprendizaje autorregulado, los docentes participantes no concordaron en sus respuestas. Sin embargo, se resaltan varios aspectos: se trata de ser muy claros (E10), de “incentivar a los estudiantes para que amplíen su conocimiento por su propia cuenta trabajando” (E5). Se hizo alusión al instrumento adecuado y a su validez: “ese instrumento tiene que dar cuenta de lo que realmente sabe el estudiante “(E10). por encima de la evaluación entendida como proceso de valoración esta debe contener “preguntas que permita que no coarten la libertad de respuesta” (E4) y que les permita cuestionarse y dar opiniones formuladas con argumentos sólidos (E7). También, se evalúan las competencias, la participación, la creación (E2) y la práctica (E3). Por tanto, aunque no hubo coincidencia, se encontraron elementos valiosos de la evaluación del aprendizaje autorregulado como su carácter práctico y aplicado de lo aprendido, el uso de herramientas de evaluación adecuadas y preguntas que estimulen el pensamiento del aprendiz evaluado.

“Un docente autorregulado es un aprendiz autorregulado cuenta con actitudes, investigación y practica hábitos fuera de la clase”. En este punto los docentes coinciden en que se conciben como aprendices autorregulados (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10). Aunque no hay concordancia entre lo que plantean los docentes, se resalta términos e ideas clave sobre el perfil de un docente autorregulado: motivación para conseguir un objetivo autoaprendizaje (E1), para buscar lo que le interesa, centrado en las temáticas que interesan (E9), disciplina y constancia (E2), disciplina de la planeación (E9), investigar,

búsqueda, práctica, constancia, aprendizaje espontáneo (E3), dedicar tiempo (E4), aprender solo, sin maestro sin academia (E6), fuera del aula de clase, curiosidad (E7), prepara el día a día, buenos hábitos, se debe promover a temprana edad, falta de autorregulación produce fracaso académico. En resumen, esta categoría inductiva un docente es aprendiz autorregulado, quien cuenta con actitudes, prácticas e investigación.

A continuación, la siguiente tabla presenta la consolidación de la categorización deductiva e inductiva de este estudio.

Tabla 4

Categorías deductivas e inductivas finales de los saberes, prácticas y factores reportados por los docentes

	Categorías deductivas	Categorías inductivas
Saberes y conocimientos previos	Definición	Es la autonomía del aprendiz quien con independencia desde las capacidades y medios construye su aprendizaje
	Elementos	Los elementos del aprendizaje autorregulado comprenden características personales como la motivación e interés
	Características	El aprendizaje autorregulado se define por su carácter disciplinado y los hábitos
	Perfil y características del aprendiz autorregulado	El perfil del aprendiz autorregulado se caracteriza por ser disciplinado, constante, motivado, curioso y ordenado
	Debe saber antes	Antes de iniciar una tarea académica un aprendiz autorregulado debe saber acerca de su temática, objetivo y maneras de desarrollarlo, las estrategias y hábitos
	Atribuciones al fracaso académico	Según los docentes los estudiantes atribuyen su fracaso académico a: el docente, la pereza del estudiante y su distracción por las tecnologías
	Antes de la tarea académica (disposición)	Antes de iniciar la tarea académica: el aprendiz debe disponer de unos conocimientos previos, una meta/propósito, reflexionar sobre lo que requiere el proceso y lo que busca aprender
	Durante la tarea académica (ejecución)	Durante la tarea académica: el aprendiz juega un papel activo porque participa en la actividad de la clase
Después de la tarea académica (evaluación)	Después de la tarea académica: el aprendiz llega al conocimiento del resultado de su trabajo como retroalimentación	
Prácticas pedagógicas	Planeación	La planeación del aprendizaje autorregulado, para los docentes, establece el orden de actividades a desarrollar en la clase
	Promoción en el aula	La promoción del aprendizaje autorregulado consiste en la búsqueda del sentido a lo que aprenden, con motivación, posibilidad de elección y desarrollo de la investigación
	Evaluación	La evaluación del aprendizaje autorregulado requiere: de carácter práctico para aplicar lo aprendido, con instrumentos adecuados y con preguntas que estimulen el pensamiento
	El docente como aprendiz y ser autorregulado	Un docente autorregulado cuenta con la motivación, el interés, los hábitos, la disciplina, la investigación y la práctica que son necesarios para su ejercicio
Factores	Promoción	Para los docentes su quehacer docente, los contenidos, el ambiente y el aprendiz son factores clave para el desarrollo del aprendizaje autorregulado
	Estancamiento	Desde el quehacer docente, los contenidos, el ambiente y el aprendiz hay factores que producen heteronomía
	Consecuencias de promoverlo	Las consecuencias de promover el aprendizaje autorregulado son la formación de personas capaces de aprender a aprender, hacer, convivir y docentes mediadores del aprendizaje

Nota. Esta tabla contiene las categorías deductivas e inductivas que se hallaron en el estudio. *Fuente.* Autoría propia

Conocimientos y Prácticas de Aprendizaje Autorregulado de los Estudiantes de Secundaria

En este apartado se presenta la identificación de los conocimientos y prácticas de aprendizaje autorregulado de los estudiantes de secundaria del Colegio El Rosario Itagüí. Inicialmente es menester entender que el aprendizaje autorregulado atraviesa tres etapas en las cuales concuerdan todos los autores que se han ocupado de este aprendizaje. De acuerdo con Sáez, López, Arias y Mella (2022) y a Sáez, Mella, López y León (2021), quien sintetizó los desarrollos teóricos de varios investigadores, indicó que las etapas que atraviesa un aprendiz autorregulado en el desarrollo de una tarea académico, son: 1) disposición (Antes) > 2) ejecución (Durante) > 3) autoevaluación (Después). Cada una de estas etapas involucra unos unos saberes y prácticas que son accionados por los aprendices autorregulados o no tan autorregulados y de las cuales se efectuó una descripción más amplia en el marco teórico, específicamente en el modelo de aprendizaje autorregulado.

Los datos concernientes a los saberes y prácticas que se presentan en este apartado se obtuvieron mediante la aplicación del Cuestionario sobre aprendizaje autorregulado de estudiantes de secundaria creado por Sáez, Mella, López y León (2021). Este cuestionario es una herramienta muy sólida, pertinente y adecuada para obtener datos relevantes sobre la autorregulación del aprendizaje. Para este análisis se abordaron las tres etapas siguiendo a Sáez, López, Arias y Mella (2022) y a Sáez, Mella, López y León (2021): 1) El antes que comprende la disposición – preparación para la tarea académico > 2) El durante que comprende la ejecución > 3) El Después que comprende la autoevaluación, incluidas las creencias de autoeficacia y las atribuciones de fracaso académico. En cada una se resaltarán las prácticas, hábitos, comportamientos y saberes que más frecuencia o fortaleza presentaron seguidos de aquellos que presentan más debilidad.

Antes de Iniciar una Tarea Académica

En este subapartado se analizaron los datos relacionados con las prácticas y saberes de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la secundaria antes de iniciar una tarea académica. Los datos mostraron que los estudiantes de secundaria del Colegio El Rosario Itagüí, presentaron los siguientes hábitos de autorregulación en el aprendizaje antes de iniciar una tarea académica.

Tabla 5

Distribución de la frecuencia de los hábitos antes empezar una tarea académica

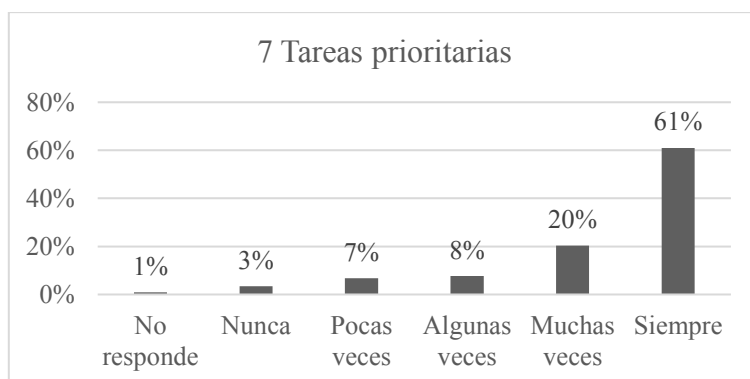
1. Con qué frecuencia antes de iniciar una tarea académica						
Hábitos	No responde	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1 objetivos corto plazo	2%	17%	33%	27%	15%	6%
2 objetivos largo plazo	2%	16%	31%	25%	17%	9%
3 organizo materiales	1%	5%	7%	8%	28%	51%
4 horario	1%	24%	21%	22%	17%	15%
5 planeación tiempo x actividad	1%	24%	20%	24%	19%	13%
6 lista tareas x hacer	1%	23%	20%	16%	16%	24%
7 tareas prioritarias	1%	3%	7%	8%	20%	61%

Nota. Los datos fueron obtenidos con la aplicación del cuestionario sobre aprendizaje autorregulado de estudiantes de secundaria creado por Sáez, Mella, López y León (2021).

Prácticas Frecuentes Antes de Iniciar la Tarea Académica. De acuerdo con los resultados obtenidos, los estudiantes de la secundaria tienen como prácticas de aprendizaje autorregulado: la determinación de las tareas prioritarias y la organización de los materiales. Es muy notable, que el 61% de los estudiantes siempre formulan una lista de tareas prioritarias, mientras que para el 20% muchas veces lo hace. Esto muestra que el 81% de los estudiantes determina las tareas prioritarias antes de iniciar su tarea y esto es sin duda es una fortaleza.

Figura 2

Frecuencia de la determinación de tareas prioritarias

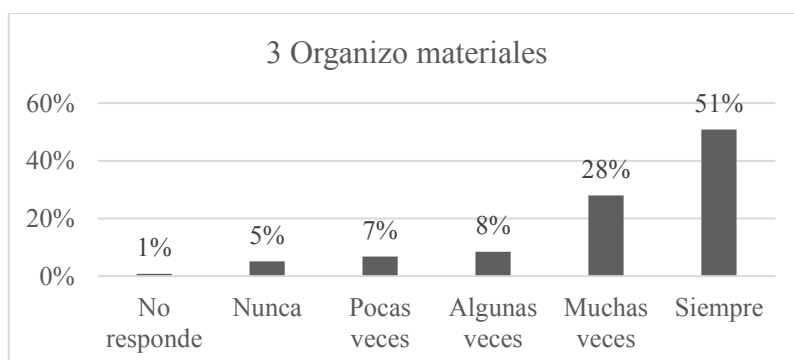


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Antes de iniciar la tarea académica, la organización de los materiales es un hábito que muestra una distribución con una tendencia muy marcada, por cuanto el 51% de los estudiantes siempre lo ponen práctica, seguido del 28% que organiza dichos materiales “muchas veces” como hábito. Por tanto, respecto a la organización de los materiales, la distribución porcentual señala que el 79% de los estudiantes de secundaria efectúa esta práctica con constancia.

Figura 3

Frecuencia de la organización de los materiales



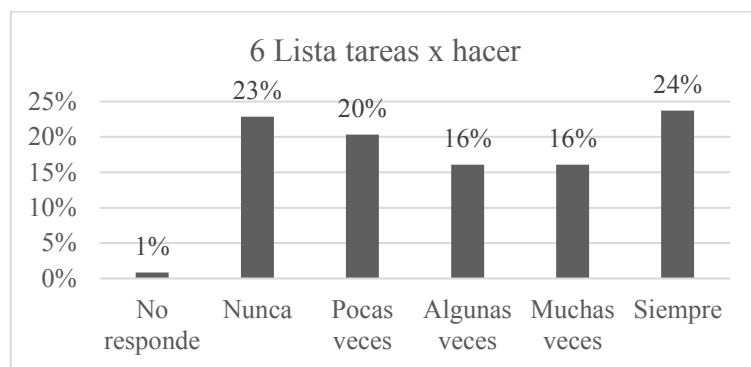
Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Prácticas Menos Frecuentes Antes de Iniciar la Tarea Académica. En cuanto a las prácticas que se pueden clasificar dentro de una frecuencia intermedia, una de ellas corresponde a la organización del tiempo antes de iniciar la tarea académica.

Respecto a la frecuencia de la elaboración de listas de tareas por hacer se halló una distribución muy parecida. El 24% de los estudiantes siempre desarrolla el listado de tareas por hacer, mientras que el 23% nunca lo hace y el 20% pocas veces lo efectúa. Aunque no hay una tendencia marcada, plantea que el 43% no lo hace o pocas veces lo hace, mientras que el 40% es asidua en la elaboración de listados de tareas y el restante 16% que lo hace algunas veces.

Figura 4

Frecuencia de la elaboración de listas de tareas por hacer

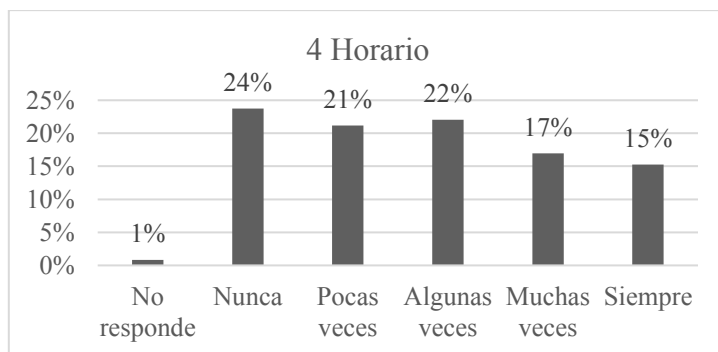


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes manifestaron que la elaboración de un horario no presenta una distribución marcada como se puede observar en la gráfica que se presenta a continuación. El 24% nunca lo elabora, mientras que el 22% solo algunas veces y el 21% pocas veces. Dichas frecuencias muestran una inexistente y escasa asiduidad que concentra el 45%, mientras que el 25% solo organizan algunas veces, mientras que solo el 32% solo organiza su tiempo muchas veces o siempre.

Figura 5

Frecuencia de la elaboración de horarios

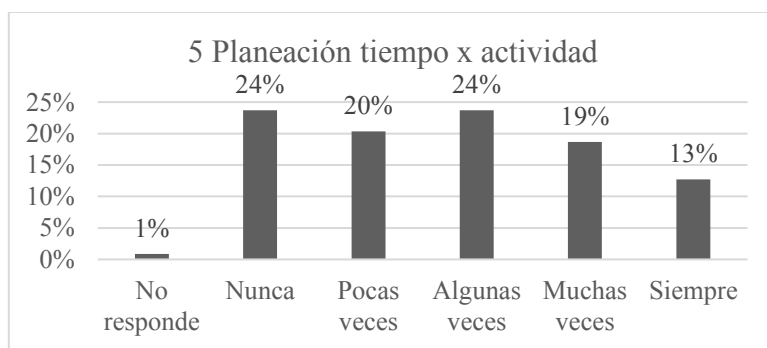


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

La planeación del tiempo por actividad guarda una tendencia similar a la elaboración del horario. El 24% nunca efectúa esta planeación de las actividades y el mismo porcentaje algunas veces lo planea, mientras que el 20% pocas veces. De la planeación del tiempo la distribución no muestra tendencias marcadas: para el 44%, casi la mitad, es una planeación que no realizan o es casi inexistente, mientras que el 24% solo lo hace algunas veces y el 32% si lo elabora muchas veces y siempre.

Figura 6

Frecuencia de la planeación de tiempo por actividad

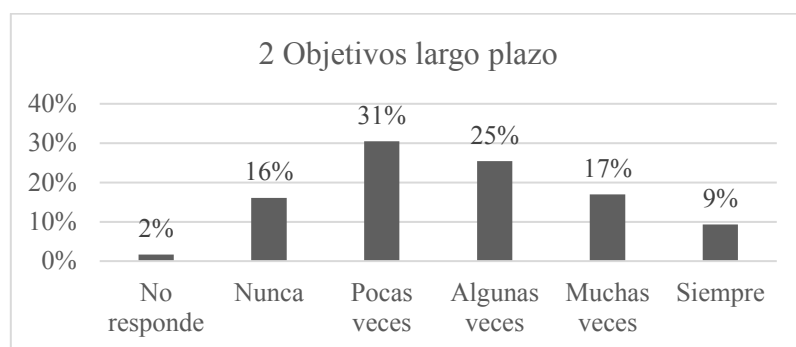


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Los objetivos de largo plazo también se plantean antes de estudiar y son relevantes. En el caso de los estudiantes de la secundaria, el 31% los establecen pocas veces, seguido del 25% los establecen solamente algunas veces. En suma, la distribución indica que el 47% de los estudiantes de secundaria no son constantes en el establecimiento de objetivos de largo plazo antes de emprender una tarea académica, comparado con el 25% que algunas veces los establecen y el 26% si es asidua en ello.

Figura 7

Frecuencia del planteamiento de objetivos a largo plazo

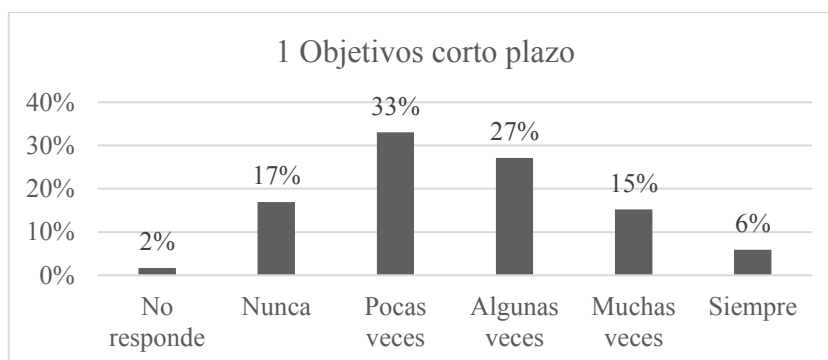


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Cuando se inicia una tarea académica, el planteamiento de los objetivos a corto plazo es fundamental. La tendencia del establecimiento de los objetivos de corto plazo mostró que pocas veces el 33% de los estudiantes lo establecen y el 27%, solo algunas veces. En suma, la distribución muestra que para el 50% de los estudiantes tiene una constancia incipiente e inexistente en el establecimiento de objetivos de corto plazo antes de iniciar, mientras que el 21 % es constante en su planteamiento.

Figura 8

Frecuencia del planteamiento de objetivos corto plazo



Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Durante la Tarea Académica

En este apartado se analizarán los conocimientos y prácticas de aprendizaje autorregulado de los estudiantes de secundaria durante la ejecución de una tarea académica.

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos:

Tabla 6

Distribución de la frecuencia de los hábitos durante una tarea académica

2. Con qué frecuencia cuando estoy desarrollando una tarea académica						
Hábitos	No responde	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1 lo hago según horario	1%	26%	13%	19%	20%	21%
2 evalúo si estoy aprendiendo	2%	16%	17%	34%	21%	10%
3 repaso apuntes de clase	2%	11%	19%	29%	19%	19%
4 sé a quienes pedir ayuda	0%	2%	4%	12%	31%	52%
5 si no comprendo lo que leo, busco una forma de solución	1%	3%	9%	16%	38%	32%
6 sé dónde encontrar ayuda	1%	4%	8%	15%	23%	49%
7 identifico los contenidos que no entiendo bien	0%	4%	14%	24%	34%	25%
8 memorizo palabras clave para recordar conceptos importantes	0%	19%	18%	26%	18%	19%

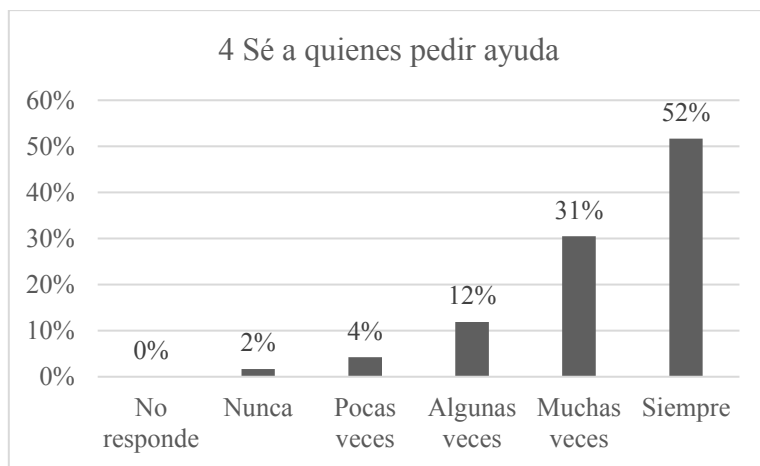
9 escribo las dudas para preguntar al profesor	3%	47%	21%	17%	7%	6%
10 cumplo con los objetivos del estudio	1%	7%	12%	28%	36%	16%
11 reviso el progreso de mi estudio	1%	14%	18%	31%	17%	19%
12 resumo las ideas principales	1%	18%	18%	32%	19%	12%
13 reviso si mi planificación de estudio requiere modificación	2%	21%	23%	26%	19%	9%
14 reviso si mi procedimiento/estrategia estudio es efectiva para aprender	0%	19%	12%	25%	28%	16%
15 repito las ideas clave para memorizar	3%	16%	15%	21%	24%	21%
16 pregunto a mis compañeros si no estoy seguro de algún contenido	1%	8%	10%	20%	31%	30%
17 reúno información de distintas fuentes	0%	12%	8%	20%	30%	30%

Nota. Los datos fueron obtenidos con la aplicación del cuestionario sobre aprendizaje autorregulado de estudiantes de secundaria creado por Sáez, Mella, López y León (2021).

Prácticas Frecuentes Durante la Tarea Académica. El saber a quiénes pedir ayuda durante el desarrollo de la tarea académica es clave para resolver problemas que se presentan durante la tarea académica. La tendencia es muy marcada puesto que 52% de los estudiantes indicaron que siempre sabe a quienes pedir ayuda, seguido del 31% que muchas veces saben esto. Para sintetizar lo que muestra los datos, la distribución porcentual indica que 83% de los estudiantes saben siempre o muchas veces a quienes pedir ayuda, lo cual es una fortaleza.

Figura 9

Frecuencia de saber a quienes pedir ayuda

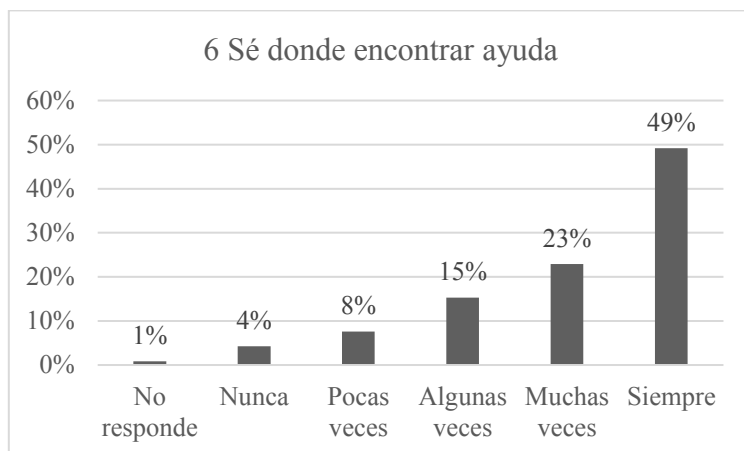


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Además de saber quién sabe y la búsqueda de formas de solución, este apartado se relaciona también con el saber dónde encontrar ayuda. El 49% de los estudiantes siempre sabe dónde encontrarla, seguido del 23% que muchas veces lo sabe. Así, de acuerdo con la distribución el 72% indicó que siempre y muchas veces sabe dónde encontrar ayuda en el desarrollo de la tarea académica.

Figura 10

Frecuencia del saber dónde encontrar ayuda

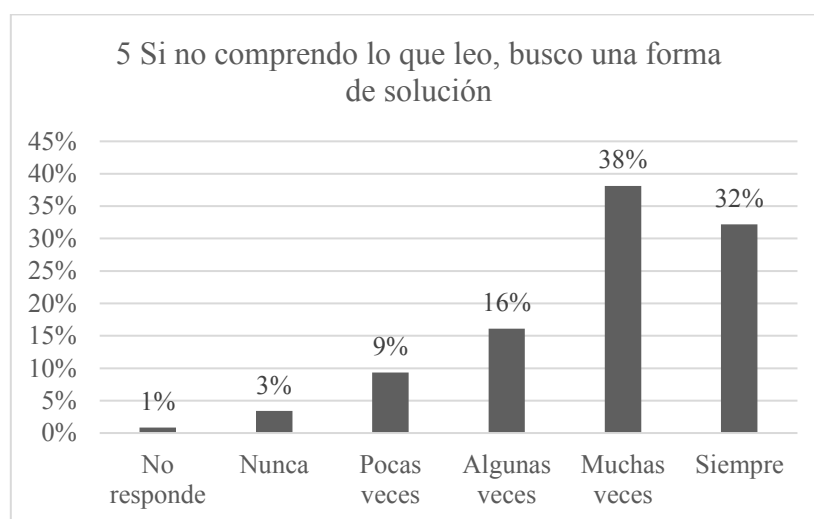


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

La búsqueda de formas de solución cuando no se comprende lo que se lee es una acción clave en la ejecución de las tareas académicas. El 38% de los estudiantes muchas veces buscan una forma de solución cuando no comprenden lo que leen y el 32% siempre lo hace. Esta distribución porcentual muestra que la mayoría de los estudiantes, es decir, el 70% de los estudiantes siempre y muchas veces buscan una solución.

Figura 11

Frecuencia de buscar una solución cuando no se comprende lo que se lee

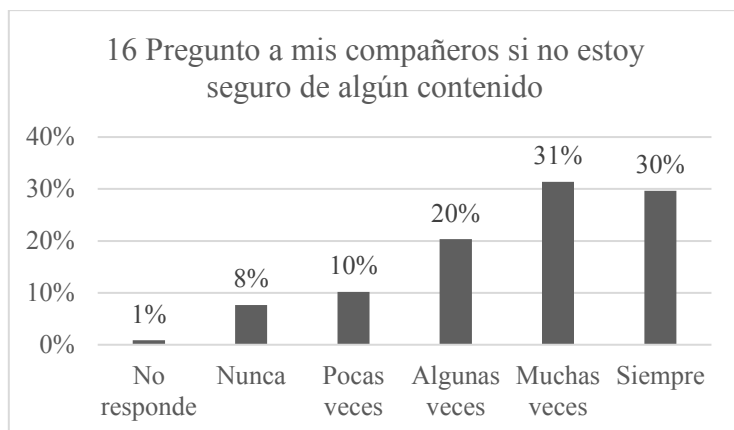


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Otra práctica de aprendizaje colaborativo de los aprendices autorregulados consiste en preguntarle a los compañeros cuando no se está seguro de un contenido. El 31% de los estudiantes efectúa esta práctica muchas veces, mientras que el 30% siempre y el 20% solo algunas veces. En suma, la tendencia muestra que el 61% de los estudiantes practica esto con asiduidad, mientras que el 20% solo “algunas veces” y el 18% no lo hace.

Figura 12

Frecuencia del preguntar a los compañeros cuando no se está seguro del algún contenido

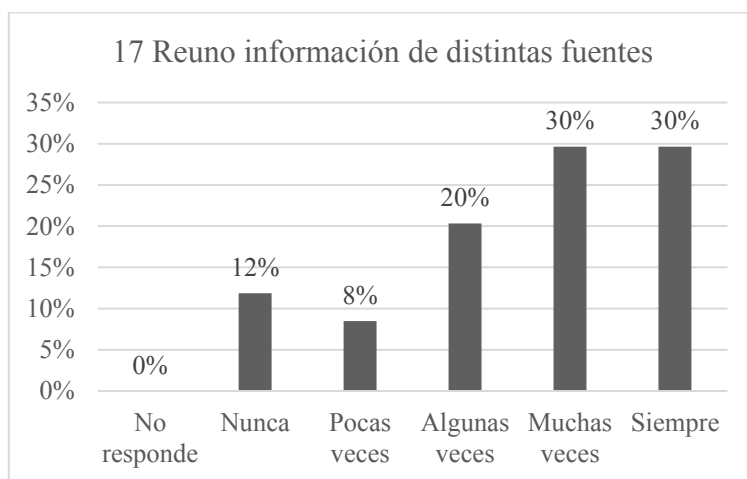


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

En cuanto a la práctica de reunir información de distintas fuentes durante el desarrollo de la tarea académica, se puede observar que es una práctica realizada por el 30% de los estudiantes muchas veces y por el 30% siempre y el 20% solo algunas veces. Quiere esto decir que el 60% de los estudiantes pone práctica con mayor asiduidad la reunión de información de distintas fuentes.

Figura 13

Frecuencia de la reunión de información de distintas fuentes

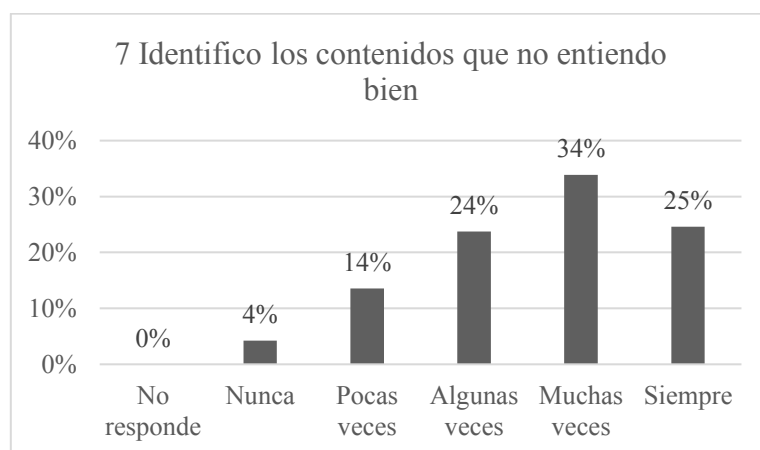


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Otra capacidad y hábito relevante es la identificación de los contenidos que no se entienden bien. La tendencia muestra que muchas veces el 34% de los estudiantes identifican los contenidos que no comprenden y el 25% siempre los identifican. La distribución, por tanto, mostró que el 59% de los estudiantes siempre y muchas veces identifican los contenidos que no comprenden bien, mientras que solo el 24% los comprende algunas veces y el 18% pocas veces o nunca los comprende.

Figura 14

Frecuencia de la identificación de los contenidos que no se entienden bien

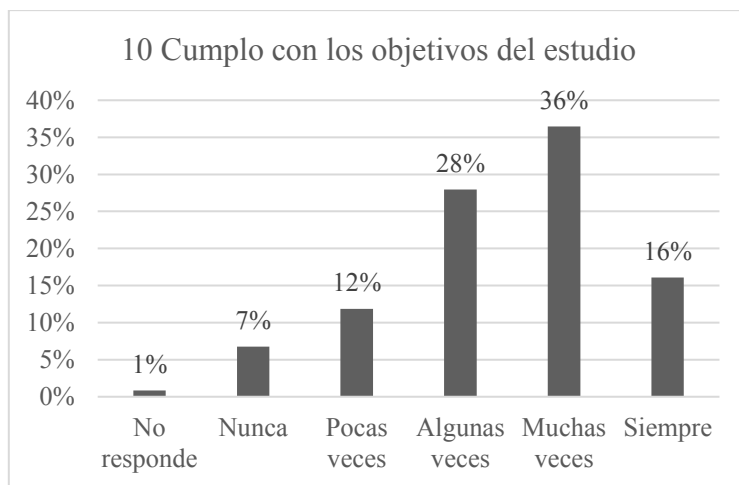


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Los estudiantes indicaron que durante la tarea académica cumplen los objetivos del estudio. Es notable que el 36% muchas veces cumple con este objetivo, mientras que el 28% algunas veces. En síntesis, la distribución evidencia que el 52% los cumple muchas veces y siempre, el 28% algunas veces y el 19% restante solo pocas veces y nunca.

Figura 15

Frecuencia del cumplimiento de los objetivos del estudio

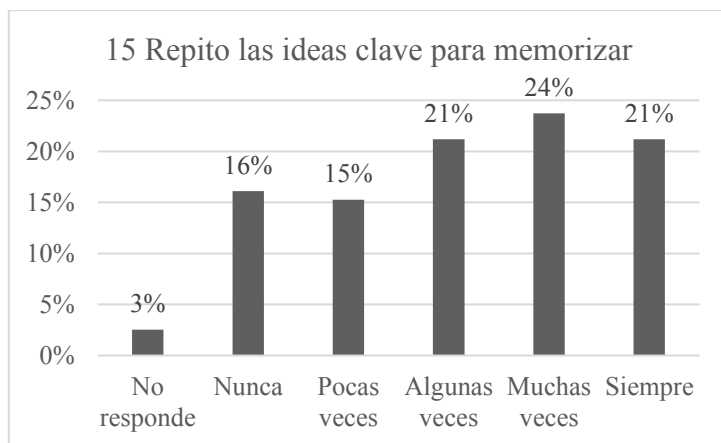


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Prácticas Menos Frecuentes Durante la Tarea Académica. Una estrategia cognitiva aplicada por los estudiantes autorregulados es memorizar las ideas clave mediante su repetición, lo cual es útil para retener a largo plazo la información. Los porcentajes mostraron que el 24% de los estudiantes lo practica muchas veces, el 21% siempre y el 21% solo algunas veces. La tendencia muestra que no hay una diferencia muy significativa entre los porcentajes obtenidos. El 45% practica esta estrategia con asiduidad, frente al 31% que no lo practica.

Figura 16

Frecuencia de la repetición de ideas clave para memorizar

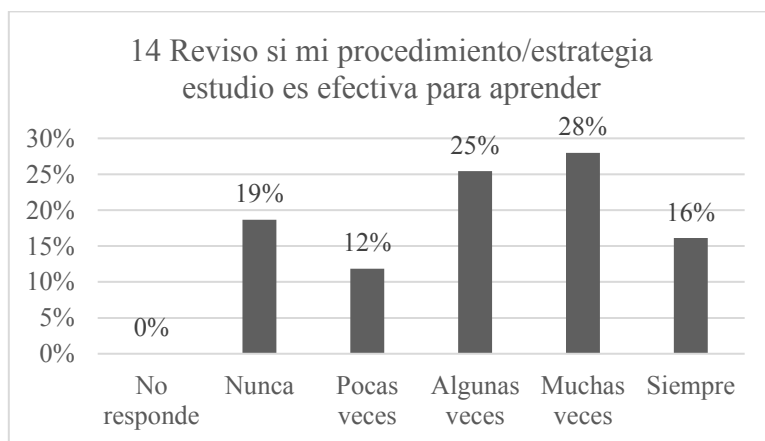


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Una práctica metacognitiva de los estudiantes autorregulados consiste en revisar la efectividad del procedimiento/estrategia de estudio para aprender. Respecto a esto, el 28% de los estudiantes señaló que lo hace muchas veces; mientras que el 25%, solo algunas veces; y el 19%, nunca. La tendencia muestra que el 44% pone en práctica esta revisión de la efectividad de la estrategia, el 25% solo algunas veces y el 31% pocas veces y nunca.

Figura 17

Frecuencia de la revisión de la efectividad de la estrategia para aprender

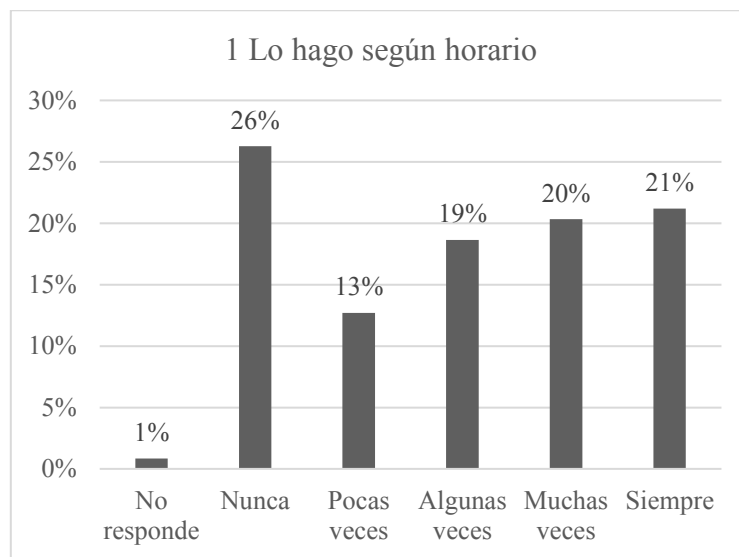


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

La ejecución de la tarea académica según el horario muestra una distribución dividida: el 26% nunca ejecuta la tarea académica según el horario establecido, mientras que el 21% siempre lo hace y 20% muchas veces. En síntesis, la división se evidencia en que el 41% muchas veces o siempre siguen el horario establecido, mientras que 39% nunca o pocas veces lo hace, lo cual muestra que no hay una diferencia significativa entre ambos porcentajes que es solo de 2 puntos porcentuales.

Figura 18

Frecuencia de ejecución según horario

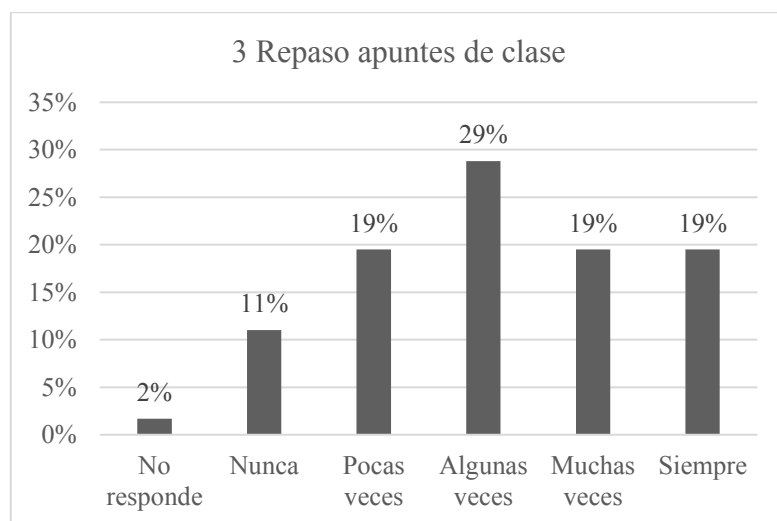


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Los repasos son procedimientos útiles que le sirven a los estudiantes para retener la información en el corto y largo plazo. El 29% repasa los apuntes de clase algunas veces, mientras que el 19% siempre lo repasa. La distribución porcentual muestra que el 38% de los estudiantes repasan muchas veces y siempre, luego el 29% solo algunas veces y finalmente, el 30% repasa pocas veces y nunca.

Figura 19

Frecuencia del repaso de apuntes de clase

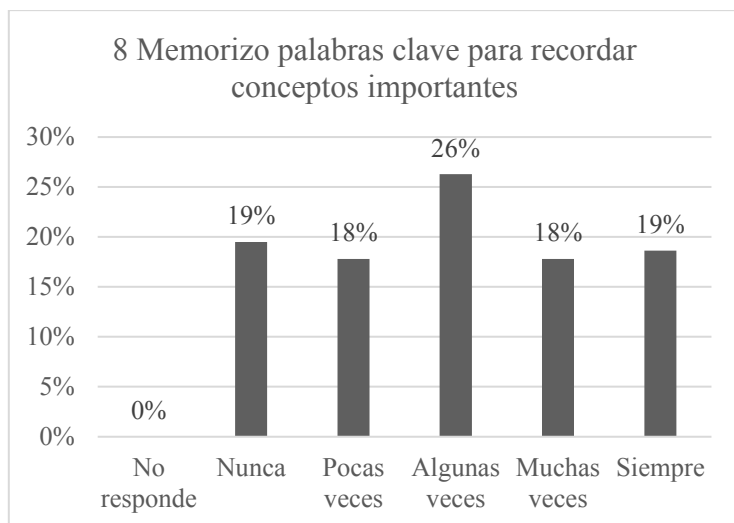


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Una estrategia cognitiva clave es la memorización de palabras clave para recordar los conceptos importantes. Sin embargo, los resultados del cuestionario no muestran tendencias marcadas. El 37% de los estudiantes muchas veces y siempre memoriza las palabras clave para recordar esos conceptos relevantes; el otro 37% por el contrario los hace pocas veces y nunca; mientras que el 26% algunas veces.

Figura 20

Frecuencia de la memorización de palabras claves para recordar conceptos importantes

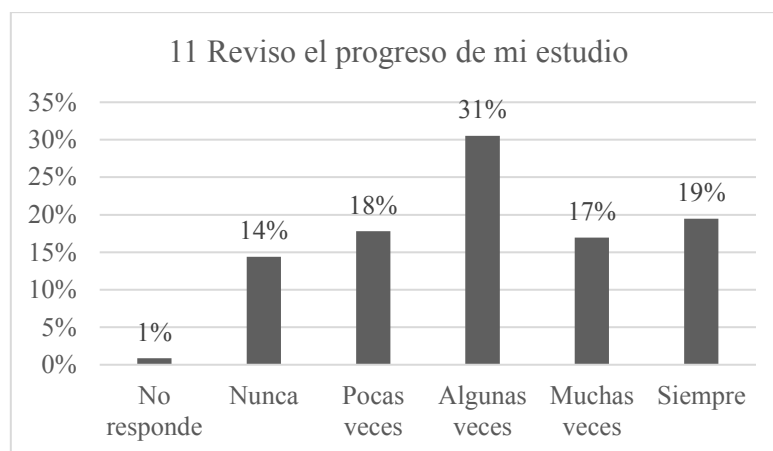


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

De la revisión del progreso del estudio este ayuda a autoevaluar y, en efecto, al aprendizaje continuo puesto que sirve para determinar errores y a efectuar mejoras. En los datos hallados no hubo una tendencia muy marcada hacia alguna frecuencia de práctica del hábito metacognitivo, que consiste en esta revisión del progreso. La tendencia muestra que el 36% siempre y muchas veces revisan el progreso de su estudio, luego el 32% pocas veces y nunca lo revisan y el 31% solo algunas veces realizan esta revisión.

Figura 21

Frecuencia de revisión del progreso del estudio

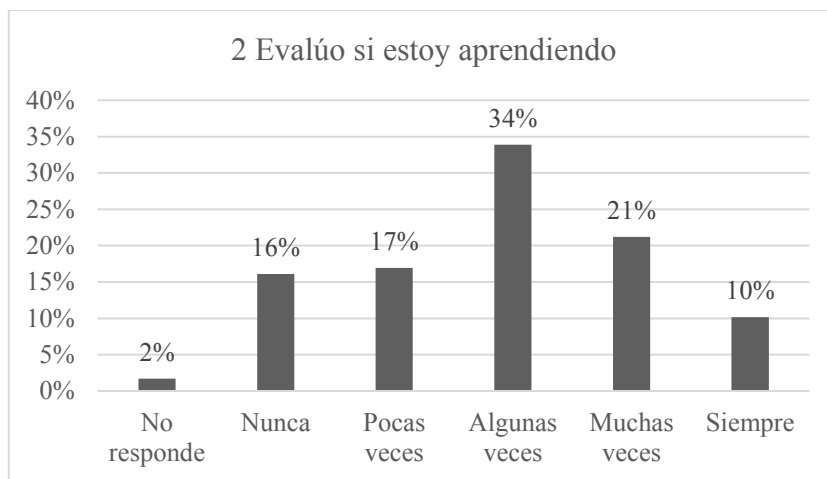


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

La metacognición es puesta en práctica al evaluar sobre lo aprendido. Los datos mostraron que algunas veces el 34% de los estudiantes de la secundaria evalúan si están aprendiendo durante el desarrollo de una tarea académica, seguida del 21% que lo hace muchas veces. La distribución muestra, para sintetizar, que el intermedio del 34% que algunas veces evalúa si está aprendiendo durante la tarea académica, está el 33% que nunca y pocas veces y el 31% que muchas veces y siempre evalúa este aprendizaje.

Figura 22

Frecuencia de la evaluación de lo aprendido

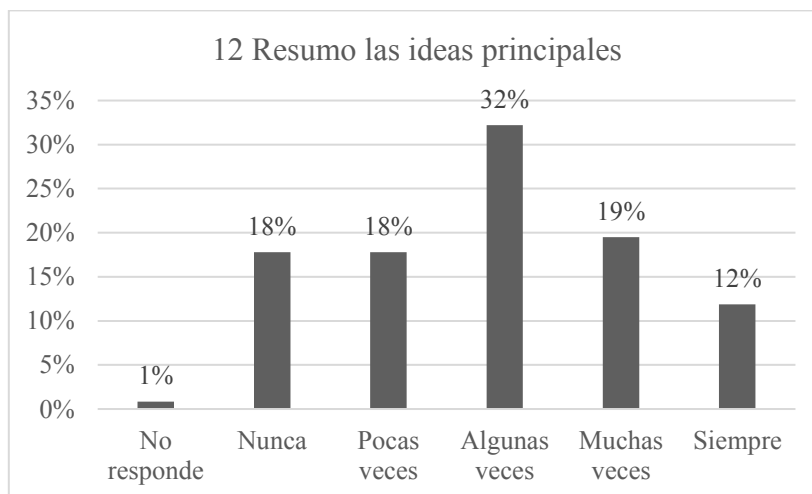


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Las ideas principales son las bases de la comprensión, organización y comunicación del conocimiento construido durante el desarrollo de la tarea académica. El 36% de los estudiantes indicaron que algunas veces resumen las ideas principales. La tendencia muestra que el 36% de los estudiantes nunca y pocas veces, el 32% algunas veces resume dichas ideas y el 31% muchas veces y siempre.

Figura 23

Frecuencia del resumir las ideas principales

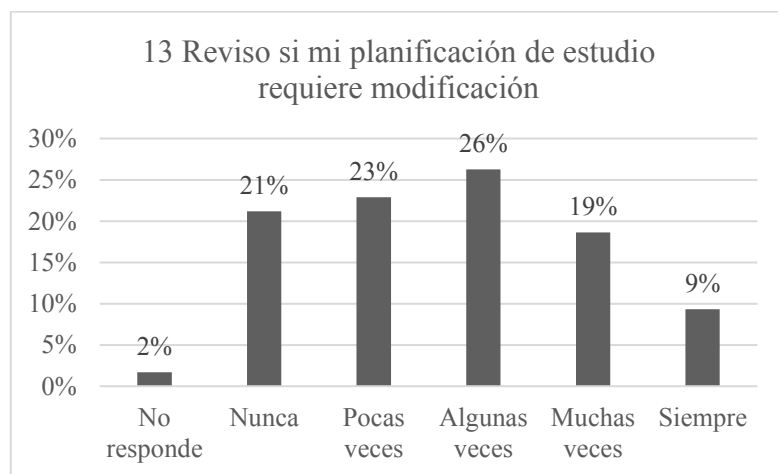


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Una práctica metacognitiva consiste en revisar si la planeación del estudio requiere modificación que permite la adaptación a necesidades cambiantes, mejorar la eficiencia, el manejo del tiempo y los recursos, así como enfocar el proceso a los objetivos. De esta práctica, el 26% solo la práctica algunas veces; mientras que el 23% pocas veces la pone práctica y el 21% nunca lo hace. Quiere decir lo precedente que la revisión de la planeación para su modificación es poco practicada, puesto que el 44% de los estudiantes nunca y casi nunca lo hacen el 26% solo algunas veces.

Figura 24

Frecuencia de la revisión de planificación y si requiere modificación



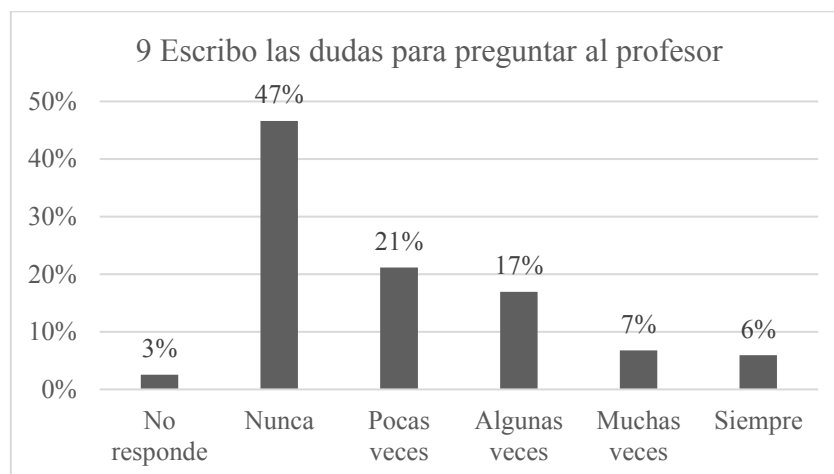
Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

La toma de apuntes de los interrogantes y preguntas que surgen durante la tarea académica revela que un estudiante ejerce un papel activo, participativo y comprometido con su proceso de aprendizaje, así como su comprensión e identificación de lagunas de conocimiento. La tendencia, de acuerdo con los datos ofrecidos, muestra que los estudiantes no escriben los interrogantes que les surge para preguntar al profesor o tutor. De acuerdo con los datos el 47% nunca lo hace, el 21% pocas veces y el 17% algunas veces.

La distribución muestra claramente que el 68% de los estudiantes nunca y pocas veces escriben estas dudas para preguntarle al docente.

Figura 25

Frecuencia de la escritura de las dudas para preguntar al profesor



Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Después de la Tarea Académica

En este apartado se analizarán los conocimientos y prácticas de aprendizaje autorregulado de los estudiantes de secundaria del Colegio El Rosario, durante una tarea académica. Los datos recabados mostraron lo siguiente:

Tabla 7

Distribución de la frecuencia de los hábitos después de una tarea académica

3. Con qué frecuencia cuando finalizó o terminó una tarea académica revisó si						
Grado	No responde	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1 cumplí mis objetivos propuestos	3%	10%	9%	33%	32%	13%
2 completé mis desafíos personales de aprendizaje	3%	13%	16%	27%	32%	8%
3 realicé las tareas en los horarios establecidos	4%	16%	16%	21%	22%	20%

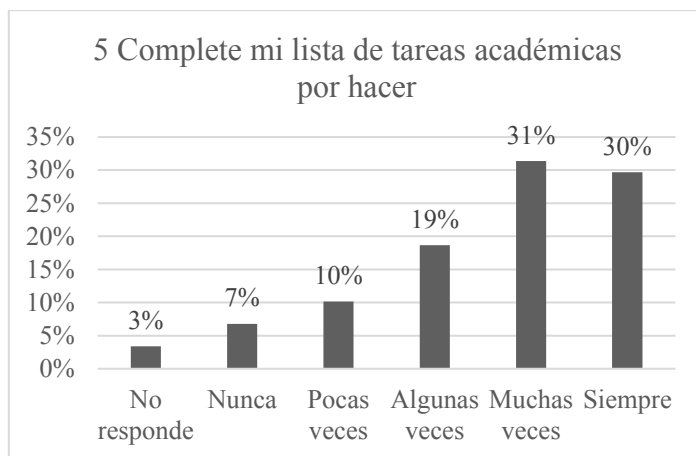
4 alcancé las exigencias académicas establecidas por el profesor	3%	6%	13%	25%	31%	21%
5 completé mi lista de tareas académicas por hacer	3%	7%	10%	19%	31%	30%
6 logré los aprendizajes esperados por el profesor	4%	6%	9%	41%	29%	11%
7 mi planificación fue efectiva	5%	13%	9%	32%	29%	12%
8 logré mis objetivos personales de aprendizaje	3%	10%	11%	28%	36%	12%
9 terminé el estudio en el plazo planificado	3%	13%	14%	25%	30%	15%
10 comprendí los conceptos clave	3%	15%	15%	19%	21%	26%
11 identifiqué la estrategia que no me ayuda para aprender a no usarla en el futuro	3%	15%	15%	19%	21%	26%
12 aprendí los contenidos centrales	3%	7%	5%	27%	31%	27%
13 requiero aumentar mi tiempo de estudio la próxima vez	4%	7%	8%	25%	29%	27%
14 avancé en relación con mi conocimiento previo	3%	8%	5%	25%	39%	20%

Nota. Los datos fueron obtenidos con la aplicación del cuestionario sobre aprendizaje autorregulado de estudiantes de secundaria creado por Sáez, Mella, López y León (2021)

Prácticas Frecuentes después de la Tarea Académica. La revisión del cumplimiento de la lista de tareas académicas por hacer es otro punto relevante después de la tarea es importante porque permite asegurarse de que todas las tareas planificadas originalmente se hayan completado. El 31% de los estudiantes indicó que muchas veces revisa dicho listado, seguido del 30% que siempre lo hace. La tendencia muestra en su distribución, que el 61% de los estudiantes realiza esta práctica, frente al 19% que lo hace algunas veces y el 17% que raramente o nunca lo hace.

Figura 26

Frecuencia de la revisión de la completud la lista de tareas académica por hacer

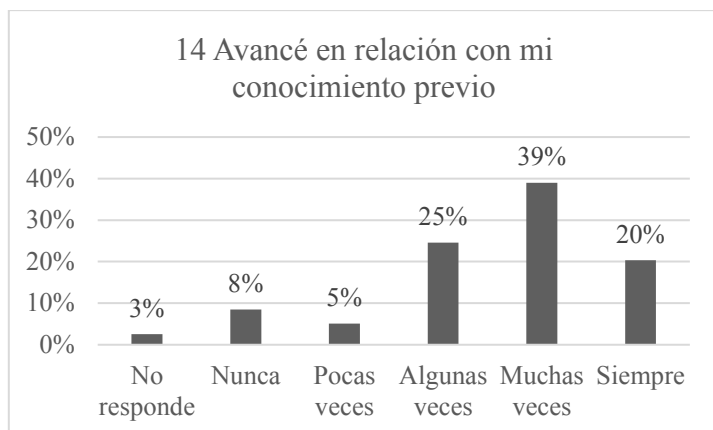


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

La revisión que hacen los estudiantes sobre el avance en relación con su conocimiento previo es una práctica que ayuda a mejorar la metacognición, la comprensión, a identificar áreas de mejora y permitir un aprendizaje más profundo y significativo. Esta práctica muchas veces es realizada por el 39% de los estudiantes; seguido del 25% que solo la desarrolla algunas veces; y del 20% que son la efectúa siempre. En este caso la tendencia es positiva e indica que el 59% de los estudiantes efectúan esta revisión después de terminar su tarea académica.

Figura 27

Frecuencia de la revisión de avance en relación con el conocimiento previo

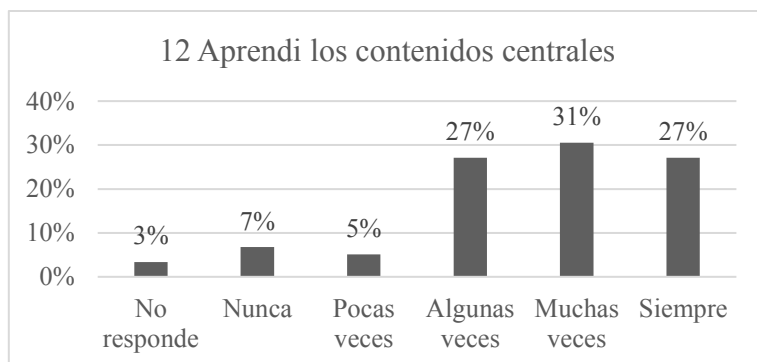


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

La revisión del aprendizaje de los contenidos cruciales después de la tarea académica es necesaria para consolidar lo aprendido, identificar vacíos y fortalecer la retención. Los datos mostraron que es puesta en práctica muchas veces por el 31% de los estudiantes; siempre, por el 27%; lo mismo que por el otro 27% que lo practica algunas veces. La distribución muestra una tendencia positiva en la cual el 58% de los estudiantes realizan esta revisión durante su estudio.

Figura 28

Frecuencia de revisión del aprendizaje de los contenidos centrales

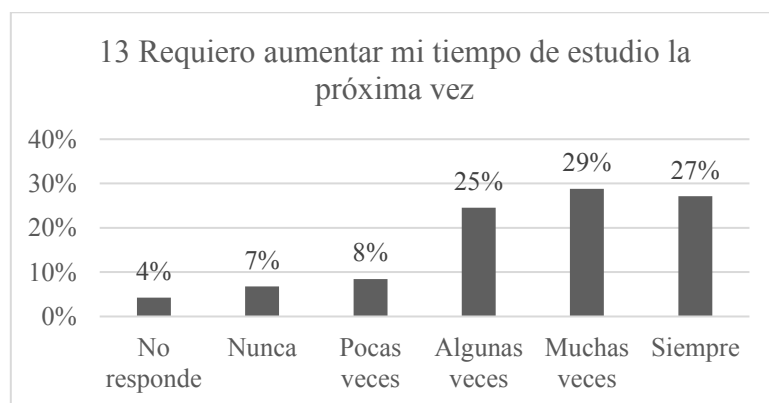


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

La revisión que hacen los estudiantes en la cual requieren aumentar su tiempo de estudio la próxima vez, esto se debe a que han evaluado críticamente su rendimiento actual y han identificado áreas específicas que requieren atención adicional. Esta revisión es puesta en práctica muchas veces por el 29%; seguida por el 27% que lo hacen siempre; y finalmente, por el 25% que lo practica algunas veces. La tendencia muestra que el 56% realiza esta revisión de forma continua.

Figura 29

Frecuencia de la revisión y el requerimiento de aumentar el tiempo de estudio la próxima vez

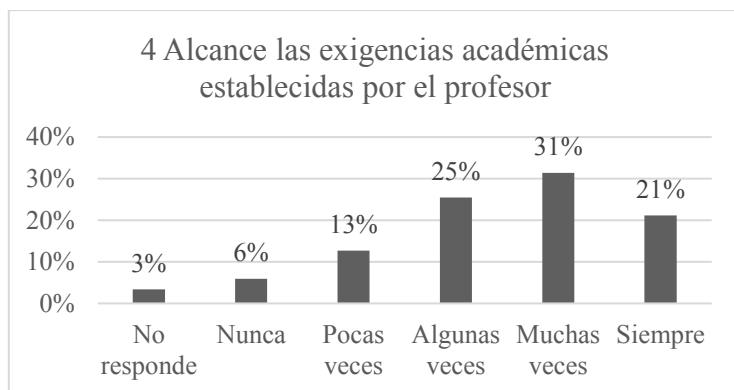


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

La revisión del alcance de las exigencias académicas propuestas por el docente es otra práctica posterior al desarrollo de la tarea académica porque aporta a la mejora del proceso de aprendizaje. El 31% de los estudiantes señaló que practica dicha revisión muchas veces, seguido del 25% que lo hace algunas veces y el 21% siempre. Los datos mostraron que el 52% de los estudiantes realiza esta práctica con frecuencia; seguido del 25% que solo realiza dicha práctica algunas veces; y el 19% no la realiza y pocas veces la realiza.

Figura 30

Frecuencia del alcance de las exigencias académicas establecidas por el profesor

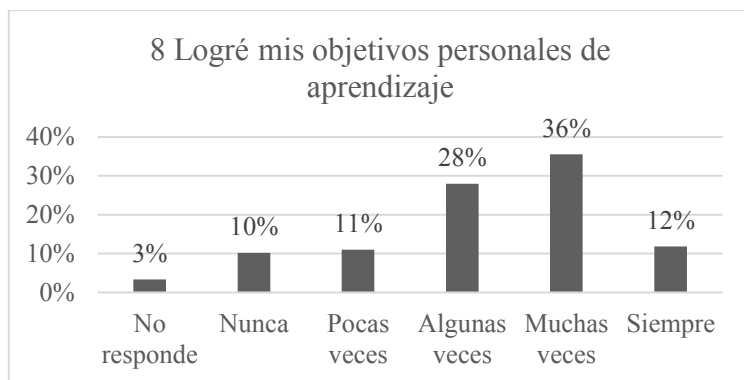


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Prácticas Menos Recuentes después de la Tarea Académica. La revisión del logro de los objetivos personales de aprendizaje es una práctica metacognitiva que sirve para autoevaluar el desempeño y a determinar los logros y desafíos. El 36% de los estudiantes indicó que muchas veces lo pone en práctica, seguido de un 12% que siempre lo pone en práctica, mientras que el 28% indicó que algunas veces realiza dicha revisión. La tendencia indica que el 48% de los estudiantes pone en práctica la revisión del logro de los objetivos personales de aprendizaje después de la tarea académica, seguido del 28% que algunas veces la realiza.

Figura 31

Frecuencia de la revisión del logro de los objetivos personales de aprendizaje

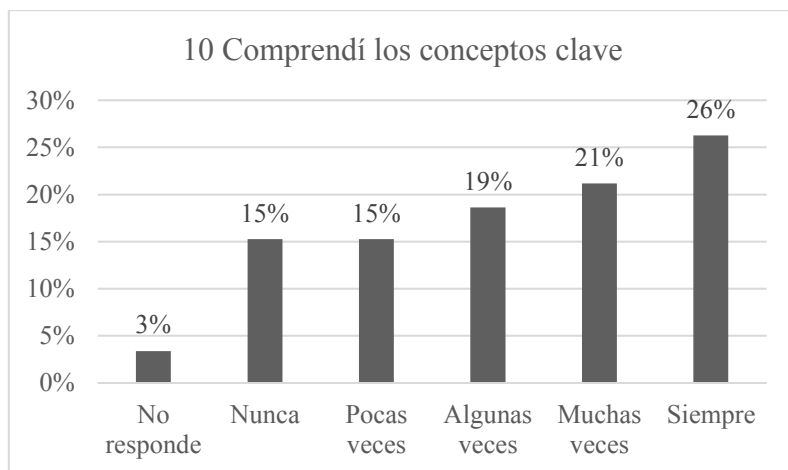


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

La revisión de la comprensión de los conceptos claves al finalizar la tarea académica es una práctica para consolidar y retener la información en el proceso de aprendizaje. Los datos mostraron que el 26% de los estudiantes siempre comprende los conceptos clave; seguida del 21% quienes muchas veces lo comprenden; y del 19%, solo algunas veces. Esta distribución muestra que casi la mitad, es decir, el 47% de los estudiantes que participaron pone en práctica esta revisión. No es significativa la diferencia entre cada frecuencia, por tanto, cada una tiene una práctica intermedia.

Figura 32

Frecuencia de la revisión de la comprensión de los conceptos clave

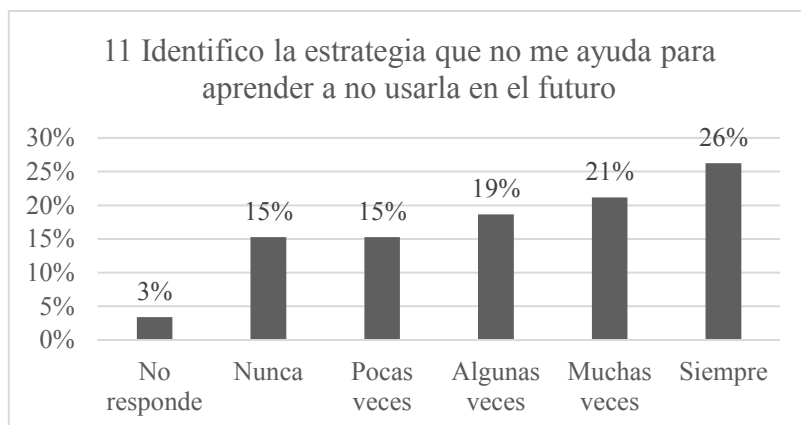


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

La revisión e identificación de la estrategia que no ayuda a aprender para no usar en el futuro es una práctica evaluativa que ayuda a determinar las más útiles y pertinentes a ser usadas a futuro. Los datos mostraron que esta es realizada siempre por el 26% de los estudiantes; seguido del 21 % que muchas veces la realiza; y el 19% que la efectúa algunas veces. En este punto, la tendencia muestra que el 47% de los estudiantes realiza esta revisión. En este punto no es significativa la diferencia entre las frecuencias.

Figura 33

Frecuencia de la revisión para la identificación de la estrategia que no sirve para aprender

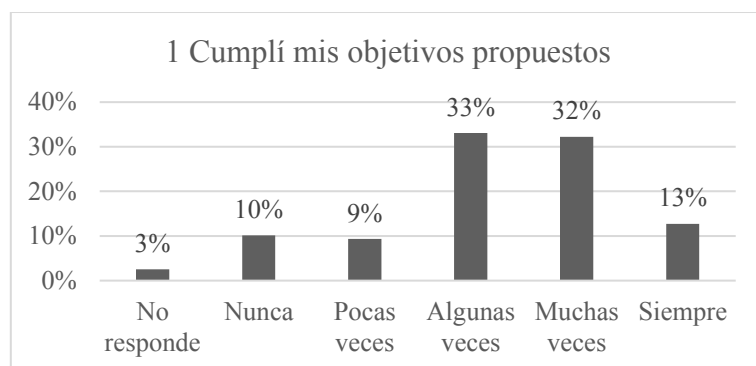


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

De la revisión de cumplimiento de los objetivos propuestos se puede decir que posibilita la evaluación del progreso y realizar ajustes estratégicos. De esto se destacó que el 33% de los estudiantes algunas veces efectúan dicha reunión; seguido del 32% que los revisan muchas veces; y el 13% siempre. La tendencia muestra que el 45% de los estudiantes hace la revisión del cumplimiento de los objetivos propuestos con asiduidad, mientras que el 33% lo hace algunas veces y el restante 19% nunca y pocas veces.

Figura 34

Frecuencia de la revisión del cumplimiento de los objetivos propuestos

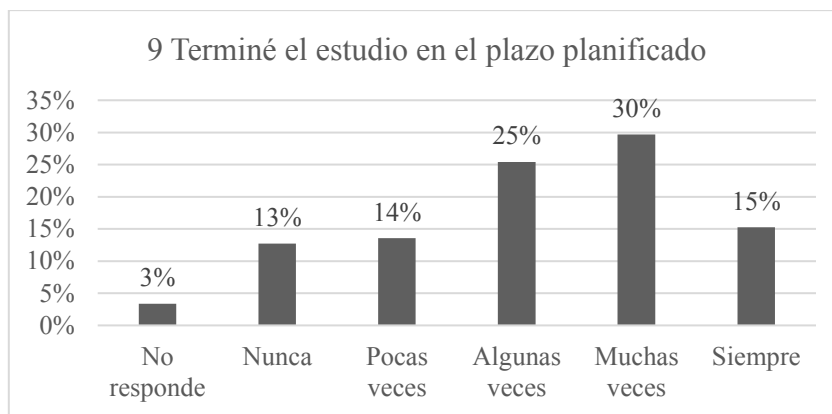


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

La terminación del estudio en el plazo determinado en la planificación es útil como base para evaluar la gestión del tiempo, sus desviaciones y ajustar las estrategias. Para el 30% de los estudiantes muchas veces lo pone en práctica, seguido del 25% que algunas veces lo hace y el 15% que siempre lo hace. La tendencia muestra que el 45% de los estudiantes ponen en práctica esta revisión, seguida del 27% nunca o pocas veces y el 25% que solo lo hace algunas veces.

Figura 35

Frecuencia de la terminación del estudio en plazo planificado

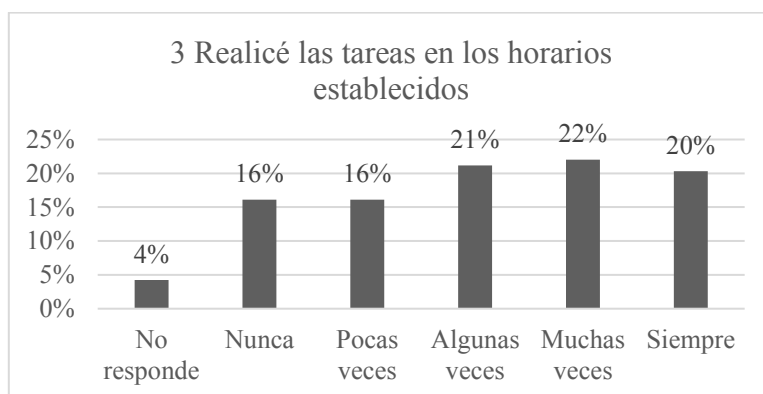


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

La revisión de la realización de las tareas en los horarios establecidos es una práctica que se realiza al final de la tarea académica ayuda a la automejora, la gestión del tiempo eficiente y el cumplimiento de objetivos. Los porcentajes mostraron que no hay mucha diferencia entre las frecuencias de su práctica. El 22% lo practica muchas veces, el 21% algunas veces y el 20% siempre. La tendencia muestra que el 42% de los estudiantes pone en práctica esta revisión con asiduidad, mientras que el 32% nunca y el 21% algunas veces.

Figura 36

Frecuencia de la revisión de la realización de las tareas en los horarios establecidos

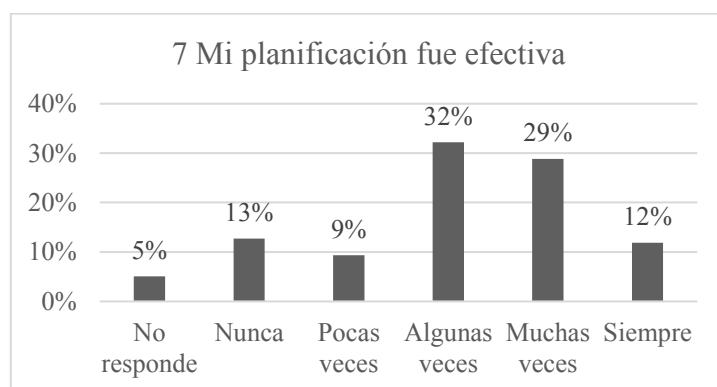


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

La revisión de la efectividad de la planeación es otra actividad que se desarrolla después de la tarea académica porque ayuda a identificar estrategias exitosas, determinar desviaciones entre lo planificado y ejecutado y mejorar las estrategias de planificación. El 32% de los estudiantes indicó que algunas veces la realizan, seguido del 29% que la efectúan muchas veces. La tendencia muestra que el 41% de los estudiantes realiza esta práctica con mayor frecuencia, seguido del 32% que solo la realiza algunas veces y el 22% que nunca y pocas veces lo hace.

Figura 37

Frecuencia de la revisión de la efectividad de la planificación

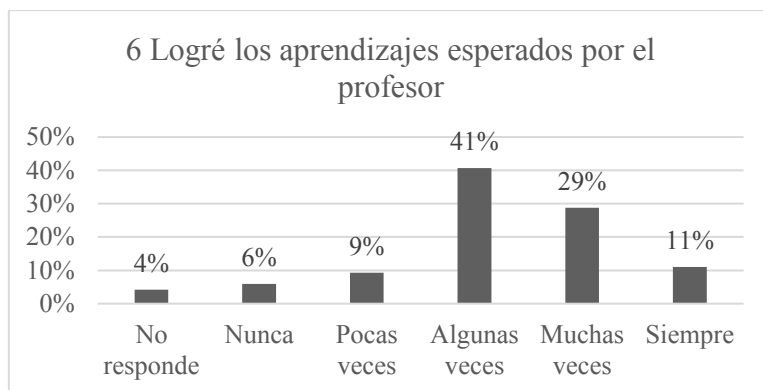


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

La revisión del logro de los aprendizajes esperados por el docente después de la tarea académica es otra práctica de autorregulación que implica que el estudiante toma un papel activo y consciente en la evaluación de su propio aprendizaje implica, es evaluación crítica y consciente. Al respecto los datos recabados mostraron que el 41% de los estudiantes algunas veces efectúan esta revisión; seguido del 29% que lo hace muchas veces; y el 11% que lo revisa siempre.

Figura 38

Frecuencia de la revisión del logro de los aprendizajes esperados por el docente

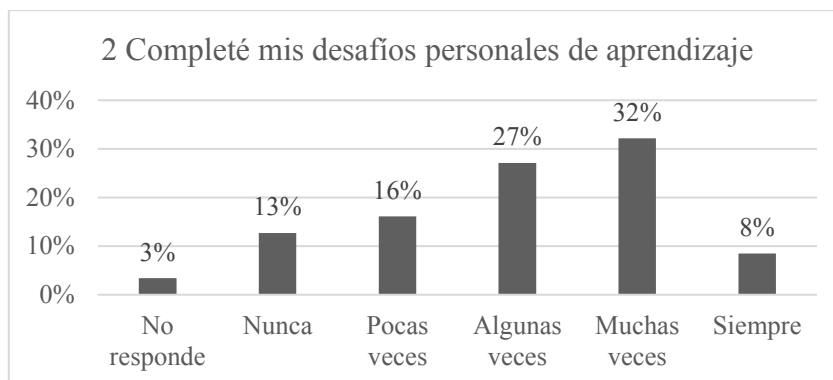


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

El aprendizaje autorregulado exige revisar el cumplimiento de los desafíos personales de aprendizaje como práctica de crecimiento personal, desarrollo de habilidades clave y mejora continua. Al respecto, el 32% de los estudiantes los revisa muchas veces, mientras que el 27% solo algunas veces, seguido del 13% que siempre revisa el cumplimiento. La tendencia muestra que el 32% muchas veces pone en práctica dicha revisión de los desafíos seguido de 8% que siempre lo hace, esto quiere decir que el 40% pone en práctica esta revisión de la completud de los de los desafíos personales después de la tarea, seguido del 33% que algunas veces los pone en práctica frente al 19% que no.

Figura 39

Frecuencias de la revisión de la completud de los desafíos personales de aprendizaje



Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Creencias de Autoeficacia

Las creencias de autoeficacia son percepciones personales de las capacidades propias. Guardan relación con el aprendizaje autorregulado porque afectan la motivación, la determinación de metas, las estrategias de aprendizaje, la persistencia y la regulación emocional. Estas creencias influyen en pensamientos, comportamientos y sentimientos.

Tabla 8

Creencias de autoeficacia de los estudiantes de secundaria

4. Antes de empezar a estudiar, en qué medida creo que soy capaz de												
	Sin respuesta	Nada seguro 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Muy seguro 10
1 hacer un horario de estudio	5%	6%	2%	4%	1%	8%	17%	13%	6%	10%	6%	22%
2 tener una lista de tareas académicas por hacer	5%	4%	3%	5%	6%	6%	10%	3%	6%	11%	8%	32%
3 establecer objetivo de estudio a corto plazo (diario, semanal)	5%	7%	2%	8%	8%	9%	11%	9%	6%	15%	6%	14%

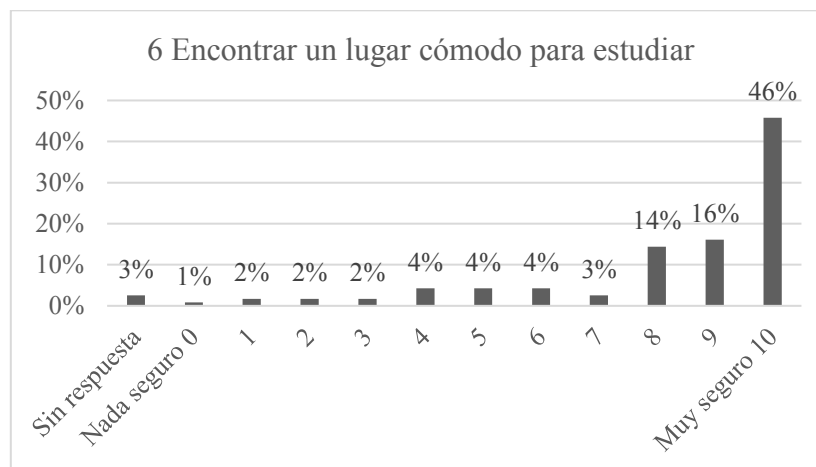
4 establecer objetivos a largo plazo (mensual, semestral)	3%	10%	3%	7%	8%	8%	10%	12%	15%	11%	6%	8%
5 elegir un lugar sin distracciones	3%	3%	6%	4%	3%	5%	13%	3%	9%	11%	13%	29%
6 encontrar un lugar cómodo para estudiar	3%	1%	2%	2%	2%	4%	4%	4%	3%	14%	16%	46%

Nota. Los datos fueron obtenidos con la aplicación del cuestionario sobre aprendizaje autorregulado de estudiantes de secundaria creado por Sáez, Mella, López y León (2021)

Respecto a la creencia de autoeficacia que consiste en saber encontrar un lugar cómodo para estudiar, se observa que el 46% de los estudiantes tienen mucha seguridad respecto a esta tendencia de autoeficacia. En general, al observar la tendencia se puede inferir que el 83% de los estudiantes está seguro de saber encontrar un lugar cómodo para desarrollar sus tareas académicas.

Figura 40

Creencia de autoeficacia respecto a la capacidad de encontrar un lugar cómodo para estudiar

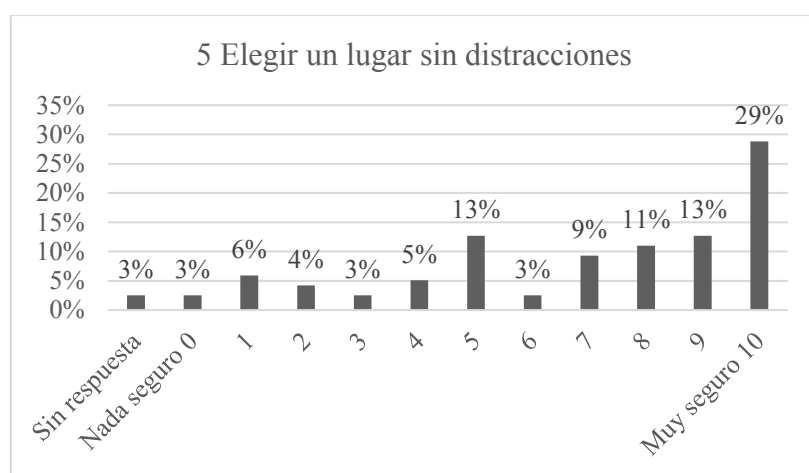


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Crear que se es capaz de elegir un lugar sin distracciones es una creencia de autoeficacia que es practicada por el 29% de los estudiantes. Se observa una tendencia positiva que apunta a que los estudiantes tienen certeza de saber elegir un lugar sin distracciones. Se infiere al observar la tendencia que el 65% de los estudiantes está seguro de saber encontrar un lugar sin distracciones para desarrollar sus tareas académicas.

Figura 41

Creencia de autoeficacia respecto a la capacidad de elegir un lugar sin distracciones

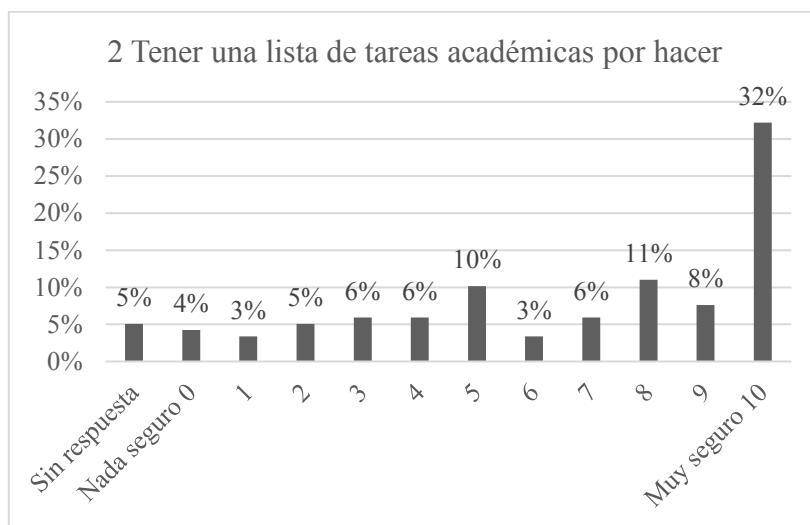


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Los estudiantes creen con seguridad que son capaces de tener una lista de tareas académicas por hacer. La tendencia resalta que el 32% de los estudiantes están muy seguros de tener dicha capacidad. En general, al observar la tendencia se puede deducir que el 60% de los estudiantes se encuentra seguro de saber hacer un listado de tarea académicas.

Figura 42

Creencia de autoeficacia respecto a la capacidad de tener una lista de tareas académicas por hacer por hacer

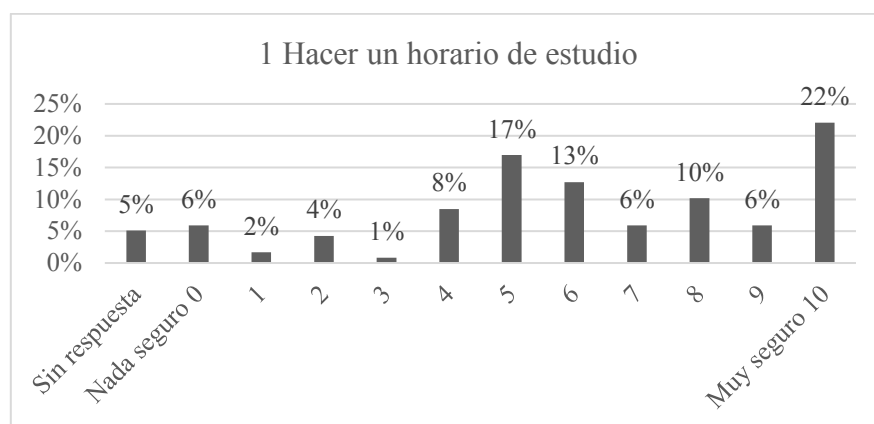


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Una consideración relacionada con las creencias de autoeficacia de los estudiantes se relaciona con la percepción que tienen de su capacidad para hacer un horario de estudio. La distribución mostró que el 22% está muy seguro, seguido del 17% que está medianamente seguro y el 13% que se encuentra más seguro. En general, la tendencia muestra que el 57% está seguro de hacer un horario de estudio.

Figura 43

Creencia de autoeficacia respecto a la capacidad de hacer un horario de estudio

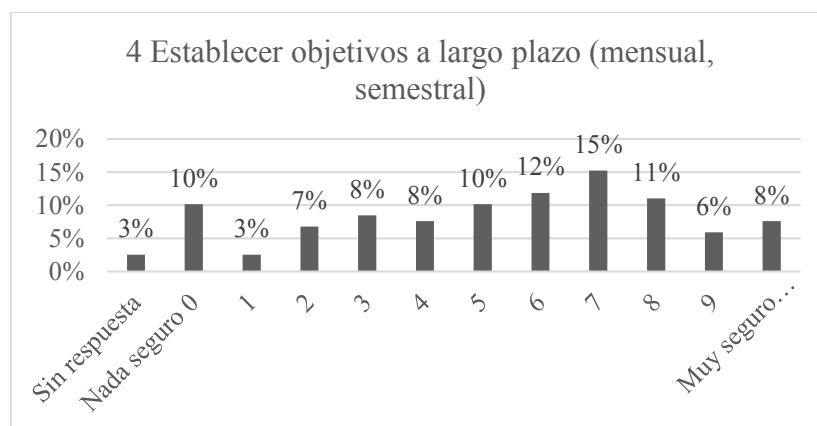


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Respecto a la percepción de los estudiantes de establecer un objetivo de estudio a largo plazo, la tendencia muestra que el 15% de los estudiantes está seguro de saber establecer objetivos de estudio a largo plazo; seguido del 12% que está menos seguro y el 11% más seguro. En general, la tendencia muestra que el 52% está seguro de establecer objetivos a largo plazo, es decir, para un mes o un semestre.

Figura 44

Creencia de autoeficacia respecto a la capacidad de establecer objetivos a largo plazo

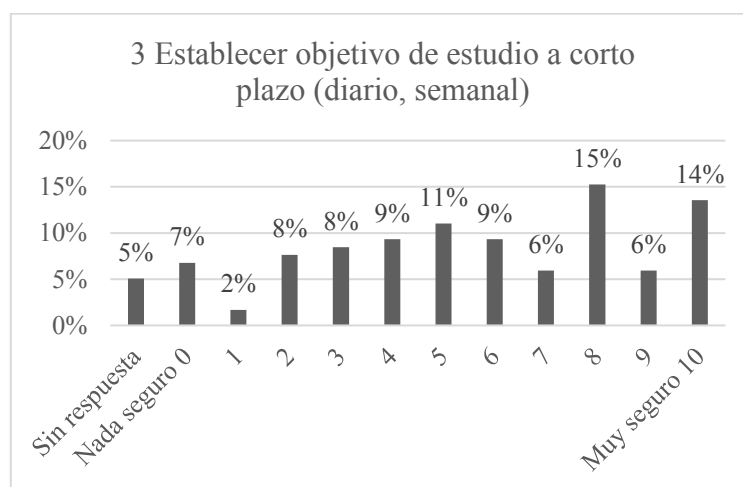


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Respecto a la percepción de los estudiantes de establecer un objetivo de estudio a corto plazo, la tendencia muestra una mayor variedad en los datos recabados. El 35% de los estudiantes está muy seguro de saber establecer objetivos de estudio a corto plazo. En general, la tendencia muestra que el 50% está seguro de establecer objetivos a corto plazo, es decir, para un día o una semana.

Figura 45

Creencia de autoeficacia respecto a la capacidad de establecer un objetivo de estudio a corto plazo



Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

En general, se halló acerca de las creencias de autoeficacia encontradas, que las tendencias muestran la seguridad que tienen los estudiantes elegir lugares sin distracciones, encontrar un lugar cómodos y sin distracciones para estudiar. Seguido a esto, aunque lo sepa hacer la mayoría, en comparación con los anteriores, es más débil la certeza de saber establecer listas de tareas, horarios y objetivos a largo y plazo que tienen mayor relación con la competencia metacognitiva de los aprendices, que les permite supervisar y controlar los procesos y los resultados en el tiempo que inicia, se ejecuta y finaliza la tarea académica.

Atribuciones del Fracaso en el Desempeño Académico

Los estudiantes de secundaria le atribuyen el fracaso en su desempeño a distintos factores. Estas atribuciones se relacionan con el aprendizaje autorregulado porque influyen en la motivación, la responsabilidad personal, la autoeficacia, la elección de estrategias.

Tabla 9

Atribuciones al fracaso en el desempeño de los estudiantes de secundaria

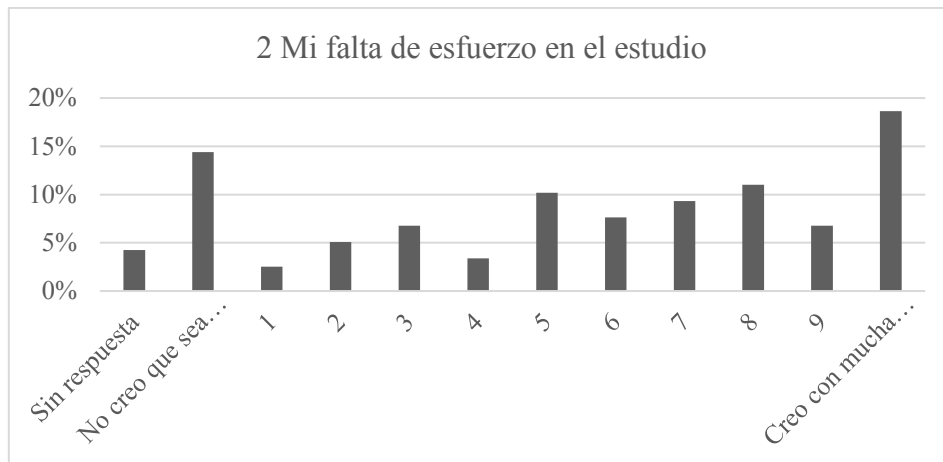
5. En qué medida creo que la causa del fracaso en mi desempeño se debe a												
	Sin respuesta	No creo que sea así 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Creo con mucha certeza que es así 10
1 la desmotivación del profesor	3%	41%	12%	3%	10%	5%	12%	3%	2%	2%	3%	6%
2 mi falta de esfuerzo en el estudio	4%	14%	3%	5%	7%	3%	10%	8%	9%	11%	7%	19%
3 la falta de apoyo de mi familia	3%	43%	9%	5%	6%	3%	9%	4%	7%	2%	3%	5%
4 la falta de apoyo de mis amigos	3%	41%	12%	7%	8%	4%	7%	6%	4%	3%	2%	3%
5 la falta de dedicación al estudio	4%	19%	4%	3%	5%	4%	8%	5%	11%	7%	14%	16%
6 la despreocupación del profesor	3%	44%	12%	4%	10%	8%	7%	3%	0%	3%	1%	5%
7 que el profesor me tiene la mala	4%	62%	8%	4%	3%	2%	2%	3%	3%	3%	1%	7%
8 mi desorganización del estudio	3%	19%	7%	9%	3%	6%	8%	3%	8%	6%	6%	23%

Nota. Los datos fueron obtenidos con la aplicación del cuestionario sobre aprendizaje autorregulado de estudiantes de secundaria creado por Sáez, Mella, López y León (2021)

Se observa que el 19% de los estudiantes tiene certeza que la causa del fracaso en su desempeño se debe a su falta de esfuerzo en el estudio, mientras que el 14% no cree que eso se deba a su falta de esfuerzo.

Figura 46

Certeza en la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo en el estudio



Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

De la falta de dedicación al estudio, el 19% no cree que este sea el factor de fracaso académico, en cambio el 16% y el 14% si tiene certeza que este es el factor de fracaso en su desempeño.

Figura 47

Certeza en la atribución del fracaso a la falta de dedicación al estudio

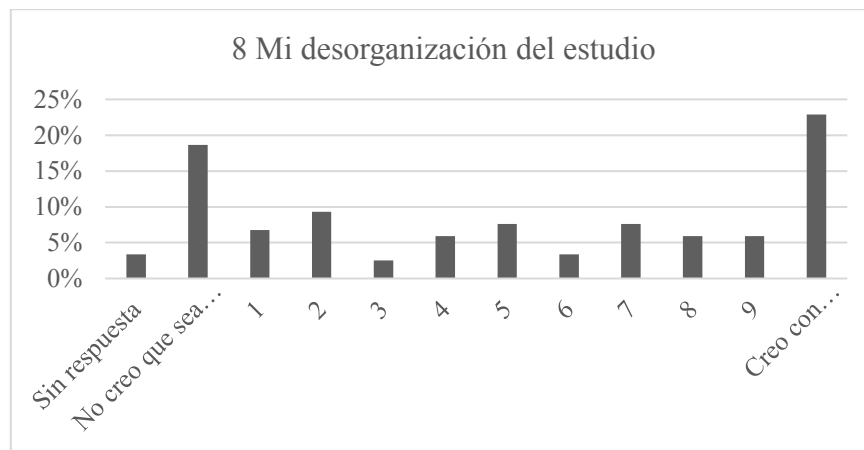


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

El 23% de los estudiantes considera que su desorganización del estudio es la causa del fracaso en el desempeño académico, mientras que el 19% no cree que esta sea la razón de su fracaso en su desempeño académico.

Figura 48

Certeza en la atribución del fracaso a la propia desorganización en el estudio

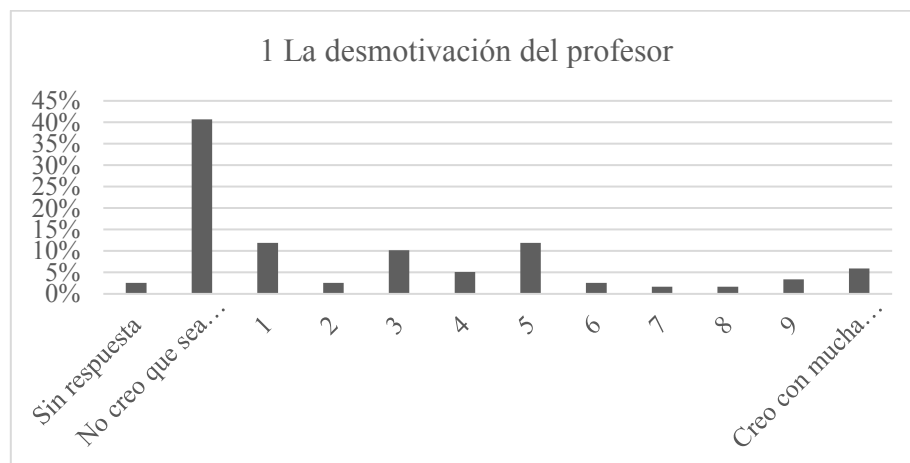


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

El 41% de los estudiantes encuestados no cree que su fracaso en su desempeño se deba a la desmotivación del docente.

Figura 49

Certeza en la atribución del fracaso a la desmotivación del docente

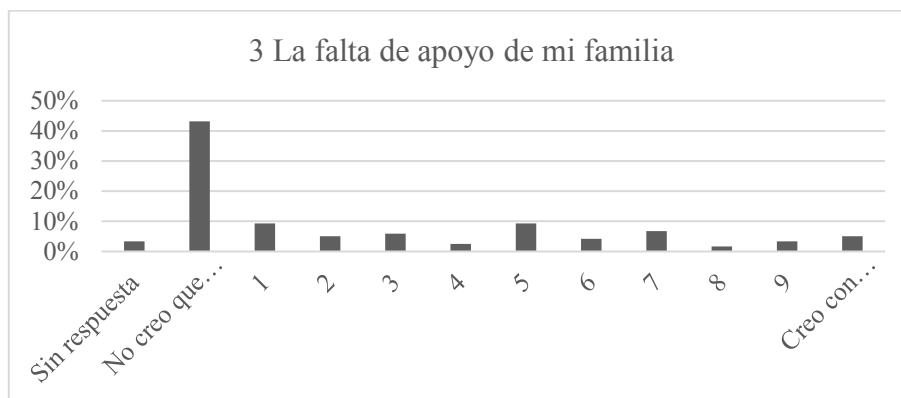


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Se resalta que el 43% no cree que su fracaso en el desempeño académico se deba a la falta de apoyo de su familia.

Figura 50

Certeza en la atribución del fracaso a la falta de apoyo de la familia



Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

El 41% de los estudiantes no considera que su fracaso académico se debe a la falta de apoyo de sus amigos.

Figura 51

Certeza en la atribución del fracaso a la falta de apoyo de los amigos

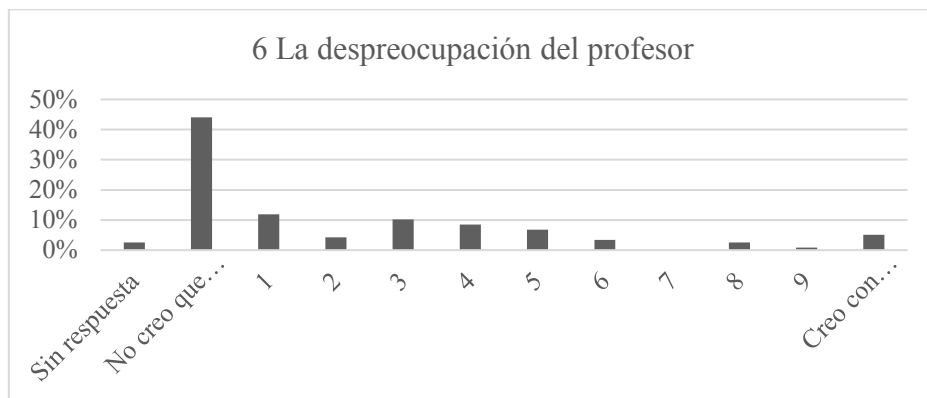


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

El 44% de los estudiantes no cree que la despreocupación del profesor se causa de su fracaso académico.

Figura 52

Certeza en la atribución del fracaso a la despreocupación del profesor

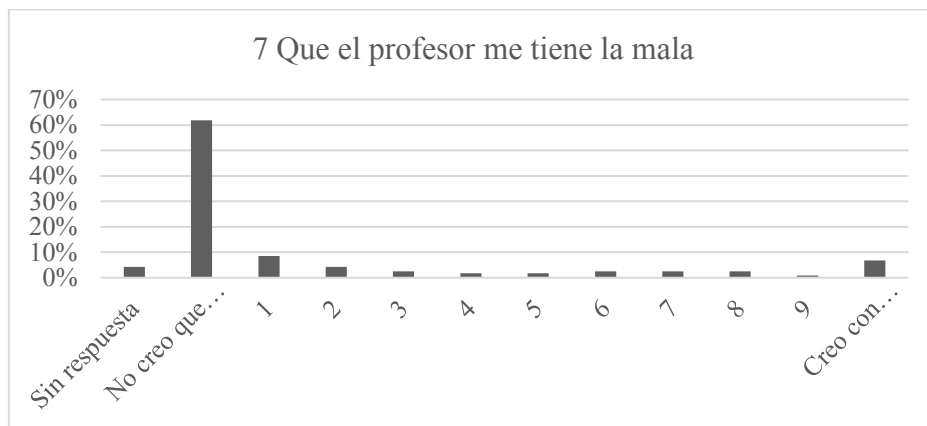


Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

El 62% de los estudiantes no cree que la actitud negativa que tiene el docente hacia ellos.

Figura 53

Certeza en la atribución del fracaso porque el docente tiene mala actitud hacia el estudiante



Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

En general, respecto a las atribuciones del fracaso en el desempeño académico se evidenció que los estudiantes no consideraron que los factores sean externos, a saber: la desmotivación y la despreocupación del docente y su mala actitud hacia el estudiante, la falta de apoyo de la familia, la falta de apoyo de los amigos. En cambio, cuando se trata de factores internos, más personales de los estudiantes, se notaron atribuciones divididas, donde unos no creen con certeza que sea así y otros si creen con certeza que sea así.

Factores de Promoción y Limitación del Aprendizaje Autorregulado en la Secundaria.

En este apartado se resuelve el objetivo que busca determinar los factores de limitación y de promoción del aprendizaje autorregulado en la secundaria. Para lograr dicho objetivo se emplearon los hallazgos obtenidos durante el análisis de las entrevistas estructuradas y de las observaciones ejecutadas en la Institución.

Factores de Promoción de la Autorregulación del Aprendizaje desde la Perspectiva de los Docentes

“Para los docentes su quehacer, los contenidos, el ambiente y el aprendiz son factores clave para el desarrollo del aprendizaje autorregulado”. Los docentes desde su perspectiva enunciaron que son diversos los factores que ayudan a promover el aprendizaje autorregulado. Aquellos factores que lo promueven son: maestro, el contexto y el aprendiz. Los docentes informantes indicaron que su hacer favorece el aprendizaje autorregulado por varios aspectos. Al sintetizar los planteamientos se encontraron conceptos e ideas clave que dan luces sobre su perspectiva respecto del aprendizaje autorregulado en el contexto de la secundaria. Específicamente el papel de los maestros consiste en: dar ejemplo (E1), animar (E8), despertar interés (E4), motivar y acompañar (E2), mostrar el beneficio y sus aplicaciones del aprendizaje autorregulado para la vida (E6), dar las pautas (E7), orientar

(E8) y enseñar (E1), desarrollar clases más didácticas (E7). Del contenido se resalta la clase de temática que se enseña (E3).

En este punto se resalta una concordancia significativa: la consideración unánime que los docentes tienen de sí mismos como aprendices autorregulados (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10). Se percibió en el discurso de los entrevistados, que esta se desarrolló gracias a la necesidad de aprender, a la formación de hábitos, a la disciplina, a las condiciones del entorno, a los objetivos a alcanzar, a las motivaciones e intereses y porque esta es necesaria para el desarrollo de su ejercicio docente.

Del aprendiz se destacan varios factores. Uno es su interés (E3, E8), motivación (E2, E10) y gusto (E8), su necesidad de conocimiento (E5), así como su talento (E2), la satisfacción de sus necesidades básicas (E10). En cuanto al contexto existen unas condiciones que son claves para que se desarrolle el aprendizaje autorregulado, y este tiene que ver con el “ambiente” en que se desenvuelve el aprendiz, incluye: el modelo pedagógico de la institución (E3), el espacio o lugar (E3), el tiempo (E7), el acompañamiento constante (E10), la influencia de otros, por ejemplo, desde casa-hogar (E8), la democratización del conocimiento que pueda llegar a todos (E10), el acceso a las tecnologías (E10). Es muy significativo el planteamiento de un docente respecto a las condiciones que se requieren para promover el aprendizaje autorregulado:

Primordialmente tiene que ser la motivación, pero si estamos motivados y no tenemos los medios necesarios realmente tratar de apuntar a objetivos claros. Hay que tener una serie de elementos y de condiciones para que realmente se pueda adquirir y desarrollar un aprendizaje autorregulado, como es una buena calidad de vida, satisfacción de las necesidades básicas, la democratización del conocimiento que el procedimiento pueda llegar a todos, el acceso a las TIC, las buenas estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje, el acompañamiento constante.

Entonces me parece que se tiene que dar primero ciertas condiciones para que realmente podamos hablar de un aprendizaje autorregulado (E10).

“Desde el quehacer docente, los contenidos, el ambiente y el aprendiz hay factores que producen heteronomía”. En los planteamientos de los docentes que participaron en el estudio, se identificó un conjunto de factores que obstaculizan el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la secundaria. De acuerdo con los datos hallados, los maestros desde su quehacer influyen negativamente por la imposición y obligación (E1), su pereza y desinterés (E2), por una actitud cerrada (E2), por impartir una “educación encuadrada” que no permite la libertad de elección que limita y castra mentalmente al estudiante (E4), porque no muestra el beneficio de aprender y sus aplicaciones y la metodología empleada (E6). Otro aspecto, es su falta de exigencia (E9) y la imagen equivocada de estudiante incapaz de estudiar sin la mediación del docente (E7). En cuanto al contenido, las temáticas no son de interés para el estudiante, estos aprenden por obligación (E3).

Incluso, en los datos se halló que del aprendiz son diversos los factores que impactan negativamente el desarrollo de la autorregulación de su aprendizaje. Los docentes informantes enumeraron: la pereza y el desinterés (E2), la desmotivación (E10), hábitos como la postergación (E5), el desconocimiento o el no encuentro del beneficio de aprender (E6). Otros factores son los problemas psicológicos (E8) y su autoconcepto como aprendices menos capacitados (E9). Del ambiente, la cultura promueve el dejar todo para última hora (E5), los problemas familiares (8) y la falta de condiciones como acceso a la información, necesidades básicas insatisfechas (E10).

Tabla 10

Categorías deductivas e inductivas relacionadas con los factores

Categorías deductivas	Categorías inductivas
-----------------------	-----------------------

Factores	Promoción	Para los docentes su quehacer, los contenidos, el ambiente y el aprendiz son factores clave para el desarrollo del aprendizaje autorregulado
	Limitación	Desde el quehacer docente, los contenidos, el ambiente y el aprendiz hay factores que producen heteronomía

Nota. Esta tabla presenta las categorías deductivas e inductivas sobre los factores del aprendizaje autorregulado de acuerdo con los docentes. *Fuente.* Autoría propia

Factores de Promoción y Limitación del Aprendizaje Autorregulado desde lo Observado en las Aulas

De acuerdo con los datos obtenidos con la observación, los factores se resumen así:

Tabla 11

Factores de promoción y limitación del aprendizaje autorregulado

Factores de promoción	Factores de limitación
<ul style="list-style-type: none"> -En clases algunos estudiantes muestran comportamientos autorregulados evidenciados en el ejercicio responsable de su papel (DC. 1), potencial y actitud positiva hacia la participación en la clase (DC. 1, DC. 4), preocupación estudiantil por los resultados (DC.2), en la concentración (DC. 2). -Empleo de metodologías de aprendizaje activo como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) (DC. 4) -Disfrute y ejercicio del trabajo colaborativo (DC. 2, DC.3) -Ejercicio del papel docente como mediador y asesor (DC.2). -Uso de herramientas tecnológicas de apoyo (Google Classroom, celulares y tablets) (DC.2, DC.4). 	<ul style="list-style-type: none"> -Modelo pedagógico tradicional basado en el protagonismo y dirección del docente. Es la heteronomía entendida como dependencia hacia la figura del docente como proveedor de respuestas (DC.2, DC.3, DC.4) -Sanciones como castigo frente al incumplimiento de las tareas y como manifestación de la heteronomía (DC.4). -Uso inadecuado de las herramientas tecnológicas para apoyar la enseñanza. (DC.3) -De los estudiantes se observó distracción con compañeros y tecnologías (DC. 1, DC. 2, DC. 3), olvido de herramientas (DC. 4), postergación (DC. 1, DC. 3).

Nota. Esta tabla contiene la consolidación y síntesis de los factores de promoción y limitación del aprendizaje autorregulado. *Fuente.* Autoría propia.

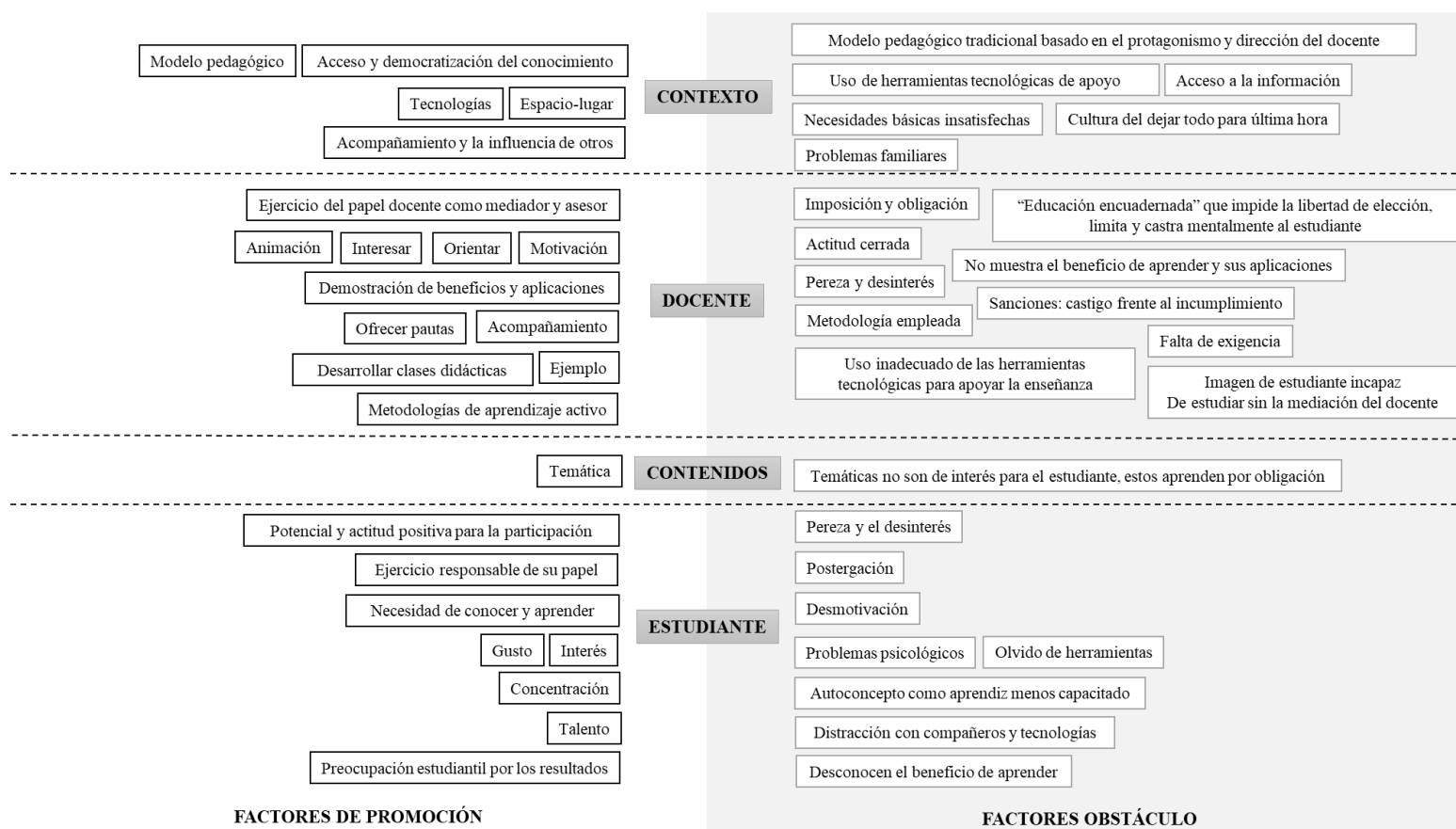
Se puede concluir en lo dicho por los docentes y en lo observado durante la investigación se hallaron factores que potencian la autorregulación del aprendizaje. Específicamente, la concepción que tienen los docentes de sí mismos como aprendices autorregulados, de ejercer su labor como mediadores y asesores, el empleo de metodologías activas de aprendizaje, así como de las actitudes positivas por parte de algunos estudiantes, entre otros aspectos que se pueden enumerar.

Por otra parte, se manifiestan unas condiciones que limitan la autorregulación del aprendizaje. Ello se evidencia en factores institucionales como el modelo pedagógico tradicional subyacente, los castigos y las sanciones impuestas al comportamiento y el desempeño académico; factores personales propios de los estudiantes como sus autoconceptos como aprendices, su desmotivación, su pereza, desinterés y la consecuente postergación de las tareas académicas; así como también se manifiestan unos factores externos: familiares, económicos y socioculturales que también tienen injerencia en los procesos de aprendizaje autorregulado. Por tanto, se puede concluir en el proceso educativo del contexto de la secundaria todo influye, hasta el punto que la promoción del aprendizaje autorregulado no logra potenciar las prácticas de los docentes y los estudiantes, en especial porque se puede observar que los estudiantes se limitan a ejercer un papel pasivo y dependiente en su proceso de aprendizaje.

Es así como determinar los factores de limitación y de promoción del aprendizaje autorregulado en la secundaria es un punto esencial como herramienta de análisis para mejorar la calidad de la educación, personalizar el apoyo a los estudiantes y prepararlos para un aprendizaje eficaz a lo largo de la vida.

Figura 54

Sumario de factores de promoción y obstáculo del aprendizaje autorregulado en la secundaria



Nota. Este gráfico presenta un sumario de los factores que promueven u obstaculizan el aprendizaje autorregulado en la Institución. *Fuente.* Autoría propia.

Valoración de los Hallazgos: Saberes y Prácticas Educativas de Docentes y de Estudiantes y Factores Institucionales en la Promoción del Aprendizaje

Autorregulado

Este apartado presenta una valoración de los hallazgos obtenidos. Específicamente, su objeto es reconocer, apreciar y evaluar las áreas de fortaleza y debilidad, así como los factores que promueven o limitan el aprendizaje autorregulado en el contexto de la secundaria del Colegio El Rosario Itagüí. Se realizará el análisis mediante el establecimiento de relaciones entre las categorías emergentes halladas a partir de los datos de la entrevista que se efectuó a los docentes, con los datos recabados del cuestionario aplicado a los estudiantes y de los datos obtenidos mediante el desarrollo de las observaciones no participantes efectuadas en las clases e institución.

El presente análisis se centra en la concentración de los datos en los grados máximos de las frecuencias. Los datos se organizaron en orden descendente. De los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario a los alumnos solo se tuvo en cuenta los porcentajes de las frecuencias “muchas veces” y “siempre” para analizar cada etapa del aprendizaje autorregulado. De las creencias de autoeficacia y las atribuciones de las causas del fracaso académico respecto a la certeza del estudiante, se tomaron los porcentajes desde el punto 6 hasta 10 que es la mayor certeza o seguridad.

De ambas se sumaron dichos porcentajes y a partir de ellos se hizo el presente análisis, lo cual permitió ordenar los datos en orden descendente. En este estudio los porcentajes mayores al 50% se asumen como fortaleza porque son frecuentes y los menores al 50%, como debilidad porque son menos frecuentes.

Saberes y Prácticas Educativas de Autorregulación del Aprendizaje desde la Perspectiva Docente, lo que Hacen los Estudiantes y lo que se observa en el Contexto del Aula

Factores Contextuales en la Promoción del Aprendizaje Autorregulado.

Teniendo en cuenta el sumario de factores de promoción y limitación del aprendizaje autorregulado en la secundaria, presentado en el apartado anterior, este contiene datos obtenidos en la observación no participante y las entrevistas realizadas a docentes. A partir de este se puede establecer la presencia de factores coexistentes: unos que actúan como limitadores, otros que actúan como potenciadores del aprendizaje autorregulado.

Este apartado concuerda con la categoría de factores de promoción. Para promover el aprendizaje autorregulado, los docentes apuntan que se debe considerar aspectos como: “el ambiente, el aprendiz y los contenidos como factores clave para el desarrollo del aprendizaje autorregulado” (Tabla 4 y Tabla 10). Asimismo, para ellos los mismos factores son claves al comprender su limitación y el consecuente desarrollo de la heteronomía.

Contexto. Aunque en la Institución se estableció un modelo pedagógico constructivista-desarrollista orientado hacia la formación de la autonomía de la persona, por el contrario, se pone en marcha un modelo pedagógico tradicional que subyace a los discursos y prácticas educativas y es inverso a la intencionalidad de formar personas autónomas. En últimas, el modelo pedagógico constructivista-desarrollista se quedó en la reflexión; se observa un modelo tradicional funcionando de forma predominante en el devenir del contexto institucional. Efectivamente aquí se instaura una brecha significativa entre lo que se plantea en la esfera institucional y se dice y entre el discurso y la práctica.

Bien es sabido que el modelo tradicional promueve la dirección y el protagonismo de los docentes. En este modelo los estudiantes que asumen un papel como receptores-

pasivos de información. Esto es posible mediante la aplicación de mecanismos de recompensas y castigos, los cuales, en efecto, mueven a los aprendices a actuar en función de estos. Indican los participantes que el contexto muestra unas necesidades básicas insatisfechas, problemas familiares, un acceso pobre a la información y una cultura académica deficitaria (Figura 54).

Empero, se resaltan otros modelos educativos que pueden potenciar la autorregulación en el contexto de la secundaria. Precisamente se alude al empleo de metodologías de enseñanza-aprendizaje de carácter activo como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) (Tabla 11). Estos modelos y metodologías activas abren una brecha que toma distancia respecto al modelo tradicional de enseñar y aprender, por cuanto son factores promotores de autorregulación en el aprendizaje.

A esto se aúna otros factores como el déficit y uso inadecuado de las tecnologías ya que estas la actualidad son distractores (Tabla 11). Es decir, se les da un empleo no didáctico. Aunque se advierte que estas herramientas no se configuran como el único recurso para desarrollar el aprendizaje autorregulado, sí pueden aportar a su promoción como se observó en el contexto siempre cuando su uso sea adecuado y didáctico.

Se resalta que no fue muy significativo el papel de los contenidos desde la perspectiva docente. De estos se resaltan, que se convierten en limitantes cuando las temáticas no son de interés y se aprenden por obligación como es costumbre.

Identidad del Docente como Promotor del Aprendizaje Autorregulado. Hay factores que desde el actuar docente se identificaron como potenciadores. Al revisar lo observado y lo planteado por los docentes en las entrevistas, estos apuntan a la formación de un perfil de docente como promotor de autorregulación. Este perfil se caracteriza por el ejercicio docente como asesor y mediador con diversas funciones (animador, motivador,

orientador, acompañador, demostrador de beneficios y aplicaciones, proveedor de pautas, desarrollador de clases didácticas, empleador de metodologías activas, ejemplificador) (Figura 54).

Este perfil establece un contraste y abre una brecha, es decir separación respecto al docente del modelo tradicional, quien pone práctica ciertos comportamientos limitantes para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje: actitud cerrada, la imposición y obligación, la pereza y el desinterés, no muestra el beneficio de aprender y sus aplicaciones, uso inadecuado de tecnologías en la clase, este impide la libertad de elección, manifiesta pereza y desinterés, usa metodologías no activas.

Cabe añadir, que desde lo planteado por los docentes estos se describen a sí mismos como aprendices autorregulados, esto forma parte de su identidad como docentes. Sus características necesarias para el ejercicio de la enseñanza, son: motivación, interés, hábitos, disciplina, investigación y práctica (Tabla 4). Estas coinciden con las características y rasgos del perfil autorregulado del docente y del estudiante.

Perfiles de Aprendiz: Autorregulado vs No Autorregulado. Incluso se resalta el factor potenciador de aprendizaje autorregulado de los estudiantes que asumen un papel activo, es decir son quienes muestran concentración en el desarrollo de las tareas académicas, preocupación por sus resultados y actitud positiva frente del trabajo colaborativo (Tabla 11). Las precedentes características, son muestras de la autorregulación ejercida por un aprendiz, quien pese a no disponer de herramientas cognitivas, metacognitivas y socioafectivas que los constituyan como aprendices autorregulados de éxito.

Este perfil contrasta con el de un estudiante con muy baja autorregulación del aprendizaje. Este en su proceso evidencia desconocimiento del beneficio de aprender,

pereza, desmotivación, olvido de herramientas, un autoconcepto de ser menos capacitado, distracción por compañeros y tecnologías. Este perfil puede ser resultado de otros factores: problemas psicológicos (Figura 54). Sin embargo, este perfil de aprendiz es aquel que más necesita beneficiarse una implementación programada porque de las 38 áreas evaluadas: el 37% presenta fortaleza y el 63% debilidad (Tabla 12)

Saberes y Prácticas Educativas de los Docentes. Ahora bien, relacionado con el contexto precedente, se presentará un corto repaso de lo planteado por los docentes. Este punto se basa en el análisis de las categorías deductivas y emergentes de los datos recabados mediante las entrevistas estructuradas (Tabla 4). Respecto de los saberes de los docentes sobre el aprendizaje autorregulado se resaltan varios aspectos. En sus conocimientos previos, la definición de los docentes apunta que este aprendizaje se define como “autonomía del aprendiz”. Este se actúa con “independencia” para “construir aprendizajes”. Esta es una perspectiva constructivista que enfatiza la independencia del aprendiz en la construcción de su conocimiento y que le otorga a este la responsabilidad de dicha construcción.

Se observa para los docentes el aprendizaje autorregulado se basa en elementos como el “interés y la motivación”, lo cual es una perspectiva parcial centrada en lo afectivo y emocional y desconoce lo metacognitivo; no obstante, estos apuntan que el perfil autorregulado se define por el “carácter disciplinado y los hábitos”. En este punto se halla la conexión entre la perspectiva de los docentes y el modelo pedagógico tradicional basado en el desarrollo de la disciplina y los hábitos. La perspectiva docente está influida por el modelo tradicional.

Sorprende la manera como se amplía la perspectiva al abordar el perfil del estudiante que autorregula su aprendizaje con características que son claves y necesarias para el desarrollo de tareas académicas. Es decir, describen a un aprendiz “motivado”, “curioso”, “disciplinado”, “ordenado”, “constante”.

Respecto en la esfera de las prácticas pedagógicas, en la planeación se limita a “concebir y establecer el orden de las actividades en el contexto de la clase”. Esta idea deja por fuera otros aspectos a considerar, como la visión, los objetivos, las metas, propósitos, las acciones, tiempos, espacios y contextos dentro y fuera del aula, por mencionar algunos. Es decir, siguiendo la teoría deja de lado lo metacognitivo y lo socio-afectivo y emocional.

La promoción, en cambio, sí aporta elementos relevantes que deberían ser considerados en la etapa de planeación, más allá de un orden de actividades. En la promoción los docentes resaltan “la motivación, búsqueda del sentido a lo que se aprende, la posibilidad de elección y la investigación”. Al respecto, lo planteado en este punto se contradice en gran medida con la puesta en práctica del modelo tradicional, el cual sí es practicado en el contexto en cuestión, salvo la práctica de metodologías activas.

En lo concerniente a la evaluación, los docentes aportan elementos acordes a la promoción. A saber: “su carácter práctico, el empleo de preguntas que estimulen pensamiento y el empleo de instrumentos adecuados”. En la evaluación el carácter práctico y la forma de realizarse son elementos clave.

Desde la perspectiva docente, la implementación debe pensar el perfil de los actores, adoptar un nuevo modelo pedagógico acorde al tiempo actual y sus retos, que integren metodologías activas para enseñar y aprender, promover el acceso y la democratización del conocimiento, el apoyo para satisfacer las necesidades básicas,

involucra el acompañamiento y la influencia de otros (directivos, familias), la mejora de los espacios e infraestructura y el empleo de tecnologías con un uso didáctico (Figura 54).

En suma, frente a esto los datos recabados de la perspectiva docente, se halla que:

Para entender los factores de promoción y de obstáculo es menester reflexionar sobre el ambiente, el aprendiz y los contenidos. Respecto de los factores de promoción indican la necesidad de intervenir el contexto y revelan las líneas de acción a seguir.

La definición de aprendizaje autorregulado de los docentes involucra “capacidades” y “medios”. Esta definición, aunque es sencilla contiene elementos que pueden ser mejorados y complementados para ampliar el conocimiento y la acción del docente de cara a la autorregulación. Se observan elementos valiosos, aunque algunos se quedan en idealizaciones puesto que no siempre son llevados a la práctica.

Los docentes asumen de manera similar su perfil y el del estudiante como aprendices autorregulados quienes se caracterizan por su motivación, interés, hábitos, disciplina, investigación y práctica. Este forma parte de su identidad docente. Apuntan que se debe adoptar un modelo más acorde a este tiempo, más abierto, así satisfacer necesidades básicas, disponer de recursos, entre otros aspectos clave.

Saberes y Prácticas Educativas de Estudiantes de la Secundaria de Acuerdo con las Etapas del Modelo de Sáez, López, Arias y Mella (2022)

Este subapartado iniciará con una mirada a los valores generales hallados en el modelo de aprendizaje autorregulado. En general, de los 38 puntos evaluados en el cuestionario aplicado a los estudiantes, se halló que el 37% se corresponde con áreas de fortaleza y el 63% se corresponde con áreas de debilidad.

Tabla 12*Total de áreas de fortaleza y debilidad evaluadas*

Etapa	Fortalezas	Debilidades	Aspectos evaluados
Disposición	2	5	7
Ejecución	7	10	17
Evaluación	5	9	14
Total	14	24	38
%	37%	63%	100%

Nota. Los datos fueron obtenidos con la aplicación del cuestionario sobre aprendizaje autorregulado de estudiantes de secundaria creado por Sáez, Mella, López y León (2021).

De 38 puntos evaluados del proceso de aprendizaje autorregulado, la etapa inicial de disposición corresponde al 18%; la etapa de ejecución abarca el 45%; y la etapa de evaluación abarca el 37%. De cada etapa se hallaron las fortalezas y debilidades que, de acuerdo a su valor porcentual, se estima lo siguiente: En la etapa de disposición las áreas de fortaleza equivalen al 29% y las áreas de debilidad al 71%; en la etapa de ejecución las áreas de fortaleza equivalen al 41% y las áreas de debilidad al 59%; y en la etapa de evaluación las áreas de fortaleza equivalen al 36% y las áreas de debilidad al 64%.

Tabla 13*Porcentaje de fortaleza y debilidad por etapa de aprendizaje autorregulado*

Etapa	Fortalezas	% Fortalezas	Debilidades	% Debilidades	Total Puntos Evaluados	%
Disposición	2	29%	5	71%	7	18%
Ejecución	7	41%	10	59%	17	45%
Evaluación	5	36%	9	64%	14	37%
Total	14	37%	24	63%	38	100%

Nota. Los datos fueron obtenidos con la aplicación del cuestionario sobre aprendizaje autorregulado de estudiantes de secundaria creado por Sáez, Mella, López y León (2021).

A continuación, se valorará con detalle las fortalezas, debilidades y factores hallados en el estudio realizado sobre las prácticas y saberes de los estudiantes en el contexto de la secundaria.

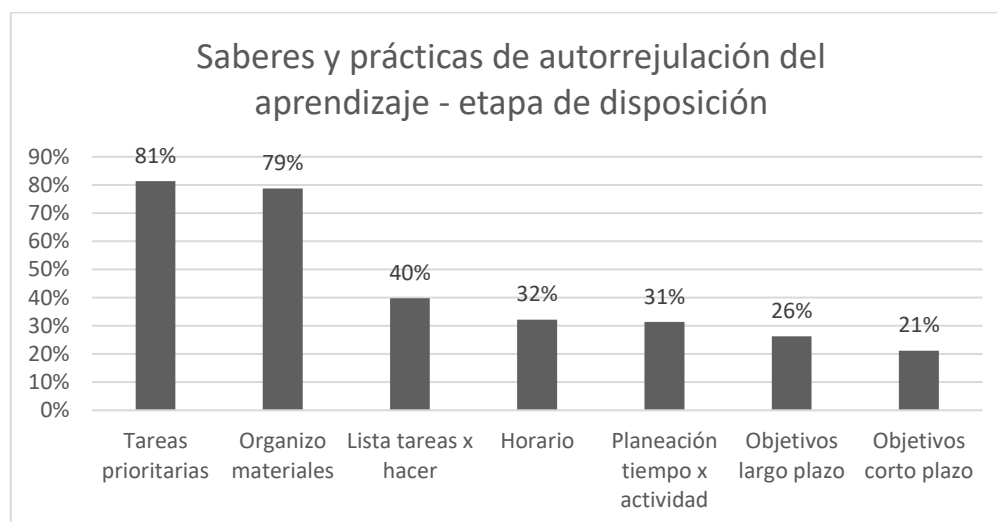
Etapa de Disposición. En el desarrollo de las tareas académicas, de acuerdo con lo definido, esta etapa inicial se corresponde con la preparación, análisis de las tareas y el desarrollo de la planificación. Relacionada la categoría inductiva de los saberes de los docentes, apunta que: “Antes de iniciar la tarea académica: el aprendiz debe disponer de unos conocimientos previos, una meta/propósito, reflexionar sobre lo que requiere el proceso y lo que busca aprender” (Tabla 4).

De cara a estas ideas, los datos recabados de los estudiantes de secundaria evidencian dos discrepancias: para los docentes: la disposición concebida como etapa de práctica reflexiva; para los estudiantes: una práctica más operativa y reactiva menos estratégica. Las inferencias precedentes parten de las evidencias: los docentes nombran unos “conocimientos previos”, una “meta” y una “reflexión” sobre lo que requiere el proceso, es decir, aportan la idea de la reflexión - planeación como la esencia de esta etapa.

En contraste, la mayor parte de los estudiantes solo determinan reactivamente: tareas prioritarias (81%) y organizan los materiales (79%), es decir prácticas que no requieren mucha reflexión, si se compara con la determinación de objetivos de corto (21%) y largo plazo (26%), planear el tiempo por actividad (31%), determinar un horario (32%) y elaborar listas de tareas por hacer (40%) como se puede observar en la gráfica (Figura 55).

Figura 55.

Consolidado de saberes y prácticas de autorregulación del aprendizaje - etapa de disposición



Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Al contrastar lo observado en clases y el contexto institucional (Tabla 11) respecto lo planteado por los docentes acerca del carácter reflexivo y planeado de la etapa de disposición (Tabla 4) y que en esta los estudiantes no conciben el plan, sus objetivos y tiempos al inicio de la tarea como prioridad, se puede establecer dos debilidades: a) En el modelo tradicional de la Institución basado en el protagonismo del docente como actor central, hace que los estudiantes asuman un papel pasivo y limitado al aprender. En efecto, estos asumen la reactividad frente a lo inmediato, dejan de lado el ejercicio de un papel proactivo y estratégico; y b) aunque se observan factores promotores en lo actitudinal y metodológico, se carece de una enseñanza de planeación de objetivos, tiempos y actividades al inicio de la tarea académica.

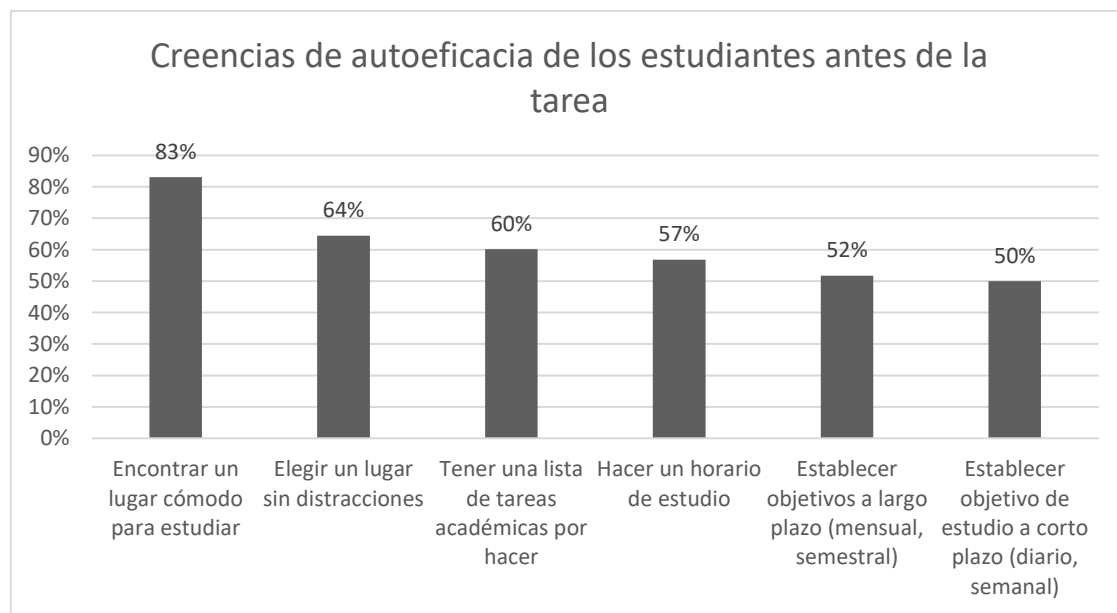
En la etapa de disposición, las creencias de autoeficacia muestran las convicciones y percepciones, es decir el grado de certeza que tienen los estudiantes sobre su saber y

capacidades para alcanzar una meta o llevar a cabo una tarea de forma exitosa. Ellos cuentan con una mayor certeza sobre su facilidad para encontrar un sitio de estudio cómodo (83%), sin distracciones (64%), tener una lista de tareas por hacer (60%), elaborar un horario de estudio (57%), establecer objetivos de estudio a largo plazo (52%) y a corto plazo (50%). Estos datos confirman la certeza que tienen los estudiantes de su capacidad y saber para realizar prácticas de autorregulación del aprendizaje, en este caso más operativas y reactivas que estratégicas.

No obstante, en este punto se puede establecer que, aunque un poco más de la mitad de los participantes cuentan con la certeza de saber determinar objetivos de corto y largo plazo, planear tiempos por actividad, horarios y listas de actividades, estos no las aplican como lo muestra el gráfico precedente en comparación con el que sigue. Es decir, se evidencia un descuido de la función metacognitiva que es un factor potenciador.

Figura 56

Consolidado de creencia de autoeficacia



Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Al respecto, los docentes señalan que antes de iniciar una tarea académica el aprendiz debe tener conocimientos de la temática, el objetivo, estrategias, hábitos y maneras de desarrollarlo (Tabla 4). Es de considerar que al relacionar lo planteado por los docentes y los estudiantes, en este punto los docentes concuerdan con lo planteado por el modelo cíclico y demuestran una comprensión más cabal sobre la etapa de disposición.

Se puede concluir respecto a la etapa de disposición lo siguiente:

Se observa una fortaleza en la concepción amplia desde la perspectiva que tienen los docentes sobre la etapa de disposición como práctica reflexiva y estratégica, esta práctica no se observa en los estudiantes para quienes es operativa y reactiva.

Se evaluaron siete (7) saberes-prácticas. Dos (2) son áreas de fortaleza y cinco (5) de debilidad. Se observa fortaleza en dos prácticas reactivas y operativas: determinar tareas prioritarias y organizar materiales. Se observa debilidad en cinco (5) prácticas: la elaboración de la lista de tareas por hacer, la programación de un horario, la planeación del tiempo por actividad y el planteamiento de objetivos de largo y corto plazo.

La mayoría de los estudiantes disponen de creencias de autoeficacia que reflejan su certeza de saber lo más importante, sin embargo, no lo hacen.

En suma, lo más importante y estratégico para planificar el proceso es practicado por menos estudiantes; y lo menos importante, por la mayoría. Quiero esto decir que, en la etapa inicial de disposición de la tarea académica, la mayoría de los aprendices no ponen en práctica la metacognición consideran los objetivos, las actividades, el tiempo, los recursos y la manera de abordar la tarea académica. En efecto, la metacognición en una debilidad evidente.

Etapa de Ejecución. Luego de la disposición, en la etapa de ejecución los estudiantes hacen la tarea, accionan y operan estrategias metacognitivas y cognitivas para

cumplir lo propuesto al inicio. Al observar lo planteado por los docentes, en la categoría emergente o inductiva hallada, señalaron que: “Durante la tarea académica: el aprendiz juega un papel activo porque participa en la actividad de la clase”. Aquí se puede establecer que para los docentes el ejercicio de un “papel activo” es evidencia de autorregulación del aprendizaje durante la ejecución de la tarea académica.

Sin embargo, al contrastar la idea precedente con los 17 puntos del cuestionario aplicado, se puede observar su carácter reducido y distante de los saberes – prácticas de autorregulación del aprendizaje. Esto por cuanto los docentes solo aluden a la participación en clase mediante el ejercicio de un papel activo por parte del estudiante. Lo precedente muestra una diferencia significativa entre lo que saben los docentes y practican los estudiantes en lo relacionado a la autorregulación del aprendizaje.

Se hallaron áreas de fortaleza en la revisión de los datos sobre los saberes y prácticas de autorregulación más frecuentes. Los estudiantes saben a quiénes pedirle ayuda (82%) y dónde encontrar ayuda (72%). Entre las prácticas más empleadas, reportaron en orden descendente: la búsqueda de soluciones respecto a lo que no se entiende (70%), reunir información de distintas fuentes (59%), identificar los contenidos que no se entienden (58%) y cumplir con los objetivos del estudio (53%). Es de notar, que este último es contradictorio respecto al hallazgo de la fase inicial de disposición, puesto que la determinación de objetivos de corto es puesta en práctica por el 21% y largo plazo por el 26%.

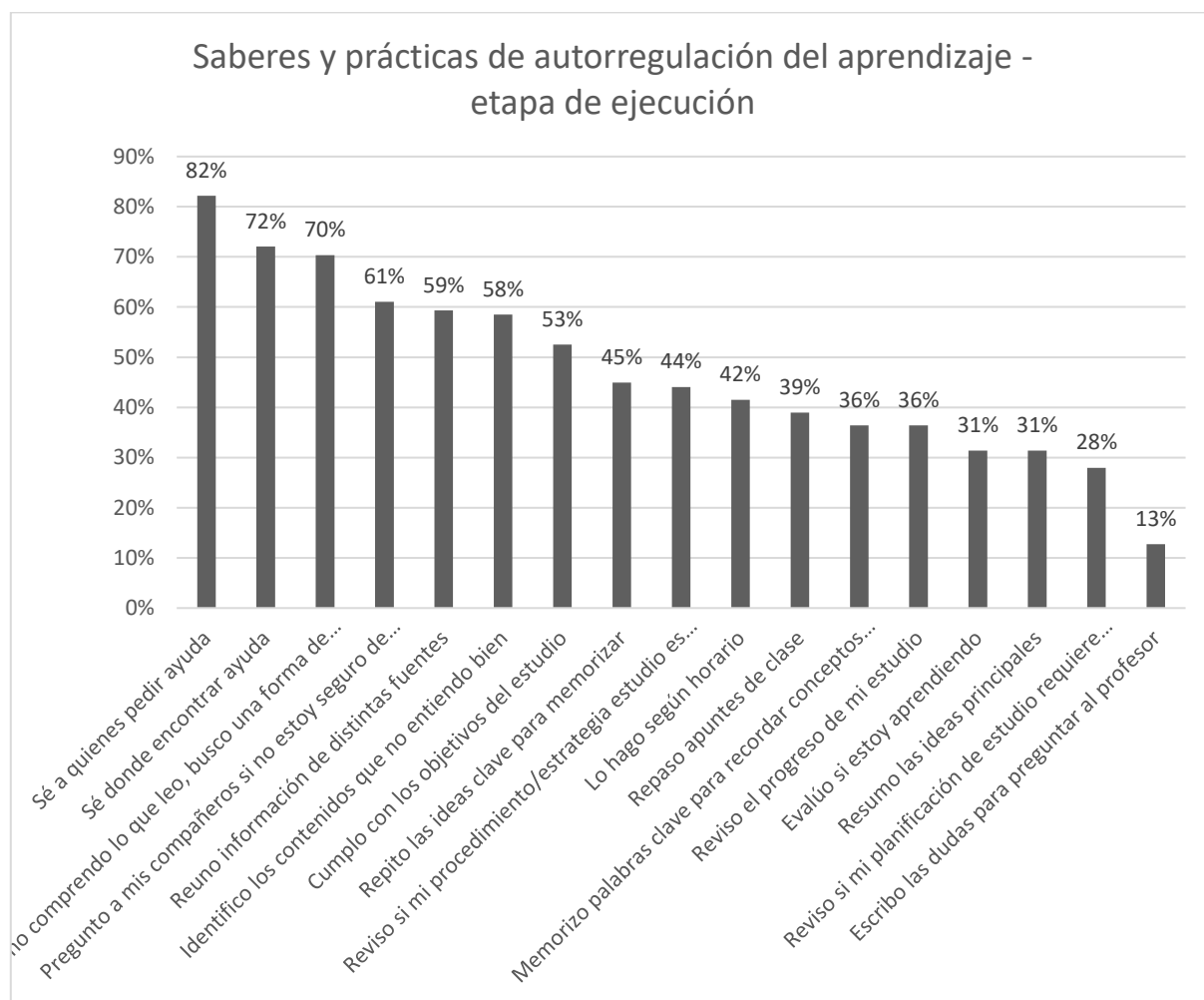
Las áreas de debilidad reportadas por los estudiantes en orden descendente, porque son practicadas con menor frecuencia por ellos, son: la repetición de las ideas clave para memorizarlas (45%), la acción metacognitiva de revisar si la estrategia o procedimiento fue efectivo (44%), cuidar si se ejecuta la tarea siguiendo el horario (42%), repasar los apuntes

de clase (39%) y relacionado con el anterior, memorizar las palabras clave para recordar conceptos relevante (36%), desde lo metacognitivo revisar el progreso del estudio (36%) y evaluar si está aprendiendo (31%), resumir las ideas principales (31%), revisar si la planificación realizada requiere cambios y ajustes (28%) y finalmente, escribir las dudas para plantearlas al docente (13%).

Nuevamente se resalta en este punto la debilidad significativa en la práctica de la metacognición. En esta etapa menos estudiantes la emplean para evaluar su proceso de aprendizaje. Incluso se observa debilidad en el uso de las estrategias cognitivas de retención (memorización, repetición) y de organización de la información (resumen).

Figura 57

Consolidado de saberes y prácticas de autorregulación del aprendizaje - etapa de ejecución



Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

De las observaciones efectuadas en las clases respecto de la categoría citada al principio de la etapa de la ejecución se hallaron coincidencias significativas. En ambas, se evidencia la participación activa de algunos estudiantes en clase, su inclinación por el trabajo colaborativo, su preocupación por los resultados obtenidos y su concentración en las tareas académicas. Esto sin duda ilustra unas características propias del aprendiz

autorregulado como el ejercicio de un papel activo, responsable y de práctica de la metacognición. Asimismo, de los saberes de quiénes y dónde encontrar ayuda y escribir las dudas para plantearlas al docente, encuentra relación con unos datos sobre factores de promoción hallados en las entrevistas a docentes y la observación no participante en las clases, a saber: el ejercicio docente como mediador y asesor, el uso de herramientas tecnológicas personales y la inclinación por el trabajo colaborativo.

De esta etapa se puede concluir lo siguiente:

De acuerdo con los datos proporcionados por los docentes, se resalta el ejercicio de un “papel activo” como la característica del aprendiz autorregulado durante la ejecución. Empero, esta concepción se queda corta al desconocer la mayor parte de los saberes y operaciones de esta etapa (en total 17). Esto se puede asumir como una debilidad que se podría fortalecer en una implementación dirigida a estos.

Se evaluaron para la ejecución 17 puntos. Siete (7) como áreas de fortaleza y 10 como debilidad. Las áreas de fortaleza halladas son: los estudiantes saben a quiénes pedir ayuda y saben dónde encontrarla, buscan formas de solución cuando no entienden lo que leen, acuden a los compañeros cuando no están seguros del contenido, reúnen información de diversas fuentes, identifican los contenidos que no entienden bien y cumplen con los objetivos del estudio.

Las áreas de debilidad halladas son: la repetición de las ideas clave para memorizarlas, la revisión de la efectividad de la estrategia o procedimiento, el cuidado de la ejecución de la tarea siguiendo el horario, el repaso los apuntes de clase, la memorización las palabras clave para recordar conceptos relevante, la revisión el progreso del estudio, la evaluación si está aprendiendo, el resumen de las ideas principales, la revisión de la

planificación realizada en caso de requerir cambios y sus ajustes y la escritura de las dudas para plantearlas al docente.

De las áreas de debilidad, se resalta que menos de la mitad de los estudiantes acciona las estrategias de metacognición, de práctica y repaso de la información y de organización de la información.

Además, se hallaron factores de promoción y potenciación como la participación activa de los estudiantes, su preocupación por los resultados, su inclinación por el trabajo colaborativo. Estos comportamientos se relacionan con lo indicado por los docentes quienes se basan en su experiencia para explicar los procesos académicos cotidianos, como lo indican las categorías relacionadas (Tabla 11).

Etapas de Evaluación. Finalmente, en esta fase los aprendices establecen juicios sobre el proceso y los resultados conseguidos, desarrollan la autoevaluación y realizan las atribuciones causales de su éxito o fracaso. En esta etapa la práctica de la metacognición es notable, de acuerdo con los expertos esta función sirve para revisar y evaluar el desempeño y ajustar las tácticas para aprender.

Los docentes en la categoría inductiva señalan que: “Después de la tarea académica: el aprendiz llega al conocimiento del resultado de su trabajo como retroalimentación” (Tabla 4). Se puede inferir que los docentes consideran que los aprendices conocen el resultado y esto es una retroalimentación para ellos. No obstante, no incluyen la retroalimentación del proceso que permite valorar el cómo se aprende, el esfuerzo que involucra, las áreas de fortaleza y debilidad y las estrategias empleadas.

Al observar en esta etapa las prácticas de revisión desplegadas por los estudiantes, se hace evidente la función metacognitiva del aprendizaje autorregulado. En las respuestas proporcionadas por los estudiantes en los cuestionarios, se observan áreas de fortaleza

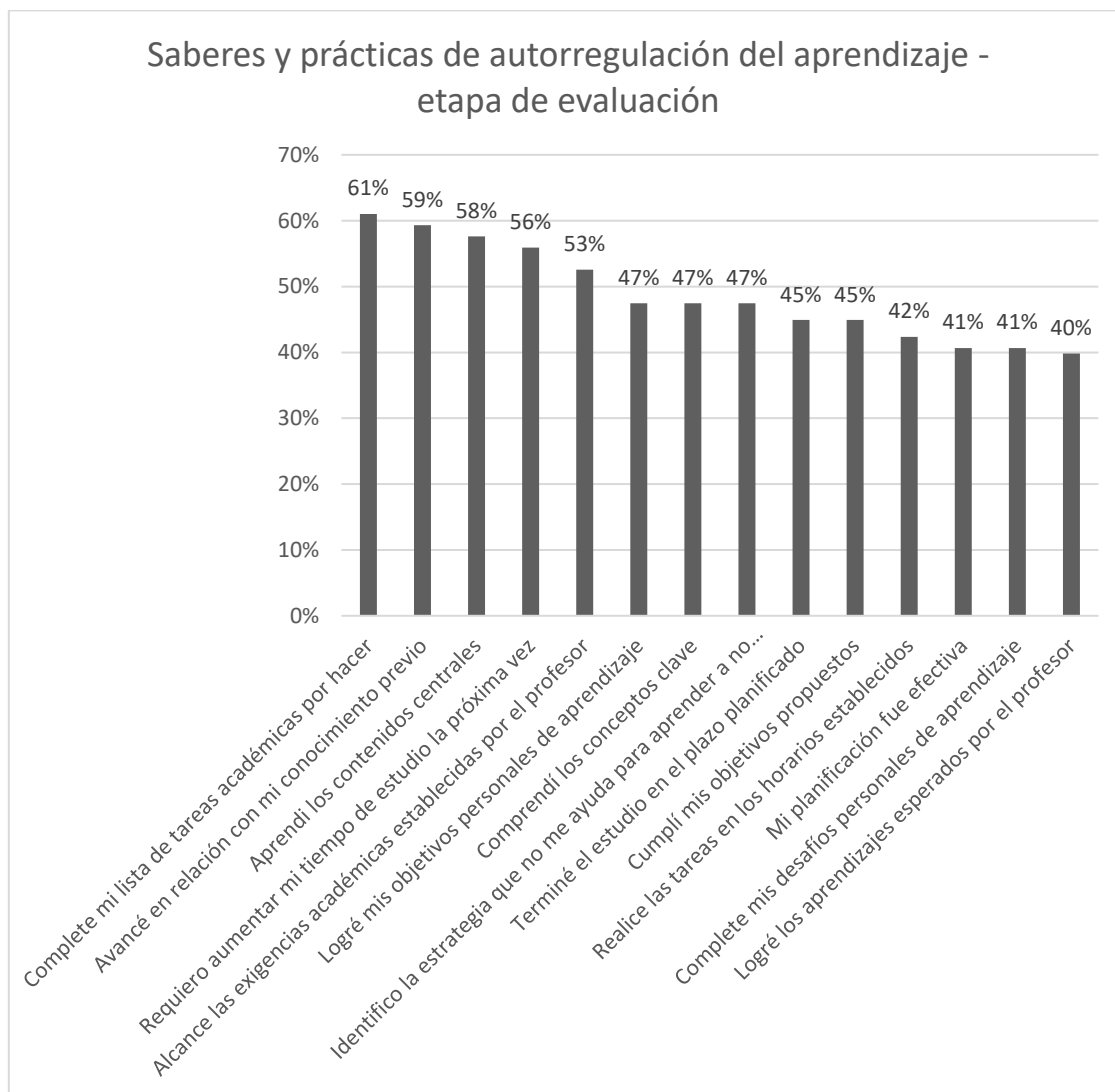
puesto que la mayor parte de los estudiantes revisan si completan la lista de tareas académica por hacer (61%), si avanzaron en relación con su conocimiento previo (59%), si aprendieron los contenidos centrales (58%), si requieren aumentar el tiempo de estudio en otra tarea (56%) y si alcanzaron las exigencias establecidas por el docente (53%).

Relacionando los datos obtenidos de otras etapas, se observa que el 61% de los estudiantes revisan si completan la lista de tareas académica por hacer respecto de la creencia de autoeficacia sobre su capacidad para tener una lista de tareas académicas por hacer en la etapa de disposición. También se resalta que a diferencia de la ejecución donde el punto es “cumpló con los objetivos del estudio” (53%).

Nuevamente la debilidad se presenta en la metacognición que se acciona en la etapa de evaluación. Las áreas de debilidad aluden a la revisión del logro de los objetivos personales de aprendizaje, la comprensión de los conceptos clave y de la estrategia que no ayuda para no volver a emplearla en otras tareas académicas (cada una con 47%), luego si se cumplen los objetivos propuestos y se concluye el estudio en el plazo planificado (cada uno con 45%), si se realiza en los horarios establecidos (42%), si la planificación fue efectiva y se completaron los desafíos personales de aprendizaje (41%) y se lograron los aprendizajes esperados por el docente (40%).

Figura 58

Consolidado de saberes y prácticas de autorregulación del aprendizaje - etapa de evaluación



Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

Las atribuciones del fracaso académico se corresponden con el resultado de la reflexión efectuada por el estudiante al conocer el resultado del proceso de desarrollo de la tarea académica. En este punto se puede considerar como una perspectiva limitada de la atribución de sus debilidades al finalizar la tarea académica, puesto que imputan esto a

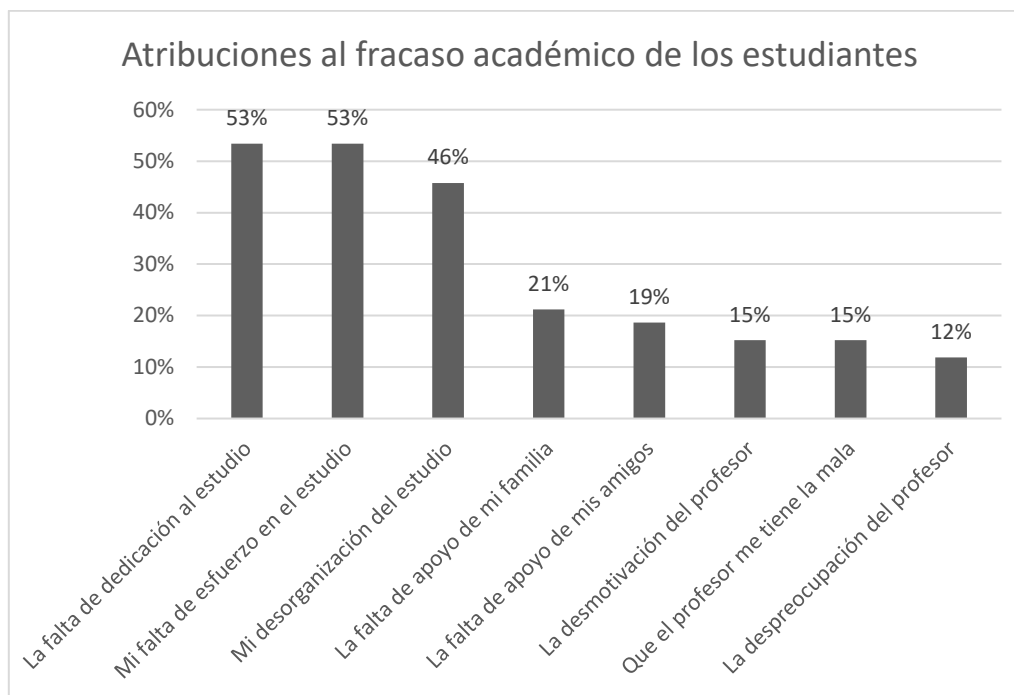
causas internas como la falta de dedicación (53%) y la falta de esfuerzo (53%). Además, se muestran como atribuciones causales débiles aquellas que los estudiantes hacen de factores internos como su desorganización al estudiar (46%) y externos como la falta de apoyo familiar (21%), el apoyo de los amigos (19%), la desmotivación, la actitud hacia el estudiante y la despreocupación del profesor (cada una con 15%).

Lo precedente muestra la puesta en práctica parcial de la metacognición sobre factores internos y externos. Esta les permite a los estudiantes determinar sus debilidades como punto de partida para efectuar ajustes. Asimismo, esta atribución limitada podría motivar al estudiante a mejorar y buscar soluciones o al asumir esto como un problema interno desconocer otros factores que son relevantes y reducir la disposición de búsqueda de ayuda externa.

En este punto los docentes coinciden con las atribuciones de fracaso reportadas por los estudiantes tiene que ver con la pereza del estudiante. Sin embargo, no concuerdan en que, para los docentes, ellos mismos se consideran objetos de la atribución del fracaso de los estudiantes y la distracción causada por el uso de las tecnologías (Tabla 4).

Figura 59

Atribuciones del fracaso académico de los estudiantes



Nota. Elaborado con los datos recabados con el cuestionario de Sáez, Mella, López y León (2021).

De esta última etapa se puede concluir que los docentes resaltan el valor del resultado como retroalimentación del proceso de desarrollo de la tarea académica. No aluden al proceso como parte fundamental de la reflexión.

De 14 puntos de revisión: cinco (5) se presentan como áreas de fortaleza y nueve (9) como áreas de debilidad. De 14 puntos analizados, se hallaron cinco áreas (5) de fortaleza en las prácticas metacognitivas de los estudiantes que son: la revisión de la completud de la lista de tareas académica por hacer, si avanzaron en relación con el conocimiento previo, si aprendieron los contenidos centrales, si requirieron aumentar el tiempo de estudio en otra tarea y si se alcanzó las exigencias establecidas por el docente.

En cambio se hallaron nueve áreas de debilidad en las prácticas metacognitivas de evaluación, fueron las siguientes revisiones: la revisión del logro de los objetivos personales de aprendizaje, la comprensión de los conceptos clave, de la estrategia que no ayuda para no volver a emplearla en otras tareas académicas, si se cumplen los objetivos propuestos, si se concluye el estudio en el plazo planificado, si se realiza en los horarios establecidos, si la planificación fue efectiva y se completaron los desafíos personales de aprendizaje y se lograron los aprendizajes esperados por el docente.

Se observa que las atribuciones causales del desempeño académico se centran en factores internos como la falta de dedicación y esfuerzo en el estudio.

Por tanto, la metacognición es otra debilidad significativa hallada en esta etapa. En la mayor parte de prácticas se halla esta debilidad, por ejemplo, se observa que la revisión de la planificación, objetivos, aprendizajes, entre otros, no es relevante para la mayoría de los estudiantes. Esto se encuentra relacionado en los hallazgos de la baja significatividad que tiene la metacognición hallada la etapa de disposición y ejecución. Esta debilidad desestimula la potenciación de los saberes y prácticas educativas de los estudiantes.

Diseño de la Propuesta de Implementación

El presente apartado describe una propuesta de implementación basada en los hallazgos obtenidos en el presente estudio. Parte de una visión que consiste en promover un cambio paulatino y gradual en la forma de enseñar y aprender en el contexto de la secundaria del Colegio El Rosario Itagüí, mediante la participación de los integrantes de la comunidad educativa a saber: docentes, estudiantes, directivos, padres. Su objetivo es desarrollar competencias de autorregulación del aprendizaje en el Colegio El Rosario Itagüí. Esta debe ser objeto de concertación con la comunidad educativa, que sea aplicada, evaluada, corregida e integrada al currículo escolar institucional. Este apartado contiene unos puntos clave: análisis previo, identificación de necesidades, propuesta, objetivos, estrategias prácticas, adaptación al entorno, plan de acción y evaluación.

Análisis Previo

En general, retomando los datos precedentes, se puede determinar lo siguiente: En general, de los 38 puntos evaluados en el cuestionario aplicado a los estudiantes, se halló que el 37% se corresponde con áreas de fortaleza y el 63% se corresponde con áreas de debilidad.

De 38 puntos evaluados del proceso de aprendizaje autorregulado, la etapa inicial de disposición corresponde al 18%; la etapa de ejecución abarca el 45%; y la etapa de evaluación abarca el 37%. De cada etapa se hallaron las fortalezas y debilidades que, de acuerdo a su valor porcentual, se estima lo siguiente:

La etapa de disposición las áreas de fortaleza equivalen al 29% y las áreas de debilidad al 71%.

La etapa de ejecución las áreas de fortaleza equivalen al 41% y las áreas de debilidad al 59%.

La etapa de evaluación las áreas de fortaleza equivalen al 36% y las áreas de debilidad al 64%.

Identificación de necesidades

Esta propuesta de implementación responde a varias necesidades. Se debe pensar el perfil de los actores, contribuir a la mejora del modelo pedagógico para que sea más acorde al tiempo actual y sus retos, que integre metodologías activas para enseñar y aprender, promover el acceso y la democratización del conocimiento, el apoyo para satisfacer las necesidades básicas, involucre el acompañamiento y la influencia de otros (directivos, familias), la mejora de los espacios e infraestructura y el empleo de tecnologías con un uso didáctico.

Se trata de encontrar de los directivos dirección, motivación, apoyo y soporte y de los padres compromiso y apoyo en el acompañamiento de con los estudiantes.

Teniendo en cuenta que los docentes se asumen ellos mismos como aprendices autorregulados, puesto que esto forma parte de su identidad. Asimismo, cuentan con conocimientos previos contruidos desde la experiencia y quehacer cotidiano. Manifiestan intuiciones cercanas a lo que plantean los teóricos del aprendizaje autorregulado y es un punto de partida para construir gradualmente aprendizajes significativos en el aula y el contexto institucional. En síntesis, se trata de encontrar compromiso, participación, ampliar los conocimientos, metodologías y transferirlas a la enseñanza.

Aunque como se observó algunos estudiantes muestran rasgos de aprendices autorregulados, los datos muestran que no lo son. En general respecto de las etapas de disposición, ejecución y evaluación, los datos muestran que los saberes y prácticas educativas evaluadas, las debilidades (63%) sobre pasan las fortalezas (37%).

Específicamente:

Etapa de disposición. Se evidencia que los aprendices prestan más atención a actividades operativas y queda como débil la metacognición. En esta etapa la debilidad estriba en aspectos como la planeación de objetivos, la programación de tiempos y actividades que son de carácter estratégico y son claves para la puesta en práctica de la metacognición en las siguientes etapas.

Etapa de ejecución. Los hallazgos muestran que la debilidad estriba en el accionamiento de las estrategias de metacognición, de práctica y repaso de la información para su retención a largo plazo y de organización de la información mediante diferentes técnicas (esquemas, resúmenes, entre otros).

Etapa de evaluación. Las debilidades estriban en lo metacognitivo. A saber, la revisión de: el logro de los objetivos personales, la comprensión de los conceptos clave, de la estrategia ineficaz, el cumplimiento los objetivos planteados, la conclusión del estudio en el plazo estipulado, de los horarios establecidos, la efectividad de la planificación y la completud de los desafíos personales de aprendizaje y el logro de los aprendizajes esperados por el docente.

Título de la Propuesta

Programa de desarrollo del aprendizaje autorregulado de la secundaria del Colegio El Rosario Itagüí.

Visión

A 2026 el Colegio El Rosario Itagüí se proyecta como una Institución que brinda una enseñanza y promueve el aprendizaje autorregulado mediante la participación de los integrantes de la comunidad educativa a saber: docentes, estudiantes, directivos, padres.

Esta visión se logrará mediante el desarrollo de la siguiente propuesta:

Población Beneficiaria

Docentes, Estudiantes, Directivos, Padres

Duración.

3 de 4 periodos lectivos

Objetivos

Involucrar a la comunidad educativa el desarrollo del programa de mejora del aprendizaje autorregulado en la secundaria.

Orientar prácticas para el desarrollo habilidades de aprendizaje autorregulado en las etapas de desarrollo de la disposición, la ejecución y la evaluación de las tareas académicas.

Valorar el programa de mejora del aprendizaje autorregulado en la secundaria para su implementación en el currículo escolar.

Estrategias Prácticas

Adoptar una enseñanza centrada en el estudiante (Hidalgo-Moncada, Díaz-Vanegas y Díez-Palomar, 2021), con la participación de la comunidad educativa como base fundamental para el desarrollo del programa. Esto implicar determinar las necesidades y concertar el proyecto.

La concentración en las debilidades halladas en el estudio asignando más tiempo de práctica. En particular enfocar el esfuerzo al desarrollo de la metacognición en las etapas de disposición, ejecución, evaluación; seguido de la cognición y sus estrategias.

La adopción de papeles. El investigador como capacitador y asesor del proceso de desarrollo del programa; los directivos como líderes motivadores del programa de desarrollo de la autorregulación; los padres como principales actores de la red de apoyo: capacitados y participantes en el desarrollo del aprendizaje autorregulado; los docentes como tutores – asesores y mediadores capacitados para construcción de conocimientos, la

transferencia de responsabilidad y el empoderamiento de los estudiantes; y los estudiantes como participantes activos de las prácticas.

Desarrollar capacitación, transferencia y empoderamiento para el desarrollo del aprendizaje autorregulado mediante actividades prácticas y aplicadas al desarrollo de tareas académicas (Promoción docente directa [Vosniadou et al, 2024]) y el empleo de una metodología de enseñanza aprendizaje activo para el desarrollo del programa, por cuanto esto facilita el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje (Promoción docente indirecta [Vosniadou et al. 2024])

Emplear la evaluación formativa como retroalimentación autorreguladora.

Adaptación al Entorno

Inicialmente no es viable aplicar el programa a la totalidad de estudiantes de la Institución. El programa se puede implantar en algunos grados que reciban clases con todos los docentes, de forma tal que participen y puedan más adelante transferir sus conocimientos a todos los grados. Asimismo, es menester aplicarlo a largo del semestre de forma tal que permita desarrollar un proceso de preparación, ejecución y ajuste paulatino. Ello depende del tiempo que Coordinación permita.

Plan de Acción

Tabla 14

Plan para la implementación

Promoción y concertación con estudiantes, docentes, directivos, padres (periodo lectivo 1)								
Objetivo	Etapas	Dimensión	Tiempo	Sesiones Contenidos	Estrategias	Actividad	Actores	Recursos
Involucrar a la comunidad educativa el desarrollo del programa de mejora del aprendizaje autorregulado en la secundaria.	Socialización	Motivacional	1	Socialización de la propuesta de implementación: bases, objetivos, beneficios	Reunión	Respuesta a preguntas	Investigador Directivos Docentes	Computador Proyector
	Socialización	Motivacional	1	Socialización a de la propuesta de implementación: bases, objetivos, beneficios	Reunión	Respuesta a preguntas	Investigador Directivos Docentes Estudiantes Padres	Computador Proyector
	Vinculación	Motivacional	1	Concertación de las bases y compromisos	Actividad colaborativa	Conversatorio	Investigador Directivos Docentes Estudiantes Padres	Computador Proyector
	Instrucción	Pedagógica- didáctica	3	Capacitación docente sobre las etapas de autorregulación del aprendizaje	Actividad colaborativa	Análisis de casos	Investigador Directivos Docentes	Computador Proyector
	Instrucción	Pedagógica- didáctica	4	Bases para la metacognición y las metodologías activas	Actividad colaborativa	Análisis de casos	Investigador Directivos Docentes	Computador Proyector Sala de informática
			1		Evaluación formativa	Reunión	Investigador Directivos	

Implementación desde la disposición para la tarea académica (periodo lectivo 1)								
Objetivo	Etapas	Dimensión	Tiempo	Sesiones Contenidos	Estrategias	Actividad	Actores	Recursos
Orientar prácticas para el desarrollo habilidades de aprendizaje autorregulado en las etapas de desarrollo de la disposición, la ejecución y la evaluación de las tareas académicas.	Instrucción	Pedagógica-didáctica	1	El proceso de autorregulación: qué es, beneficios y cuáles son sus etapas	Exposición	Respuesta a preguntas	Investigador Directivos Docentes Estudiantes Padres	Computador Proyector
	Instrucción	Pedagógica-didáctica	0.5	Etapas de disposición: qué es, en qué consiste, beneficios	Exposición	Respuesta a preguntas	Investigador Directivos Docentes Estudiantes Padres	Computador Proyector
	Instrucción	Motivacional	1	Motivación, intereses, creencias de autoeficacia y manejo de la ansiedad. ¿Cómo potenciar la motivación y manejar la ansiedad?	Exposición	Ejercicios de relajación	Investigador Docentes Estudiantes	Computador Proyector
	Disposición	Metacognitiva	2	Análisis de la situación y planteamiento de objetivos, metas, propósitos La importancia del objetivo – meta para el desarrollo de la metacognición	Exposición Análisis de caso	Análisis de tareas del estudiante y planteamiento de objetivos	Docentes Estudiantes	Fotocopias de documento de trabajo

Disposición	Metacognitiva	2	Programación del tiempo y elaboración de horarios	Análisis de caso	Elaboración de un horario de estudio	Docentes Estudiantes	Sala de informática
Disposición	Metacognitiva	1	Priorización de las tareas y listados	Análisis de caso	Construcción de un listado de tareas	Docentes Estudiantes	Sala de informática
Disposición	Motivacional	0.5	Organización del espacio	Exposición	Organización del espacio de trabajo	Docentes Estudiantes	Computador Proyector
		1		Evaluación formativa	Reunión	Investigador Directivos Docentes	

Implementación desde la ejecución de la tarea académica (periodo lectivo 2)

Objetivo	Etapas	Dimensión	Tiempo	Sesiones Contenidos	Estrategias docentes y tutoriales	Actividad	Actores	Recursos
Orientar prácticas para el desarrollo habilidades de aprendizaje autorregulado en las etapas de desarrollo de la disposición, la ejecución y la evaluación	Instrucción	Pedagógica- didáctica	1	Ejecución: qué es, en qué consiste, beneficios	Exposición	Respuesta a preguntas	Investigador Directivos Docentes Estudiantes Padres	Computador Proyector
	Ejecución	Metacognitiva	1	Estrategias de gestión del tiempo	Práctica	Elaboración de estrategia de manejo del tiempo	Docentes Estudiantes	Fotocopias de documento de trabajo
	Ejecución	Cognitiva	1	Estrategias de búsqueda de ayuda. Construcción de redes de apoyo	Práctica	Formulación de una red de apoyo	Docentes Estudiantes	Fotocopias de documento de trabajo

de las tareas académicas.	Ejecución	Cognitiva	2	Estrategias de búsqueda y manejo de información	Práctica	Práctica en sala de informática	Docentes Estudiantes	Sala de informática
	Ejecución	Cognitiva	4	Estrategias de comprensión lectora: prelectura, lectura analítica y lectura de revisión	Práctica	Desarrollo de una prelectura Desarrollo de una lectura analítica Desarrollo de una lectura de revisión	Docentes Estudiantes	Fotocopias de documento de trabajo
	Ejecución	Cognitiva	4	Construcción de organizadores de información (mapa conceptual, mapa mental, cuadro sinóptico)	Práctica	Elaboración de mapa conceptual Elaboración de mapa mental Elaboración de cuadro comparativo Elaboración de cuadro sinóptico Elaboración de uve heurística Resumen	Docentes Estudiantes	Fotocopias de documento de trabajo Sala de informática
	Ejecución	Cognitiva	2	El repaso: estrategias y técnicas para retener la información a largo plazo	Práctica	Actividad de repaso Aplicación de técnicas de memoria	Docentes Estudiantes	Fotocopias de documento de trabajo

Ejecución	Metacognitiva	2	Monitoreo de la cognición: evaluación y control de la ejecución de la tarea	Práctica	Evaluación de la ejecución	Investigador Docentes Estudiantes	Computador Proyector
		1		Evaluación formativa	Reunión	Investigador Directivos Docentes	

Implementación desde la evaluación de la tarea académica (periodo lectivo 3)								
Objetivo	Etapas	Dimensión	Tiempo	Sesiones Contenidos	Estrategias	Actividad	Actores	Recursos
Orientar prácticas para el desarrollo habilidades de aprendizaje autorregulado en las etapas de desarrollo de la disposición, la ejecución y la evaluación de las tareas académicas.	Instrucción	Pedagógica- didáctica	1	Evaluación: definición, proceso, beneficios	Exposición	Respuesta a preguntas	Investigador Directivos Docentes Estudiantes Padres	Computador Proyector
	Evaluación	Metacognitiva	2	Evaluación del proceso de desarrollo de la tarea académica ¿Cómo se realiza?	Práctica	Reflexión metacognitiva	Docentes Estudiantes	Fotocopias
	Evaluación	Metacognitiva	2	Evaluación del resultado obtenido de la tarea académica ¿Cómo se realiza?	Práctica	Reflexión metacognitiva	Docentes Estudiantes	Fotocopias
	Evaluación	Metacognitiva	2	Autoevaluación y toma de conciencia ¿Cómo se realiza y aplica en el proceso de aprendizaje?	Práctica	Autoevaluación escrita	Docentes Estudiantes	Rúbrica
			1		Evaluación formativa	Reunión	Investigador Directivos Docentes	

Evaluación del programa y ajustes (periodo lectivo 3)								
Objetivo	Etapas	Dimensión	Tiempo	Sesiones Contenidos	Estrategias	Actividades	Actores	Recursos
Valorar el programa de mejora del aprendizaje autorregulado en la secundaria para su implementación en el currículo escolar.	Evaluación	Pedagógica- didáctica	2	Aplicación de cuestionario	Respuesta de cuestionarios	Respuesta de cuestionarios	Investigador Docentes Estudiantes	Cuestionarios Sala de informática
	Evaluación	Pedagógica- didáctica	1	Evaluación de programa	Actividad colaborativa	Conversatorio	Investigador Directivos Docentes Estudiantes Padres	Computador Proyector
			1		Evaluación formativa	Reunión	Investigador Directivos Docentes	

Nota. Esta tabla la planeación de la propuesta de implementación. *Fuente.* Autoría propia.

Evaluación

Esta propuesta se evaluará con la construcción de un portafolio que evidencie el paso del estudiante por las tres etapas de la autorregulación del aprendizaje.

Conforme avanza el proceso de implementación, la evaluación de cada etapa debe aumentar el porcentaje de fortaleza y reducir el porcentaje de debilidad, en las etapas de disposición, ejecución y evaluación en 5 puntos porcentuales.

Se realizará la aplicación de salida con el instrumento diseñado por Sáez, Mella, López y León (2021) como evaluación de entrada y de salida del programa o puede ser al finalizar cada etapa.

Discusión de los Resultados

Este capítulo presenta la discusión de los resultados obtenidos en el estudio, su relación con literatura consultada, la explicación de los patrones o tendencias halladas, la exploración de implicaciones y una reflexión sobre las limitaciones del estudio.

En este trabajo se hallaron concordancias con hallazgos de los estudios referenciados en este trabajo. Concuera con la orientación hacia necesidad de aportar a la determinación de las debilidades y fortalezas o los puntos fuertes y débiles como diagnóstico para luego crear estrategias que fortalezcan el desarrollo de la autorregulación en el aprendizaje (Díaz-Amado, Porcar-Gómez & Aguirre, 2023; Moreno-Heredia & Pérez-Rodríguez, 2021; Maldonado, 2021; Torrano & Soria, 2016).

Se resalta en los hallazgos, que los docentes cuentan conocimientos previos y prácticas que a futuro sirven como un punto de partida para potenciar la promoción del aprendizaje autorregulado, aunque sean parciales y aproximados. Esto en cuanto a su definición de aprendizaje autorregulado como “independencia” que involucra “capacidades” y “medios” para aprender. Esta definición alude a un proceso aislado de la práctica docente que de cierta manera guardan distancia de las concepciones y propuestas teóricas (González-Villatoro, 2016).

Se encontró, concordando con Navarro y Lamadrid (2021), que los planteamientos de los docentes no aluden ni guardan relación con la filosofía y el modelo pedagógico institucional, porque aluden a prácticas pedagógicas y didácticas que no promueven autorregulación en el aprendizaje. Es decir, un conflicto entre lo discurrido-practicado por González-Villatoro (2016) denomina esto como un conflicto entre saberes adquiridos y prácticas de transformación y un cambio de las prácticas exige un cambio de concepciones que dirigen dichas prácticas. los docentes frente al modelo constructivista-desarrollista de la Institución. Lo precedente respecto

de la definición y el conflicto radica en el carácter complejo es muestra de la dificultad que encuentran los docentes e investigadores para usarlo como constructo explicativo (Suárez-Riveiro & Fernández-Suárez, 2016).

Respecto a la planeación, promoción y evaluación del aprendizaje autorregulado de estas se despliegan unas prácticas. Aunque no es muy significativa respecto la literatura la etapa de la planeación que “establece el orden de actividades de la clase”. En contraste, sí es muy significativo lo que la categoría emergente sintetiza de la promoción. Según esto, la promoción procura la búsqueda del sentido a lo que aprenden, con motivación, posibilidad de elección y desarrollo de la investigación. De la evaluación alude al carácter práctico y aplicado de lo aprendido, con instrumentos adecuados y con preguntas que estimulen el pensamiento. Lo precedente apunta al desarrollo del aprendizaje significativo (Martínez-Albán, Vallejo-Valdivieso & Moya-Martínez, 2019) y la importancia de brindar autonomía para gestionar el propio aprendizaje, tener libertad para organizar el proceso en concordancia con los objetivos, tiempos y estilos de aprendizaje (Kesuma, Retnawati & Putranta, 2021).

Una categoría inductiva señaló que desde este punto de vista plantean algunos docentes que para promover el aprendizaje autorregulado es necesario darle opciones y libertad de elección a los estudiantes. Al respecto, Navarro y Lamadrid (2021), apuntaron la necesidad de negociar con los aprendices las estrategias de promoción del aprendizaje autorregulado y que se aprende autorreguladamente dependiendo de la tarea y sus características (Suárez-Riveiro & Fernández-Suárez, 2016).

Desde este estudio se concibe al docente como constructor saberes y conocimientos en el contexto en que se desenvuelve (Castorina & Sadosky, 2021). La identidad docente es un punto destacado dentro de esta discusión, puesto que se hallaron definiciones del perfil, su labor como

mediador, como aprendiz autorregulado. En su papel los docentes se conciben como mediadores. Al respecto Pantoja-Fuentes y Castro-Garzón (2023) apuntan que las carencias en la mediación producen un impacto en el aprendizaje autorregulado, es decir, aluden a falta de autoconciencia, ausencia de motivación, poca autorreflexión.

Relacionado con el papel mediador del docente, aunque los docentes no lo hayan vislumbrado como promoción directa sino como indirecta en el día a día, para Vosniadou et al. (2024) en su revisión resaltan la figura del docente como co-regulador social del aprendizaje, quienes en este estudio tienen preferencia por la instrucción de estrategias, el desarrollo de reflexiones y el apoyo metacognitivo (promoción directa del aprendizaje autorregulado). Para los citados es escaso empleo del diseño de las tareas interactivas y constructivas (promoción indirecta del aprendizaje autorregulado).

En este punto se destacan las responsabilidades de los docentes halladas en los datos recabados, a saber: la mediación, la asesoría, la orientación, las pautas y el acompañamiento del docente, es decir el andamiaje en palabras Suárez-Riveiro y Fernández-Suárez (2016) o mediación en las de García-Carmona (2005); asimismo su motivación y animación que se podría equiparar al apoyo emocional y motivacional (Suárez-Riveiro & Fernández-Suárez, 2016).; la demostración del beneficio de sus aplicaciones en cuanto a su utilidad y consecuencias (Suárez-Riveiro & Fernández-Suárez, 2016), el ofrecer libertad de elección, el desarrollo de clases didácticas, el dar ejemplo y las herramientas tecnológicas.

Se resalta que en su identidad docente se asumen como aprendices autorregulados con las mismas características que le atribuyen a los estudiantes que autorregulan su aprendizaje. Ambos se caracterizan por su motivación, interés, hábitos, disciplina, investigación y práctica. Aquí cabe

traer el perfil del “profesor-investigador-innovador” ((Díaz-Amado, Porcar-Gómez & Aguirre, 2023) que debe ser potenciado.

Ese conocimiento versa en cuanto a su categorización de factores de promoción-limitación: ambiente, aprendiz, contenidos.

En el presente estudio se referenciaron estudios que abordaron el aprendizaje autorregulado desde sus fases, entre ellos se encuentra el estudio de Kesuma, Retnawati y Putranta (2021). Más importante aún: se halló un número significativo de debilidades contrario a los hallazgos del estudio de Moreno-Heredia y Pérez-Rodríguez (2021), en el cual se halló un número más significativo de fortalezas en las etapas revisadas. Solo se coincidió con la debilidad en la práctica metacognitiva en la fase de evaluación. Coincide con los otros estudios de la debilidad de la metacognición en todas las etapas del proceso.

Este estudio revela diferencias significativas con los hallazgos de otros estudios por cuanto lo estudiantes presentan debilidad en la disposición como etapa estratégica del aprendizaje. El presente contrasta con los resultados obtenidos por sobre la etapa inicial como el de Díaz-Amado, Porcar-Gómez y Aguirre (2023). Los citados señalan que los aprendices consideran lo que van a estudiar, determinan el tiempo, supervisan el aprendizaje y consultan nuevas fuentes que las facilite la comprensión del tema.

Se hallaron diversas debilidades relevantes en la etapa de la ejecución de la tarea académica. Entre ellas la aplicación de estrategias metacognitivas y se hallaron debilidades en la organización de la información, lo cual coincide con el estudio de Díaz-Amado, Porcar-Gómez y Aguirre (2023) quienes identificaron debilidades en la organización, planificación, cumplimiento de tareas, la comprensión de evaluaciones y para estudiar y no terminar las tareas que ven aburridas.

En este punto no coincide y se diferencia de otros estudios que hallaron más fortalezas que debilidades en el empleo de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas (Moreno-Heredia & Pérez-Rodríguez, 2021). Igualmente, tampoco coincide con el estudio de Maldonado (2021), que halló estrategias metacognitivas (memorización de palabras, lectura y repaso de apuntes, elaboración, organización de borradores y el pensamiento crítico), y añade el constructo gestión de recursos (puntualidad, cumplimiento de los deberes escolares, búsqueda de ayuda y el trabajo colaborativo).

De la debilidad en la metacognición, la fase de evaluación presentó nueve puntos de debilidad de 14 analizados lo cual se confirma con otros estudios citados, como el de Moreno-Heredia y Pérez-Rodríguez (2021) el cual también se halló la metacognición como debilidad. Al respecto los citados apuntan que la mejora de las habilidades de metacognición aplicada en las etapas del aprendizaje autorregulado depende el rendimiento académico. A mayor autorregulación en el aprendizaje, mayor rendimiento académico (Díaz-Amado, Porcar-Gómez & Aguirre, 2023).

A partir de las observaciones no participantes se hallaron factores de promoción y limitación del aprendizaje autorregulado. En cuanto a los factores de limitación, en las clases observarse la preminencia del modelo tradicional que promueve la dirección y el protagonismo de los docentes. Estos hallazgos concuerdan con lo planteado por los investigadores frente a las clases tradicionales donde los docentes determinan los objetivos de aprendizaje, controlan lo que se aprende, fomentan la dependencia de los aprendices (Kesuma, Retnawati & Putranta, 2021). En este modelo lo aprendices asumen un papel como receptores de información, un papel pasivo, como espectadores, lo cual va en contra del desarrollo de aprendizajes significativos y autorregulados (Torrano & Soria, 2016).

Los modelos pedagógicos tradicionales promueven la heteronomía del estudiante que consiste en depender y ser dirigido por otro (Kamii, 1991; Kamii & López, 1982). Señalaron los investigadores citados que la educación tradicional al centrarse en la transmisión de los conocimientos, el establecimiento de roles rígidos de maestro-estudiante, enfatizar en la memorización, la repetición de contenidos, ofrecer recompensas para premiar, aplicar castigos para sancionar y evaluar basándose en la conformidad, en consecuencia, limita la iniciativa, la autonomía y el pensamiento crítico del estudiante, quienes muestran dependencia hacia las respuestas y soluciones dadas por el docente y actúan en función de estas cosas.

En lo concerniente a los factores de promoción se halló la práctica de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP). En conexión con las estrategias enunciadas, la práctica de metodologías activas contribuye al aumento de la responsabilidad, la autoeficacia, la motivación de los estudiantes.

Con relación a los factores contextuales o ambientales que incluyen los objetos y herramientas tecnológicas y todo su potencial para el aprendizaje si está integrado con la modalidad presencial y mediada tecnológicamente (Ritz, Rietsche & Leimeister, 2023; Guillén, Colón & Moreno, 2023; Mena de León & Brown, 2018; Crispín, Esquivel & Loyola, 2011), otro aspecto que poco aporta dentro del contexto institucional al desarrollo del aprendizaje autorregulado, se corresponde con la falta de tecnologías como herramientas de uso didáctico que aporten como mediadoras del aprendizaje que apoyen la actividad docente y ayudar a desarrollar al autoaprendizaje, ello se relaciona también con un contexto que posibilite el acceso a la información. El déficit de tecnologías y acceso a la información fomenta la heteronomía al hacer del docente la fuente privilegiada y única de saber y dirección al momento de desarrollar tareas académicas.

A lo precedente se añan otros factores reportados, a saber: las necesidades insatisfechas de los estudiantes aunado a una cultura de la postergación. Esto concuerda con lo planteado por la literatura que señala la influencia que tiene las interacciones con otros y otros factores contextuales en el desarrollo del aprendizaje autorregulado (Crispín, Esquivel & Loyola, 2011) así como las valoraciones de otros (Díaz-Amado, Porcar-Gómez & Aguirre, 2023). Aunque es de resaltar que los datos recabados con la aplicación del cuestionario, muestra una brecha: que los estudiantes no atribuyeron como causa de fracaso académico el actuar de los profesores, la falta de apoyo de la familia y de los amigos en el proceso académico. Esto es un indicio de conciencia y responsabilidad propia de estudiantes autorregulados y autónomos.

En cuanto a los patrones y tendencias hallados se identificaron algunos. Esta investigación concuerda con otros estudios, en que el aprendizaje autorregulado, específicamente sus saberes y prácticas accionados en cada etapa pueden ser analizados en cuanto a su fortaleza y debilidad (Díaz-Amado, Porcar-Gómez & Aguirre, 2023; Moreno-Heredia & Pérez-Rodríguez, 2021; Maldonado, 2021; Torrano & Soria, 2016). Esto es clave para la práctica de la investigación de este aprendizaje, por ejemplo, concuerda con los estudios. En particular de la debilidad en los saberes docentes manifestada en la confusión y disociación con la filosofía institucional (Navarro & Lamadrid, 2021) y el hallazgo de la ausencia de la evaluación como proceso metacognitivo en el proceso de autorregulación (Moreno-Heredia & Pérez-Rodríguez, 2021)

Este estudio como en otros concuerda en el establecimiento de perfiles de aprendiz. Unos se identifican como aprendices activos, preocupados por los resultados que responden al patrón de autorregulación en el aprendizaje y otros de un mayor desinterés y dependencia, lo cual

encuentra correlato con los hallazgos de otros estudios realizados en el contexto de la secundaria (Díaz-Amado, Porcar-Gómez & Aguirre, 2023).

Otro patrón que puede percibir son las brechas. Es decir, si se compara la realidad entre lo planteado por la intencionalidad del horizonte institucional, lo planteado y practicado por los docentes y los estudiantes.

Las implicaciones de estudio son varias. Una implicación es que le permitirá evaluar la presencia y el papel que juega el aprendizaje autorregulado en su estructura curricular e introducir cambios en significativos que procuren su desarrollo. Incluso este estudio le permitirá a la Institución tomar los datos, los hallazgos y/o la propuesta diseñada para realizar intervenciones directas e indirectas para promover el aprendizaje autorregulado en su contexto.

Es necesario dejar planteadas las limitaciones del estudio. Al reflexionar sobre el estudio es menester plantear que no se efectuó un estudio documental exhaustivo como bien sugieren otros estudios (Navarro & Lamadrid, 2021). Aunque los docentes y estudiantes indiquen que emplean muchos recursos o tienen fortalezas, siguiendo a Torrano y Soria (2016) en cuanto estrategias, motivación y autoconfianza, los resultados obtenidos en las con otros instrumentos y escalas ponen en duda lo que se plantea. Por eso es menester en futuras investigaciones lo importante de establecer contrastes entre lo planteado y lo que se hace u ocurre en realidad.

En síntesis, el patrón más significativo que se halló en el análisis estriba la debilidad manifiesta de la función metacognitiva. Recapitulando, esta función es la competencia que tiene un aprendiz para reflexionar sobre su propio pensamiento, así como su proceso y resultados de aprendizaje para regularlo y ajustarlo de acuerdo con sus objetivos y metas. Esta debilidad puede tener diversas causas: pedagógicas-didácticas e institucionales. Entre ellas la pedagógica y didáctica por cuanto esta no se incluye en los procesos de enseñanza-aprendizaje; en la

institucional, porque la autorregulación del aprendizaje no es objeto de las políticas, la filosofía educativa y el horizonte de la Institución. Con lo anterior, otro patrón relevante se evidencia en los conocimientos de los docentes y las prácticas relacionadas con las que promueven el aprendizaje autorregulado de acuerdo con su perspectiva. En lo planteado, se reflejan brechas entre el pensar por cuanto esta guarda relación con el modelo pedagógico institucional, pero el decir y hacer muestran su cercanía con el modelo tradicional. La observación de las clases mostró tendencias evidentes, como las dinámicas y los modelos coexistentes en la Institución, el modelo tradicional que subyace al pensar, saber y hacer y limita la autorregulación del aprendizaje, frente a un modelo constructivista-desarrollista declarado que propugna por la autonomía del educando, lo cual no es puesto en práctica. Aquí es menester resaltar la excepción: la práctica de las metodologías activas como el ABP, lo cual aporta a la promoción y desarrollo del aprendizaje autorregulado.

Conclusiones

Para concluir este estudio, se recuerda que este partió de considerar las creencias compartidas por los docentes de la secundaria sobre las causas del bajo rendimiento y desempeño académicos de los estudiantes. Comúnmente se señala que el fracaso académico procede del mal comportamiento, la falta de motivación, del desinterés, la carencia de disciplina, del manejo inadecuado del tiempo, del desconocimiento y la falta de práctica de métodos, técnicas y estrategias de estudio, por mencionar algunas. Tienen razón. No obstante, entre los docentes sobre los problemas escolares, uno de ellos afirmó que los estudiantes de secundaria: “no son autorregulados”. Una revisión más cuidadosa de esta idea enseña a mayor parte de los estudiantes no son aprendices autorregulados porque carecen de proactividad.

En respuesta a la pregunta: ¿De qué manera la promoción del aprendizaje autorregulado potencia los saberes y prácticas educativas de los docentes y estudiantes de secundaria del Colegio El Rosario Itagüí?

Desde la perspectiva de los docentes se hallaron claves de cómo el aprendizaje autorregulado potencia saberes y práctica educativas. Desde su conocimiento previo, este aprendizaje es la independencia de un aprendiz quien desde sus capacidades construye su aprendizaje. Esta es una concepción cercana al modelo institucional (constructivista-desarrollista). En su identidad docente se asumen como aprendices autorregulado así como es significativa su claridad respecto sus funciones y responsabilidades (mediación, asesoría, orientación, pautas y acompañamiento) en su promoción.

También los docentes desde su perspectiva aportan varias ideas sobre saber del aprendiz y de las etapas de la autorregulación del aprendizaje. Para ellos los estudiantes deben saber la temática, el objetivo, las maneras de desarrollarlo, las estrategias y hábitos; en el proceso de

aprendizaje la etapa de disposición consiste en determinar objetivos/metas, la reflexión de lo que exige el proceso y lo que se busca aprender. En la etapa inicial se percibe el uso del saber metacognitivo, aunque este se pierde en la ejecución que consiste solo en la asunción de un papel activo en clase y la evaluación como retroalimentación y conocimiento del resultado.

Los docentes desde su quehacer consideran que abordan el aprendizaje autorregulado de varias formas. De la planeación solo apuntan la determinación del orden de las actividades; de la promoción, la práctica de la motivación, la búsqueda de un aprendizaje significativo, a la libertad de elección y la investigación como acciones prácticas clave para el desarrollo de esta etapa; de la evaluación, aluden a aspectos instrumentales como la puesta en práctica de lo aprendido, los instrumentos y las preguntas estimulantes del pensamiento. Estas ideas muestran una concepción amplia en la promoción, reducida en la planeación y evaluación, además que no se alude a la metacognición por cuanto los docentes no aluden al planteamiento de metas, la supervisión durante la ejecución y a la revisión metacognitiva del proceso del aprendizaje.

Se aclara que la concepción reducida no es extraña porque los docentes no cuentan con un bagaje de conocimientos teóricos consistentes y sólidos sobre autorregulación del aprendizaje, ellos hablan desde su experiencia como la principal fuente de su saber. Es así como los saberes y prácticas de autorregulación de los docentes pueden servir para potenciar saberes y prácticas educativas que promuevan este aprendizaje.

Respecto a los estudiantes estos no son aprendices autorregulados y su grado de autorregulación en el aprendizaje no potencia los saberes y prácticas educativas que se requiere para tener un rendimiento y desempeño académico exitosos. Esto se debe a la debilidad en el saber y la práctica de la metacognición. Al identificar los puntos débiles y fuertes reportadas por

los estudiantes se halló un número significativo de debilidades respecto de las fortalezas: de 38 puntos evaluados se halló un 68% de debilidades frente a un 37% de fortalezas.

En la etapa inicial de disposición se puede afirmar que los estudiantes asumen una posición reactiva. Pocos determinan objetivos, planean el tiempo, el horario y una lista de tareas por hacer y aunque en sus creencias de autoeficacia señalen que saben, no lo ponen en práctica. En la etapa de ejecución descuidan las prácticas metacognitivas (revisión de la estrategia, del progreso, de la planificación, evaluación de lo aprendido, ejecución de acuerdo con el horario programado) y prácticas cognitivas (repaso, repetición de ideas, memorización, resumen). La etapa final de evaluación que es metacognitiva descuidan la revisión del cumplimiento de los objetivos y desafíos personales, la comprensión de conceptos clave, la estrategia ineficaz, el cumplimiento de la tarea y el horario y si se aprendió lo esperado por el docente. Se resalta, en este punto, que las atribuciones del fracaso académico son de carácter interno al estudiante (falta de dedicación, esfuerzo, desorganización).

Finalmente se hallaron potenciadores del aprendizaje autorregulado en el contexto de las clases. Estos coexisten otros factores limitantes. Se resalta que la práctica de metodologías activas potencia los saberes y las prácticas educativas como la responsabilidad, la autoeficacia, la motivación, así como la participación activa por parte de estudiantes, su preocupación por los resultados que obtienen.

En suma, uno de los hallazgos más significativos del presente es el desconocimiento y práctica insuficiente de la metacognición de los docentes, los estudiantes y lo observado en el contexto de las clases. Los precedentes son puntos de partida esenciales para intervenir, capacitar y transferir conocimientos. Es menester potenciar la mediación y fortalecer el saber-hacer en torno a función metacognitiva como una prioridad de la implementación que en efecto

potencie los saberes y prácticas actuales sin descuidar los componentes cognitivo y socio-afectivo-motivacional.

Las limitaciones fueron diversas las cuales pueden ser tenidas en cuenta en otros ejercicios de investigación. Limitaciones se evidenciaron en la dificultad que presentó comparación y relación de datos obtenidos por medio de la entrevista, el cuestionario y la observación. Asimismo, este trabajo no se investigó cómo una intervención pedagógica que mide el impacto del desarrollo de estrategias sobre el aprendizaje autorregulado. En futuras investigaciones sería adecuado el desarrollo de una intervención con pruebas de entrada y salida para observar las mejoras.

Es trabajo tiene implicaciones prácticas. En la Institución en que se desarrolló el estudio, este es una base para reflexionar sobre la imagen del aprendiz que forman y aquel que buscan formar y para pensar la relevancia que tiene la autorregulación en el horizonte y filosofía institucional. Este trabajo contiene el diseño de una propuesta de implementación para el desarrollo del aprendizaje autorregulado de los estudiantes de la secundaria a partir de los hallazgos obtenidos acerca de los saberes y prácticas educativas de docentes, estudiantes y contexto institucional. La Institución puede usarlo en su beneficio aplicando total o parcialmente dicho proyecto.

Recomendaciones

La implementación del aprendizaje autorregulado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de los hallazgos requiere tener en cuenta varios aspectos clave. Inicialmente, partir de una visión amplia del aprendizaje autorregulado como una integración de competencias (cognitivas, metacognitivas, socio-afectivas), como un medio y fin de la educación de siglo XXI. En este punto es menester concienciar, capacitar, entrenar a la comunidad educativa.

Los hallazgos y reflexiones indican que la metacognición es la función clave a desarrollar para garantizar el desarrollo del aprendizaje autorregulado sin dejar de lado a la cognición y la motivación. Por tanto, un programa de implementación de este aprendizaje debe capacitar al docente, al estudiante, al padre y al directivo de las capacidades para supervisar y ajustar su práctica en el proceso y al final de la tarea académica. Se aclara que no implica un descuido de los componentes cognitivo y socio-afectivo-motivacional que también son claves.

La función metacognición que ha sido descuidada es una función autorreguladora clave. Este le sirve al aprendiz para el establecimiento de metas, la supervisión y autoevaluación del proceso, resultado y ajuste del aprendizaje. Por tanto, su instrucción directa e indirecta contribuye a su adiestramiento. Como bien lo plantearon los trabajos referenciados y los hallazgos, la metacognición posibilita niveles altos de comprensión y control de los aprendizajes.

Es clave el compromiso y participación conjunta de la comunidad educativa. Es decir, directivos, docentes, estudiantes y padres como responsables de su puesta en práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los directivos como líderes; los docentes como mediadores; los estudiantes como aprendices; los padres como apoyo.

Revisar e incluir en las políticas y las prácticas de enseñanza-aprendizaje institucionales, exige reflexionar y evaluar lo que se dice y hace respecto del aprendizaje autorregulado. Incluso, observar presencia en los documentos y prácticas cotidianas.

Los saberes y prácticas de autorregulación del aprendizaje deben ser determinadas y evaluadas con precisión. Al respecto, al intervenir se sugiere el desarrollo de la evaluación formativa para valorar las mejoras en el proceso y el resultado. Ambas con el empleo de herramientas especializadas como el instrumento realizado por Sáez, Mella, López y León (2021). El éxito de la implementación depende de la calidad de los datos obtenidos sobre la realidad a intervenir pedagógicamente.

Referencias Bibliográficas

- Ambrose, S., Dipietro, M., Bridges, M., Lovett, M., & Norman, M. (2017). *Cómo funciona el aprendizaje: Siete principios basados en la investigación para una enseñanza inteligente*. Universidad del Norte.
- Barreto-Trujillo, F. J., & Álvarez-Bermúdez, J. (2020). Self-regulated learning strategies and academic performance among senior high school students. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 184-193.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6570>
- Bixio, C. (2001). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Homosapiens Ediciones.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez-Sehk, P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Ediciones Uniandes.
- Burden, P. & Byrd, D. (2019). *Methods for effective teaching*. Pearson.
- Carrión, E. N. Q., Ponce, S. V. M., Lema, B. O. A., & Yaulema, L. P. B. (2023). Estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje autorregulado. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(6), 995-1017.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152502>
- Castorina, J. & Sadovsky, P. (2021). *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales*. UNIPE.
- Cifuentes, M. C. (2012). Los conocimientos docentes: múltiples aproximaciones que exhortan su reconocimiento. *Perspectivas epistemológicas, culturales y didácticas en Educación en Ciencias y formación de profesores: Avances de Investigación*, 15-56.

Colegio El Rosario Itagüí (2012). *Nuestro horizonte institucional*. Sociedad San Vicente de Paúl Conferencia El Rosario Itagüí.

Corregidor-Castro, A. M., & Galvis-Pineda, M. P. (2021). *Las tac generando aprendizaje significativo en matemáticas: el caso de la factorización* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/42606>

Cortes, N. (2021). *Relación entre los procesos de autorregulación del aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico en los estudiantes de grado séptimo en el área de ciencias sociales* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Uniminuto.
<https://hdl.handle.net/10656/12987>

Crispín, M., Caudillo, L., Doria C., & Esquivel, M. (2011) *Aprendizaje autónomo*. En Crispín, M. *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia* (pp. 50-65). Universidad Iberoamericana. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uisa/20170517031227/pdf_671.pdf

Crispín, M., Esquivel, M. y Loyola, M. (2011). *Factores relacionados con el aprendizaje*. En Crispín, M. *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia* (pp.30-49). Universidad Iberoamericana. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uisa/20170517031227/pdf_671.pdf

Cruzado, C. S. (2020). El modelo flipped classroom, una forma de promover la autorregulación y la metacognición en el desarrollo de la educación estadística. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 121-142.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27468087006>

- Cunill López, M., & Curbelo Alfonso, L. (2021). Una aproximación a la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en la educación médica. *Educación Médica Superior*, 35(1). Recuperado de <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2498>
- Dávila-Acedo, M. A., Sánchez-Martín, J., Airado-Rodríguez, D., & Cañada-Cañada, F. (2022). Impact of an active learning methodology on students' emotions and self-efficacy beliefs towards the learning of chemical reactions—the case of secondary education students. *Education Sciences*, 12(5), 347. <https://doi.org/10.3390/educsci12050347>
- Demuner-Flores, M. D. R., Ibarra-Cisneros, M. A., & Nava-Rogel, R. M. (2023). Estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios durante la contingencia COVID-19. *Revista iberoamericana de educación superior*, 14(39), 116-130. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722023000100116&script=sci_arttext
- Díaz-Amado, S., Porcar-Gómez, M., & Aguirre, J. (2023). El caso del rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *MLS Educational Research (MLSER)*, 7(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.29314/mlser.v7i1.947>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Enríquez-Villota, M., Fajardo-Escobar, M., & Garzón-Velásquez, F. (2015). una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente*, 18(33), 166-187. <https://doi.org/10.17081/psico.18.33.64>
- Fernández de Castro, J., Ramírez Ramírez, L. N., & Rojas Muñoz, L. M. (2021). Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en educación secundaria y media superior ante la contingencia de la Covid-19. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (31). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i31.2122>

- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D., & Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 26(1).
- Galarza-Salazar, F. M. (2021). Evaluación formativa: revisión sistemática, conceptos, autorregulación y educación en línea: Array. Maestro Y Sociedad, 18(2), 707–720. Recuperado a partir de <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5368>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad Eafit.
- García-Carmona, A. (2005). Un estudio de caso sobre la eficiencia de los procesos de autorregulación en el aprendizaje de la física. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 7, 36-48. <https://doi.org/10.1590/1983-21172005070105>
- Gaxiola Romero, J. C., Gaxiola Villa, E., Corral Frías, N. S., y Escobedo Hernández, P. (2020). Ambiente de aprendizaje positivo, compromiso académico y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 267–288. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.11>
- González-Villatoro, M. (2016). *La concepción de la competencia de aprender en forma autónoma de los docentes del Colegio de Bachilleres: un estudio de caso* [Tesis de Maestría, Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Departamento de Educación]. Repositorio Ibero. <http://ri.ibero.mx/handle/ibero/706>
- Guillén, A. P. L., Colón, A. M. O., & Moreno, J. R. (2023). Tecnologías inmersivas en el aprendizaje autorregulado: Revisión sistemática de literatura científica. *Digital Education Review*, (44), 105-113.

- Hamzah, H., Hamzah, M. I., & Zulkifli, H. (2023). Self-regulated Learning Theory in Metacognitive-Based Teaching and Learning of High-Order Thinking Skills (HOTS). *TEM Journal*, 12(4). <https://doi.org/10.18421/TEM124-65>
- Hidalgo-Moncada, D., Vanegas, Y. y Díez-Palomar, J. (2021). *Prácticas de autorregulación del aprendizaje de las matemáticas promovidas por futuros profesores*. En Diago, P. D., Yáñez D. F., González-Astudillo, M. T. y Carrillo, D. (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XXIV* (pp. 335 – 342). Valencia: SEIEM. <https://www.seiem.es/docs/actas/24/Comunicaciones/335.pdf>
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para una comprensión holística de la ciencia*. Quirón Ediciones.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2019). *Nuevo aprendizaje: Elementos de una ciencia de la educación*. Ediciones Octaedro.
- Kamii, C. (1991). Toward Autonomy: The Importance of Critical Thinking and Choice Making. *School Psychology Review*, 20(3), 382–388. <https://doi.org/10.1080/02796015.1991.12085561>
- Kamii, C., & López, P. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 5(18), 3–32. <https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821934>
- Kesuma, A. T., Retnawati, H., & Putranta, H. (2021). Analysis of Self-Regulated Learning Skills in Senior High School Students: A Phenomenological Study. *TEM Journal*, 10(3). <https://doi.org/10.18421/TEM103-35>
- Klimenko, O., & Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y educadores*, 12(2), 11-28.

- Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 121-132.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200007>
- López-Angulo, Y., Guíñez Castro, A., Torres Uribe, V., Sáez-Delgado, F., Muñoz-Inostroza, K., & Becerra Ruiz, J. (2023). Rol de la familia en el fomento del aprendizaje autorregulado de estudiantes chilenos durante confinamiento por COVID-19. *Revista Costarricense de Psicología*, 42(1), 111-125.
- Maldonado, C. (2021). *Autorregulación del aprendizaje, motivación y rendimiento académico de los estudiantes de Grados 9° y 10° de la Institución Educativa Distrital Taganga de la ciudad de Santa Marta* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Uniminuto. <https://hdl.handle.net/10656/13037>
- Marcelo-Quispe, R & Santos-Jiménez, O. (2023). Habilidades intelectuales y aprendizaje autorregulado relacionado a los logros de aprendizaje en estudiantes de la facultad de educación, Universidad Nacional Federico Villarreal-Lima. *Igobernanza*, 6(21), 105-127.
- Martínez-Albán, W., Vallejo-Valdivieso, P., & Moya-Martínez, M. (2019). Estructuras mentales y aprendizaje autorregulado en generación de aprendizaje significativo. *Cienciamatria*, 6(10), 629-645. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.259>
- Mercadal, T. (2021). Self-Regulated Learning (SRL). Salem Press Encyclopedia.
- Moreno-Heredia, C. & Pérez-Rodríguez, C., (2021). *Factores de Autorregulación del Aprendizaje que Intervienen en el Rendimiento Escolar* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Uniminuto. <https://hdl.handle.net/10656/12977>
- Naciones Unidas (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. Organización de Naciones Unidas.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

- Navarro, D., & Lamadrid, A. (2021). *Análisis de la práctica pedagógica para promover el aprendizaje autónomo en estudiantes de básica secundaria* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa] Repositorio Institucional CUC. <https://hdl.handle.net/11323/8165>
- Núñez-Pérez, J. C., Solano-Pizarro, P., González-Pianda, J. A., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27 (3). <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1371.pdf>
- Panadero E (2017) A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Front. Psychol.* 8:422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Annals of Psychology*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Pantoja De la Rosa, L. M., & Oseda Gago, D. (2021). La evaluación formativa y su relación en el aprendizaje autónomo en estudiantes de la institución educativa 80027 – el porvenir, 2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5139-5152. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.681
- Pantoja-Fuentes, A. & Castro-Garzón, H. (2023). Autorregulación en el Aprendizaje de las Ciencias Naturales en Instituciones Educativas de Básica Secundaria. *REDHECS*, 31(22), 52-75. <https://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/3059>
- Pérez Pueyo, Á., Casado Berrocal, Ó. M., & Hortigüela Alcalá, D. (2019). La evaluación formativa, la autorregulación y la secuenciación de las competencias. En J. Manso Ayuso & J. Moya

Otero (eds.), *Profesión y profesionalidad docente: una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 103-120). Ediciones Técnicas REDE.

<https://hdl.handle.net/10612/20205>

Ramudo-Andión, I., Barca-Enriquez, E., Brenlla-Blanco, J. C., Peralbo-Uzquiano, M., & Barca-Lozano, A. (2020). Predicción del rendimiento académico del alumnado de Bachillerato: efecto de los enfoques de aprendizaje y atribuciones causales. *Revista de psicología y educación*, 15(2), 108-120. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.190>

Ritz, E., Rietsche, R., & Leimeister, J. M. (2023). How to support students' self-regulated learning in times of crisis: An embedded technology-based intervention in blended learning pedagogies. *Academy of Management Learning & Education*, 22(3), 357-382.

<https://doi.org/10.5465/amle.2022.0188>

Sáez, F., López, Y., Arias, N. & Mella, J. (2022). Systematic review of self-regulation learning in high school students. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 167-191.

<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1247>

Sáez, F., Mella, J., López, Y., & León, V. (2021). Escalas para medir las fases de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Información tecnológica*, 32(2), 41-50.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200041>

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson.

Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?.

Organización de las Naciones Unidas para educación, la ciencia y la cultura – UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>

- Sinkkonen, M. & Tapani, A. (2024). Review of the concept “Self-Regulated Learning”: Defined and used in different educational contexts. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 6(1), 130-151. <https://doi.org/10.46328/ijonses.640>
- Suárez-Riveiro, J. M. y Fernández-Suárez, A. P. (2016). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Torrano, F., & Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de Educación Secundaria. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, 97–115. <https://doi.org/10.18172/con.2838>
- Torrano, F., Fuentes, J. L., & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200160
- Vélez-Guaylupo, J. A., Zapata-Ancajima, J. C., Pacherras-Valladares, M. E., & Tumi-Antón, B. E. (2022). Aprendizaje basado en proyectos, una propuesta para mejorar el aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Piura 2020. *Prohominum*, 4(1), 38–65. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0093>
- Vosniadou, S., Bodner, E., Stephenson, H., Jeffries, D., Lawson, M. J., Darmawan, I. N., ... & Dignath, C. (2024). The promotion of self-regulated learning in the classroom: a theoretical framework and an observation study. *Metacognition and Learning*, 19, 381-419. <https://doi.org/10.1007/s11409-024-09374-1>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. *Handbook of Self-Regulation*, 13–39. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Apéndices

Apéndice A

Entrevista Estructurada para Docentes

Categorías deductivas	Preguntas
Conocimientos	<p>¿Cómo definiría el aprendizaje autorregulado?</p> <p>¿Cuáles son los elementos que integran el aprendizaje autorregulado?</p> <p>¿Cuáles son las características del aprendizaje autorregulado?</p> <p>¿Cómo visualiza usted el aprendizaje autorregulado en un estudiante?</p> <p>¿Cuáles características tiene el aprendiz autorregulado? Enumérelas</p>
Prácticas	<p>¿De qué manera incluye el aprendizaje autorregulado en su planeación?</p> <p>¿De qué forma promueve el aprendizaje autorregulado en el aula?</p> <p>¿Cómo implica el aprendizaje autorregulado en la evaluación?</p> <p>¿Se considera un aprendiz autorregulado? Si es así ¿Cómo lo aplica?</p>
Factores	<p>¿Cuáles considera que son las causas o factores que promueven el aprendizaje autorregulado?</p> <p>¿Cuáles considera que son las causas o factores que frenan o impiden el aprendizaje autorregulado?</p> <p>¿Cuáles son las consecuencias de promover el aprendizaje autorregulado en el aula?</p>

Apéndice B*Formato de Diario de Campo*

REGISTRO		FECHA	
HORA			
LUGAR			
INVESTIGADOR		PARTICIPANTES	
DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES			HALLAZGOS

Apéndice C

Cuestionario diseñado Saéz, Mella, López & León (2021)

Cuestionario sobre autorregulación del aprendizaje (Saéz-Delgado, Mella-Norambuena, López-Angulo & León-Ron, 2021)

Cordial saludo:

No es necesario que marque su nombre, por eso se agradece leer cuidadosamente y responder con sinceridad cada ítem o punto. Su objetivo valorar los conocimientos y prácticas de aprendizaje autorregulado de los estudiantes de secundaria y los docentes.

Marque con una X solo una opción de cada ítem

Género:	Masculino			Femenino						
Rol:	Estudiante			Docente						
Grado (estudiantes)	6	7	8	9	10	11				
Edad:	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19

En una escala de 1 a 5 donde

1 es NUNCA – 2 POCAS VECES – 3 ALGUNAS VECES – 4 MUCHAS VECES - 5 es SIEMPRE

Marque con una X solo una opción de cada ítem:

1. Con qué frecuencia ANTES DE INICIAR O EMPEZAR UNA TAREA ACADÉMICA O ESTUDIAR:

	Ítem	1	2	3	4	5
1	Establezco objetivos académicos a corto plazo (diario, semanal)	1	2	3	4	5
2	Establezco objetivos académicos a largo plazo (mensual, semestral)	1	2	3	4	5
3	Organizo los materiales para el estudio	1	2	3	4	5
4	Elaboro un horario para organizar mi tiempo de estudio	1	2	3	4	5
5	Planeo el tiempo que voy a dedicar a cada actividad	1	2	3	4	5
6	Tengo una lista con las tareas académicas por hacer	1	2	3	4	5
7	Identifico que tareas académicas realizaré primero	1	2	3	4	5

2. Con qué frecuencia CUANDO ESTOY ESTUDIANDO O DESARROLLANDO UNA TAREA ACADÉMICA:

	Ítem	1	2	3	4	5
1	La hago de acuerdo con un horario establecido por mí	1	2	3	4	5
2	Evalúo si estoy aprendiendo durante el estudio	1	2	3	4	5
3	Repaso los apuntes tomados en clases	1	2	3	4	5
4	Tengo claro a qué compañeros pedirle ayuda si fuera necesario	1	2	3	4	5
5	Si no comprendo lo que leo, busco una forma para solucionarlo	1	2	3	4	5
6	Sé dónde encontrar a personas que me puedan ayudar	1	2	3	4	5
7	Identifico los contenidos que no entiendo bien	1	2	3	4	5
8	Memorizo palabras clave para recordarme conceptos importantes	1	2	3	4	5
9	Escribo las dudas para preguntar al profesor	1	2	3	4	5
10	Cumplo con los objetivos de estudio	1	2	3	4	5
11	Reviso el progreso de mi estudio	1	2	3	4	5
12	Resumo las ideas principales	1	2	3	4	5
13	Reviso si mi planificación de estudio requiere modificación	1	2	3	4	5
14	Reviso si mi procedimiento / estrategia de estudio es efectiva para aprender	1	2	3	4	5
15	Repito las ideas claves para memorizarlas	1	2	3	4	5
16	Pregunto a mis compañeros si no estoy seguro de algún contenido	1	2	3	4	5
17	Reúno información de diferentes fuentes	1	2	3	4	5

3. Con qué frecuencia CUANDO FINALIZO O TERMINO una tarea académica REVISO SI:

	Ítem	1	2	3	4	5
1	Cumplí con mis objetivos propuestos	1	2	3	4	5
2	Completé mis desafíos personales de aprendizaje	1	2	3	4	5
3	Realicé las tareas en los horarios establecidos	1	2	3	4	5
4	Alcancé las exigencias académicas establecidas por el profesor	1	2	3	4	5
5	Completé mi lista de tareas académicas por hacer	1	2	3	4	5
6	Logré los aprendizajes esperados por el profesor	1	2	3	4	5
7	Mi planificación fue efectiva	1	2	3	4	5
8	Logré mis objetivos personales de aprendizaje	1	2	3	4	5
9	Terminé el estudio en el plazo planificado	1	2	3	4	5
10	Comprendí los conceptos claves	1	2	3	4	5
11	Identifico la estrategia que no me ayuda a aprender para no usarla en el futuro	1	2	3	4	5
12	Aprendí los contenidos centrales	1	2	3	4	5
13	Requiero aumentar mi tiempo de estudio la próxima vez	1	2	3	4	5
14	Avancé en relación con mi conocimiento previo	1	2	3	4	5

En una escala donde CERO es "NADA SEGURO" y 10 es "MUY SEGURO" responda.

4. ANTES DE EMPEZAR A ESTUDIAR, en qué medida CREO QUE SOY CAPAZ DE:

	Ítem	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Hacer un horario de estudio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Tener una lista de tareas académicas por hacer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Establecer objetivos de estudio a corto plazo (diario, semanal)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Establecer objetivos de estudio a largo plazo (mensual, semestral)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Elegir un lugar para estudiar sin distracciones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Encontrar un lugar cómodo para estudiar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

En una escala donde CERO es "NO CREO QUE SEA ASÍ" y 10 es "CREO CON MUCHA CERTEZA QUE ES ASÍ", responda

5. En qué medida CREO QUE LA CAUSA DEL FRACASO EN MI DESEMPEÑO SE DEBE A:

	Ítem	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	La desmotivación del profesor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Mi falta de esfuerzo en el estudio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	La falta de apoyo de mi familia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	La falta de apoyo de mis amigos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	La falta de dedicación al estudio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	La despreocupación del profesor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Que el profesor me tiene la mala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Mi desorganización del estudio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Apéndice D

Solicitud de Validación de Instrumentos

Instrumento de validación

Señor

.....

Docente

Respetado/a Profesor (a):

Me dirijo a usted con el propósito de solicitar su colaboración como experto/a en el campo de la investigación educativa para llevar a cabo la validación de los instrumentos de investigación que se desarrollaron para el estudio.

El objetivo principal de esta solicitud es garantizar la validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la correcta recopilación y análisis de datos del proyecto de investigación, titulado: Aprendizaje autorregulado en las prácticas educativas de secundaria. Caso: Colegio El Rosario Itagüí. Dada su destacada experiencia, considero que su participación será de un valor incalculable para fortalecer la calidad de esta investigación.

Descripción breve del estudio:

Objetivo general: Analizar la promoción del aprendizaje autorregulado desde los saberes y prácticas educativas de los docentes y estudiantes de secundaria del Colegio el Rosario Itagüí.

Objetivos específicos

-Evidenciar los saberes y prácticas de promoción del aprendizaje autorregulado de los docentes de secundaria.

-Identificar los conocimientos y prácticas de aprendizaje autorregulado de los estudiantes de secundaria.

-Determinar los factores barrera y de promoción del aprendizaje autorregulado en la secundaria.

-Proponer recomendaciones estratégicas para el desarrollo de la implementación del aprendizaje autorregulado en el nivel secundaria.

Diseño metodológico: Enfoque: cualitativo – Tipo: estudio de caso - Técnicas: entrevista estructurada – cuestionario – observación no participante

Instrumentos para validar: Entrevista estructurada – Diario de Campo - Cuestionario

Se presentará una versión completa de los instrumentos de investigación. Le solicito revisar y evaluar la claridad, relevancia y coherencia de cada uno.

Espero recibir retroalimentación sobre posibles mejoras, estoy atento a cualquier ajuste en el proceso que usted sugiera, y dispuesto a proporcionar toda la información adicional.

Agradezco de antemano por su tiempo y esfuerzo dedicados a este proyecto.

Atentamente,



Félix Antonio Monsalve Correa
Estudiante de Maestría en Educación UNAD
famonsalvec@unadvirtual.edu.co

Apéndice E

Rúbricas de Validación de Instrumentos

Datos del evaluador			
Nombre:	Carlos Hugo Blanco Gutiérrez		
Título de posgrado:	Magister en Educación y Desarrollo Comunitario	Cargo:	Docente de Secundaria y Media

Rúbrica de evaluación de validez y confiabilidad			
Título de la investigación: Aprendizaje autorregulado en las prácticas educativas de secundaria. Caso: Colegio El Rosario Itagüí.			
Problema de investigación: ¿De qué manera la promoción del aprendizaje autorregulado potencia los saberes y prácticas educativas de los docentes y estudiantes de secundaria del Colegio El Rosario Itagüí?			
Objetivo general: Analizar la promoción del aprendizaje autorregulado desde los saberes y prácticas educativas de los docentes y estudiantes de secundaria del Colegio el Rosario Itagüí.			
	Criterios de evaluación		
	Claridad	Relevancia	Coherencia
	-Las preguntas son fácilmente comprensibles y legibles para los participantes (legibilidad) -Están redactadas de manera clara y sin ambigüedades (redacción) -La terminología utilizada sea consistente y comprensible para los participantes (terminología coherente).	-Las preguntas son relevantes para la temática de investigación y ayudan a la obtención de datos significativos (pertinencia temática) -El instrumento abarca adecuadamente los aspectos clave relacionados con la investigación (alcance). -Cada pregunta se alinea directamente con los objetivos de la investigación (conexión con los objetivos).	-Las preguntas son coherentes entre sí y forman un conjunto lógico (consistencia interna). -El instrumento esté alineado con la teoría o marco conceptual que sustenta la investigación (coherencia con la teoría). -La secuencia de las preguntas o elementos sigue un orden lógico y facilita la comprensión por parte de los participantes (secuencia lógica).
Instrumento 1: Entrevista estructurada Objetivo:	La entrevista está organizada, emplea un vocabulario no muy técnico y sencillo adecuado	La entrevista es relevante en cuanto a la temática, está bien estructurada y orientada para que los	Las preguntas son coherentes con el objetivo formulado y siguen un orden para ser seguido por parte de los informantes.

-Evidenciar los saberes y prácticas de promoción del aprendizaje autorregulado de los docentes de secundaria.	para los diferentes docentes que puede ser entrevistados.	educadores realicen una reflexión sobre el aprendizaje autorregulado y así obtener datos adecuados al objetivo planteado.	
Instrumento 2: Diario de Campo Objetivo: -Determinar los factores de promoción y limitación del aprendizaje autorregulado en la secundaria.	El formato es simple y claro para el investigador que es quien lo llenará con las narraciones, hallazgos y reflexiones que encuentre a lo largo del proceso investigativo.	El formato puede permitir obtener datos significativos para lograr el objetivo, ello dependiendo de la sensibilidad y fundamentación del investigador.	El diario de campo es coherente y puede aplicarse al cumplimiento de los tres objetivos específicos por cuanto puede convertirse en una herramienta de reflexión sobre el aprendizaje autorregulado en el contexto, ya que un investigador observa todo el tiempo.
Instrumento 3: Cuestionario de aprendizaje autorregulado en la secundaria (Sáez, Mella, López & León, 2021) Objetivo: -Identificar los conocimientos y prácticas de aprendizaje autorregulado de los estudiantes de secundaria.	Las preguntas son claras y precisas y podrían llevar a los estudiantes a la reflexión sobre sus procesos de aprendizaje autorregulado.	El instrumento es relevante por su pertinencia temática. Es muy completo para obtener datos significativos respecto de los conocimientos y prácticas de aprendizaje autorregulado de los estudiantes de secundaria.	Las preguntas son coherentes con el objetivo al que quieren llegar, y se podrá ver con las respuestas que, aunque las preguntas no sean muy técnicas, los estudiantes podrán desarrollarlas fácilmente y cumplir el objetivo del investigador.

Fuente: Rúbrica de evaluación tomada de Corregidor, A. y Galvis, P. (2021)

Concepto final				
Instrumento	No aplicable	Medianamente aplicable	Aplicable	Observaciones
Instrumento 1: Entrevista semiestructurada			X	Se sugiere nuevamente revisar la redacción de las preguntas antes de aplicar la entrevista a los docentes.
Instrumento 2: Diario de campo			X	Se sugiere tener una muy buena fundamentación, de manera tal que le

				permita observar con facilidad el objeto de estudio en el contexto.
Instrumento 3: Cuestionario de aprendizaje autorregulado en la secundaria (Sáez, Mella, López & León, 2021)			X	
Firma del evaluador: <i>Carlos Hugo Blanco E.</i>				

Datos del evaluador			
Nombre:	Juan Carlos Bayona Cano		
Título de posgrado:	Magister en Gestión de la Tecnología Educativa	Cargo:	Docente Universitario y de Secundaria

Rúbrica de evaluación de validez y confiabilidad			
Título de la investigación: Aprendizaje autorregulado en las prácticas educativas de secundaria. Caso: Colegio El Rosario Itagüí.			
Problema de investigación: ¿De qué manera la promoción del aprendizaje autorregulado potencia los saberes y prácticas educativas de los docentes y estudiantes de secundaria del Colegio El Rosario Itagüí?			
Objetivo general: Analizar la promoción del aprendizaje autorregulado desde los saberes y prácticas educativas de los docentes y estudiantes de secundaria del Colegio el Rosario Itagüí.			
	Criterios de evaluación		
	Claridad	Relevancia	Coherencia
	<ul style="list-style-type: none"> -Las preguntas son fácilmente comprensibles y legibles para los participantes (legibilidad) -Están redactadas de manera clara y sin ambigüedades (redacción) -La terminología utilizada sea consistente y comprensible para los participantes (terminología coherente). 	<ul style="list-style-type: none"> -Las preguntas son relevantes para la temática de investigación y ayudan a la obtención de datos significativos (pertinencia temática) -El instrumento abarca adecuadamente los aspectos clave relacionados con la investigación (alcance). -Cada pregunta se alinea directamente con los objetivos de la investigación (conexión con los objetivos). 	<ul style="list-style-type: none"> -Las preguntas son coherentes entre sí y forman un conjunto lógico (consistencia interna). -El instrumento esté alineado con la teoría o marco conceptual que sustenta la investigación (coherencia con la teoría). -La secuencia de las preguntas o elementos sigue un orden lógico y facilita la comprensión por parte de los participantes (secuencia lógica).

Instrumento 1: Entrevista estructurada Objetivo: -Evidenciar los saberes y prácticas de promoción del aprendizaje autorregulado de los docentes de secundaria.	Las preguntas para los docentes son claras y legibles. Revisar de nuevo su redacción para verificar su legibilidad.	Las preguntas se ajustan a la temática y el objetivo al cual dan cuenta. Se sugiere indagar a los docentes acerca de lo que necesitan para lograr la autorregulación del aprendizaje.	Las preguntas son coherentes con el objetivo que se busca alcanzar.
Instrumento 2: Diario de Campo Objetivo: -Determinar los factores barrera y de promoción del aprendizaje autorregulado en la secundaria.	Es sencillo y claro.	Es relevante y abierto a la temática de investigación propuesta.	
Instrumento 3: Cuestionario de aprendizaje autorregulado en la secundaria (Sáez, Mella, López & León, 2021) Objetivo: -Identificar los conocimientos y prácticas de aprendizaje autorregulado de los estudiantes de secundaria.	Su lenguaje es claro para los estudiantes del nivel secundario.	Es relevante para la investigación. Sirve para obtener rápidamente muchos datos para comprender el aprendizaje autorregulado.	Se observa coherencia entre el objetivo planteado y el cuestionario.

Fuente: Rúbrica de evaluación tomada de Corregidor, A. y Galvis, P. (2021)

Concepto final				
Instrumento	No aplicable	Medianamente aplicable	Aplicable	Observaciones
Instrumento 1: Entrevista semiestructurada			X	En la categoría nombrada Factores puede incluir la pregunta: “¿Qué se

				necesita para lograr la autorregulación del aprendizaje?
Instrumento 2: Diario de campo			X	Anexar una columna para insertar al menos una evidencia representativa fotográfica.
Instrumento 3: Cuestionario de aprendizaje autorregulado en la secundaria (Sáez, Mella, López & León, 2021)			X	
Firma del evaluador: Juan Carlos Bayona Cano Ingeniero Químico, Esp y M. Ed.				


Datos del evaluador			
Nombre:	Vanessa Moreno Yepes		
Título de posgrado:	Maestría en recursos digitales aplicados a la educación – Universidad de Cartagena	Cargo:	Docente de Secundaria

Rúbrica de evaluación de validez y confiabilidad			
Título de la investigación: Aprendizaje autorregulado en las prácticas educativas de secundaria. Caso: Colegio El Rosario Itagüí.			
Problema de investigación: ¿De qué manera la promoción del aprendizaje autorregulado potencia los saberes y prácticas educativas de los docentes y estudiantes de secundaria del Colegio El Rosario Itagüí?			
Objetivo general: Analizar la promoción del aprendizaje autorregulado desde los saberes y prácticas educativas de los docentes y estudiantes de secundaria del Colegio el Rosario Itagüí.			
Criterios de evaluación			
	Claridad	Relevancia	Coherencia

	<ul style="list-style-type: none"> -Las preguntas son fácilmente comprensibles y legibles para los participantes (legibilidad) -Están redactadas de manera clara y sin ambigüedades (redacción) -La terminología utilizada sea consistente y comprensible para los participantes (terminología coherente). 	<ul style="list-style-type: none"> -Las preguntas son relevantes para la temática de investigación y ayudan a la obtención de datos significativos (pertinencia temática) -El instrumento abarca adecuadamente los aspectos clave relacionados con la investigación (alcance). -Cada pregunta se alinea directamente con los objetivos de la investigación (conexión con los objetivos). 	<ul style="list-style-type: none"> -Las preguntas son coherentes entre sí y forman un conjunto lógico (consistencia interna). -El instrumento esté alineado con la teoría o marco conceptual que sustenta la investigación (coherencia con la teoría). -La secuencia de las preguntas o elementos sigue un orden lógico y facilita la comprensión por parte de los participantes (secuencia lógica).
<p>Instrumento 1: Entrevista estructurada</p> <p>Objetivo: -Evidenciar los saberes y prácticas de promoción del aprendizaje autorregulado de los docentes de secundaria.</p>	<p>Se ajusta el lenguaje y el vocabulario a la población a la que se dirige. Emplea una comunicación adecuada y comprensible para dicho público. Revisar de nuevo es adecuado para detectar ambigüedades.</p>	<p>Las preguntas formuladas en el instrumento para los profesores tienen con el objetivo y el objeto del estudio.</p>	<p>El cuestionario tiene preguntas relacionadas con la situación problemática en cuestión y el objetivo al que sirve como instrumento.</p>
<p>Instrumento 2: Diario de Campo</p> <p>Objetivo: -Determinar los factores barrera y de promoción del aprendizaje autorregulado en la secundaria.</p>	<p>El formato del diario de campo es claro.</p>	<p>Este formato es abierto y es relevante para observar distintos procesos dentro del contexto.</p>	<p>Sirve para anotar observaciones detalladas en las clases y fuera de ella.</p>
<p>Instrumento 3: Cuestionario de aprendizaje autorregulado en la secundaria (Sáez, Mella, López & León, 2021)</p> <p>Objetivo: -Identificar los conocimientos y prácticas de aprendizaje</p>	<p>Se maneja un lenguaje apropiado. Las preguntas son claras y apropiadas para obtener la información necesaria.</p>	<p>El cuestionario es útil para obtener datos que sirven para evaluar cómo los estudiantes están gestionando y controlando su propio proceso de aprendizaje.</p>	<p>Es coherente con el objetivo y obtener datos útiles sobre el aprendizaje autorregulado.</p>

autorregulado de los estudiantes de secundaria.			
---	--	--	--

Fuente: Rúbrica de evaluación tomada de Corregidor, A. y Galvis, P. (2021)

Concepto final				
Instrumento	No aplicable	Medianamente aplicable	Aplicable	Observaciones
Instrumento 1: Entrevista semiestructurada			Si	Revisar ortografía y redacción de preguntas.
Instrumento 2: Diario de campo			Si	No hay observaciones.
Instrumento 3: Cuestionario de aprendizaje autorregulado en la secundaria (Sáez, Mella, López & León, 2021)			Si	No hay observaciones.
Firma del evaluador:				
				

Apéndice F

Autorización de Rectoría

Itagüí, 17 de julio de 2023

Rector
ALEJANDRO VELÁSQUEZ TAMAYO
Colegio El Rosario Itagüí
Itagüí

Respetado Rector,

Espero que se encuentre bien. Me dirijo a usted en calidad de estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, con el objetivo de solicitar su permiso para llevar a cabo una investigación en la Institución como parte del desarrollo de mi tesis de maestría.

El enfoque de mi investigación se centrará en el aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria. El propósito de este estudio es examinar y comprender cómo los estudiantes desarrollan habilidades de autorregulación en el proceso de aprendizaje, así como explorar las estrategias utilizadas por los docentes para fomentar y apoyar dicho aprendizaje. Para lograr estos objetivos, se llevarán a cabo entrevistas a los docentes, cuestionarios para los estudiantes y observaciones no participantes en las clases.

La realización de esta investigación en su institución educativa sería de gran relevancia, ya que permitiría obtener información contextualizada y relevante sobre el aprendizaje autorregulado en el contexto de la secundaria. Los resultados obtenidos podrían contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas más efectivas y a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

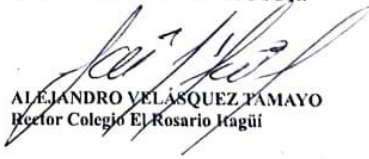
Quisiera solicitar su autorización para acceder a las instalaciones de la institución educativa, así como para interactuar con los docentes y los estudiantes involucrados en el estudio. Se garantizará la confidencialidad y el anonimato de los participantes, y los datos recopilados se utilizarán únicamente para fines académicos y de investigación.

Agradezco de antemano su atención y consideración. Estoy dispuesto/a proporcionar cualquier información adicional que pueda ser requerida y a discutir en detalle los aspectos logísticos y éticos relacionados con la investigación. Asimismo, me comprometo a cumplir con los requisitos y protocolos establecidos por la institución.

Agradezco sinceramente su apoyo y colaboración en esta solicitud. Espero con interés recibir una respuesta positiva para poder llevar a cabo esta investigación en su institución educativa.
Atentamente,

AUTORIZACIÓN DEL RECTOR:


FÉLIX ANTONIO MONSALVE CORREA
TEL: 3128370267
profesorfelixmonsalve@gmail.com


ALEJANDRO VELÁSQUEZ TAMAYO
Rector Colegio El Rosario Itagüí

Apéndice G

Consentimiento Informado para los Estudiantes de Secundaria

Consentimiento Informado para Participación en Investigación

Estimado/a padre, madre o tutor/a legal,

Espero que se encuentre bien. Me dirijo a usted en calidad de estudiante de la Maestría en Educación de Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, con el propósito de solicitar su consentimiento para la participación de su hijo/a en una investigación que se llevará a cabo en la Institución.

El objetivo de esta investigación es examinar y comprender cómo los estudiantes de secundaria desarrollan habilidades de autorregulación en el proceso de aprendizaje. Este estudio es parte del desarrollo de mi tesis de maestría en educación. La información obtenida a través de esta investigación nos permitirá mejorar las prácticas pedagógicas y brindar un mayor apoyo a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Descripción del estudio:

- Su hijo/a será invitado/a a participar en entrevistas y cuestionarios que explorarán su experiencia y estrategias de autorregulación en el aprendizaje.
- Además, se realizarán observaciones no participantes en las clases para recopilar información sobre el ambiente de aprendizaje y las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes.
- Se garantizará la confidencialidad y el anonimato de los participantes, y los datos recopilados se utilizarán únicamente para fines académicos y de investigación.

Participación voluntaria y derechos del participante:

- La participación de su hijo/a en este estudio es completamente voluntaria. Puede optar por no participar o retirar su consentimiento en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa.
- Tenga en cuenta que la no participación o retirada del consentimiento no afectará las calificaciones o el estatus académico de su hijo/a en la institución educativa.
- Su hijo/a no será identificado/a directamente en ningún informe o publicación relacionada con esta investigación. Todos los datos se mantendrán en estricta confidencialidad.

Si usted está de acuerdo con que su hijo/a participe en este estudio, por favor firme y feche este formulario de consentimiento informado a continuación. También puede comunicarse conmigo si tiene alguna pregunta o inquietud adicional sobre el estudio.

Agradezco sinceramente su apoyo y colaboración en esta investigación.

Atentamente,

Félix Uvalde

FÉLIX ANTONIO MONSALVE CORREA

[Datos de contacto: 3128370267 y profesorfelixmonsalve@gmail.com]

Consentimiento Informado

Yo, en calidad de Mamá (padre/madre/tutor/a legal) del estudiante Juanita Muñoz Gallego [Nombre del estudiante], doy mi consentimiento para que participe en la investigación mencionada anteriormente. Entiendo los objetivos, procedimientos y derechos descritos en el consentimiento informado, y acepto que mi hijo/a participe de manera voluntaria.

Nombre del padre, madre o tutor/a legal:

Jandira Milena Gallego B.

Firma: Jandira M. Gallego Fecha: 21-Julio-2023.

Apéndice H

Consentimiento Informado de los Docentes

Consentimiento Informado para Participación en Investigación

Estimado/a docente,

Espero que se encuentre bien. Me dirijo a usted como estudiante de la Maestría en Educación de Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, con el propósito de solicitar su consentimiento para su participación en una investigación que se llevará a cabo en la Institución.

El objetivo de esta investigación es examinar y comprender las estrategias utilizadas por los docentes para fomentar y apoyar el aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria. Este estudio es parte del desarrollo de mi tesis de maestría en educación. La información obtenida a través de esta investigación nos permitirá mejorar las prácticas pedagógicas y promover un mayor apoyo a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Descripción del estudio:

- Se le solicitará participar en una entrevista en la cual se explorarán sus experiencias, enfoques y estrategias en relación con el fomento del aprendizaje autorregulado en el aula.
- Su participación en esta investigación es voluntaria y no tendrá ningún impacto en su estatus laboral o profesional.
- Se garantizará la confidencialidad y el anonimato de los participantes, y los datos recopilados se utilizarán únicamente para fines académicos y de investigación.

Participación voluntaria y derechos del participante:

- Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Puede optar por no participar o retirar su consentimiento en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa.
- Tenga en cuenta que la no participación o retirada del consentimiento no afectará su estatus laboral o profesional en la institución educativa.
- Sus respuestas y comentarios serán tratados de forma confidencial, y se mantendrá la privacidad de su identidad.

Si usted está de acuerdo en participar en este estudio, por favor firme y feche este formulario de consentimiento informado a continuación. También puede comunicarse conmigo si tiene alguna pregunta o inquietud adicional sobre el estudio.

Agradezco sinceramente su apoyo y colaboración en esta investigación. Su participación será de gran valor para el desarrollo de conocimiento en el campo de la educación.

Atentamente,

Félix Monsalve

FÉLIX ANTONIO MONSALVE CORREA

[Datos de contacto: 3128370267 y profesorfelixmonsalve@gmail.com]

Consentimiento Informado

Yo, Yeyson Castañeda G. [Nombre del docente], doy mi consentimiento para participar en la investigación mencionada anteriormente. Entiendo los objetivos, procedimientos y derechos descritos en el consentimiento informado, y acepto participar de manera voluntaria.

Nombre del docente: Yeyson Castañeda G.
 Firma: [Firma]
 Fecha: 18-2-23

Consentimiento Informado

Yo, Santiago Vasquez Piza [Nombre del docente], doy mi consentimiento para participar en la investigación mencionada anteriormente. Entiendo los objetivos, procedimientos y derechos descritos en el consentimiento informado, y acepto participar de manera voluntaria.

Nombre del docente: Santiago Vasquez
 Firma: [Firma]
 Fecha: 18/02/23

Consentimiento Informado

Yo, Valeria Vasquez S. [Nombre del docente], doy mi consentimiento para participar en la investigación mencionada anteriormente. Entiendo los objetivos, procedimientos y derechos descritos en el consentimiento informado, y acepto participar de manera voluntaria.

Nombre del docente: Valeria Vasquez S.
 Firma: [Firma]
 Fecha: 19/2/23

Consentimiento Informado

Yo, Marcos Aurelio Vasquez S. [Nombre del docente], doy mi consentimiento para participar en la investigación mencionada anteriormente. Entiendo los objetivos, procedimientos y derechos descritos en el consentimiento informado, y acepto participar de manera voluntaria.

Nombre del docente: Marcos A. Vasquez S.
 Firma: MARCOS VASQUEZ
 Fecha: JULIO 19/2023

Consentimiento Informado

Yo, Carmen Valencia Hinoj [Nombre del docente], doy mi consentimiento para participar en la investigación mencionada anteriormente. Entiendo los objetivos, procedimientos y derechos descritos en el consentimiento informado, y acepto participar de manera voluntaria.

Nombre del docente: Carmen Valencia Hinoj
 Firma: [Firma]
 Fecha: Julio 19 de 2023

Yo, Juan Valencia Hinoj [Nombre del docente], doy mi consentimiento para participar en la investigación mencionada anteriormente. Entiendo los objetivos, procedimientos y derechos descritos en el consentimiento informado, y acepto participar de manera voluntaria.

Nombre del docente: Juan Valencia Hinoj
 Firma: [Firma]
 Fecha: 19/07/23

Consentimiento Informado

Yo, Carmen Lopez Hinoj [Nombre del docente], doy mi consentimiento para participar en la investigación mencionada anteriormente. Entiendo los objetivos, procedimientos y derechos descritos en el consentimiento informado, y acepto participar de manera voluntaria.

Nombre del docente: Carmen Lopez
 Firma: [Firma]
 Fecha: 28/02/23

Apéndice I

Evidencias Fotográficas

