

INVESTIGACIONES

Promoviendo el Aprendizaje Autorregulado en Educación Superior: Perspectivas desde la Planificación, la Enseñanza y la Evaluación

Promoting Self-Regulated Learning in Higher Education: Perspectives from Planning, Teaching and Evaluation

Daniela Bruna-Jofré^a
Alejandro Sánchez-Oñate^a

^a Laboratorio de Aprendizaje Multinivel en Educación Superior, Instituto de Bienestar Socioemocional,
Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo, Chile.
dbrunaj@udd.cl, alejandro.sanchez@udd.cl

RESUMEN

El propósito de este estudio fue evaluar el impacto de un programa de entrenamiento de docentes universitarios en estrategias de promoción de autorregulación del aprendizaje. Aun cuando la literatura señala diversas estrategias para promoverla, no hay claridad sobre las actividades concretas que realizan los docentes en aula. A través de un enfoque cualitativo, basado en la teoría fundamentada, se implementó un estudio mediante entrevistas semiestructuradas a 35 docentes (71.4% mujeres), con una edad media de 41.8 años, de una universidad privada del sur de Chile. Los resultados destacan prácticas de planificación y evaluación que promueven la autorregulación del aprendizaje, las dificultades observadas y la percepción del impacto de estas. Se concluye que el acompañamiento docente en la educación superior es clave para fomentar la autorregulación del aprendizaje y cuáles son las principales barreras para implementar esta práctica, aportando información relevante para el desarrollo de estas competencias.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje, entrenamiento docente, prácticas docentes, educación universitaria, teoría fundamentada.

ABSTRACT

The purpose of this study was to evaluate the impact of a training program for university teachers in strategies to promote self-regulation of learning. Even though the literature points out various strategies to promote it, there is no clarity about the specific activities that teachers carry out in the classroom. Through a qualitative approach, based on grounded theory, a study was implemented through semi-structured interviews with 35 teachers (71.4% women), with an average age of 41.8 years, from a private university in southern Chile. The results highlight planning and evaluation practices that promote self-regulation of learning, observed difficulties and the perception of their impact. It is concluded that teaching support in higher education is key to promoting self-regulation of learning and what are the main barriers to implementing these practices, providing relevant information for the development of these competencies.

Key words: Self-regulated learning, teachers training, teaching practices, University education, Grounded Theory.

1. INTRODUCCIÓN

La autorregulación del aprendizaje ha adquirido gran relevancia en el estudio del aprendizaje, especialmente en la Educación Superior (Boekaerts & Cascallar, 2006; Cassidy, 2011; Elvira-Valdés & Pujol, 2012; Lanz, 2006). Se trata de una habilidad asociada a la tradición de “Lifelong Learning”, o “Aprendizaje para toda la vida”, la cual ha impregnado fuertemente la investigación y políticas públicas educacionales a nivel internacional. Éste se entiende como un proceso continuo que estimula y empodera a los individuos a seguir adquiriendo conocimientos, valores y habilidades a lo largo de todas las etapas del ciclo vital (Watson, 2003). La autorregulación del aprendizaje es una herramienta que permite a los sujetos continuar aprendiendo, gracias al desarrollo de una capacidad para planificar procesos, monitorear el desempeño mientras éstos se están llevando a cabo, y autoevaluar los resultados, para mejorar en futuras situaciones.

Desde la Teoría Sociocognitiva del aprendizaje (Panadero & Alonso-Tapia, 2014), se trata de un proceso proactivo, de carácter iterativo y auto dirigido (Zimmerman, 2002), en el que los aprendices conducen sus pensamientos, sentimientos y conductas hacia el logro de metas de aprendizaje impuestas de manera personal, desplegando estrategias relacionadas con las tareas que deben llevar a cabo (Pintrich, 2000). La autorregulación incluye habilidades de metacognición, ya que, permite al aprendiz pensar sobre sus propios procesos cognitivos, además de creencias de autoeficacia y de agencia personal, así como procesos motivacionales y conductuales (Zimmermann, 1995).

La autorregulación del aprendizaje media la relación entre el contexto, las características del aprendiz y el desempeño (Pintrich, 2000), explicando de mejor manera las capacidades cognitivas y el logro académico de un estudiante (Zimmerman, 2002). Por esto, es vista como un mecanismo para explicar las diferencias en el logro entre estudiantes y como medio para mejorar estos alcances académicos (Schunk, 2005).

Hasta principios del siglo XXI, el foco en la investigación de la autorregulación del aprendizaje estuvo puesto en las estrategias que los estudiantes llevaban a cabo para autorregularse, independiente del papel del profesor (Boekaerts & Cascallar, 2006). Sin embargo, los antecedentes descritos, ponen en relieve el hecho de que los estudiantes deberían practicar y desarrollar la autorregulación durante todas las etapas educacionales, por lo que, la comprensión de cómo promover esta capacidad se ha vuelto fundamental (Kistner, Rakoczy, Otto, Dignath- van Ewijk, Büttner & Klieme, 2010). De esta forma, una de las principales líneas de investigación en torno al aprendizaje autorregulado, se ha convertido en el diseño, implementación y evaluación de intervenciones, desarrolladas para enseñar esta habilidad en los estudiantes.

La investigación ha entregado evidencias de que la instrucción que llevan a cabo los profesores se encontraría relacionada con las estrategias de autorregulación del aprendizaje de los alumnos (Cazan, 2013). El docente es una persona clave, ya que, organiza la enseñanza de manera que los alumnos puedan ayudarse entre sí y trabajar juntos. En este sentido, puede enseñar y guiar a los aprendices, de manera individual o grupal, en el uso de variadas estrategias que pueden utilizar posteriormente por sí solos.

En el contexto del aprendizaje autorregulado, diversos investigadores han destacado la importancia de las competencias de los docentes como agentes del aprendizaje autorregulado, de aquí que las prácticas que realizan en el aula tengan un impacto en el aprendizaje (Karlen et al., 2023).

Lo mismo ocurre luego de lo vivido por la pandemia de COVID – 19, la cual, deja en evidencia la necesidad de preparar al equipo docente aún más para el cambio de paradigma desde el enfoque de enseñanza – aprendizaje centrado en el profesorado, hacia un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante, esperando que estos logren ser protagonistas autónomos en su aprendizaje (Fuentes et al., 2023).

Cabrera et al. (2023) diseñaron una propuesta de autoevaluación para ver el desarrollo de la autorregulación en educación superior, concluyendo que los estudiantes perciben de manera positiva tener un papel activo en su proceso de aprendizaje, a la vez que visualizan el impacto positivo en su calificación final. Dicho esto, la autoevaluación se percibe como un recurso instruccional.

En cuanto al mismo estudio, pero desde la perspectiva docente, le permite disponer de más información para evaluar a sus estudiantes de forma más precisa y comprender en profundidad como se perciben y valoran sus logros (Cabrera et al., 2023).

1.1. ENTRENAMIENTO DOCENTE PARA LA PROMOCIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL AULA

El cómo mejorar las habilidades de enseñanza y el pensamiento pedagógico de los docentes universitarios se ha convertido en un tema de discusión en el área de la enseñanza en Educación Superior. (Chalmers & Gardiner, 2015; Gibbs & Coffey, 2000, 2004; Postareff, Lindblom- Yläne, & Nevgi, 2007; Stes, Coertjens, Van Petegem, 2010; Stes, Min- Lelived, Gijbes & Van Petegem, 2010).

Varios países, como Finlandia, Reino Unido, Noruega, Australia y Sri Lanka, han establecido programas formales de formación de docentes universitarios. Incluso, en ocasiones el perfeccionamiento es obligatorio y asociado a la mejora en la carrera docente (Gibbs & Coffey, 2004; Chalmers & Gardiner, 2015).

Diferentes autores (Devlin, 2008; Gibbs & Coffey, 2000, 2004; Postareff, Lindblom- Yläne, & Nevgi, 2007; Stes, Coertjen, Van Petegem, 2010) ponen en relieve la dificultad sobre la falta de evidencia del impacto del entrenamiento docente, asociada al bajo nivel de investigación en esta área, ya que, pocos estudios dan cuenta de los resultados empíricos y del impacto que realmente generan en los profesores, debiendo distinguir que el efecto que genere en los profesores, es distinto y no necesariamente se va a relacionar con cómo ese entrenamiento impacta después, en la autorregulación de aprendizaje por parte de los estudiantes.

En el ámbito específico del entrenamiento docente para promover la autorregulación del aprendizaje, la investigación ha entregado evidencias de que la instrucción promovería el desarrollo y uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje por parte de los alumnos (Cazan, 2013), concluyéndose de que se trata de una habilidad posible de entrenar (Boekaerts & Cascallar, 2006).

Si bien se han realizado intervenciones para promover la autorregulación, todos estos programas tienen en común el hecho de mostrar resultados positivos, impactando en los estudiantes, pero trabajan directamente con los alumnos, sin incorporar de manera activa al docente que enseña a los estudiantes en las asignaturas de sus planes de estudio, siendo que, como se ha mencionado anteriormente, hay una relación directa entre las metodologías y la forma de enseñar del docente y como este impacta en el aprendizaje autorregulado, no se puede obtener uno sin el otro.

Lo anterior, toma sentido con lo que menciona Fuentes et al. (2023), ya que, es importante animar a los estudiantes a aprender, y para que esto ocurra, deben existir recursos dirigidos a realizar actividades cognitivamente estimulantes y cualitativamente exigentes, ofreciendo clases a los estudiantes con oportunidades efectivas de aprender cosas no solo relacionadas a lo que estudian, sino, también a que interioricen la importancia y validez de aprender para su vida en general.

Entonces, vale la pena preguntarse qué estrategias o prácticas específicas pueden llevar a cabo los docentes universitarios para fomentar esta habilidad en los pupilos, una de ellas podría ser la reciente relación establecida entre la autorregulación del aprendizaje y las competencias digitales, las cuales se encontró que las actividades virtuales fomentan la autonomía del estudiantado, en especial, para resolver problemas de necesidad de información (Pinto et al., 2023).

El mismo estudio concluye que en la medida que los y las estudiantes logra fortalecer sus competencias digitales, se favorece de manera positiva la relación entre autorregulación del aprendizaje y la motivación, que directamente mejoran el rendimiento, esto desde la instrucción de sus docentes que deben actualizar sus métodos hacia aprendizajes digitales.

En la misma línea de lo que los docentes pueden ofrecer para fomentar la autorregulación del aprendizaje, en un estudio realizado en una Universidad de Perú, se concluye que los estilos de aprendizaje provenientes de los docentes se relacionan de manera significativa con la autorregulación de los estudiantes, así como un 65% de los participantes estuvo de acuerdo en que al desarrollar diversos estilos de aprendizaje implica mejor rendimiento en diversos cursos (Sánchez, 2023).

2. MÉTODO

2.1. DISEÑO

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia (Bruna, 2016, 2022), que tuvo como objetivo general evaluar el impacto de un programa de entrenamiento a docentes universitarios, en estrategias de promoción de la autorregulación del aprendizaje. Los resultados que se presentan en este reporte corresponden a un diseño orientado bajo los principios de la teoría fundamentada, con un enfoque sistemático según la propuesta de Strauss y Corbin (1990). Este diseño permite explorar las prácticas promotoras de la autorregulación del aprendizaje en educación superior. La recolección de datos y su análisis se realizaron de manera iterativa y simultánea, aplicando el método de comparación constante. Este enfoque permite la construcción de una teoría que emerge a partir de los datos recolectados, lo que otorga flexibilidad para identificar categorías centrales, sus relaciones y propiedades, en lugar de partir de hipótesis predefinidas.

2.2. PARTICIPANTES

El muestreo fue intencional, dirigido por el criterio de saturación teórica (Strauss & Corbin, 1990), el cual se alcanzó cuando no surgieron nuevos datos o categorías relevantes en las entrevistas. La muestra estuvo conformada por 35 docentes universitarios de diversas disciplinas, inscritos voluntariamente en un programa de capacitación sobre prácticas

promotoras de la autorregulación del aprendizaje, pertenecientes a una universidad privada y adscrita al Sistema Único de Admisión del Consejo de Rectores de Chile. De los participantes, el 71.4% eran mujeres, con una edad media de 41.8 años y una experiencia docente promedio de 10.4 años. 23 sujetos (65.7%) tenían especialización de postgrado en su disciplina, mientras que 12 (34.3%) especialización en docencia universitaria. La diversidad de disciplinas representadas (salud, ciencias sociales, e ingeniería) contribuyó a una amplia variabilidad en las percepciones y experiencias, lo que enriqueció el análisis.

2.3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Las entrevistas fueron transcritas de forma literal, y se realizó un análisis de contenido, siguiendo los lineamientos de Flores (2009) e Izcarra (2014). Se empleó el software de análisis de datos cualitativos Atlas ti. versión 7.5.4.

Se tomaron como fuentes primarias las entrevistas realizadas a los docentes participantes. Los datos fueron codificados en tres fases: codificación abierta, axial y selectiva. En la codificación abierta, se identificaron categorías preliminares relacionadas con las prácticas de enseñanza, planificación y evaluación. En la codificación axial, se establecieron relaciones entre las categorías mediante un esquema de codificación paradigmática. Finalmente, en la codificación selectiva, se identificó una categoría central que unifica las dimensiones estudiadas. Como se mencionó anteriormente, el análisis estuvo guiado por la saturación teórica, y se utilizó un software para facilitar la gestión y triangulación de los datos.

3. RESULTADOS

3.1. RESULTADOS DE LA CODIFICACIÓN ABIERTA

3.1.1. Percepciones generales sobre la implementación de prácticas docentes que promueven la autorregulación

En general, el impacto percibido recae en hacer consciente la importancia de ciertas prácticas docentes, comprendiendo el propósito y los efectos en el desempeño académico de los estudiantes. Además, algunos docentes señalan que ha tenido un impacto directo en la calidad de la relación con sus estudiantes.

Sí, había cosas de estas del curso que yo hacía, pero sin un sentido, y ahora lo comprendo (Entrevista 11, 2:107).

la autorregulación la conocí con la clase que asistí (...) y no, no... no sabía que yo estaba haciendo, no tenía conciencia de que yo lo estaba haciendo de esta manera (Entrevista 9, 19:42).

Las atribuciones respecto de las dificultades que se presentan en la implementación de las prácticas tratadas en la capacitación son variadas, pudiendo distinguir entre atribuciones externas (variables del estudiante, condiciones del ambiente y la organización de las clases)

e internas (relativas a la disposición y el desempeño docente). No obstante, estas últimas no aparecen con frecuencia en las respuestas de los docentes.

En primer lugar, y con mayor frecuencia los docentes aluden al tiempo como una de las dificultades centrales frente a la implementación de las distintas prácticas. Sin embargo, existen matices respecto de la percepción y la forma en que el tiempo puede influir. Algunos refieren que no cuentan con tiempo suficiente para planificar y realizar seguimiento a su trabajo docente, mientras que otros se centran en el tiempo efectivo de enseñanza, que resulta estrecho para implementar prácticas de enseñanza y de evaluación.

...pero tampoco dan los tiempos, porque de repente para algunos tipos de evaluación se necesita más tiempo, poder tomar al alumno en una circunstancia que tenga que actuar y no siempre es posible (Entrevista 17, 10:168).

Ahora las dificultades que uno puede tener son el tiempo porque todo esto requiere una cantidad importante de horas adicionales de preparación, no solo la de materiales, sino que de correcciones adecuadas (Entrevista 7, 16:379).

En segundo lugar, emergió una serie de atribuciones relativas al número de estudiantes por curso, siendo un factor obstaculizador de la implementación de algunas prácticas:

Como te digo, uno trata de lograr incorporar y que todos puedan escuchar, pero cuesta porque sesenta alumnos dentro un aula, cuesta abarcarlos a todos (Entrevista 16, 9:17).

Eso ya dificulta mucho más las cosas, porque tener a ochenta en una sala y poder acordarte de sus caras, de sus situaciones, ya es complejo. Entonces, yo creo que en un aula con el número de alumnos es más difícil, se puede hacer yo creo, pero va a demandar un esfuerzo mayor del docente y las ganas del docente de hacerlo (Entrevista 6, 15:140,141).

Adicionalmente, se encontró una atribución vinculada a la carga de trabajo de los docentes:

“Además que también hay otros factores externos, como la sobrecarga de trabajo, porque nosotras tenemos que hacer clases a veces tres módulos seguidos” (Entrevista 16, 15:71).

Finalmente, los docentes tienden a percibir la inmadurez y el nivel de autocrítica de los estudiantes como las principales características que pueden obstaculizar la implementación de estas prácticas:

Porque cuando los trabajos están relacionados con alguna nota, el alumno de repente es bien poco autocrítico (Entrevista 15, 8:19).

...no les voy a decir «la próxima clase tienen que entregarme tal cosa» y eso, estoy teniendo problemas o sea a los chiquillos yo no les recuerdo, no obstante que ellos lo saben, y fíjate que no es por mala voluntad es simplemente por una cuestión de madurez (Entrevista 7, 16:21).

3.1.2. Experiencias de implementación de prácticas de planificación de la enseñanza

En relación con la implementación de las prácticas de planificación de la enseñanza, los docentes revelan la importancia de dedicar el tiempo suficiente para pensar, construir y socializar las planificaciones. Por otra parte, algunos docentes señalan la conveniencia de implementar gradualmente las prácticas de planificación. Cabe señalar que la práctica más recordada e implementada es la calendarización.

La creación del ambiente y entrega de calendarización es algo que ya tengo internalizado para este curso (Entrevista 19, 2:11).

Con hartito tiempo hicimos la entrega de las fechas de evaluación. Por ejemplo, yo las tengo todas pegadas acá: las fechas de las principales tareas, los recordatorios, la calendarización de las actividades más relevantes de los alumnos de quinto año, así como también un foro donde podemos ir conversando con los estudiantes, el correo electrónico, etc. (Entrevista 12, 18:7).

Las y los participantes expresan acuerdo respecto de la aplicabilidad de las prácticas de planificación en sus distintos contextos de enseñanza, destacando que este tipo de estrategias exigen de ellos una focalización en la tarea y monitoreo permanente del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Además, se refieren al proceso de aprendizaje de estas prácticas, desde casos en que existía una escasa planificación de la enseñanza, por ejemplo, transitaron de una planificación semanal a la planificación de cada clase, y otros en que se imposibilitó una implementación adecuada, por el escaso entrenamiento de la práctica.

Un docente advirtió que cuando sus estudiantes se informan de antemano sobre los contenidos y tareas de cada clase, deciden si asistir o no en función de sus motivaciones, asegurando la participación de aquellos más motivados con la asignatura: “Como saben cuál es el objetivo y lo que tienen que lograr, si no alcanzan a terminar en la clase o ellos ven que no quedaron claros, al día siguiente llegan con los ejercicios hechos y me preguntan si están bien o mal” (Entrevista 32, 9:6).

En cuanto a las dificultades identificadas por las y los docentes en la implementación de prácticas de planificación de la enseñanza, aparecen cuatro aspectos relevantes: la indiferencia de los estudiantes, las dificultades para preparar o diseñar la planificación, la implementación inflexible frente a las contingencias (por ejemplo, la exigencia de nivelar contenidos), y sentimientos de inseguridad para implementarlas. Es relevante notar que en este tipo de prácticas las atribuciones son principalmente internas (las tres últimas) y en menor medida externas (solo la primera de ellas, aun cuando es la más presente).

aunque uno les diga que la vean y que la revisen, no la revisan. Entonces siempre llegan a la clase sin ver, y preguntando qué tocaba ver hoy día (Entrevista 30, 13:8).

Yo creo que me dificultó también un poco... no me sentía como con la seguridad de hacerlo, con la confianza de llevarlo a cabo (Entrevista 19, 12:23).

Las respuestas generales de las y los estudiantes, percibidas por sus docentes, tienden a ser negativas, en el sentido de que estos no acostumbran a revisar de forma periódica la calendarización, esperando constantemente que las y los docentes les adviertan de los contenidos a tratar, las actividades y las evaluaciones.

...una de las cosas que se les dice es «miren chiquillos, en la calendarización están absolutamente todas las evaluaciones que ustedes van a tener desde marzo hasta diciembre, yo no se las voy a recordar; ustedes son adultos, tienen información, está en la página web; por lo tanto, yo no les voy a decir la próxima clase tienen que entregarme tal cosa» (Entrevista 7, 16:5).

La tabla 1 sintetiza lo referido por las y los docentes respecto de cuatro prácticas de planificación de la enseñanza, sus modos de implementación, dificultades e impacto percibido en los aprendizajes:

Tabla 1. Prácticas de planificación que promueven la autorregulación del aprendizaje

Práctica de planificación	Modos de implementación	Dificultades observadas	Impacto percibido
Creación de un entorno propicio para el aprendizaje	Restricción o regulación del uso de teléfonos, normas de asistencia, puntualidad, alimentación, uso de pausas en medio del horario, disolución de grupos de conversación, intercambio de roles.	Número de estudiantes por sección), características personales de los estudiantes, uso del celular sin fines pedagógicos, disposición de las sillas, temperatura y ruidos del ambiente.	El impacto de esta práctica se refleja en favorecer la creatividad y la co-construcción de aprendizajes entre estudiantes y docentes, junto con favorecer la autorregulación del aprendizaje.
Inclusión y revisión permanente de los objetivos de clase	De forma oral y/o escrita, por parte del docente o construida junto con los estudiantes, al comienzo y/o al final de cada clase. Se destaca la sistematicidad de esta práctica y la libertad respecto de su forma de implementación.	Solamente se señala el tiempo como obstáculo, en el sentido de destinar un espacio de las horas pedagógicas para explicar y revisar el objetivo de la clase. Ante esto, un docente señala que los estudiantes se orientan más a las tareas que al logro de objetivos.	Recae en la focalización de los contenidos y tareas, restando atención a aspectos que no son relevantes para el aprendizaje. Además, ayuda a mantener una noción de continuidad durante el proceso de aprendizaje, favoreciendo una motivación.
Discusión docente-estudiante sobre la planificación	En forma de discusión y revisión, ajustándola a los intereses y necesidades de los estudiantes. Resalta el uso de preguntas dirigidas hacia estudiantes, en función del desempeño durante el semestre.	Resulta más cómodo implementar lo planificado sin abrirlo a modificaciones con los estudiantes, especialmente en cursos numerosos, evitando la posibilidad de que no exista consenso entre todos.	Se destaca una incidencia en la anticipación y toma de decisiones de los estudiantes frente a las actividades y contenidos, además de señalar que tiene un mejor efecto en grupos de trabajo más reducidos, favoreciendo su organización.

Calendarización de actividades	En su mayoría, los docentes emplean la calendarización clase a clase, entregada en formato digital e impreso al inicio de semestre. En ellas se incluyen objetivos del curso, competencias, contenidos, actividades teóricas y prácticas, evaluaciones y bibliografía.	Escaso uso de la calendarización por parte de los estudiantes, coincidiendo en que son pocos los que la revisan y se anticipan al desarrollo de actividades y evaluaciones. Dificultad de coordinación con sus pares en la elaboración y uso de una misma calendarización.	Perciben un efecto en la autorregulación del aprendizaje, dado que permite que los estudiantes revisen constantemente el hilo conductor de la asignatura, presenten dudas y las resuelven de forma autónoma, sean más responsables con la entrega de trabajos y la asistencia a actividades especiales.
--------------------------------	--	--	---

3.1.3. Prácticas de enseñanza

Respecto de las prácticas de enseñanza, se encontró una diversidad de formas de implementación. Las y los docentes señalan acciones concretas que acompañan ciertas prácticas, tanto directas como indirectas, consideradas factibles y relativamente sencillas de implementar; reconociendo que es un trabajo directamente vinculado a la planificación y que requiere de una implementación estratégica y de largo plazo.

Respecto de las dificultades identificadas en la implementación de prácticas de enseñanza, aparecen nuevamente atribuciones que recaen sobre sus estudiantes, relacionadas con la falta de estudio y el comportamiento en clases. Secundariamente aparecen atribuciones relativas a las condiciones del trabajo, particularmente la dificultad de implementarlas en cursos numerosos, la falta de tiempo, y el momento durante el semestre en que se comenzaron a implementar:

Ahora meterle cabeza a todo y hacer todo junto, la verdad es que a mí no me da el tiempo (Entrevista 31, 14:26).

...finalmente hoy día los universitarios llegan a la u siendo como adolescente todavía, son como que estuvieran en el colegio, son inmaduros, no saben si quieren estudiar lo que están estudiando, no le toman el peso a los ramos, ni al horario, ni a las conductas de la clase (Entrevista 23, 7:117).

La gran mayoría de las y los participantes señala el interés por comenzar a implementar las prácticas de enseñanza promotoras de la autorregulación en los semestres posteriores a la experiencia de capacitación, respaldando este interés en el impacto observado en el aprendizaje de sus estudiantes: "...a mí me serviría mucho ahora, por ejemplo, si me coloco a hacer clases, es de nuevo leer esto y ordenarme en la cabeza, esto se llama de tal manera; esto es lo que espero y me equivoco en tales cosas, me va a servir de una ayuda enorme" (Entrevista 9, 19:141).

La tabla 2 sintetiza lo referido por las y los docentes respecto de cuatro prácticas de enseñanza, sus modos de implementación, dificultades e impacto percibido en los aprendizajes:

Tabla 2. Prácticas de enseñanza promotoras de la autorregulación del aprendizaje

Práctica de enseñanza	Modos de implementación	Dificultades observadas	Impacto percibido
Enseñanza directa	Uso del refuerzo positivo oral y escrito de las prácticas de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, o en general frente a la evidencia de estudio y preparación de la clase, la creatividad e innovación y el ajuste a aspectos formales. Uso del refuerzo oral sobre intervenciones erróneas y/o conductas no esperables, orientándolo hacia la construcción de aprendizajes.	Predominio de atribuciones externas: actitudes de los estudiantes, número por curso, falta de tiempo, preferencia por implementar metodologías ya conocidas y/o tradicionales de enseñanza y evaluación.	Mayor reflexión sobre los contenidos, integración de las habilidades, mayor preocupación por el desarrollo del programa, más participación en clases, mejora en la asistencia y puntualidad, mejores resultados académicos.
Formación en estrategias de estudio	Uso de mapas conceptuales a través de dinámicas grupales y modelando su elaboración frente al curso.	No se reportan.	Favorecer el estudio eficiente de acuerdo con los intereses y habilidades de los estudiantes, así como con las características de cada asignatura.
Refuerzo oral de prácticas	En menor medida se emplea el refuerzo escrito, más vinculado a las evaluaciones.	Derivadas de la dinámica del grupo, habiendo casos en que otros estudiantes se burlan de aquellos que son reforzados, especialmente cuando sus aportes son inusuales, o su avance menos visible.	Favorece la autorregulación del aprendizaje, haciendo que el estudiante sea consciente de sus avances y logros.
Protocolos de pensamiento hablado	Solo con algunos de los estudiantes, en la medida que van monitoreando los avances de aquellos con menor participación en clases o bajas calificaciones.	Falta de entrenamiento o desconocimiento de su uso, lo que genera inseguridad al momento de intentar implementarlas.	Propicia la reflexión de los estudiantes sobre cómo ocurren los aprendizajes, por sobre el uso de habilidades memorísticas.
Bitácoras y portafolios	Los docentes destacan su uso tanto para cursos o actividades como para cursos más teóricos.	Dificultad en cursos de mayor tamaño. Falta de tiempo para implementarlo. Necesidad de reducir la extensión del portafolio por la cantidad de trabajo a evaluar.	Permite al estudiante volver en cualquier momento a revisar las actividades y evaluaciones, además de recordar aquellas que están pendientes de entrega. Uso como herramienta de estudio.

Preguntas de proceso o metacognitivas	De forma oral, durante todo el semestre, dirigida de forma aleatoria a los estudiantes, a nivel individual y grupal. De forma escrita, integrando preguntas en certámenes. Ambas implementadas por igual con todos los estudiantes.	En el caso de preguntas escritas, algunos estudiantes suelen preguntarse por el sentido que tiene responderlas, siendo necesario explicitar la utilidad para comprender cómo se construye el aprendizaje.	Favorece la generación de discusiones y reflexión sobre su aprendizaje.
---------------------------------------	---	---	---

3.1.4. Prácticas de evaluación

En relación con la aplicación del conjunto de prácticas de evaluación, las y los docentes destacan, en orden de mayor a menor implementación, la retroalimentación, el uso de rúbricas, la evaluación auténtica, la evaluación formativa, la autoevaluación y la evaluación de competencias genéricas.

Las y los participantes manifiestan que estas prácticas son aplicables en las distintas disciplinas y áreas del conocimiento, y requieren de la voluntad de cada docente para su implementación, relevando el hecho de que las evaluaciones deben recaer sobre las competencias y habilidades, y no sobre contenidos memorísticos; al mismo tiempo que se deben implementar durante todo el proceso de aprendizaje.

Todas son factibles. La evaluación es uno de los puntos más importantes del proceso cognitivo, tiene que ser un proceso, nosotros no podemos evaluar al final de un curso, porque tenemos que saber que el alumno va integrando los conocimientos para obtener una evaluación final (Entrevista 20, 3:39).

Las y los docentes destacan la importancia de ser sistemáticos en la implementación de estas prácticas, lo que permite generar aprendizajes respecto de cómo optimizar su uso y tomar decisiones sobre la continuidad de algunas formas tradicionales de evaluar. Por otra parte, la percepción de estos apunta a que no es preciso ni factible la implementación de todas las prácticas de evaluación de forma simultánea, sino que es necesario seleccionarlas estratégicamente en función de los contenidos y del momento.

Porque depende de las actividades que tenga la asignatura... No siempre la misma práctica es aplicable en todas las actividades, de repente para algunos tipos de evaluación se necesita más tiempo de poder tomar al alumno en una circunstancia que tenga que actuar y no siempre es posible (Entrevista 17, 14:126).

Se resalta el impacto de las prácticas de evaluación sobre la posibilidad de generar aprendizajes significativos mediante el acercamiento de estudiantes al contexto real del quehacer profesional, favoreciendo el desarrollo de habilidades de pensamiento que permiten reflexionar activamente sobre sus procesos de aprendizaje.

Primero porque el alumno se hace más responsable de su proceso de aprendizaje. Lo otro sitúa al alumno en un contexto muy real. Creo que, con estas prácticas, si bien no obtuvimos los resultados que queríamos, el alumno se sintió muy satisfecho y cuando el alumno se refiere a eso es gratificante (Entrevista 20, 11:132).

Tal como con las prácticas de planificación y enseñanza, respecto de las prácticas de evaluación aparece el factor tiempo como una de las limitaciones principales para una implementación efectiva, ya que el conjunto de prácticas de evaluación requiere de sistematicidad e integración de la complejidad de los distintos niveles de evaluación.

...tampoco es llegar y poner preguntas acá, la idea es que aporten a esta construcción del conocimiento, entonces es hartito trabajo que no todos los profesores están dispuestos a hacer, porque ahora viene la corrección y la letra del estudiante es compleja (Entrevista 2, 2:70).

En términos generales, los docentes comentan que mediante este tipo de prácticas evaluativas las y los estudiantes alcanzan un mayor nivel de organización y autorregulación de su aprendizaje, lo cual fue agradecido por el estudiantado.

Los alumnos lo agradecieron bastante, porque fue mucho más ordenando y además les permitió autorregularse de alguna manera, porque al otro día, tenían que traer listo lo que habíamos visto en la sesión anterior, más el extra que se exigía para esa clase, y para la siguiente lo mismo (Entrevista 24, 7:76).

La tabla 3 sintetiza lo referido por las y los docentes respecto de cuatro prácticas de evaluación, sus modos de implementación, dificultades e impacto percibido en los aprendizajes:

Tabla 3. Prácticas de evaluación promotoras de la autorregulación

Prácticas de evaluación	Modos de implementación	Dificultades observadas	Impacto percibido
Evaluación auténtica	Los docentes buscan simular una situación o bien ejercitarla en el contexto real de práctica. Requiere de más trabajo del que habitualmente exige una evaluación de conocimientos.	Aumento en la complejidad del diseño de la evaluación, con dificultad en los estudiantes para integrar contenidos previos. Dificultades asociadas al tiempo de implementación de las evaluaciones, mientras mayor es el número de alumnos en el curso.	Posibilidad de rescatar la individualidad de los estudiantes, monitoreando el desempeño de estos de un modo más diferenciado del que puede hacerlo una evaluación con preguntas objetivas o de respuestas únicas. Posibilidad de aprender del error en contextos de ensayo.

Evaluación formativa	Algunos docentes la conciben como el antónimo de una evaluación calificada, mientras para otros, es entendida como una evaluación que busca levantar mayor reflexión respecto de cómo se está construyendo el aprendizaje, aun cuando sea con calificaciones.	Actitud desfavorable por parte de los estudiantes, que condicionan su disposición a rendirlas si es que se califican; asumiendo los docentes el desafío de demostrar que el resultado final está mayormente determinado por el entrenamiento logrado en estas instancias.	Resalta la importancia del aprendizaje a partir del error, y permite articularse con otras formas de evaluación (como los diagnósticos) y enseñanza.
Pautas y rúbricas	Uso transversal, acompañan a la mayoría de las evaluaciones. Son socializada con los estudiantes con el propósito de clarificar los criterios de evaluación y que puedan prepararse para alcanzar el mejor desempeño.	Falta de tiempo para confeccionarlas y asegurarse de que queden bien elaboradas.	Claridad para el estudiante respecto de los criterios de evaluación con que serán medidos y la consecuente imparcialidad en la corrección. Rapidez y/o facilidad para corregir.
Autoevaluación	Se implementa sobre la base de criterios de desempeño en función de los cuales el estudiante debe juzgar su comportamiento y logros académicos, sin necesariamente traducirse en una calificación. Generalmente usada al final de un curso o como parte de una evaluación formativa.	La objetividad o autenticidad de los estudiantes para evaluarse, tendiendo a existir una brecha notoria entre la autoevaluación y la evaluación del docente.	No se reportan.
Retroalimentación	Puede implementarse de modo articulado con las prácticas de evaluación auténtica, de competencias, y la mayoría de las instancias evaluativas.	Tiempo que se debe destinar para preparar y comunicar la retroalimentación. Algunos estudiantes tienden a confrontar la retroalimentación cuando no están de acuerdo con ella.	Es considerada fundamental para el aprendizaje del curso, proyectando también su uso en las distintas evaluaciones.
Coevaluación	Forma de horizontalidad del rol de los pares y el docente para juzgar el desempeño de sus compañeros. Los docentes se aseguran de que no provenga de pares amigos o con mayor afinidad, para lo cual se emplea, por ejemplo, la estrategia de selección al azar de los pares evaluadores.	Dificultad de encontrar evaluaciones altamente favorables hacia los pares, con escasa crítica objetiva de las tareas desempeñadas. Conflictos interpersonales que pueden derivarse del desacuerdo respecto a la evaluación de los compañeros.	Fomenta la crítica constructiva entre compañeros. Parece ser una medida más objetiva que la derivada de la autoevaluación.

3.1.5. Percepciones generales respecto de la autorregulación en estudiantes

En general, las y los docentes visualizan una relación entre la implementación de las prácticas descritas anteriormente y el desarrollo de un proceso de aprendizaje autorregulado por parte de las y los estudiantes, aun cuando esto no se refleje directamente en la medición de los resultados de aprendizaje.

La autorregulación del aprendizaje es evidenciada, de acuerdo con la percepción de los docentes, en que los estudiantes logran una comprensión más profunda de los contenidos, estudian de manera más planificada y reflexiva, evalúan su desempeño con mayor autocrítica, indagan de forma autónoma en la literatura del curso, se eleva el sentido de responsabilidad y desarrollan atribuciones internas respecto de sus resultados de aprendizaje, construyendo aprendizajes a partir de los errores, que pueden extrapolar a otras situaciones.

Porque, en el fondo, si tu evaluaste y viste que en realidad no te sirvió, a lo mejor no las vas a poner no más; pero como te vas dando cuenta que te permite lograr los objetivos que te planteaste y, con eso, hacer que el alumno se autorregule, que tú aprendas a desarrollar esas prácticas, las vas a mantener, las vas a seguir haciendo (Entrevista 5, 14:54).

No podría asegurarte que los alumnos, desde que implemento estas estrategias tienen mayor autorregulación, o resultados, ya que en los promedios no se ve reflejados, pero sí son alumnos que en la evaluación docente lo dicen, que han aprendido y que yo estoy preocupada del aprendizaje y ellos lo valoran (Entrevista 35, 12:33).

Por otra parte, algunos de las y los docentes también expresan expectativas respecto del nivel autorregulación que esperan de sus estudiantes, destacando como desafíos el aumentar la capacidad de reconocer sus errores. Para esto, creen necesario hacer al estudiante consciente del efecto que su comportamiento estudiantil puede tener en su vida laboral, siendo la autorregulación un aspecto del comportamiento que va más allá de los procesos de aprendizaje: “Es un alumno que visualiza lo que podría ser su vida laboral, están en la instancia para verse en la vida real, más autorregulación en términos de que ya no estudio porque me tengo que sacar una nota, sino porque me interesa aprender” (Entrevista 13, 17:19).

3.2. RESULTADOS DE LA CODIFICACIÓN AXIAL

A partir de la información disponible en los resultados, se identificaron cinco elementos clave en el análisis de codificación axial (ver Figura 1).

Las condiciones que influyen directamente en la categoría central fueron las características de los docentes y el contexto institucional de formación. La capacitación previa y la experiencia docente emergen como factores críticos que determinan cómo se implementan las prácticas de autorregulación. La formación en estrategias de autorregulación permitió a los docentes integrar nuevas prácticas, especialmente en la planificación y evaluación de las clases.

Entre las condiciones intervinientes se incluyen factores contextuales como la carga de trabajo, el número de estudiantes en el aula y las restricciones de tiempo, que afectan la implementación efectiva de las prácticas. En cursos numerosos, los docentes expresaron dificultades para llevar a cabo estas prácticas de manera efectiva, lo que evidencia el

impacto del contexto en la categoría central. Además, las características de los estudiantes, como su nivel de madurez y disposición hacia la autorregulación, median la relación entre las condiciones causales y las estrategias docentes. Estas condiciones intervinientes actúan como barreras o facilitadores en la promoción de la autorregulación del aprendizaje.

Por otra parte, a nivel de condiciones contextuales, el entorno institucional y las demandas académicas establecen el marco en el que se implementan las prácticas de autorregulación. La variabilidad en la modalidad de las clases (presencial, semipresencial) condiciona cómo los docentes pueden planificar e implementar estas prácticas.

En cuanto a las acciones e interacciones, las principales acciones identificadas fueron las prácticas docentes en las fases de planificación, enseñanza y evaluación. Estas acciones son respuestas a las condiciones causales e intervinientes, y se reflejan en estrategias como la calendarización de actividades, la retroalimentación frecuente y la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje autorregulado. Los docentes que implementaron estas prácticas observaron una mayor autonomía en los estudiantes y un aumento en la participación durante las clases.

Finalmente, en el ámbito de las consecuencias, los resultados derivados de la implementación de estas prácticas incluyen una mejora en la autorregulación de los estudiantes, manifestada en una mayor planificación y reflexión sobre sus procesos de aprendizaje. Los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad para organizar su tiempo y evaluar su progreso, lo que también contribuyó a mejorar su rendimiento académico. A nivel institucional, se destacó la importancia de continuar fortaleciendo las competencias docentes para sostener estos avances en el tiempo.

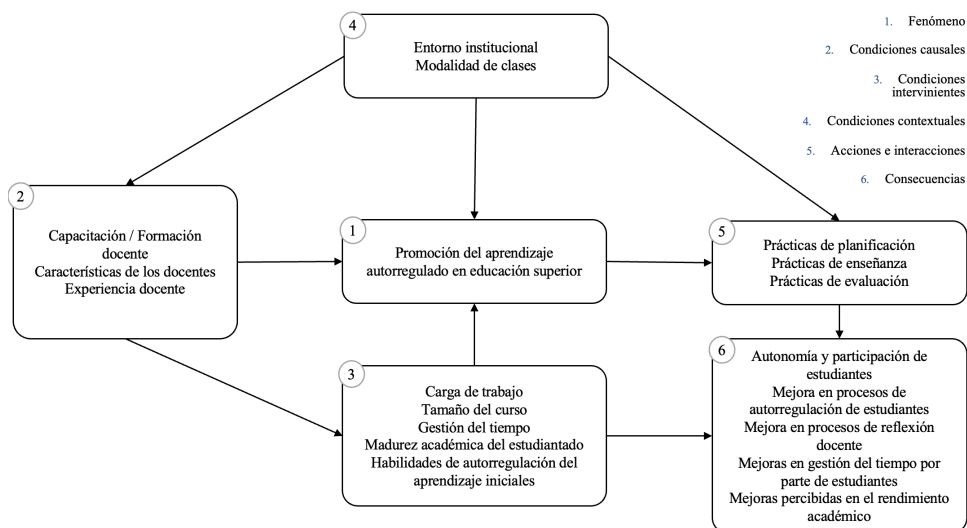


Figura 1. Paradigma de codificación.

4. DISCUSIÓN

El presente trabajo se enmarca en la necesidad de promover en el estudiantado universitario sus capacidades para autorregular sus procesos de aprendizaje, a partir, de la implementación por parte de los docentes de diversas prácticas que contribuyan a la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, pudiendo esto ayudar a enfrentar mejor los desafíos que enfrenta el sistema de educación superior.

A partir de los hallazgos de este estudio, se podría constatar como recomendación, la importancia de que las universidades generen acciones para acompañar a las y los estudiantes a fomentar la autorregulación para el logro de las metas y el desarrollo del capital humano, conformado por los futuros profesionales.

Lo anterior es consistente con la literatura, donde tal como señala Sánchez (2023) en su estudio realizado en una Universidad de Perú, a medida que cada docente fomente diversos estilos de aprendizaje tales como estudiante innovador, reflexivo, teórico y pragmático, y que a su vez, cada estudiante demostrara su participación ante cada estilo de aprendizaje, implicaba una mejora en el rendimiento académico.

En particular, se pone el foco en el trabajo con el personal docente y el desarrollo de sus competencias y prácticas para desarrollar habilidades complejas en sus estudiantes, tal como lo es la autorregulación, que implica la integración de variables cognitivas, afectivas, conductuales y metacognitivas, las que se transferirán a distintos contextos. En este sentido, este estudio aporta en la temática de entrenamiento docente y evaluación de su impacto, analizando sus efectos de manera cualitativa, permitiendo entender en profundidad las percepciones de las y los participantes, e identificando qué prácticas son las eficaces, desde sus propias voces.

Con respecto a la aplicación de las prácticas, este trabajo muestra la importancia de que el personal docente de educación superior otorgue un sentido personal a lo aprendido, internalizándolo y ajustándolo a su sello docente. Por esto, la capacitación debe entregar oportunidades de trabajo en que las y los participantes puedan transferir los conocimientos a su realidad, ajustándolo a las necesidades de su contexto, en este caso, la literatura es consistente con los resultados que señalan la necesidad de que los profesores sean quienes puedan ajustar sus metodologías de tal forma que favorezcan la autorregulación del aprendizaje.

Lo anterior, ya que, como menciona el estudio de Karlen et al. (2023), si los profesores no cuentan con un conocimiento relevante y correcto sobre las estrategias que deben aplicar, estas podrían ser ineficaces y provocar el efecto contrario al deseado.

Sin embargo, existen barreras para su implementación en aula, siendo las principales reportadas por los docentes, la falta de tiempo, el alto número de estudiantes por clase, la alta carga de trabajo percibida y las características del desarrollo evolutivo de los estudiantes. Estos elementos podrían guiar a las instituciones para el trabajo de mejora de competencias docentes, por lo que, es relevante tomarlas en cuenta al momento de diseñar, implementar y evaluar programas de entrenamiento.

A pesar de estos obstáculos percibidos, las y los docentes reportan utilizar estos aprendizajes para la mejora de sus prácticas, a nivel de planificación, enseñanza y evaluación de los aprendizajes, pero según lo contrastado en la literatura, continúa siendo objetivo de investigación futura lograr establecer un justo equilibrio entre las propuestas que deben realizar los docentes para promover la autorregulación del aprendizaje de sus estudiantes y la carga de trabajo que implica tanto para ellos como para los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J. C. & Jaramillo, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
- Boekaerts, M. & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210. <https://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
- Bruna, D. (2016). *Impacto de un Programa de Capacitación Docente de Facilitación de Aprendizaje Autorregulado de Estudiantes Universitarios* (Tesis Doctoral). Universidad de Concepción, Chile.
- _____. (2022). Un Modelo para promover la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios a través del entrenamiento docente en prácticas pedagógicas de preparación, ejecución y autorreflexión. Aprendizaje, Bienestar y Colaboración desde la Psicología Educativa. Propuestas teóricas y Experiencias. Santiago: Ediciones UDD.
- Cabrera, N., Fernández, M., Maina, M., y Sangrà, A. (2023). Diseño de una propuesta de autoevaluación para el desarrollo de la autorregulación en educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 223-244. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34028>
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: Identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000.
- Cazan, A. M. (2013). Teaching self-regulated learning strategies for psychology students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 743-747. <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.387>
- Chalmers, D. & Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, 51(1), 53- 80.
- Devlin, M. (2008). Research challenges inherent in determining improvement in university teaching. *Issues in Educational Research*, 18(1), 12- 25.
- Elvira-Valdés, M. A. y Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 367-378.
- Flores, R. (2009). *Observando Observadores: Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Fuentes, S., Rosário, P., Valdés, M., Delgado, A., & Rodríguez, C. (2023). Autorregulación del Aprendizaje: Desafío para el Aprendizaje Universitario Autónomo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(1), 21-39. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000100021>
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2000). Training to teach in higher education: a research agenda. *Teacher Development*, 4(1), 31-44. <https://dx.doi.org/10.1080/13664530000200103>
- _____. (2004). The impact of training university teachers on their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87- 100.
- Karlen, Y., Nadja, C., Jud, J., Rosenthal, A., & Daria, T. (2023). Teachers as learners and agents of self – regulated learning: the importance of different teachers’ competence aspects for promoting metacognition. *Teacher and Teaching education*, 125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104055>
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G. & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition Learning*, 5, 157-171. <https://dx.doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>
- Lanz, M. Z. (2006). Aprendizaje autorregulado: El lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 121-132. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200007>
- Panadero, E. & Alonso- Tapia, J. (2014). Teorías de la autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20, 11-22. <https://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>

- Pinto, C., Bravo, M., Ortiz, R., Jiménez, D., & Faouzi, T. (2023). Autorregulación del aprendizaje, motivación y competencias digitales en educación a distancia: una revisión sistemática. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(98), 965–986. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662023000300965&script=sci_arttext
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in self-regulated learning and achievement. *Journal of Educational Review*, 92, 544-555.
- Postareff, L., Lindblom- Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teaching Education*, 23, 557-571.
- Sánchez, E. (2023). Estilos de aprendizaje y autorregulación en estudiantes universitarios de Educación. *Revista científica Episteme y Tekne*, 2(1), 2–7. <https://doi.org/10.51252/rceyt.v2i1.479>
- Schunk, D. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Watson, L. (2003). *Lifelong Learning in Australia*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory in to Practice*, 41(2), 64-70.