



Universidad del Desarrollo

**Fomento de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Educación  
Superior Técnica-Profesional**

*Resultados de una intervención en un Centro de Formación Técnica*

Rodrigo Jara Bustos

Pablo Navea Arenas

Trabajo de grado para optar al Grado de Magíster en Psicología

Educacional Dra. Viviana Hojman A.

Facultad de Psicología

Magíster en Psicología Educacional

Concepción, 30 de junio, 2023

## **Dedicatoria y agradecimientos**

Quiero agradecer a mis padres, por su constante apoyo a lo largo de este proceso.

A mi pareja, por su cariño y continua comprensión.

A mis amigos, por estar siempre cuando los necesité.

A mí compañero y amigo, Pablo, por su esfuerzo para sacar adelante este proyecto.

A nuestra guía, Viviana, por acompañarnos, orientarnos y guiarnos pacientemente.

*Rodrigo*

Quiero agradecer a Arlette, amada, amante, amiga, propulsora y motivadora a emprender este camino de descubrimiento, aprendizaje y superación conjunta. A Oriane y sus abrazos. A Rodrigo Jara, por la enseñanza, entrega, amistad, incondicionalidad y risas en este camino.

A mi madre, por su preocupación.

A mi padre, hermanos, familias: Navea, Arenas, Vergara y amigos por su apoyo. A mis "conocidos" y Vicky, por estar siempre presentes.

A Rodrigo, Alejandra, Mabel, equipo de trabajo y comunidad educativa. A nuestra guía Viviana, por su orientación y dedicación en este proceso.

Final y especialmente;

A Marina, la llevo, llevaré; vivo y viviré su recuerdo día a día.

"...A todo aquello que me ha pasado, he vivido, he aprendido y me ha permitido ser como soy hoy. Sobre todo, a los fracasos, los fallos y errores, y pues de ellos es de donde más he aprendido." (Enrique Baleriola Escudero)

*Pablo*

## **Resumen**

El presente trabajo consiste en dar a conocer el proceso y análisis de una propuesta de intervención en un centro de formación técnica ubicado en la Región del Biobío.

El proceso de diagnóstico permitió visualizar bajos niveles en la autorregulación del aprendizaje, expresados en los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario MSLQ. Por lo tanto, siguiendo un enfoque sociocognitivo, se hizo un análisis y diseño de intervención basado en los aspectos principales del concepto de autorregulación del aprendizaje propuesto por Zimmerman (2002) y siguiendo las pautas recomendadas por Díaz et al. (2020).

Considerando las características particulares de este tipo de educación y de la institución, se realizó una intervención, que consistió en el desarrollo de un taller de cinco sesiones, mediante el que se buscó promover estrategias de autorregulación para el aprendizaje.

Si bien se alcanzaron todos los objetivos propuestos, los resultados no fueron los esperados. Es por ello que se sugieren modificaciones al modelo de intervención utilizado, para que el foco de trabajo futuro esté en el desarrollo de las capacidades institucionales y docentes, para así propiciar su transferencia hacia los estudiantes.

## Índice

Introducción .....	6
Caracterización De La Institución .....	7
Descripción De La Demanda .....	9
Marco De Referencia .....	11
Contextualización .....	11
Marco Conceptual .....	13
Marco Teórico .....	15
Marco Empírico .....	23
Reporte Del Proceso Diagnóstico .....	26
Descripción Del Plan Diagnóstico Y De Acciones Implementadas .....	26
Descripción De Los Resultados De Diagnóstico .....	32
Análisis De Los Hallazgos Del Proceso Diagnóstico .....	40
Reporte Del Proceso De Intervención .....	41
Relevancia De La Intervención .....	41
Diseño de la intervención .....	44
Reporte de las acciones realizadas .....	47
Descripción De Los Resultados De La Intervención .....	49
Resguardos Éticos En El Proceso De Diagnóstico E Intervención .....	52
Limitaciones De La Intervención .....	54
Conclusiones Y Proyecciones .....	57
Referencias Bibliográficas .....	59
Anexos .....	64
Medios de verificación .....	64

Productos Y Materiales Derivados De Las Acciones.....	64
Documentos De Resguardo Ético.....	65

## Introducción

El presente trabajo sigue el desarrollo de un proceso de diagnóstico e intervenciones en un Centro de Formación Técnica de la Región del Biobío.

El diagnóstico reveló una baja autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la institución. La autorregulación del aprendizaje se entiende como el proceso en el que los individuos activan y sostienen de manera sistemática procesos cognitivos, motivacionales y conductuales, mediante los que buscan alcanzar conocimientos, habilidades y destrezas de forma eficaz (Chaves & Rodríguez, 2017). Ello implica que una escasa autorregulación del aprendizaje interfiere con el desarrollo académico de los estudiantes, pudiendo, en última instancia, llevarlos al abandono académico, tal como señala la literatura en el tema (Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-Profesional, 2016).

Por lo tanto, se desarrolló una intervención de tipo taller enfocada en un grupo particular de estudiantes de la institución, con una duración de cinco sesiones. Mediante su ejecución se buscó fomentar el desarrollo de la autorregulación de quienes participaron. El diseño se basó en el programa inicialmente planificado para docentes universitarios desarrollado por Díaz, Lobos y Bruna (2020), y las sesiones se planificaron para que abordaran de manera progresiva las tres fases de la autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (2002).

Si bien, hubo una alta satisfacción entre quienes participaron, el taller tuvo en general baja asistencia, siendo la principal razón la falta de tiempo de los estudiantes, quienes deben conjugar sus responsabilidades académicas con el trabajo y las responsabilidades familiares. Se debe considerar, además, que el taller se realizó durante el cierre del semestre, por lo que a lo anterior era necesario sumar la carga de las evaluaciones finales.

Estos resultados se pueden interpretar en vista a lo planteado por Jossberg (2011), quien menciona la relevancia de trabajar en primera instancia con el desarrollo de capacidades institucionales y docentes, para desde ahí no sólo fomentar, sino que también

apoyar el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje de sus estudiantes.

## **Caracterización De La Institución**

El presente trabajo se realizó en un Centro de Formación Técnica (en adelante CFT), ubicado en la Región del Biobío, que cuenta con una matrícula de 1988 estudiantes. En la cohorte 2022 se cuentan 794 estudiantes, que se encuentran distribuidos entre 13 carreras.

Respecto a las características demográficas de los estudiantes al momento del ingreso, cerca del 60% de quienes cursan primer año son de sexo femenino. La edad promedio de ingreso es de 27 años. Bajo este parámetro, el 70,6 % de los estudiantes de primer año corresponde a estudiantes no tradicionales. Para Sotomayor y Rodríguez-Gómez (2020), los estudiantes no tradicionales son aquellos que no calzan con el perfil típico de estudiante de educación superior: mayores de 24 años, que no son solteros, tienen hijos, ingresan a la educación superior luego de un largo tiempo de graduarse de secundaria, no necesariamente estudian a tiempo completo, dependen financieramente de sí mismos, y no permanecen mucho tiempo en el campus mientras cursan sus estudios. El restante 29,4% de los matriculados son recién egresados de enseñanza media. En relación al tipo de establecimientos de procedencia, el 97,1% de los estudiantes que ingresan a la institución provienen de establecimientos de dependencia municipal y/o subvencionados. En lo que respecta al financiamiento, el 63,5% de los estudiantes es beneficiario de Gratuidad, que se les otorga a aquellas familias pertenecientes al 60% de menores ingresos de la población cuyos miembros estudien en instituciones de educación superior adscritas a este beneficio. Ellos no deberán pagar ni el arancel ni la matrícula durante la duración nominal de la carrera (Subsecretaría de Educación Superior, 2023).

El modelo educativo que rige y orienta los procesos pedagógicos y los propósitos de aprendizaje en este tipo de instituciones educativas está centrado en el desarrollo de competencias, es decir, facultades que se pretenden alcanzar a través de capacidades definidas como recursos que abordan conocimientos, actitudes y habilidades (Cabanillas et al., 2021). El Modelo Educativo del CFT está definido como Modelo por Competencias y

centrado en el/ la estudiante, quien es protagonista en la construcción de sus aprendizajes, para lo que el equipo docente cumple un rol de facilitador, articulador, guía y motivador, siendo la Institución la que provee un contexto de apoyo y acompañamiento propicio para el desarrollo de la experiencia educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje con el propósito de formar personas con un alto nivel técnico. Las orientaciones de este modelo están fundamentadas en las competencias genéricas o esenciales, las cuales forman parte del Perfil de Egreso de las carreras, otorgándole un sello diferenciador a los titulados, quienes se destacan por su Espíritu Emprendedor, Responsabilidad Social, Trabajo en Equipo, Resolución de Desafíos Reales y Habilidades Digitales.

## **Descripción De La Demanda**

Luego de un proceso de análisis y de reflexión conjunta entre los estudiantes del MPE y parte del equipo del Departamento de Docencia del CFT, se acordó explorar la influencia de las habilidades socioemocionales sobre la alfabetización digital y el compromiso académico de los estudiantes, ya que el equipo de la institución señala haber notado que estos presentaban dificultades al cumplir con sus deberes académicos mediante el uso de herramientas digitales, lo que se reflejaba en el hecho de que a pesar de obtener buenas calificaciones durante el período de pandemia, esto no se condecía con su desempeño académico al retorno a clases presenciales.

Es así que el presente proceso se guía por la pregunta de diagnóstico ¿cómo se relacionan la autogestión con las habilidades socioemocionales en entornos de aprendizaje mediados por tecnologías digitales en educación superior? En esta etapa del diagnóstico se aplicaron cuestionarios y se desarrollaron grupos focales con estudiantes de primer año en dos de las carreras de la institución. A la vez, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas a docentes de módulos transversales en la institución (inglés, psicología y habilidades digitales). Los resultados obtenidos mostraron un desempeño competente por parte de los estudiantes en lo que respecta al uso de herramientas digitales en el contexto educativo, por lo que desechó la pregunta de investigación inicial.

En vista de que los conceptos iniciales eran muy amplios, y que, por lo tanto, quedaban fuera del alcance del proceso diagnóstico, sumado a un proceso de revisión de literatura, se acordó, en conjunto con la institución, abordar la autogestión como constructo relacionado a las habilidades socioemocionales, y la alfabetización digital de manera general, sin especificar en ninguna de sus dimensiones.

*Relectura de la demanda.*

Al realizar un nuevo análisis de los antecedentes, se descartaron las variables “alfabetización digital”, “entornos de aprendizaje mediados por tecnología”, “habilidades socioemocionales” y “autogestión”.

Finalmente, y en base a los antecedentes recopilados mediante el instrumento MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) en su variable Autorregulación, se consideraron características de estudios nacionales e internacionales bajo la variable Autorregulación del Aprendizaje en Educación Superior, arrojando como resultado la definición de este único concepto de intervención.

## Marco De Referencia

### Contextualización

Pese a que durante los últimos años ha aumentado el número 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). En el sistema de Educación Superior chileno hay 50 Centros de Formación Técnica (CFT) que congregan a 131.758 alumnos. De estos, sólo 13 instituciones están acreditadas, abarcando al 86% de la Matrícula Total de CFT al año 2022 (Mineduc, 2022). A diferencia de las universidades e institutos profesionales, los CFT solo imparten carreras técnicas de nivel superior, y la mayoría de sus programas duran entre 4 y 6 semestres (2 y 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 (Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-Profesional, 2016).

De manera general, más del 60% de los estudiantes de la educación superior técnico-profesional, que incluye a los Centros de Formación Técnica (CFT) y a los Institutos Profesionales (IP), provienen de la enseñanza media técnica-profesional (Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-Profesional, 2016). Esto es relevante, dado que aquellas características demográficas compartidas entre los estudiantes -algunas de las cuales se presentan a continuación- arrojan luz al problema presente.

En primer lugar, aproximadamente el 70% de los establecimientos de educación media de los que provienen los estudiantes tienen un Índice de Vulnerabilidad Económica mayor al 80% (Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-Profesional, 2016), lo que se traduce en que una parte importante de los estudiantes proviene de familias con elevados niveles de pobreza y vulnerabilidad. Por lo que la elección de la modalidad técnico-

profesional de estudios está determinada, en gran medida, por el nivel socioeconómico de la familia de origen (Arias et al., 2015; Sevilla, 2010).

En segundo lugar, el ingreso de los estudiantes a la educación superior es diferido. Según estimaciones, más del 40% de los egresados de EMTP ingresa hasta tres años después de terminada su enseñanza media, y cuando lo hacen, combinan estudio y trabajo. Menos de la mitad de estos estudiantes logrará titularse (Centro UC Políticas Públicas et al., 2017).

Por otro lado, es de igual relevancia el considerar los altos índices de deserción de la educación superior técnico-profesional, los que sobrepasan el 30%. Las causas de esto son múltiples, pero entre ellas es posible contar el menor nivel de competencias en la lectoescritura y matemáticas de los estudiantes, el menor capital social acumulado y los escasos espacios de apoyo psicosocial (Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-Profesional, 2016).

## **Marco Conceptual**

La autorregulación puede ser entendida como el “proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2000, p. 14). Es así que, cuando hablamos de autorregulación del aprendizaje, nos referimos a las estrategias de aprendizaje que usan los alumnos para alcanzar las metas académicas que se han fijado (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Desde la teoría sociocognitiva del aprendizaje, es un proceso proactivo, iterativo y autodirigido en el que los estudiantes transforman sus habilidades de pensamiento en comportamientos académicos (Zimmerman, 2002), que son dirigidos hacia metas definidas previamente, de manera personal (Bruna, 2022; Pintrich, 2000). Además, incluye habilidades de metacognición, ya que incluye el pensar sobre los propios procesos cognitivos, las creencias de autoeficacia, la agencia personal y, los procesos motivacionales y conductuales que se ponen en marcha (Bruna, 2022).

Entonces, en función de esto, un estudiante autorregulado participaría de manera activa en su proceso de aprendizaje, considerando lo metacognitivo, lo motivacional y lo comportamental (Montalvo & Torres, 2004). Sumado a ello, saben cómo manejar la información que necesitan, saben cómo dirigirse hacia las metas que se plantearon, pueden modificar y controlar sus creencias motivacionales acorde a las tareas que tienen que cumplir, saben cómo controlar su tiempo y espacio para poder estudiar de la mejor manera y, saben cómo controlar su atención para seguir avanzando en sus tareas, sin importar su dificultad (Montalvo & Torres, 2004).

Por otro lado, respecto a la medición de la autorregulación del aprendizaje, es posible distinguir entre instrumentos que la miden como una aptitud y entre aquellos que la miden como una actividad (Montalvo & Torres, 2004). Los instrumentos que la miden como aptitud describen cualidades o atributos respecto a cómo se autorregula el

aprendizaje que son relativamente estables en el estudiante, e incluyen cuestionarios de autoinforme, entrevistas estructuradas y los juicios de los profesores; mientras que los que lo miden como una actividad se enfocan en la recolección de información sobre los estados y procesos que el alumno despliega a lo largo de su proceso de autorregulación, y es posible encontrar los protocolos think-aloud, los métodos de detección de errores en las tareas, las medidas de observación y las *trace methodologies* (Montalvo & Torres, 2004). Es así que, podemos encontrar dentro de la primera categoría el cuestionario de autoinforme MSLQ, instrumento utilizado por la institución en la cual se desarrolló la intervención, para evaluar la autorregulación del aprendizaje de sus estudiantes. Este instrumento de autorreporte tiene el objetivo de medir una serie de componentes motivacionales y el uso de estrategias de aprendizaje (Montalvo & Torres, 2004; Pintrich, 2003; Wigfield & Eccles, 2000).

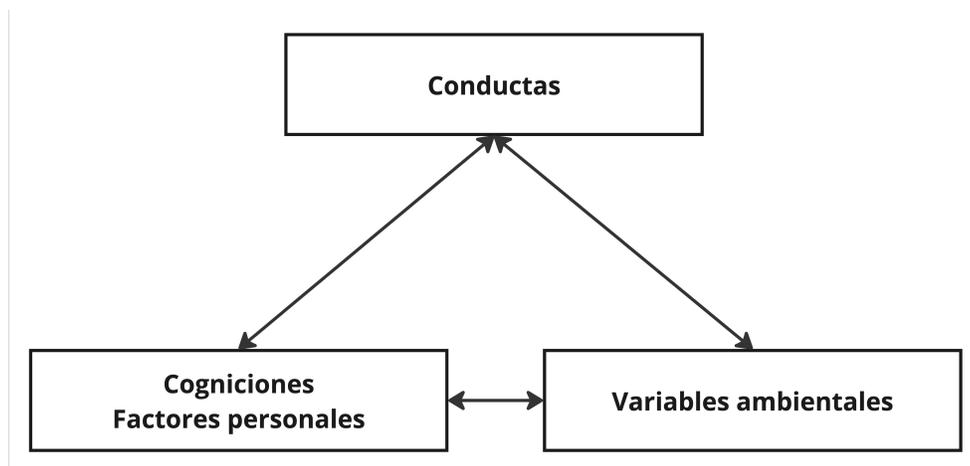
## Marco Teórico

La definición que tomen los conceptos de aprendizaje y autorregulación del aprendizaje va a estar ligada a la perspectiva teórica mediante las que se las comprenda (Chaves & Rodríguez, 2017). La perspectiva que toma este trabajo es la de la teoría sociocognitiva, según la que el aprendizaje es un proceso mediante el que una persona transforma sus habilidades mentales y creencias en comportamientos concretos y conocimientos específicos, siendo una interacción entre elementos interpersonales, conductuales y ambientales (Chaves & Rodríguez, 2017; Zimmerman, 2000).

La teoría sociocognitiva del aprendizaje de Bandura ve el funcionamiento humano como una serie de interacciones recíprocas entre el comportamiento humano, las variables ambientales y cogniciones y, otros factores personales, tal como se ejemplifica en la figura 1 (Schunk, 1989).

**Figura 1**

*Funcionamiento humano como interacciones recíprocas*



*Nota.* Adaptado de Schunk, 1989.

## **Aprendizaje autorregulado según la Teoría sociocognitiva**

En función de lo anterior, la autorregulación del aprendizaje se entiende como el proceso en el que los individuos activan y sostienen de manera sistemática procesos cognitivos, motivacionales y conductuales, mediante los que buscan alcanzar conocimientos, habilidades y destrezas de forma eficaz (Chaves & Rodríguez, 2017) en el contexto educativo, en base a metas de aprendizaje autoimpuestas previamente (Schunk, 1989), y se fundamenta en los siguientes cuatro supuestos:

1. El sujeto que aprende construye sus objetivos y significados de manera activa.
2. Los individuos son capaces de controlar y dar seguimiento a sus elementos cognitivos, motivacionales y conductuales.
3. La autorregulación está condicionada por factores individuales y ambientales.
4. La persona puede monitorear su propio proceso de aprendizaje (Chaves & Rodríguez, 2017)

El objetivo del trabajo que aquí se expone fue “promover estrategias de autorregulación para el aprendizaje en estudiantes de un Centro de Formación Técnica”. Para poder alcanzar este objetivo, se hizo uso de los marcos teóricos que se presentarán a continuación.

### **Modelos de la autorregulación del aprendizaje**

#### **Modelo de Pintrich**

Pintrich propuso un modelo de la autorregulación del aprendizaje basado en una perspectiva sociocognitiva. Este modelo tiene cuatro fases: planificación, auto-observación,

control y evaluación; las que, a su vez, se enmarcan en cuatro áreas: cognitiva, motivacional/afectiva, comportamental y contextual (Montalvo & Torres, 2004).

En la fase de planificación se destacan actividades como el establecimiento de metas y la activación de creencias motivacionales y emocionales. La fase de auto-observación incluye acciones relacionadas con la toma de consciencia de la cognición de los estudiantes, así como sus afectos, condiciones del entorno y esfuerzo. En la fase de control se ponen en marcha actividades de control, que incluyen la selección y uso de estrategias para controlar las acciones y el pensamiento, motivación y afecto. Por último, como resultado de la fase anterior, en la fase de evaluación se realizan juicios y evaluaciones respecto a la ejecución de la tarea en función de criterios previamente establecidos, a la vez que se asignan atribuciones en base a los resultados obtenidos (Montalvo & Torres, 2004).

Si bien estas cuatro fases se plantean como una secuencia que el estudiante sigue a la vez que avanza en su tarea, no están estructuradas ni jerárquica ni linealmente, sino que se dan de manera dinámica, pudiendo, incluso, presentarse de manera simultánea (Montalvo & Torres, 2004).

Cabe destacar, que, según el análisis realizado por Panadero (2017), al momento de realizado su estudio, ningún otro modelo de autorregulación del aprendizaje abordaba el intento de control del individuo de su conducta manifiesta, como Pintrich lo hace en su tercer área.

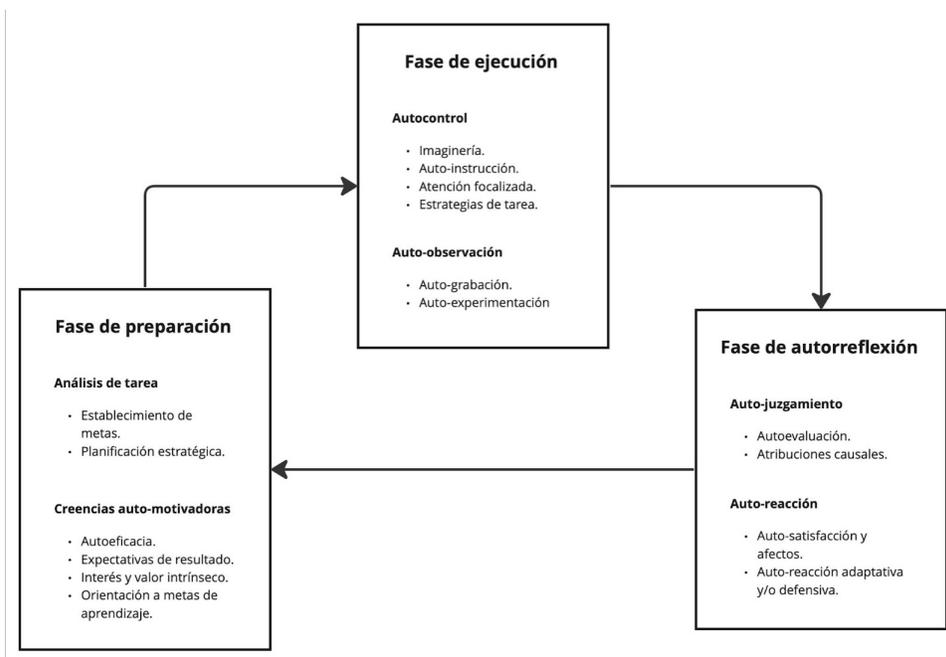
Por último, es relevante abordar los aportes de Pintrich en el contexto de estetrabajo, ya que el presente proceso interventivo se basó en el instrumento MSLQ, que es de su autoría (Panadero, 2017)

### **Modelo de Zimmerman**

Según el modelo de Zimmerman, la autorregulación hace referencia a las creencias sobre las propias habilidades que tienen los estudiantes para organizar e implementar las acciones que sean necesarias para desarrollar tareas específicas (Zimmerman, 2000), siendo un proceso auto-directivo, mediante el que transforman sus habilidades cognitivas en habilidades académicas (Zimmerman, 2002). Este es un proceso cíclico y ocurre en tres fases interconectadas (Zimmerman, 2000) (Figura 2).

**Figura 2**

*Fases y subprocesos de la autorregulación.*



*Nota.* Adaptado de Zimmerman, 2002.

## **Preparación**

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 dividirse en dos categorías: el análisis de tarea y las creencias auto-motivacionales.

En el análisis de tareas podemos 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).

## **Ejecución**

Tal como la fase de planificación, la fase de ejecución está compuesta por dos tipos de procesos: los de autocontrol y los de auto-observación (Zimmerman, 2000).

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).

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 tiene 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 este 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).

### **Autorreflexión**

Tal como las fases anteriores, la fase de autorreflexión 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, 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).

A modo de conclusión, es posible ver en la tabla 1 los elementos que componen las fases de la autorregulación según cada modelo, basándose en la división de las fases de la autorregulación identificadas por Puustinen y Pulkkinen's (2001) en Panadero (2017).

**Tabla 1***Fases de los modelos de autorregulación de Pintrich y Zimmerman*

<b>Modelos</b>	<b>Fases de la autorregulación del aprendizaje</b>		
	<b>Fase de Preparación</b>	<b>Fase de ejecución evaluación</b>	<b>Fase de</b>
Pintrich	Previsión, planificación y Activación	Monitoreo, control	Reacción y reflexión
Zimmerman	Previsión (análisis de tarea y auto- motivación)	Ejecución (autocontrol y auto-observación)	Auto-reflexión (auto-juzgamiento y auto-reacción)

*Nota.* Adaptado de Panadero, 2017.

## **Marco Empírico**

Breuer (2004), realizó un análisis del programa vocacional “Lernzentren - Lehrlinge für die Wirtschaft”, o “Centros de aprendizaje - Aprendices para la industria”, desarrollado en un centro de estudios en Suiza. Este programa tiene como finalidad el fomentar habilidades para el trabajo en los estudiantes, entre las que se encuentra la autorregulación para el aprendizaje.

La formación en los "Lernzentren" dura cuatro años, dividiéndose en dos segmentos de dos años. En el primer segmento, que es común a todos los estudiantes, los aprendices estudian y trabajan en unidades llamadas "Kleinunternehmen" o "pequeñas empresas" dentro del "Lernzentren". Cada "pequeña empresa" está compuesta por 12 aprendices de primer año, 12 de segundo año y tres entrenadores. Los aprendices deben gestionar su aprendizaje y trabajo, siendo supervisados por los entrenadores.

Cada "pequeña empresa" es independiente económicamente, teniendo que cumplir con objetivos de facturación y estándares de calidad. A la vez, participan de todas las actividades de una empresa real, ya sea oferta, adquisición, producción, entrega, control de calidad, etc. Es así que los estudiantes deben cumplir con tres tipos de órdenes y tareas: las de clientes externos, las de clientes internos (otras pequeñas empresas dentro del "Lernzentren"), y tareas de aprendizaje entregadas por los entrenadores para alcanzar los objetivos de aprendizaje que no sean cubiertos por las tareas anteriores.

Los resultados del estudio muestran efectos a lo largo del tiempo en el desarrollo del autocontrol y autoeficacia de los estudiantes. El entorno de aprendizaje sirve como autoconfirmación para aquellos estudiantes que tienen un nivel alto de autorregulación para el aprendizaje mientras permite su desarrollo en el caso de aquellos estudiantes que tienen un menor nivel de desarrollo (Breuer et al., 2004).

En los Países Bajos, Jossberger (2011) aplicó un programa para el desarrollo de la autorregulación para el aprendizaje en un grupo de 66 estudiantes, bajo la instrucción de

tres docentes. Se aplicó en el contexto del desarrollo de "Simulaciones del lugar de trabajo", o "Workplace simulations", que son instancias de aprendizaje autorregulado que se han implementado en la educación técnico profesional con la finalidad de potenciar las habilidades para el trabajo de los estudiantes.

La intervención comprendió una reestructuración de las tareas que tenían que cumplir los estudiantes, junto con la formación de los docentes para mejorar el tipo de feedback y la manera en la que este se entregaba. Para estimular el aprendizaje autorregulado de los estudiantes, se agregaron los siguientes elementos específicos a cada tarea de aprendizaje: 1) una descripción clara de un objetivo y objetivos de aprendizaje específicos, 2) una instrucción de preparación para el trabajo, 3) criterios de evaluación y rendimiento claros, y 4) una reflexión.

Junto a lo anterior, se formó a los profesores, a la vez que se les daba retroalimentación continua, haciendo hincapié en aquella relacionada con el proceso y el nivel de autorregulación. Se alentó a los profesores a prestar atención cercana a su forma de proporcionar retroalimentación a los estudiantes.

La intervención se desarrolló durante un período de seis meses. Si bien, los autores mencionan, el período de tiempo en el que esta se implementó fue breve, hubo una mejora considerable en la autorregulación de los estudiantes. También es relevante mencionar que, para que ello fuera posible, fue necesario rediseñar la gestión de la clase, estableciendo normas claras y manteniendo, en un inicio, un control estricto. Junto con ello, tomó tiempo para que los profesores y estudiantes se acostumbraran a los cambios realizados, y los docentes experimentaron un aumento en su presión laboral, pero como resultado de la intervención, los docentes se sintieron más capacitados para dirigir los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Además, los estudiantes mejoraron sus niveles de regulación interna junto con el desarrollo de una mayor consciencia. El factor que más destacó dentro de la intervención, fue el feedback por parte de los docentes (Jossberger et al., 2011).

Por último, Russell desarrolló un estudio en el 2018 en una universidad australiana.

En este estudio, trabajó con miembros del equipo docente para conocer cuáles son las estrategias que estos usaban para potenciar la autorregulación del aprendizaje de sus estudiantes (Russell, Baik, Ryan & Molloy; 2022).

Los docentes reconocieron la relevancia de la regulación del docente en el proceso de apoyo a la autorregulación del estudiante, junto con motivar a los estudiantes a considerar qué es relevante aprender. El foco en este caso está en la importancia del apoyo de la institución a la autorregulación de sus docentes, los que, como resultado, apoyarán a los estudiantes en su propio proceso autorregulatorio.

Los profesores mencionaron cuatro categorías de influencias sobre sus enfoques y prácticas de enseñanza. En primer lugar, está el contexto educacional, en el que, si bien mencionaron la relevancia de que estos se expresen en la misión de la universidad y en los enfoques adoptados, los métodos de evaluación de parte de la institución generan tensión con la búsqueda de enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje autorregulado. En segundo lugar están las características de los estudiantes. En tercero, están la experiencia y formación docente. Aquellos docentes que participaron en programas de formación mencionaron contar con más herramientas y estrategias para trabajar en el aula. Por último, están las creencias y valores del educador, que jugaron un rol importante en los enfoques que tomaron para fomentar el aprendizaje autorregulado de sus estudiantes (Russell, Baik, Ryan & Molloy; 2022).

## **Reporte Del Proceso Diagnóstico**

### **Descripción Del Plan Diagnóstico Y De Acciones Implementadas**

<b>Objetivo general</b>	Explorar la relación entre la autogestión y el nivel de alfabetización digital de los estudiantes del CFT				
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Descripción de las Acciones</b>	<b>Responsables</b>	<b>Fuentes de Información</b>	<b>Métodos de recolección de información</b>	<b>Medios de verificación</b>
<b>Generar instrumentos de recolección de datos</b>	<p><i>Confección de instrumentos de detección de las necesidades institucionales</i></p> <p>Focus group para explorar la alfabetización digital de los estudiantes y su familiaridad con las herramientas digitales en contextos educacionales.</p> <p>Entrevistas semiestructuradas para explorar la percepción de</p>	Estudiantes MPE	Literatura	<p>Cuestionario de Alfabetización Digital</p> <p>Focus Group</p> <p>Entrevista a semiestructuradas a docentes</p>	Validación de la contraparte

	<p>los docentes respecto a la autogestión, autonomía y alfabetización digital de sus estudiantes.</p> <p>Adaptación del cuestionario de Alfabetización Digital (Ayala-Pérez; 2019), según los requerimientos de la institución, para evaluar la alfabetización</p>				
--	--	--	--	--	--

<b>Objetivo general</b>	Explorar la relación entre la autogestión y el nivel de alfabetización digital de los estudiantes del CFT				
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Descripción de las Acciones</b>	<b>Responsables</b>	<b>Fuentes de información</b>	<b>Métodos de recolección de información</b>	<b>Medios de verificación</b>
<b>Explorar la capacidad de autogestión de los estudiantes</b>	<p><i>Revisión de base de datos institucional con información del cuestionario</i></p> <p>Se revisaron los datos recogidos en la encuesta de caracterización Institucional correspondientes al cuestionario MSLQ</p>	Estudiantes MPE	Resultados cuestionario MSLQ	Revisión de las bases de datos	Tablas de vaciado

<b>Objetivo general</b>	Explorar la relación entre la autogestión y el nivel de alfabetización digital de los estudiantes del CFT				
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Descripción de las Acciones</b>	<b>Responsables</b>	<b>Fuentes De información</b>	<b>Métodos de recolección de información</b>	<b>Medios De Verificación</b>
<b>Evaluar la alfabetización digital de los estudiantes</b>	<p><i>Aplicación de instrumentos de diagnóstico</i></p> <p>Aplicación de Cuestionario de Alfabetización Digital a estudiantes de Computación e Informática y Educación Diferencial.</p> <p>Desarrollo de focus group con estudiantes.</p>	Estudiantes MPE	<p>Estudiantes de las carreras de Técnico</p> <p>En Informática y Educación Diferencial del CFT</p>	<p>Cuestionario adaptado de cultura digital</p> <p>Focus group</p>	Consentimientos informados

	Entrevistas semi- estructuradas a docentes.				
--	--	--	--	--	--

<b>Objetivo general</b>	Explorar la relación entre la autogestión y el nivel de alfabetización digital de los estudiantes del CFT				
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Descripción de las Acciones</b>	<b>Responsables</b>	<b>Fuentes de Información</b>	<b>Métodos de recolección de información</b>	<b>Medios de verificación</b>
<b>Explorar la relación entre la autogestión y el nivel de alfabetización digital de los estudiantes del CFT</b>	<p><i>Análisis de la información recolectada</i></p> <p>Análisis estadístico descriptivo de las respuestas del cuestionario de Alfabetización Digital y MSLQ.</p> <p>Tabla de vaciado para categorización de resultados de entrevistas y focus group.</p> <p>Conjugación de las conclusiones de ambos análisis para llegar a un análisis general de la</p>	Estudiantes MPE	<p>Focus Group</p> <p>Cuestionario de Cultura Digital</p> <p>Resultados MSLQ</p>	<p>Base de datos institucional</p> <p>Informe MSLQ</p> <p>Tablas de vaciado</p>	Toma de conocimiento y validación de la contraparte

	información.				
--	--------------	--	--	--	--

### ***Metodología Del Proceso Diagnóstico***

El proceso diagnóstico se basó en una metodología de investigación mixta, y como la cantidad de información disponible respecto al tema a abordar es escasa (Erdozain Acedo, 2020), se inclinó hacia un enfoque exploratorio. Este enfoque se puede entender como aquel que se da sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que los resultados obtenidos permiten tener una visión aproximada de dicho objeto (Hernández- Sampieri, 2018).

Es así que, el cuestionario adaptado de Ayala-Pérez y Joo-Nagata (2019) se aplicó a una muestra no aleatoria seleccionada por conveniencia de 40 estudiantes de las carreras de TNS en Computación e Informática y TNS en Educación Diferencial. Además, se desarrollaron dos focus group a 21 estudiantes voluntarios de las carreras previamente mencionadas y tres entrevistas semi-estructuradas a docentes de la institución.

## Descripción De Los Resultados De Diagnóstico

<b>Objetivo:</b> Generar instrumentos de recolección de datos	
<b>Estado de logro</b>	Completamente realizada
<b>Análisis de logro</b>	
<p>Los instrumentos generados fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario de Alfabetización Digital.</li> <li>- Focus group sobre alfabetización digital en el contexto educativo para estudiantes de la institución.</li> <li>- Entrevista semiestructurada para docentes de la institución.</li> </ul> <p>La información proporcionada por la institución, así como los instrumentos propuestos, fueron revisados por la contraparte para ser posteriormente validados previa aplicación.</p>	
<b>Acciones</b>	
<b>Acción</b>	Confeción de instrumentos de detección de las necesidades institucionales.
<b>Estado de logro</b>	Completamente realizada
<b>Argumentación</b>	

Se desarrollaron los siguientes instrumentos:

- Focus group para explorar la alfabetización digital de los estudiantes y su familiaridad con las herramientas digitales en contextos educativos.
- Entrevistas semiestructuradas para explorar la percepción de los docentes respecto a la autogestión, autonomía y alfabetización digital de sus estudiantes.
- Cuestionario de Alfabetización Digital adaptado, desarrollado por Ayala-Perez(2019), de acuerdo a los requerimientos de la institución, para evaluar la alfabetización digital de un grupo de estudiantes del centro.

Para tener una mejor comprensión de los resultados a obtener luego de la aplicación del Cuestionario de Alfabetización Digital, es que se diseñó el focus group y entrevista semi-estructurada

<b>Objetivo:</b> Explorar la capacidad de autogestión de los estudiantes	
<b>Estado de logro</b>	Completamente realizada
<b>Análisis de logro</b>	

El análisis de la información recolectada muestra que los estudiantes tienen, en promedio, un nivel de autogestión de 4.74 en una escala de uno a siete, siendo uno el puntaje más bajo y siete el puntaje más alto. Por otra parte, el 59% de los estudiantes menciona que no realiza actividades académicas si no tienen una calificación asociada, lo que muestra un bajo compromiso académico.

Sumado a lo anterior, más de un 90% de los estudiantes menciona que cuando sus profesores hablan, prestan nula o escasa atención a lo que estos están diciendo. Finalmente, un 90% de los estudiantes declara esforzarse por conseguir buenas calificaciones, incluso si no les gusta la asignatura.

**Acciones**

<b>Acción 1</b>	Revisión de resultados de cuestionario MSLQ
<b>Estado de logro</b>	Completamente realizada

**Argumentación**

Luego de la recepción del Informe de Caracterización 2022 con los resultados del diagnóstico MSLQ, que demostraba que los estudiantes de las carreras seleccionadas poseían un nivel por debajo del nivel de autopercepción en relación con otras carreras, los datos se ordenaron, limpiaron y analizaron mediante el uso del programa estadístico JASP.

**Objetivo:** Evaluar la alfabetización digital de los estudiantes

<b>Estado de logro</b>	Completamente realizada
------------------------	-------------------------

**Análisis de logro**

Según los hallazgos del Cuestionario de Alfabetización Digital, los estudiantes consideran que el uso de herramientas digitales es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de los requerimientos institucionales.

Los estudiantes en su mayoría, al tener indicios o conocimiento de algunas herramientas, destacan la necesidad surgida de adaptarse a las herramientas digitales proporcionadas por parte de la institución educativa. Al enfrentarse a esta demanda algunos ya poseían algún grado de dominio y otros contaban con nulo o bajo dominio. Ambos grupos manifestaron la necesidad de autoinstruirse en respuesta a las demandas del medio.

Finalmente, los estudiantes utilizan estas herramientas sólo en la manera en la que se les solicita, sin presentar iniciativa para incorporarlas dentro de su proceso de aprendizaje.

#### **Acciones**

<b>Acción 1</b>	Aplicación de instrumentos de diagnóstico
<b>Estado de logro</b>	Completamente realizada

#### **Argumentación**

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. Posteriormente, se desarrolló un *focus group* con un grupo de estudiantes voluntarios de las carreras previamente mencionadas. Por último, se llevaron a cabo tres entrevistas semiestructuradas con docentes.

**Objetivo:** Explorar la relación entre la autogestión y el nivel de alfabetización digital de los estudiantes del CFT

<b>Estado de logro</b>	Completamente realizada
------------------------	-------------------------

### **Análisis de logro**

Respecto a la alfabetización digital, es posible observar que, si bien para la mayor parte de los estudiantes la tecnología es parte del día a día, y consideran que su uso es relevante en el contexto educativo, muchos de ellos tienen dificultades utilizando las herramientas requeridas para cumplir con sus responsabilidades académicas, utilizándolas sólo en lo estrictamente necesario, y para algunos, con gran dificultad. Ahora bien, en relación con la autogestión y, en base a las entrevistas realizadas a los docentes y los resultados del MSLQ, los estudiantes muestran un bajo nivel de autogestión, no realizando las tareas optativas, y en ocasiones evitando por completo las evaluaciones cuando estas son mediadas por herramientas digitales, esperando realizarlas de manera presencial en las recuperaciones al final del semestre.

Por otro lado, los estudiantes que tienen un mayor nivel de autogestión, independientemente de su edad y nivel de manejo de las herramientas digitales requeridas en el contexto educativo, invierten parte de su tiempo personal en buscar ayuda en línea o con personas que tengan una mayor expertiz, para mejorar su comprensión del funcionamiento de estas herramientas y habilidades relacionadas, resultando en una mejora sostenida en el paso del tiempo. Por lo tanto, al tener una mayor autogestión, eventualmente alcanzan un nivel alto de alfabetización digital en función de sus necesidades. Esto es relevante de mencionar, ya que el nivel de alfabetización digital requerido por los estudiantes de Computación e Informática es diferente de aquel requerido por los estudiantes de Educación Diferencial.

### **Acciones**

<b>Acción 1</b>	Análisis de la información recolectada
<b>Estado de logro</b>	Completamente realizada

### **Argumentación**

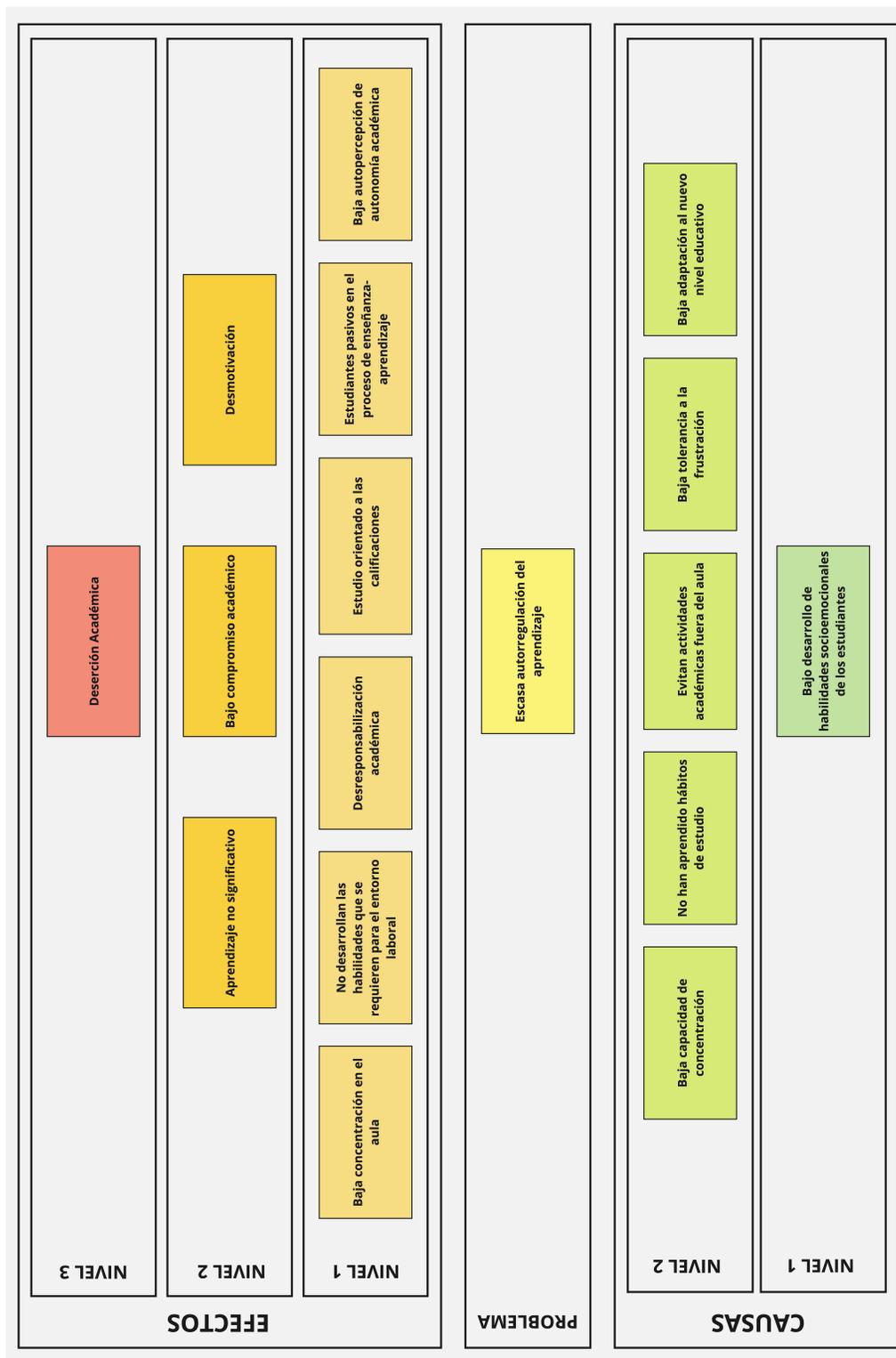
Tanto para los resultados del Cuestionario de Alfabetización Digital como para los resultados del MSLQ se realizó un análisis estadístico descriptivo. En el cuestionario de Alfabetización Digital el resultado promedio estuvo entre los tres y cuatro puntos, en una escala en la que uno es el puntaje más bajo y cinco el más alto, por lo que se puede interpretar que los estudiantes tienen una moderada a alta alfabetización digital percibida. Por otro lado, los resultados del MSLQ permiten interpretar que, de manera general, los estudiantes tienen una autorregulación de moderada a baja.

Para los focus group y entrevistas semi-estructuradas se realizó una tabla de vaciado, en las que se categorizó la información recolectada. En las entrevistas semi-estructuradas, los docentes mencionaban que los estudiantes tenían una baja autogestión del aprendizaje, esperando a que ellos les dieran instrucciones específicas respecto a qué hacer. En los focus groups los estudiantes reconocieron que pueden hacer más allá de lo que en el presente hacen, pero mencionaron tener un nivel moderado de alfabetización digital y de autorregulación del aprendizaje, pese a que los resultados de los cuestionarios y las entrevistas con los docentes indicaban lo contrario.

### ***Árbol De Problemas***

Tal como se menciona en los apartados previos, la problemática central “escasa autorregulación del aprendizaje”, surge de los antecedentes recopilados y analizados desde la dimensión Autorregulación del Aprendizaje del instrumento MSLQ en su versión abreviada, utilizada en el Centro de Formación Técnica. Derivado de ello, la causa de nivel uno es el “bajo desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes”. De ella se desprenden su “baja capacidad de concentración”, “baja tolerancia a la frustración” y “baja adaptación al nuevo nivel educativo” en el que se encuentran. A ello se suma, el de que “evitan [las] actividades académicas fuera del aula”, y que “no han aprendido hábitos

de estudio”.



Los efectos que de esta problemática se desprenden son una “baja concentración en el aula”, una “desresponsabilización académica” y una “baja autopercepción de autonomía académica”, lo que es confirmado por los docentes en las entrevistas semi-estructuradas, quienes mencionan que, pese a que intentan darle autonomía a sus estudiantes para que cumplan con sus deberes académicos, estos no saben qué hacer cuando no se les entregan instrucciones directas, pidiendo a sus profesores que les digan qué hacer. En el caso contrario, los estudiantes no cumplen con sus deberes optativos ni obligatorios. Junto con ello, los estudiantes “no desarrollan las habilidades que se requieren para el entorno laboral”, son “pasivos en [su] proceso de enseñanza-aprendizaje” y su “estudio [está] orientado a las calificaciones” cuyo efecto, en muchos casos, finaliza en deserción por partedel estudiante.

## **Análisis De Los Hallazgos Del Proceso Diagnóstico**

Un análisis de los resultados de la aplicación del MSLQ mostró que, aunque los estudiantes quieren y busquen tener buenas calificaciones, prestan poca atención en clases y se rinden, o incluso evitan por completo, las tareas asignadas que son difíciles. Las actividades complementarias no las hacen y, por otro lado, si bien se planifican para estudiar y tratan de continuar pese a que les cueste, tienen una baja comprensión de lo que leen, pese a releerlo en más de una ocasión.

Esto es coherente con la información presentada en los apartados anteriores en lo que respecta a las dificultades producto a las condiciones de origen de los estudiantes, condiciones que llevan a la elección de carrera que hacen. Tal como se mencionó, estos estudiantes poseen un menor nivel de competencias de lectoescritura y un menor capital social acumulado (Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-Profesional, 2016), proviniendo de instituciones secundarias y familias con un alto nivel de vulnerabilidad (Arias et al., 2015; Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-Profesional, 2016).

Por otro lado, al revisar cómo se puede comprender a un estudiante autorregulado, nos encontramos con que es un estudiante que participa de manera activa en su proceso de aprendizaje, y que, sin importar la dificultad de la tarea, encuentra la manera de ajustarse metacognitiva, motivacional y comportamentalmente para lograr esos objetivos académicos previamente propuestos (Montalvo & Torres, 2004).

Por tales razones es que el principal foco de abordaje se da en función de fomentar el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

## **Reporte Del Proceso De Intervención**

### **Relevancia De La Intervención**

Durante las últimas décadas el acceso a la educación superior en Chile ha aumentado de manera progresiva, pasando de más de 800.000 estudiantes al año 2010, a más de 1.300.000 estudiantes al 2022. Hasta ese año, la matrícula total de los Centros de Formación Técnica (CFT) alcanza el 10% del total (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 carencias en su desarrollo de competencias genéricas (Pugh & Lozano-Rodríguez, 2019).

Sumado a lo anterior, en el año 2007 la UNESCO hacía mención a la necesidad de una oferta de educación técnica que sea de calidad frente a un escenario laboral competitivo. Para lograr esto, menciona la necesidad de saldar la deuda educacional producto de la despreocupación pasada en lo que a políticas públicas se refiere. Por otro lado, menciona el hecho de que las empresas requieren técnicos con niveles de preparación que les permitan asumir tareas complejas, lo que supone el dominio de competencias básicas, conductuales y técnicas. Esto implica, necesariamente, estudiantes con sólidos conocimientos de entrada, profesores idóneos y establecimientos con instalaciones que permitan entregar una preparación congruente con el mundo del trabajo. Sin embargo, la situación más generalizada refleja que este tipo de formación aún es percibido como el “pariente pobre” de los sistemas educativos y constituye, en muchos casos, una expresión marginal de éstos. Esta condición se pone de manifiesto al observar las reducidas partidas presupuestarias que se le asignan, la presencia de profesores sin las cualificaciones

requeridas e instalaciones inadecuadas. Del mismo modo, se observa la presencia de estudiantes con severas limitaciones formativas, que se incorporaron a la educación técnica al no poder ingresar a la universidad por la necesidad de integrarse pronto al mundo laboral (Pugh & Lozano-Rodríguez, 2019; UNESCO, 2007).

Pese a ello, tal como se mencionó previamente, la educación superior técnico profesional es uno de los niveles educativos menos abordados de la literatura académica en Chile (Erdozain Acedo, 2020).

En esta línea y sumado a la disminución de la matrícula en los CFTs, la Comisión Nacional de Educación (CNED) informa que durante el año 2021 los Centros de Formación Técnica tuvieron una retención del 67,7% de los estudiantes matriculados, lo que implica una deserción de 32,3% (ver tabla 3).

**Tabla 3**

*Retención de 1er año, cohorte 2021*

Retención 1er año	N° Programas considerados	% Completitud de programas
67.7%	1,307	90.0%

*Nota.* Adaptado de *Título*, de CNED, 2022, *fuentes*.

Según informes desarrollados por la SiES (2022), las causas del abandono son complejas, y comprenden factores económicos, sociales y familiares. Por lo tanto, aquellos jóvenes que optan por la formación técnico-profesional sin contar con las herramientas necesarias para hacer una elección informada se enfrentan a una gran posibilidad de abandonar sus estudios.

Es así que, en función de los elementos previamente mencionados, el abordaje del desarrollo de la autorregulación del aprendizaje se hace imprescindible, para que permita y facilite la adaptación a los diferentes ámbitos y contextos de acción de los estudiantes de educación superior. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plantea que en la sociedad contemporánea se considera que el objetivo de la educación técnica y de la formación para el trabajo no puede ser restringida a la oferta de un empleo inmediato y a corto plazo, sino que debe proporcionar a los jóvenes una plataforma hacia el aprendizaje permanente (Fretwell, 2004). En la misma línea de razonamiento, Experton (2004) postula “que es necesario fijarse como objetivo que todos los alumnos posean las competencias genéricas para ser susceptibles de ser empleados, o para ser formados permanentemente”.

## Diseño de la intervención

<b>Objetivo general</b>	Promover estrategias de autorregulación para el aprendizaje en estudiantes del Centro de Formación Técnica.		
<b>Descripción de acciones</b>	<b>Responsables</b>	<b>Beneficiarios</b>	<b>Medios de verificación</b>
Implementación de cuestionario de entrada	Estudiantes MPE	Estudiantes	Cuestionario de entrada
Ejecución de taller de autorregulación para el aprendizaje	Estudiantes MPE	Estudiantes	Lista de asistencia Material de apoyo
Encuesta de satisfacción al cierre del taller	Estudiantes MPE	Estudiantes	Encuesta de satisfacción

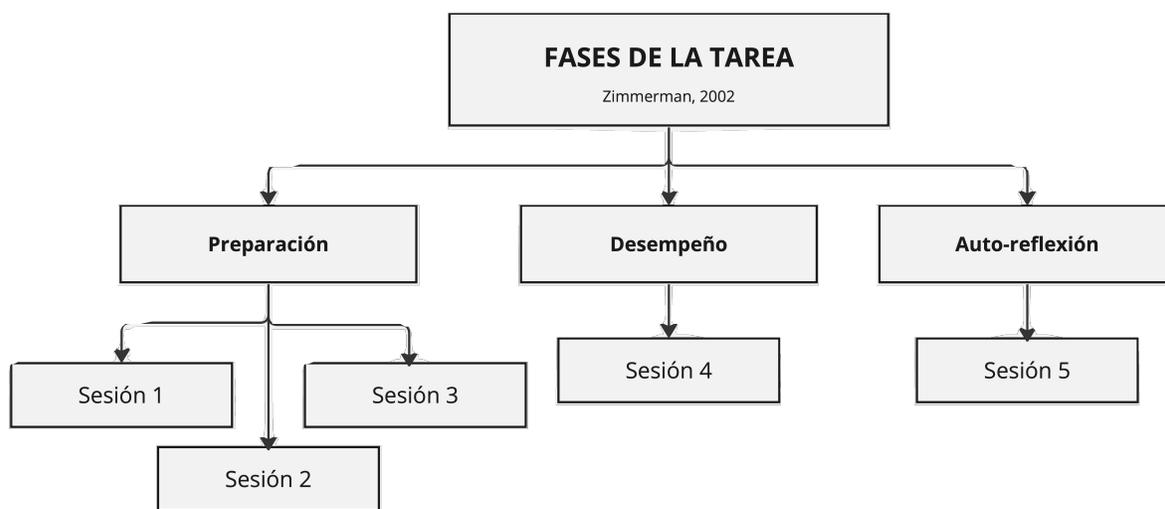
## **Metodología**

La propuesta de intervención desarrollada se basó en el modelo cíclico de fases de Zimmerman (2002), que tal como se abordó en el Marco de Referencia, consta de las siguientes tres fases: de preparación, de desempeño y de autorreflexión.

Los contenidos y actividades desarrolladas se basaron en las estrategias planteadas por Díaz, Lobos y Bruna (2020) en “Fomento de la autorregulación del aprendizaje en el aula universitaria”. Ello, más la consideración de las etapas de Zimmerman (2002), permitieron el desarrollo del formato presentado en la figura 3.

### **Figura 3**

*Estructura diseño de intervención*



*Nota.* Elaboración propia, en base a Zimmerman, 2002.

### **Argumento Del Diseño**

Tal como fue posible observar en los Resultados del Proceso Diagnóstico, los estudiantes presentaron un bajo nivel de autorregulación del aprendizaje. Si bien, tal como la intervención de Jossberg (2011) expuesta en el Marco Empírico muestra que, lo

preferente es trabajar con el equipo docente para que ellos puedan guiar a los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a las circunstancias institucionales previamente expuestas, no fue posible trabajar con el equipo docente, por lo que el foco de trabajo se dirigió a los estudiantes. Entonces, conjugando esto con el escaso tiempo disponible, se diseñó una intervención consistente en cinco talleres, adaptando los contenidos presentados por Díaz et al. (2020) en su programa para docentes “Fomento de la autorregulación del aprendizaje en el aula universitaria”, a las fases del modelo de la Autorregulación del Aprendizaje de Zimmerman (2002), tal como es posible observar en la figura 3. Un ejemplo de ello es el uso de recomendaciones para el desarrollo de propósitos y metas de estudio propuestos por Díaz et al., (2020) en la sesión 2 del taller, que se enmarca dentro de la fase de Preparación de Zimmerman (2020), o el fomento de estrategias para el buen uso del tiempo en la sesión 3, enmarcada dentro de la misma fase previamente mencionada.

## Reporte de las acciones realizadas

<b>Acción</b>	Evaluación de entrada
<b>Estado</b>	Completamente realizada
<b>Argumentación</b>	Se compuso de los factores referidos a la autorregulación del aprendizaje, expresado en los criterios del instrumento MSLQ.

<b>Acción</b>	Ejecución de sesiones de taller
<b>Estado</b>	Completamente realizada

<b>Argumentación</b>	<p>Las temáticas abordadas 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.</p> <p>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>	Cuestionario de salida
<b>Estado</b>	Completamente realizada

**Argumentación**

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.

## Descripción De Los Resultados De La Intervención

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados sesión a sesión:

Resultados por sesión	
Sesión 1	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Conocer el programa de intervención MPE UDD</li><li>2. Comprender la importancia de la autorregulación para un proceso académico.</li></ol>
Sesión 2	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Identificar conceptos clave de mindset y su influencia sobre el aprendizaje.</li><li>2. Reconocer la importancia del establecimiento de metas y su planificación para la concreción de éstas.</li></ol>
Sesión 3	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Generar instancias de mejora de estrategias y acciones hacia el aprendizaje individual</li></ol>
Sesión 4	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Ejemplificar uso de estrategias de autoevaluación y autorreacción</li></ol>
Sesión 5	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Generar instancia de reflexión de estrategias y acciones hacia el aprendizaje</li></ol>

### **Promover la autorregulación para el aprendizaje en estudiantes de un Centro de Formación Técnica.**

En directa referencia al objetivo general planteado para el proceso de intervención, los estudiantes que participaron de las sesiones del taller y respondieron la encuesta de satisfacción al término de la intervención, la valoraron positivamente. Aunque la muestra es poco representativa considerando la matrícula de institución y de las carreras en las cuales fue desarrollada la intervención. Desde la postura como interventores, no se puede pasar por alto el hecho de que no se logró convocar a la cantidad de estudiantes esperados a participar.

En la línea de los resultados, los estudiantes validaron los contenidos y temáticas

sobre las cuales se planificó la intervención, señalando que *“es importante participar de estas instancias que son útiles, ya que así uno va aprendiendo diferentes tipos de aprender”*, o *“sólo decir que son buenas instancias de aprendizaje y autoconocerse”* mencionaron los estudiantes.

**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.**

Se percibe en la actividad de cierre, la cual implica la socialización de una autorreflexión del proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes participantes, que surge de forma generalizada una autocrítica de su parte, en relación con el manejo del tiempo, planificación, preparación y desempeño de las actividades que se deben llevar a cabo para cumplir con las metas personales y objetivos de aprendizaje planteadas en los módulos que rinden. Lo que se refleja en propuestas de mejora en las acciones a desempeñar en los próximos períodos lectivos. Si bien, el tiempo de intervención no arroja una constatación de la instauración de estas prácticas.

**Retroalimentación del proceso de planificación. Aprendizaje significativo en el aula. Estrategias para promover el aprendizaje.**

De acuerdo con la retroalimentación por parte de los estudiantes participantes de esta instancia, se hace hincapié en la posibilidad de replantearse estrategias que sean significativas para el proceso de aprendizaje por medio de la obtención de diferentes herramientas que les permitan planificar, ejecutar y autorreflexionar en base a hechos concretos relacionados con sus metodologías de aprendizaje. Esto les permitiría realizar un proceso de metacognición mayor al que suelen desarrollar en una clase intencionada sólo a la adquisición de contenidos.

**Importancia del entrenamiento de la autorregulación para el aprendizaje. Metas de aprendizaje y planificación. Mindset y autoeficacia. Motivaciones y necesidades personales. Propósitos y metas de estudio, formulación efectiva de metas.**

Se evidencia una concientización por parte de los participantes en desarrollar y adaptar algunas de las herramientas presentadas en los talleres en su proceso de aprendizaje, el cual se observa dificultado por diversos factores que influyen y/o intervienen en él, tanto intra e interpersonales como las dificultades de planificación (estrategias para generar un plan de acción y análisis de las tareas a ejecutar en virtud de la capacidad del individuo para la realización); ejecución (estrategias que favorezcan la concentración, el interés, mentalidad de crecimiento y metas claras y realizables) y autorreflexión (procesos cognitivos que favorezcan la metacognición) En este contexto, los estudiantes manifestaron la utilidad que tiene para ellos el conocer acerca de los distintos tipos y metodologías de aprendizaje, ya que conciben el aprendizaje desde lo memorístico, en el cual los estudiantes replican la información presentada por el docente.

## Resguardos Éticos En El Proceso De Diagnóstico E Intervención

Acciones y descripción	Proceso	Principio
<p>Diseño ético del consentimiento informado: el consentimiento informado fue diseñado de manera que las personas pudieran conocer, claramente, la información relevante para dar comienzo al proceso diagnóstico. Además, se incluyó al final de cada segmento de preguntas un mecanismo de retiro, para que aquellos participantes que no quisieran continuar con la recolección de la información pudieran retirarse.</p>	Diagnóstico	De beneficencia
<p>Los participantes fueron debidamente informados del propósito del almacenamiento de sus datos.</p>		
<p>Acceso restringido a los datos recolectados: todos los datos recogidos fueron almacenados en una carpeta de Google Drive con acceso restringido sólo para la dupla diagnóstica. Una vez que el proceso haya concluido, los datos serán eliminados, siendo así utilizados sólo para los fines para los cuales fueron recolectados.</p>		
<p>Manejo de datos sensibles: la información de los consentimientos informados y los cuestionarios, además de las grabaciones resultantes del focus group y las entrevistas, fue almacenada en una carpeta con acceso restringido, permitiendo el acceso sólo a las personas miembros del equipo de diagnóstico. La información recolectada será eliminada al término del proceso.</p>	Diagnóstico	No maleficencia
<p>Anonimidad y confidencialidad: no se solicitaron datos personales mediante los que sea posible identificar a las personas que participaron.</p>		

Consentimiento informado: el consentimiento se obtuvo de manera expresa, lo que implica que las personas participaron de manera libre e informada en el proceso.	Diagnóstico	De autonomía
Entrega de los datos de contacto de la dupla de estudiantes del MPE, en caso de que los participantes quisieran ponerse en contacto. Además, se entregaron los datos de contacto de la guía por parte de la institución, para hacer llegar a ella cualquier queja o vulneración de derechos de los participantes.		
No se solicitó información mediante la que se pudiera identificar posteriormente a los sujetos.	Diagnóstico	De justicia
Consentimiento informado para la participación en el desarrollo del taller	Intervención	De autonomía
Consentimiento informado para la toma de cuestionario de entrada y salida		
Voluntariedad en la participación del taller. Los estudiantes podían retirarse o no asistir al taller si es que lo estimaban pertinente		
Voluntariedad en la participación de la toma de cuestionarios de entrada y salida.		
Confidencialidad de los datos recolectados durante la toma de los cuestionarios de entrada y salida	Intervención	No maleficencia
Posibilidad de acceso a retroalimentación a aquellos estudiantes que lo soliciten	Intervención	De beneficencia

## **Limitaciones De La Intervención**

Una de las principales consideraciones del equipo MPE contemplaba el involucramiento de los docentes de la institución en el desarrollo de las actividades que fueron parte del diagnóstico e intervención, pero debido a cuestiones contractuales, a la distribución de los horarios y a la rotación que tiene el personal docente de la institución, se descartó la viabilidad de generar instancias participativas en el proceso interventivo.

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 llevarse a cabo la primera sesión, sólo asistieron cuatro de los estudiantes que se habían inscrito.

En la segunda sesión aumentó la cantidad de estudiantes que participaron, pero fue debido a que la Jefatura de Carrera se lo solicitó a sus estudiantes y no como motivación intrínseca. 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.

Dentro de las dificultades asociadas al tiempo, se puede mencionar primero, que la fecha de ejecución fue cercana al término del semestre, además, de la incompatibilidad de horarios para agendar las sesiones del taller. Como un alto número de estudiantes trabaja, al cierre de la jornada diurna estos se dirigían a sus trabajos, mientras que otros venían de sus trabajos para ingresar a las clases de la jornada vespertina. En este aspecto, es importante mencionar que ninguna de las estudiantes de la sección vespertina que durante el diagnóstico manifestaron interés de participar en la intervención lo hizo, a pesar de que se gestionó con la institución y ambas secciones que esta se ejecutase al finalizar la jornada diurna y previo al comienzo de las clases de la sección vespertina.

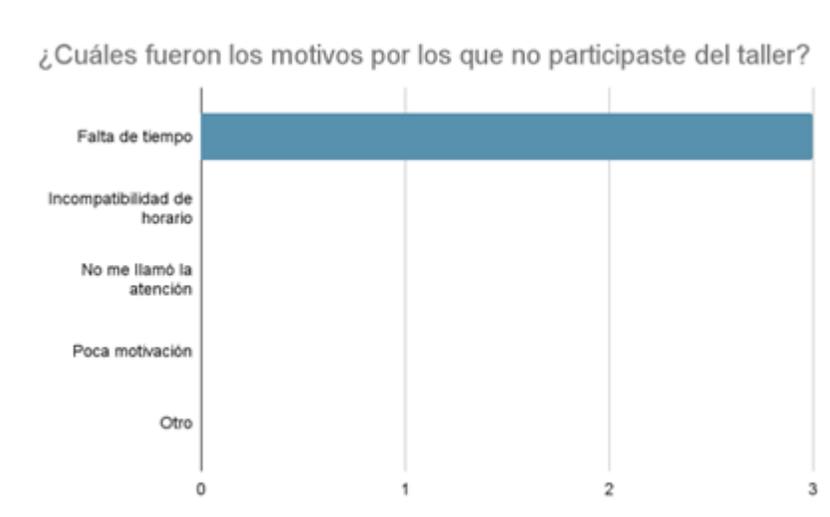
En función de ello, para conocer la razón por la que los estudiantes no asistieron, se realizó una encuesta de salida en la que además de evaluar la satisfacción de aquellos estudiantes que asistieron al taller, se exploraron las razones por las que el resto de los

estudiantes no asistieron. De aquellos que respondieron la encuesta, la razón que más se repitió fue la falta de tiempo disponible, derivado principalmente de motivos laborales, domésticos y de demanda académica.

Como observadores participantes en la institución durante el proceso de intervención, se pudo observar la poca disponibilidad por parte de los estudiantes en participar en actividades extracurriculares propias de su carrera. Algunas de las expresiones que utilizaron los estudiantes fueron: “¿es obligatorio?”, “¿es con nota?”.

#### **Figura 4**

*Motivos de los estudiantes para no participar en el taller*



*Nota.* Elaboración propia

Es en base a lo anterior, que los estudiantes interventores estiman que el diseño de taller no sería el más adecuado a las características y necesidades de la institución. Por lo tanto, en función de realizar una intervención en este contexto educativo es necesario tener las siguientes consideraciones:

- En primer lugar, en el caso de realizar un taller, se debe trabajar con una jornada específica de estudios, ya sea diurna o vespertina, pero no intentan abarcar ambas, ya que, como los estudiantes, al ser en su mayoría no tradicionales, tienen obligaciones laborales y/o familiares con las que cumplir, les es difícil



quedarse después de clases o llegar antes de que comiencen sus clases. Es así que sería mucho más conveniente que este se realice durante el tiempo que pasan dentro de la institución.

- En segundo lugar, si se realiza alguna intervención en un plazo determinado, evitar hacerlo durante el fin de semestre, ya que no suelen haber clases, yendo los estudiantes sólo a rendir evaluaciones a la institución.
- En tercer lugar, llegar a acuerdos con la institución para generar las instancias para poder trabajar con el equipo docente dentro de su horario laboral, ya que la evidencia empírica demuestra que este tipo de intervenciones son más efectivas que los talleres con los estudiantes.
- En último lugar, y relacionado con el punto anterior, planificar con tiempo la intervención para poder apoyar al equipo docente en su planificación de actividades, para poder entregar a los estudiantes una oportunidad de aprendizaje expansivo que apoye el desarrollo de su autorregulación para el aprendizaje.

## Conclusiones Y Proyecciones

El presente trabajo permite evidenciar la importancia de la promoción de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación técnico profesional, consideradas fundamentales para alcanzar más y mejores aprendizajes, tanto técnicos como genéricos.

Los hallazgos permiten comprender con mayor claridad las condiciones a las que es posible enfrentarse en las instituciones de educación superior técnico-profesional al intentar abordar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes. Considerando las limitaciones de la implementación, la fecha de ejecución cercana al cierre de semestre académico y el poco alcance de la intervención con los estudiantes, se hace indispensable el repensar en un trabajo conjunto, entre profesores y estudiantes, para el fortalecimiento de las habilidades de autorregulación del aprendizaje.

Con estos antecedentes, es necesario mencionar que, si bien se desarrollaron las sesiones del taller en su totalidad, y con ello se logra cumplir con el objetivo del desarrollo del taller, el porcentaje de asistencia a las sesiones fue muy bajo, alcanzando el 25% del total. De todos los estudiantes inscritos, solo una estudiante asistió a todas las sesiones programadas. 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, ya que los estudiantes que no pudieron asistir mencionaron que la principal causa fue la falta de tiempo.

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, 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 de 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 para 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.

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.

Es así, que podemos analizar críticamente el desempeño general de la implementación, al, por una parte, decir que si bien no se cumplió con la cantidad de participantes deseados para la intervención y que se debieron sortear dificultades en cuanto a la logística de los talleres, las sesiones 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.

Por último, para el óptimo desarrollo de una intervención que busque fomentar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, se hace imprescindible ir desarrollando mecanismos institucionales que permitan generar cambios en el desarrollo de las planificaciones, entregar formaciones y acompañamiento a docentes y repensar la manera en la que las actividades académicas se desarrollan, para que, luego de abordados estos elementos, los docentes tengan los insumos y herramientas para apoyar y guiar a sus estudiantes, y para que estos tengan los espacios para poner en práctica las habilidades que se busca fomentar.

## Referencias Bibliográficas

- Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneus, C., & Rucci, G. (2015). *Educación técnico profesional en Chile*. Santiago: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Breuer, K., Eugster, B., Sonneggstrasse, S., & Tobias, S. (2004). *The development of traits of self-regulation in vocational education and training--A Longitudinal Study*. In AERA-Conference.
- Bruna, D. (2022). En V. Hojman, V. Villarroel, J. Varela, & D. Bruna (Eds.), *Un modelo para promover la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios a través del entrenamiento docente en prácticas pedagógicas de preparación, ejecución y autorreflexión*. Universidad del Desarrollo.
- Cabanillas Tello, M. N., Rivadeneyra Perez, R., Palacios Alva, C. Y., & Hernández Fernández, B. . (2021). *Habilidades Socioemocionales en las Instituciones Educativas*. SciComm Report, 1(1), 1–17. <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609>
- Centro UC Políticas Públicas, CPC, DuocUC, & Inacap (2017). *Formación, Competencias y Productividad. Propuestas Para Mejorar La Educación Técnica En Chile*.
- Chaves, E. & Rodríguez, L. (2017). *Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6216917>

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

Erdozain Acedo, J. C. (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*. Ph.D. dissertation, Universidad del Desarrollo. Facultad de Gobierno.

Experton, William (2004). *La educación permanente: ¿Un marco para el desarrollo de la ETFP en América Latina?* en “*Las reformas de la enseñanza técnica y de la formación profesional en la economía del conocimiento*”. Centro Internacional de Estudios Pedagógicos, París. Francia.

Fretwell, David (2004). *Enseñanza secundaria: preparar a los jóvenes para el mercado del trabajo en la economía del conocimiento* en “*Las reformas de la enseñanza técnica y de la formación profesional en la economía del conocimiento*”. Centro Internacional de Estudios Pedagógicos, París. Francia.

Jossberger, H. (2011). *Toward self-regulated learning in vocational education: Difficulties and opportunities*.

Mineduc (2022). ¿Dónde estudiar?. Recuperado de <https://educacionsuperior.mineduc.cl/donde-estudiar/#:~:text=Informaci%C3%B3n%20oficial%202022&text=Actualmente%20existen%2050%20Centros%20de,formaci%C3%B3n%20T%C3%A9cnica%20de%20Nivel%20Superior>

Montalvo, F. T., & Torres, M. C. G. (2004). *El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación*. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(1), 1-33.

Panadero, E. (2017). *A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research*. *Frontiers in psychology*, 422.

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). *¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelode Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje*. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 450-462.

Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). *Teorías de autorregulación educativa: unacomparación y reflexión teórica*. *Psicología educativa*, 20(1), 11--22.

Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.

Pintrich, P. R. (2003). 6. In *Motivation and Classroom Learning* (pp. 103-122). John Wiley& Sons, Ltd.

Pugh, G. & Lozano-Rodríguez, A. (2019). *El desarrollo de competencias genéricas en laeducación técnica de nivel superior: un estudio de caso*. *Calidad en la educación*(50),

143--170.

Russell, J. M., Baik, C., Ryan, A. T., & Molloy, E. (2022). Fostering self-regulated learning in higher education: Making self-regulation visible. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 97--113.

Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*, 83--110.

Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-Profesional (2016). *Política Nacional de Formación Técnico-Profesional*. Santiago: Ministerio de Educación.

Servicio de Información de Educación Superior (2022). Informe 2022 Retención de 1er año de pregrado, cohortes 2017-2021. Recuperado de [https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2022/09/Retencion\\_Pregrado\\_2022\\_SIES.pdf](https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2022/09/Retencion_Pregrado_2022_SIES.pdf)

Sevilla, M. (2010). *Educación Técnica Profesional En Chile. Antecedentes y Claves de Diagnóstico*. Ministerio de Educación.

Sotomayor Soloaga, P. & Rodríguez Gómez, D. (2020). Factores explicativos de la deserción académica en la Educación Superior Técnico Profesional: el caso de un centro de formación técnica. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 199--223.

Subsecretaría de Educación Superior (2023). *Beneficios estudiantiles educación superior, Gratuidad*. Recuperado de <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/gratuidad>

UNESCO. (2007). *Educación técnica y formación profesional en América Latina y el Caribe*.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). *Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910159>

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*. *Theory Into Practice*, 41(2), 64--70. [https://doi.org/10.1207%2Fs15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207%2Fs15430421tip4102_2)

## **Anexos**

### **Medios de verificación**

<https://drive.proton.me/urls/JX5Y20JGGR#5EcSEh5JB4mH>

#### ***Diagnóstico***

- Tabla de vaciado.
- Validación de la contraparte (Informe de resultados diagnósticos y propuesta de intervención).

#### ***Intervención***

- Cuestionario de entrada
- Lista de asistencia taller
- Encuesta de satisfacción

### **Productos Y Materiales Derivados De Las Acciones**

<https://drive.proton.me/urls/HDXBCFTTX8#W5OwVwU8dBmY>

#### ***Diagnóstico***

- Árbol de problemas 1
- Pauta focus group
- Pauta entrevista semi-estructurada
- Cuestionario alfabetización digital



### ***Intervención***

- Evaluación de entrada
- Presentaciones sesión a sesión
- Encuesta de salida

### **Documentos De Resguardo Ético**

<https://drive.proton.me/urls/6YSWR6KHS4#Prx5kCnIv81t>

### ***Diagnóstico***

- Cuestionario Alfabetización Digital
- Focus group
- Entrevista semi-estructurada

### ***Intervención***

- Participación y cuestionario de entrada y salida