

<https://doi.org/10.32735/S2735-65232024000103788>

221-253

**PROMOVIENDO COMPETENCIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL
APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE TERCER AÑO MEDIO, DURANTE LA
PANDEMIA DE COVID-19**

Costering self-regulated learning competencies in third-year high
school students during the covid-19 pandemic

JONATHAN ALEJANDRO COÑUEPÁN MEZA

Universidad del Desarrollo (Chile)

jonathancmeza@udd.cl

<https://orcid.org/0009-0000-6053-7481>

ESTEFANÍA INÉS DEL PILAR VELÁSQUEZ ZAPATA

Universidad del Desarrollo (Chile)

evelasquezz@udd.cl

RESUMEN

El estudio presenta una intervención realizada en un colegio subvencionado de Talcahuano, Chile, dirigida a mejorar la participación en clases virtuales y la entrega de trabajos a estudiantes de tercer año de educación media. Se identificó la necesidad de fortalecer competencias de autorregulación del aprendizaje, basándose en el marco teórico de Barry Zimmerman (2002). Se desarrollaron talleres psicoeducativos virtuales y se elaboró una guía para docentes con el propósito de fomentar la autorregulación del aprendizaje. La participación en los talleres fue voluntaria y se utilizó plataformas interactivas en línea para promover la asistencia. Los resultados de la intervención revelaron mejoras en los procesos de aprendizaje, resaltando la eficacia de los talleres y la

Jonathan Alejandro Coñuepán Meza y Estefanía Inés del Pilar Velásquez Zapata
guía para docentes en la promoción de estas competencias. Estos hallazgos respaldan la importancia de implementar estrategias de autorregulación del aprendizaje, especialmente en el contexto de la educación virtual durante la pandemia de COVID-19. La intervención logró mejorar tanto la participación como la entrega de trabajos en los estudiantes de tercer año de educación media. Se recomienda la continuación y expansión de programas similares para potenciar los procesos de aprendizaje en la enseñanza remota.

Palabras clave: Intervención educativa; Autorregulación del aprendizaje; Enseñanza remota; Educación media; Pandemia de COVID-19; Desarrollo de competencias de Autorregulación del Aprendizaje.

ABSTRACT

The study presents an intervention conducted in a subsidized school in Talcahuano, Chile, to enhance participation in virtual classes and assignment submissions among third-year high school students. The researcher identified the need to strengthen self-regulated learning competencies, drawing on Barry Zimmerman's theoretical framework, therefore virtual psychoeducational workshops were developed, and a teacher's guide was created to promote self-regulated learning. Participation in the workshops was voluntary, and an interactive online platform was used to encourage students' attendance. The intervention revealed improvements in learning processes, highlighting the workshops' effectiveness and the teacher's guide in fostering these competencies. These findings underscore the importance of implementing self-regulated learning strategies, especially in the context of virtual education during the COVID-19 pandemic. The intervention successfully enhanced participation and assignment submission among third-year high school students. Continuation and expansion of similar programs are recommended to enhance learning processes in remote instruction.

Keywords: Educational intervention; Self-regulated learning; Remote instruction; High school education; COVID-19 pandemic; Competency development in Self-Regulated Learning

1. INTRODUCCIÓN

La suspensión de clases presenciales a nivel nacional debido a la pandemia de COVID-19 ha llevado a los establecimientos educativos a adoptar estrategias virtuales para mantener la continuidad del aprendizaje. En Chile, el Ministerio de Educación ha brindado orientación a los profesores para enfrentar esta nueva modalidad, en la que ellos como los estudiantes no estaban preparados (Ramos-Huenteo et al, 2020). Un diagnóstico en un colegio de Talcahuano reveló dificultades en el cumplimiento de las demandas académicas por parte de los estudiantes de tercer año de enseñanza media. La evaluación inicial se centró en determinar los niveles de competencia en autorregulación del aprendizaje, como un proceso intencional y consciente aspecto clave según el marco teórico de referencia para fomentar el aprendizaje autónomo. Se identificaron niveles bajos de competencia, especialmente en ejecución y reflexión. En respuesta, se diseñaron talleres basados en el modelo de Barry Zimmerman (2009) para promover estas competencias, junto con la creación de una guía para docentes. Esta guía, desarrollada con la colaboración de estudiantes participantes en los talleres en línea, refleja sus ideas y experiencias.

Relevancia

Desde que la educación pasó a ser predominantemente en línea, la autorregulación del aprendizaje se ha vuelto crucial, los estudiantes han

Jonathan Alejandro Coñuepán Meza y Estefanía Inés del Pilar Velásquez Zapata
perdido el apoyo presencial directo del profesor (Castro, 2020; citado en García y Bustos, 2021). Ante las medidas adoptadas debido a la pandemia, los estudiantes deben desarrollar estrategias para resolver problemas, adaptarse a las tareas y establecer metas educativas (García y Bustos, 2021). Por lo tanto, el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estas circunstancias inciertas es esencial. Además, en el ámbito educativo, una creciente perspectiva constructivista coloca al estudiante como el centro del proceso educativo, mientras que el docente comparte la responsabilidad del aprendizaje (Valenzuela y Pérez, 2013). Según Cazan (2012), la autorregulación del aprendizaje es especialmente importante durante la transición a la universidad, un período estresante que requiere que los estudiantes adapten sus estrategias de aprendizaje a nuevos entornos. En la educación superior, se espera que los estudiantes desarrollen competencias y habilidades para el aprendizaje autónomo (Hernández-Pina et al., 2010), con la autorregulación del aprendizaje influyendo en su desempeño y ajuste académico (Zimmerman & Schunk, 2008). Los estudiantes que planifican, monitorean y ajustan su aprendizaje de manera efectiva suelen tener un mejor rendimiento y mayor satisfacción académica (Cazan, 2012; Pintrich, 2000). La intervención realizada en un colegio de Talcahuano se centró en desarrollar competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de enseñanza media, quienes enfrentaron el desafío de adaptarse a la educación remota y luego a la transición a la universidad. En este documento se describen los fundamentos teóricos, el diseño y los resultados de la intervención, seguidos de las conclusiones principales del proceso.

Antecedentes teóricos y empíricos

La autorregulación del aprendizaje se considera un proceso complejo y multifacético que implica variables motivacionales y diversos

procesos autónomos por parte del estudiante (Cerezo et al., 2011). Schunk y Zimmerman (2001), dos de los pioneros en investigar este constructo, señalan que el interés por su estudio surgió en Estados Unidos, motivado por figuras destacadas como investigadores y presidentes, quienes enfatizaban la importancia de la formación académica y los procesos estratégicos involucrados en ella (Daura, 2011). Investigaciones posteriores atribuyeron diferencias individuales en el aprendizaje a la necesidad de que los estudiantes comprendan sus propias limitaciones para gestionar el proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2002). Los modelos y teorías sobre autorregulación del aprendizaje se han clasificado en siete grupos según la perspectiva teórica subyacente, todos los cuales han contribuido significativamente a la comprensión de este concepto (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Sin embargo, tres modelos en particular han sido destacados por su relevancia, desarrollo y aplicaciones en el ámbito académico (Berridi & Martínez, 2017). El primero, propuesto por Winne y Hadwin (1998), define el aprendizaje autorregulado como un comportamiento guiado meta cognitivamente que permite a los estudiantes regular el uso de tácticas y estrategias cognitivas para enfrentar tareas (citado en Berridi & Martínez, 2017). Pintrich (2000), por su parte, identifica cuatro etapas en el aprendizaje autorregulado: premeditación, monitoreo, control y reacción-reflexión, asignando a cada una, procesos autorregulatorios en áreas como cognición, motivación y conducta (citado en Berridi & Martínez, 2017). Su modelo ha sido particularmente influyente y se ha utilizado como guía en la construcción de marcos referenciales debido a su énfasis en los procesos intrapsíquicos como componentes cruciales de la autorregulación del aprendizaje (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Según Zimmerman (2000), la autorregulación implica pensamientos, emociones y acciones autogenerados, planificados y adaptados cíclicamente para lograr

Jonathan Alejandro Coñuepán Meza y Estefanía Inés del Pilar Velásquez Zapata
objetivos personales. Se refiere a las estrategias de aprendizaje que los estudiantes activan cuando trabajan hacia metas que se han fijado para sí mismos (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Zimmerman argumenta que, aunque diferentes perspectivas teóricas pueden agregar elementos a la definición básica de autorregulación del aprendizaje, la mayoría coincide en que la motivación, la metacognición y la acción del sujeto son fundamentales para el aprendizaje autorregulado (Berridi & Martínez, 2017).

Proceso de autorregulación del aprendizaje

Según Pintrich (2004) y Van den Hurk (2006), existen cuatro condiciones o supuestos fundamentales que deberían estar presentes en un estudiante autorregulado: 1) Construye su propio significado, metas y estrategias según la información disponible tanto externa como interna (cogniciones, motivaciones y capacidades), 2) Tiene la capacidad de monitorear, controlar y regular sus propias cogniciones, motivaciones y comportamientos, 3) Establece metas dentro de su proceso de aprendizaje, y 4) Las actividades autorregulatorias actúan como mediadores entre las características personales y contextuales, y el logro o ejecución real de la tarea (Citado en Díaz et al., 2010). En general, los estudiantes pueden describirse como autorregulados en la medida en que son participantes activos, tanto metacognitiva como motivacionalmente, en su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman, 1989). Por consiguiente, un estudiante autorregulado participa activamente en su proceso de aprendizaje, supervisando y regulando los procesos orientados hacia los resultados. Este proceso de participación y autorregulación, por ende, se lleva a cabo de manera cíclica, adaptándose a los ajustes necesarios debido a las fluctuaciones en los componentes personales, conductuales y contextuales (González et al., 2006). Según Zimmerman (2002), la autorregulación del aprendizaje no se limita

simplemente a una habilidad mental o de desempeño académico; más bien, es un proceso directivo mediante el cual el estudiante convierte sus habilidades mentales en habilidades académicas (p.65).

Como se ha planteado, el concepto de autorregulación del aprendizaje es complejo y requiere comprender las variables involucradas en él. Zimmerman (1989) considera que variables como la cognición, la metacognición, la motivación, la conducta y el contexto son elementos clave para la autorregulación (p.329). Algunos autores sugieren que existen múltiples estrategias metacognitivas que pueden ser entrenadas en los estudiantes mediante programas de formación (Boekaerts & Cascallar, 2006).

Modelo de Barry Zimmerman

Según el modelo de Zimmerman (2002), los procesos de autorregulación se estructuran en tres fases cíclicas: la fase previa, la fase de realización y la fase de autorreflexión. En la fase previa, se lleva a cabo el análisis de la tarea en la que el estudiante establece objetivos y selecciona estrategias de planificación para alcanzarlos. Variables como la autoeficacia, las expectativas de resultados y el interés intrínseco del estudiante hacia la tarea son fundamentales en esta fase (Chan & León, 2017). Zimmerman (2002) destaca la importancia de la autoeficacia y el interés intrínseco, los que influyen en la disposición del estudiante para aprender de manera autorregulada.

La fase de realización implica procesos destinados a mejorar la precisión en la ejecución de la actividad, como disponer el entorno de trabajo y seguir pasos específicos para lograr los objetivos. Durante esta fase, se enfoca en la autoobservación y el autocontrol, donde el estudiante despliega las estrategias seleccionadas en la fase previa (Zimmerman,

Jonathan Alejandro Coñuepán Meza y Estefanía Inés del Pilar Velásquez Zapata 2002). Es crucial que el estudiante mantenga la concentración y utilice estrategias adecuadas para mantener su interés y motivación, y así alcanzar los objetivos de aprendizaje (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

La fase de autorreflexión implica contrastar los resultados obtenidos con un criterio de referencia y reflexionar sobre la propia realización de la actividad. La autorreflexión incluye la autoevaluación, donde el estudiante recoge información sobre su desempeño y la utiliza para realizar cambios o modificaciones en futuras situaciones de aprendizaje (Cerezo et al., 2011). Los procesos de atribución causal son fundamentales en esta fase, puesto que los estudiantes que autorregulan su aprendizaje interpretan los resultados escolares como consecuencia de su esfuerzo y habilidades personales, lo que influye en su capacidad de adaptación y su disposición para mejorar (Zimmerman y Ringle, 1981).

Descripción de la intervención y diagnóstico

El procedimiento de diagnóstico en la institución incluyó la participación de docentes y estudiantes, utilizando tanto métodos cuantitativos como cualitativos para recopilar información sobre las prácticas pedagógicas y las estrategias de autorregulación del aprendizaje. Se realizaron entrevistas individuales con docentes y grupos focales con estudiantes.

Los instrumentos utilizados fueron:

a) Escala de Autoeficacia Docente (EAD): versión abreviada y adaptada al español de la Teachers' Sense of Efficacy Scale de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001).

Este cuestionario busca describir la percepción de docentes universitarios, sobre situaciones que crean dificultades en las actividades de enseñanza bajo la pregunta, ¿Cuánto puede hacer usted?; en una escala

de 1 a 9 que contempla opciones tales como: Nada; muy poco; algo; bastante; mucho.

Las preguntas corresponden a indicadores como:

1. Cuanto puedo hacer para regular o controlar las conductas desajustadas de los estudiantes en mi sala de clases.
2. Cuánto puedo hacer para motivar a los estudiantes que están, o parecen, poco interesados.
3. Cuánto puedo hacer para que los estudiantes confíen en sus habilidades académicas.
4. Cuánto puedo hacer para que los estudiantes valoren el aprender en mi asignatura.
5. Cuánto puedo hacer para crear buenas preguntas para evaluar los aprendizajes de mis estudiantes.
6. Cuánto puedo hacer lograr que los estudiantes sigan las reglas de mi sala de clases.
7. Cuánto puedo hacer para regular el comportamiento ruidoso de mis estudiantes
8. Cuánto puedo hacer para crear condiciones en el aula para favorecer el aprendizaje de mis estudiantes.
9. Cuánto puedo utilizar variadas estrategias de evaluación.
10. Cuánto puedo hacer para dar explicaciones, o ejemplos adicionales, cuando mis estudiantes no han comprendido los contenidos.
11. Cuánto puedo hacer para lograr que los estudiantes se esfuercen y persistan en el trabajo académico.
12. Cuánto puedo hacer para implementar estrategias de enseñanzas diversas en mi aula.

b) Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje. Versión original (Rosario et.al, 2007), que responde en una escala de 1 a 5 a la

Jonathan Alejandro Coñuepán Meza y Estefanía Inés del Pilar Velásquez Zapata
percepción del alumno respecto de cada asignatura según las siguientes preguntas:

1. Hago un plan antes de comenzar a hacer un trabajo escrito. Pienso lo que voy a hacer y lo que necesito para conseguirlo
2. Después de terminar un examen parcial / final, lo reviso mentalmente para saber dónde tuve los aciertos y errores y, hacerme una idea de la nota que voy a tener
3. Cuando estudio, intento comprender las materias, tomar apuntes, hacer resúmenes, resolver ejercicios, hacer preguntas sobre los contenidos
4. Cuando recibo una nota, suelo pensar en cosas concretas que tengo que hacer para mejorar mi rendimiento / nota media
5. Estoy seguro de que soy capaz de comprender lo que me van a enseñar y por eso creo que voy a tener buenas notas
6. Cumpló mis horarios de estudio, e introduzco pequeños cambios siempre que es necesario
7. Guardo y analizo las correcciones de los trabajos escritos o pruebas parciales, para ver dónde me equivoqué y saber qué tengo que cambiar para mejorar
8. Mientras estoy en clase o estudiando, si me distraigo o pierdo el hilo, suelo hacer algo para volver a la tarea y alcanzar mis objetivos
9. Establezco objetivos académicos concretos para cada asignatura.
10. Busco un sitio tranquilo y donde pueda estar concentrado para estudiar
11. Comparo las notas que saco con los objetivos que me había marcado para esa asignatura
12. Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todo lo que necesito: diccionarios, libros, lápices, cuadernos, fotocopias, para no estar siempre interrumpiendo mi estudio

En cuanto a la participación de los docentes, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada para comprender sus perspectivas sobre la
230 | INTEREDU N°10 VOL. I (JULIO 2024) ISSN: 2735-6523

situación. Se seleccionaron tanto docentes de sexo masculino como femenino que impartían asignaturas a estudiantes de III medio. En esta actividad se creó la pauta denominada **“Dificultades del trabajo en modalidad online en contexto de pandemia por Covid-19”** con el **objetivo de** conocer la percepción de los docentes en torno al proceso de trabajo asincrónico.

Las preguntas realizadas son las siguientes:

1. ¿Cómo los estudiantes responden a las demandas de tareas para la casa, en la modalidad online?
¿por qué crees tú que está pasando esto?
2. ¿Ha cambiado la respuesta de los estudiantes frente a las tareas a raíz de la pandemia? Si la respuesta es positiva, ¿de qué manera? y ¿a qué atribuyes estos cambios?
3. ¿Existen lineamientos que surgen de tu jefatura directa en relación con las tareas y al proceso de revisión de éstas? ¿En caso de no existir, como surge la idea de su implementación en tu asignatura?
4. ¿Cómo formulas y planificas las tareas y qué estrategias utilizas?

Por otro lado, con los estudiantes se realizaron grupos focales para conocer su percepción sobre las actividades académicas remotas. Se seleccionaron estudiantes de sexo masculino y femenino del mismo nivel. En esta actividad se creó la pauta denominada **“Prácticas pedagógicas desde la percepción de los estudiantes”**, su **objetivo** fue describir la percepción de los estudiantes en torno a sus propias conductas, y a las prácticas pedagógicas que realizan los docentes, que influyen en la autorregulación de su aprendizaje.

1. ¿Cómo logran motivarse para realizar las actividades escolares? ¿Qué hacen?
2. ¿Qué estrategias de estudios utilizan y cuáles consideran son las más efectivas según su experiencia?

Jonathan Alejandro Coñuepán Meza y Estefanía Inés del Pilar Velásquez Zapata

3. ¿Cómo creen ustedes que sus profesores motivan el aprendizaje? ¿Qué estrategias utilizan?
4. ¿Crees que tus profesores se preocupan por tus necesidades: familia, salud, comunidad? Si la respuesta es positiva, ¿qué han hecho al respecto?
5. ¿Cómo tus profesores logran generar oportunidades para que los aprendizajes se puedan relacionar con situaciones de la vida cotidiana y resolver problemas?
6. ¿Cuál es tu percepción acerca de las evaluaciones? ¿En qué grado crees que éstas motivan tu aprendizaje?

La investigación cuantitativa se centró en evaluar la autoeficacia docente mediante la Escala de Autoeficacia Docente y las competencias de autorregulación de los estudiantes mediante el IPAA. Se aplicaron estos instrumentos antes y después de la intervención para medir los cambios.

Las entrevistas y grupos focales se llevaron a cabo a través de la plataforma "Google Meet" y fueron grabadas con el consentimiento de los participantes para su posterior análisis de contenido. Se utilizó una metodología de codificación abierta para analizar las transcripciones y agrupar los datos en categorías.

Los resultados del diagnóstico mostraron diversos aspectos relacionados con el bajo cumplimiento de las actividades asincrónicas por parte de los estudiantes. Estos resultados fueron presentados y analizados para fundamentar la propuesta de intervención que se desarrollaría posteriormente.

Grupo docentes

El análisis de los resultados de la Escala de Autoeficacia Docente indica que, en su mayoría, los docentes mostraron una alta autoeficacia en su labor. Al examinar los resultados por área, se observa que las dimensiones relacionadas con la eficacia para las estrategias

instruccionales, la gestión del aula y la implicación del estudiante en el aprendizaje también obtuvieron niveles altos en las respuestas. Específicamente, la dimensión de eficacia para las estrategias instruccionales destacó con un nivel aún más alto de autoeficacia, alcanzando 31,33 puntos.

Tabla 1

Frecuencia de respuestas por ítem en “Escala de Autoeficacia Docente”.

ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Cuánto puedo hacer para regular o controlar las conductas desajustadas de los estudiantes en mi sala de clases.	0%	0%	0%	0%	1 (16,7%)	0%	4 (66,7%)	0%	1 (16,7%)
2. Cuánto puedo hacer para motivar a los estudiantes que están, o parecen, poco interesados.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5 (83,33%)	0%	1 (16,7%)
3. Cuánto puedo hacer para que los estudiantes confíen en sus habilidades académicas.	0%	0%	1 (16,7%)	0%	0%	0%	3 (50%)	0%	2 (33,3%)
4. Cuánto puedo hacer para que los estudiantes valoren el aprender en mi asignatura.	0%	0%	0%	0%	1 (16,7%)	0%	2 (33,3%)	0%	3 (50%)
5. Cuánto puedo hacer para crear buenas preguntas para evaluar los aprendizajes de mis estudiantes.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2 (33,3%)	0%	4 (66,7%)
6. Cuánto puedo hacer para lograr que los estudiantes sigan las reglas de mi sala de clases.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4 (66,7%)	0%	2 (33,3%)
7. Cuánto puedo hacer para regular el comportamiento ruidoso de mis estudiantes	0%	0%	0%	0%	1 (16,7%)	0%	4 (66,7%)	3 (50%)	1 (16,7%)

8. Cuánto puedo hacer para crear condiciones en el aula para favorecer el aprendizaje de mis estudiantes.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3 (50%)	0%	3 (50%)
9. Cuánto puedo utilizar variadas estrategias de evaluación.	0%	0%	0%	0%	1 (16,7%)	0%	3 (50%)	0%	2 (33,3%)
10. Cuánto puedo hacer para dar explicaciones, o ejemplos adicionales, cuando mis estudiantes no han comprendido los contenidos.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3 (50%)	0%	3 (50%)
11. Cuánto puedo hacer para lograr que los estudiantes se esfuercen y persistan en el trabajo académico	0%	0%	0%	0%	1 (16,7%)	0%	5 (83,33%)	0%	0%
12. Cuánto puedo hacer para implementar estrategias de enseñanza diversas en mi aula.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4 (66,7%)	0%	2 (33,3%)

Elaboración propia.

Los resultados de las entrevistas reflejaron que los profesores tienen una amplia experiencia en la docencia, lo que les proporciona cierto dominio sobre las variables del aula que influyen en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, coinciden en señalar que el manejo del aula se ha visto afectado por el contexto de la pandemia, lo que ha dificultado la participación y el cumplimiento de las actividades asincrónicas por parte de los estudiantes.

Esta dificultad se ha visto exacerbada por la falta de directrices claras por parte del equipo directivo en cuanto al desarrollo y envío de actividades asincrónicas, lo que los docentes consideran crucial para orientar su labor. A pesar de ello, los docentes continúan realizando estas actividades, aunque expresan una baja valoración hacia ellas, priorizando el trabajo realizado en el aula, ya sea presencial o virtual.

En relación con el cumplimiento de las actividades asincrónicas, los docentes perciben que los estudiantes necesitan un control presencial para lograr cumplir con estas demandas, lo que resalta la importancia que

dan a los factores externos para motivar la participación de los estudiantes.

Grupo de estudiantes

Basándonos en el modelo cíclico de autorregulación propuesto por Zimmerman (1989), se observó que un gran número de estudiantes enfrenta dificultades al planificar su proceso de estudio y aprendizaje. Algunos incluso mencionaron —durante el grupo focal— que esta práctica no era común antes de la pandemia. Esta carencia ha generado desafíos adicionales para asimilar ciertos contenidos a través de las clases virtuales.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos mediante la aplicación del IPAA:

Tabla 2.

Frecuencia de respuestas por ítem: Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje.

ITEM	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	POCAS VECES	NUNCA
1. Hago planes antes de comenzar a hacer un trabajo escrito. Pienso lo que voy a hacer y lo que necesito para conseguirlo	12(23,1%)	13(25%)	17(32,7%)	9(17,3%)	1(1,9%)
2. Después de terminar un examen parcial/final, lo reviso mentalmente para saber dónde tuve los aciertos y errores y, hacerme una idea de la nota que voy a tener	12(23,1%)	14(26,9%)	20(38,5%)	3(5,8%)	3(5,8%)
3. Cuando estudio intento comprender las materias, tomar apuntes, hacer resúmenes, resolver ejercicios, hacer preguntas sobre los contenidos.	8(15,4%)	20(38,5%)	15(28,8%)	7(13,5%)	2(3,8%)

Jonathan Alejandro Coñuepán Meza y Estefanía Inés del Pilar Velásquez Zapata

4. Cuando recibo una nota suelo pensar en cosas concretas que tengo que hacer para mejorar mi rendimiento/nota media.	10(19,2%)	10(19,2%)	20(38,5%)	11(21,2%)	1(1,9%)
5. Estoy seguro de que soy capaz de comprender lo que me van a enseñar y por eso creo que voy a tener buenas notas	5(9,6%)	9(17,3%)	22(42,3%)	14(26,9%)	2(3,8%)
6. Cumpló mis horarios de estudio, e introduzco pequeños cambios siempre que es necesario	25(48,1%)	8(15,4%)	20(30,5%)	18(34,6%)	4(7,7%)
7. Guardo y analizo las correcciones de los trabajos escritos o pruebas parciales, para ver dónde me equivoqué y saber qué tengo que cambiar para mejorar	8(15,4%)	11(21,2%)	13(25%)	14(26,9%)	6(11,5%)
8. Mientras estoy en clase o estudiando, si me distraigo o pierdo el hilo, suelo hacer algo para volver a la tarea y alcanzar mis objetivos	4(7,7%)	13(25%)	22(42,3%)	11(21,2%)	2(3,8%)
9. Establezco objetivos académicos concretos para cada asignatura.	6(11,5%)	9(17,3%)	17(32,7%)	15(28,8%)	5(9,6%)
10. Busco un sitio tranquilo y donde pueda estar concentrado para estudiar.	25(48,1%)	12(23,1%)	7(13,5%)	7(13,5%)	1(1,9%)
11. Comparo las notas que saco con los objetivos que me había marcado para esa asignatura	5(9,6%)	10(19,2%)	14(26,9%)	13(25%)	10(19,2%)
12. Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todo lo que necesito: diccionarios, libros, lápices, cuadernos, fotocopias, para no estar siempre interrumpiendo mi estudio	15(28,8%)	10(19,2%)	12(23,1%)	8(15,4%)	1(1,9%)

Elaboración propia.

Durante la fase de desempeño, que ocurre mientras se lleva a cabo la tarea, se enfoca en el autocontrol y la autoobservación. Los estudiantes mostraron diversas actitudes hacia estos procesos, con algunos aplicando técnicas de estudio variadas, cumpliendo horarios de estudio, intentando concentrarse nuevamente cuando se distraen y buscando entornos tranquilos para estudiar.

Finalmente, en la fase de autorreflexión, se incluyen los procesos de autojuzgamiento y autoreacción. Aquí, los estudiantes mostraron comportamientos como revisar sus exámenes después de terminarlos, 236 | INTEREDU N°10 VOL. I (JULIO 2024) ISSN: 2735-6523

pensar en cómo mejorar su rendimiento al recibir una calificación analizar las correcciones de las evaluaciones y comparar las notas con los objetivos propuestos.

En el contexto actual, los estudiantes expresaron que la revisión de los resultados académicos está influenciada principalmente por las calificaciones otorgadas por los profesores, sin una reflexión más profunda sobre su desempeño. Además, mencionaron que las evaluaciones generan ansiedad debido a la brevedad de la retroalimentación y al tiempo limitado para completarlas. La modalidad virtual también dificulta la conexión afectiva con los docentes, aunque aquellos que dedican tiempo a consultar por aspectos socioafectivos logran establecer una mejor relación con los estudiantes, lo que influye en su motivación y compromiso con la asignatura.

Propuesta de intervención

La propuesta de intervención, derivada del proceso diagnóstico, tiene como objetivo principal abordar las necesidades identificadas en relación con el desarrollo de competencias de autorregulación en el contexto educativo.

En primer lugar, se planteó la creación de una metodología con el propósito de facilitarles herramientas para mediar el aprendizaje de los estudiantes en este ámbito. Esta guía busca promover el desarrollo de competencias de autorregulación que fomenten la motivación y la implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Para asegurar su pertinencia, se diseñó una actividad que involucrara a los propios estudiantes en la elaboración de la guía, de modo que se puedan incorporar sus perspectivas y necesidades reales.

Jonathan Alejandro Coñuepán Meza y Estefanía Inés del Pilar Velásquez Zapata

Por otro lado, como segunda propuesta de intervención, se planteó la realización de talleres específicos destinados a estudiantes de III medio, con el fin de fortalecer sus competencias de autorregulación para enfrentar de manera más efectiva su proceso de aprendizaje. Estos talleres se fundamentan en el modelo cíclico de Barry Zimmerman (1989) sobre autorregulación del aprendizaje, centrándose especialmente en las fases de ejecución y reflexión, en el que se observaron menores puntajes por parte de los estudiantes.

Diseño de intervención

Objetivo general

El objetivo general de la intervención consiste en "Desarrollar competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Tercero Medio de un colegio de Talcahuano, mediante la implementación de talleres psicoeducativos y la confección de una guía para docentes". Como indicador de logro, se establece que al menos el 50% de los estudiantes participantes demuestren un desarrollo en sus competencias de autorregulación del aprendizaje.

La técnica de recogida de datos utilizada fue el cuestionario de competencias de autorregulación del aprendizaje y la "Encuesta de percepción". Esta encuesta se administró una vez finalizada la intervención y constaba de los siguientes ítems: "He llevado a la práctica o tengo la intención de llevar a la práctica los aprendizajes adquiridos en los distintos talleres" y "Creo que los talleres me han servido para desarrollar mis competencias de autorregulación del aprendizaje". Ambos instrumentos se aplicaron a través de la plataforma de "Formularios de Google".

Objetivos específicos

1) El objetivo específico de "Fomentar procesos de estudio que incluyan la planificación de los objetivos que se proponen los estudiantes" se establece con un indicador de logro que implica que al menos el 50% de los estudiantes participantes en los talleres sean capaces de realizar una planificación de sus procesos de evaluación y estudios.

Para evaluar este objetivo, se cuenta con evidencia de la organización del espacio de trabajo, reflejada en las sugerencias proporcionadas en los talleres. Esta organización se publicó como una fotografía en la página web de autorregulación del aprendizaje. (Ver imagen 1) Además, se empleó la "Encuesta de percepción", administrada a los estudiantes participantes, con los ítems: "Mediante la participación en los talleres he podido, reflexionar, evaluar y/o poner en práctica procesos de planificación del aprendizaje" y "Lo aprendido en el taller me permitió lograr una planificación de mi proceso de aprendizaje".

Imagen 1.



Sitio web de autorregulación del aprendizaje ICT.

Jonathan Alejandro Coñuepán Meza y Estefanía Inés del Pilar Velásquez Zapata

Asimismo, se consideraron los ítems 1, 5, 9 y 12 del IPAA, los cuales abordan el proceso de disposición o preparación para el aprendizaje, como parte de la evaluación de este objetivo.

2) Para evaluar el objetivo específico de "Identificar barreras y aciertos de los estudiantes en sus procesos de estudio y desarrollo de evaluaciones", se propuso como indicador de logro que al menos el 50% de los estudiantes participantes en los talleres analicen sus evaluaciones y su proceso de aprendizaje.

Para este propósito, se llevó a cabo la actividad "Foda de mi aprendizaje" a través de la plataforma Jamboard. En esta actividad, los estudiantes registraron sus principales fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas en relación con su propio proceso de aprendizaje. Esta actividad proporcionó una visión detallada de los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes.

Además, el indicador se evaluó mediante la "Encuesta de percepción" aplicada al finalizar el proceso de intervención. En esta encuesta, los estudiantes respondieron a los ítems: "La participación en los talleres me permitió identificar barreras y aciertos en mi propio proceso de aprendizaje" y "He puesto en práctica los aprendizajes obtenidos en los distintos talleres a través de la reflexión y evaluación de mi proceso de aprendizaje".

Asimismo, se consideraron los ítems 2, 4, 7 y 11 del IPAA para la evaluación de este objetivo. Estos ítems están diseñados para medir el proceso de autorreflexión en torno al proceso de aprendizaje, lo que proporciona información adicional sobre la capacidad de los estudiantes para identificar y analizar sus propias barreras y aciertos en el proceso de estudio y evaluación.

3) Para evaluar el objetivo específico de "Diseño de una guía de orientación para profesores que promueve el desarrollo de estrategias de autorregulación del aprendizaje en el aula", se estableció como indicador

de logro que al menos el 50% de los estudiantes que asisten al taller final aporten con ideas y sugerencias para la creación de la guía.

La evaluación de este indicador, junto con la elaboración de la guía, consideró la participación activa de los estudiantes en la generación de ideas y sugerencias para el artefacto. Estas contribuciones se registraron utilizando la plataforma "Nearpod" durante una de las sesiones del taller, lo que permitió documentar las aportaciones de los estudiantes de manera efectiva.

Además, se evaluó el diseño, la pertinencia y la aplicabilidad de la guía mediante una "Escala de Validación", la cual fue completada por distintos profesores del establecimiento educacional y expertos investigadores en el área de la Autorregulación del Aprendizaje y la Evaluación. Esta evaluación involucró un juicio de expertos que garantizó la idoneidad y utilidad del artefacto generado.

Estrategias de recolección de información

Para llevar a cabo la evaluación de la intervención, se empleó una metodología mixta que combinó tanto instrumentos de recolección de datos cuantitativos como cualitativos.

Inicialmente, se registró la asistencia sesión a sesión mediante un formato en Excel, lo que permitió identificar la cantidad de participantes en cada sesión del taller.

Para evaluar el impacto del taller en la autorregulación de los estudiantes, se utilizó el Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA), lo que permitió recopilar datos cuantitativos para analizar la influencia del taller en la promoción de conductas de autorregulación del aprendizaje. Estos resultados fueron comparados con los obtenidos durante la evaluación inicial llevada a cabo durante el proceso diagnóstico.

Jonathan Alejandro Coñuepán Meza y Estefanía Inés del Pilar Velásquez Zapata

Para recopilar datos cuantitativos, se diseñó un cuestionario con escala Likert, el que fue aplicado a los estudiantes participantes de los talleres programados. Este cuestionario buscaba conocer la percepción de los estudiantes respecto a la calidad y pertinencia de la intervención a través de preguntas cerradas.

La evaluación de la pertinencia y aplicabilidad de la guía de autorregulación del aprendizaje dirigida a los profesores se llevó a cabo mediante una escala de apreciación tipo Likert. Esta herramienta permitió recopilar datos cualitativos a partir del juicio de expertos en el área de la Autorregulación y Evaluación, así como de docentes que imparten clases a estudiantes de enseñanza media. El objetivo era evaluar las posibilidades de aplicación de la guía en un contexto real.

Todos estos instrumentos de evaluación se aplicaron a través de distintas plataformas que facilitaron su implementación en un contexto virtual.

Resultados del objetivo general

El objetivo general de la intervención es "Desarrollar competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de 3ero Medio del colegio Inmaculada Concepción de Talcahuano, mediante la implementación de talleres psicoeducativos y la creación de una guía para docentes". Se estableció como indicador de logro que el 50% de los estudiantes participantes en la intervención presenten un desarrollo en sus competencias de autorregulación del aprendizaje.

Los resultados obtenidos a través de la aplicación pre y post test del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje muestran lo siguiente:

Tabla 3: Resultados generales Pre y Post intervención IPAA

PARTICIPANTE	TOTAL, IPAA PRE-INTERVENCIÓN	TOTAL, IPAA POST INTERVENCIÓN
PARTICIPANTE 1	37	46
PARTICIPANTE 2	36	36
PARTICIPANTE 3	40	41

Elaboración propia.

Los resultados de la encuesta de percepción y satisfacción de la intervención (talleres) muestran lo siguiente:

En el ítem "He llevado a la práctica o tengo la intención de llevar a la práctica los aprendizajes adquiridos en los distintos talleres", el 66.7% de los encuestados están de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 33.3% están muy en desacuerdo.

Respecto al ítem "Creo que los talleres me han servido para desarrollar mis competencias de autorregulación del aprendizaje", el 66.7% de los encuestados están de acuerdo, mientras que el 33.3% están en desacuerdo.

Resultados Objetivos específicos

Para el objetivo específico 1, que busca fomentar procesos de estudio que incluyan la planificación de los objetivos de los estudiantes, se estableció como indicador de logro que el 50% de los participantes en los talleres logren realizar una planificación de sus procesos de evaluación y estudios.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través de la aplicación pre y post test del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje:

Tabla 4: Resultados Pre y Post intervención para la dimensión de Planificación.

PARTICIPANTE	PLANIFICACIÓN PRE	PLANIFICACIÓN POST
PARTICIPANTE 1	11	13
PARTICIPANTE 2	11	9
PARTICIPANTE 3	13	15

Elaboración propia.

Para el objetivo específico 2, que busca identificar barreras y aciertos en los procesos de estudio y evaluación de los estudiantes, se propuso como indicador de logro que el 50% de los participantes en los talleres analicen sus evaluaciones y su proceso de aprendizaje.

Los resultados obtenidos a través de la aplicación pre y post test del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje son los siguientes:

Tabla 5: Resultados Pre y Post intervención para la dimensión de Autoreflexión.

PARTICIPANTE	REFLEXIÓN PRE	REFLEXIÓN POST
PARTICIPANTE 1	13	17
PARTICIPANTE 2	13	13
PARTICIPANTE 3	17	12

Para el objetivo específico de diseñar una guía de orientación para profesores, se estableció como indicador de logro que el 50% de los estudiantes que asisten al taller final aporten con ideas y sugerencias para su creación. Además, se evaluó el diseño, pertinencia y aplicabilidad de la guía mediante una Escala de Validación, en el que participaron profesores de enseñanza media y expertos en autorregulación del aprendizaje y evaluación.

Los resultados obtenidos a través de la participación de los estudiantes en el taller y la evaluación de la guía por parte de expertos son los siguientes:

Tabla 6: Validación de la “Guía docente para el desarrollo de competencias de autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes”.

<i>Criterio de evaluación</i>	<i>Porcentaje de aprobación</i>
Claridad del artefacto	100%
Orden lógico de los contenidos	100%
Coherencia con el objetivo General	100%
Coherencia con el objetivo específico 1	100%
Coherencia con el objetivo específico 2	100%
Coherencia con el objetivo específico 3	100%

Elaboración propia.

Finalmente, Se presentan como evidencia capturas de pantalla de la participación de los estudiantes en la plataforma "Nearpod", donde registraron sus respuestas a las siguientes preguntas:

Jonathan Alejandro Coñuepán Meza y Estefanía Inés del Pilar Velásquez Zapata

1. En base a lo revisado en el taller: ¿Qué estrategias crees que los profesores de tu curso deben utilizar para promover la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes?

Respuestas: Mapa conceptual, no pasar tanto contenido, apuntes, mejores ejemplos (rubricas), guías de refuerzo, dinámicas en clase y no tanta materia, vinculación afectiva.

2. ¿Qué características personales debería tener un profesor para estimular la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes?

Respuestas: Preocuparse por el desempeño de los estudiantes, respetuoso por la diversidad, ser lo más empático posible, paciente, potenciar el autoconcepto, profesional, expresar emociones en torno al proceso de aprendizaje

3. ¿Qué valores debería promover un profesor que estimule la autorregulación en sus estudiantes?

Respuestas: responsabilidad, respeto, inclusividad, autocuidado, tolerancia, disciplina, perseverancia, honestidad, constancia.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos tras la intervención con estudiantes de III medio del Colegio Mixto Inmaculada Concepción de Talcahuano resaltan la importancia de fortalecer las competencias de autorregulación de los estudiantes para mejorar sus procesos de aprendizaje. Esto concuerda con el marco teórico, que indica que los estudiantes autorregulados participan activamente en su proceso de aprendizaje, monitorizando y regulando sus acciones hacia los resultados deseados, adaptándose cíclicamente a los cambios personales, conductuales y contextuales (González et al., 2006).

Desde el advenimiento de la pandemia de COVID-19, la autorregulación se ha vuelto crucial, dado que los docentes no pueden brindar el mismo apoyo presencial. En este contexto, los estudiantes

deben utilizar estrategias para resolver problemas, ajustar tareas y establecer metas (García y Bustos, 2021; Castro, 2020, citado en García y Bustos, 2021).

Respecto al objetivo general de la intervención, se observó un desarrollo en las competencias de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, como lo indica el aumento en los niveles de ARA medidos a través del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA). Esto es particularmente relevante en el periodo de transición a la universidad, donde los estudiantes enfrentan nuevos desafíos y necesitan adaptar sus estrategias de aprendizaje (Cazan, 2012).

Además, la percepción general de los estudiantes sobre los talleres fue positiva, destacando la aplicación práctica de los aprendizajes adquiridos y el desarrollo de sus competencias de ARA. La metodología participativa y experiencial, a pesar de la virtualidad, permitió que los estudiantes reflexionaran sobre sus propios procesos de aprendizaje, tanto pre como post-pandemia.

En cuanto al objetivo específico de fomentar procesos de estudio que incluyan la planificación de objetivos, los estudiantes lograron identificar dificultades en su planificación y reconocieron la utilidad de las sugerencias prácticas entregadas. También se observó un aumento en la planificación medida a través del IPAA.

En relación con la identificación de barreras y aciertos en los procesos de estudio y evaluación, los estudiantes pudieron analizar su propia experiencia de estudio y reconocer elementos que facilitaron o dificultaron su aprendizaje. La baja participación permitió un análisis profundo de cada experiencia, promoviendo la motivación y participación de los estudiantes.

Finalmente, para el objetivo de crear una guía de orientación para profesores, los estudiantes mostraron una mirada crítica hacia el rol

Jonathan Alejandro Coñuepán Meza y Estefanía Inés del Pilar Velásquez Zapata
docente y aportaron sugerencias relevantes para la creación de la guía. La visión crítica y el análisis de sus propias experiencias contribuyeron significativamente a este proceso.

No obstante, la intervención enfrentó limitaciones debido al contexto de la pandemia, como la baja participación y la dificultad para mantener la atención en sesiones virtuales. Además, la carga laboral y el agotamiento de los docentes dificultaron el desarrollo de sesiones presenciales orientadas a ellos. Asimismo, la autorregulación del aprendizaje se abordó de manera aislada en la institución, lo que sugiere la necesidad de integrar estas competencias de manera transversal en el currículo escolar.

A modo de cierre

El proceso de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de la intervención proporcionó valiosas lecciones y aprendizajes para el equipo involucrado. La adaptación rápida a un entorno cambiante debido a la pandemia fue un desafío constante, pero se logró mediante la implicación activa de los estudiantes, quienes participaron en cuestionarios y grupos focales, aportando perspectivas significativas sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Una lección importante fue la falta de atención de los docentes hacia las competencias de autorregulación del aprendizaje (ARA). En su lugar, se identificaron dificultades estudiantiles como "flojera" o "falta de motivación". Esto destaca la necesidad de capacitar a los docentes en la promoción de las ARA en su práctica cotidiana, utilizando herramientas como la guía diseñada para este propósito.

Para el futuro, se sugiere presentar el artefacto guía a los profesores y evaluar su funcionalidad y efectividad, considerando el contexto post-pandemia, donde es probable que haya una mayor presencialidad en las

aulas. Además, se debe analizar cómo integrar las habilidades tecnológicas de estudiantes y profesores en el desarrollo de las ARA.

Se reconoce que el docente no es el único responsable de fomentar las ARA, sino que se requiere un compromiso de todas las partes interesadas, incluidas las autoridades y otros miembros de la institución educativa. El liderazgo de los equipos docentes es crucial para impulsar cambios significativos, y programas intracurriculares pueden ser una forma efectiva de enseñar competencias de ARA a más estudiantes.

En resumen, los resultados positivos de la intervención demuestran la viabilidad de programas centrados en el desarrollo de competencias de ARA para estudiantes. Sin embargo, es fundamental que los docentes reciban formación adecuada para poder apoyar y potenciar estas competencias en sus estudiantes, adaptándose a sus necesidades y objetivos individuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berridi, R., & Martínez, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39(156), 89–93. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58285>
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199–210. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
- Cazan, A. M. (2012). Self regulated learning strategies - Predictors of academic adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,

- Jonathan Alejandro Coñuepán Meza y Estefanía Inés del Pilar Velásquez Zapata
33(December 2012), 104–108.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.092>
- Cerezo, R., Núñez, J., Fernández, M., Suárez, N., y Tuero, E. (2011). Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior. *Perspectiva Educativa Formación de Profesores*, 50(1), 1–30.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.50-Iss.1-Art.13>
- Chan, E., & León, E. (2017). Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mayahablantes TT - Exploration of the self-regulated learning process of Maya speaking university students. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 8(14), 91–110.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S244885502017000100091&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v8n14/2448-8550-ierediech-8-14-91.pdf
- Daura, Florencia. (2011). Teaching strategies for self-regulated learning. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 77–88.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200004>
- Díaz, A., Pérez, M., Valenzuela, M., Muñoz, P., Rivas, S., & Salas, C. (2010). Procesos De Autorregulación Del Aprendizaje En Estudiantes Universitarios De Primer Año. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 789–800.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- García Montero, I., & Bustos Córdova, R. B. (2021). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos Sobre Educación*, 0(22), 1–27. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>

- González, J., Rosário, P., Solano, P., & Núñez, J. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles Del Psicólogo*, 27(3), 139–146.
- Hernández-Pina, F., Sales, P., & Cuesta, J. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353 (Septiembre-Diciembre 2010), 571–588. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11939/1/Artg_Fuen&PR_2010.pdf
- Hernández, A., & Camargo, Á. (2017). Adaptación y validación del Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*, 24(1), 9–16. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.02.001>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego CA: Academic Press.
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-Gonzalez C., Lobos-Peña, K. y Sáez-Delgado. F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *Número Especial Desafíos Humanos ante el COVID-19*. Enero – Junio. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J.C., González- Pienda, J., Solano, P y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejores de procesos y estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Psicothema*. 19, 422- 427.

- Jonathan Alejandro Coñuepán Meza y Estefanía Inés del Pilar Velásquez Zapata
Sáez-Delgado, Cofré, Estrada, Fornerod, García, Muñoz y Segovia (2020).
Escala de autoeficacia docente para la promoción de la autorregulación del aprendizaje. *CienciAmérica*, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 64-88, sep. 2020. ISSN 1390-9592. Disponible en: <http://201.159.222.118/openjournal/index.php/uti/article/view/332>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tschannen-Moran M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 17, 783-805.
- Van Der Hurk. M. (2006) The regulation between self-regulated strategies and individual study time, prepared participation and achievement in a problem-based curriculum. *Active Learning in Higher Education* 7(2): 155–69.
- Valenzuela, B., & Pérez, M. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Aprendizaje Autorregulado a Través de La Plataforma Virtual Moodle*, 16(1), 5.
- Vizcaino Escobar, A., López Morales, K., Klimenko, O. (2018). Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios. *Revista Katharsis*, N 25, enero-junio 2018, pp.75-93, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- Zimmerman, B.J., & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self- efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73, 485-493
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Promoviendo competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de tercer año medio, durante la pandemia de Covid-19

Zimmerman & Schunk, (2008). Motivation and Self-regulated Learning:
Theory, Research, and Applications



Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial 4.0.