



# Universidad del Desarrollo

Facultad de psicología  
Magíster en Psicología Educacional

**Promoción de estrategias de autorregulación para el aprendizaje en  
estudiantes de Técnico en Nivel Superior de Educación Diferencial en un  
Centro de Formación Técnica**

Trabajo de grado para optar al Grado de Magíster en Psicología Educacional

Autora Melisa Bravo Garrido  
Guía: Dra. Viviana Hojman Ancelovici

Concepción, 14 agosto de 2023



## **RESUMEN**

Este proyecto de intervención tuvo por propósito promover estrategias de autorregulación para el aprendizaje en estudiantes de Técnico en Nivel Superior de Educación Diferencial en el contexto de un Centro de Formación Técnica, mediante talleres formativos dirigidos a la comunidad estudiantil.

La metodología empleada para la elaboración del proyecto responde a un levantamiento de problemática inicial mediante un proceso de diagnóstico y una delimitación teórica, por medio de la realización de una revisión bibliográfica que se reporta como un marco referencial.

El proceso de diagnóstico en primera instancia quería evaluar las capacidades de autorregular el aprendizaje en contextos de clases remotas virtuales, no obstante, este foco se moviliza a evaluar las capacidades de aprendizaje autorregulado de forma independiente a la modalidad de clase, a partir de lo cual se levantan las acciones de la intervención.

Tras realizar el proceso de intervención se puede concluir un logro total de las acciones; sin embargo, no se logra evidenciar del mismo modo un logro de los objetivos de aprendizaje presupuestados en el taller formativo, dado que existió una limitante importante de asistencia en los talleres, contando con sólo el 25% de participantes inscritos.

Como reflexiones finales de este informe, se da cuenta que la participación de los talleres también depende de habilidades de autorregulación de los estudiantes, por lo que, al tratarse de una asistencia voluntaria, un escenario posible era no contar con la adherencia esperada. De este modo se finaliza este reporte, señalando posibles medidas que pudieran garantizar mayor participación de estudiantes en situaciones similares que contribuyan a formar sus habilidades de aprendizaje autorregulado.

*Palabras claves: autorregulación del aprendizaje – compromiso académico – participación académica – educación superior – Centro de Formación Técnico Profesional.*



## **TABLA DE CONTENIDOS**

<b>INTRODUCCIÓN</b>	4
<b>1. CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN</b>	6
<b>2. DESCRIPCIÓN DE LA DEMANDA INSTITUCIONAL</b>	9
<b>3. MARCO DE REFERENCIA</b>	10
<b>3.1. Contextualización</b>	10
3.1.1. Participación estudiantil en CFT	10
3.1.2. Autorregulación del aprendizaje en el contexto chileno	11
<b>3.2. Marco conceptual</b>	12
3.2.1. La autorregulación del aprendizaje	12
3.2.2. Compromiso académico	14
3.2.3. Alfabetización digital	15
<b>3.3. Marco teórico</b>	16
<b>3.4. Marco empírico</b>	20
<b>4. REPORTE PROCESO DE DIAGNÓSTICO</b>	22
<b>4.1. Descripción del plan de diagnóstico y acciones implementadas</b>	22
<b>4.2. Descripción resultados de diagnóstico</b>	24
4.2.1. Árbol de problema	25
<b>4.3. Análisis de hallazgos del proceso de diagnóstico</b>	28
<b>5. REPORTE PROCESO DE INTERVENCIÓN</b>	30
<b>5.1. Relevancia de la intervención</b>	30
<b>5.2. Diseño de la intervención</b>	31
<b>5.3. Reporte de acciones realizadas</b>	40
<b>5.4. Descripción de resultado de la intervención</b>	42
<b>6. RESGUARDOS ÉTICOS EN EL PROCESO</b>	45
<b>7. LIMITACIONES Y DIFICULTADES DE LA IMPLEMENTACIÓN</b>	47
<b>8. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES</b>	49
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	51
<b>ANEXOS</b>	54



Universidad del Desarrollo  
Facultad de Psicología  
Magíster en Psicología Educativa

## INTRODUCCIÓN

Este informe tiene por propósito dar cuenta de la realización de una intervención en el ámbito de la Psicología educacional en un Centro de Formación Técnica (CFT), cuyo objetivo central corresponde a promover estrategias de autorregulación para el aprendizaje en estudiantes de Técnico en Nivel Superior de Educación Diferencial.

Para ello, en primera instancia se trabaja delimitando una problemática a intervenir, la cual es estudiada mediante un proceso de diagnóstico que considera etapas de planificación, aplicación y análisis de resultados, los cuales de igual forma son reportados en este informe. El proceso de diagnóstico, la observación en terreno y las conversaciones con el equipo del CFT, permitieron identificar en los estudiantes deficiencias en sus habilidades de aprendizaje autorregulado, lo que repercute directamente en su desempeño académico.

Para contribuir a la solución de esta problemática, se diseña un plan de intervención cuya principal acción se focaliza en la implementación de un taller formativo en estrategias de aprendizaje autorregulado.

Tras la implementación del taller formativo, se puede concluir si bien, se llevaron a cabo todas las sesiones del taller, alcanzando el objetivo establecido; la asistencia fue limitada, con solo el 25% de los estudiantes presentes. Esta baja participación se atribuye principalmente a la dificultad que experimentan los estudiantes para equilibrar las demandas de trabajo, familia y estudios (Acedo, 2020). Los estudiantes ausentes señalaron la falta de tiempo como la razón principal para no participar en el taller, subrayando así los desafíos que enfrentan al intentar comprometerse con actividades extracurriculares.

Adicionalmente, investigaciones de Pugh y Lozano-Rodríguez (2019) y Acedo (2020) revelan que los estudiantes de instituciones técnico-profesionales pueden carecer de competencias genéricas, como la autorregulación. Aunque aquellos que participaron valoraron la oportunidad de reflexionar sobre la autorregulación, los estudiantes ausentes expresaron su interés pero mencionaron limitaciones temporales como impedimento. A pesar de los desafíos en la implementación y la falta de la cantidad deseada de participantes, las sesiones se desarrollaron sin contratiempos y fueron bien recibidas por los presentes. En la retroalimentación general, los estudiantes agradecieron la instancia, resaltando la escasez de



talleres que aborden estas temáticas en su especialidad, concluyendo positivamente al manifestar su disposición a participar nuevamente si se ofreciera otra oportunidad.

Estos resultados llevan a replantearse el proceso de intervención, esbozando en las reflexiones finales del informe medidas que se pudieron haber adoptado para tener mayor adherencia en las sesiones de los talleres.

Respecto a la estructura del informe, este se ordena presentando en primer lugar la caracterización institucional y territorial del CFT; en segundo lugar la demanda institucional que lleva a focalizarse en un problema en particular; de manera seguida se entrega un marco referencial, el cual delimita conceptualmente, teórica, empírica y contextualmente la problemática. A continuación se entrega un reporte del diagnóstico implementado, con su respectivo plan y análisis de resultados. Las conclusiones del diagnóstico, permiten demarcar el plan de acción asociado al proceso de intervención, el cual se expone en detalle, dando cuenta del estado de realización y concreción de cada uno de los objetivos levantados. Finalmente se entregan reflexiones finales orientadas a reconocer las limitaciones que se tuvieron en el transcurso del proyecto, las dificultades enfrentadas, las conclusiones y proyecciones, sin dejar de lado la especificación de los componentes éticos a los cuales adhiere este estudio.



## **1. CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

El Centro de Formación Técnica en estudio posee dos sedes en la región del Biobío, contando hasta la fecha con más de 6200 estudiantes egresados de ambas sedes en conjunto. Para asegurar la empleabilidad de los alumnos y alumnas, el Centro de Formación tiene más de 50 convenios activos con organizaciones del territorio de la Región del Biobío y Araucanía, con el fin de generar enlaces con los estudiantes, para una futura contratación laboral.

El territorio principal en el que se encuentra emplazado el Centro de Formación es Lota, comuna ubicada en la Región de Biobío, a 40 kilómetros al sur de la ciudad de Concepción. Esta se extiende desde la costa del océano Pacífico, hasta la Cordillera de Nahuelbuta, lo que le otorga una geografía diversa y una gran riqueza natural.

Lota es conocida principalmente por su historia minera, a la cual se asocia una importante actividad de extracción de carbón. Durante gran parte del siglo XX, la explotación del carbón fue la principal fuente económica de la comuna, lo que atrajo a numerosos trabajadores y sus familias a la zona. Sin embargo, en las últimas décadas del siglo, la actividad minera disminuyó hasta extinguirse, dejando una alta tasa de desempleo en la zona, pobreza y vulnerabilidad. En ese sentido, el CFT se posiciona como una oportunidad para la zona de diversificar sus salidas laborales, reactivando las posibilidades de empleabilidad del sector.

Actualmente el CFT en cuestión, es una institución dependiente de la Universidad de Concepción, contando con 4 años de acreditación en gestión institucional y docencia de pregrado. En él se imparten 13 carreras Técnicas de Nivel Superior de tipo industrial, servicios y relacionadas al ámbito de la educación. Las 13 carreras técnicas impartidas por el Centro poseen una estructura curricular organizada para dar cumplimiento al perfil de Técnico de Nivel Superior que se enuncia en Modelo Educativo. Para dar cumplimiento a los perfiles de egresos de las carreras, la adquisición de las competencias por parte de los estudiantes se divide en: Competencias Técnicas, Competencias Técnicas Transversales y Competencias Genéricas, siendo las dos últimas competencias transversales a todas las carreras que imparte el Centro.

Los profesionales que imparten docencia en el Centro de Formación Técnica corresponden a profesionales especialistas en sus áreas ya sean técnicos o universitarios, en donde solamente quienes se desempeñan en las carreras de Educación, poseen como grado mínimo de

preparación una Licenciatura en Educación. Desde el año 2019, ha existido una incorporación importante de docentes nuevos al CFT, teniendo un estimativo del 40% de docentes nuevos, quienes no han participado de capacitaciones docentes de forma presencial, en algunas carreras los docentes nuevos corresponden al 80% de su planta docente al ser carreras nuevas.

La matrícula total para el año 2022 es de 2.092 (794 estudiantes nuevos y 1.298 estudiantes antiguos). De acuerdo con los datos proporcionados por el área de Planificación y Aseguramiento de la Calidad del Centro de Formación Técnica. De los estudiantes matriculados el año 2022 un 59,5% son mujeres y un 40,5% son hombres, con una edad aproximada de ingreso de 28 años, siendo el 29,4% recién egresados de cuarto medio. El 85,1% de los estudiantes tiene nota superior a 5,0 como promedio de egreso de cuarto medio. El 86,8% de los estudiantes estudia en la sede Lota y el 13,2% estudia en la sede Cañete.

EL CFT declara en su modelo educativo 2022 que este está repensado a partir de los fundamentos centrales de la educación que imparte el Centro y muy especialmente de la formación técnica de hoy, y decidir qué es lo que se quiere aprender en ella, para qué y cómo. En el currículo de hoy se debe reconocer la necesidad de contar en el futuro con técnicos que demuestren habilidades para el quehacer interdisciplinario, adaptados a su tiempo, ya que el reto para los técnicos de este nuevo siglo es que utilicen su conocimiento y sus habilidades para dominar creativa, innovadora y sustentablemente sus posibilidades y den respuesta al medio en el cual se desenvuelven, con la capacidad de llevar a cabo un proyecto de vida y con la actitud de adecuarse a la realidad cambiante de la sociedad y del mercado mediante una continua superación.

El modelo educativo del CFT, reconoce dos tipos de competencias a saber:

- Competencias Técnicas: Son aquellas propias de la disciplina, vinculadas a condiciones específicas de la especialización, las cuales se establecen de acuerdo al perfil de la carrera en particular.
- Competencias Genéricas o Esenciales: También denominadas fundamentales y/o transversales. Estas van unidas a todas las disciplinas y hacen referencia a aspectos genéricos de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para posesionarse en el contexto laboral y para la vida.

En el mismo documento institucional, se puede obtener la declaración referente al Sello Diferenciador Institucional, el que señala garantizar el desarrollo de estas competencias en todo el proceso de formación, impregnando todo el currículo y siendo parte del perfil de egreso. Este perfil de egreso, considera las siguientes competencias genéricas constitutivas del sello diferenciador y que cada plan de estudio, en su diseño o innovación curricular, debe incorporar transversalmente.

- Trabajar en Equipo (CG1): Demostrar integración y colaboración de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.
- Resolver Desafíos Reales (CG2): Resolver desafíos reales a través de la búsqueda y selección de información para desarrollar una tarea o solucionar un problema.
- Responsabilidad Social (CG3): Mostrar un rol activo como ciudadano, comprometiéndose con su medio social, natural y cultural.
- Espíritu Emprendedor (CG4): Mostrar convicción para innovar en su área, tomando decisiones y asumiendo riesgos para alcanzar los objetivos deseados.
- Habilidades Digitales (CG5): Manejar tecnologías para obtener y procesar información pertinente al trabajo, así como para comunicar resultados, instrucciones e ideas.

El sello diferenciador, consiste en que los estudiantes y titulados del CFT, se diferencien por su Responsabilidad Social, su Espíritu Emprendedor, su Trabajo en Equipo, la Resolución de Desafíos Reales y sus Habilidades Digitales, con una alta formación técnica, lo que les permitirá una empleabilidad pertinente y oportuna, mejorando en consecuencia, su movilidad social.



## **2. DESCRIPCIÓN DE LA DEMANDA INSTITUCIONAL**

Al conversar en primera instancia con el Centro de Formación Técnica se planteó que para ellos era relevante dar foco al fortalecimiento de las habilidades de autogestión del aprendizaje de los estudiantes, ya que, desde su perspectiva, esto podría estar interfiriendo en su proceso académico, fuertemente mediado por el uso de tecnologías digitales, ya que se encontraban en modalidad de clases online, dada la contingencia nacional de pandemia por COVID-19.

Atendiendo a la problemática señalada por la institución y realizando una revisión bibliográfica para delimitar el ámbito de intervención, se decide diagnosticar las habilidades de aprendizaje autorregulado que poseen los estudiantes y su nivel de alfabetización digital, de modo tal de indagar en si efectivamente ambos componentes estaban afectando en su desempeño académico.

### **3. MARCO DE REFERENCIA**

El marco teórico de referencia que se presenta a continuación, permite delimitar contextual, conceptual, teórica y empíricamente el problema de estudio abordado dentro del plan de intervención descrito en este informe. Cabe señalar, que existen conceptos diferenciados abordados en el proceso de diagnóstico y en el proceso de intervención, ya que inicialmente se pretendía realizar un estudio de autorregulación del aprendizaje en el contexto de clases remotas virtuales, por lo que eran necesarios conceptos como la alfabetización digital considerado en el diagnóstico; de forma posterior, con el retorno a clases presenciales, se relega aquel contexto y se decide trabajar únicamente con la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la formación técnica de nivel superior.

En consecuencia de lo anterior, en este apartado no se ve reflejada la propuesta inicial del diagnóstico, sino más bien, se abordan en profundidad las categorías teóricas asociadas a la problemática central revelada en el proceso de diagnóstico que guarda relación con el proceso de autorregulación del aprendizaje. No obstante, de igual forma, en el subapartado de conceptos, se presentan las conceptualizaciones empleadas en el estudio para el diseño de los instrumentos del diagnóstico.

#### **3.1. Contextualización**

##### **3.1.1. Participación estudiantil en CFT**

Durante las últimas décadas ha habido un incremento progresivo en el acceso a la educación superior en Chile. Para el año 2010, el total de matriculados en la educación superior, incluyendo a los Centros de Formación Técnica (CFT), Institutos Profesionales (IP) y Universidades, alcanzó a un total de 886.884 alumnos. De ellos, un 63% corresponde a estudiantes matriculados en universidades, un 24% en institutos profesionales y un 13% en Centros de Formación Técnica (BCN, 2011).

Al año 2022 la matrícula total en Chile alcanzó las 1.301.925 matrículas, considerando programas de Pregrado, Postgrado y Postítulo, lo que implica un incremento del 0,6% respecto de 2021. Según el tipo de institución, en 2022, las universidades concentran el 59,3% de la matrícula total, seguida de los IP con el 30,5%, y los CFT con un 10,1%. (SiES, 2022).

Este acceso ha sido segmentado, siendo el 42% de los estudiantes con menores ingresos y/o rendimiento quienes han optado por continuar con esta modalidad de estudios (Erdozain Acedo, 2020). Es así que, un gran número de los estudiantes que ingresa a la educación superior técnico-profesional proviene de familias con escasos recursos socioeconómicos, y en consecuencia, con falencias en su desarrollo de competencias genéricas (Pugh y Lozano-Rodríguez, 2019).

En 2016 fue aprobada la ley 20.910 que crea 15 Centros de Formación Técnica Estatales a lo largo del país, con el fin de fortalecer la calidad de la Educación Técnica de Nivel Superior, buscando dar una oferta que sea pertinente a los requerimientos de diferentes territorios para apoyar las necesidades de los jóvenes y el desarrollo de las localidades (MINEDUC, 2022). Por otra parte, se puede señalar que dentro del sistema de Educación Superior chileno hay 47 Centros de Formación Técnica (CFT) que congregan a 136.773 alumnos, impartiendo carreras técnicas de nivel superior, teniendo una duración entre 4 y 6 semestres (2 a 3 años). El Técnico de Nivel Superior corresponde al título que se otorga a quien ha aprobado un programa de estudios de una duración mínima de 1.600 horas de clases (4 semestres), que le confiere la capacidad y conocimientos necesarios para desempeñarse en una especialidad de apoyo al nivel profesional o de desempeño por cuenta propia (Preuniversitario UC, 2022). En un contexto de mayor participación estudiantil en los CFT, se vuelve relevante para el ámbito de la investigación atender a la necesidades específicas que emergen de este grupo de la población de estudiantes de nivel superior en el país. No obstante, se tiene como antecedente que si bien durante los últimos años ha aumentado la cantidad de estudios sobre educación superior en Chile, pocos de ellos han considerado como foco de estudio a los Centros de Formación Técnica (Erdozain Acedo, 2020), lo que conduce a que temáticas como las que aborda esta intervención, que guarda relación con la autorregulación del aprendizaje, estén poco o nada exploradas en este escenario en particular.

### 3.2. Autorregulación del aprendizaje en el contexto chileno

El paso de la enseñanza media a la educación superior en el contexto chileno se transforma en una etapa crítica para la mayor parte de los estudiantes chilenos, ya que conlleva un proceso de separación e incorporación a una nueva cultura escolar y exigencias académicas,

generando un quiebre entre el ciclo educativo altamente controlado y estructurado existente en la enseñanza media, con un traspaso a la cultura de aprendizaje independiente que es promovida en el contexto de educación superior (Sáez, Díaz, Panadero y Bruna, 2018).

Hernández, Rosario y Cuesta (2010), señalan que la transición a la cultura educativa de la universidad, no sólo significa una crisis para los estudiantes, sino que también deja en evidencia una preparación insuficiente en los años de escolaridad previos en cuanto a las estrategias de aprendizaje, estrategias de metacognición, estrategias de monitoreo autónomo del estudio y compromisos académicos.

Para Tuckman y Keneddy (2011) lo anterior significa un problema relevante, ya que afirman la existencia de una correlación importante entre la incapacidad para monitorear el propio aprendizaje con las tasas de fracaso académico y abandono precoz (Miranda y Guzmán, 2017).

En ese sentido, ha cobrado relevancia en el contexto nacional el promover en los estudiantes estrategias que les permitan afrontar su aprendizaje de forma intencionada, autónoma y efectiva, proceso que puede ser entendido como la autorregulación del aprendizaje (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

### **3.2. Marco conceptual**

Los principales conceptos que se ven implicados en este estudio desde la intervención corresponden a autorregulación del aprendizaje y compromiso académico. Por su parte, en el diagnóstico se habla de alfabetización digital, por ende son estos tres conceptos los que se definen a continuación.

#### **3.2.1. La autorregulación del aprendizaje**

La autorregulación del aprendizaje se refiere a la capacidad de los estudiantes para controlar y regular conscientemente su propio proceso de aprendizaje. Implica el establecimiento de metas, la planificación y ejecución de estrategias de aprendizaje efectivas, la monitorización del progreso y la evaluación del rendimiento, así como la adaptación y la autorreflexión para alcanzar los objetivos académicos. A continuación, se presenta un marco conceptual del término desde diferentes enfoques teóricos.

Uno de los autores más relevantes dentro de la conceptualización autorregulación del aprendizaje es Zimmerman (2013). Según su teoría, la autorregulación implica tres procesos claves: el establecimiento de metas, donde los estudiantes establecen metas específicas y realistas para guiar su aprendizaje; el control de la ejecución, donde los estudiantes utilizan estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales para planificar, monitorear y regular su aprendizaje; y la reflexión autorreguladora, donde quienes aprenden evalúan su propio rendimiento, identifican áreas de mejora y ajustan sus estrategias de aprendizaje en consecuencia. Esto se profundizará en el siguiente subapartado, ya que la teoría de Zimmerman es la que da mayor sustento al proceso de intervención.

Winne y Hadwin (1998), desde su modelo cíclico de la autorregulación del aprendizaje, señalan que esta puede ser entendida comprendiendo las cuatro fases que constituyen el proceso, entre las que incorporan:

- Una fase de preparación: donde los estudiantes establecen metas y seleccionan estrategias adecuadas para alcanzarlas.
- Una fase de ejecución: donde los estudiantes implementan las estrategias de aprendizaje planificadas y monitorean su progreso.
- Una fase de autorreflexión: donde se evalúa el propio rendimiento y se adaptan las estrategias según sea necesario.
- Una fase de reajuste: los estudiantes realizan ajustes y refinamientos en sus metas y estrategias para futuras situaciones de aprendizaje.

Finalmente, se hace referencia al modelo de autorregulación del aprendizaje propuesto por Boekaerts (1999), el cual se basa en la motivación y la cognición. Su modelo destaca la interacción entre tres componentes: (a) cognición, que incluye los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje, como la atención, la memoria y la comprensión; (b) motivación: que se refiere a las creencias, los valores y las expectativas que influyen en la elección, la persistencia y el esfuerzo del estudiante en el aprendizaje; y (c) el contexto, el cual hace alusión a los factores ambientales y sociales que pueden influir en la autorregulación del aprendizaje, como el apoyo docente, la estructura del currículo y la colaboración con los compañeros.

### 3.2.2. Compromiso académico

El compromiso académico es un concepto fundamental en el ámbito educativo que se refiere a la disposición, la motivación y la dedicación que un estudiante muestra hacia su aprendizaje y logro académico. Se trata de un compromiso activo y persistente que implica la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje, la valoración de la educación como algo relevante y la adopción de comportamientos orientados al éxito académico.

A continuación, se presenta un marco teórico que define el compromiso académico y destaca algunas perspectivas y autores relevantes en el campo.

Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) proponen un Modelo de Compromiso Académico, proporcionando una comprensión integral del concepto, basándose en tres componentes fundamentales:

- La participación: se refiere a la participación activa y entusiasta del estudiante en el proceso de aprendizaje, incluyendo la atención, el esfuerzo y la concentración.
- La emoción: se relaciona con la conexión emocional y afectiva que el estudiante experimenta hacia la tarea y el aprendizaje, como el interés, el entusiasmo y la satisfacción.
- La valoración: se refiere a la importancia y la relevancia que el estudiante atribuye a la educación y a la obtención de logros académicos.

Ryan y Deci (2000) por su parte, sostienen que el compromiso académico está relacionado con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del estudiante, que son la autonomía, la competencia y la relación con los demás. Cuando un estudiante experimenta un ambiente de aprendizaje que fomenta estas necesidades, es más probable que se comprometa activamente con su educación.

Finalmente, se hace referencia a una conceptualización que emana de la teoría sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje propuesta por Vygotsky (1978). Esta teoría destaca la importancia del contexto social y cultural en el compromiso académico. Según Vygotsky, el aprendizaje se produce en interacción con otros y a través de la mediación de herramientas y signos culturales. En este sentido, un entorno educativo enriquecedor y de apoyo puede fomentar el compromiso y el aprendizaje significativo, por lo que el ambiente social puede ser un motor que fomente el compromiso académico.

### 3.2.3. Alfabetización digital

La alfabetización digital se refiere a la habilidad de una persona para utilizar de manera efectiva las tecnologías digitales, comprender su funcionamiento, evaluar la información digital de manera crítica y participar de manera segura, ética y responsable en entornos digitales. A continuación, se presentan diferentes conceptualizaciones de la misma según enfoques teóricos distintos.

Gilster (1997) propone un marco de alfabetización, siendo uno de los pioneros en el fenómeno de estudio. Según su marco, la alfabetización digital implica el desarrollo de tres tipos de habilidades. Habilidades técnicas, que hacen referencia a la capacidad de utilizar herramientas y tecnologías digitales, como computadoras, dispositivos móviles, software y aplicaciones; habilidades de información, que aluden a la capacidad de buscar, evaluar, organizar y utilizar la información digital de manera efectiva y ética; y habilidades de pensamiento crítico, que se entienden como la capacidad de analizar y evaluar de manera crítica la información y los medios digitales, identificando sesgos, fuentes confiables y posibles manipulaciones.

Eshet-Alkalai y Chajut (2009), proponen otro modelo de alfabetización digital donde la visualización como una competencia macro que engloba cinco micro dimensiones de habilidades, entre las que consideran habilidades operativas, que se refieren al conocimiento y la capacidad de utilizar herramientas y tecnologías digitales; habilidades de información, traducidas como la capacidad de buscar, evaluar y utilizar información digital de manera efectiva y ética; habilidades de comunicación, que se asocian a la capacidad de comunicarse y colaborar utilizando tecnologías digitales, como correo electrónico, redes sociales y plataformas de colaboración; habilidades de creación de contenido, relacionadas a la capacidad de crear y editar contenido digital, como documentos, presentaciones, imágenes y videos; y habilidades de seguridad, comprendiendo la capacidad de proteger la privacidad y la seguridad personal en entornos digitales, así como a comprender y gestionar los riesgos asociados.

Finalmente se hace referencia a lo propuesto por Bawden (2008) quien señala que la alfabetización digital es un proceso complejo de adquisición de tres componentes: la capacidad de acceder, buscar, evaluar y utilizar información digital de manera crítica y

efectiva; la comprensión y la capacidad de utilizar los diferentes medios y formatos digitales, como texto, imágenes, audio y video; y la capacidad de reflexionar, analizar y sintetizar información digital de manera crítica y creativa.

### **3.3. Marco teórico**

#### **3.3.1. Teoría de autorregulación del aprendizaje según Zimmerman (2013)**

La teoría de autorregulación del aprendizaje que da sustento a este proceso de investigación es la de Zimmerman (2013), por lo cual este apartado se encarga de delimitar los componentes estructurales de la autorregulación del aprendizaje según los postulados de Zimmerman.

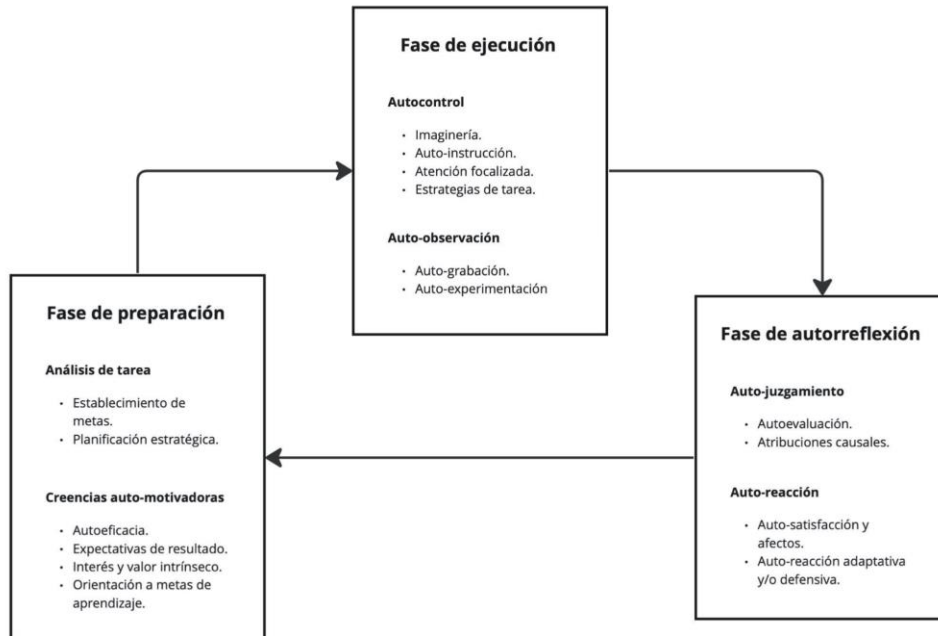
Bajo esta perspectiva teórica, la autorregulación del aprendizaje es entendida como interacción triádica entre procesos personales, conductuales y ambientales, y hace referencia a los pensamientos, sentimientos y acciones planificadas y ejecutadas para alcanzar las metas personales propuestas (Zimmerman, 2000).

Zimmerman (2013) también la relaciona a las creencias sobre las propias habilidades para organizar e implementar las acciones que sean necesarias para desarrollar tareas específicas, siendo un proceso auto-directivo, mediante el que transforman habilidades cognitivas en habilidades académicas.

Se puede entonces entender como un proceso cíclico, ya que el feedback previo sirve para hacer ajustes durante los esfuerzos presentes. Estos ajustes son necesarios porque los factores personales, conductuales y ambientales están en constante cambio durante el proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2002).

En relación a su carácter cíclico, se puede hacer referencia a la autorregulación del aprendizaje en fases, comprendiendo la fase de preparación, de ejecución y de autorreflexión, para volver nuevamente a iniciar el ciclo, el cual se puede observar en la Figura 3.2.1.

**Figura 3.3.1.** *Comprensión cíclica del proceso de autorregulación del aprendizaje.*



Tomado de Zimmerman, 2002.

Para Zimmerman (2002) cada una de las fases tienen una caracterización distinta, la cual se ofrece a continuación.

La fase de preparación hace referencia a todos aquellos procesos que influyen y preceden a la ejecución de la acción (Zimmerman, 2000). En esta fase, las acciones se pueden dividir en dos categorías: el análisis de tarea y las creencias auto-motivacionales.

En el análisis de tareas se pueden encontrar el establecimiento de metas y la planificación estratégica. El establecimiento de metas hace referencia a decidir sobre resultados específicos de aprendizaje o rendimiento que se quieren alcanzar, mientras que la planeación estratégica requiere la selección de los métodos más apropiados para poder ejecutar una tarea o dominar una habilidad (Zimmerman, 2000).

Por otro lado, las creencias auto-motivacionales permiten que la persona tenga la motivación necesaria para poder hacer uso de sus habilidades autorregulatorias, e incluye la autoeficacia,

las expectativas sobre los resultados y la eficacia de la autorregulación. La autoeficacia hace referencia a la creencia de que se tienen los medios para poder aprender o rendir de manera efectiva en la ejecución de una tarea, las expectativas sobre los resultados son las creencias sobre el resultado de la propia acción, y por último, la eficacia de la autorregulación refiere a las creencias sobre la propia capacidad para planificar y ejecutar tareas específicas. Algunos de los elementos que componen esta última son la influencia de las estrategias de aprendizaje, el manejo del tiempo, la capacidad de resistir a la presión de los pares, el auto-monitoreo, la autoevaluación y el establecimiento de metas (Zimmerman, 2000).

La ejecución, tal como la fase de planificación, está compuesta por dos tipos de procesos: los de autocontrol y los de auto-observación. Los procesos de autocontrol están compuestos por subprocesos como la auto-instrucción, o la descripción de cómo proceder en la ejecución de una tarea; la imaginación, o la capacidad de formarse imágenes mentales sobre los resultados esperados; la focalización de la atención, o cómo controlar los medios internos y externos para mejorar los procesos atencionales; y las estrategias de tarea, que implican reducir la tarea a sus partes esenciales, para poder reorganizarlas posteriormente de manera significativa (Zimmerman, 2000).

Por su parte, la auto-observación refiere a la capacidad de la persona para llevar un registro de su rendimiento, las condiciones ambientales al momento de la ejecución de la tarea, y los efectos de estas en la tarea. Aquellos elementos que pueden potenciar o interferir con la efectividad de la auto-observación son la proximidad temporal con la auto-observación, ya que mientras antes pueda generarse una retroalimentación, antes podrán tomarse medidas correctivas; la informatividad de la retroalimentación, ya que esta no es relevante si no contiene la información necesaria para tomar las decisiones adecuadas; la precisión de la auto-observación, ya que si la persona interpreta de manera inadecuada o tienen una perspectiva distorsionada de sus acciones, no las podrán corregir apropiadamente; y la valencia de la propia conducta, siendo preferible mantener un seguimiento de los elementos positivos y avances de la acción antes que enfocarse en los elementos negativos, ya que esto último puede llevar al desarrollo de una autocrítica negativa nociva para el desarrollo y contraproducente a los fines esperados (Zimmerman, 2000).

En un mayor nivel de desarrollo, la auto-observación puede llevar a la persona a la auto-experimentación, haciendo que esta modifique elementos dentro de un entorno relativamente controlado para ver cuáles son los efectos que tienen sobre su conducta y rendimiento, entregándole así las herramientas para adaptar de la manera más efectiva posible sus esfuerzos en función de los resultados esperados (Zimmerman, 2000).

Finalmente, la autorreflexión, tal como las fases anteriores, está compuesta por dos procesos, a saber, el auto-juzgamiento y las auto-reacciones (Zimmerman, 2000).

El auto-juzgamiento incluye la capacidad de autoevaluar el propio rendimiento y de atribuirle significancia causal. Para poder lograr esto, es necesario comparar la información auto-monitoreada con algún estándar (Zimmerman, 2000). Hay cuatro criterios mediante los que un individuo se puede evaluar a sí mismo: el dominio, rendimiento previo, los criterios normativos o de comparación social respecto del rendimiento de los otros, y de colaboración, en lo que se evalúa mediante la capacidad de un equipo para alcanzar de manera exitosa una tarea colectiva (Zimmerman, 2000). Entonces, al enfocarse en el análisis del uso de una estrategia en particular lleva a que las fallas sean atribuidas a la estrategia, buscando en consecuencia puntos correctivos. De esta manera los errores no se atribuyen a la poca habilidad de la persona, lo que de hacerse, puede ser devastador para la personalidad (Zimmerman, 2000).

Es así que el auto-juzgamiento está asociado con dos formas de auto-reacción: la auto-satisfacción y las inferencias. La auto-satisfacción hace referencia a la percepción de satisfacción o dis-satisfacción con la ejecución, rendimiento y resultados de la acción, mientras que las inferencias son conclusiones que la persona saca sobre cómo tiene que alterar su aproximación auto-regulatoria en los esfuerzos subsecuentes para aprender o mejorar su rendimiento. Estas inferencias pueden ser adaptativas, llevando a la persona a buscar y generar nuevas y mejores formas de autorregulación, mientras que las inferencias defensivas sirven para proteger a la persona del descontento o afectos aversivos producto de un resultado no esperado, lo que en consecuencia perjudica el éxito de su adaptación. Algunas de estas reacciones defensivas pueden ser la procrastinación, la evitación de realizar alguna tarea, el sentimiento de impotencia ante la ejecución de la tarea y la apatía (Zimmerman, 2000).

### 3.3.2. Otras teorías de autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje es una competencia fundamental que permite a los alumnos activar estrategias cognitivas y metacognitivas para alcanzar objetivos académicos y desarrollar un aprendizaje significativo. Según Panadero (2014), esta habilidad implica la capacidad de los estudiantes para dirigir y supervisar su propio proceso de aprendizaje, planificar eficazmente las tareas, y regular sus emociones y motivaciones durante el proceso educativo. Este enfoque destaca la autonomía del estudiante en el control y dirección de su propio aprendizaje, proporcionando una base sólida para el desarrollo de habilidades de autorregulación.

En el contexto virtual, la autorregulación del aprendizaje también se vislumbra como un mediador potencial del proceso educativo, especialmente en ambientes con hipermedios (Berridi Ramírez, 2017). Se entiende que los estudiantes deben adaptar sus estrategias de autorregulación para enfrentar las demandas específicas de entornos digitales, donde la sobreabundancia de información requiere una mayor capacidad para gestionar el propio aprendizaje de manera eficiente.

Dentro de este marco teórico, se define la autorregulación como la capacidad intrínseca de la persona para planificar, supervisar y dirigir su proceso de aprendizaje (Aula Magna, 2017). Esta perspectiva resalta la importancia de la autorregulación no solo como una herramienta para el logro de metas académicas, sino también como una competencia esencial para la vida, empoderando a los estudiantes para enfrentar los desafíos educativos y cotidianos con autonomía y eficacia.

En síntesis, la autorregulación del aprendizaje se erige como un proceso complejo que implica la gestión consciente y deliberada de las propias acciones y cogniciones durante el proceso educativo. La autonomía, planificación efectiva y adaptabilidad son elementos centrales que definen esta competencia, permitiendo a los estudiantes no solo adquirir conocimientos académicos, sino también desarrollar habilidades valiosas para su crecimiento personal y profesional.

Existen diversos modelos de autorregulación del aprendizaje, y a continuación, como alternativa al modelo de Zimmerman. Entre ellos se encuentran:

- Modelo de Ciclo de Autorregulación de Schunk y Zimmerman. Este modelo, desarrollado por Schunk en colaboración con Zimmerman, se centra en un ciclo de autorregulación compuesto por tres fases: la fase de planificación, la fase de ejecución y la fase de evaluación. Aunque Zimmerman estuvo involucrado en su creación, es relevante mencionar que este modelo aborda la autorregulación desde una perspectiva cíclica y continua.
- Modelo de Ciclo de Vida de la Autorregulación de Boekaerts. Propone un modelo que considera la autorregulación del aprendizaje a lo largo del tiempo, destacando la evolución de las estrategias autorregulatorias a medida que los estudiantes avanzan en su desarrollo cognitivo y metacognitivo. Este enfoque resalta la importancia de considerar la autorregulación como un proceso dinámico y en constante cambio.
- Modelo Tripartito de Autorregulación de Winne y Hadwin. Este modelo divide la autorregulación en tres componentes principales: autorregulación cognitiva, autorregulación metacognitiva y autorregulación motivacional. Winne y Hadwin proponen que estos componentes interactúan de manera compleja para influir en el proceso de aprendizaje del estudiante.

### 3.4. Marco empírico

Para finalizar este apartado, a continuación se presentan algunos estudios empíricos que dan cuenta de la relevancia que tiene la autorregulación del aprendizaje dentro del curso de programas formativos universitarios, señalando los autores que los realizaron y sus principales aportes.

Un estudio realizado por Ramírez Dorantes, en México en el año 2016, denominado *Modelo causal de los factores asociados al aprendizaje autorregulado como mediador del rendimiento académico en estudiantes universitarios*, consideró los criterios evaluados en el instrumento MSLQ, el mismo instrumento utilizado en esta intervención. Teniendo como principales hallazgos que los estudiantes universitarios mexicanos participantes del estudio abordan las tareas académicas con estrategias de aprendizaje profundo, que muestran un compromiso cognitivo elevado, además de poseer control sobre el esfuerzo que se requiere para perseverar en el desarrollo de las tareas académicas a pesar de parecer aburridas. Sin

embargo, estos mismos estudiantes utilizan menos estrategias para la adecuada administración y control del tiempo, considera menos los recursos que le pueden ofrecer sus compañeros de clase y las ayudas del profesor para realizar sus actividades académicas y las emplean pocas estrategias de autorregulación del aprendizaje. El estudio concluye que el perfil global de los participantes habla de estudiantes que muestran poseer motivación académica pero que de todos modos no progresan de manera óptima en sus cursos, ya que requieren desarrollar estrategias para aprender, donde cobra especial relevancia el aprendizaje autorregulado.

A partir de este estudio se puede reflexionar en torno a que la motivación académica sola no garantiza el éxito; es necesario desarrollar habilidades específicas de aprendizaje autorregulado. El estudio respalda la idea de que no basta con querer aprender; es esencial saber cómo hacerlo. Estas conclusiones refuerzan las observaciones de VanderStoep y Pintrinch (2007) y Pajares, Britner, y Valiante (2000), destacando que tanto la motivación como la competencia en estrategias de aprendizaje autorregulado son fundamentales para el éxito no solo en la educación superior sino a lo largo de la vida. En este contexto, se subraya la importancia de incorporar el aprendizaje autorregulado como parte integral de las estrategias educativas para maximizar el rendimiento académico y el desarrollo a largo plazo de los estudiantes.

Por otra parte, se puede señalar el estudio realizado por Rodríguez Pascual y Martínez Rosillo (2015), quienes desarrollaron una investigación sobre la efectividad del coaching grupal sobre el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de ingeniería por medio del modelo cíclico de Zimmerman. Esta investigación es de corte cuantitativo, cuasi experimental, correlacional y longitudinal. Para el estudio se consideraron los dominios cognitivo, metacognitivo, conductual y de contexto, y motivacional. De estos dominios de la autorregulación se estudiaron los siguientes componentes: el uso de estrategias de aprendizaje, el manejo del tiempo y del ambiente, la búsqueda de información, la orientación a la meta y el esfuerzo desarrollado, la autoeficacia y la auto minusvalía académica. En el proceso de pretest los estudiantes no presentaron niveles deficientes en los componentes de la autorregulación que se examinaron, excepto por un bajo porcentaje (16%) en el ítem IV de las estrategias de auto minusvalía, lo que afectaba negativamente su eficiencia en sus



tiempos de estudio, por lo que se vuelve a corroborar la necesidad de contar con habilidades de autorregulación del aprendizaje de forma integrada.

Este resultado refuerza la necesidad de habilidades de autorregulación del aprendizaje de manera integral. El coaching grupal, basado en el modelo cíclico de Zimmerman, se presenta como una intervención efectiva para mejorar la autorregulación en múltiples dominios, incluyendo lo cognitivo, metacognitivo, conductual, de contexto y motivacional. La investigación, al ser cuantitativa, cuasi experimental, correlacional y longitudinal, proporciona un marco sólido para comprender la relación entre el coaching grupal y el desarrollo de la autorregulación.

En resumen, el estudio demuestra que fortalecer la autorregulación del aprendizaje, mediante enfoques como el coaching grupal, es esencial para optimizar la eficiencia de estudio y el rendimiento académico, subrayando la relevancia de integrar habilidades de autorregulación en la formación académica.

## 4. REPORTE PROCESO DE DIAGNÓSTICO

### 4.1. Descripción de plan de diagnóstico y acciones implementadas

El proceso de exploración de las necesidades de la institución se dio a partir de las problemáticas evidenciadas durante el período académico pandemia y post-pandemia. En función de ello, y luego de un acuerdo entre el equipo de diagnóstico y el equipo representante de la institución, se acordó explorar la influencia de las habilidades socioemocionales sobre la alfabetización digital y el compromiso académico de los estudiantes, ya que se señaló haber notado cómo los estudiantes presentaban dificultades al cumplir con sus deberes académico al trabajar de manera híbrida.

Como los elementos a explorar mencionados anteriormente son conceptualmente muy amplios, luego de un proceso de exploración teórica y de conversación con el equipo representante de la institución, se acordó abordar mediante el diagnóstico la autorregulación del aprendizaje y el compromiso académico en modalidades de clases online, dada la contingencia de la pandemia, considerando el concepto de alfabetización digital.

El proceso de diagnóstico inició formalmente luego de la autorización por parte de la rectoría de la institución el día 7 de junio de 2022, desarrollándose entre las fechas 7 de junio del 2022 y 26 de julio del 2022.

A continuación en la Tabla 4.1.1. se especifican los objetivos del diagnóstico, las acciones realizadas y su descripción, sus responsables, los métodos de recolección de información, los medios de verificación, y el estado de realización de las acciones.

**Tabla 4.1.1. Plan de diagnóstico**

<p><b>Objetivo general:</b>          Determinar las habilidades de autorregulación del aprendizaje y el estado de alfabetización digital que poseen los estudiantes de Técnico en Educación Diferencial y Técnico en Computación e Informática del Centro de Formación Técnica.</p>			
<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diseñar instrumento para evaluar alfabetización digital y autorregulación en estudiantes de primer año de las carreras TNS en Educación Diferencial y Computación e Informática del CFT.</li> <li>2. Explorar la capacidad de autogestión de los estudiantes.</li> <li>3. Evaluar la alfabetización digital de los estudiantes.</li> <li>4. Evaluar condiciones que favorezcan el desarrollo de la autogestión de los estudiantes.</li> <li>5. Evaluar condiciones que favorezcan el desarrollo de las habilidades digitales de los estudiantes.</li> </ol>			
	Objetivo específico 1	Objetivo específico 2	Objetivo específico 3

Descripción de acciones	<p>Confeción de instrumentos de acuerdo con las necesidades institucionales.</p> <p>Se desarrollaron dos instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un grupo focal para explorar la alfabetización digital de los estudiantes y su familiaridad con las herramientas digitales en contextos educacionales.</li> <li>- Entrevistas semiestructuradas para explorar la percepción de los docentes respecto a la autogestión, autonomía y alfabetización digital de sus estudiantes.</li> </ul> <p>Se adaptó el cuestionario de Cultura Digital, desarrollado por Ayala-Pérez (2019), de acuerdo a los requerimientos de la institución, para evaluar la alfabetización digital de un grupo de estudiantes del CFT.</p>	<p>Revisión de base de datos institucional con información de cuestionario.</p> <p>Se revisaron los datos recogidos en la encuesta de caracterización institucional correspondientes al Cuestionario MSLQ.</p>	<p>Aplicación de instrumento de diagnóstico.</p> <p>Se aplicó en primera instancia el Cuestionario de Cultura Digital a un grupo de estudiantes de TNS en Computación e Informática y a un grupo de estudiantes de Técnico en Educación Diferencial.</p> <p>Posteriormente, se desarrolló el grupo focal con un grupo de estudiantes voluntarios de carreras del CFT. Por último, se llevaron a cabo tres entrevistas semiestructuradas con docentes.</p>
Responsables	Equipo de diagnóstico.	Equipo de diagnóstico.	Equipo de diagnóstico.
Fuentes de información	Fuentes teóricas para la elaboración de instrumentos.	Estudiantes del CFT y bases de dato de la institución.	Estudiantes y docentes del CFT.
Métodos de recolección de información	Revisiones bibliográficas.	Revisión documental.	Aplicación de grupo focal y de entrevistas semiestructuradas.
Medios de verificación	Instrumentos diseñados. (Disponible en Anexo 4.1.).	Resultados de cuestionario (Disponible en Anexo 4.1.).	Audio y transcripciones de entrevistas y grupo focal (Disponibles en Anexo 4.1.)
Estado de realización de acciones	Completamente realizada	Completamente realizada.	Completamente realizada.
	<b>Objetivo específico 4</b>		<b>Objetivo específico 5</b>
Descripción de acciones	Para el cumplimiento de los objetivos 4 y 5, se realiza un análisis de información recolectada mediante un análisis estadístico en el que se hizo un análisis		

	descriptivo de las respuestas del Cuestionario de Cultura Digital y los datos del MSLQ, además de analizar la confianza unidimensional del Cuestionario de Cultura Digital a través del Alfa de Cronbach. A continuación, se elaboró una tabla de vaciado, a través de la que se categorizó la información recogida mediante el grupo focal y las entrevistas semi-estructuradas. Por último, se conjugaron las conclusiones de ambos análisis para llegar a un análisis general de la información.
Responsables	Grupo de diagnóstico.
Fuentes de información	Datos recopilados durante el proceso de diagnóstico.
Métodos de recolección de información	Revisión de datos recogidos.
Medios de verificación	Informe de análisis (Disponible en Anexo 4.1.)
Estado de realización de acciones	Completamente realizada.

#### 4.2. Descripción de resultados de diagnóstico

Para dar cuenta del logro del objetivo general, el cual corresponde a determinar las habilidades de autorregulación del aprendizaje y el estado de alfabetización digital que poseen los estudiantes de Técnico en Educación Diferencial y Técnico en Computación e Informática del Centro de Formación Técnica, se da constancia del logro de los objetivos específicos, los cuales en su conjunto, conducen a la consecución del objetivo general.

En relación al primer objetivo específico, diseñar un instrumento para evaluar alfabetización digital y autorregulación en estudiantes de primer año de las carreras Técnico en Nivel Superior en Educación Diferencial y Computación e Informática del CFT, se logró la adaptación y validación de los instrumentos *Cuestionario de Alfabetización Digital* propuesto por el equipo del Magíster en Psicología Educacional, en conjunto con el *Cuestionario de Habilidades Digitales* propuesto por la contraparte.

Además se logró la elaboración y validación de las pautas de preguntas correspondientes al grupo focal dirigido a estudiantes y la entrevista semi-estructurada dirigida a docentes, siendo aprobados y respaldados por parte de la institución educativa participantes.

La adaptación y elaboración de todos los instrumentos presupuestados, permite afirmar que se dio un logro total del primer objetivo específico.

En relación al segundo objetivo específico, explorar la capacidad de autogestión de los estudiantes. El análisis de la información recolectada, tanto por carrera, como de forma conjunta de la muestra, arrojaron niveles de autogestión media de parte de los estudiantes, en

la cual la media obtenida fue de un 4.74 (Escala Likert 1-7), aunque por otra parte, el 59% de los estudiantes declara que no realiza ejercicios, actividades de repaso o similares si esto no conlleva a una calificación, lo que refiere a un bajo compromiso académico, movilizadas principalmente por una motivación extrínseca asociada a la calificación y la aprobación, sin presentar interés por el aprendizaje en sí mismo.

El poder levantar estas conclusiones asociadas al objetivo específico 2, permite afirmar una consecución total del mismo.

Considerando el tercer objetivo, evaluar la alfabetización digital de los estudiantes, de los hallazgos realizados en el Cuestionario de Alfabetización Digital, los estudiantes consideran el uso de herramientas que son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo porque es un requerimiento institucional, dicho de otra manera, se limitan a un nivel de usuario, el cual participa de las actividades planteadas por el docente/profesor y no generan material complementario que les facilite el proceso de retención y apropiación de la información que se les transmite. Además se observa que existe una tendencia a disminuir el uso de herramientas digitales con la reincorporación de los estudiantes a las clases presenciales.

Los resultados obtenidos asociados a este objetivo, permiten dar cuenta de una consecución total del mismo.

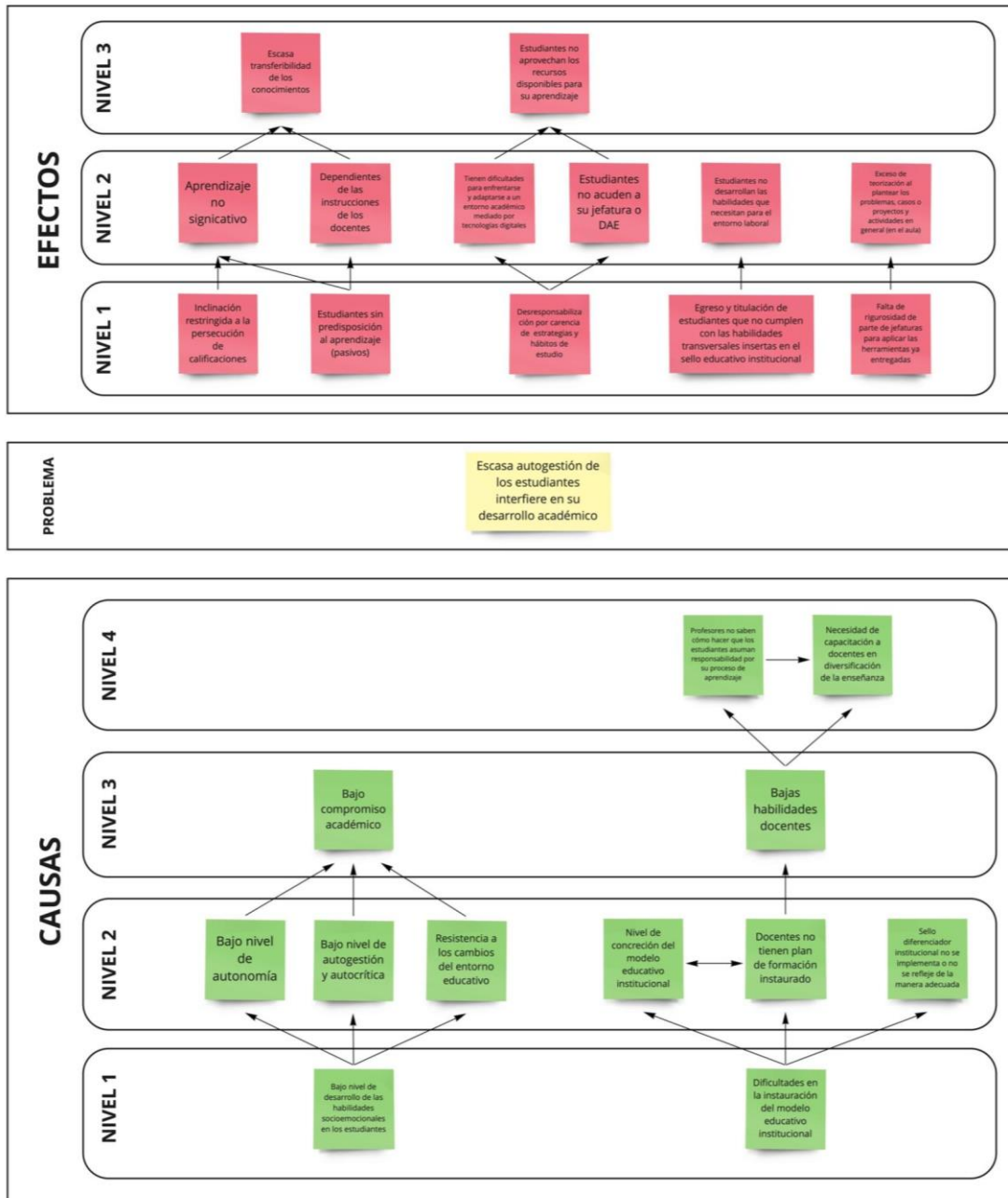
Finalmente, los resultados asociados a los objetivos específicos cuarto y quinto, correspondientes a evaluar condiciones que favorezcan el desarrollo de la autogestión de los estudiantes y evaluar condiciones que favorezcan el desarrollo de las habilidades digitales de los estudiantes, se logran en su totalidad, dando cuenta del informe de análisis de los datos de forma cualitativa y cuantitativa en el anexo 4.1.

#### 4.2.1. Árbol de problema

La información recopilada en el proceso de diagnóstico, permite levantar el árbol de problema del fenómeno observado, el cual se presenta en la Figura 4.2.1.1. Cabe señalar que con la información levantada y analizada, se logra establecer que la problemática central de los estudiantes está situada en la escasa autogestión del aprendizaje, ya que saliendo de clases online y volviendo a la presencialidad, este problema persiste, por lo que su naturaleza no

está asociada a la modalidad de clases, por lo que se toma como acuerdo consensado junto con la institución dar mayor énfasis a esa problemática y relegar la alfabetización digital.

**Figura 4.2.1.1. Árbol de problema del diagnóstico.**



La problemática analizada en el árbol de problema refiere a cómo el nivel de desarrollo de la autogestión de los estudiantes beneficia o interfiere en su desarrollo académico. En función de ello, las causas identificadas de la problemática se presentan de la siguiente manera:

Al plantear que la problemática es que el nivel de desarrollo de la autogestión de los estudiantes interfiere en su desarrollo académico, surgen como causas tanto el bajo nivel del desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, como las dificultades en la instauración del modelo educativo institucional.

De la primera se desprende que los estudiantes presentan un bajo nivel de autonomía, un bajo nivel de autogestión y autocrítica, además de una resistencia a los cambios del entorno educativo. En lo que respecta a las dificultades en la instauración del modelo educativo institucional, se plantea que es la base del nivel de concreción del modelo educativo institucional, el cual declara que uno de los sellos diferenciadores institucionales es el manejo de habilidades digitales. Además se agrega que los docentes no tienen plan de formación instaurado y que el sello diferenciador institucional no se implementa o refleja de la manera adecuada. Es así que, de los tres elementos mencionados que se desprenden del bajo nivel del desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, se puede llegar al escaso compromiso académico de estos. Mientras que el que los docentes no tengan un plan de formación instaurado repercute directamente en las bajas habilidades docentes.

Junto con lo anterior, de las dificultades en la instauración del modelo educativo institucional se desprende también la no implementación del sello educativo institucional. Es así que, las bajas habilidades docentes mencionadas anteriormente, desembocan en que los profesores no sepan cómo hacer que sus estudiantes asuman responsabilidad por su propio proceso de aprendizaje y que haya una falta de capacitaciones a docentes para que logren generar y gestionar procesos educativos centrados en la diversificación de la enseñanza.

Referente a la problemática, y en base a las causas presentadas, se desprenden los siguientes efectos. En primer lugar, en lo que respecta a los estudiantes, se genera una inclinación restringida a la persecución de calificaciones, además de estudiantes pasivos sin predisposición al aprendizaje, con una des-responsabilización de sus procesos académicos por carencia de estrategias y hábitos de estudio, junto con el egreso y titulación de estudiantes

que no cumplen con las habilidades transversales que están insertas en el sello educativo institucional.

Por otro lado, en lo que refiere a los docentes, se presenta una falta de rigurosidad de parte de jefaturas para aplicar las herramientas ya entregadas al equipo docente, llevando, en consecuencia, a un exceso de teorización al plantear los problemas, casos o proyectos y actividades en el aula. Esta inclinación restringida a la persecución de calificaciones, junto con el hecho de que los estudiantes sean pasivos sin predisposición al aprendizaje, lleva a que estos tengan un aprendizaje no significativo. A la vez, la pasividad mencionada de los estudiantes, lleva a que estos sean dependientes de las instrucciones de los docentes, resultando, junto a lo anterior, en una escasa transferibilidad de los conocimientos.

Siguiendo con los estudiantes, el que estos se des-responsabilicen lleva por un lado a que tengan dificultades para enfrentarse y adaptarse a un entorno académico mediado por tecnologías digitales y a que no asuman de forma apropiada sus propios deberes académicos, ya que no acuden a su jefatura o DAE dejando, en muchas ocasiones, sin margen de acción a las partes intervinientes de la institución, finalmente desencadenando ambos en que los estudiantes no aprovechan los recursos disponibles para su aprendizaje.

Por último, el egreso de estudiantes que no cumplen con las habilidades transversales se refleja en que estos no desarrollen las habilidades que necesitan para el entorno laboral.

### **4.3. Análisis de hallazgos del proceso de diagnóstico**

El proceso de diagnóstico desarrollado en el Centro de Formación Técnica, si bien no estuvo exento de dificultades e inconvenientes en la consecución de los objetivos planteados y los plazos estipulados en primera instancia por parte del grupo de trabajo y desde la coordinación de Magíster, estos se lograron cumplir; desde la generación de los instrumentos de recopilación de información hasta la aplicación y análisis de los mismos.

Un hallazgo relevante del proceso de diagnóstico guarda relación con la delimitación de la propuesta de intervención, ya que en primera instancia se había propuesto diagnosticar el estado de capacidades de alfabetización digital y aprendizaje autorregulado que poseían los estudiantes, para intervenir en ambos puntos; no obstante, con la realización del diagnóstico,



se logró comprender que eran dos temas aislados entre sí para la realidad actual que estaban vivenciando los estudiantes.

En un comienzo tenía sentido aunar ambos temas, ya que los estudiantes se encontraban cursando clases online cuando se pensó esta propuesta; sin embargo, cuando el diagnóstico se aplicó los estudiantes ya estaban asistiendo a clases en modalidad presencial, por lo que la alfabetización digital dejó de ser un eje central en su proceso de aprendizaje, y se pasó a poner el énfasis mayor en el aprendizaje autorregulado, evidenciando que efectivamente los estudiantes no tienen instaladas las habilidades asociadas a cada una de las fases del ciclo de Zimmerman, o en su defecto, las tienen instaladas muy elementalmente.

Todo lo anterior, conduce a delimitar como foco de mejora el promover en los y las estudiantes habilidades que tributen al desarrollo de un aprendizaje autorregulado, sentando lineamientos bases para el proceso de intervención desde el proceso de diagnóstico, influyendo significativamente los resultados del diagnóstico en la propuesta original que se tenía de intervención, para atender de manera más atinente a las necesidades de los estudiantes y de la institución educativa.

## **5. REPORTE PROCESO DE INTERVENCIÓN**

### **5.1. Relevancia de la intervención**

La promoción de habilidades de autorregulación del aprendizaje es de suma importancia en el contexto de la enseñanza superior, ya que los estudiantes poseen mayor grado de independencia para generar sus labores académicas, a diferencia de las etapas de escolarización anterior, donde el monitoreo es constante por los docentes, padres y/o tutores a cargo. El mayor grado de independencia supone un desafío para los estudiantes debiendo enfrentar mayor carga de trabajo y exponerse a diversas fuentes de información para gestionar su propio aprendizaje. De este modo, poseer habilidades de autorregulación del aprendizaje les permite adaptarse mejor a este nuevo entorno complejo (Pintrich y De Groot, 1990).

En este sentido los autores Zimmerman, Bandura y Martínez (1992) señalan que los estudiantes universitarios que utilizan estrategias de autorregulación del aprendizaje tienen un rendimiento académico más alto que aquellos que no poseen autorregulación. Para los autores, la autorregulación implica la capacidad de establecer metas de aprendizaje, planificando y monitoreando su proceso hasta el cumplimiento de esas metas.

Por otra parte, poseer habilidades de autorregulación en la educación superior implica el uso de habilidades metacognitivas, ya que se reconocen las propias fortalezas y debilidades del proceso de estudio y del procesamiento cognitivo propio. A su vez, estas habilidades metacognitivas generan mayor comprensión y mejor rendimiento en los entornos educativos de nivel superior (Azevedo, 2009).

En términos empíricos, estudios recientes avalan la necesidad de desarrollar habilidades de autorregulación para la educación superior. Kizilcec, Pérez y Maldonado (2017) generan un programa de intervención para mejorar la autorregulación de aprendizajes de un grupo de estudiantes de un curso en línea de una universidad, a través del cual logran reportar que quienes participaron en el programa de intervención mejoraron significativamente su rendimiento académico, además de poseer mayor adherencia y retención en el curso en comparación a quienes no fueron formados en habilidades de autorregulación.

Otro estudio empírico asociado a la relevancia de la autorregulación es llevado a cabo por Teo (2019) quien investigó que la autorregulación del aprendizaje se relaciona directamente

con el rendimiento académico. En su estudio, encontró una correlación positiva entre la autorregulación y el rendimiento, señalando que aquellos estudiantes que muestran mayor nivel de autorregulación tienden a obtener mejores calificaciones.

Finalmente, se pueden señalar los estudios de Hadwin, Jarvela y Miller (2018) y Elvers y Polzella (2018) quienes mostraron a través de sus intervenciones que aquellos estudiantes universitarios que poseían mayores habilidades de autorregulación, también generan una mejor comprensión del contenido, son más hábiles estableciendo metas y planificaciones, adquieren mayor compromiso académico y a su vez generan sentimiento de autoconfianza.

En referencia a la relevancia que tiene esta intervención según los datos obtenidos en el diagnóstico, se puede señalar que se evidenció que los estudiantes del CFT poseen poco compromiso académico; su motivación hacia el aprendizaje es de carácter extrínseco, movilizados por la obtención de calificaciones solamente; además no tienden a no cumplir con sus deberes académicos, sobre todo en aquellas instancias en las que reciben lecciones híbridas (presencialidad y trabajo online). Estos antecedentes avalan el desarrollo de una intervención en el ámbito de la promoción de las habilidades de autorregulación del aprendizaje.

En cuanto a la relevancia que tiene esta intervención para la psicología educacional, se puede señalar que la adquisición de habilidades de autorregulación del aprendizaje genera en los estudiantes un mejor autoconcepto de ellos mismos, ya que mejora su rendimiento, desarrolla habilidades de metacognición y autoconciencia, y aumenta el sentido propio de capacidad y competencia (Dignath, Buettner y Langdeldt, 2008; Efklides, 2011).

Por otra parte, se puede hacer referencia a la motivación intrínseca de los estudiantes como un componente que se relaciona con la autorregulación y que tributa a mejorar el compromiso con el aprendizaje, tema que concierne a la psicología educacional (Zimmerman, 2000).

## **5.2. Diseño de la intervención**

El diseño de la intervención se puede observar en la Tabla 5.2.1, donde se señalan los objetivos de la misma, sus indicadores de logro, las acciones y los medios de verificación de cada una de las acciones desprendidas en el plan.

**Tabla 5.2.1** *Plan de intervención.*

<p><b>Objetivo general:</b> Promover estrategias de autorregulación para el aprendizaje en estudiantes del Centro de Formación Técnica.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concientizar a los estudiantes sobre la importancia de la autorregulación para el proceso de aprendizaje académico.</li> <li>2. Entregar a los estudiantes estrategias de establecimiento de metas y planificación de su proceso de aprendizaje.</li> <li>3. Promover estrategias metacognitivas de monitoreo de estrategias y acciones orientadas al aprendizaje.</li> </ol>		
<b>Acciones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Medios de verificación</b>
Implementación de cuestionario de entrada	<p>Los estudiantes participantes completan el cuestionario de entrada.</p> <p>Los estudiantes reconocen estrategias de autorregulación.</p>	Cuestionario de entrada (respuestas disponibles en anexo 5.2.1.).
Ejecución de taller de autorregulación socioemocional	<p>Los estudiantes participantes asisten a los talleres.</p> <p>Los estudiantes aplican herramientas presentadas en las sesiones.</p> <p>Los estudiantes realizan autorreflexión de las actividades estudiadas en las sesiones</p> <p>Los estudiantes planifican actividades de cierre de semestre</p> <p>Los estudiantes debaten acerca de diferentes estrategias de autorregulación.</p>	<p>Lista de asistencia</p> <p>Material de apoyo (Anexo 5.2.2)</p> <p>Reporte semanal</p> <p>Registro de campo</p>

<p>Encuesta de satisfacción al cierre de la intervención</p>	<p>Los estudiantes participantes completan la encuesta de satisfacción.</p> <p>Los estudiantes valorizan la implementación del taller.</p> <p>Los estudiantes utilizan herramientas entregadas en los talleres.</p> <p>Los estudiantes contrastan acciones pre y post intervención.</p> <p>Los estudiantes desarrollan propuestas de reaprendizaje.</p>	<p>Encuesta de satisfacción</p>
--	---	---------------------------------

El taller asociado al plan de intervención se divide en cinco sesiones las cuales corresponden a:

- a) Sesión introductoria
- b) *Mindset*, planificación y metas.
- c) Planificación y ejecución.
- d) Automonitoreo y auto-reacción.
- e) Sesión de cierre.

Las temáticas, objetivos y actividades teórico-prácticas asociadas a cada una de las sesiones se presentan a continuación, en las tablas 5.2.2 a la 5.2.6, entregando para cada una de ellas el sustento teórico al cual están asociadas.

**Tabla 5.2.2.** *Planificación Sesión 1 Taller de Autorregulación del Aprendizaje.*

<p><b>Sesión 1: Introducción</b></p>
<p><b>Objetivo de la sesión:</b>          (1) Conocer el programa de intervención MPE UDD.          (2) Comprender la importancia de la autorregulación para un proceso académico.  <b>Dinámica de presentación</b></p>

**Temas a abordar:**

Presentación de los contenidos y objetivos de la intervención, metodología de trabajo, cronograma y calendario de actividades.

- ¿Por qué es importante este taller y cómo surge?
- Definición de conceptos clave de la intervención.
- Relevancia de la autorregulación en el proceso de aprendizaje.

**Cierre:**

- Aplicar instrumento de entrada.
- Retroalimentación de los contenidos de la clase por medio de una lluvia de ideas.

**Duración estimada:** 60 min.

**Fuentes:**

Díaz, A., Lobos, K., Bruna, D. (2020). Fomento de la autorregulación del aprendizaje en el aula universitaria. Editorial Universidad de Concepción.

**Tabla 5.2.3. Planificación Sesión 2 Taller de Autorregulación del Aprendizaje.**

Sesión 2: Mindset, planificación y metas
<p><b>Objetivo de la sesión:</b></p> <p>(1) Identificar conceptos claves de la <i>mindset</i> y su influencia sobre el aprendizaje.            (2) Reconocer la importancia del establecimiento de metas y su planificación para la concreción de estas.</p> <p><i>Metas de aprendizaje y planificación estratégica.</i></p> <p><i>Mindset y autoeficacia</i></p> <p><i>Motivaciones y necesidades personales.</i></p> <p><b>Temas a abordar:</b></p> <p>Mindset</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es el mindset?, ¿Por qué es importante para la consecución de metas académicas?</li> </ul>

- ¿Qué es la mentalidad fija y de crecimiento?, ¿Cómo estas mentalidades influyen en lo que hago?
- ¿Qué son las atribuciones causales?, Locus de control interno y externo
- Mi mindset ¿determina mis atribuciones causales?
- ¿Cómo el mindset determina las expectativas frente al aprendizaje (y todo lo demás)?

#### Autoeficacia

- ¿Qué es la autoeficacia?

Propósitos y metas de estudio.

Formulación efectiva de metas.

#### ***Práctico:***

#### ***Identificar el tipo de mindset***

*(Tomado del libro)*

“¿Qué tipo de mentalidad tienes? Responde estas preguntas sobre inteligencia. Lee cada frase y decide si estás mayormente de acuerdo o no con ella.

1. Tu inteligencia es algo muy básico sobre ti que no se puede cambiar mucho.
2. Tú puedes aprender nuevas cosas, pero no puedes realmente cambiar qué tan inteligente eres.
3. No importa cuánta inteligencia tienes, tú siempre puedes cambiarla un poco.
4. Siempre puedes cambiar de manera sustancial cuán inteligente eres.

Las preguntas 1 y 2 son las de la mentalidad fija. Las preguntas 3 y 4 reflejan la mentalidad de crecimiento. ¿Con qué mentalidad estás más de acuerdo? Puedes ser una mezcla, pero la mayoría de la gente se inclina por una u otra.

No se trata sólo de tus habilidades, sino también de tus cualidades personales. Mira estas afirmaciones sobre la personalidad y el carácter y decide si estás mayoritariamente de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas.

1. Eres un tipo determinado de persona, y no hay mucho que se pueda hacer para cambiar eso realmente.
  2. No importa qué tipo de persona seas, siempre puedes cambiar sustancialmente.
  3. Puedes hacer las cosas de forma diferente, pero las partes importantes de lo que eres no se pueden cambiar realmente.
  4. Siempre puedes cambiar cosas básicas del tipo de persona que eres.
- Reflexionar en cómo ese *mindset* ha influido en la persona y en cómo determina sus

acciones.

### Metas y planificación

- ¿Qué son las metas de aprendizaje?
- ¿Por qué tengo que hacer metas de aprendizaje?
- ¿Cómo se plantean?

(Proporcionar espacio para reflexiones con preguntas concretas: Horario, planificación semanal, enfoque hacia la concreción)

- ¿Por qué es importante planificar?
- ¿Cómo hacerlo?
  - Presentación de estrategias, herramientas y métodos.
  - Importancia de desarrollar un método propio.

**Práctico:** Usar método SMART para el desarrollo de metas.

**Cierre::** Los estudiantes socializan respuestas y plenario.

**Duración estimada:** 60 min.

### Fuentes

Dweck, C. (2017). *Mindset-updated edition: Changing the way you think to fulfil your potential*. Hachette UK.

McKeown, G. (2020). *Essentialism: The disciplined pursuit of less*. Currency.

**Tabla 5.2.4. Planificación Sesión 3 Taller de Autorregulación del Aprendizaje.**

### Sesión 3: Planificación y ejecución

#### Objetivo de Aprendizaje:

Generar instancias de mejora de estrategias y acciones hacia el aprendizaje individual.

- *Dificultades de las y los estudiantes en el uso del tiempo.*
- *Impacto de la planificación en el desempeño académico.*
- *Procrastinación en estudiantes universitarios y postergación de tareas y compromisos*
- *Preparación para el estudio individual y grupal.*

#### Temas a abordar

- Cómo planificar sesiones de estudio/trabajo.
  - Preparar el ambiente.

- Reducir fricción.
- Cuidado personal.

**Práctico:**

Presentación de estrategias de gestión del tiempo pomodoro y estrategia de Make Time.

**Cierre:**

Socialización de los hallazgos.

**Duración estimada:** 45 min.

**Fuentes**

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. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>  
 Knapp, J., & Zeratsky, J. (2018). *Make time: How to focus on what matters every day*. Random House.

**Tabla 5.2.5. Planificación Sesión 4 Taller de Autorregulación del Aprendizaje.**

**Sesión 4: Autoevaluación y auto-reacción**

**Objetivo de la sesión:**

Generar instancia de autorreflexión de estrategias y acciones hacia el aprendizaje

*Retroalimentación del proceso de planificación.*

*Aprendizaje significativo en el aula.*

*Estrategias para promover el aprendizaje.*

**Temas a abordar:**

¿Qué es la autoevaluación y por qué es importante?

- ¿Cómo puedo autoevaluarme?
- Criterios para la autoevaluación

¿Qué es la auto-reacción?

- Tipos de auto-reacción
- ¿Cómo me influye?

Retroalimentación del proceso de planificación.

Estrategias para promover el aprendizaje significativo en el aula.

**Práctico:**

Actividad de autorreflexión ¿Cómo me autoevalúo?

**Cierre:**

Socializan aprendizajes e importancia en aprendizaje

**Duración estimada:** 45 min.

**Fuentes**

Panadero, E. y 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.

**Tabla 5.2.6. Planificación Sesión 5 Taller de Autorregulación del Aprendizaje.**

**Sesión 5: Cierre**

**Objetivo de la sesión:**

Generar instancia de autorreflexión de estrategias y acciones hacia el aprendizaje

**Temas a abordar:**

*Conversatorio de cierre; autorreflexión sobre la importancia de la autoevaluación en el proceso de aprendizaje.*

*Presentación de los hallazgos en el proceso de intervención.*

*Entrega de certificados de participación*

**Práctico:**

Conversatorio, plenario

Técnicas de respiración consciente

**Cierre:**

Evaluación de cierre

**Duración estimada:** 45 min.

**Fuentes**

García Grau, E., Fusté Escolano, A., y Bados López, A. (2008). Manual de entrenamiento en respiración.

Teóricamente, el diseño de la propuesta de intervención, se basa en el modelo cíclico de fases de Zimmerman (2002) que define la autorregulación como el control de nuestros propios pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos o metas que previamente nos hemos fijado. Es un proceso complejo y que se retroalimenta a partir de nuestras experiencias y expectativas de aprendizaje. Este modelo consta de tres fases, la fase de preparación o planificación, la fase de desempeño y la fase de autorreflexión.

En la primera fase se aborda el análisis de la tarea y la automotivación de la persona que la lleva a cabo. En el análisis se establecen las metas de la tarea y se planifica su ejecución. En la automotivación es posible encontrar la creencia de la autoeficacia de la persona al ejecutarla, la expectativa de los resultados, el interés intrínseco que tiene la persona frente a la tarea, y su orientación al aprendizaje.

En la segunda fase se abarca el despliegue conductual de la tarea. Como procesos tiene el autocontrol, que incluye el despliegue de los métodos y estrategias escogidas previamente, y la auto observación, que abarca la conciencia del proceso mientras se ejecuta.

En la última fase se incluyen dos procesos: el auto-juzgamiento y la auto-reacción. El auto-juzgamiento incluye la autoevaluación y la atribución causal. La autoevaluación implica que la persona que aprende compara su desempeño en base a ciertos estándares, como su desempeño en situaciones anteriores o con sus pares, mientras que la atribución causal son las creencias acerca de las causas de sus errores y éxitos.

La auto-reacción consta de los efectos positivos y de la reacción defensiva/adaptativa de la persona. Los efectos positivos permiten aumentar la motivación por el aprendizaje, mientras

que en las reacciones defensivas y adaptativas el estudiante se esfuerza por proteger su autoimagen o aumentar sus comportamientos para mejorar la efectividad de sus métodos de aprendizaje, respectivamente.

En relación al tiempo empleado para la realización del taller, se establece el siguiente cronograma disponible en la Tabla 5.2.7.

**Tabla 5.2.7.** *Cronograma de implementación de taller.*

Sesión	Fechas				
	27/10	03/11	10/11	17/11	01/12
Sesión 1					
Sesión 2					
Sesión 3					
Sesión 4					
Sesión 5					

### 5.3. Reporte de acciones realizadas

Métodos de verificación anexados.

En la Tabla 5.3.1. se encuentra disponible un reporte de las acciones que efectivamente se lograron realizar en el proceso de intervención implementado. Mediante esta tabla se detalla la calidad de cada acción, si fue necesario realizar modificaciones y la argumentación respectiva de por qué se da determinado nivel de logro de la acción.

**Tabla 5.3.1.** *Reporte de acciones realizadas durante la intervención con su estado de concreción.*

<b>Acción</b>	<b>Descripción:</b> Evaluación de entrada					
<b>Estado</b>	No realizada		Parcialmente realizada		Completamente realizada	X
<b>Argumentación</b>	Con la intención de determinar los factores asociados a la autorregulación, se aplicó una evaluación de entrada para evaluar la					

	autorregulación de los estudiantes. Esta evaluación se compuso de los factores referidos a la autorregulación del aprendizaje, expresado en los criterios del instrumento MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire).					
<b>Acción</b>	<b>Descripción:</b> Ejecución de sesiones de taller					
<b>Estado</b>	No realizada		Parcialmente realizada		Completamente realizada	X
<b>Argumentación</b>	<p>De acuerdo a lo conversado con la institución, en primera instancia la implementación de los talleres se había programado en siete sesiones con estudiantes de la carrera de TNS en Educación Diferencial. Luego, después de una revisión y replanteamiento en virtud del breve margen de tiempo entre la fecha de inicio de los talleres y el cierre del semestre académico, se acordó reducir a cinco sesiones.</p> <p>Las temáticas abordadas en cada una de ellas fueron:</p> <p>Sesión 1: Presentación de los contenidos y objetivos de intervención. Importancia del entrenamiento de la autorregulación para el aprendizaje.</p> <p>Sesión 2: Metas de aprendizaje y planificación. Mindset y autoeficacia. Motivaciones y necesidades personales. Propósitos y metas de estudio, formulación efectiva de metas.</p> <p>Sesión 3: Dificultades de los estudiantes en el uso del tiempo. Impacto de la planificación en el desempeño académico. Procrastinación en estudiantes universitarios. Preparación para el estudio individual.</p> <p>Sesión 4: Retroalimentación del proceso de planificación. Aprendizaje significativo en el aula. Estrategias para promover el aprendizaje.</p> <p>Sesión 5: Autorreflexión. Conversatorio.</p>					
<b>Acción</b>	<b>Descripción:</b> Cuestionario de salida					
<b>Estado</b>	No realizada		Parcialmente realizada		Completamente realizada	X
<b>Argumentación</b>	Una vez finalizadas las sesiones de intervención con los estudiantes, se les presentó un cuestionario de salida con la intención de evaluar la variación de la percepción de los estudiantes hacia las estrategias de autorregulación presentadas en los talleres.					

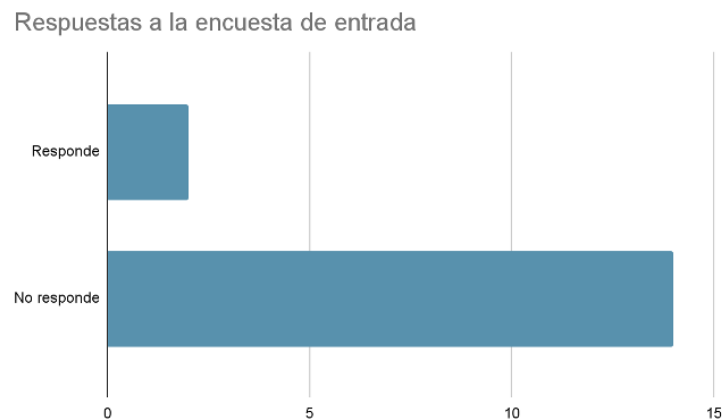
% acciones completamente realizadas	100	% acciones parcialmente realizadas		% acciones no realizadas	
-------------------------------------	-----	------------------------------------	--	--------------------------	--

#### 5.4. Descripción de resultados de la intervención

Respecto a la acción 1 detallada en la intervención, la cual corresponde a la aplicación de un cuestionario de entrada, si bien se logra la aplicación del mismo, sólo 2 estudiantes del total de 16 que se inscribieron para participar de la instancia formativa respondieron el cuestionario, tal como se observa en el gráfico de la Figura 5.4.1.

En términos de frecuencia porcentual, se calcula que sólo hubo una adhesión del 12,5% del total de participantes en esta acción, lo que no permite establecer resultados concluyentes asociados al estado inicial de los estudiantes en relación a sus habilidades de autorregulación, y disminuye la calidad de concreción de esta acción.

**Figura 5.4.1.** Gráfico de cantidad de estudiantes que responden el cuestionario de entrada.

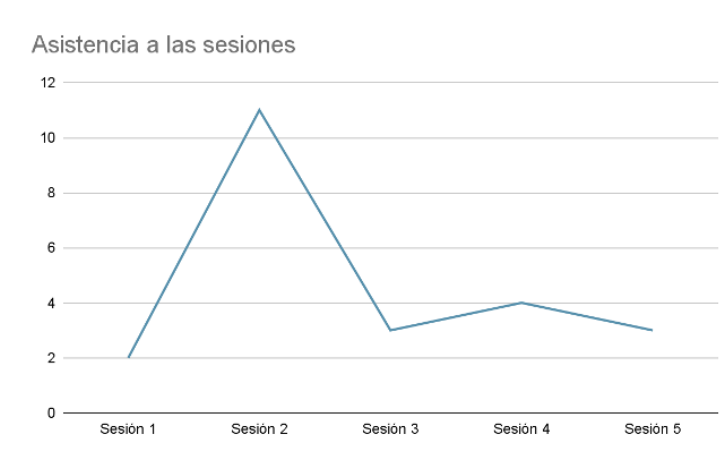


En referencia a la acción 2 que implica el desarrollo del taller formativo, la Figura 5.4.2. muestra la asistencia de los estudiantes inscritos en el taller, del cual se puede desprender que se registraron diferentes niveles de participación en cada sesión.

En general, se observa que la mayoría de las sesiones tuvieron una participación de 2 a 4 personas. Sin embargo, se destaca una sesión en particular en la que intervino la dirección de

la carrera. En esa sesión, se registró una participación significativamente mayor, con la presencia de 11 personas.

**Figura 5.4.2.** *Gráfico de asistencia de los estudiantes al taller.*

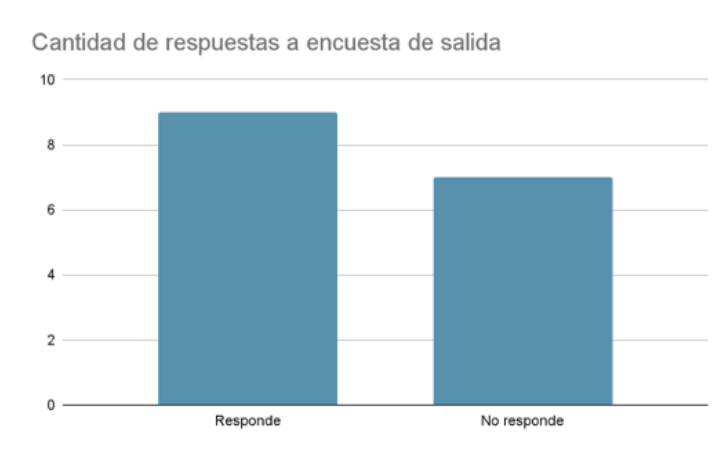


De los datos recogidos en función de la asistencia, se puede inferir que en términos generales, el taller tuvo una baja adherencia por parte de los estudiantes, cuya participación se incrementa sólo cuando es monitoreada su asistencia por parte de la dirección de la carrera, lo que evidencia que su motivación de participación estaba orientada extrínsecamente.

En relación a los logros de los objetivos específicos, no es posible afirmar que se lograron ni llevar un monitoreo de los mismos ya que la asistencia de los estudiantes al taller no fue frecuente, teniendo sólo un caso que asistió a todos los talleres, en el cual sí se puede afirmar el logro de los objetivos de aprendizaje que tenía el taller según los datos registrados en las notas de campo de las actividades teórico-prácticas realizadas.

Asociado a la acción 3 del plan de intervención, se observa en la Figura 5.4.3. datos sobre la encuesta de salida, donde se registra que de un total de 16 inscritos, solo 9 personas completaron la encuesta, y seis de ellos reportaron haber participado en al menos una sesión del taller.

**Figura 5.4.3.** *Cantidad de participantes del taller en la encuesta de salida.*



Finalmente el gráfico disponible en la Figura 5.4.4. representa la evaluación institucional de satisfacción de 6 de los participantes del taller en una escala del 1 al 7. Los resultados muestran que los participantes expresaron un alto nivel de satisfacción con el taller. En el eje horizontal se encuentra la escala de satisfacción, donde el valor 1 representa una satisfacción mínima y el valor 7 indica una satisfacción máxima. En el eje vertical se muestra el número total de participantes evaluados.

**Figura 5.4.4.** *Satisfacción institucional con la intervención.*



## **6. RESGUARDOS ÉTICOS EN EL PROCESO DE DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN**

Para garantizar los resguardos éticos en el proceso de diagnóstico e intervención se considera el cumplimiento de todos los principios éticos comprometidos con respectivas acciones.

En primer lugar se considera el respeto por la persona, permitiendo que cada participante participara de forma voluntaria e informada, con previa firma de un consentimiento informado.

Se considera el principio de no-maleficencia, dentro del cual se detalla a los participantes que todos sus datos serán abordados de manera confidencial y anónima, codificando sus nombres, para garantizar el resguardo de su información personal.

En tercer lugar se pone cuidado en cumplir con el principio de beneficencia, el cual busca maximizar los beneficios y minimizar los posibles daños colaterales. Para ello se resguardó que toda recolección de datos se hiciera en las inmediaciones de la institución, que toda recolección de datos fuese mediante herramientas encriptadas, que todos los participantes fuesen informados respecto al propósito del almacenamiento de datos recolectados, que hubiese acceso restringido a los datos recogidos, y que se mantuviese el respeto por cada uno de los individuos participantes.

Finalmente, se cumple con el principio de justicia no solicitando información mediante la que se pueda identificar posteriormente a los sujetos participantes en el proceso de análisis.

En cuanto al manejo de datos sensibles, que implican la información de los consentimientos informados y los cuestionarios, además de las grabaciones resultantes del grupo focal y las entrevistas, fueron almacenados en una carpeta con acceso restringido, permitiendo el acceso sólo a las personas miembro del equipo de diagnóstico. Señalando a los participantes que la información recolectada será eliminada al término del proceso.

En relación a la firma de consentimientos informados, cuyo formato está disponible en el Anexo 6.1., fueron recolectados a través de la herramienta de cuestionarios Tally, que además de permitir reunir la información, entrega la posibilidad de agregar una firma digital, añadiendo así la verificación de la firma de la persona que da su consentimiento.

Finalmente, cabe señalar que si bien hay criterios para el desarrollo de resguardos éticos en investigaciones tradicionales, el integrar herramientas digitales en el proceso agrega una



nueva capa de complejidad. Esto debido a la amplitud de factores que pudieran poner en riesgo la seguridad de la información que se reúne. Además, es necesario considerar el diseño ético de los instrumentos o herramientas a usar, es decir, que sean respetuosos con la persona que los usará, y no se diseñen ignorando sus necesidades o manipulándole para poder extraer información que no se explicitó que se recolectaría.

## **7. LIMITACIONES Y DIFICULTADES DE LA IMPLEMENTACIÓN**

A continuación se dan cuenta de las limitaciones que tuvo este proyecto, tanto desde contingencias emergentes que no fueron anticipadas y sobre las cuales se tenía poco margen de control; como aquellas limitaciones que se identificaron como propias del diseño de diagnóstico e intervención. En primer lugar se hará referencia a las limitaciones inesperadas, para luego referirse a las limitaciones de diseño.

Antes de comenzar con la implementación de la intervención, la intención era que el desarrollo de este taller fuera abierto a todos los estudiantes del CFT, pero por petición de la institución esta fue desarrollada en una carrera en específico: Técnico de Nivel Superior en Educación Diferencial. Al desarrollarse la primera sesión asistió sólo una fracción de los estudiantes que inicialmente se habían inscrito, por lo que intervino la jefatura de la carrera, solicitando a los alumnos su participación en el taller. En la segunda sesión, la cantidad de estudiantes que participaron incrementó de manera considerable, pero fue debido a la intervención de la Jefatura de Carrera y no como motivación intrínseca del estudiantado. Es por ello que se observó una baja en la asistencia en las sesiones posteriores. Finalmente, sólo el 25% de los estudiantes inscritos terminó la intervención.

Esto significó una gran limitante, ya que no se pudo constatar el logro de los objetivos de aprendizaje de la intervención en la totalidad de los participantes, dada la poca continuidad en la asistencia de los estudiantes. Este aspecto no era controlable por el equipo de intervención, pero sí pudo haber sido anticipado para tomar acuerdos con la institución, para que se garantizara de alguna forma la asistencia de los participantes.

Como medida para conocer la razón por la que los estudiantes no asistieron, se realizó una encuesta de salida, en la que además de evaluar la satisfacción de parte de los estudiantes con el taller, se exploraron las razones por las que los estudiantes no asistieron. De aquellos que respondieron la encuesta, la razón que más se repitió fue la falta de tiempo disponible, principalmente derivado por motivos laborales, domésticos y fundamentalmente el período académico (cerca al cierre de semestre) en el cual se desarrolló la intervención.

Al conocer esta información, se consideró que la decisión de implementar el taller en el cierre de semestre y año no fue la más adecuada, ya que podría haber sido una instancia más

provechosa si por ejemplo se hubiese realizado a principio de año, cuando la demanda académica no es tanta.

En relación a las limitaciones de diseño, se puede hablar de la poca flexibilidad que se tuvo al momento de decidir aplicar de todos modos un diagnóstico que ponía énfasis en la alfabetización digital cuando ya el escenario de clases online se había modificado. Esto condujo a levantar información que luego no fue relevante para el proceso de intervención, ya que sólo se consideró el ámbito de aprendizaje autorregulado. En ese sentido, se pudo haber tomado la decisión de modificar el plan de diagnóstico, para robustecer sólo el área de autorregulación del aprendizaje; no obstante, en ese momento se tuvo en mente que modificar el plan requería una inversión de tiempo mayor, recurso con el que no se contaba.

Al haber suprimido la parte de alfabetización, la presentación del proyecto y sus diferentes fases, podría tener una lectura más limpia, además de haber puesto mayor atención a los componentes del aprendizaje autorregulado.

Otra limitación en cuanto al diseño, se considera que hay aspectos de las dificultades que iban a presentar los estudiantes para asistir al taller, se pudieron haber previsto si se consideraban dimensiones del tiempo y necesidades de los estudiantes, para poder haber ajustado el plan más en línea con su realidad. En ese sentido se considera para futuras ocasiones, levantar otras dimensiones de diagnóstico, como lo es la pertinencia de intervenciones a desarrollar.

## 8. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Es necesario comenzar mencionando que, si bien se desarrollaron las sesiones del taller en su totalidad, y con ello se logra el objetivo del desarrollo del taller, el porcentaje de estudiantes que asistieron a las sesiones fue muy bajo, alcanzando el 25% del total. De todos los inscritos, solo una estudiante asistió a todas las sesiones programadas, quien mencionó al término de la intervención que “[le] llamó la atención el tema cuando fueron a la sala a invitarnos, por eso vine. Más encima que soy súper volá y este tema me sirve para aprovechar mejor, así que por eso vine”.

Ello va en línea con lo que plantea Erdozain Acedo (2020), al mencionar que la dificultad en la compatibilización del tiempo entre trabajo, familia y estudios de los estudiantes que cursan estudios en instituciones de educación superior técnico-profesional es una de las principales causas de deserción de estudios, mismo principio que puede ser aplicado a la participación de este taller en particular, ya que los estudiantes que no pudieron asistir mencionaron que la principal causa fue la falta de tiempo del que disponían, por lo que desertaron del taller.

Por otro lado, tanto Pugh y Lozano-Rodríguez (2019) como Erdozain Acedo (2020) mencionan que debido al acceso segmentado de los estudiantes a esta modalidad de estudio (CFT), un gran porcentaje de ellos proviene de familias con menos recursos socioeconómicos, lo que ha llevado a que estos tengan falencias en el desarrollo de competencias genéricas, entre las que es posible mencionar la autorregulación.

Esto va en la línea con lo que los estudiantes mencionan en el cuestionario de satisfacción aplicado al momento de la finalización de la intervención, ya que aquellos estudiantes que asistieron mencionaron que fue una buena oportunidad en la que reflexionar y aprender sobre el desarrollo de la autorregulación, mientras que los estudiantes que no pudieron ir mencionaron desear el tener la oportunidad de participar en algún momento en el futuro, pese a que en el momento presente no tenían el tiempo suficiente para hacerlo.

Como conclusión grupal, se pudo analizar críticamente el desempeño general de la implementación, por una parte decir que si bien no se cumplió con la cantidad de participantes deseados para la intervención por parte de la institución (sobre 20 estudiantes), y que se debieron sortear dificultades en cuanto a la logística de los talleres y sus relatores, las sesiones (en la práctica) se desarrollaron de manera fluida, manteniendo la atención y

receptividad de los participantes, quienes se demostraron completamente abiertos al aprendizaje en las distintas dinámicas y actividades propuestas.

En cuanto a la retroalimentación recibida por parte de los estudiantes, a modo general, se mostraron agradecidos por la instancia, ya que pocas veces se generan talleres o actividades en las que se aborden temáticas de esta índole, más allá de los aspectos cognitivos propios de la especialidad, finalizando con que si se diera una nueva instancia, volverían a participar.

Respecto a las proyecciones en lo que respecta a la intervención, se propone considerar la experiencia obtenida de esta intervención con la intención de implementarla al inicio del año 2024 durante la semana de inducción, previo al comienzo de las clases, pero en esta ocasión con el formato de jornada, comprimiendo los contenidos vistos a lo largo de las sesiones de los talleres en una única jornada.

En términos de proyecciones de esta intervención en el CFT, se piensa en la necesidad de promover de forma institucionalizada estrategias de aprendizaje, ya que se observó que es un área deficitaria en los estudiantes, pudiendo tener un taller permanente en el periodo de inducción, u ofrecer asignaturas de formación complementaria que pongan el foco en temáticas como esta.

En relación a las proyecciones que atañen a las políticas públicas, se ve necesaria la necesidad de generar estudios en torno a la etapa de transición entre la educación media y la educación superior, ya que el cambio paradigmático de educación asistida a educación autónoma presenta un quiebre importante en el periodo formativo de los estudiantes, de lo cual se podrían hacer cargo las políticas públicas en educación, generando transiciones en los currículum de educación media hacia un aprendizaje más autónomo y menos asistido y controlado por la escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition and Learning*, 4(1), 87-95
- Biblioteca del Congreso Nacional (2011). *Evolución de la educación superior en cifras*. Santiago de Chile.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *Educational Research*, 31(6), 445-457.
- Comisión Nacional de Educación (2022). *Índices Educación Superior Pregrado Institucional*. Santiago de Chile.
- Comunidad Psicomatrix (2022). Abandono de los estudios: datos sobre la deserción en la educación superior en Chile. <https://psicomatrix.cl/blog/abandono-de-los-estudios-datos-sobre-la-desercion-universitaria-en-chile/>
- Dignath, C., Buettner, G., y Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25.
- Elvers, G., y Polzella, D. (2018). Effects of a self-regulation intervention on college students' self-regulated learning, motivation, and metacognition. *Journal of Experimental Education*, 86(3), 375-397.
- Erdozaín, J. (2020). Desafíos institucionales de la deserción en la educación superior técnico profesional en Chile: Construcción de un modelo explicativo-predictivo como estrategia de intervención y apoyo estudiantil, la experiencia del Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica Santo Tomás.
- Gálvez, R. (2022, August 8). *Deserción universitaria mantiene cifras elevadas y salud mental asoma con fuerza como una de sus causas*. La Tercera.

- Hadwin, A., Järvelä, S., y Miller, M. (2018). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 65-88.
- Hederich, C. (2011). Reseña de la tesis doctoral "Aprendizaje autorregulado, estilo cognitivo y logro académico en ambientes computacionales". Autoría, Omar López Vargas. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 165-172.
- Hernández, F., Rosário, P., y Cuesta, J. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado, *Revista de Educación*, (353), 71-588.
- Kizilcec, R., Pérez, M., y Maldonado, J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in massive open online courses. *Computers & Education*, 104, 18-33.
- Martínez, M. (2016). Modelo causal de los factores asociados al aprendizaje autorregulado como mediador del rendimiento académico en estudiantes universitarios. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40522/1/T38161.pdf>
- Miranda, M. y Guzmán, J. (2017). Análisis de la Deserción de Estudiantes Universitarios usando Técnicas de Minería de Datos. *Formación Universitaria*, 10(3), 61-68.
- Panadero, E. y 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.
- Pintrich, P., y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Preuniversitario UC (2022). Centros de Formación Técnica: Toda la información de los CFT. <https://preuniversitario.uc.cl/centros-de-formacion-tecnica-cft/>
- Pugh, G., y Lozano-Rodríguez, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Calidad en la educación*, (50), 143-170.
- Rodríguez, L., y Martínez, M. (2015). Efectividad del coaching grupal sobre el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 71-88.

- Sáez, F., Díaz, A., Panadero, E., y Bruna, D. (2018). Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación en Estudiantes Universitarios y Programas para su promoción. *Formación Universitaria*, 11(6), 83-98.
- Servicio de información de Educación Superior (2022). *Informe 2022: Matrícula en Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile.
- Teo, T. (2019). The role of self-regulated learning in students' success at university. *Active Learning in Higher Education*, 20(3), 215-227.
- Tuckman, B. y G. Kennedy. (2011). Teaching learning strategies to increase success of first-term college students. *The Journal of Experimental Education*, 79(4), 478-504.
- UNESCO (2007). Educación técnica y formación profesional en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161174>
- Winne, P., and Hadwin, A. (1998). "Studying as self-regulated engagement in learning," in *Metacognition in Educational Theory and Practice*, eds D. Hacker, J. Dunlosky, and A. Graesser (Hillsdale, NJ: Erlbaum), 277-304.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation*, 13-39.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.
- Zimmerman, B., Bandura, A., y Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.



## ANEXOS

### **Anexo 4.1: Evidencia de cumplimiento de acciones de diagnóstico.**

Preguntas y respuesta de Cuestionario MSQL:

<https://docs.google.com/document/d/1oIxAchZtSOKFDB00crZxhm6xS-EfqWlt/edit>  
[https://drive.google.com/drive/folders/1r1k-q\\_-n67Okisu7GrxGRlnehVpPYYGj](https://drive.google.com/drive/folders/1r1k-q_-n67Okisu7GrxGRlnehVpPYYGj)

Diseño de grupo focal y entrevista semi-estructurada: Disponibles junto con links transcripciones.

Test de alfabetización digital y de habilidades de monitoreo del aprendizaje:

[https://drive.google.com/drive/folders/1ixzUx3a6qCikkmQ3TSoBUjW0543\\_bun9](https://drive.google.com/drive/folders/1ixzUx3a6qCikkmQ3TSoBUjW0543_bun9)

Transcripción y vaciado de datos de entrevistas:

<https://drive.google.com/drive/folders/18swBRBnY9qyOfn7nA6aN2uiHs6kAOmQ4>

Trascripción y vaciado de datos de grupos focales:

[https://drive.google.com/drive/folders/1iJl88H7h\\_Df0yGuvx3jEkDnbm\\_sUfTHA](https://drive.google.com/drive/folders/1iJl88H7h_Df0yGuvx3jEkDnbm_sUfTHA)

Análisis de datos de instrumentos aplicados y revisiones realizadas:

<https://docs.google.com/document/d/13rctVxEWmdcr7LcUZIMnNMIqrUNN2VbU/edit>



### **Anexo 5.2.1: Material de talleres proceso de intervención**

Presentación Sesión 1:

[https://docs.google.com/presentation/d/18yHXjB2nqh3RkVqiIJLF7rGzfv3hyaRd/edit#slide=id.g140d85ca8c3\\_0\\_7](https://docs.google.com/presentation/d/18yHXjB2nqh3RkVqiIJLF7rGzfv3hyaRd/edit#slide=id.g140d85ca8c3_0_7)

Presentación Sesión 2:

[https://docs.google.com/presentation/d/1zu3-H\\_APICxfGd72tQRjncFVttnPds2/edit?usp=drive\\_web&ouid=109915265034852497468&rtpof=true](https://docs.google.com/presentation/d/1zu3-H_APICxfGd72tQRjncFVttnPds2/edit?usp=drive_web&ouid=109915265034852497468&rtpof=true)

Presentación y material Sesión 3:

<https://drive.google.com/drive/folders/1ePVZ44-8T6J9bi6dnu5ohXxQoUiJmJW8>

Presentación Sesión 4:

[https://docs.google.com/presentation/d/12QJuusW\\_P7C7GZOC2RfAju5-Lt1hSYfg/edit?usp=drive\\_web&ouid=109915265034852497468&rtpof=true](https://docs.google.com/presentation/d/12QJuusW_P7C7GZOC2RfAju5-Lt1hSYfg/edit?usp=drive_web&ouid=109915265034852497468&rtpof=true)

Presentación y material de trabajo Sesión 5:

<https://drive.google.com/drive/folders/1HupKiyhSW9wiS9UiILBG22s6FOvKg-gg>

### **Anexo 5.2.2: Evidencia de respuesta de cuestionarios**

Respuestas Cuestionario de Entrada Taller: [https://drive.google.com/drive/folders/1r1k-q\\_n67Okisu7GrxGRlnehVpPYYGj](https://drive.google.com/drive/folders/1r1k-q_n67Okisu7GrxGRlnehVpPYYGj)



## Anexo 6.1: Consentimiento informado para la intervención.



### CONSENTIMIENTO INFORMADO PROCESO DE INTERVENCIÓN MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Este formulario de Consentimiento Informado tiene por objetivo informar y solicitar el consentimiento de \_\_\_\_\_, perteneciente al establecimiento educacional Centro de Formación Técnica Lota Arauco, para participar en la **Taller de Autorregulación para el Aprendizaje y la toma de cuestionarios asociados a la investigación**. Esta actividad es parte del proceso de desarrollo del Trabajo de Grado que los estudiantes Melisa Bravo, Rodrigo Jara y Pablo Navea, pertenecientes al Magíster en Psicología Educativa (MPE), de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo (UDD) realizan para obtener el grado académico. En el Trabajo de Grado, los profesionales antes mencionados, realizarán un proceso de diagnóstico y posterior intervención durante el año en curso en la institución educativa a la que usted pertenece.

La toma de los cuestionarios de entrada y salida implican la obtención de información de su parte, para lo cual se gestionarán los siguientes resguardos éticos:

1. Corroborar consentimiento para la participación en la actividad mencionada, mediante la firma voluntaria de este documento.
2. Confidencialidad de datos sensibles a los que se tenga acceso
3. Anonimato de la participación en proceso de desarrollo de la intervención
4. Voluntariedad: su participación en esta actividad es completamente voluntaria y puede retirarse en cualquier momento del proceso.
5. Retroalimentación: una vez concluido el proceso, usted podrá acceder a una retroalimentación.

En caso de dudas o sugerencias posteriores, puede comunicarse con los responsables de esta actividad en los siguientes correos electrónicos:

Melisa Bravo - [mebravog@udd.cl](mailto:mebravog@udd.cl)

Rodrigo Jara - [rodjarab@udd.cl](mailto:rodjarab@udd.cl)

Pablo Navea - [pnaveaa@udd.cl](mailto:pnaveaa@udd.cl)

**Importante:** tanto en la resolución de dudas como en la retroalimentación final del proceso de intervención, se deberán resguardar la confidencialidad de los datos sensibles y el principio de beneficencia de quienes participen en las acciones diagnósticas, no pudiendo entregar información a requerimiento de algún integrante de la comunidad educativa, salvo que sea necesario para resguardo de derechos o de la integridad de una persona, frente a lo cual se seguirán los protocolos vigentes de la misma institución educativa.

El plan de intervención ha sido revisado y aprobado por la tutora a cargo Viviana ~~Hoiman~~. Ante dudas o anomalías en el proceso desarrollado por los estudiantes MPE, favor contactarse con:

Viviana ~~Hoiman~~ - [vhoiman@udd.cl](mailto:vhoiman@udd.cl)

Rubia Cobo-Rendón - [rcobo@udd.cl](mailto:rcobo@udd.cl)

He leído la información anterior y he tenido la oportunidad de hacer preguntas al respecto y todas han sido contestadas para mi satisfacción.

Yo \_\_\_\_\_  
estudiante del CFT Lota Arauco, consiento participar de la toma del Taller de Autorregulación para el Aprendizaje. Además, me comprometo a no divulgar información personal o sensible de las otras personas que participaron en esta actividad conmigo.

Firma

Nombre

Fecha