



Universidad del Desarrollo

Facultad de Psicología

Escuela de Postgrado e Investigación

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

**AUTORES: JONATHAN COÑUEPÁN MEZA
ESTEFANÍA VELÁSQUEZ ZAPATA**

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

PROFESOR GUÍA: DRA. DANIELA BRUNA JOFRÉ.

Facultad de Psicología
Magíster en Psicología Educacional.

Concepción, 15 de julio de 2022.

Resumen:

El presente trabajo muestra el proceso de intervención, basado en un diagnóstico previo, realizado en un colegio particular subvencionado de la comuna de Talcahuano, en el contexto de la obtención del grado de Magíster en Psicología Educacional.

El establecimiento tenía como principal necesidad a trabajar: una baja participación en las clases virtuales, por parte de los estudiantes y una disminución en la entrega de trabajos y tareas para realizar en casa. Esto los había llevado a concluir que los estudiantes no estaban trabajando ni estudiando lo suficiente de manera asincrónica. Este fenómeno se daba mayormente en estudiantes del III nivel de enseñanza media. Con estos antecedentes, se elaboró el marco teórico, basado principalmente en el concepto de Autorregulación del Aprendizaje propuesto por Barry Zimmerman, el cual, guio el proceso diagnóstico. A través de éste se detectó que debido la nueva modalidad de estudio (clases virtuales), en contexto de pandemia, los estudiantes requerían de mayores competencias de autorregulación del aprendizaje, ya que presentan una serie de dificultades al momento de trabajar de manera autónoma. Basado en esto, se consideró que era necesario desarrollar y fortalecer estrategias de planificación, desempeño y evaluación a través de un proceso de autorreflexión adecuadas para los nuevos desafíos en torno al proceso de aprendizaje.

El objetivo de la intervención fue **“desarrollar competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de III Medio del colegio XXXXX de Talcahuano, a través de la implementación de talleres psicoeducativos y la confección de una guía para docentes”**.

La intervención consistió en realizar talleres en modalidad virtual, con participación voluntaria. Para fomentar la participación a los talleres, se utilizaron plataformas interactivas de internet. Además, se creó una guía para docentes, cuyo objetivo fue que la información que ésta entrega sea un aporte en promover las competencias de Autorregulación del aprendizaje de sus estudiantes.

Los resultados dan cuenta de la necesidad de generar instancias que promuevan las competencias de autorregulación de los estudiantes, las cuales permitan mejorar sus procesos de aprendizaje, ya que se puede concluir que es factible llevar a cabo un programa de intervención para estudiantes de educación media, centrado en la promoción de competencias de autorregulación del aprendizaje en un número mayor de participantes.

Introducción:

A raíz de la suspensión de clases presenciales en todo el país, causada por la crisis sanitaria de la pandemia por COVID-19, desde marzo de 2020, la gran mayoría de los establecimientos educacionales, alrededor del mundo, se vieron obligados a implementar diferentes estrategias y recursos para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, pasando a impartir clases de manera virtual. En Chile el Ministerio de Educación, proporcionó a los profesores orientaciones respecto a cómo actuar en esta situación de pandemia y la invitación a desarrollar un proceso de enseñanza remoto, acción para la cual no estaban preparados profesores ni estudiantes (Ramos-Huenteo et al, 2020).

El diagnóstico realizado en el Colegio de Talcahuano, con estudiantes de III medio, entregó datos sobre dificultades presentadas por los estudiantes al momento de dar cumplimiento a la demanda escolar. Por

este motivo, la evaluación consistió en determinar los distintos niveles de competencias de autorregulación del aprendizaje, las cuales, según el marco teórico referencial, juegan un papel determinante al momento de generar procesos autónomos de aprendizaje por parte de los estudiantes.

La evaluación arrojó que los estudiantes presentaban bajos niveles de competencias de autorregulación, particularmente en áreas como la ejecución y la reflexión, por lo cual, la intervención consistió en generar talleres para la promoción de las competencias de autorregulación del aprendizaje, basados en el modelo teórico de Barry Zimmerman, además de la creación de un artefacto guía, dirigido a docentes, cuyo objetivo es la promoción de competencias de autorregulación en el aula. Esta guía presenta como particularidad, que, para su creación, se contó con la participación de los estudiantes que asistieron a los talleres online, quienes, a través de sus ideas y experiencias, aportaron en su desarrollo.

Relevancia

Desde que la educación comenzó a realizarse en modalidad online, la autorregulación del aprendizaje pasó a tener un papel muy importante, porque los estudiantes dejaron de contar con el apoyo presencial del docente al momento de avanzar en los aprendizajes (Castro, 2020; citado en García y Bustos 2021). Los estudiantes deben manejar acciones estratégicas para la solución de problemas, el ajuste de las tareas y establecer ciertas metas en las condiciones educativas provocadas por las medidas adoptadas a causa de la pandemia (García y Bustos, 2021), es por esto que el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje frente a las nuevas condiciones de incertidumbre es sumamente relevante.

Sin embargo, esta situación, si bien, se ve potenciada a raíz de la pandemia y al proceso de clases remota, existe en el mundo de la educación, una visión cada vez más constructivista en torno al proceso de aprendizaje. Las actuales tendencias educativas ponen al estudiante como protagonista del proceso educativo, delegando al docente la no menor responsabilidad de ser el corresponsable de dicho proceso (Valenzuela y Pérez, 2013).

Para Cazan (2012) la autorregulación del aprendizaje es particularmente necesaria en el periodo de transición a la universidad, ya que constituye un periodo estresante para los estudiantes, debido a que deben adaptar sus estrategias de aprendizaje a nuevos contextos. A su vez, la enseñanza en educación superior es definida como un proceso continuo que exige y demanda del estudiante el desarrollo de competencias, capacidades y actitudes, las cuales les permiten poner en práctica un tipo de aprendizaje autónomo (Hernández-Pina et al., 2010). Esto ha despertado el interés de investigadores, quienes han demostrado la influencia de la variable autorregulación del aprendizaje en el rendimiento y ajuste académico (Zimmerman & Schunk, 2008). En la misma línea, aquellos estudiantes que planifican eficientemente su estudio, monitorean su progreso de aprendizaje y ajustan su comportamiento a las situaciones de aprendizaje, han demostrado un mejor desempeño, además de presentar mayores niveles de ajuste académico (Cazan, 2012), al mismo tiempo que presentan mayores competencias autorregulatorias, aumenta también su satisfacción académica, lo que deriva en un aprendizaje con menos esfuerzo (Pintrich, 2000).

La intervención, se llevó a cabo en la institución educativa de la comuna de Talcahuano, y apuntó al desarrollo de competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de enseñanza media, quienes debieron adaptarse a las condiciones de clases remotas y luego afrontar la transición a la universidad, lo cual es un gran desafío, para este grupo.

A continuación, se describen los antecedentes teóricos que sustentaron la intervención y los hallazgos del diagnóstico realizado. Posteriormente se describe el diseño de la intervención, para lo cual se utilizó la herramienta Matriz del Marco Lógico. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos luego de implementada la intervención y las principales conclusiones del proceso.

Antecedentes teóricos y empíricos:

La autorregulación del aprendizaje se describe como un proceso complejo y multifacético que integra variables motivacionales y distintos procesos autónomos por parte del estudiante. Si bien existen diversos modelos para explicar y conceptualizar este constructo, todos tienen rasgos y características similares que señalan que permite al estudiante regular activamente su cognición, motivación y comportamiento (Cerezo et al., 2011).

De acuerdo con Schunk y Zimmerman (2001), dos de los autores que iniciaron la investigación en torno al constructo, el interés por su estudio surgió en Estados Unidos a partir de figuras significativas para ellos, tales como investigadores y presidentes, los cuales destacaban la importancia de la formación académica y de los procesos estratégicos implicado en ello (Schunk y Zimmerman, 2001; citado en Daura, F. 2011). Las investigaciones realizadas por los autores los llevaron a atribuir diferencias individuales en el aprendizaje, planteando la necesidad de que los estudiantes puedan conocerse a sí mismos con el fin de gestionar sus propias limitaciones en el proceso de aprender (Zimmerman, 2002).

Los modelos y teorías referidas a la explicación del concepto de autorregulación del aprendizaje, han sido clasificados en siete grupos conforme a la perspectiva teórica en la cual se sustentan. Entre ellas está la teoría del condicionamiento operante, la teoría fenomenológica, la teoría del procesamiento de la información, la teoría volitiva, la teoría histórico cultural de Vygotsky, la teoría constructivista y la teoría sociocognitiva (Panadero & Alonso-Tapia, 2014), de las cuales todas han realizado un aporte significativo a la construcción del concepto de autorregulación.

Sin embargo, dentro de las múltiples teorías y autores que definen el concepto de autorregulación, es posible destacar por su relevancia a tres, de los cuales se considera en la literatura que son modelos que han tenido un mayor desarrollo, evidencia empírica y aplicaciones en el ámbito académico (Berridi & Martínez, 2017). El primer modelo, presentado por Winne y Hadwin (1998) señala que el aprendizaje autorregulado es una parte inherente del aprendizaje y este se define como un comportamiento meta cognitivamente guiado y permite a los estudiantes regular el uso de tácticas y estrategias cognitivas para afrontar la tarea (Winne y Hadwin, 1998; citado en Berridi & Martínez, 2017). Por su parte Pintrich (2000) señala que el aprendizaje autorregulado se realiza en cuatro etapas: premeditación, monitoreo, control y reacción-reflexión, asignando a cada una de ellas, un proceso autorregulatorio en áreas como, la cognición, la motivación y la conducta (Pintrich, 2000; citado en Berridi & Martínez, 2017). Finalmente,

Zimmerman, basado en la teoría sociocognitiva, sostiene que la autorregulación es un proceso que requiere de una activación cíclica por parte del aprendiz y que ocurre en tres fases principales: fase previa, fase de realización y fase de autorreflexión (Berridi & Martínez, 2017).

El modelo de B. Zimmerman, en particular, ha sido considerado como guía para la realización de este marco referencial, ya que señala y otorga importancia a los procesos intrapsíquicos que participan en el proceso de autorregulación (cognición y motivación) como cruciales para la toma de conciencia del aprendiz, considerándose una fase singular destinada a ese propósito (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Aspectos que en el grupo de estudiantes intervenidos obtuvieron los puntajes más bajos, en el proceso de evaluación, en el cual se aplicó el Inventario de Procesos de Autorregulación del aprendizaje (IPA).

Para Zimmerman, la autorregulación es “un proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de objetivos personales” (Zimmerman, 2000; citado en Panadero, 2014). De esta forma, la autorregulación hace referencia a las estrategias de aprendizaje que los estudiantes activan cuando están trabajando en metas que se han fijado para sí mismos (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Zimmerman explica que, desde las diferentes perspectivas teóricas, es posible incorporar ciertos elementos a la definición básica de autorregulación del aprendizaje, pero la mayoría de los especialistas asumen que tanto la motivación, la metacognición y la acción del sujeto son la base del aprendizaje autorregulado (Berridi & Martínez, 2017).

Proceso de autorregulación del aprendizaje.

Según Pintrich (2004) y Van den Hurk (2006), existen cuatro condiciones o supuestos fundamentales los cuales debieran estar presentes en un estudiante autorregulado: 1) Construye su propio significado, metas y estrategias de acuerdo a la disponibilidad de información externa (ambiental) o interna (cogniciones, motivaciones y capacidades), 2) Tiene capacidad de monitorear, controlar y regular las propias cogniciones, motivaciones y comportamientos, 3) Se fija metas a alcanzar dentro de su proceso de aprendizaje, 4) Las actividades autorregulatorias son mediadores entre las características personales y contextuales, por una parte, y el real logro o ejecución de la tarea, por otra (Citado en Díaz et al., 2010).

En general, los estudiantes pueden describirse como autorregulados en la medida en que son participantes metacognitiva, motivacional y conductualmente activos en su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman, 1989).

Con base a lo anterior, es posible señalar que un estudiante autorregulado participa activamente en su proceso de aprendizaje, monitoreando y regulando los procesos de aprendizaje orientados hacia los resultados. Este proceso de participación y autorregulación, por tanto, se realiza de forma cíclica, en función de los ajustes requeridos debido a las fluctuaciones en el componente personal, conductual y contextual (González et al., 2006). Según Zimmerman (2002) la autorregulación del aprendizaje no es una habilidad mental o de desempeño académico, más bien y en concordancia con lo anteriormente señalado, la autorregulación es un proceso directivo mediante el cual el estudiante transforma sus habilidades mentales en habilidades académicas (p.65).

Como se ha planteado, el concepto de autorregulación del aprendizaje es complejo y requiere del conocimiento de las variables implicadas en él para su comprensión. Zimmerman (1989) considera que las variables como la cognición, la metacognición, la motivación, la conducta y el contexto son elementos claves para la autorregulación (p.329). Por lo tanto, conocer y asumir el proceso de autorregulación del aprendizaje como un proceso intencional y por implicación consciente, invita a la pregunta en torno a aquellas estrategias y características del aprendiz que participan en este proceso. Algunos autores señalan que existen múltiples estrategias metacognitivas, las cuales son posibles de entrenar en los estudiantes a través de algunos programas de formación (Boekaerts & Cascallar, 2006).

Modelo de Barry Zimmerman.

Según el modelo de Zimmerman (2002) la estructura de los procesos de autorregulación está compuesta por tres fases cíclicas, presentadas como fase previa, fase de realización y fase de autorreflexión. Uno de los procesos que participan en la fase previa corresponde al análisis de la tarea, el cual implica el establecimiento de objetivos y selección de estrategias de planificación para alcanzarlo. En esta fase se consideran todas las metas y cursos de acción del estudiante, de acuerdo con sus creencias, motivación intrínseca, valoración, autoeficacia y expectativas de resultado (Chan & León, 2017). Además, en esta fase previa participan variables tales como la autoeficacia, las expectativas de resultados y el interés o valor intrínseco que el estudiante entrega a la tarea (Zimmerman, 2002).

Siguiendo los postulados de Bandura, Zimmerman (2002) señala que aquellos estudiantes que se sienten auto eficaces para aprender un contenido y saben que ese contenido será utilizado en otros aspectos, se sienten más preparados para aprender de forma autorregulada, así mismo destaca la importancia de la valoración que el estudiante realiza a la tarea y al interés innato que este presenta por la asignatura o aprendizaje a adquirir.

La fase de realización o ejecución por su parte involucra los procesos orientados a mejorar la precisión con la cual se desarrolla una actividad. Por ejemplo, disponer el entorno de trabajo, hacer explícitos los pasos y secuencias para lograr los objetivos, mantenerse alerta durante el desarrollo de la actividad, son estrategias de control destinadas a disminuir el error en la realización de una tarea (Hernández y Camargo, 2017). Según Zimmerman (2002), esta fase se divide en dos aspectos principales, que corresponden a la autoobservación y el autocontrol, el cual refiere al despliegue de todas aquellos métodos o estrategias que fueron seleccionados en la fase previa). Durante la fase de ejecución es importante que el estudiante mantenga la concentración y utilice las estrategias adecuadas, con la finalidad de que no disminuya su interés y motivación y pueda además alcanzar los objetivos de aprendizaje (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

La última fase, autorreflexión, involucra contrastar un criterio de referencia con la forma como se desarrolló una actividad y los resultados obtenidos (autoevaluación), a partir de la cual se establecen atribuciones causales acerca de los resultados (Hernández y Camargo, 2017). La autorreflexión hace referencia a la reflexión en torno a la información recogida acerca de la propia realización, para luego destinar dicha información a la realización de cambios o modificaciones en futuras situaciones de aprendizaje (Cerezo et al., 2011). El impacto de este proceso es sin duda de relevancia para el proceso de autorregulación del aprendizaje, ya que al atribuir resultados bajos a competencias permanentes limitadas, puede ser muy dañino motivacionalmente para un estudiante en formación, ya que sus esfuerzos para mejorar a futuro podrían no ser del todo eficaces, por otro lado atribuir estos resultados a

variables y procesos controlables implicaría la puesta en marcha de nuevas estrategias, manteniendo la motivación por parte del estudiante (Zimmerman, 2002).

Los procesos de atribución causal desempeñan un papel fundamental en la etapa de autorreflexión, ya que los estudiantes que autorregulan su aprendizaje afrontan los resultados escolares como consecuencia de su esfuerzo y de sus habilidades personales (Cerezo et al., 2011), destinando en futuras instancias mayores esfuerzos según su autoevaluación en torno a sus competencias personales. Es debido a esto que los alumnos que autorregulan su aprendizaje normalmente presentan una capacidad superior de adaptación a las tareas de aprendizaje, porque evalúan sus realizaciones escolares de formas más frecuente y adecuada (Zimmerman y Ringle, 1981).

Descripción de la intervención

Diagnóstico:

A continuación, se presenta el procedimiento mediante el cual se realizó el diagnóstico en la institución, incluyendo una descripción de la recolección y análisis de información y una síntesis de los principales hallazgos de esta etapa.

El objetivo general del diagnóstico apuntó a conocer la relación entre las prácticas pedagógicas y las estrategias de autorregulación de los estudiantes, en relación con las actividades fuera del aula virtual.

Con respecto a las entrevistas individuales del proceso diagnóstico, es posible señalar que participaron dos docentes en total, 1 hombre y 1 mujer, ambos profesores de asignatura de los niveles III medio. Mientras que para dar respuesta a la escala de autoeficacia docente (EAD) Participaron 6 docentes en total, 4 mujeres y 2 hombres, cuyas edades fluctuaron entre los 35 y 50 años.

Con respecto a la participación de la aplicación pretest del Inventario de Procesos de Autorregulación del aprendizaje, en una primera instancia contestó un total de 52 estudiantes, 28 pertenecen al curso III medio A, y 24 al curso III medio B, de ellos, un total de 32 estudiantes corresponde al sexo femenino y 20 al sexo masculino, todos con un promedio de edad entre 16 y 17 años. Este proceso se realizó de manera sincrónica virtual ya que, al momento de la aplicación del instrumento, el colegio se encuentra en modalidad híbrida (semipresencial) por lo cual, dos estudiantes no contestaron el cuestionario, dado que estaban en presencialidad y no tenían acceso a un computador. Al finalizar el proceso se aplicó la fase de post test de IPAA, a los tres estudiantes que participaron en todos los talleres.

El grupo focal se llevó a cabo en el proceso diagnóstico y fuera del horario de clases, se citaron a ocho estudiantes que manifestaron interés en participar de esta actividad en una fecha y hora previamente propuesta. Este grupo fue seleccionado de un total de 23 estudiantes que manifestaron interés en participar, pero por motivos de tiempo y coordinación se descartó la participación de la totalidad de estudiantes en distintos grupos focales.

Durante el desarrollo de los Talleres para el desarrollo de las competencias de autorregulación del aprendizaje participaron un número variable de estudiantes, fluctuando entre los 8 y 3 participantes, de los cuales sólo tres tuvieron una participación recurrente y sostenida en el tiempo y fueron quienes participaron de la evaluación post test respondiendo a los distintos instrumentos, además de su participación en el diseño de una guía para docentes.

Para la verificación de los indicadores se utilizó una metodología mixta, la cual incluyó instrumentos de recolección de información y métodos de análisis cualitativos y cuantitativos.

Se establecieron objetivos específicos tendientes, en primer lugar, a analizar las prácticas pedagógicas que los docentes utilizaban para promover el desarrollo de actividades fuera del aula virtual.; en segundo lugar, analizar las estrategias de autorregulación del aprendizaje que los estudiantes utilizaban para realizar las actividades fuera del aula virtual, para, finalmente, evaluar la autoeficacia de los profesores y las estrategias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes.

Para la realización del diagnóstico se utilizó una metodología de tipo mixta, utilizando instrumentos cualitativos y cuantitativos, con la finalidad de estudiar más a fondo la demanda inicial, la cual fue presentada por la orientadora del establecimiento, la cual describió que *“hay un bajo porcentaje de estudiantes que se están conectando a las clases virtuales, la mayoría de ellos permanecen con la cámara apagada y de los estudiantes que asisten a las clases virtuales, participan poco. Sumado a lo anterior, ha disminuido la entrega de trabajo asincrónico, lo que lleva a los profesores a concluir que no están trabajando ni estudiando lo suficiente en sus hogares.”* De este modo, la investigación cuantitativa permitió justificar la necesidad, descubrir los problemas, establecer relaciones y cuantificar resultados, por otra parte, la investigación cualitativa proporcionó las bases para profundizar sobre las causas y caracterizar el funcionamiento de la propia institución.

La selección de los informantes fue realizada mediante muestreo intencional, bajo el criterio de obtener datos desde distintas perspectivas de actores involucrados directamente en la problemática a estudiar. Los invitados a participar fueron docentes de sexo masculino y femenino, quienes realizaban alguna asignatura a estudiantes del nivel III medio y también estudiantes de sexo masculino y femenino, con una edad promedio de 16-17 años, que cursaban el nivel III medio.

La técnica de recolección de información utilizada con los docentes fue la entrevista semiestructurada individual. Este instrumento se caracteriza por ser un encuentro cara a cara entre investigador e informante, dirigido a la comprensión de las perspectivas que los entrevistados tienen de la situación. Se creó un guion temático con una matriz de preguntas abiertas, las que se fueron complementando con preguntas espontáneas que surgieron de acuerdo con el discurso de los participantes, para permitir profundizar en las temáticas. Mientras que con los estudiantes se realizó un grupo focal, realizado a través de la plataforma “Google Meet”, con la finalidad de conocer su percepción en torno al desarrollo de las actividades académicas que se estaban llevando a cabo de forma remota.

La aplicación de instrumentos cuantitativos se llevó a cabo en un grupo de docentes y estudiantes. Para los profesores el objetivo inicial fue evaluar su autoeficacia docente a través de la Escala de Autoeficacia Docente versión abreviada y traducida al español de la “Teachers’ Sense of Efficacy Scale” (Tschannen-Moran M. y Woolfolk, A. (2001). (**Ver anexo 1**). Esto se justifica debido a que en las investigaciones realizadas en relación con las variables que influyen en los procesos de aprendizaje, uno de los elementos que influye directamente sobre la motivación y el rendimiento de los estudiantes son los sentimientos de competencia y de eficacia personal docente (Valverde, 2011; citado en Vizcaino, A; López, K; Klimenko, O; 2017).

Se identificaron entonces, las creencias de autoeficacia docente como un constructo relevante para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, ya que el estudiante necesita de un docente como modelo a seguir, que logre enseñar a través de sus actos y promueva entre los estudiantes estrategias de autorregulación (Ferreria, Olcina-Sempere & Reis-Jorge 2019; citado en Sáez-Delgado, Cofré, Estrada, Fornerod, García, Muñoz y Segovia; 2020).

Por otro lado, con el grupo de estudiantes se aplicó el inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA, el cual fue creado por Rosário et al (2007) en España, basado en el modelo de Zimmerman sobre el aprendizaje autorregulado (2002). (**Ver anexo 2**). La finalidad de la utilización de este instrumento fue obtener una medición objetiva pre y post test que permita dar cuenta de los niveles de competencias de autorregulación de estos participantes.

Las entrevistas individuales y los grupos focales (**Ver anexo 3 y 4**) fueron realizados a través de la plataforma “Google Meet” y grabados con la autorización de los participantes en formato de audio y video para ser posteriormente transcritas, lo cual permitió realizar el análisis de contenido a través de codificación abierta. Este proceso consiste en clasificar las expresiones contenidas en el texto según sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias de palabras) para asignarles anotaciones y conceptos (Flick, 2012). Al examinar y comparar detalladamente los datos, se pueden agrupar en conceptos para posteriormente generar categorías (Strauss y Corbin, 2002).

El procedimiento para la realización de la entrevista con los docentes consistió en hacer una solicitud explícita a los informantes, a través de un correo electrónico en el cual se les indicó el objetivo de ésta y la duración aproximada que tendría (30-45 minutos). Una vez que accedieron, se les envió nuevamente un correo electrónico confirmando la cita virtual.

Con el grupo de estudiantes se realizó una invitación durante el desarrollo de sus clases virtuales en la asignatura de orientación en la cual, se les indicó el objetivo del grupo focal y la aplicación del IPAA, detallando la duración aproximada de ambos elementos (30-45 minutos). Una vez que los estudiantes accedieron a la participación se les envió un correo electrónico con el consentimiento informado para sus padres, además de la confirmación de los horarios y el enlace para el encuentro virtual.

Los resultados del levantamiento de información llevado a cabo en el Colegio, dieron cuenta de diversos aspectos vinculados al no cumplimiento de las actividades asincrónicas por parte de los estudiantes. Estos

resultados son presentados a continuación a través de dos grupos divididos entre docentes y estudiantes respectivamente, para luego dar paso a la presentación de la propuesta de intervención.

Grupo de docentes.

En primer lugar, un análisis de los resultados en torno a la labor docente, en la escala de autoeficacia docente da cuenta que, en su mayoría, estos presentaron una alta autoeficacia en su labor y al analizar los resultados por área, podemos observar que las dimensiones: eficacia para las estrategias instruccionales, eficacia para gestionar el aula y eficacia para implicar el estudiante en el aprendizaje también tienen un nivel alto en las respuestas, destacando la primera dimensión mencionada con un nivel mayor de autoeficacia (31,33 pts).

Tabla 1: frecuencia de respuestas por ítem en “Escala de Autoeficacia Docente”.

ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Cuánto puedo hacer para regular o controlar las conductas desajustadas de los estudiantes en mi sala de clases.	0%	0%	0%	0%	1(16,7%)	0%	4(66,7%)	0%	1(16,7%)
2. Cuánto puedo hacer para motivar a los estudiantes que están, o parecen, poco interesados.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5(83,33%)	0%	1(16,7%)
3. Cuánto puedo hacer para que los estudiantes confíen en sus habilidades académicas.	0%	0%	1(16,7%)	0%	0%	0%	3(50%)	0%	2(33,3%)
4. Cuánto puedo hacer para que los estudiantes valoren el aprender en mi asignatura.	0%	0%	0%	0%	1(16,7%)	0%	2(33,3%)	0%	3(50,00%)
5. Cuánto puedo hacer para crear buenas preguntas para evaluar los aprendizajes de mis estudiantes.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2(33,3%)	0%	4(66,7%)
6. Cuánto puedo hacer para lograr que los	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4(66,7%)	0%	2(33,3%)

estudiantes sigan las reglas de mi sala de clases.									
7. Cuánto puedo hacer para regular el comportamiento ruidoso de mis estudiantes	0%	0%	0%	0%	1(16,7%)	0%	4(66,7%)	3 (50,00%)	1(16,7%)
8. Cuánto puedo hacer para crear condiciones en el aula para favorecer el aprendizaje de mis estudiantes.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3 (50,00%)	0%	3 (50,00%)
9. Cuánto puedo utilizar variadas estrategias de evaluación.	0%	0%	0%	0%	1(16,7%)	0%	3 (50,00%)	0%	2(33,3%)
10. Cuánto puedo hacer para dar explicaciones, o ejemplos adicionales, cuando mis estudiantes no han comprendido los contenidos.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3 (50,00%)	0%	3 (50,00%)
11. Cuánto puedo hacer para lograr que los estudiantes se esfuercen y persistan en el trabajo académico	0%	0%	0%	0%	1(16,7%)	0%	5 (83,33%)	0%	0%
12. Cuánto puedo hacer para implementar estrategias de enseñanza diversas en mi aula.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4(66,7%)	0%	2(33,3%)

Además, esto se evidenció a través de las entrevistas individuales en las cuales los profesores afirman que poseen una amplia trayectoria en docencia, la cual según estiman, les permite cierto manejo en torno a las variables del aula que participan en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, las narrativas coinciden en señalar que el manejo del aula se ha perdido a raíz del contexto de pandemia, situación que ha generado dificultades a la hora de involucrar y velar por el cumplimiento de las actividades asincrónicas, por parte de los estudiantes.

A su vez, esta situación se ha agudizado debido a que los docentes señalaron que no contaban con lineamientos claros para el desarrollo y envío de actividades asincrónicas, lo cual consideraban debía ser

guiado por el equipo directivo. Sin embargo, los docentes realizan actividades asincrónicas, pese a que en su discurso presentan una baja valoración a la realización de estas actividades, entregando especial validación al trabajo realizado en el aula (presencial y/o virtual).

En torno al cumplimiento de las actividades asincrónicas, los docentes tienen la concepción de que los estudiantes, requieren de un control presencial para lograr cumplir con la demanda de actividades, tanto dentro, como fuera del aula, entregando gran valor y relevancia a la necesidad de factores extrínsecos por parte del estudiante, para lograr su motivación y participación.

Grupo de estudiantes.

Basados en el modelo cíclico de autorregulación propuesto por Zimmerman, en el grupo de estudiantes, fue posible identificar que un gran porcentaje de estos presenta dificultades al momento de planificar su proceso de estudio y aprendizaje, incluso durante el grupo focal algunos señalaron que esta es una práctica que ni siquiera realizaban antes de la pandemia, lo cual los ha llevado a tener mayores dificultades al momento de adquirir ciertos contenidos mediante la modalidad de clases virtuales.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación del IPAA:

Tabla 2. Frecuencia de respuestas por ítem: Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje.

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

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

El modelo teórico en el cual se basa el Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje corresponde al planteado por Zimmerman y se realizó un análisis de los ítems por fases:

La fase de preparación o disposición, la cual ocurre previo a la actividad de aprendizaje. En esta se despliegan dos procesos: **Análisis de la tarea y automotivación** y está compuesta por los ítems: 1,5,9 y

12. Durante la aplicación del IPPA en fase diagnóstica, un 23,1% de los estudiantes encuestados señalaban que siempre planificaban antes de comenzar a hacer un trabajo, un 38,5% señaló que algunas veces están seguros de que serán capaces de comprender, un 32% señaló que algunas veces establecen objetivos académicos concretos y un 28.8% aseguró que siempre comprueban que tienen todo lo que necesitan antes de comenzar a estudiar.

La segunda fase, llamada “**de desempeño**” se despliega mientras se lleva a cabo la tarea conductualmente. Esta fase implica dos procesos: **Autocontrol y Auto observación** y está compuesta por los ítems: 3, 6, 8 y 10. Durante la aplicación del IPAA en el proceso diagnóstico, Un 38.5% de los estudiantes respondieron que algunas veces intentan aplicar variadas técnicas de estudio, Un 48.1% dijo que siempre cumplen sus horarios de estudio, Un 42.3% de los estudiantes dijo que a veces intentan volver a concentrarse en los momentos en que se distraen cuando estudian y un 48.1% de los estudiantes siempre busca un sitio tranquilo para concentrarse.

Por último la tercera fase corresponde a **Autorreflexión** en la cual participan dos procesos: **Auto-juzgamiento y Auto-reacción** la cual se compone de los ítems: 2, 4, 7 y 11. Durante la aplicación del instrumento en la fase de diagnóstico, los resultados dan cuenta que un 38.5% de los estudiantes encuestados revisan sus exámenes luego de terminar un examen, Un 38.5% de los estudiantes dijeron que a veces piensan en las cosas que tiene que hacer para mejorar su rendimiento al recibir una nota, Un 26,9% respondió pocas veces a que analiza las correcciones de las evaluaciones y un 26.9% de los estudiantes dijo que a veces comparan las notas con los objetivos que se propusieron.

Este último punto, tiene relación con las estrategias señaladas por los estudiantes, en el grupo focal: quienes destacaron que la revisión de los resultados académicos obtenidos es mediada principalmente por las calificaciones entregadas por los profesores, en una escala entre 1 y 7, por tanto, a través de la nota, los estudiantes evalúan como mala o buena calificación y no realizan una mayor reflexión en torno al resultado obtenido. Esto, sumado a que los estudiantes señalaron que el contexto actual, generó tipos de evaluaciones que les producen ansiedad, ya que la retroalimentación en torno a sus aprendizajes es mediada solamente a través de cuestionarios breves mediante la asignación de puntaje, además el tiempo que se le otorgaba era reducido, lo cual los llevaba a creer que no estaba equiparado a los contenidos que se evalúan. Del mismo modo, según los estudiantes, la modalidad virtual, generó mayores dificultades para la vinculación afectiva con los docentes, la cual sólo se logró con aquellos docentes que dedican tiempo de la clase para consultar por variables socioafectivas de los estudiantes, esta conducta, según relato de los estudiantes tiene un impacto directamente proporcional en la motivación e implicación hacia alguna asignatura u otra, según la experiencia relatada por los jóvenes.

Validación social

En este proceso se planificó la presentación de los resultados y la información recolectada en el diagnóstico.

Con la finalidad de dar respuesta a la demanda inicial planteada se consideró la participación de la informante clave quién es la subdirectora del Área de Formación Escolar y Orientadora del

establecimiento. Además, se consideró en este proceso, la participación del subdirector curricular ya que está implicado directamente con la variable rendimiento escolar de los estudiantes y con el cumplimiento de las actividades asincrónicas, además de los profesores jefes y de asignatura quienes realizan clases en el tercer nivel de enseñanza media. Sin embargo, por dificultades de tiempo y coordinación para la reunión de todos los participantes, se llevó a cabo una reunión sólo con la subdirectora del área de formación escolar para la entrega de los resultados del diagnóstico.

Propuesta de intervención

A raíz del proceso diagnóstico realizado, y debido a los múltiples factores que influyen en la demanda inicial, la propuesta de intervención buscaba llevar a cabo primeramente la generación de un artefacto, el cual hace referencia a una guía, que permita mediar el aprendizaje de los profesores en torno al desarrollo de competencias de autorregulación en el aula que permitan la motivación e implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Se planificó una actividad para darle la oportunidad a los estudiantes a participar de la creación de la guía, con la finalidad de procurar su pertinencia, basado en las necesidades reales de estos.

Una segunda propuesta de intervención consistió en realizar una serie de talleres de desarrollo y promoción de competencias de autorregulación con estudiantes de III medio, con la finalidad de potenciar dichas competencias para hacer frente a su proceso de aprendizaje. El foco del taller tuvo como marco teórico el desarrollo de competencias de autorregulación del aprendizaje, basados en el modelo cíclico de Barry Zimmerman, enfatizando en las fases en que los estudiantes presentaron menores puntajes: ejecución y reflexión.

Diseño de intervención

A continuación, se presentan los objetivos de la intervención y el plan de acción, considerando elementos técnicos y de gestión (indicadores de logro y verificadores), según la Matriz de Marco Lógico diseñada.

Fin de la intervención (Objetivo General)

El objetivo general de la intervención corresponde a **“Desarrollar competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de 3ero Medio del colegio XXXXX de Talcahuano, a través de la implementación de talleres psicoeducativos y la confección de una guía para docentes”**. Para este objetivo se establece como un indicador de logro que el 50% de los estudiantes participantes en la intervención presenta un desarrollo en sus competencias de autorregulación del aprendizaje. Esto se evaluó a través de la aplicación del cuestionario de competencias de autorregulación del aprendizaje y a través de la “Encuesta de percepción” aplicada una vez finalizada la intervención, a través de los siguientes ítems: “He llevado a la práctica o tengo la intención de llevar a la práctica los aprendizajes adquiridos en los distintos talleres” y “Creo que los talleres me han servido para desarrollar mis competencias de autorregulación del aprendizaje”. Ambos aplicados a través de la plataforma de “Formularios de Google”.

Componentes de la intervención (Objetivos específicos)

Componente 1:

Para el objetivo específico que corresponde a **“Fomentar procesos de estudio que incluyan la planificación de los objetivos que se proponen los estudiantes”** indicador de logro: que el 50% de los estudiantes participantes de los talleres logren realizar una planificación de sus procesos de evaluación y estudios. Para la evaluación de este objetivo se cuenta con la evidencia de la organización del espacio de trabajo, en base a las sugerencias realizadas en los distintos talleres, el cual se publicó como fotografía en la página web de autorregulación del aprendizaje (**Ver anexo 5**). Además, este objetivo fue evaluado a través de la “Encuesta de percepción” aplicada a los estudiantes participantes a través del ítem: “A través de la participación en los talleres he podido, reflexionar, evaluar y/o poner en práctica procesos de planificación del aprendizaje”, “Lo aprendido en el taller me permitió lograr una planificación de mi proceso de aprendizaje”. Del mismo modo, se consideró para la evaluación de este objetivo los ítems 1,5,9 y 12, del IPAA, los cuales miden el proceso de disposición o preparación para el aprendizaje.

Componente 2:

Para el objetivo específico que corresponde a **“Identificar barreras y aciertos de los estudiantes en sus procesos de estudio y desarrollo de evaluaciones”** se propuso como indicador de logro que el 50% de los estudiantes que participaron de los talleres analicen sus evaluaciones y su proceso de aprendizaje. Para evaluar este indicador, se consideró el desarrollo de la actividad “Foda de mi aprendizaje” a través de la plataforma *Jamboard*, en el cual los estudiantes participantes debieron registrar sus principales fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas en torno a su propio proceso de aprendizaje. Del mismo modo el presente indicador se evaluó a través de la “Encuesta de percepción” aplicada una vez finalizado el proceso de intervención, en la cual los estudiantes respondieron al ítem: **“La participación de los talleres me permitió identificar barreras y aciertos en mi propio proceso de aprendizaje”** y **“He puesto en práctica los aprendizajes obtenidos en los distintos talleres a través de la reflexión y evaluación de mi proceso de aprendizaje”**. Del mismo modo, se considera para la evaluación de este objetivo los ítems 2, 4, 7 y 11, del IPAA, los cuales miden el proceso de autorreflexión en torno al proceso de aprendizaje.

Componente 3:

Para el objetivo específico que corresponde a **“Diseño de una guía de orientación para profesores, que promueve el desarrollo de estrategias de autorregulación del aprendizaje en el aula”**. Como una de las metas de la intervención realizada fue asegurar la pertinencia y participación de los estudiantes en la creación de un artefacto guía para docentes, se estableció como Indicador de logro que el 50% de los estudiantes que asisten al taller final, aporten con ideas y sugerencias para la creación de la guía. La evaluación de este indicador, así como la propia confección de la guía, consideró la participación y aportación a través de ideas y/o sugerencias por parte de los estudiantes para la elaboración del artefacto, las cuales se registraron en la plataforma “Nearpod” (**Ver anexo 6**), durante una de las sesiones de taller.

Además, el diseño, pertinencia y aplicabilidad de esta se evaluó a través de una “Escala de Validación”, por distintos profesores del establecimiento educacional quienes realizan clases en cursos de enseñanza media, y expertos investigadores en el área de la Autorregulación del Aprendizaje y la Evaluación, colaborando así en un juicio de expertos, que permita asegurar la aplicabilidad del artefacto.

Estrategias de recolección de la información.

Para realizar el proceso de evaluación de la intervención, se utilizó una metodología de tipo mixta, la cual incluyó instrumentos de recolección de información de análisis cuantitativo y cualitativo.

Primeramente, para el registro de la asistencia se consideró la aplicación, sesión a sesión de un formato en Excel que permita identificar la cantidad de participantes (**ver Anexo 7**).

Por otra parte, se evaluó el impacto del taller, en la autorregulación de los estudiantes que participaron de la intervención, a través de la *Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje (IPAA)*, realizando así, una recolección de datos cuantitativo que permitió dar cuenta de la influencia del taller en la promoción de conductas de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes. Los resultados de esta aplicación fueron comparados con la evaluación inicial llevada a cabo con los estudiantes durante el proceso diagnóstico, con la finalidad de evaluar cuál, o cuáles, de las áreas referentes al modelo cíclico de Autorregulación del Aprendizaje propuesto por Zimmerman, mostraron algún tipo de variación luego del desarrollo de la intervención.

Para la recolección de datos cualitativos se realizó un cuestionario con escala Likert, el cual fue aplicado a los estudiantes que participaron de los talleres programados. El objetivo del cuestionario fue conocer su percepción en cuanto a la calidad y pertinencia de la intervención a través de preguntas cerradas (**Ver Anexo 8**).

La evaluación de la pertinencia y aplicabilidad de la guía de autorregulación del aprendizaje dirigida a los profesores se realizó a través de una escala de apreciación tipo Likert, la cual permitió realizar una recolección de datos cualitativa, según el juicio de distintos expertos en el Área de la Autorregulación y Evaluación, además de docentes que realizan clases a estudiantes de enseñanza media, con la finalidad de evaluar sus posibilidades de aplicación en un contexto real (**Ver Anexo 9**).

Para la aplicación de este cuestionario, se envió por correo la guía para ser evaluada por los expertos, además del enlace para responder al cuestionario de validación.

Todas estas evaluaciones se aplicaron a través de distintas plataformas que faciliten la aplicación en un contexto de virtualidad.

Resultados:

El presente apartado tiene como propósito dar a conocer los resultados del proceso de intervención separado por objetivos.

Resultados Objetivo General

El objetivo general de la intervención corresponde a **“Desarrollar competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de 3ero Medio del colegio, a través de la implementación de talleres psicoeducativos y la confección de una guía para docentes”**. Para el cual se estableció como un indicador de logro que el 50% de los estudiantes participantes en la intervención presenta un desarrollo en sus competencias de autorregulación del aprendizaje.

A través de la aplicación pre y post test del Inventario de Procesos de Autorregulación del aprendizaje es posible evidenciar los siguientes resultados:

Tabla 1: Resultados generales Pre y Post intervención IPAA.

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

Del mismo modo a través de una encuesta de percepción y satisfacción de la intervención (talleres), aplicada a los estudiantes estos reportan los siguientes resultados:

Ítem: “He llevado a la práctica o tengo la intención de llevar a la práctica los aprendizajes adquiridos en los distintos talleres”: el 66.7% de los encuestados respondieron que están de acuerdo con esta afirmación, y el 33.3% de los encuestados respondieron que están muy en desacuerdo con dicha afirmación”.

Ítem: “Creo que los talleres me han servido para desarrollar mis competencias de autorregulación del aprendizaje”: el 66.7% de los encuestados respondieron que están de acuerdo con esta afirmación, y el 33.3% de los encuestados respondieron que están en desacuerdo con dicha afirmación”.

Resultados Objetivos específicos:

Para el objetivo específico 1 que corresponde a **“Fomentar procesos de estudio que incluyan la planificación de los objetivos que se proponen los estudiantes”** se propuso como indicador de logro que el 50% de los estudiantes participantes de los talleres logren realizar una planificación de sus procesos de evaluación y estudios.

A través de la aplicación pre y post test del Inventario de Procesos de Autorregulación del aprendizaje es posible evidenciar los siguientes resultados:

Tabla 2: Resultados Pre y Post intervención para la dimensión de PLANIFICACIÓN.

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

Del mismo modo a través de una encuesta de percepción aplicada a los estudiantes se reportaron los siguientes resultados:

Ítem: **“A través de la participación en los talleres he podido reflexionar, evaluar y/o poner en práctica procesos de planificación del aprendizaje”**: el 66.7% de los encuestados respondieron que están muy de acuerdo, y el 33.3% de los encuestados respondieron que están muy en desacuerdo.

Ítem: **“Lo aprendido en el taller me permitió lograr una planificación de mi proceso de aprendizaje”**: el 66.7% de los encuestados respondieron que están muy de acuerdo, y el 33.3% de los encuestados respondieron que están en desacuerdo.

Finalmente se presentaron como evidencia las fotos publicadas por los estudiantes en la página web (**anexo 10**), la cual registra el lugar de trabajo de los estudiantes, luego de las sugerencias entregadas.

Para el objetivo específico 2 que corresponde a **“Identificar barreras y aciertos de los estudiantes en sus procesos de estudio y desarrollo de evaluaciones”** se propuso como indicador de logro que el 50% de los estudiantes que participaron de los talleres analicen sus evaluaciones y su proceso de aprendizaje.

A través de la aplicación pre y post test del Inventario de Procesos de Autorregulación del aprendizaje es posible evidenciar los siguientes resultados:

Tabla 3: Resultados Pre y Post intervención para la dimensión de AUTOREFLEXIÓN.

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

Del mismo modo, a través de una encuesta de percepción aplicada a los estudiantes que reportaron los siguientes resultados:

Ítem: **“La participación de los talleres me permitió identificar barreras y aciertos en mi propio proceso de aprendizaje”**: el 66.7% de los encuestados respondieron que están muy de acuerdo, y el 33.3% de los encuestados respondieron que están muy en desacuerdo.

Ítem: **“He puesto en práctica los aprendizajes obtenidos en los distintos talleres a través de la reflexión y evaluación de mi proceso de aprendizaje”**: el 66.7% de los encuestados respondieron que están de acuerdo, y el 33.3% de los encuestados respondieron que están muy en desacuerdo.

Finalmente se presenta como evidencia capturas de pantalla de la participación de los estudiantes en la plataforma **“Jamboard” (anexo 11)**, la cual registra la respuesta de los estudiantes frente al **“Foda de su aprendizaje”**.

Para el objetivo específico que corresponde a **“Diseño de una guía de orientación para profesores, que promueve el desarrollo de estrategias de autorregulación del aprendizaje en el aula”** Se estableció como Indicador de logro que el 50% de los estudiantes que asisten al taller final, aporta con ideas y sugerencias para la creación de la guía. Además, el diseño, pertinencia y aplicabilidad de esta se evaluó a través de una **“Escala de Validación”**, por distintos profesores quienes realizan clases en cursos de enseñanza media, y expertos investigadores en el área de la Autorregulación del Aprendizaje y la Evaluación, colaborando así en un juicio de expertos, que permita asegurar la aplicabilidad del artefacto.

Tabla 5: Validación de la “Guía docente para el desarrollo de competencias de autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes”.

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

Se presenta como evidencia capturas de pantalla de la participación de los estudiantes en la plataforma **“Nearpod” (anexo 6)**, la cual registraron las respuestas a las preguntas: En base a lo revisado al taller: ¿Qué estrategias crees que los profesores de tu curso deben utilizar para promover la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes?; ¿Qué características personales debería tener un profesor para estimular la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes?; ¿Qué valores debería promover un profesor que estimule la autorregulación en sus estudiantes?.

Discusiones y conclusiones:

Los resultados obtenidos luego de la intervención con los estudiantes de III medio, del Colegio, dan cuenta de la necesidad de generar instancias que potencien las competencias de autorregulación de los estudiantes, las cuales permitan mejorar sus procesos de aprendizaje, esto considerando las principales dificultades señaladas por los docentes a través del diagnóstico. Esto en línea con el marco teórico, el cual señala que un estudiante autorregulado participa activamente en su proceso de aprendizaje,

monitoreando y regulando los procesos de aprendizaje orientados hacia los resultados. Este proceso de participación y autorregulación, por tanto, se realiza de forma cíclica, en función de los ajustes requeridos, debido a las fluctuaciones en el componente personal, conductual y contextual (González et al., 2006).

Desde que la pandemia de covid-19 remeció fuertemente la educación, y la mayoría de las clases pasaron a tener una modalidad online, la autorregulación pasó a ser muy importante ya que los docentes no podían prestar el apoyo presencial que antes les daban a sus estudiantes, para que estos puedan avanzar en los aprendizajes (Castro, 2020; citado en García y Bustos 2021). Es por esto que el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje frente a las nuevas condiciones de pandemia e incertidumbre, que se han generado, es sumamente relevante, y los estudiantes deben manejar acciones estratégicas para la solución de problemas, el ajuste de las tareas y establecer metas (García y Bustos, 2021).

Con respecto al objetivo general de la intervención, el cual consistió en **“Desarrollar competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de 3ero Medio del colegio XXXXX de Talcahuano, a través de la implementación de talleres psicoeducativos y la confección de una guía para docentes”**, fue posible evidenciar a través de los resultados obtenidos, que las competencias de ARA de los estudiantes que participaron en los talleres tuvieron una variación, presentando mayores niveles de ARA medido a través del Inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje (IPAA). Para Cazan (2012) estas habilidades son particularmente necesarias en el periodo de transición a la universidad, ya que este constituye un periodo estresante para los estudiantes, debido a que deben adaptar sus estrategias de aprendizaje a nuevos contextos (p.104). Por lo tanto, es relevante que los estudiantes estén preparados su transición a la universidad.

Del mismo modo la percepción general de los estudiantes participantes es que: Han llevado a la práctica o tienen la intención de llevar a la práctica, los aprendizajes adquiridos en los distintos talleres, destacando la importancia de las estrategias prácticas presentadas en el desarrollo de las competencias de autorregulación del aprendizaje, así mismo, los estudiantes consideraron que los talleres les han servido para desarrollar sus competencias de ARA, y lo evidenciaron a través de las distintas instancias participativas, a través de sus aportaciones y comentarios.

El logro de este objetivo se vio facilitado por la adherencia a los talleres que presentaron los estudiantes, además de su participación y motivación en cada una de las sesiones. Así mismo la metodología participativa y experiencial, pese a la virtualidad, permitió que los estudiantes no sólo adquiriesen elementos teóricos y prácticos en torno a la ARA, si no que la experiencia les permitió reflexionar en torno a sus propios procesos de aprendizaje vinculados a la realidad pre y post pandemia.

En relación al objetivo específico de la intervención: **“Fomentar procesos de estudio que incluyan la planificación de los objetivos que se proponen los estudiantes”**, fue posible evidenciar a través de la participación de los estudiantes en las distintas sesiones, que lograron identificar dificultades en su planificación frente al proceso de aprendizaje y al mismo tiempo, validaron y reconocieron como útiles aquellas sugerencias prácticas entregadas, las cuales fueron posibles de evidenciar a través de las distintas plataformas virtuales dispuestas para su participación. Del mismo modo, los participantes a los distintos talleres presentan resultados superiores en el ámbito de la planificación, medido a través del inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje.

Dentro de los aspectos que facilitaron el logro del presente objetivo se encuentra la selección y sistematización de estrategias prácticas, adecuadas al lenguaje y uso del grupo objetivo, las cuales generaron motivación y novedad en los estudiantes, reconociendo que muchas de estas estrategias no

eran conocidas por ellos y la experiencia de poder visualizarlas, les entregó nuevas oportunidades para el desarrollo de sus competencias de ARA.

En relación con el objetivo: **“Identificar barreras y aciertos de los estudiantes en sus procesos de estudio y desarrollo de evaluaciones”**, es posible señalar que, pese a que el taller se llevó a cabo de manera virtual, los estudiantes lograron identificar estos elementos, analizando su propia experiencia de estudio. La presentación de las características de cada una de las fases de la autorregulación del aprendizaje propuestas por Zimmerman, permitió a los estudiantes reconocer y comparar su propia práctica y experiencia con los elementos propios de la teoría, comentando a través de la dinámica participativa aquellas situaciones que se presentaban como aciertos en su proceso de aprendizaje y ciertos elementos que se presentaban como barreras, los cuales generalmente eran medidos por su percepción a través de las calificaciones que obtienen de las asignaturas. Uno de los elementos que facilitó el logro de este objetivo específico fue la cantidad de participantes del taller, que si bien fue baja, este número acotado permitió conocer y profundizar en cada una de sus experiencias y se generó gran motivación y participación por parte de ellos, quienes compartían y comentaban sus propias vivencias. Del mismo modo, el diseño de las sesiones, las cuales, desde un inicio consideran la participación de todos los estudiantes, siendo un elemento clave la dinámica experiencial, permitió asociar elementos de la teoría, con la vida cotidiana de cada participante. Esto es coherente con algunas investigaciones, las cuales destacan diferencias individuales en el aprendizaje de los estudiantes, planteando la necesidad de que éstos puedan autoanalizarse a sí mismos con el fin de gestionar sus propias limitaciones en el proceso de aprender (Zimmerman, 2002).

Finalmente, para el objetivo de la intervención que consistió en: **“Participar de la creación de una guía de orientación para profesores, que promueve el desarrollo de estrategias de autorregulación del aprendizaje en el aula”**, es posible señalar que los estudiantes dieron cuenta de una mirada crítica frente al rol docente, esta información fue coherente con elementos propios del diagnóstico realizado en la institución. La dinámica participativa a través de las distintas plataformas utilizadas permitió poder identificar y plasmar aquello que para los estudiantes es relevante al momento de aprender, lo cual fue un elemento importante para integrarlo a la guía.

La presentación de elementos teóricos así mismo, fueron un punto extra, ya que los estudiantes realizaron sus sugerencias en el orden de la promoción de las competencias de autorregulación del aprendizaje, en conocimiento de ciertos elementos que beneficiarían su desarrollo. Un elemento que favoreció el cumplimiento de este objetivo fue la visión crítica de los estudiantes, a través del análisis de sus propias experiencias, características que son propias del ciclo vital del grupo seleccionado, lo cual terminó por ser un aporte para la creación del artefacto guía. Según la teoría consultada previamente, en general, los estudiantes pueden describirse como autorregulados en la medida en que son participantes metacognitiva, motivacional y conductualmente activos en su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman, 1989).

La creación de un artefacto tipo guía es relevante para la intervención, ya que según García y Bustos (2021) para que la tarea de enseñanza sea más viable, el profesor debe asumir su función de guía y orientador, y regular el proceso que permita la transmisión de herramientas a sus aprendices, con esto en mente la idea original de la intervención contempló la realización de talleres con los docentes, los cuales por los motivos que se describen en las limitaciones de la intervención, debieron ser adaptados.

A continuación, se describen las principales limitaciones de la intervención.

Primeramente, un aspecto importante a tener en cuenta es el contexto de pandemia por Covid-19 en el cual ocurrió el proceso de intervención, provocando que tuvieron que adaptarse los contenidos de la intervención a la virtualidad, por lo cual, se solicitó la asistencia voluntaria de los estudiantes a cada uno de los talleres, teniendo como consecuencia una baja participación. Sumado a esto, si bien, se utilizaron distintas herramientas tecnológicas para fomentar la interacción y dinamismo de la intervención en los talleres, en un contexto normal, de presencialidad, se podrían aplicar actividades más dinámicas que fomenten una mayor participación, generando un ambiente más propicio para el aprendizaje, del mismo modo las estrategias utilizadas para generar el primer acercamiento y el enganche con los estudiantes estaban limitadas al correo electrónico, el cual según el proceso diagnóstico realizado con los docentes los estudiantes no visitaban con frecuencia y a través de las clases virtuales, en las cuales era muy difícil asegurar la participación y asistencia de cada uno de los estudiantes.

Del mismo modo, el contexto virtual presentó una limitante al considerar el desarrollo de sesiones más acotadas y en menor número, las cuales no significarán un agobio extra a los estudiantes. Esto debido a todas las dificultades que presentan diversas investigaciones, las cuales dan cuenta del impacto de la Pandemia por Covid-19 en la participación y motivación de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje. Por lo tanto, sesiones de mayor duración y en mayor cantidad pudiesen en una eventualidad haber generado mejores resultados en el cumplimiento de los objetivos, permitiendo una mayor profundización y puesta en práctica de la teoría propia de autorregulación del aprendizaje.

Como ya se comentó previamente, el desarrollo de competencias de autorregulación del aprendizaje requiere de la participación del docente, quien, a través de las estrategias de aula, promueve el desarrollo de dichas competencias. Particularmente el agobio presentado por los profesores, además de la alta carga laboral y el desgaste producido por trabajo prolongado frente a las pantallas, fue una limitante para el desarrollo de una intervención de tipo sesión a sesión, las cuales estuviesen orientadas a los docentes, limitación que se buscó sopesar con la creación de un artefacto tipo guía, que fuese orientado a la práctica en aula.

Finalmente, como limitación, es posible señalar que la autorregulación del aprendizaje se abordó de manera aislada en la institución educativa, constituyéndose como una temática presente únicamente en el contexto de esta intervención. Es importante de este modo que estas competencias puedan abordarse de manera transversal, ya que su efectividad ha sido demostrada a través de planes intracurriculares, los cuales, a través del aprendizaje habitual en el aula, promueven el uso de dichas competencias por parte de los estudiantes.

Reflexiones finales

A continuación, se presentan las reflexiones y aprendizajes alcanzados a través del proceso de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de la intervención.

Respecto a los aprendizajes de los miembros del equipo, resultó desafiante trabajar en un escenario que estaba cambiando constantemente, provocado por la pandemia, por lo cual se requirió de una adaptación rápida a cada uno de los elementos emergentes. Por ejemplo, en el proceso de diagnóstico se esperaba una mayor participación de los docentes, ya que estos tienen un rol fundamental en el desarrollo de competencias de autorregulación del aprendizaje, sin embargo la participación fue baja, elemento que fue rápidamente compensado con la implicación de los estudiantes, quienes en su mayoría respondieron a los cuestionarios presentados y un número considerable se motivó a participar del grupo focal, donde

pese a la virtualidad, se logró proyectar confianza, para que expresaran sus distintas opiniones respecto a su propio proceso de aprendizaje.

A través del diagnóstico en la intervención fue posible evidenciar que, de los docentes entrevistados, ninguno realizó alguna alusión a la variable de las competencias de ARA, mencionando principalmente las dificultades de los estudiantes frente al cumplimiento de las actividades a calificativos tales como: “flojera” y “falta de motivación e interés”, lo cual sin duda supone un gran desafío para intervenciones futuras, las cuales pueden orientarse a capacitar a los docentes en la promoción de estas habilidades en su práctica cotidiana, para esto la “Guía docente para el desarrollo de competencias de autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes”, puede ser una herramienta, que en conjunto con la planificación de talleres sesión a sesión pudiese generar buenos resultados en este ámbito.

Del mismo modo, Para continuar con el desarrollo de este proyecto se sugiere la presentación del artefacto guía a los profesores, evaluando su funcionalidad, aplicabilidad y efectividad de las sugerencias diseñadas, con el fin de realizar una segunda edición que se adapte al nuevo contexto que estarán viviendo en los años venideros, probablemente con la crisis sanitaria del Covid-19 más controlada y con una mayor presencialidad de estudiantes en el aula. Es por esto por lo que, para el futuro, se debe considerar el nuevo contexto, post pandemia, analizando de qué manera se pueden integrar las habilidades en Tics, de estudiantes y profesores, y cómo estas habilidades influyen en los niveles de ARA de los estudiantes.

Si bien, el docente es un actor relevante en el fomento de competencias de ARA entre sus estudiantes, no es el único responsable, ya que debe existir un compromiso por parte de las autoridades y todos los miembros de la institución, además de un apoyo permanente a los docentes por parte de esta. En este sentido, el liderazgo de los equipos de docentes es una pieza fundamental, un líder comprometido y consciente de la riqueza que tiene el desarrollo de las competencias de ARA, se hace parte del motor para impulsar cualquier cambio, movilizandando acciones para la mejora educativa. En este sentido, promover programas intracurriculares o vinculados a horarios de orientación, pueden ser una gran alternativa para enseñar este tipo de competencias a una mayor cantidad de estudiantes. Para esto la evaluación pre y post intervención, puede ser una gran alternativa para generar los ajustes necesarios año a año, los cuales permitan proponer estrategias más significativas, que promuevan el desarrollo de competencias de ARA en los estudiantes.

En base a los resultados positivos de la presente intervención, podemos concluir que es factible llevar a cabo un programa de intervención para estudiantes centrado en el desarrollo de competencias de ARA que abarque a un número mayor de estudiantes. Es necesario que los docentes a su vez reciban formación que les entregue herramientas para responder a la diversidad de estudiantes, y de este modo puedan potenciar aquellas competencias que permitan al estudiante un mejor desempeño académico, según sus objetivos.

Anexos

Anexo 1

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

Este cuestionario busca describir la percepción de docentes universitarios, sobre situaciones que crean dificultades en las actividades de enseñanza. Por favor indique su opinión acerca de cada uno de los indicadores que aparecen más abajo. Encierre en un círculo la alternativa que mejor lo represente, en una escala que va de 1 a 9 (donde 1 implica nada, y 9 mucho).

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

Anexo 2

Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje. Versión original (Rosario et.al, 2007).

RESPONDE TENIENDO EN CUENTA ESTA ASIGNATURA	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
---	-------	----------------	------------------	-----------------	---------

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

Anexo 3

Pauta para entrevista individual para profesores “Dificultades del trabajo en modalidad online en contexto de pandemia por Covid-19.” (Creación propia).

Objetivo: Conocer la percepción de los docentes en torno al proceso de trabajo asincrónico.

1.- ¿Cómo los estudiantes responden a las demandas de tareas para la casa, en la modalidad online? ¿por qué crees tú que está pasando esto?

2.- ¿Ha cambiado la respuesta de los estudiantes frente a las tareas a raíz de la pandemia? Si la respuesta es positiva, ¿de qué manera? y ¿a qué atribuyes estos cambios?

3.- ¿Existen lineamientos que surgen de tu jefatura directa en relación con las tareas y al proceso de revisión de éstas? ¿En caso de no existir, como surge la idea de su implementación en tu asignatura?

4. ¿Cómo formulas y planificas las tareas y qué estrategias utilizas?

Anexo 4

Pauta para grupo focal con estudiantes: “Prácticas pedagógicas desde la percepción de los estudiantes” (creación propia).

Objetivos: Describir la percepción de los estudiantes en torno a sus propias conductas, y a las prácticas pedagógicas que realizan los docentes, que influyen en la autorregulación de su aprendizaje.

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





Anexo 5

Página web.

La vida es muy corta para hacerla aburrida!

+Explorar el foro

editoer.wiki.com/foro/edico/web/hendeler/hendeler/document/_reglas-del-sitio-website-editor-google-chrome

 <p>Espacio libre! Siguiente</p> <p>👤 4 🗨️ 1</p> <p>¿Qué fue primero el huevo o la gallina? ¿Existencia de Dios? Música? ¿Inteligencia? ¿Aprendizaje? Este es tu espacio!</p>	 <p>Zona para estudiantes! Siguiente</p> <p>👤 4 🗨️ 4</p> <p>¿Quieres profundizar más tu aprendizaje? Así hay material y contenido que puedes consultar en cualquier momento.</p>
 <p>Zona de juego! Siguiente</p> <p>👤 4 🗨️ 3</p>	 <p>Publicado aquí! Siguiente</p> <p>👤 4 🗨️ 4</p>

 <p>1 TU NOMBRE</p>	 <p>5 TU NOMBRE</p>
---	---

 <p>BIENVENIDO! Presentate en el foro. 100 PTO\$!</p>	 <p>SABIDO! Crea al menos 2 publicaciones en foro "estudios". 400 PTO\$!</p>	 <p>HETO! Haz algo excepcional, fuera de lo habitual. 1000 PTO\$!</p>
 <p>LECTOR! Lee y comenta al menos 5 publicaciones del foro "estudios". 300 PTO\$!</p>	 <p>PUBLICADOR! Publica 10 veces en el foro. 500 PTO\$!</p>	 <p>AMISTOSO! Publica en foro "libre". 300 PTO\$!</p>
 <p>MULTIMEDIA! Publica un video en el foro. 200 PTO\$!</p>	 <p>PROFESOR! Publica y enseña algo que sepas (tema libre). 200 PTO\$!</p>	 <p>POPULAR! Comentario con 5 o + likes. 100 PTO\$!</p>
 <p>SOLIDARIO! Responde dudas de tus compañeros. 100 PTO\$!</p>	 <p>GENEROSO! Comparte datos e información en alguna publicación. 100 PTO\$!</p>	

Anexo 6

Registro de participación de los estudiantes en la plataforma de Nearpod.



Anexo 7

"Registro de asistencia a talleres".

asistencia	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
Estudiante	13/10/2021	20/10/2021	27/10/2021	03/11/2021	10/11/2021	17/11/2021
1	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste
2	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste
3	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste
4	Asiste	Asiste	No asiste	No asiste	No asiste	No asiste
5	Asiste	Asiste	No asiste	No asiste	No asiste	No asiste
6	Asiste	No asiste	No asiste	No asiste	No asiste	No asiste
7	Asiste	No asiste	No asiste	No asiste	No asiste	No asiste

Anexo 8

“Encuesta de percepción y satisfacción”
Participantes Talleres de Autorregulación del Aprendizaje

Estimado/a participante, el objetivo de la presente encuesta es poder evaluar tu percepción y satisfacción en torno al “Taller de Competencias de Autorregulación del Aprendizaje”. Para esto te pedimos que puedas seleccionar frente a cada enunciado o pregunta, la alternativa que mejor represente tu percepción y satisfacción en torno a los distintos elementos.

	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>No estoy de acuerdo</i>
<i>Considero que el desarrollo de los talleres fue coherente con lo presentado en un inicio por los expositores.</i>			
<i>Los contenidos presentados en los distintos talleres fueron útiles para mi proceso de aprendizaje.</i>			
<i>A través de la participación en los talleres he podido reflexionar, evaluar y/o poner en práctica procesos de planificación del aprendizaje.</i>			
<i>He llevado a la práctica o tengo la intención de llevar a la práctica los aprendizajes adquiridos en los distintos talleres.</i>			
<i>La participación de los talleres me permitió identificar barreras y aciertos en mi propio proceso de aprendizaje.</i>			

Anexo 9

Escala de validación de guía.

Estimados participantes:

A continuación, se presentará un “guía para el profesor” cuyo objetivo es promover la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes a través de la práctica docente en el aula. La realización de esta guía forma parte del proceso de intervención cuyo objetivo general es: **“Desarrollar competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de 3ero Medio del colegio, a través de la implementación de talleres psicoeducativos y la confección de una guía para docentes”**.

Y cuyos objetivos específicos de la intervención, son:

1. **“Fomentar procesos de estudio que incluyan la planificación de los objetivos que se proponen los estudiantes”**.
2. **“mejorar estrategias de ejecución de los procesos de estudio por parte de los estudiantes.”**
3. **“Identificar barreras y aciertos de los estudiantes en sus procesos de estudio y desarrollo de evaluaciones”**.
4. **“Participar de la creación de una guía de orientación para profesores, que promueve las estrategias de autorregulación del aprendizaje en el aula”**.

Valoración general de la guía.

Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: (1 = muy en desacuerdo; 2 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 3 = muy de acuerdo)	Grado de acuerdo		
	1	2	3
Adecuación (La guía está adecuadamente formulada para los docentes que la aplicarán).			
1. La guía se comprende con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje del aplicador)			
2. Los contenidos de la guía son adecuados para el desarrollo de competencias de autorregulación del aprendizaje en el aula.			
3. Los contenidos de la guía se presentan en un orden lógico.			
Pertinencia (Contribuye al cumplimiento de los objetivos de nuestra intervención).			
4. La guía es pertinente para lograr el objetivo: “Desarrollar competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de 3ero Medio del colegio”.			
5. La guía es pertinente para lograr el objetivo: Fomentar procesos de estudio que incluyan la planificación de los objetivos que se proponen los			

<i>estudiantes.</i>			
6. La guía es pertinente para lograr el objetivo: Mejorar estrategias de ejecución de los procesos de estudio por parte de los estudiantes.			
7. La guía es pertinente para lograr el objetivo: Identificar barreras y aciertos de los estudiantes en sus procesos de estudio y desarrollo de evaluaciones.			

	<i>Si</i>	<i>No</i>
<i>¿La guía contiene instrucciones claras y precisas para que los docentes puedan aplicarlas adecuadamente?.</i>		
<i>¿La extensión de la guía es adecuada?.</i>		
<i>¿Hay elementos de la guía que pudiesen generar confusión en un docente? (en el supuesto de contestar Sí, por favor, indique inmediatamente abajo cuáles).</i>		
<i>¿El diseño de la guía es el adecuado? (Colores, formas, tamaño y fuente, etc.)</i>		

<i>Elementos que pueden suponer una confusión para el docente.</i>	
<i>N° página.</i>	
<i>Motivo por lo cual considera podría suponer una confusión para el docente.</i>	
<i>Propuesta de mejora (Modificación, Sustitución o supresión).</i>	

<i>Sugerencias y comentarios extras (Opcional).</i>	
---	--

Identificación del experto.

Nombres y apellidos.	
Filiación (Ocupación, grado académico y lugar de trabajo).	
E-mail.	
Télefono.	
Fecha de validación (día, mes y año).	
Firma digital (Opcional).	

Muchas gracias por su valiosa contribución a la validación de esta guía.

Anexo 10

Registro de fotografías publicadas por los estudiantes a través de la página web de Autorregulación del Aprendizaje.



Anexo 11

Registro de actividad “Foda de mi Aprendizaje”, a través de plataforma Jamboard.



Referencias

Berridi, R., & Martínez, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39(156), 89–93. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58285>

- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199–210. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
- Cazan, A. M. (2012). Self regulated learning strategies - Predictors of academic adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33(December 2012), 104–108. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.092>
- Cerezo, R., Núñez, J., Fernández, M., Suárez, N., y Tuero, E. (2011). Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior. *Perspectiva Educacional Formación de Profesores*, 50(1), 1–30. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.50-Iss.1-Art.13>
- Chan, E., & León, E. (2017). Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mayahablantes TT - Exploration of the self-regulated learning process of Maya speaking university students. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 8(14), 91–110. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100091&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v8n14/2448-8550-ierediech-8-14-91.pdf
- Daura, Florencia. (2011). Teaching strategies for self-regulated learning. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 77-88. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200004>
- Díaz, A., Pérez, M., Valenzuela, M., Muñoz, P., Rivas, S., & Salas, C. (2010). Procesos De Autorregulación Del Aprendizaje En Estudiantes Universitarios De Primer Año. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 789–800.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- García Montero, I., & Bustos Córdova, R. B. (2021). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos Sobre Educación*, 0(22), 1–27. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>
- González, J., Rosário, P., Solano, P., & Núñez, J. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles Del Psicólogo*, 27(3), 139–146.
- Hernández-Pina, F., Sales, P., & Cuesta, J. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353 (septiembre-Dicembre 2010), 571–588. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11939/1/Artg Fuen& PR_2010.pdf

- Hernández, A., & Camargo, Á. (2017). Adaptación y validación del Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*, 24(1), 9–16.
<https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.02.001>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego CA: Academic Press.
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-Gonzalez C., Lobos-Peña, K. y Sáez-Delgado. F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. Número Especial Desafíos Humanos ante el COVID-19. Enero – Junio.
<http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J.C., González- Pienda, J., Solano, P y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Psicothema*. 19, 422- 427.
- Sáez-Delgado, Cofré, Estrada, Fornerod, García, Muñoz y Segovia (2020). Escala de autoeficacia docente para la promoción de la autorregulación del aprendizaje. *CienciaAmérica*, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 64-88, sep. 2020. ISSN 1390-9592. Disponible en:
<<http://201.159.222.118/openjournal/index.php/uti/article/view/332>>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tschannen-Moran M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 17, 783-805.
- Van Der Hurk. M. (2006) The regulation between self-regulated strategies and individual study time, prepared participation and achievement in a problem-based curriculum. *Active Learning in Higher Education* 7(2): 155–69.
- Valenzuela, B., & Pérez, M. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Aprendizaje Autorregulado a Través de La Plataforma Virtual Moodle*, 16(1), 5.
- Vizcaino Escobar, A., López Morales, K., Klímenko, O. (2018). Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios. *Revista Katharsis*, N 25, enero-junio 2018, pp.75-93, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>

Zimmerman, B.J., & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self- efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73, 485-493

Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2