



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA**

***“Programa de Empoderamiento Autorregulatorio para Estudiantes  
Universitarios durante las Clases Virtuales por Covid-19”***

**TESIS**

**Para obtener el grado de Maestra en Psicología**

**PRESENTA**

**L.C.H. Verónica Itzaí Guerrero Benítez**

**Director de tesis:**

**Dr. Ulises Delgado Sánchez**

**Comité Tutorial:**

**Dra. Deni Stíncer Gómez**

**Dra. Norma Betanzos Díaz**

**Dra. Alma Janeth Moreno Aguirre**

**Dra. Elizabeth Aveleyra Ojeda**

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	1
ANTECEDENTES .....	5
JUSTIFICACIÓN .....	9
Capítulo 1.....	11
MARCO TEÓRICO.....	11
1.1 Conceptualización del aprendizaje autorregulado .....	11
1.2 Perspectiva Socio-cognoscitiva.....	11
1.2.1 Modelo cíclico de aprendizaje autorregulado .....	16
1.2.2 Fase Previa o de Preparación.....	16
1.2.3 Fase de desempeño .....	19
1.2.4 Fase de autorreflexión .....	21
1.2.5 Componentes de la autorregulación.....	23
1.2.6 Modelamiento .....	23
1.3 Perspectiva Fenomenológica .....	25
1.3.1 Elementos que componen el proceso autorregulado .....	25
1.3.2 Las autopercepciones y la formación del autoconcepto del estudiante	
25	
1.3.3 Autoconocimiento como parte del enfoque metacognitivo.....	26
1.4 Perspectiva Constructivista .....	27
1.4.1 Elementos que componen el proceso autorregulatorio.....	27

1.4.2 Teorías implícitas del aprendizaje y su importancia en la autorregulación .....	28
1.5 Programa de Empoderamiento Autorregulatorio (Self-regulation Empowerment Program) .....	30
1.6 Autorregulación en la educación a distancia .....	31
1.6.1 La teoría de la distancia transaccional .....	31
1.6.2 Autorregulación como predictor de éxito académico en la educación a distancia	32
1.6.3 Videos instruccionales como apoyo a la educación a distancia.....	34
Capítulo 2.....	35
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	35
2.1 Elementos contextuales .....	35
2.2 Importancia de la investigación .....	37
2.3 Pregunta de investigación .....	39
Capítulo 3.....	40
MÉTODO .....	40
3.1 Objetivos de la intervención .....	40
3.1.1 Objetivo general.....	40
3.1.2 Objetivos específicos .....	40
3.2 Variables.....	40
3.3 Hipótesis .....	41
3.4 Escenario.....	41

3.4.1	Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero (UTRNG) y Unidad Académica en la Región de la Montaña (UARM) .....	41
3.4.2	Estructura Curricular para el Técnico Superior Universitario TSU .....	42
3.4.3	Sistema de tutorías .....	43
3.5	Plataforma.....	44
3.6	Diseño.....	47
3.7	Participantes .....	48
3.8	Instrumentos de medición cuantitativos y cualitativos:.....	48
3.9	Procedimiento .....	49
Capítulo 4.....		55
Resultados .....		55
4.1	Análisis de datos .....	55
4.1.1	Instrumentos de pre y post test .....	55
4.1.2	Niveles de ejecución de las fases del aprendizaje autorregulado.....	57
4.1.3	Análisis cualitativo.....	67
4.1.4	Diferencias entre los grupos .....	79
Motivación.....		80
Participación del tutor.....		82
.....		84
.....		84
Dificultades con la autorreflexión.....		84
Capítulo 5.....		86

Discusión y conclusiones .....	86
5.1 Limitaciones y recomendaciones .....	89
Referencias .....	91
6 ANEXOS .....	97
6.1 Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica .....	97
6.2 Escala de Aprendizaje Autorregulado en Contextos Virtuales .....	101
6.3 Rúbrica de observación del uso de los procesos de aprendizaje autorregulado .....	106

## **INTRODUCCIÓN**

El COVID-19 inició su propagación a finales de 2019 en Wuhan, China y representó una emergencia sanitaria internacional debido a la actividad altamente contagiosa del virus. Fue reportado desde el 13 de enero de 2020 por el inicio de casos de infección fuera de China (Mojica-Crespo & Morales-Crespo, 2020) y al tiempo que los efectos adversos de esta emergencia sanitaria se hicieron visibles, el 30 de enero de 2020 la OMS se vio en la necesidad de declarar una emergencia de salud pública de importancia internacional (ESPII) y posteriormente una pandemia el 11 de marzo de 2020, días antes de que Europa fuera declarada centro de la pandemia (OMS, 2020).

En México, los contagios por coronavirus iniciaron el 27 de febrero de 2020, alcanzando para el 30 de abril un incremento de 19,224 casos confirmados y 1,859 fallecimientos (Suárez, Oros, et al. 2020). En respuesta a la situación de emergencia, el gobierno de México adoptó medidas de higiene que involucraban el uso de cubrebocas, la sana distancia y el confinamiento obligatorio que resultó en el cierre de todas las instituciones educativas y la implementación de un nuevo programa de estudios a distancia, que era mayoritariamente visto por la comunidad docente como una improvisación para sobrellevar el gran problema al que se enfrentaba la educación pública en México, la cual aún no había considerado adecuarse a las modalidades más innovadoras de la educación en línea y carece de criterios de evaluación confiables (Escudero, 2020) con el sustento teórico y experimental que los respalde.

Ante esta problemática, los docentes se encaminaron a explorar y capacitarse en el uso de herramientas electrónicas y estrategias que se ajustaran a su estilo de enseñanza y las necesidades de sus estudiantes, creando de esta forma una nueva pedagogía (que ya era necesaria desde hace unos años) dependiente de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. Sin embargo, no generará mucha diferencia contar con las herramientas más innovadoras si no existen metodologías que hagan uso de estas herramientas, potencializando sus capacidades para atacar todas las necesidades educativas de los estudiantes.

Estas necesidades consisten específicamente en generar habilidades para afrontar los nuevos retos que un mundo digitalizado y globalizado representa, iniciando por aquellas requeridas para el aprendizaje en la modalidad virtual como el conocimiento y dominio de la tecnología computacional, la motivación, autonomía y autorregulación (Luna, 2002, como se citó en Navarro, 2008). Las cuáles posteriormente evolucionarán en habilidades técnicas que requerirán el perfeccionamiento de los individuos en el uso de sistemas digitales para el día a día, aptitudinales y socioemocionales, englobadas en las habilidades para el siglo XXI (UNESCO,2017), donde se enlistan habilidades clave a trabajar en la pedagogía actual: habilidades digitales, que incluyen el pensamiento computacional, habilidades cognitivas avanzadas (de pensamiento crítico y uso de conocimientos básicos para la solución de problemas), habilidades relacionadas con la función ejecutiva (donde se incluyen la autorregulación, la metacognición y el autocontrol) y las socioemocionales que involucran esquemas personales relacionados con la autoestima, motivación, adaptabilidad, perseverancia, entre otras (Banco Interamericano de Desarrollo, 2019, p. 23).

Éstas habilidades, aptitudes y conductas se han dado por hecho en el perfil de ingreso de los estudiantes a nivel superior, con exámenes de ingreso que solo evalúan conocimientos básicos; sin embargo, a la hora de la práctica se evidencian carencias en éstas áreas (Reed & Sharp, 2003, como se citó en Sotelo et al., 2009) que deben ser trabajadas para posibilitar el aprovechamiento de los estudiantes durante la educación en la modalidad a distancia, la cual requiere forzosamente el dominio de las habilidades anteriormente mencionadas por la complejidad que representa dirigir la responsabilidad de la dinámica enseñanza-aprendizaje hacia el estudiante.

Por tanto, se puede intuir que la problemática actual de un aprendizaje deficiente por la modalidad a distancia, ocasionada por la llamada “nueva normalidad” (término que se acuñó a la era post-covid) (Longino, 2020) ha evidenciado un sistema educativo que requiere de nuevas prácticas educativas comprobadas que estén a la altura de los retos que representa la migración a la educación virtual o híbrida (modalidad que involucra actividades virtuales a la vez que presenciales) (Castillo, 2021) y sean una respuesta a la necesidad que tienen los estudiantes de adquirir conocimientos, habilidades y aptitudes, y a los docentes, de transmitirlos.

Desde la psicología educativa es posible generar opciones útiles partiendo de diversas perspectivas que ya han explorado los procesos necesarios para el aprendizaje. La investigación que se presenta a continuación se ha apoyado en los modelos social-cognoscitivo y constructivista, para generar propuestas de apoyo a la autorregulación, motivación y autoeficacia de los estudiantes de nivel superior durante su experiencia con la educación virtual e híbrida. El objetivo principal ha sido la aplicación de los fundamentos del Programa de Empoderamiento Autorregulatorio (Self-Regulation



Empowerment Program) de Cleary y Zimmerman (2004) en un ambiente virtual por medio de gestores de videos instruccionales, actividades en línea y sesiones sincrónicas para beneficiar los procesos de aprendizaje autorregulado durante un curso a distancia.

## **ANTECEDENTES**

Los componentes de este proceso han sido diseccionados y estudiados en relación al logro académico y la satisfacción (necesaria para propiciar la motivación). Los autores concuerdan en que dos de las principales actividades que propiciarán los procesos autorregulatorios de los estudiantes en entornos en línea son la orientación de metas de aprendizaje y las creencias de autoeficacia tanto para el uso de dispositivos electrónicos y web como de las propias potencialidades. Estos han sido estudiados tanto en ambientes de capacitación laboral como en la formación académica de los futuros profesionistas.

En el área de las capacitaciones para el ámbito laboral, Sharma, Dick, Chin y Land (2007), buscaron dar precisión a las características o habilidades autorregulatorias exactas con las que debe contar el estudiante autorregulado y encontraron que la orientación intrínseca de metas y las creencias de autoeficacia para la autorregulación, para el aprendizaje en línea y para la gestión del ambiente tienen un impacto positivo dentro del desempeño y este puede ser medido por los niveles de retención, dominio y desempeño en su labor. Lo que los llevó a concluir que la confianza que siente el estudiante sobre su propia capacidad es un factor importante en el aprendizaje en línea.

Por su parte, Landrum (2020) en un estudio más reciente buscó en grupos de estudiantes de nivel universitario las cualidades del curso que pueden propiciar esta confianza y encontró que los predictores más significativos de satisfacción y utilidad percibida de las clases en línea eran el grado en que los estudiantes se sentían capaces

de usar las plataformas de aprendizaje en línea (o la facilidad para usarlas), su posibilidad para usar estrategias de aprendizaje autorregulado y su autoeficacia para aprender en línea.

Acorde a la orientación de metas (resaltada por Sharma et al, 2007), Jackson, Jones y Rodríguez (2010) en un estudio para identificar las acciones que influyen positivamente en la satisfacción de los estudiantes en línea pudieron observar que aquellos que tenían objetivos de aprendizaje más claros y recibían dirección de parte del docente tenían niveles más altos de satisfacción. Esto les ayudaba a generar atribuciones más positivas sobre sus capacidades para estudiar en línea.

Lo mismo fue revisado por Cho y Shen (2013) en un estudio destinado a conocer la relación de la orientación de metas de aprendizaje y la autoeficacia académica con la regulación que los estudiantes hacían de su esfuerzo, la regulación metacognitiva y la regulación de la interacción en un curso en línea, encontrando que las orientaciones de meta intrínsecas y la autoeficacia académica pueden predecir la autorregulación metacognitiva de los estudiantes, mientras que la orientación extrínseca de metas no tiene relación con la autorregulación, al menos en ambientes virtuales. Para Artino (2009) (quien revisó estas relaciones en estudiantes militares que eran formados como aviadores) la regulación metacognitiva era consecuencia de que los estudiantes establecieran objetivos claros relacionados con su carrera.

En relación con la importancia de las atribuciones que los estudiantes hacen durante la comprensión de sus resultados Whipp y Chiarelli (2004) hicieron uso de la técnica de análisis de contenido para conocer aquellas causas que los estudiantes

exitosos en entornos web consideraban como primordiales para su aprendizaje. Los resultados que obtuvieron resaltaron una fuerte influencia de los éxitos del manejo del entorno web y la dinámica con el docente y los compañeros en la motivación de los estudiantes.

Al sugerir otras investigaciones que las herramientas virtuales “pueden servir como andamiajes para la adquisición del habilidades metacognitivas y aprendizaje estratégico” Dabbagh y Kitsantas (2005) evaluaron esta relación en tres cursos donde estaban inscritos 65 estudiantes entre 22 a 45 años, involucrándolos en actividades mediadas por computadora como el uso de programas educativos, cuestionarios, herramientas de creación de contenido, documentos de Word y foros de discusión y posteo. Sus resultados revelaron una correlación significativa entre estas herramientas y el desarrollo de habilidades autorregulatorias, siendo la búsqueda de ayuda la que más fue beneficiada debido al entrenamiento de la actitud hacia la retroalimentación y necesidad de orientación mediante herramientas de creación y entrega de contenido. Esto debido a la posibilidad de consultar en varias fuentes de información para la generación de su proyecto y la retroalimentación del profesor. De igual forma, las rúbricas y herramientas de administración y evaluación en línea favorecieron el autocontrol, automonitoreo y la autoevaluación; y las herramientas colaborativas y comunicativas favorecieron el establecimiento de objetivos, la planeación y administración del tiempo y la búsqueda de ayuda.

La información brindada por estos estudios aporta evidencia con respaldo científico de que una pedagogía diseñada específicamente para entornos virtuales que

retome la teoría social-cognitiva de la autorregulación podrá beneficiar el desarrollo tanto emocional como académico de los estudiantes de niveles superiores.

## **JUSTIFICACIÓN**

De acuerdo con los datos arrojados por la Encuesta para la Medición del Impacto del Covid en la Educación (ECOVID-ED) (2020), las razones por las que la población estudiantil entre 3 a 29 años abandonó el ciclo escolar 2019-2020 durante la pandemia fueron, además de los problemas socioeconómicos, la pérdida del contacto con sus maestros y la falta de capacidad para realizar sus tareas, esto debido a la distancia con sus profesores y la necesidad de que el estudiante actuara de manera autónoma para la entrega de sus tareas y actividades; de igual manera, muchos de los estudiantes que abandonaron sus estudios consideran que no es posible aprender por medio de clases a distancia. El resultado fue un índice de deserción del 90% de la población estudiantil de México (Escotto, 2020). Como ya se ha mencionado anteriormente, para que un estudiante pueda estudiar a distancia y conseguir aprendizajes significativos debe poder utilizar procesos de aprendizaje autorregulado, a los cuáles los estudiantes no estaban habituados al inicio de la pandemia.

La autorregulación del aprendizaje es un término con el que los psicólogos educativos se refieren a la capacidad que tiene el estudiante para gestionar y dirigir por sí mismo su actividad, en conjunto con sus cogniciones y sentimientos, logrando de esta manera cumplir sus propósitos de aprendizaje (Zimmerman, 2008). Algunas de las características de este tipo de estudiantes son que suelen fijar objetivos específicos de aprendizaje, utilizan estrategias para el logro de éstos, dan seguimiento y autoevalúan su aprendizaje con mayor frecuencia y modifican sus estrategias sobre la base de sus resultados (Zimmerman et. al., 1996). Es por tanto, de importancia para la educación

actual el desarrollo de metodologías que sirvan de guía para la comunidad docente en la enseñanza y práctica de estos procesos durante el desarrollo académico del estudiante, ya que la evidencia ha demostrado que este tipo de actividades (autodirigidas hacia metas) son las que diferencian a los estudiantes de alto rendimiento con los de bajo rendimiento (Hirt et. al., 2021) y que repetir esta conducta en ambientes virtuales, adaptando sus estrategias de aprendizaje autorregulado para entornos web puede ser un indicador de éxito (Whipp & Chiarelli, 2004).

Es por esto que el fomento de habilidades autogestivas y autorregulatorias es una necesidad urgente para que el alumnado pueda afrontar las nuevas modalidades de la educación (Vázquez & Hernández, 2021) ya sean en línea, híbridas o inclusive presenciales, puesto que el desarrollo de la actividad autorregulatoria puede beneficiar su desempeño en las diferentes áreas donde decida especializarse. De igual manera, esta habilidad no solo logrará que los estudiantes puedan concluir satisfactoriamente sus estudios, sino que al mismo tiempo ofrecerá un valor añadido al perfil del estudiante que en un futuro buscará formar parte de la población trabajadora. Lo que insta a las comunidades educativas a la “implementación de programas con mediciones estandarizadas y que vayan acompañados de investigaciones rigurosas sobre su efectividad” (Banco Interamericano de Desarrollo, 2019, p. 142).

## **Capítulo 1**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **1.1 Conceptualización del aprendizaje autorregulado**

La autorregulación del aprendizaje consiste en la regulación del comportamiento para la obtención de objetivos empleando aspectos motivacionales, cognitivos y metacognitivos para perseverar en tareas académicas (Gaeta & Herrero, 2009).

#### **1.2 Perspectiva Socio-cognoscitiva**

La autorregulación tiene sus orígenes en la teoría del aprendizaje de Albert Bandura (1999), quién veía al comportamiento humano como un funcionamiento dinámico de tres factores: los personales, comportamentales y sociales/ambientales. Esta forma de visualizar el desarrollo humano le fue de utilidad para identificar al control que la persona ejerce sobre su propio comportamiento mediante un ejercicio cognitivo de relación causa-efecto, al que posteriormente se le nombró autorregulación. También incluyó dentro de éste las actividades de autorrefuerzo (establecimiento de recompensas) y autorreacciones (juicios con carga emocional sobre los resultados del esfuerzo) que utilizan las personas para mejorar su rendimiento a través de la función motivacional (Bandura, 1977).

De esta forma, el proceso de aprendizaje autorregulado es estudiado como un proceso cíclico, cuyas actividades finales de cada proceso tienen influencia sobre las actividades iniciales del siguiente. El desarrollo de la actividad autorregulatoria inicia con fuentes externas (guía social) que después se internalizan, esta internalización facilita el



uso de influencias personales que sustentan la motivación y la realización de ajustes al aprendizaje (Bembenutty et. al. 2013).

Este modelo se basa en la posibilidad que tienen las cogniciones para construir cursos de acción adaptativos en situaciones cambiantes que ocurren en su mayoría en ambientes sociales. Los logros y fallos de estos cursos de acción son interpretados por el individuo, quien les asigna un significado, a la vez que obtiene nueva información para realizar modificaciones. Esta actividad puede determinar el estado de las estimaciones que el individuo tiene sobre su propia capacidad, las cuales son llamadas creencias de autoeficacia y posteriormente van a influir en sus cursos de acción futuros. Las creencias de autoeficacia también pueden determinar la cantidad de esfuerzo, tiempo de persistencia y el nivel de motivación que se dedicará a futuros cursos de acción, así como el tipo de tareas y el uso de estrategias efectivas de aprendizaje, que son considerados como comportamientos de logro (Bandura, 1977, Bembeneutty, et. al. 2013).

Dentro del ámbito educativo, los subprocesos interactivos de la autorregulación surgirán de estos cursos de comportamiento aprendidos durante la interacción del medio y sus fuentes de energía serán la motivación que aportan las creencias de autoeficacia, las metas y las expectativas propias de cada estudiante, con el fin de la obtención de destrezas académicas en una actividad que requerirá iniciativa, perseverancia y habilidades adaptativas (Zimmerman & Schunk, 2008). Schraw, Kauffman y Lehman (2006) resaltan la característica del estudiante autorregulado para modificar su ambiente inmediato de acuerdo a sus necesidades de estudio al decir que el aprendizaje autorregulado es “la habilidad para entender y controlar los ambientes de aprendizaje” (Schraw, Kauffman y Lehman, 2006, p. 2), lo que involucra la capacidad metacognitiva

del análisis y síntesis de la información de las situaciones de aprendizaje y el monitoreo del propio desempeño dentro de estas situaciones. La autoevaluación también es importante dentro del proceso de autorregulación para hacer consciente al estudiante de sus resultados de manera realista, haciendo una comparación con su capacidad inicial y el objetivo que buscaba lograr, algo que puede ser regulado por el docente. De acuerdo a esta teoría, el uso apropiado de los procesos cíclicos de autorregulación del aprendizaje convertirá al alumno en participante activo de su propio aprendizaje, que activa procesos motivacionales, metacognitivos y comportamentales para el logro de sus objetivos académicos (Zimmerman, 2008).

En cuanto a la adquisición de esta habilidad, se observan cuatro niveles de desarrollo, los cuáles se resumen en la Tabla 1. Primeramente el nivel observacional, por medio del cual las actividades y sus consecuencias son modeladas por los otros brindando información importante para los cursos de acción; posteriormente el nivel de emulación, que se enfoca en la guía social y la retroalimentación que reciben estos cursos de acción, seguido por el nivel de automatización que surge de la internalización del comportamiento aceptable mediante el auto-reforzamiento (ensayo y refuerzo) y por último, el establecimiento del nivel autorregulatorio (Schraw et al., 2006).

Tabla 1

*Niveles del Aprendizaje Autorregulado*

<b>Nivel</b>	<b>Descripción</b>	<b>Proceso clave</b>
Observación	Por fuentes externas. Adquisición de habilidades básicas y estrategias.	Observación de modelos. Entendimiento cognitivo básico.

---

Emulación	Observación en vivo o simbólica (televisadas o por computadora).	
	Representaciones cognitivas y básico entendimiento de las actividades que realiza un modelo.	Práctica dirigida. Refinamiento de habilidades basado en retroalimentación y empoderamiento.
Autocontrol	Por fuentes externas.	Práctica independiente.
	Práctica de lo aprendido durante la observación.	Internalización de habilidades.
Emulación	Aproximaciones a las formas generales de las conductas de los modelos.	
	Inicia la internalización con asistencia externa.	
Autocontrol	Por fuentes internas.	
	Empleo de habilidades y estrategias durante tareas similares o relacionadas.	
Autocontrol	La operación en este nivel puede lograr ajustes del aprendizaje para su ejecución en otros ambientes y con otras personas, aunque aún es necesario desarrollar más esta capacidad de modificar internamente sus desempeños con base a adaptaciones necesarias en situaciones diarias.	
	Alto nivel de funcionamiento. Internalización y adaptación de habilidades y estrategias bajo condiciones personales y contextuales cambiantes.	Adaptación de habilidades y estrategias para el mantenimiento de la auto-motivación.

---

---

Inicio de conductas, ajuste a contextos y mantenimiento de motivación a través de metas, percepciones de progreso y auto-eficacia.

---

**Nota:** elaboración propia basado en Bembenuitty, Cleary y Kitsantas (2013).

---

Al ser el aprendizaje una internalización de la información aportada por los factores externos, la capacidad de entender a los estímulos del ambiente mediante las percepciones toma un papel importante.

El modelo de Bandura describe dos formas en las que puede ocurrir el aprendizaje: una de ellas es activamente mediante las consecuencias de las propias acciones y la otra es de forma vicaria, que es el aprendizaje por medio de la observación de un modelo sin necesidad de la acción. Para Bandura el aprendizaje activo es mantenido por las funciones informativa, motivacional y de reforzamiento. Siendo la función informativa donde se desarrollan las hipótesis de los resultados de la acción, la guía para futuras acciones, las consecuencias reforzadoras, entre otras.

La función motivacional, en la que se convierten las consecuencias en motivadores que dan sostenimiento por incentivos a las acciones apropiadas; y la función de reforzamiento, que cumple con el discernimiento de lo que se está favoreciendo durante el aprendizaje. Por otra parte, el aprendizaje vicario lo define como “un evento de aprendizaje indirecto (...) en función de la observación del comportamiento de los demás y sus consecuencias reforzadoras” (Bandura, 1965, p.3) y funciona como un acelerador del aprendizaje. Es por medio del modelado que se transmite a los aprendices

las reglas de comportamiento y estos extraen la información para realizar juicios, generar nuevos cursos de comportamiento y ajustarlos dentro de sus experiencias.

### **1.2.1 Modelo cíclico de aprendizaje autorregulado**

Zimmerman (2008) siguiendo esta línea de procesos interactivos desarrolló un modelo para explicar a profundidad las actividades cognoscitivas y metacognoscitivas que forman parte del aprendizaje autorregulado, su modelo funciona a través de un modelo cíclico de tres fases que representan cada una el inicio (que involucra las intenciones de empezar un nuevo proceso de estudio), el desarrollo de la actividad y el final (donde los estudiantes juzgan su desempeño), a las que nombra de la siguiente manera: fase previa o de preparación (forethought phase), la fase de desempeño (performance phase) y la fase de autorreflexión (self-reflection phase). Esta conceptualización de los procesos y subprocesos que siguen los estudiantes para la obtención de sus metas académicas ha sido de utilidad para el desarrollo de metodologías para la enseñanza de diferentes materias o habilidades y programas de apoyo para estudiantes en riesgo de deserción.

### **1.2.2 Fase Previa o de Preparación**

El proceso autorregulatorio inicia con la fase previa o de preparación, plasmada de manera resumida en la Tabla 2. En esta fase los estudiantes establecen sus intenciones de aprendizaje preparando los elementos físicos (materiales) así como cognitivos y metacognitivos, que se verán reflejados en el establecimiento de metas y la planeación estratégica, partes clave de la fase previa.

La automotivación del estudiante, que se produce por las percepciones de autoeficacia, expectativas de logro, el interés intrínseco y la orientación de metas de

aprendizaje aportará energía para dar inicio a todo el proceso de aprendizaje autorregulado; ya que las creencias de autoeficacia pueden incrementar los esfuerzos, la persistencia y las reacciones afectivas a los resultados, mientras que las demás serán un previo del establecimiento de metas y la planeación estratégica (Zimmerman & Moylan, 2009).

Las metas que son correctamente establecidas integrarán cualidades motivacionales que mejorarán otros procesos durante la fase de desempeño, como la elección de subtareas relevantes, un incremento de los esfuerzos, la persistencia y las reacciones afectivas a los resultados. Para aportar calidad al establecimiento de metas, estas deben surgir de un análisis riguroso de sus elementos constituyentes y ser específicas (indicaciones certeras), tener una proximidad temporal (constancia), formar una organización jerárquica (entre objetivos de corto y largo plazo), ser congruentes en sus niveles de dificultad, estar basados en procesos de aprendizaje o resultados del desempeño y hacer conciencia al estudiante de su calidad e importancia (Zimmerman, 2012). Esta fase inicial suele ser indiferente a los estudiantes, quienes no cuentan con las habilidades efectivas para comprender los componentes básicos que requiere una tarea, ya sea por deficiencias de comprensión lectora (Sáenz, 2018) o de pensamiento crítico. Por tanto, la revisión correcta de la ejecución de esta fase es crucial para la efectividad del proceso autorregulatorio.

Tabla 2

*Componentes de la Fase Previa*

<b>Proceso</b>	<b>Subprocesos</b>	<b>Descripción</b>
Análisis de tareas	a) Establecimiento de objetivos	Percepciones sobre la tarea y actualizaciones que generará.
	b) Planificación estratégica	Descomponer la tarea en sus elementos para construcción de una estrategia.
Fuentes de automotivación	1) Percepciones de autoeficacia	Creencias sobre las capacidades personales.
	2) Expectativas de logro	Lo que se espera conseguir con el resultado del desempeño.
	3) Interés intrínseco de la tarea	La sensación agradable que produce la actividad por sus propiedades inherentes.
	4) Orientación de metas de aprendizaje	Creencias o sentimientos sobre el propósito del aprendizaje.

**Nota:** elaboración propia basada en Zimmerman y Moylan (2009)

Los autores antes mencionados identifican estudiantes reactivos y proactivos, siendo los primeros quienes reaccionan al proceso de su desempeño, lo que provoca que se incapaciten a sí mismos, presentando dificultades para analizar las tareas, establecer metas específicas y planificar una estrategia previa al proceso de aprendizaje. Mientras que los estudiantes proactivos se comprometen a desarrollar una estrategia productiva antes de intentar aprender.

El análisis de tareas permitirá al estudiante rescatar la información más importante del contexto de la tarea para así crear una estrategia a la que añadirá conocimiento de modelos previamente examinados e información de tareas similares (Winne, Jamieson-Noel & Muis, 2001). El establecimiento de una estrategia establecerá el rumbo del ciclo autorregulatorio y se ha comprobado su efectividad para el desempeño en tareas académicas (DiBenedetto & Zimmerman, 2013), aparte de que aportará beneficios motivacionales al estudiante al atribuirse el éxito de la estrategia y la autosatisfacción de haber completado la misma. Las metas de resultados que sean específicas, próximas y desafiantes tendrán una mayor efectividad en su motivación y desempeño que aquellas desenfocadas y fáciles.

### **1.2.3 Fase de desempeño**

Cuando se pasa a la acción, el estudiante necesitará implementar métodos de autocontrol (acciones enfocadas a dirigir el comportamiento y conseguir el estado final deseado) (Gillebaart, 2018) y métodos de autoobservación que le ayuden a completar la actividad a la que ha dado inicio. Estos métodos se incluyen dentro de la actividad llamada “automonitoreo”, que para Bandura (1991) tiene la función de dar seguimiento a las actuaciones propias, identificando sus condiciones y efectos. Para él, el éxito de la actividad autorregulatoria reside en la calidad de estos métodos. La atención ahora estará centrada no solo en el mantenimiento de la motivación y la actividad cognoscitiva, sino también en la metacognitiva, que tendrá un papel importante para conseguir este autocontrol.

La metacognición es comúnmente descrita como la habilidad para “pensar sobre el pensar” (Mahdavi, 2014), y es el seguimiento que se puede dar a los procesos



cognitivos propios, siendo conscientes de lo que aprendemos y cómo lo aprendemos. Para Gaeta y Herrero (2009) en la fase previa nuestro análisis de tareas y establecimiento de estrategias es una actividad mayormente cognitiva, mientras que la regulación metacognitiva es la que decidirá si estas estrategias serán utilizadas para determinados momentos o si requerirán modificaciones. Es por tanto, muy importante que el estudiante pueda “conocerse a sí mismo como procesador de la información” (p.78) un autoconocimiento que podrá adquirir durante la dinámica con la estrategia y la tarea, ya que le brindarán información sobre sus preferencias en el aprendizaje. La experiencia metacognitiva generará en el estudiante reacciones afectivas y conocimiento de sí mismo en sentimientos y juicios metacognitivos que ayudarán a perfeccionar el automonitoreo.

El monitoreo sistemático del propio desempeño es la autoobservación (Zimmerman, 1989). Este monitoreo se encargará de administrar los tiempos de estudio, estructurar sus ambientes de aprendizaje dependiendo de sus necesidades y buscar ayuda cuando la necesite. Una manera de mejorar las autoobservaciones es por medio de registros que apoyen al seguimiento mental de los procesos de desempeño y resultados, como los registros escritos o grabaciones, algunos de ellos pueden ser los diarios, las rúbricas, los gráficos de errores de sus exámenes u observaciones del profesor. La calidad de estas autoobservaciones y el uso constante del monitoreo metacognitivo no solo puede mejorar el procesamiento de la información haciéndolo más efectivo, sino también automatizarse para que se vuelva un hábito (Corno, 2012).

#### **1.2.4 Fase de autorreflexión**

Una vez terminada la tarea, el estudiante recibirá una calificación o un resultado por su esfuerzo, a la que reaccionará cognitivamente y afectivamente. La fase de autorreflexión dirigirá estas reacciones hacia una proactividad, ya que los estudiantes recabarán los registros formales de los resultados como las calificaciones obtenidas y les darán una atribución causal (una razón por la que su desempeño resultó en eso) para autoevaluarse y decidir si la estrategia fue correcta o no.

Para generar autojuicios certeros, Bandura (1986) reconoce como estándares evaluativos los niveles anteriores del desempeño, el dominio de todos los componentes de una habilidad y las comparaciones con el desempeño de sus pares. Por lo que una revisión de los objetivos del temario puede ayudar al estudiante a identificar su nivel de dominio del tema.

A los autojuicios los estudiantes reaccionarán de manera afectiva y cognitiva, a lo que Bandura (1991) llamó “autorreacciones” que son creencias sobre las implicaciones causales de los resultados, que pueden ser las habilidades con las que contaba el estudiante, los niveles de esfuerzo dedicado y la efectividad de la estrategia (Schunk, 2007). También, ayudarán a comprobar si se alcanzaron las orientaciones de meta o aquellos incentivos técnicos, académicos o sociales en los que se basaron sus esfuerzos.

Una autorreacción errada puede afectar el desempeño en los ciclos de acción siguientes. Como atribuir el éxito o fracaso a factores que escapen del control del estudiante, lo que podría provocar desaliento. Schunk (2012a) resalta la importancia de las atribuciones debido a que pueden motivar al estudiante e influenciar sus expectativas

y emociones. Weiner (1985) clasificó las atribuciones causales utilizadas por los estudiantes dentro de tres dimensiones: internas o externas, estables o inestables y controlables o incontrolables.

Las internas se refieren a aquellas causas que surgen del individuo, como el esfuerzo, la habilidad, el estado de ánimo o el uso de estrategias, mientras que las externas serán aquellas que recaen en otros o en la situación, como la dinámica de enseñanza del profesor, la dificultad de la tarea, la ayuda de otros o incluso la suerte. La estabilidad hace referencia a si la causa puede fluctuar o no, como el esfuerzo y la habilidad, que pueden ser más estables dependiendo de cada estudiante o el uso de estrategias y el estado de ánimo, que pueden ser fluctuantes ya que pueden recibir mayores modificaciones. En cuanto a las causas externas, las situaciones más fluctuantes pueden ser la “suerte” o la ayuda de otros, mientras que la dificultad de la tarea y la dinámica del profesor tienen más estabilidad. Y para el tercer aspecto, que es el control, el esfuerzo, el uso de estrategias, la dinámica del profesor y la ayuda de otros son las causas que más pueden controlar los estudiantes, siendo la habilidad, el estado de ánimo, la dificultad de la tarea y la suerte aquellas que suelen salir del control del estudiante.

Una vez que la autoevaluación se ha completado, el estudiante entrenado en el análisis metacognitivo se verá beneficiado de la información de sus resultados y tomará decisiones adaptativas sobre sus estrategias y orientaciones de meta, modificando sus percepciones de autoeficacia para adecuarlas al nivel real que presenta y aumentando su motivación intrínseca conforme comprende en mayor medida su propio proceso de aprendizaje y las necesidades de las tareas que requiere para cumplir sus objetivos.

### **1.2.5 Componentes de la autorregulación**

Una vez explicados el desarrollo de la habilidad autorregulatoria y la dinámica de sus fases, se puede intuir la importancia de la internalización por medio de la cual los estudiantes pueden generar esquemas de acción internos por el conocimiento y habilidades que aprendieron del exterior e hicieron suyas. Sin este componente los estudiantes no podrían ajustar sus acciones una vez terminado su proceso de aprendizaje, puesto que los conocimientos se quedarían a un nivel puramente superficial.

La iniciativa personal, la inventiva y la persistencia también son componentes importantes puesto que los procesos anteriormente mencionados requieren una cantidad considerable de esfuerzo de parte del estudiante (Bembenutty et al., 2013). El autoconocimiento, la motivación, la cognición y la metacognición, serán constantes que deberán ser ejercitadas para mejorar continuamente el desempeño de los estudiantes durante la autorregulación del aprendizaje.

De igual forma, el docente será partícipe modelando y entrenando la autorregulación por medio de estrategias para el estudio que sean acordes a las necesidades de la tarea y enseñanza en el uso de registros de medición del desempeño.

### **1.2.6 Modelamiento**

El aprendizaje observacional, indirecto o vicario brinda una cantidad importante de información durante la enseñanza formal. Consiste en eventos de adquisición de nuevos repertorios de respuestas o modificaciones de estos en función de las observaciones del comportamiento de otros y sus consecuencias reforzadoras, sin tener que replicar en ese momento la misma conducta. Este tipo de instrucción utiliza modelos presenciales o simbólicos para acortar el proceso de adquisición y que el individuo pueda

evitar el ensayo-error durante situaciones que podrían no estar ocurriendo en ese momento o ser potencialmente peligrosas (Bandura, 1965).

Para que el modelado sea exitoso, serán requeridos de parte del estudiante cuatro procesos básicos (representados en la Tabla 3). Atención, retención, producción y motivación. Que se implicarán en una dinámica brindada por el modelo de exposición y observación, adquisición y ejecución (Ruíz et al., 2012).

Tabla 3

*Procesos para el Aprendizaje Vicario*

<b>Proceso</b>	<b>Descripción</b>	<b>Factores que influyen</b>
1) Atención	Capacidad de identificar y atender aspectos importantes de la conducta del modelo.	Relevancia para el observador. Valencia afectiva. Complejidad de la conducta. Prevalencia y valor funcional
2) Retención	Representación simbólica en la memoria.	Capacidad para codificar simbólicamente. Práctica cognitiva y motora.
3) Reproducción	Respuestas organizadas de acuerdo a los patrones modelados.	Atención Retención Almacenamiento Recuperación Puesta en práctica Obtención de retroalimentación.

4) Motivación	Creación de estímulos para realizar las acciones apropiadas.	Reforzamiento directo Reforzamiento vicario Autorefuero Extinción
---------------	--	--

---

**Nota:** elaboración propia basado en M. Ruíz, M. Díaz, A. Villalobos (2012) y Bandura (1977).

---

### **1.3 Perspectiva Fenomenológica**

Para la estimulación del análisis metacognitivo, componente esencial de la autorregulación, la perspectiva fenomenológica aporta modelos centrados en el beneficio del autoconcepto y las autopercepciones. Este tipo de autoconocimiento favorece no solo la metacognición sino también la motivación y su sentido de competencia. El seguimiento de modelos y el uso de estrategias tiene similitud con la teoría cognoscitiva, con la cualidad de enfocarse más hacia el cambio comportamental por medio del trabajo sobre los pensamientos negativos (McCombs, 2001).

#### **1.3.1 Elementos que componen el proceso autorregulado**

La autorregulación surge para mantener las percepciones de auto valía, lo que mejora el autoconcepto que se tiene de uno mismo. Por esta necesidad, existe la motivación para iniciar procesos autorregulatorios que involucren actividades como la planificación, el uso de estrategias, el establecimiento de metas, la monitorización, el procesamiento, la codificación, la recuperación de datos y la autoevaluación.

#### **1.3.2 Las autopercepciones y la formación del autoconcepto del estudiante**

La conciencia de las acciones propias surge de manera natural, posibilitando la formación del autoconcepto. El autoconcepto es la consecuencia de la organización de

las autopercepciones, que son la manera en cómo el estudiante se percibe a sí mismo. El autoconcepto filtra a través de los autosistemas reactivos las experiencias académicas que serán interpretadas de manera positiva o negativa (como calificaciones, retroalimentación del profesor, resultados del aprendizaje, etc.) Siendo las interpretaciones negativas aquellas enfocadas mayormente al fallo y la ansiedad; y las positivas al avance y la motivación intrínseca.

Durante la toma de conciencia, las autorreacciones (que son reacciones afectivas) interpretarán el resultado del esfuerzo como negativo o positivo y las pueden alinear con la realidad o distorsionar. Por tanto, la automonitorización y autoevaluación (sinónimos de los procesos de desempeño y autorreflexión del modelo cognoscitivo-social) son útiles para ajustar las interpretaciones y creencias (Panadero & Alonso-tapia, 2014; Zimmerman, 2001).

### **1.3.3 *Autoconocimiento como parte del enfoque metacognitivo***

Como ya se ha explorado en el modelo cognoscitivo social, para la fenomenología el conocimiento de las preferencias personales para aprender puede beneficiar a la metacognición. McCombs (2012) menciona que no solamente se trata de conocer el nivel de dominio o desempeño, sino también identificar las prioridades, intereses, estilos de aprendizaje y el papel que representa para sí mismo y su contexto.

Para Kallio et al. (2018) el conocimiento de la cognición implica como subcomponentes el conocimiento condicional: en el que el estudiante conozca “cuándo y por qué aprender” (p.97), el conocimiento declarativo: en el que es consciente de los contenidos del aprendizaje, y el conocimiento procedimental: que involucra conocimientos sobre el uso personal del aprendizaje. El conocimiento condicional y

declarativo son predictores de una correcta fase de autorreflexión. La sensación de competencia es importante para la teoría fenomenológica. La información se obtendrá por medio de la autoevaluación, comparando las diferencias entre el yo real con el yo ideal.

#### **1.4 Perspectiva Constructivista**

Dentro de la perspectiva constructivista, la autorregulación es vista como el resultado de la influencia cultural y la percepción que los individuos tienen sobre sí mismos (teorías implícitas). Ya que desde la infancia el ser humano está al tanto de las conductas que son socialmente aprobadas y las interioriza mediante el habla privada para regular su conducta, también genera teorías implícitas sobre sus ideas de lo que son y no son capaces de lograr, basadas en sus esquemas personales.

De acuerdo a los teóricos constructivistas, el lenguaje y la zona de desarrollo próximo son primordiales para el desarrollo de la autorregulación, puesto que por medio de las interacciones con adultos en la zona de desarrollo próximo, se realiza una transición desde las conductas reguladas por otros a las conductas reguladas por uno mismo (Schunk, 2012b).

##### **1.4.1 Elementos que componen el proceso autorregulatorio**

Panadero y Alonso-tapia (2014) retoman de Paris et al (2021) los siguientes componentes: la sensación de auto-competencia, que se basa en teorías sobre la propia capacidad; la agencialidad y el control, relacionados con las razones por las que es necesario utilizar los procesos autorregulatorios; sus teorías de las tareas académicas, que involucran atribuciones a las actividades que necesita hacer para lograr sus metas



y las estrategias, que requerirán una actividad metacognitiva que conteste las preguntas: ¿Qué? ¿Cómo? Y ¿Por qué? Durante los procesos de aprendizaje autorregulado.

De igual manera toman en cuenta la motivación, el procesamiento de la información, el control emocional y la gestión del tiempo que realiza el estudiante a lo largo de su actividad de aprendizaje.

#### **1.4.2 Teorías implícitas del aprendizaje y su importancia en la autorregulación**

Un apoyo importante a la motivación para que el estudiante se autorregule son las creencias que el estudiante tiene sobre las causas y efectos de las acciones que realiza para su aprendizaje, las cuáles pueden ser erradas o certeras y están basadas en la perspectiva que se han formado de sus experiencias a lo largo de la vida mediante la socialización y autorreflexión (Schunk, 2012a).

De esta forma, las teorías implícitas tienen un impacto importante en los significados que los estudiantes le atribuyen a sus experiencias de logro, puesto que aquellos que obtienen bajos resultados y lo atribuyen a su habilidad, más que en su estrategia de estudios, pueden estar creyendo una teoría de la inteligencia fija, en la que no es necesario autorregular el aprendizaje si posiblemente el resultado será el mismo debido a su baja o alta capacidad. Por tanto, aquellos que manejan la teoría de la inteligencia fija, usarán estrategias de nivel inferior y un procesamiento menos profundo, a diferencia de los que creen en la teoría incremental de la inteligencia, quienes serán más autorregulados debido a que para ellos la inteligencia y las habilidades son maleables, lo que posibilita su ejercicio y modificación (Dweck & Master, 2012).

Las teorías implícitas se complementarán de las orientaciones a la meta, que son las razones por las que los estudiantes se esfuerzan en hacer las tareas o actividades académicas sin perder el interés. Estas orientaciones a la meta pueden ser metas de aprendizaje y metas de desempeño, siendo meta de aprendizaje cuando el estudiante mide su grado de éxito al comprender lo más que pueda un tema, lo que suele dirigir los comportamientos hacia la perseverancia a pesar de los obstáculos, y meta de desempeño cuando el estudiante prefiere medir su éxito basado en los resultados finales de su desempeño, lo que puede volverlo vulnerable a la crítica o una retroalimentación negativa hacia sus logros (Grant & Dweck, 2003).

Fryer y Elliot (2007) aportan sub-dimensiones que ayudan a explicar los tipos de metas a las que el docente puede prestar atención para favorecer la motivación de los estudiantes durante el proceso de autorregulación. Para estos autores, existen enfoques de dominio, enfoques de desempeño y de evitación de dominio, y evitación de desempeño. Siendo los últimos dos (de evitación de dominio y evitación de desempeño) de carácter negativo debido a que representan actitudes que buscan evitar a toda costa el fracaso, aún si es necesario bloquear el aprendizaje. En ambos impera la teoría de la inteligencia fija y tienden a reducir la motivación intrínseca.

El enfoque de evasión del dominio consistirá en que el estudiante evitará hacer evidente una “incompetencia” frente a su propia capacidad en una evaluación intrapersonal, por tanto, las actividades de búsqueda de ayuda se verán disminuidas. Lo mismo ocurrirá en el enfoque de evasión del desempeño, ya que el estudiante evitará sentir cierta incapacidad para cumplir con el nivel de las evaluaciones normativas, así que presentará ansiedad y una disminución del rendimiento.

Las metas de enfoque de dominio son las más recomendadas para ejercitar en los estudiantes debido a que por medio de éstas el estudiante buscará superarse a sí mismo, por tanto hace uso de un procesamiento profundo del material y una autorregulación incrementada, búsqueda de ayuda, mayor retención a largo plazo y mayor motivación intrínseca. Aquellos estudiantes que utilizan una teoría incremental de la inteligencia suelen tener este tipo de metas.

Y por último las metas de enfoque de desempeño, por medio de las cuáles los estudiantes buscan adquirir cierta competencia más por una necesidad del logro y miedo al fracaso que por una comprensión correcta del material. Mantienen una actividad persistente y esforzada que busca el logro, pero a la vez procesa superficialmente la información y no se muestran interesados por la búsqueda de ayuda. Esta actividad puede generar problemas con la motivación intrínseca a futuro y el bienestar (Fryer & Elliot, 2012).

### **1.5 Programa de Empoderamiento Autorregulatorio (Self-regulation Empowerment Program)**

Cleary y Zimmerman (2004) desarrollaron un programa educativo para entrenar a los estudiantes en ciclos autorregulatorios y motivacionales que beneficien su experiencia educativa. Su metodología consiste en procedimientos de evaluación microanalítica que arrojen información sobre la capacidad autorregulatoria de los estudiantes, sus estrategias de estudio y sus creencias de autoeficacia, para posteriormente capacitarlos en estrategias de estudio que puedan moderar mediante las tres fases del modelo cíclico de autorregulación del aprendizaje.

Este programa busca generar en el estudiante una proactividad e involucramiento en sus procesos de aprendizaje como una clase a parte las clases normales y que pueda atacar las necesidades que el estudiante presenta en estas, siendo una cualidad su adherencia al plan de estudios.

La eficacia de este programa se ha comprobado en poblaciones de nivel secundaria y medio superior que mantenían un registro de calificaciones bajas y se ha aplicado en diferentes ocasiones por medio de sesiones grupales e individuales, siendo comprobada su eficiencia para mejorar en los estudiantes su aprendizaje autodirigido (Cleary, 2008). El enfoque que maneja es la solución de problemas por medio de ejercicios de entrenamiento cognitivos y metacognitivos que utilizan como actividad principal el llenado de un gráfico de las calificaciones del estudiante que busca medir su desempeño desde una línea base hasta la finalización del taller, con la última calificación del curso. Este método de registro beneficia la autoobservación y el uso de técnicas que son instruidas por modelamiento, con apoyos del asesor que van reduciéndose en cuánto se produce la independencia comportamental y una mejora en sus calificaciones.

## **1.6 Autorregulación en la educación a distancia**

### **1.6.1 *La teoría de la distancia transaccional***

Moore (1997) comprendió la dinámica de la educación a distancia como una interacción entre alumno y docente que busca traspasar el espacio que representa la lejanía o asincronía de ellos para conseguir el logro académico, fomentando una actividad psicológica y conversacional especial, que lleva a los individuos a modificar el ambiente y sus comportamientos, a favor del mantenimiento de ésta. Menciona que esta distancia transaccional existe inclusive en una dinámica presencial, que igualmente

requiere la actividad de los involucrados para superar barreras de separación en la comunicación entre el docente y el estudiante.

Tal dinámica educativa requerirá, por tanto, de un programa que cuente con variables que organicen y encaminen la enseñanza que brinda el docente, la interacción del docente con el estudiante y el aprendizaje que es manejado por el estudiante, siendo éstas el diálogo instruccional, la estructura del programa y la autonomía del alumno. La variable del diálogo instruccional consistirá en la reducción de las barreras y dificultades para la comunicación, la variable de estructura del programa buscará diseñar elementos que faciliten la dinámica de enseñanza-aprendizaje durante el curso y la variable de la autonomía del alumno se enfocará en la posibilidad que el programa brinda para que el estudiante pueda propiciar en sí mismo esos aprendizajes, dejando en manos del estudiante la capacidad de decidir “los objetivos, las experiencias de aprendizaje y las decisiones de evaluación del programa de estudios” (p.5-6).

### ***1.6.2 Autorregulación como predictor de éxito académico en la educación a distancia***

Por su parte, Kizilcec y sus colaboradores (2017) entre otros teóricos de la psicología educativa no solo reconocen la necesidad de ofrecer autonomía a los estudiantes durante sus estudios en línea, sino que también ponen especial énfasis en el desarrollo de su actividad autorregulatoria debido a que puede predecir el éxito académico tanto en cursos presenciales como virtuales. Su principal actividad consiste en la planeación de estrategias, así como su administración y el mantenimiento y control de la actividad y la motivación (Bylieva, D. et al., 2021), procesos que son igualmente

importantes para la perseverancia dentro de un entorno donde el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser tanto sincrónico como asincrónico.

La autonomía, las capacidades autodirigidas, las creencias de autoeficacia y las habilidades metacognitivas son fundamentales para el éxito del estudiante durante su educación a distancia y la carencia de alguna de estas podría comprometer seriamente su desempeño académico. Es, por tanto, de gran importancia su desarrollo desde grados tempranos. Sin embargo, también debe resaltarse el componente social, ya que la actividad con sus pares y el tutor puede influenciar y modelar el comportamiento autorregulatorio. Vlachopoulous y Hatzingiani (2017) encontraron que el uso de actividades síncronas o asíncronas durante los cursos en línea puede influir en la autorregulación percibida, siendo las actividades asincrónicas las que pueden generar creencias de autoeficacia y motivacionales, y las sincrónicas que pueden favorecer la participación con los pares y el trabajo en equipo y sirven para fomentar la corregulación, que es la interacción entre iguales para el logro de objetivos comunes o la construcción de conocimientos (Olave & Villareal, 2014) y recomiendan dar importancia a la tutoría en línea para el desarrollo integral del estudiante.

El alcance de la autorregulación en ambientes educativos virtuales puede extenderse incluso en el desempeño laboral, ya que estudios como el de Sharma et al. (2007) valoran atributos específicos de los estudiantes autorregulados que pueden beneficiar el rendimiento en línea (desde el punto de vista de la capacitación laboral) algunos de los cuáles son: la orientación de metas de aprendizaje (enfocada a las propiedades intrínsecas de la tarea), las creencias de autoeficacia para la

autorregulación, las creencias de autoeficacia para el aprendizaje electrónico y la gestión del entorno.

### **1.6.3 Videos instruccionales como apoyo a la educación a distancia**

El modelamiento necesario para transmitir la información a los estudiantes durante las clases a distancia se puede lograr por medio de videos instruccionales, que se ha demostrado tienen el mismo poder de enseñanza que la instrucción presencial. Existe evidencia que comprueba esta potencialidad para la implementación del aprendizaje observacional en diferentes edades. Como ejemplo, Bandura (1963a) demostró la influencia de los videos instruccionales para incentivar comportamientos como la agresividad en niños de 3 a 6 años, recibiendo resultados similares en estudiantes que aprendieron estos comportamientos con un modelo presencial y con un modelo en video, siendo mayor la influencia de los videos con un modelo real que uno de caricatura. También demostró que esta imitación puede depender de las consecuencias que obtenga el modelo (Bandura, 1963b).

García (2014) adjudica a los videos didácticos la adquisición de aprendizajes significativos, resaltando sus ventajas como la versatilidad (dinamismo en sus funciones y formas de uso), su potencial motivacional, las ventajas de acceso a los significados palabras-imagen-sonido, la posibilidad de repetir la información las veces que necesiten los estudiantes y su favorecimiento al desarrollo de la imaginación e intuición. Las mismas ventajas también son observadas por Ljubojevic et al. (2014), quienes resaltan su importancia para la educación a distancia y los modelos híbridos, debido a que ayudan a aumentar la actividad de los estudiantes y maximizan la eficiencia de la experiencia educativa.

## **Capítulo 2**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **2.1 Elementos contextuales**

En el currículo de la educación básica en México, son consideradas la autorregulación y la autonomía desde el nivel de secundaria (SEP, 2007) como dos de las dimensiones que deben guiar el enfoque pedagógico y las interacciones educativas, en conjunto con el autoconocimiento, la empatía y la colaboración, que involucran dentro de éstas, procesos como la metacognición, la motivación, autoeficacia y esquema personal que formarán en el alumno la capacidad para aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir (p. 537-538).

Las dimensiones antes mencionadas (autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración) son retomadas en la educación media superior por el programa Construye T, que en concordancia con los objetivos para el desarrollo sostenible (ODS) busca ser una respuesta a la problemática del abandono escolar y favorecer el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes (SEP, 2022).

Dentro de los programas de educación superior se asume que los estudiantes ya cuentan con estas habilidades y dirigen su atención mayormente en competencias específicas, puesto que no existe un currículo específico que guíe la enseñanza de habilidades transversales en este nivel debido a la autonomía de algunas instituciones y los diferentes sistemas de enseñanza, estructuración y financiamiento. A pesar de esto, instituciones como las Naciones Unidas y el Espacio Europeo de Educación Superior han buscado la generación de acuerdos y directrices que encaminen a las universidades



de todo el mundo a prestar atención a las habilidades socioemocionales y para el siglo XXI que requieren trabajar los estudiantes, haciendo énfasis en la autonomía de los estudiantes, el desarrollo del aprendizaje autorregulatorio y las competencias organizacionales (Cano, 2008; ONU 2017).

La autorregulación y sus componentes desempeñan un papel fundamental dentro de las competencias transversales propuestas por los objetivos de desarrollo sostenible, que buscan una educación enfocada en un pensamiento crítico, sistémico, reflexivo, anticipado y estratégico, capaz de dar solución a problemáticas de la vida cotidiana y en la sociedad (ONU, 2017), y que son primordiales para el logro de los aprendizajes en las modalidades de aprendizaje a distancia.

Por si esto fuera poco, el actual mercado laboral prefiere individuos con habilidades socioemocionales desarrolladas (habilidades blandas) ya que son asociadas con un buen desempeño laboral (Schleicher, 2018) y que cuenten con competencias digitales y tecnológicas a la altura de los rápidos avances tecnológicos de nuestro tiempo (habilidades duras) (Gontero y Novella, 2021). No obstante, en niveles superiores, tanto estudiantes como docentes no han sido conscientes de la importancia del desarrollo de este tipo de habilidades, desconociendo su utilidad para el aprendizaje continuo y el mercado laboral, y optando por las clases magistrales sin considerar el uso de estrategias de aprendizaje que puedan ayudar a su adquisición y perfeccionamiento (OECD, 2019).

En 2017, tan solo 0.6 millones de estudiantes cursaban la universidad a distancia, la cual requiere de una actividad autorregulatoria superior a la necesaria para la educación presencial, que contaba con 3.8 millones de estudiantes inscritos (SEP,

2017b). Al cambiar el modelo educativo para todos los niveles, por las circunstancias vividas en 2020, los años escolares siguientes pudieron haberse considerado como perdidos para la mayoría de estudiantes y padres de familia quienes tuvieron dificultades para seguir el ritmo que la educación a distancia representa, siendo una modalidad que muchas generaciones acostumbradas a la presencialidad desconocían completamente y para la que no contaban con las habilidades necesarias para hacer frente a su complejidad, pero que tiene muchos beneficios y una gran potencialidad para la educación (Ally, 2008) y ha llegado para formar parte del día a día de los estudiantes mexicanos del siglo XXI.

## **2.2 Importancia de la investigación**

El impacto formativo de las instituciones de educación superior se multiplica cuando los estudiantes hacen uso de los medios electrónicos para acceder a la información (López, 2008). La necesidad de desarrollar estudiantes autorregulados no solo surge de la actual educación virtual provocada por la pandemia de Covid-19, sino de cambios mayores que llevan efectuándose en el mundo desde hace años y generan demandas cada vez más complejas para la población. Es por esto que puede verse a la actual contingencia como una oportunidad para promover nuevos paradigmas en la educación y enfrentar problemáticas educativas que anteriormente no tenían la suficiente atención en México, como lo son las carencias en habilidades socioemocionales y de dominio tecnológico.

Las estadísticas demuestran que un número importante de estudiantes está deteniendo sus estudios por las dificultades que representa el uso de las tecnologías para estudiar y atender las clases, lo que puede representar que esta generación vivirá

“una transición más larga y compleja hacia el empleo y trabajo decentes” (INEGI, 2021 p.2) lo mismo ocurre con la situación laboral de los jóvenes mexicanos, quienes ocupan un mayor porcentaje de desempleados a comparación del resto de la población.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2020) ha visto el desarrollo de las habilidades socioemocionales y digitales como una prioridad en las estrategias de recuperación económica post COVID-2019 que ayudará la reactivación y transformación de los empleos en todo el mundo, esto debido a que fomentan habilidades resilientes y orientadas a la adaptabilidad ante situaciones difíciles. También, asegura que si los estudiantes logran mantener sus estudios en los cursos a distancia, será posible “minimizar las pérdidas de capital humano” (p.10).

Estas necesidades han alcanzado no solo al alumnado sino también a la comunidad docente, quienes también requieren capacitarse en nuevos modelos y metodologías educativas que les ayuden a romper las barreras de la distancia y generar aprendizajes significativos en sus estudiantes, sea cual sea la situación mundial. Para Fuentes y Rosario (2013) los docentes deben ser mediadores del desarrollo metacognitivo de los estudiantes y capacitadores en estrategias de autorregulación del aprendizaje para activar procesos autónomos que favorezcan el aprendizaje a lo largo de la vida.

De acuerdo con Ally (2004) las modalidades enfocadas al aprendizaje a distancia no consisten solamente en la presentación y distribución de los materiales en entornos virtuales, sino que deben centrarse en el alumno y su proceso de aprendizaje. Por tanto, la aplicación de intervenciones educativas basadas en evidencia sobre el desarrollo de

la autorregulación del aprendizaje beneficiará a los estudiantes de niveles superiores para mejorar sus estudios en línea y su calidad de vida.

### **2.3 Pregunta de investigación**

¿La adaptación del Programa de Empoderamiento Autorregulatorio (SREP) para un ambiente educativo virtual puede replicar los resultados obtenidos en entornos presenciales?

## **Capítulo 3**

### **MÉTODO**

#### **3.1 Objetivos de la intervención**

##### *3.1.1 Objetivo general*

Diseñar una adaptación del Programa de Empoderamiento Autorregulatorio Self-Regulation Empowerment Program (SREP) en un ambiente educativo virtual y evaluar su efectividad para mejorar el aprendizaje autorregulado de estudiantes de nivel superior durante sus clases en línea.

##### *3.1.2 Objetivos específicos*

1. Establecer una línea base de la capacidad autorregulatoria de los estudiantes durante su educación a distancia y sus percepciones de autoeficacia en relación con esta modalidad.
2. Implementar el Programa de Empoderamiento Autorregulatorio adaptado para su uso autoadministrable en la plataforma Google Classroom.
3. Evaluar la efectividad de la propuesta de intervención

#### **3.2 Variables**

1. Autorregulación
2. Autoeficacia
3. Programa de Empoderamiento Autorregulatorio Adaptado

### **3.3 Hipótesis**

Los niveles de autorregulación y autoeficacia se verán beneficiados por la intervención.

### **3.4 Escenario**

#### *3.4.1 Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero (UTRNG) y Unidad Académica en la Región de la Montaña (UARM)*

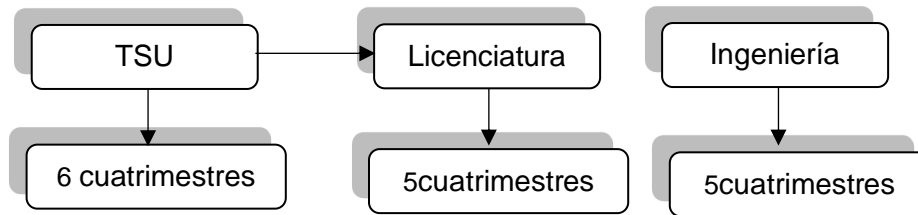
La aplicación se realizó en dos instituciones: la Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero (UTRNG) y la Unidad Académica en la Región de la Montaña (UARM).

Ambas forman parte de la Coordinación General de Universidades Tecnológicas dedicada a la educación pública de nivel superior en modalidad de corta duración, compartiendo principios con los Community Colleges (CC) e Institutes Universitaires de Technologie (IUT) de Estados Unidos y Francia respectivamente, que desde los primeros grados dividen el tiempo de estudio entre los conocimientos técnicos y teóricos (Villa, 2008).

La estructura curricular que los caracteriza (representada en la Figura 1) se define por dos niveles educativos: Técnico Superior Universitario (TSU), cursado en seis cuatrimestres y Licenciatura o Ingeniería, cursado en cinco cuatrimestres adicionales; siendo obligatorio cursar primero Técnico Superior Universitario para acceder al nivel de Licenciatura o Ingeniería. Ambas requerían el apoyo debido a que presentaban una problemática de deserción escolar por la pandemia de COVID-19.

Figura 1

*Modelo Educativo de las Universidades Tecnológicas*



**Nota:** elaboración propia.

### 3.4.2 Estructura Curricular para el Técnico Superior Universitario TSU

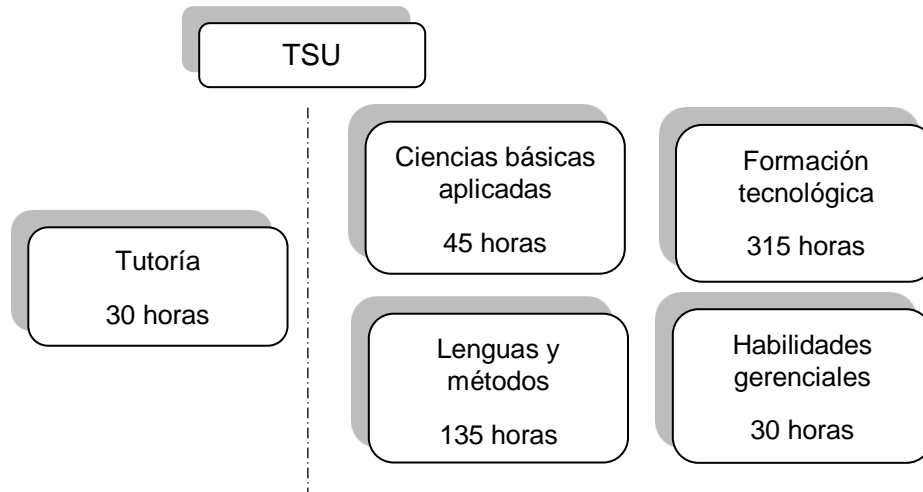
El TSU es el nivel inicial dentro de las Universidades Tecnológicas que precede al bachillerato y es anterior a la licenciatura o ingeniería. Este nivel está diseñado para desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para el ejercicio de una profesión específica en un tiempo más corto que el promedio de las instituciones universitarias (Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, 2022).

De acuerdo con la información brindada por la Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero y la Unidad Académica de la Región de la Montaña, cada cuatrimestre del currículo para TSU se divide en cuatro áreas del conocimiento: ciencias básicas aplicadas, formación tecnológica, lenguas y métodos, y habilidades gerenciales. A las que se incluyen las estadías, que son prácticas académicas generalmente cursadas por los estudiantes en empresas fuera del estado; y las tutorías, que son asesorías grupales e individuales que buscan dar seguimiento al estudiante durante su proceso de aprendizaje.

En la figura 2 se representa esta organización de los aprendizajes esperados para el primer grado de TSU (al que pertenecían los grupos a los que se administró el taller), sin considerar estadías debido a que estas empiezan en el sexto grado.

Figura 2

*Materias de TSU para primer grado*



**Nota:** elaboración propia.

### 3.4.3 Sistema de tutorías

El sistema de tutorías que ambas universidades ofrecen a los estudiantes tiene como finalidad el diagnóstico, seguimiento y canalización de los requerimientos psicopedagógicos, psicológicos, de salud y socioeconómicos que puedan representar un obstáculo para logro de sus objetivos académicos. Es impartida por un profesor asignado como una materia sin valor curricular, pero de asistencia obligatoria para todo el alumnado, a la que se dedican 15 sesiones de 2 horas semanales por cuatrimestre.

Al ser concordantes los objetivos del Taller de Empoderamiento Autorregulatorio con la visión del programa de tutorías, se obtuvo el permiso de la coordinación de tutorías de ambas universidades para generar una convocatoria e invitar a los tutores a participar.



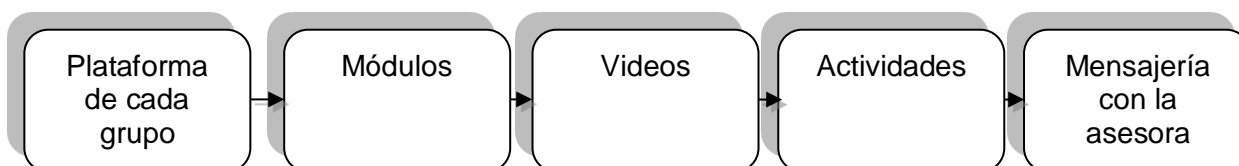
Finalmente fueron inscritos 2 grupos de la UTRNG de la materia de Diseño Textil y Moda de primer cuatrimestre y dos grupos de la UARM que están estudiando el primer cuatrimestre de la carrera de Desarrollo de Negocios. Antes de que iniciara la intervención, se realizó una reunión con los tutores de estos grupos donde se expusieron los objetivos del proyecto y la metodología, también los docentes expresaron las dificultades que experimentaban con los grupos y las características de los estudiantes, lo que pudo enriquecer el procedimiento de la intervención.

### **3.5 Plataforma**

Se optó por desarrollar el taller en Google Classroom (cuya organización se ejemplifica en la Figura 3) ya que era la plataforma que principalmente utilizaba la institución durante la contingencia por COVID-19 y porque su diseño y herramientas resultaban agradables para los estudiantes, teniendo un amplio abanico de recursos para la recepción y envío de materiales, así como la facilidad de creación y modificación de documentos. Lo que posibilitó la creación de módulos interactivos que podían ser visitados y modificados las veces que necesitaran los estudiantes y las docentes, los cuáles incluían un video instruccional por cada módulo y entre tres y cinco actividades enfocadas al aprendizaje y aplicación de las fases del aprendizaje autorregulado (Previa, de desempeño y autorreflexión).

Figura 3

*Organización del taller dentro de la plataforma*



**Nota:** elaboración propia

Fueron presentados 7 módulos, activando cada uno semanalmente con la indicación de completar cada uno antes del término de la semana y esperar a que se activara el siguiente. La atención que daban no solo a la realización de las actividades sino también al cumplimiento dentro del tiempo límite era considerada en una rúbrica de observación (Anexo 6.4) para la evaluación de la gestión del tiempo y motivación.

Para el desarrollo de los videos instruccionales se siguieron las indicaciones de Brame (2016) quien recomienda una duración entre 6 a 9 minutos para mantener la atención del estudiante, narrados con un estilo conversacional y con actividades interactivas que den al estudiante la sensación de control. Fueron creados en la plataforma de diseño de presentaciones Canva, editados en Olive Video Editor y compartidos por medio de la página educativa Edpuzzle, la cual permitió establecer momentos en los que el video se detendría para presentar al estudiante cuestionarios, actividades o links de acceso a otras páginas, lo que facilitó el tránsito entre los videos y las actividades en Classroom, y ayudaba a evitar confusiones dentro de las plataformas. La principal función de los videos fue la instrucción del estudiante en las fases del proceso de aprendizaje autorregulado y en el llenado de las actividades.

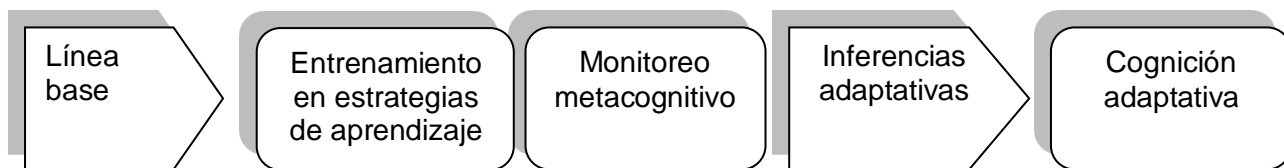
Las actividades que eran incluidas dentro de los videos consistían en que el estudiante atendiera a detalles importantes de la instrucción, como identificar conceptos clave o desarrollar algún ejercicio recomendado. Las actividades clave en las que se centró la atención fueron las gráficas de calificaciones y los diarios de desempeño, dentro de los cuáles los estudiantes hacían un ejercicio mayormente metacognitivo ya que debían contestar a preguntas específicas sobre sus procesos autorregulatorios. Con

estos registros se observó la evolución de la cognición adaptativa (cuyo desarrollo dentro del taller se muestra en la Figura 4) el análisis de tareas, autorreflexiones, orientaciones de meta, creencias de autoeficacia, construcción de estrategias e inferencias adaptativas.

Por último, una vez que el estudiante cumplía con las actividades recibía retroalimentación por medio de la mensajería incluida en la plataforma, ya que era posible observar en tiempo real los cambios que los estudiantes realizaban a los documentos y contestar en el mismo documento. Algunos estudiantes prefirieron comunicarse por medio de otros servicios como Whatsapp o en las videollamadas con la asesora. Su actitud hacia la retroalimentación y su enfoque hacia la búsqueda de ayuda también fueron dimensiones observadas.

Figura 4

*Rumbo del taller hacia la cognición adaptativa*



**Nota:** elaboración propia

Por tanto, de acuerdo a la teoría revisada en apartados anteriores y lo aportado por Cleary, Plattern y Nelson (2008) el taller de habilidades autorregulatorias en línea es desarrollado con esta estructura para fomentar lo más posible las habilidades autogestivas de los estudiantes.

### **3.6 Diseño**

Para la presente intervención se utilizó un diseño pre test post test con un análisis de casos intrasujeto dentro de un grupo contexto. Esto debido a las necesidades de la institución, ya que fue requerido que se trabajara el mismo taller con tres grupos (un total de 40 estudiantes). La finalidad de este diseño fue poder registrar en varias fases la evolución de los procesos del aprendizaje autorregulado en cada estudiante y comparar sus modificaciones a lo largo del tiempo. Siendo el procedimiento conformado inicialmente por el establecimiento de una línea base (la cual duró 2 sesiones), posteriormente la intervención (con duración de 7 sesiones) y para finalizar una evaluación de su efectividad en la conducta objetivo (con duración de 2 sesiones).

Es importante mencionar que debido a la situación de emergencia que se vivía en el mundo, muchos estudiantes abandonaron la intervención así como sus estudios en espera de un mejor momento para retomarlos, siendo 16 estudiantes quienes terminaron el curso correctamente. También, se esperaba realizar un mayor número de sesiones con los estudiantes pero diferentes problemáticas de las universidades, como paros de labores entre otras actividades dificultaron este objetivo, siendo posible aplicar un total de 11 sesiones.

Los fundamentos éticos de esta investigación tienen como base los capítulos III, IV y V del código ético del psicólogo (2009) en relación con la priorización del beneficio para los estudiantes y su bienestar, así como el consentimiento informado y la confidencialidad de sus datos.

### **3.7 Participantes**

De la carrera de Diseño Textil y Moda de la UTRNG, un total de 12 estudiantes (9 mujeres y 3 hombres) cumplieron con los criterios para ser tomados en cuenta dentro de la investigación, éstos eran: que cumplieran con todas las actividades del taller, que su asistencia a las videollamadas fuera constante y que su gráfico de desempeño fuera llenado con la información de sus calificaciones obtenidas durante los tres parciales que duró el cuatrimestre. De la carrera de Desarrollo de Negocios de la UARM, solamente 4 estudiantes (3 mujeres y 1 hombre) fueron considerados para la investigación por las mismas razones. Sin embargo, tanto los videos como las actividades del taller estuvieron al acceso de todos los estudiantes que mostraran interés por realizarlo.

El único criterio de selección que se consideró fue que estuvieran inscritos en el primer cuatrimestre de alguno de los grupos de estas dos carreras y el criterio de eliminación era que no concluyeran satisfactoriamente el taller. Para asegurar su permanencia se trabajó en conjunto con los tutores para motivarlos a enviar sus actividades y dar seguimiento a sus necesidades.

### **3.8 Instrumentos de medición cuantitativos y cualitativos:**

1. Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA) de Barraza (2010) descrito por el autor como un “inventario autodescriptivo y de dominio específico” (p.7) de 20 ítems en escalamiento tipo Likert con los valores: Nada seguro, Poco seguro, Seguro y Muy seguro.
2. Escala de Aprendizaje Autorregulado en Contextos Virtuales de Berridi y Martínez (2017) de estructura similar al anterior, que evalúa el uso en contextos virtuales de estrategias de control en contextos virtuales, atribuciones motivacionales,

apoyo del asesor en la realización de tareas y trabajo colaborativo. Compuesta por 26 reactivos en una escala tipo Likert que contiene las opciones: Casi nunca, Pocas veces, La mitad de las veces, Muchas veces y casi siempre. (ver Anexo

3. Rúbrica de diseño propio que evalúa el grado de uso de las fases del proceso autorregulado y cumplió con el objetivo de observar los procesos de motivación intrínseca, actitud hacia la retroalimentación, análisis de tareas, uso de estrategias, búsqueda de ayuda y autorreflexión, mediante una escala de 5 puntos que evaluaba el grado de ejecución por medio de los criterios (1) pasable, (2) aceptable, (3) correcto, (4) satisfactorio, (5) excelente. Su calificación se realizó cada semana en constante observación de las actualizaciones de los estudiantes en Google Classroom. Las funciones del historial de modificaciones y mensajería, así como los diarios autorreflexivos fueron los principales medios que arrojaban información sobre su actividad en el taller.

Estos instrumentos pueden ser revisados en el apartado de Anexos.

4. Análisis de contenido: fue complementario para conocer las modificaciones en la motivación, cognición adaptativa y creencias de autoeficacia de los estudiantes. Se pudo obtener de los diarios semanales que redactaban los estudiantes y sus gráficos de calificaciones ya que se les pidió que describieran su proceso de uso de estrategias y autorreflexiones sobre su desempeño.

### **3.9 Procedimiento**

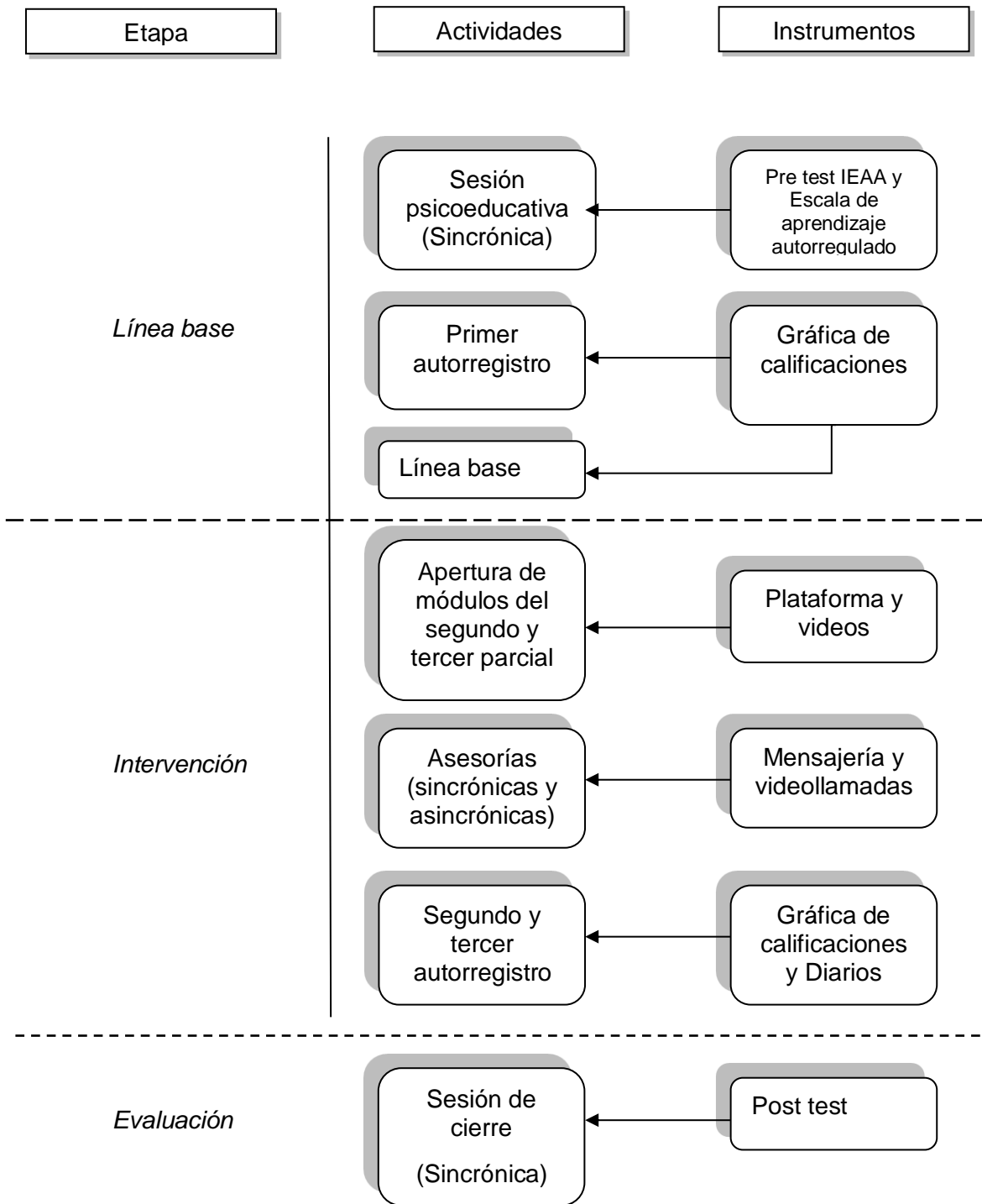
Se diseñó una adaptación del Programa de Empoderamiento Autorregulatorio Self-regulation Empowerment Program (SREP) que consiste en un taller de entrenamiento cognitivo para favorecer el aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

La adaptación presentada fue creada para un ambiente educativo virtual consistente en el uso de videos interactivos y una plataforma con módulos autoadministrables.

La figura 5 presenta un resumen de cada actividad dentro de las etapas de línea base, intervención y evaluación, por medio de las cuáles los estudiantes fueron entrenados en las fases del aprendizaje autorregulado (previa, de desempeño y autorreflexión) y que fueron evaluadas y registradas en los instrumentos mencionados con anterioridad.

Figura 5

Procedimiento



**Nota:** elaboración propia

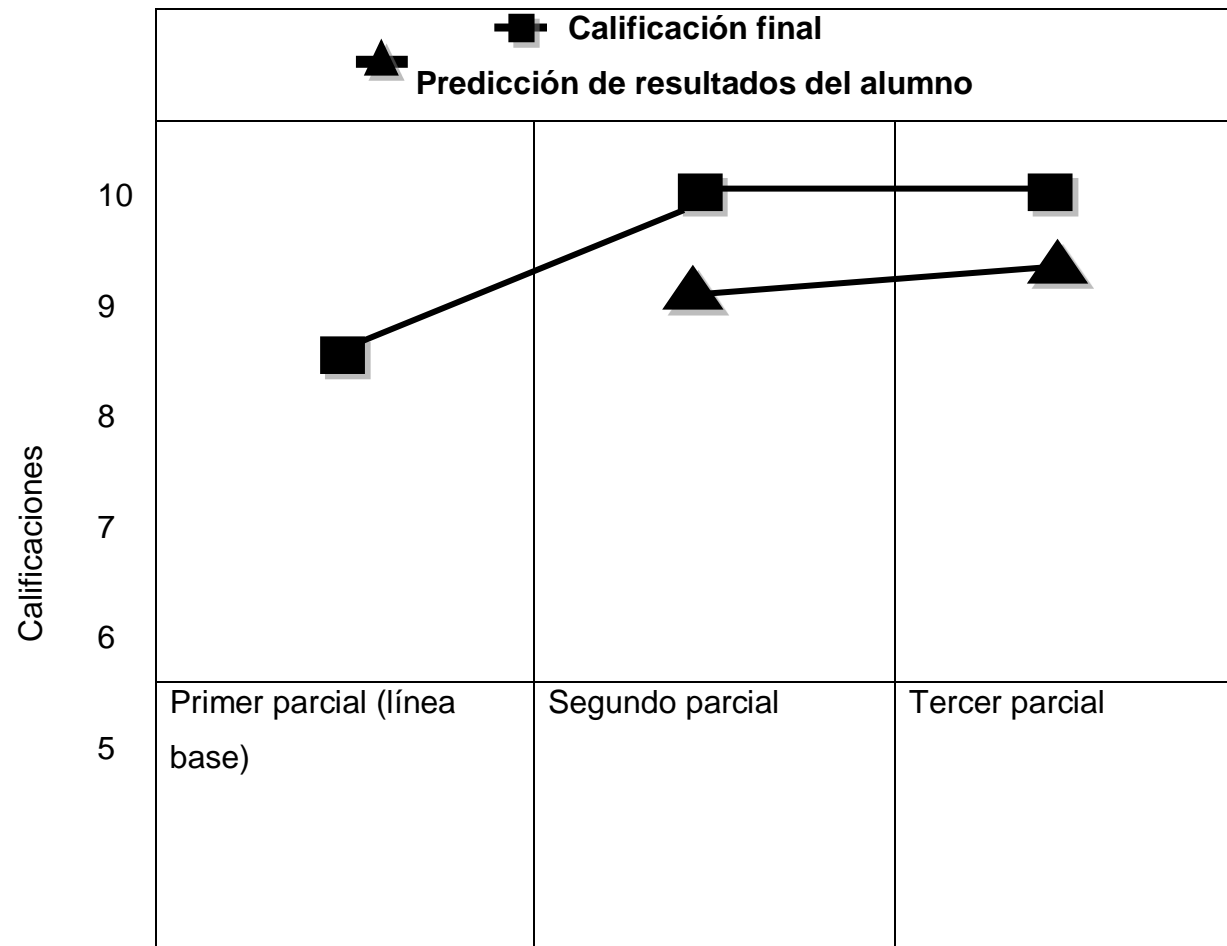


El taller fue implementado dentro de la materia de tutorías, cuyos alcances fueron revisados en apartados anteriores. De acuerdo a la metodología propuesta por Cleary y Zimmerman (2004) se inicia estableciendo una línea base que parte desde lo más general para “luego progresar sistemáticamente a un nivel micro analítico más específico” (p.542) por tanto, la primera etapa de la intervención consistió en dos sesiones psicoeducativas con los tres grupos que ayudaron a informarles sobre los objetivos y procedimientos del taller, así como la importancia de su participación en el mismo. A los estudiantes que aceptaron participar se les pidió que contestaran los dos instrumentos que sirvieron de pre test y post test y comenzaron el registro de las clases donde tenían mayores dificultades, siendo 40 los estudiantes que cumplieron con la primera etapa del taller. La aplicación de estas sesiones iniciales fue al finalizar el primer parcial ya que los estudiantes recibieron sus primeras calificaciones y pudieron establecer una línea base sobre la cual trabajarían a lo largo del taller. En la segunda etapa que incluyó la intervención como tal, eran activados semanalmente los módulos que los estudiantes debían completar. Recibieron asesorías sincrónicas sobre el manejo de las plataformas de Google Classroom para la modificación, creación, envío de documentos y mensajería; y Edpuzzle para la visualización de videos y uso correcto de los hipervínculos y las actividades, que incluían los diarios de desempeño o entrevistas retrospectivas no estructuradas donde los estudiantes daban a conocer el repertorio de estrategias de aprendizaje del que hacían uso y sus orientaciones de meta, siendo una de las actividades que el estudiante intentara predecir los resultados de sus esfuerzos en una calificación específica, esta predicción sería comparada con la calificación real para generar un inferencias adaptativas. Al finalizar el segundo parcial, los estudiantes

registraron sus calificaciones finales e hicieron una comparación entre su desempeño en la línea base y los resultados de ese momento, así como la comprobación de las predicciones de logro que habían establecido. Un ejemplo de esta actividad se puede observar en la figura 6, que muestra el registro de resultados del Estudiante 10 en su gráfica de calificaciones.

Figura 6

Gráfica de calificaciones del Estudiante 10



**Nota:** elaboración propia con base en la gráfica de precisión de calibración de Cleary, Platten y Nelson (2008)

Esta actividad, considerada por los autores como la actividad instruccional clave para el logro de los objetivos del programa, es nombrada “gráfica de precisión de calibración” (p.89) debido a que en ella el estudiante es llevado a identificar la efectividad de sus estrategias de estudio y a establecer atribuciones causales más realistas.

Estas actividades fueron repetidas para el tercer parcial en el que los estudiantes ya tenían un mejor control de las fases del aprendizaje autorregulado. Posterior al último llenado del gráfico de calificaciones, los estudiantes compararon el avance de su desempeño y redactaron las atribuciones causales e inferencias adaptativas a las que concluyeron durante la fase de autorreflexión.

Para finalizar, se tuvo una sesión de cierre con los estudiantes que concluyeron satisfactoriamente (16 en total) para que comentaran sus observaciones en relación con el taller, las asesorías y su desempeño. Después de que llenaran los instrumentos de post test se dieron por terminadas las sesiones.

## **Capítulo 4**

### **Resultados**

#### **4.1 Análisis de datos**

El análisis de datos está fundamentado de análisis cuantitativos y cualitativos que ayudaron a obtener información importante sobre el desarrollo de la conducta objetivo en cada estudiante. En análisis cuantitativo está compuesto por la inspección visual de gráficas que muestran las distribuciones porcentuales individuales de las fases del modelo cíclico del aprendizaje autorregulado y el promedio de ejecución grupal de los procesos que conforman estas fases, así como los datos que arrojaron las evaluaciones de pre y post test. El análisis cualitativo aporta información relevante referida por los estudiantes en relación a sus percepciones sobre su propio desempeño a lo largo de la intervención, lo que aporta un contexto a los resultados cuantitativos y ayuda a dar una explicación más certera de lo que sucedía con cada estudiante.

##### *4.1.1 Instrumentos de pre y post test*

Se realizó una comparación de un antes y un después de los datos arrojados por la Escala de Aprendizaje Autorregulado en Contextos Virtuales y el IEAA con la prueba de Wilcoxon de muestras relacionadas, los resultados fueron una  $t$  de Wilcoxon de -2.206 con una significación de 0.27 (Ver Tablas 4 y 5). Observando cambios estadísticamente significativos solamente en el uso de estrategias de planeación y control en contextos virtuales de aprendizaje ( $p < 0.05$ ), perteneciente a la Escala de Aprendizaje Autorregulado en Contextos Virtuales (ver Tabla 4) que involucra mejora en la planificación de tiempo y horarios para el estudio en línea, una mayor atención a la

entrega de tareas y trabajos, a la adaptación de estrategias de estudio y un mayor compromiso y preparación para iniciar un curso en línea.

Tabla 4

*Resultados T de Wilcoxon de la Escala de Aprendizaje Autorregulado en Contextos Virtuales*

<b>Factor</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>T de Wilcoxon</b>	<b>Significación p</b>
Inicial	16	90.38	13.894	.057	-1.904
Final	16	99.06	12.615		
Planeación y control inicial	16	41.63	6.386	0.27	-2.206
Planeación y control final	16	45.56	3.687		
Atribuciones motivacionales en contextos virtuales inicial	16	18.63	5.726	.168	-1.379
Atribuciones motivacionales en contextos virtuales final	16	20.06	5.096		
Trabajo colaborativo con compañeros inicial	16	14.38	5.667	.124	-1.379
Trabajo colaborativo con compañeros final	16	16.81	6.959		
Apoyo del asesor en la tarea inicial	16	15.75	3.256	.358	-.920
Apoyo del asesor en la tarea final	16	16.63	3.575		

**Nota:** elaboración propia

Tabla 5

*Resultados T de Wilcoxon del Inventario de Expectativas de Autoeficacia*

*Académica (IEAA)*

<b>Factor</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>T de Wilcoxon</b>	<b>Significación p</b>
Autoeficacia Académica Inicial	16	46.81	6.585	-.904	.366
Autoeficacia Académica Final	16	49.19	8.101		
Entrada de información inicial	16	14.63	2.527	-.507	.612
Entrada de información final	16	15.25	2.380		
Producción académica inicial	16	18.94	3.235	-.741	.459
Producción académica final	16	19.75	3.493		
Interacción con otros inicial	16	13.25	2.793	-1.517	.129
Interacción con otros final	16	13.25	2.793		

**Nota:** elaboración propia

#### **4.1.2 Niveles de ejecución de las fases del aprendizaje autorregulado**

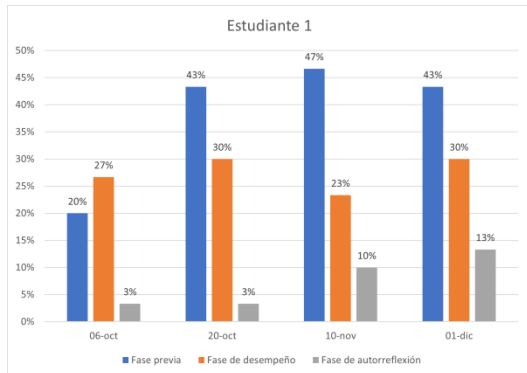
Conforme los estudiantes eran entrenados en las fases del proceso de aprendizaje autorregulado se utilizó una rúbrica de observación con la que se registró el grado de ejecución de los procesos considerados por la teoría como primordiales para el mantenimiento de la actividad autorregulatoria en línea: motivación intrínseca, atención

a la retroalimentación y análisis de tareas, que conforman la fase previa o de preparación, el uso de estrategias y la búsqueda de ayuda para la fase de desempeño y por último, la autorreflexión, que involucra juicios sobre los resultados de su esfuerzo y atribuciones causales correctas que sirvan para la generación de inferencias adaptativas. La puntuación total asignada a cada uno de los procesos dentro de la rúbrica fue de 15 puntos correspondientes al 100% de la ejecución. Este tipo de evaluación ayudó a observar con mayor detalle los factores de historicidad y maduración de las conductas objetivo en los estudiantes de manera individual.

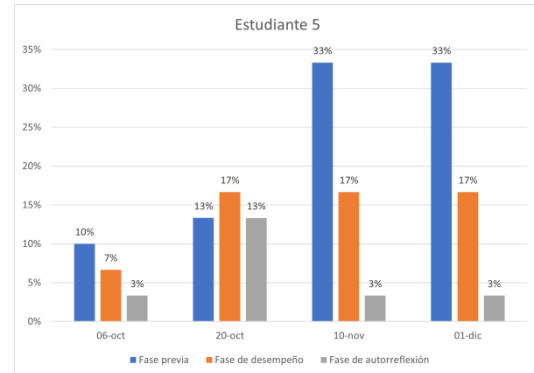
En la Figura 7 son presentadas las distribuciones porcentuales de los niveles de ejecución de las fases del proceso de aprendizaje autorregulado a lo largo de 4 momentos desde el inicio de la intervención hasta el final. Se han seleccionado 5 casos más significativos que muestran diferentes evoluciones.

Figura 7

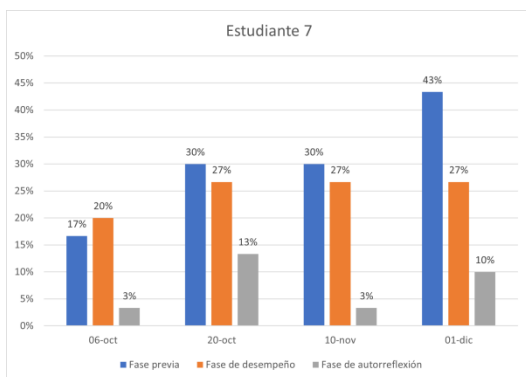
Distribuciones porcentuales de las fases de aprendizaje autorregulado



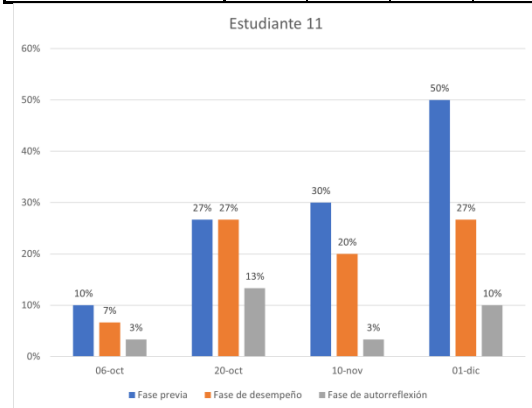
Datos porcentuales				
Fases	Fechas			
	06-oct	20-oct	10-nov	01-dic
Fase previa	20%	43%	47%	43%
Fase de desempeño	27%	30%	23%	30%
Fase de autorreflexión	3%	3%	10%	13%
<b>Total</b>	<b>50%</b>	<b>77%</b>	<b>80%</b>	<b>87%</b>



Datos porcentuales				
Fases	Fechas			
	06-oct	20-oct	10-nov	01-dic
Fase previa	10%	13%	33%	33%
Fase de desempeño	7%	17%	17%	17%
Fase de autorreflexión	3%	13%	3%	3%
<b>Total</b>	<b>20%</b>	<b>43%</b>	<b>53%</b>	<b>53%</b>

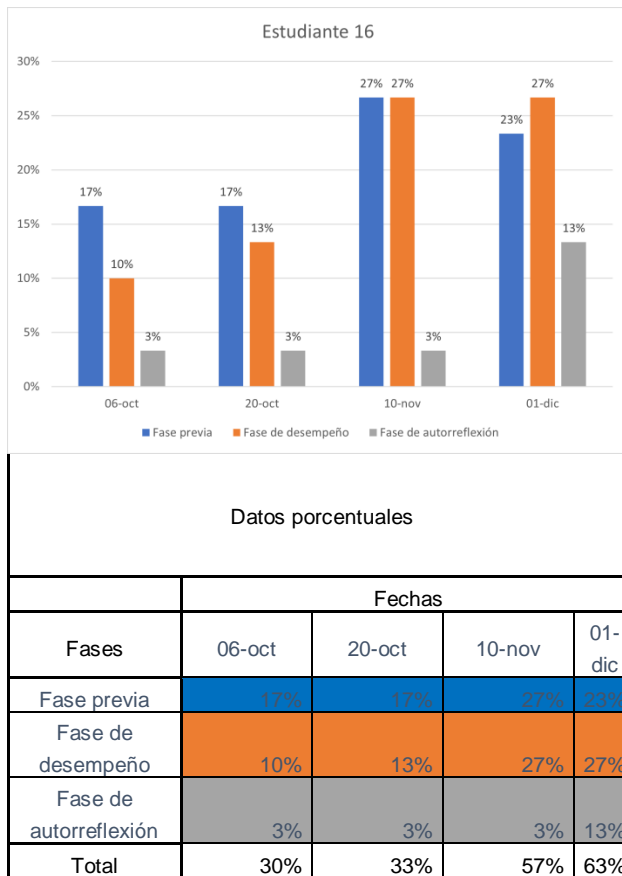


Datos porcentuales				
Fases	Fechas			
	06-oct	20-oct	10-nov	01-dic
Fase previa	17%	30%	30%	43%
Fase de desempeño	20%	27%	27%	27%
Fase de autorreflexión	3%	13%	3%	10%
<b>Total</b>	<b>40%</b>	<b>70%</b>	<b>60%</b>	<b>80%</b>



Datos porcentuales				
Fases	Fechas			
	06-oct	20-oct	10-nov	01-dic
Fase previa	10%	27%	30%	50%
Fase de desempeño	7%	27%	20%	27%
Fase de autorreflexión	3%	13%	3%	10%
<b>Total</b>	<b>20%</b>	<b>67%</b>	<b>53%</b>	<b>87%</b>

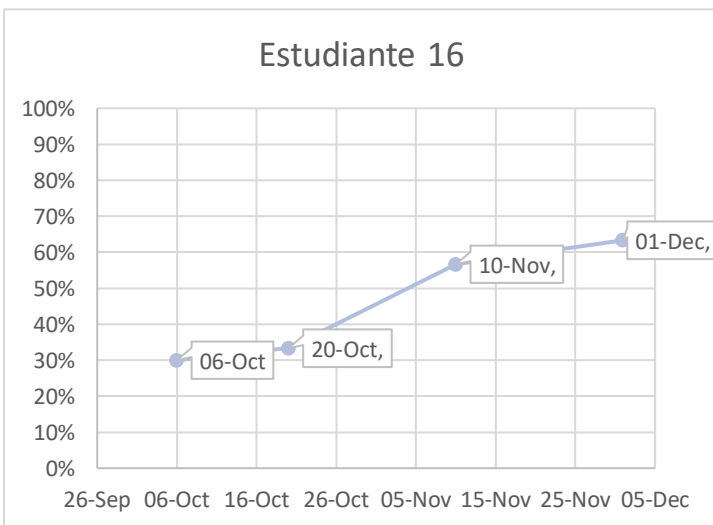
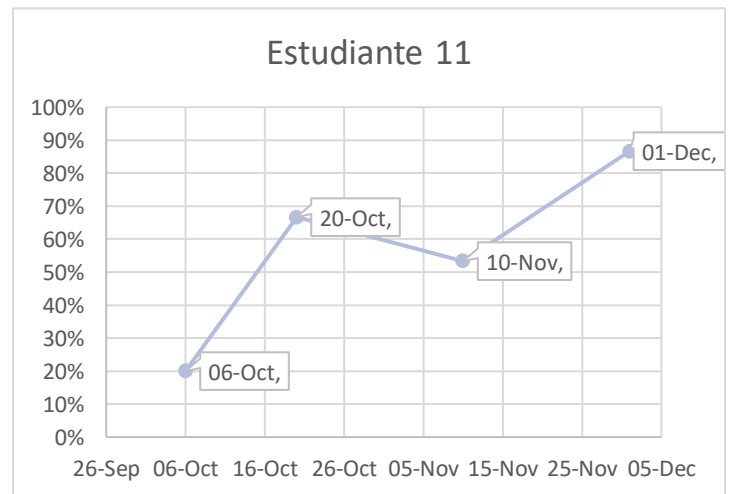
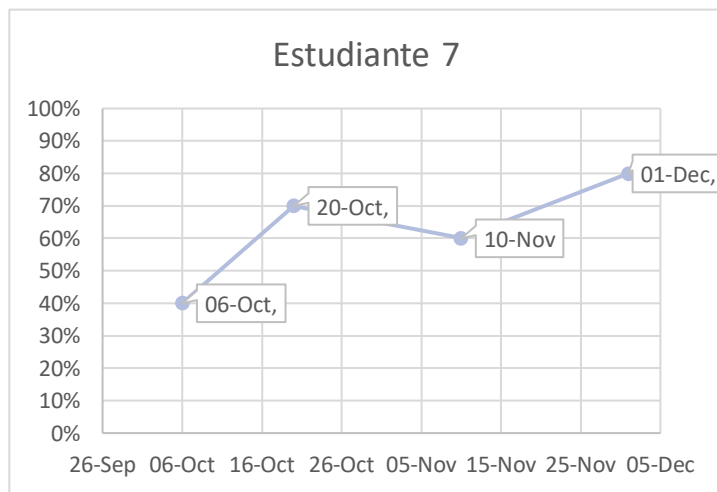
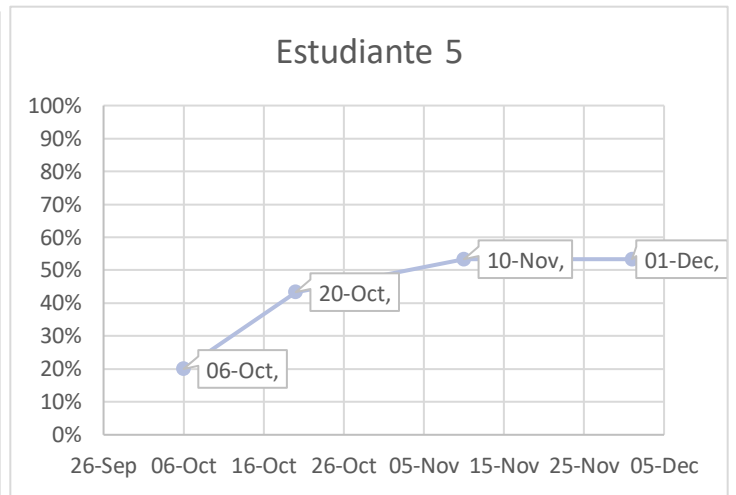
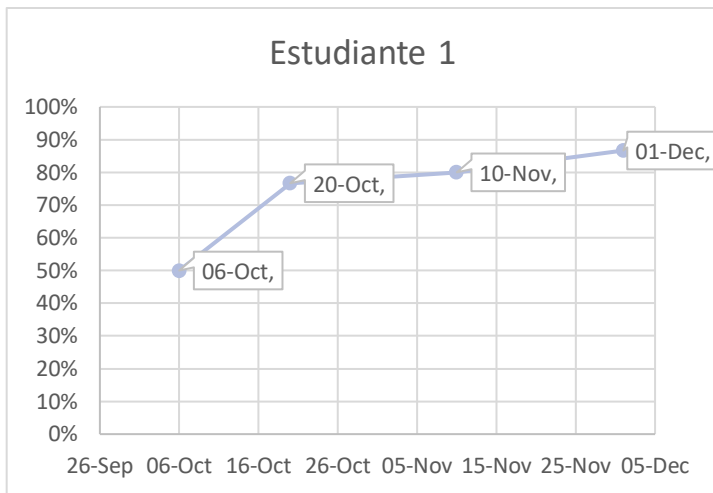




La puntuación máxima para la fase previa dentro de la rúbrica de observación fue de 15 puntos para la fase previa, 10 puntos para la fase de desempeño y 5 puntos para la fase de autorreflexión, que corresponden al 50%, 33% y 17% respectivamente. Por tanto, lo que cada estudiante obtuvo en la rúbrica de observación fue valorado proporcionalmente. El conjunto de las fases se considera como un 100% al que el estudiante aspiraría a llegar dentro del taller, el cual es la autorregulación (conducta objetivo). Siendo la fase previa a la que se le asignó un puntaje mayor debido a que es anticipatoria (Zimmerman & Moylan, 2009) y su establecimiento impacta al desarrollo de las demás. De esta manera, al establecer el total se logró obtener un porcentaje que representa la evolución de su nivel autorregulatorio. En la Figura 8 se puede observar a más detalle este desarrollo.

Figura 8

Distribución porcentual de la autorregulación (conducta objetivo)



En los ejemplos representativos de la figuras 5 y 6 se pueden observar líneas base (06-oct) del 20% en el desempeño autorregulatorio (Estudiante 5 y Estudiante 11), quienes obtienen la calificación más baja de la rúbrica por la entrega de actividades después de la fecha límite, una comprensión pobre de las instrucciones, la falta de correcciones al recibir retroalimentación, poco interés en buscar ayuda de la asesora, falta de estrategias de aprendizaje y un pobre análisis de sus necesidades académicas. Para el segundo momento de la medición (20-oct) se pudo observar en la Estudiante 5 un aumento moderado en los procesos relacionados con la fase previa (de 10% a 13%) debido a dificultades para el establecimiento de estrategias de aprendizaje y aumentos más elevados en las fases de desempeño (de 7% a 17%) y autorreflexión (de 3% a 13%) ya que en respuesta a su falta de pensamiento estratégico mejoró su actitud hacia la búsqueda de ayuda y la retroalimentación que se mantuvieron en niveles altos hasta el final del taller, actividad que comenta haber replicado en sus materias normales. Posteriormente en los momentos 3 y 4 de observación aumentó su pensamiento estratégico (de 13% a 33% en la fase previa), pero se mantuvo igual en el uso de estrategias y automonitoreo (17 % en la fase de desempeño) y bajó en autorreflexión (de 13% a 3%) debido a que manifestaba no conocer las razones de sus resultados debido a una comunicación deficiente con sus profesores (ver Tabla 7) y dificultades persistentes en el análisis de sus necesidades educativas, consiguiendo al finalizar el taller un porcentaje de actividad autorregulatoria del 53%. Para el Estudiante 11 el desarrollo fue igualmente moderado y variable para la fase de autorreflexión (situación que se observa en la mayoría de los casos), sin embargo, logró concluir con una ejecución autorregulatoria del 87% cuya fase más fortalecida fue la fase previa y se

representó por una mejora en su orientación de metas (pensamiento estratégico). Esto se identificó en su desarrollo de metas, que se volvieron más precisas y enfocadas a mejoras en su cognición y en sus índices psicológicos durante la pandemia (ver Tabla 7) para así remediar sus dificultades durante las clases a distancia.

Ejemplos de casos con inicios altos en ejecución autorregulatoria fueron los de la Estudiante 1 y el Estudiante 7, que iniciaron con 50% y 40% respectivamente, ya que contaban con un pensamiento estratégico más afinado, un mayor uso de estrategias de aprendizaje y para el desarrollo de tareas y un enfoque hacia la búsqueda de ayuda, encontrándose sus mayores deficiencias en el cumplimiento en tiempo y forma de actividades, la atención a la retroalimentación y la identificación de sus necesidades académicas. Se puede observar como en los momentos subsecuentes la Estudiante 1 mejoró su ejecución de la fase previa llegando a un 47% en el tercer momento y disminuyendo ligeramente en el cuarto momento (43%). También se observaron cambios crecientes y decrecientes de su actividad en la fase de desempeño (de 30% a 23% volviendo a 30% en el cuarto momento), a lo que ella comenta que estuvo haciendo modificaciones en sus estrategias de aprendizaje para encontrar la más adecuada a sus necesidades (ver Tabla 8), esto se observa también en la mejora de la fase de autorreflexión (de 3% en el primer momento a 13% en el cuarto) obteniendo al final una ejecución autorregulatoria del 87%. Cabe mencionar que las tareas realizadas por la Estudiante 1 se destacaron por su creatividad y atención a los detalles. Mientras que el Estudiante 7 consiguió mejorar su nivel de ejecución de la fase previa hasta un 43% en el cuarto momento y de la fase de desempeño hasta un 27% puesto que el análisis de tareas, el uso de estrategias y la búsqueda de ayuda fueron actividades que vieron una

mejoría a lo largo del taller, siendo las actividades de la fase de autorreflexión las que más le costó trabajar (10% en el cuarto momento), evidenciándose esta situación por explicaciones carentes de información en sus diarios autorreflexivos (ver Tablas 6 y 7). Concluyó con un nivel de ejecución autorregulatoria del 80%.

Con una línea base del 30%, la Estudiante 16 inició con una mayor disposición que los demás a la retroalimentación y la búsqueda de ayuda, así como un mejor análisis de las tareas pero con problemas para la entrega de actividades dentro del tiempo establecido, el establecimiento y uso de estrategias de aprendizaje y la identificación de la información necesaria para hacer un seguimiento de su desempeño (autorreflexión). En el segundo momento se mostró sin mucho avance y para el tercer momento ya contaba con mejoras en las fases previa (de 17% a 27%) y de desempeño (de 13% a 27%), avanzando en autorreflexión solamente hasta el cuarto momento (de 3% a 13%). A pesar del avance en pensamiento estratégico y automonitoreo, la estudiante comentó no haber encontrado una estrategia que se ajustara a sus necesidades de aprendizaje (ver Tabla 7).

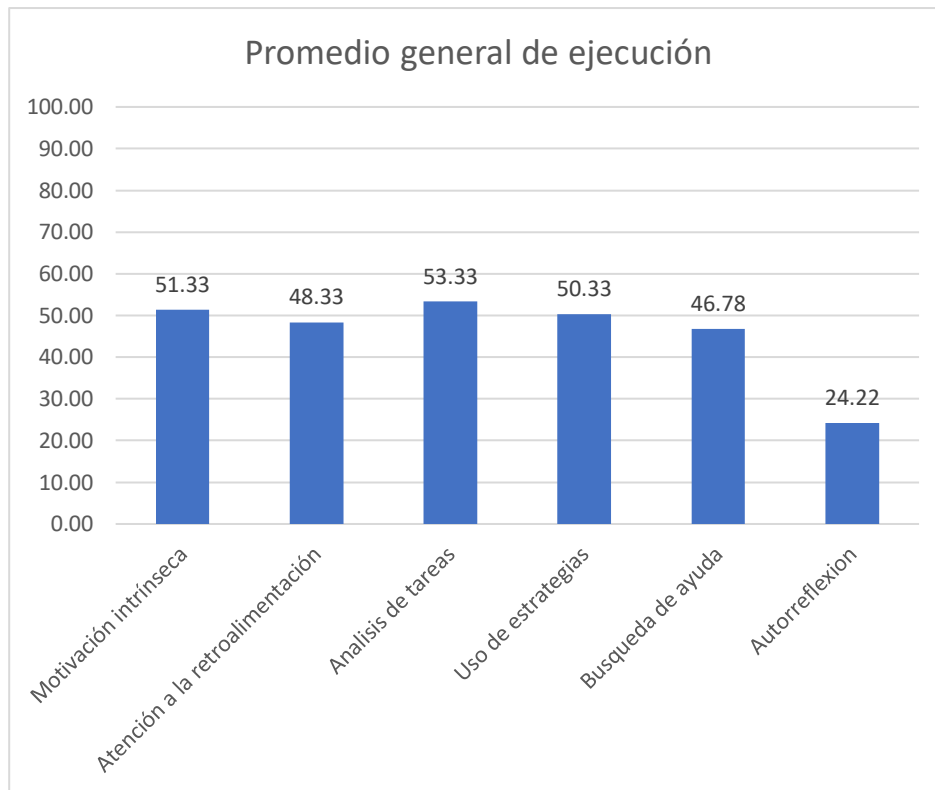
Es importante mencionar que la instrucción de la fase de autorreflexión fue limitada debido a que se contaba con que los docentes hicieran llegar sus observaciones a los estudiantes para que pudieran basarse en ellas y así redactar sus interpretaciones, sin embargo, la comunicación entre docentes y alumnos no fue la esperada debido a que en ocasiones solo se hacía llegar la calificación de las tareas y trabajos sin que el estudiante conociera las razones de sus resultados, por lo que la actividad de autorreflexión solo se pudo lograr con las inferencias que hacían los estudiantes en

relación a lo esperado en el temario. Esto puede explicar los resultados bajos en esta fase.

Como resultado de la actividad grupal, en la Figura 9 se pueden observar los promedios generales de ejecución tomando en cuenta la muestra total (N=16). Se aprecia como los procesos relacionados con las primeras dos fases se mantienen en niveles similares: motivación intrínseca (51.53), atención a la retroalimentación (48.33), análisis de tareas (53.33), uso de estrategias (50.33), búsqueda de ayuda (46.78), siendo la autorreflexión el proceso que se mantuvo en un promedio menor (24.22). Esta similitud de los procesos es debida al ejercicio combinado a lo largo del taller, mientras que la última fase que consistía en el análisis de los resultados para el establecimiento de inferencias adaptativas se vio limitada por la falta de comunicación efectiva con los docentes, quienes eran considerados dentro del taller para aportar información relevante para las autorreflexiones. Esta situación fue reportada por algunos estudiantes en los diarios autorreflexivos (ver Tabla 7).

Figura 9

*Promedio general de los niveles de ejecución de los procesos autorregulatorios del aprendizaje evaluados por la rúbrica de observación.*



**Nota:** los procesos son presentados de acuerdo al orden de las fases del modelo cíclico del aprendizaje autorregulado, iniciando por la motivación intrínseca (de la fase previa) y finalizando con la autorreflexión.

Estos promedios generales dan una idea de los procesos mayormente ejercitados durante el taller en línea, que fueron el análisis de tareas, la motivación y el uso de estrategias, las cuáles fueron necesarias para que los estudiantes pudieran realizar sus tareas sin la continua asesoría de los profesores y para su permanencia dentro de los cursos en línea, ya que requerían comprender a profundidad las necesidades de la tarea para establecer un plan de trabajo, elegir estrategias que les facilitaran la creación y envío de tareas en una modalidad digital y a la vez mantener sus niveles motivacionales

altos para continuar a pesar de la distancia con su profesor y compañeros, algo que se consiguió haciendo que se centraran en sus intereses intrínsecos relacionados con la carrera en la que estaban inscritos y sus objetivos a largo plazo. Las actividades enfocadas en la asistencia de los docentes (Búsqueda de ayuda y atención a la retroalimentación) obtuvieron puntajes ligeramente más bajos. Esta diferencia en los promedios de ejecución grupal se puede explicar con lo escrito en los diarios autorreflexivos de los estudiantes, que reflejan una modificación en sus orientaciones de meta, pasando de solamente esperar una calificación a enfoques más dirigidos al dominio de habilidades, lo que pudo llevarlos a dar un mayor peso a actividades de aprendizaje autodirigido. También, hubo ciertos estados de insatisfacción con la dinámica comunicativa de los docentes como se ha explicado con anterioridad, lo que pudo haber ocasionado el bajo ejercicio de estas actividades. A pesar de las ligeras diferencias, estos procesos se mostraron ejercitados en niveles similares y como puede revisarse en las Figuras 5 y 6, tuvieron mejoras que beneficiaron la autorregulación de cada estudiante.

#### **4.1.3 Análisis cualitativo**

A propósito de conocer la situación motivacional (intrínseca o extrínseca) que favoreció su perseverancia se presenta en la tabla 6 la evolución de las dimensiones de orientación de metas y autoeficacia académica que Cho y Shen (2013) consideran importantes para la autorregulación y que pueden reflejarse en las autorreflexiones que los estudiantes realizaban sobre sus motivaciones dentro de la actividad del diario semanal.



Tabla 6

*Dimensión de Orientación de Metas al Inicio y Final del Taller.*

<b>Participante</b>	<i>Inicio (06 de octubre)</i>		<i>Final (01 de diciembre)</i>	
	Orientación de metas	Categoría	Orientación de metas	Categoría
Estudiante 1	“Obtener buenas notas en cada materia”	E	“Mejorar la práctica y las estrategias de trabajo, nunca es suficiente, cada día se debe mejorar todo aspecto que sea de utilidad en la persona”	I
Estudiante 2	“Conseguir una calificación aprobatoria en inglés y además poder aprenderme y memorizar ciertas cosas”	E	“Analizar tendencias, ilustración de figurines en base a técnicas de ilustración”	I
Estudiante 3	“Obtener la máxima calificación en las materias de métodos de confección y patronaje industrial”	E	“Saber ubicar todas las claves de patrones y mejorar mi técnica de dibujo”	I
Estudiante 4	“Mejorar mi nota de informática”	E	“Aprender a desarrollar fichas técnicas y desarrollo de creatividad para el diseño”	I

Estudiante 5	“Tengo mucho interés en aprender diseño”	I	“Sacar calificación de 8”	E
Estudiante 6	“Obtener buenas calificaciones”	E	“Tener mejor control en mis tiempos”	Intrínseca
Estudiante 7	“Hacer mi tarea”	E	“Sacar 10”	E
Estudiante 8	“Haber aprobado la mayoría de mis materias con 10. Pero sobre todo haber aprendido más sobre mi carrera y poner en práctica lo aprendido”	E/I	“Ser más eficiente, más bien autodidacta y no quedarme con lo que me enseña la escuela”	I
Estudiante 9	“Quisiera saber más sobre patronaje, telas costuras y creatividad”	I	“Tener un buen puntaje, tener un buen resultado en el último proyecto”	E
Estudiante 10	“Tener mejores calificaciones en todas las materias”	E	“Cumplir con todos mis trabajos, cumplir con tareas”	E
Estudiante 11	“Aprobar satisfactoriamente mis materias”	E	“No estresarme tanto, poner mucha más atención en clase, mejorar mis apuntes, mejorar mi concentración y mejorar la redacción de mis trabajos”	I

Estudiante 12	“Obtener buenas calificaciones en las materias de administración e inglés”	E	“Entender mejor e indagar más, lograr dominar bien los temas explicados y destacar”	E/ I
Estudiante 13	“Mejorar las calificaciones, donde me cuesta trabajo”	E	“Aprender a hacer un buen análisis de resultados de una investigación de mercados internacionales, aprender el uso de nuevos verbos en inglés. Mejorar en mi redacción y hacer una buena investigación”	I
Estudiante 14	“Mejorar mi calificación en la clase de Sistema de Investigación de Mercados”	E	“Mejorar en mi pensamiento crítico e inteligencia y ser más perseverante”	I
Estudiante 15	“Tener algún día una profesión, realizar mis proyectos que tengo en la vida, terminar mi técnico superior así como mi licenciatura”	I	“Saber un poco de inglés, saber el significado de lo que es verdaderamente marketing y cómo se aplica”	I
Estudiante 16	“Tener una buena calificación en la	E	“Aprender las distintas técnicas de dar color a	I

materia técnicas de  
ilustración”

una ilustración y  
aprender a dibujar,  
aprender a coser a  
mano y en máquina,  
aprender a realizar  
patrones perfectos”

**Nota:** se siguieron los criterios de Cho y Shen (2013) para identificar las orientaciones de meta: extrínseca (E) si se refieren a buenas calificaciones en situaciones de logro e intrínseca (I) si se refieren al dominio de la tarea. Las metas reportadas tanto extrínsecas como intrínsecas se representan como E/I.

---

Como ha sido mencionado con anterioridad, los estudiantes modificaron sus orientaciones de meta que eran mayormente extrínsecas a unas de interés más intrínseco con objetivos enfocados al dominio de habilidades y conocimientos más específicos dentro de sus materias como aprender técnicas de ilustración y costura o dominar conceptos de marketing.

Al ser la percepción de autoeficacia académica generada y modificada por la autoevaluación que los estudiantes hacen de sus calificaciones y la retroalimentación brindada por sus docentes al finalizar su actividad, se presenta en la Tabla 7 las modificaciones de estas autoevaluaciones tomando las atribuciones causales que los estudiantes hicieron al inicio y final del taller.

Debido a las limitantes ya explicadas con anterioridad relacionadas con la comunicación entre docentes y estudiantes, no se obtuvieron datos suficientes que les sirvieran para desarrollar autorreflexiones más nutridas. Sin embargo, explicaron sus resultados por la efectividad (o ineffectividad) de sus estrategias de autorregulación y sus percepciones de autoeficacia para el aprendizaje en línea, dos de las tres características que Landrum (2020) establece como evaluadoras efectivas de la satisfacción y utilidad

percibidas de las clases en línea (Uso de plataformas de aprendizaje en línea, Uso de estrategias de autorregulación y Confianza para aprender en línea). A continuación, se presentan las conclusiones a las que llegaron los estudiantes en relación con su desempeño, organizadas de acuerdo con la Clasificación de las Atribuciones causales de Weiner (Schunk 2012a, Weiner, 1985).

Tabla 7

*Evolución de Atribuciones causales al inicio y final del taller.*

<b>Participante</b>	<i>Inicio (06 de octubre)</i>		<i>Final (01 de diciembre)</i>	
	Atribución	Factores	Atribución	Factores
Estudiante 1	“Entregué bien todos los trabajos. Antes de entregar la tarea hacía muchos intentos y el mejor lo mandaba. Dedico tiempo de mis fines de semana para mejorar“	E	“Me puse a practicar en las tardes con mi máquina casera. Seguiré con la misma estrategia, modificando el tiempo de repaso.”	E U (Específica s de la materia)
Estudiante 2	“Ponía atención en clases y contesté mi práctica a tiempo pero me equivoqué con	E	“Analizar tendencias, ilustración de figurines en base a técnicas de ilustración”	E U (específica s de la materia)

	unas respuestas en el examen”		
Estudiante 3	“Ponía atención en clases y contesté mi práctica a tiempo pero me equivoqué con unas respuestas en el examen”	E	“Mejoré las técnicas que estaba utilizando (específica anteriormente y practiqué más horas” materia) E U
Estudiante 4	“Apoyándome únicamente con el material que compartió la maestra, realicé apuntes de los temas que no entendía”	E U (de estudio)	“Seguí mi plan de trabajo, busqué más información, tomé apuntes con el método de la oración y vi todo el material de apoyo pero me hace falta descubrir lo que más me inspira” E U (de estudio) A
Estudiante 5	“Memoricé verbos y tomé clases a parte, vi videos para apoyarme y estudiaba 30 minutos”	E U (de estudio y específicas de la materia) O	“No lo sé, no me dijeron nada. No puse atención como quería en el trabajo y me faltó leer” M E U (de estudio)
Estudiante 6	“Tomé apuntes (...) vi algunos videos acerca del tema. Me faltó estudiar	U (de estudio) E	“Apliqué las estrategias, hice los apuntes más sobresalientes del U (de estudio) E

	más (...) y tuve duda acerca de una tarea”		tema, investigué por mi cuenta”
Estudiante 7	“No tuve buena comprensión lectora, no entregué las tareas tiempo”	H E	“Mi estrategia es la redacción de mis apuntes en un texto completo, todo va genial con mi estrategia, más práctica y más tiempo”
Estudiante 8	“Me falló en tres cuestionarios, no pude organizarme”	H E	“Tomar apuntes, hacer mis trabajos en tiempo, seguí indicaciones e hice las prácticas como la profa lo indicó, ver los videos de la profa”
Estudiante 9	“Tomé apuntes, estudio las diapositivas que nos manda la profa e ir entregando las tareas de acuerdo al número de actividad”	U (de estudio) E	“No entregué mi tarea a tiempo por hacer otras cosas en mi hogar, no puse buen empeño en eso”
Estudiante 10	“Tome apuntes y realicé actividades”	U (de estudio)	“Cumplí con mis objetivos”
Estudiante 11	“Veía los videos y copiaba los	U (de estudio)	“Me esforcé mucho por aprender (...) además

	trazos, hacía los dibujos y costuras en base a mi criterio”		de poner atención y practicar, vi videos extra para aprender, (...) hice todo de manera positiva”
Estudiante 12	“Comprendí los temas, poniendo de mi parte”	E	“Considero que por M E U (no error del docente y mío, apliqué las estrategias que me planté y me esforcé”
Estudiante 13	“Hacer apuntes, investigar en fuentes secundarias, ver videos”	U	(de estudio) “Hice apuntes, planifiqué mis tiempos, pregunté a la maestra”
Estudiante 14	“Tomaba notas y preguntaba si tenía dudas”	U	(de estudio) “Estuve practicando constantemente con el programa que utilizamos y también hice varios mapas mentales durante clases”
Estudiante 15	“Tomé apuntes, memoricé ejercicios y practiqué”	U	(de estudio y específico as de la materia) “Hice glosarios y mapas mentales para comprender, detecté problemas y soluciones, organicé de mejor manera”



Estudiante 16	“No tomaba U H apuntes en todas las materias y a la hora de estudiar no sabía que estudiar. Al final no entendía nada”	“No dediqué el tiempo E H suficiente, coser a mano no me salió a la primera y tuve que volver a hacer mi trabajo”
---------------	--	--

**Nota:**se consideraron los factores atribucionales considerados como los más comunes entre los estudiantes: E= Esfuerzo, H= Habilidad, U= Uso de estrategias y A= Estado de ánimo (Internos); M= Sesgo del maestro, O= Ayuda de otros, D= Dificultad de la tarea y S= Suerte (Externas).

---

Dentro de esta clasificación el Esfuerzo, el Uso de estrategias, el Estado de ánimo y la Habilidad son atribuciones relacionadas con una actividad interna del individuo, siendo el Esfuerzo y el Uso de estrategias los atributos más controlables de parte de los estudiantes (Schunk, 2012a) y los que tuvieron mayor prevalencia entre los estudiantes al inicio y final de la intervención, aumentando en las autorreflexiones finales. El Uso de estrategias que los estudiantes reportaron se dividió en dos: estrategias destinadas al procesamiento cognitivo de la información (ej. mapas mentales, toma de apuntes, ejercicios de memorización, etc.) y específicas de las materias (ej. Practicar con la máquina de costura, uso de técnicas para la creación de figurines, etc.), pasando de un uso mayoritario de estrategias de procesamiento de la información (reportado al inicio del taller) al uso combinado de estas con estrategias enfocadas a objetivos específicos al finalizar el taller.

Una explicación de esta mejora puede ser tanto la instrucción en planeación estratégica y establecimiento de metas que recibieron en el taller como a la instrucción de sus profesores de carrera en técnicas enfocadas al dominio de su futura profesión.

La Habilidad y el Estado de ánimo son factores internos que pueden estar fuera del control de los estudiantes y en consecuencia provocarán una baja motivación y creencias negativas de autoeficacia. En sus autorreflexiones iniciales, los estudiantes 7, 8 y 16 relacionaron la Habilidad con sus resultados de desempeño de manera negativa, ya que con este factor explicaron sus carencias cognitivas para el procesamiento de la información, específicamente en el manejo del conocimiento declarativo y procedimental.

Para la Estudiante 8 esta problemática en la organización (“no pude organizarme”) fue modificada en la última reflexión por el uso de una estrategia que le funcionó como organizadora de la información y benefició su desempeño, su gestión del tiempo, gestión de recursos web y sus prácticas (“Tomar apuntes, hacer mis trabajos en tiempo, seguir indicaciones e hice las prácticas como la profa lo indicó, ver los videos de la profa”). En relación al problema de la comprensión, el Estudiante 7 reportó: “No tuve buena comprensión lectora, no entregué las tareas tiempo”, lo que en la autorreflexión final se vio corregido por una de las estrategias de organización de la información que se revisaron en el taller: “Mi estrategia es la redacción de mis apuntes en un texto completo, todo va genial con mi estrategia, más práctica y más tiempo”.

La Estudiante 16, en cambio, no consiguió el establecimiento de alguna estrategia que le ayudara con sus dificultades en el procesamiento declarativo (“a la hora de estudiar no sabía que estudiar”) ya que la Habilidad siguió siendo la atribución que manejó para explicar sus resultados negativos (“coser a mano no me salió a la primera y tuve que

volver a hacer mi trabajo”), a pesar de esto se puede observar un avance en el seguimiento metacognitivo que hace de su propio desempeño, ya que pudo detectar las deficiencias en su gestión del tiempo y el esfuerzo (“No dediqué el tiempo suficiente”), dos factores controlables a los que podrá dar solución con una nueva planeación estratégica.

El factor de Estado de ánimo, solamente fue mencionado al finalizar el taller por los estudiantes 4 y 11, quienes lo identifican como benéfico para su desempeño: “hice todo de manera positiva” y “me hace falta descubrir lo que más me inspira”.

En cuanto a los factores externos, solamente dos de ellos, Ayuda de otros y Sesgo del maestro fueron atribuciones consideradas por tres estudiantes. Las estudiantes 5 y 14 (al inicio del taller) y la Estudiante 13 (al final del taller). Para la Estudiante 14 la ayuda de otros se representó por el apoyo que recibía de sus docentes desde el primer parcial ya que tenía el hábito de preguntar sus dudas (“Tomaba notas y preguntaba si tenía dudas”), hábito que con ayuda de la instrucción en planeación estratégica mejoró hasta sustituirla por el factor más controlable del Uso de estrategias de estudio y específicas de las materias (“Estuve practicando constantemente con el programa que utilizamos y también hice varios mapas mentales durante clases”).

Por otro lado, la Estudiante 5 inició reportando la combinación de Uso de estrategias de estudio y específicas de la materia, Esfuerzo y Ayuda de otros (“Memoricé verbos y tomé clases a parte, vi videos para apoyarme y estudiaba 30 minutos”) que, a pesar de haberse registrado un avance significativo en su actitud hacia la retroalimentación y el análisis de tareas (ver Figura 8), no evolucionó en atributos más favorables al finalizar el taller (“No lo sé, no me dijeron nada. No puse atención como

quería en el trabajo y me faltó leer”). Esto puede explicarse por una posible falta de retroalimentación de parte del/la docente, la cual no se modificó a pesar del aumento en la actividad de búsqueda de ayuda de la estudiante, algo que pudo repercutir en su motivación para el aprendizaje a distancia, puesto que se pudo observar una evolución de su motivación de intrínseca (“Tengo mucho interés en aprender diseño”) a extrínseca (“Sacar calificación de 8”) (Tabla 6). Esta falla en la instrucción se identifica como un factor de Sesgo del maestro que es externa y puede volverse inestable en entornos virtuales, lo que puede provocar frustración y baja motivación.

La Ayuda de otros no era considerada por la Estudiante 13 al inicio del taller, quien tenía una actividad más enfocada a factores controlables internos (“Hacer apuntes, investigar en fuentes secundarias, ver videos”) pero al finalizar el taller estos se combinaron con el factor externo de la búsqueda de ayuda (“Hice apuntes, planifiqué mis tiempos, pregunté a la maestra”) quien pudo relacionar el apoyo de la asesora con sus buenos resultados.

#### **4.1.4 Diferencias entre los grupos**

Para motivos comparativos es importante mencionar que ambas universidades utilizaban la misma metodología de estudios presentada con anterioridad (2.7 Escenario). Como diferencia notable se rescata que a pesar de situarse en el mismo estado de la república se encuentran en regiones con sus respectivas características contextuales. La UTRNG tiene su ubicación en la región de Iguala de la Independencia cuya área se ha urbanizado más que la región de Chilapa, donde se ubica la UARM y es mayormente rural. Los estudiantes vieron favorecido o impedido su desempeño por la

situación socioeconómica de cada región, así como su contexto individual. En la tabla 8 se muestra la institución de procedencia de cada estudiante.

Tabla 8

*Instituciones de procedencia de cada estudiante*

<b>Participante</b>	<b>Institución</b>
Estudiante 1	UTRNG
Estudiante 2	UTRNG
Estudiante 3	UTRNG
Estudiante 4	UTRNG
Estudiante 5	UTRNG
Estudiante 6	UTRNG
Estudiante 7	UTRNG
Estudiante 8	UTRNG
Estudiante 9	UTRNG
Estudiante 10	UTRNG
Estudiante 11	UARM
Estudiante 12	UARM
Estudiante 13	UARM
Estudiante 14	UTRNG
Estudiante 15	UARM
Estudiante 16	UTRNG

Sus resultados en cada rubro evaluado son comparados a continuación.

***Motivación***

Se infiere un nivel motivacional ligeramente más alto en los estudiantes de la UTRNG debido a que un mayor número de estudiantes concluyeron el taller

satisfactoriamente (12 de 44), mientras que la participación de los estudiantes de la UARM se mostró más baja (4 de 23).

Las principales razones de esta baja participación (expresadas por algunos estudiantes y la tutora del grupo) fueron el desconocimiento del funcionamiento de los dispositivos tecnológicos y las aplicaciones utilizadas durante el taller, aunado a la falta de interés por trabajar sus habilidades adaptativas, puesto que a pesar de haber tenido 2 sesiones de psicoeducación sobre la importancia de desarrollar habilidades que favorecieran la resiliencia y adaptabilidad de los estudiantes, muy pocos perseveraron hasta cumplir las metas del taller. Inclusive podría decirse que el desconocimiento de los mismos docentes sobre estos temas evitó que fungieran como motivadores de sus estudiantes.

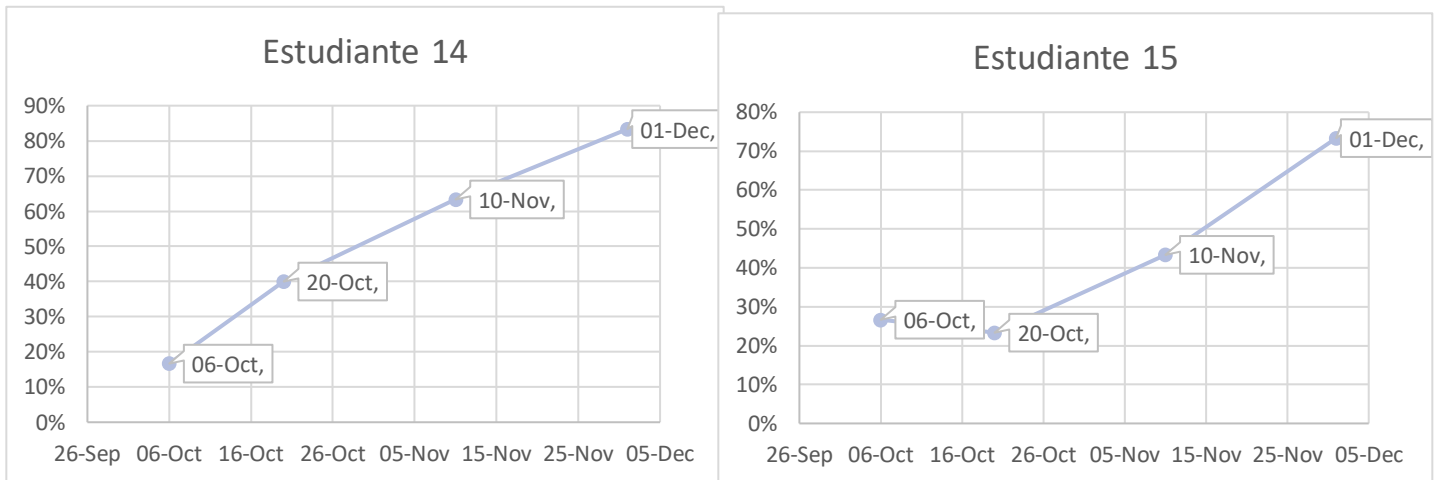
Cabe mencionar que hubo casos de éxito aún en contra de las circunstancias desfavorables, como los resultados presentados por el estudiante 15 (UARM), quien a pesar de ser de los participantes con un contexto socioeconómico bajo y tener un porcentaje autorregulatorio inicial del 27%, pudo terminaren 73% (Figura 10). Se puede observar la influencia de la motivación intrínseca con la que inició el taller (ver Tabla 6). Lo que demuestra que los estudiantes pueden vencer las limitaciones de su capacidad y su entorno si la motivación intrínseca se establece y permanece de inicio a final.

Por otra parte, la estudiante 14 (UTRNG) presentó una situación socioeconómica más estable pero un nivel autorregulatorio aún más bajo que el estudiante 15 (17%) (ver Figura 10) y una motivación más extrínseca (ver Tabla 6) que evolucionó a intrínseca para el final del taller con un nivel autorregulatorio del 83%. Puesto que la estudiante que contaba con todos los medios para permanecer en la escuela solo necesitaba organizar

correctamente sus orientaciones de meta y mejorar sus estrategias de aprendizaje para conseguir un nivel autorregulatorio óptimo.

Figura 10

*Distribuciones porcentuales de la autorregulación en estudiantes 14 y 15.*

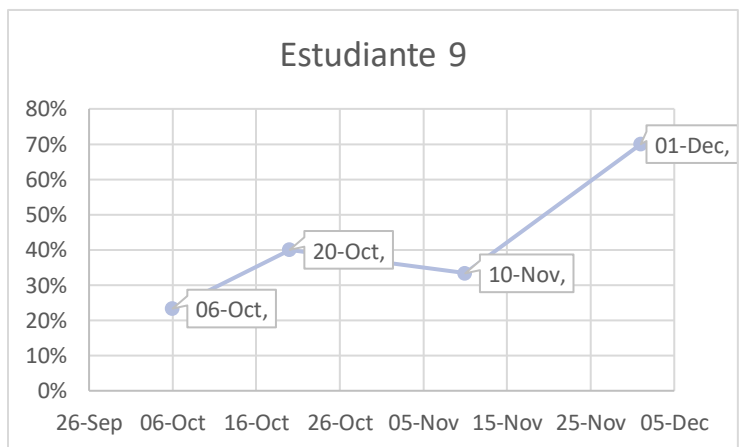
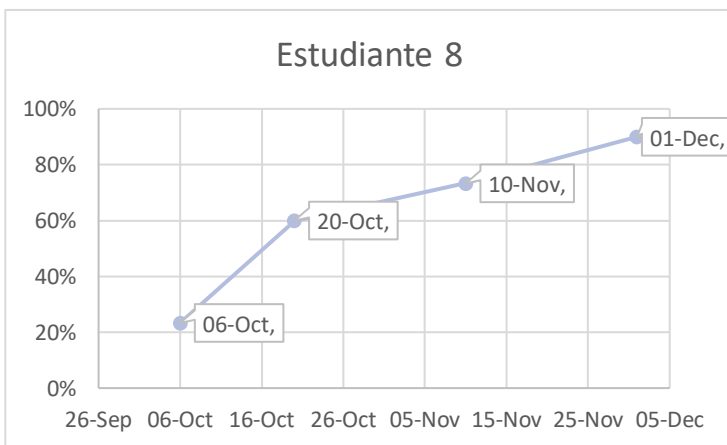
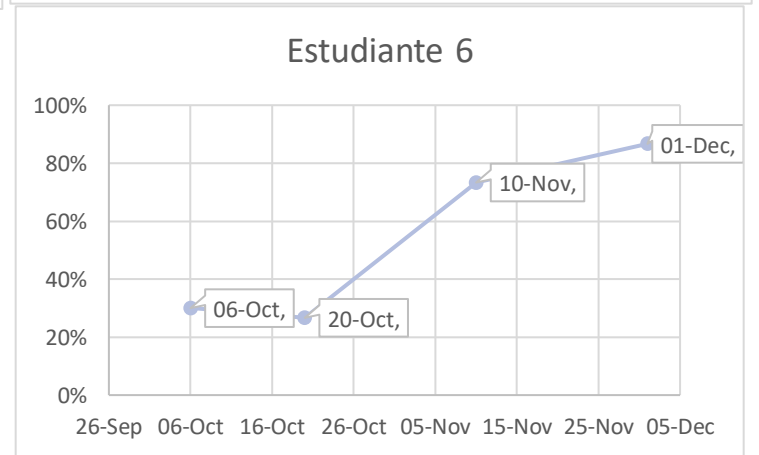
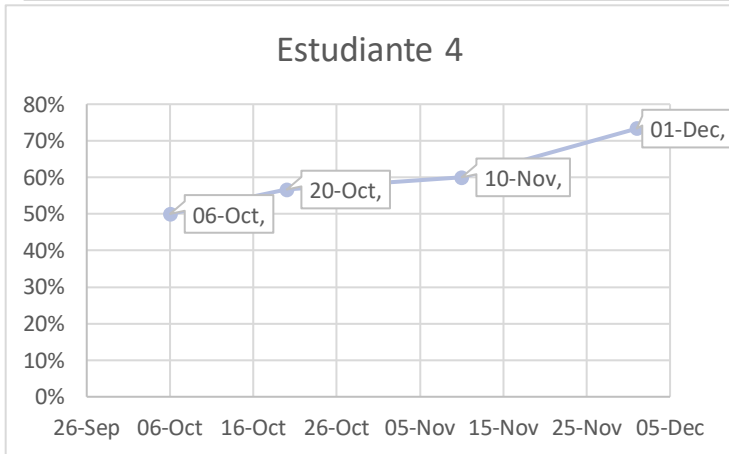
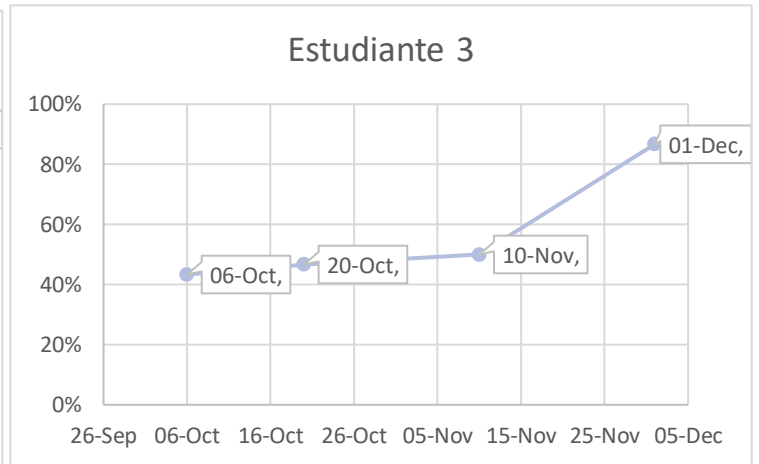
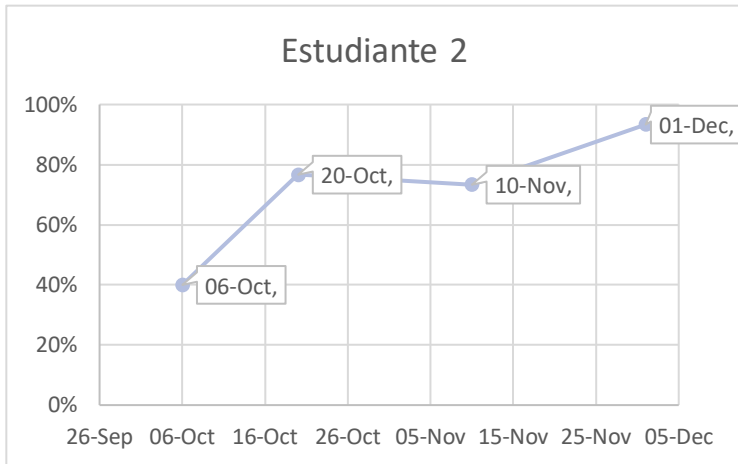


### ***Participación del tutor***

Dentro de ambos grupos los tutores fueron importantes para fomentar la participación del alumnado. Si bien, los tutores de la UTRNG procuraron asistir a todas las sesiones y establecieron un sistema de entrega de puntos extra por la participación en el taller, en la UARM no hubo estrategia alguna que procurara la asistencia de los estudiantes a las sesiones psicopedagógicas ni el cumplimiento en el taller, por lo tanto, los resultados de ambas dinámicas son visibles en el número de estudiantes que concluyeron satisfactoriamente y los que no. Sin embargo, este no fue impedimento para que los estudiantes de cada universidad mejoraran individualmente en su actividad autorregulatoria.

Figura 11

Ejemplos de distribuciones porcentuales de la autorregulación en estudiantes pertenecientes a la UTRNG.





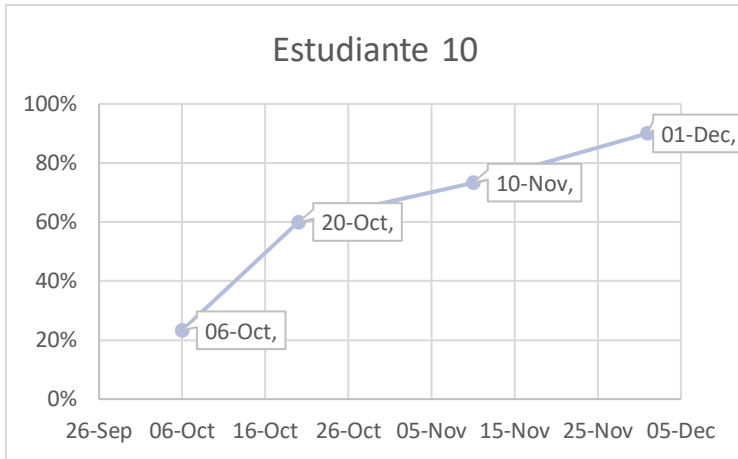
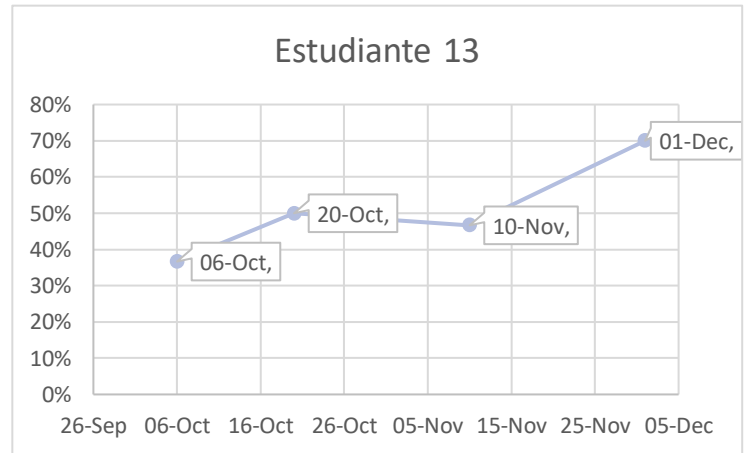
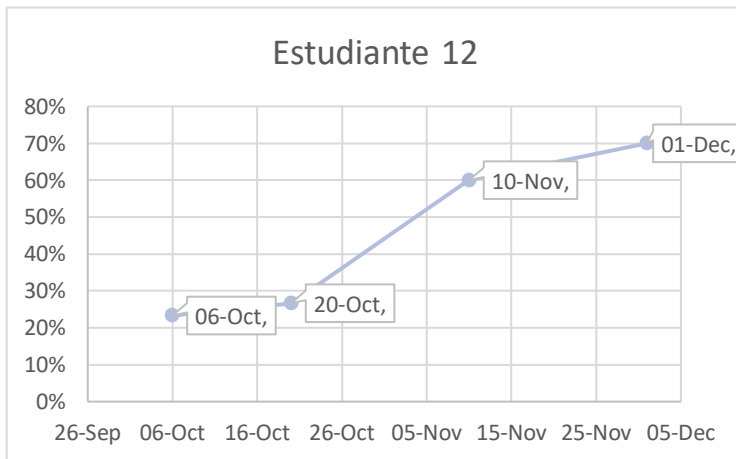


Figura 12

*Ejemplos de distribuciones porcentuales de la autorregulación en estudiantes pertenecientes a la UARM.*



***Dificultades con la autorreflexión***

Todos los participantes de la muestra desarrollaron en menor medida la autorreflexión destinada a la comprensión de sus propias capacidades y el desarrollo de estas a lo largo del tiempo. Una de las razones por las que esto pudo haberse dado fueron las emociones que los estudiantes universitarios experimentaron durante la temporada de pandemia, que según Fernández (2021) fueron miedo, tristeza y enojo, y tienen relación con una sensación de incertidumbre que repercute directamente en todas

las áreas de su vida, incluida la educación. Estas emociones tienen una afectación negativa en la activación de procesos cognitivos y metacognoscitivos, sin embargo, existen autores que las reconocen como parte inevitable del proceso de enseñanza-aprendizaje y recomiendan generar “estrategias de afrontamiento y procesos de regulación emocional” (Anzelín, Marín-Gutiérrez & Chocontá, 2020).

Otra razón pudo relacionarse con la falta de comunicación con los docentes, lo que evitó una correcta retroalimentación que informara a los estudiantes de su avance en sus habilidades y conocimientos, así como la razón de sus errores. Esto se deduce por lo descrito en sus diarios de autorreflexión, donde explicaban que solamente recibían su calificación sin conocer las razones de ésta. También, se considera que no se dedicó el tiempo suficiente dentro de las sesiones psicopedagógicas para instruir a los participantes en procesos autorreflexivos certeros.

## **Capítulo 5**

### **Discusión y conclusiones**

La intervención presentada tuvo como objetivo el fortalecimiento de la habilidad autorregulatoria en estudiantes de nivel superior durante sus clases en línea. Esta habilidad comprende procesos de automotivación, pensamiento estratégico, automonitoreo y cognición adaptativa que, de acuerdo con la propuesta de Cleary y sus colaboradores puede ser beneficiada por un programa que ejercite la cognición y la metacognición dentro de un marco del modelo cíclico del aprendizaje autorregulado. Para conseguir resultados como los que se han reportado en ambientes presenciales, la propuesta que se desarrolló para aplicar el SREP (*Self-regulation Empowerment Program*) a distancia tuvo como principales actividades la instrucción mediante videos interactivos en Edpuzzle y Youtube y el uso de la plataforma Google Classroom y su servicio de Office dentro de un taller con duración de 11 sesiones en total.

Los resultados que se pueden vislumbrar en el pre y post test y los gráficos de las rúbricas de observación indicaron avances moderados principalmente en las actividades de planeación y control en contextos virtuales de aprendizaje de acuerdo con Berridi y Martínez (2017), que involucran el análisis de tareas, la planificación y uso de estrategias de aprendizaje adaptadas para ambientes virtuales. Por otro lado, en el aspecto motivacional se identifican modificaciones benéficas para los procesos autorregulatorios ya que, como se puede observar en los análisis de los diarios autorreflexivos, los estudiantes generaron intereses motivacionales más enfocados a factores intrínsecos, que de acuerdo a Cho y Shen (2013) tienen una mayor influencia en ambientes virtuales,

“se relacionan positivamente con la autorregulación y el desempeño” y tienen una relación negativa con la procrastinación (p.291).

A pesar de presentar un pobre desarrollo en la fase de autorreflexión debido a las dificultades en la comunicación con sus docentes para hacer un análisis más específico de sus resultados de aprendizaje, los estudiantes mejoraron en el tipo de atribuciones causales que utilizaban para explicar sus resultados, pasando de factores de menor control como la habilidad a factores más controlables como el uso de estrategias generales y específicas de la materia. Tomando en cuenta lo expresado en la teoría de las fases cíclicas del aprendizaje autorregulado, de acuerdo Zimmerman y Moylan (2009) esta modificación en las atribuciones dirigida a factores controlables benefició su motivación y sus perspectivas de autoeficacia. Por tanto, es factible predecir el rumbo de los próximos esfuerzos de los estudiantes hacia ciclos más adaptativos debido que la mayoría refiere un mayor control de sus procesos de aprendizaje y satisfacción con el uso de sus estrategias, presentando una menor defensividad hacia las tareas académicas en línea.

En cuanto al uso de videos interactivos, se crearon videos para la instrucción en los procesos metacognitivos, que fueron compartidos en la plataforma de Edpuzzle y se utilizaron videos de otros creadores de contenido de Youtube para la instrucción de estrategias de aprendizaje como la creación de mapas mentales y otros organizadores de la información. Su efectividad se vio reflejada en las modificaciones de la conducta objetivo a lo largo del tiempo, lo que demuestra que pueden ser una herramienta de apoyo muy valiosa para los profesores en ambientes en línea por su posibilidad para potenciar el aprendizaje vicario (Bandura, 1965). Estos videos funcionarían como apoyo

al aprendizaje activo, ya que la presente investigación también hizo uso de sesiones sincrónicas con los estudiantes por medio de videollamadas para brindar una instrucción más específica y solucionar dudas que surgieran de los videos. Cabe mencionar que las especificaciones recomendadas para este tipo de videos consisten en una duración entre 6 a 9 minutos, con una narración de estilo conversacional y actividades interactivas que den al estudiante la sensación de control (Brame, 2016).

En relación con el uso de herramientas virtuales para el beneficio de la autorregulación. Los resultados de esta investigación presentan similitudes a los obtenidos por Dabbagh y Kitsantas (2005) debido a la relación positiva entre la instrucción con herramientas virtuales y la mejora de la metacognición y el aprendizaje estratégico, por lo que es posible sugerir este tipo de programas para el apoyo para las clases en línea, pudiéndose trabajar en materias enfocadas a la tutoría tal como se hizo en esta intervención y las realizadas por los creadores del SREP.

Sin embargo, en relación a la asistencia de otros y el trabajo cooperativo con compañeros, el taller no pudo favorecer este tipo de actividades a pesar del establecimiento de un foro de discusión para compartir sus estrategias de aprendizaje puesto que los estudiantes mostraron una actitud más enfocada a sí mismos, esto puede explicarse desde los objetivos de la investigación, ya que el desarrollo del taller se hizo considerando primordialmente el favorecimiento de las habilidades autogestivas. Entre los resultados obtenidos se observa un aumento moderado en actividades enfocadas a la búsqueda de ayuda y actitud hacia la retroalimentación pero esta conducta no se vio beneficiada porque la mayoría de los docentes hacían llegar la calificación sin comentarios que esclarecieran la razón de los resultados, mismo problema que se ha

reportado en los estudios de Bowers y Kumar (2015) y Dyrbye, Cumyn, Day y Heflin(2009).

Las gráficas usadas para que los estudiantes realizaran autoobservaciones y autorreflexiones de sus calificaciones al final de cada parcial, al igual de los diarios de autorreflexión semanales ayudaron a la mejora de la conciencia metacognoscitiva y promovieron la creación de relaciones estratégicas entre la autorregulación y los resultados del aprendizaje (Schunk, 2012). Por lo tanto, se puede inferir el cumplimiento de la noción social-cognitiva de que las percepciones subjetivas del entorno de aprendizaje dan forma a la participación motivacional y conductual de los estudiantes (Pekrun et al., 2002; Pintrich, 1999; Zusho, Pintrich, & Coppola, 2003).

### **5.1 Limitaciones y recomendaciones**

Como ya se ha mencionado en capítulos anteriores, los procesos necesarios para promover un aprendizaje autorregulado ya eran considerados en anteriores planes de estudio para la educación básica, sin embargo, el tiempo que los docentes suelen dedicar a tareas relacionadas al favorecimiento de los procesos cognitivos y metacognitivos suele ser mucho menor en comparación a las tareas relacionadas a la retención de conocimientos. Esto puede observarse desde los niveles básicos (Álvarez, A. 2013) por lo que la educación en habilidades autorregulatorias de los niveles más avanzados puede requerir de un esfuerzo mayor especialmente si se trata de la modalidad a distancia y de docentes que cuenten con conocimientos sólidos de estrategias psicopedagógicas que posibiliten la obtención de buenas prácticas de estudio (García, M., Gil, M., Heredia, Y., 2019).

Por tanto, es importante mencionar que el taller mostrado solamente haya impactado a aquellos estudiantes que ya presentaban una conducta más enfocada hacia el desarrollo de la autorregulación, por lo que el desarrollo de futuras intervenciones que puedan tener mayores alcances para las diferentes necesidades de la población estudiantil es una prioridad. Su adaptación y aplicación para los niveles más básicos podría promover mejores procesos adaptativos para la población estudiantil.

Otra necesidad importante para el éxito de este tipo de programas es el desarrollo de una estrategia con los docentes que permita el mantenimiento de las conductas autorregulatorias en clases distintas a las de tutoría. De esta forma podrá establecerse una actividad adaptativa generalizable a los distintos aspectos de la vida académica de los estudiantes.

## Referencias

- Ally, M. (2008). *Foundations of educational theory for online learning*. [http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/01\\_Anderson\\_2008-](http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/01_Anderson_2008-)
- Álvarez, A. (2013) Demanda Cognitiva de las Actividades de Aprendizaje en la Educación Preescolar en México [Ponencia]. XII Congreso Nacional de investigación Educativa. Guanajuato, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1793.pdf>
- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez., Chocontá, J. (2020) Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia*. 16(1) 48-46 <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>
- Bandura, A. (1965). Vicarious Processes: A Case of No-Trial Learning. *Advances in Experimental Social Psychology*, 1–55.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic. *Asian Journal of Social Psychology*, 21–41.
- Bandura, A., Ross, D., Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3–11. <https://doi.org/10.1037/h0048687>
- Barraza Macías, A. (2010). Inventario de expectativas de autoeficacia académica. *Praxis Investigativa ReDIE: Revista Electrónica de La Red Durango de Investigadores Educativos.*, 63–66. <chrome-extension://dagcmkpagilhakfdhnbomgmjdpkdklff/enhanced-reader.html?openApp&pdf=https%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6533895.pdf>
- Bembenutty, H., Cleary, T. J., y Kitsantas, A. (2013). *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines: A Tribute to Barry J. Zimmerman*. <https://books.google.com.mx/books?hl=en&lr=&id=7wloDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&q=zimmerman+self+regulated+learning&ots=ZVgLFNntbr&sig=MzR4eFIFaOKZ7ByAY66AsOrDapc#v=onepage&q&f=true>
- Berridi, R., Martínez, J. (2017). *Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje*. XXXIX, 89–93. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58285>
- Bylieva, D., Hong, J. C., Lobatyuk, V., Nam, T. (2021). Self-regulation in e-learning environment. *Education Sciences*, 11(12), 1–23. <https://doi.org/10.3390/educsci11120785>



- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación Del Profesorado.*, 12(3), 11. <https://doi.org/10.19052/9789588844992>
- Castillo, N. (2021). *Modalidad híbrida para la educación en tiempos de coronavirus*. Ciencia UNAM-DGDC. <http://ciencia.unam.mx/leer/1125/modalidad-hibrida-para-la-educacion-en-tiempos-de-coronavirus>
- Cho, M., Shen, D. (2013) Self-regulation in online learning. *Distance Education*, 34(3), 290-301. doi:10.1080/01587919.2013.835770
- Cleary, T. J., Platten, P., y Nelson, A. (2008). Effectiveness of the Self-Regulation Empowerment Program With Urban High School Students. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 70–107. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-866>
- Cleary, T. J., Zimmerman, B. J. (2004). Self-Regulation Empowerment Program: A School-Based Program to Enhance Self-regulated and Self-motivated Cycles of Student Learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537–550.
- Corno, L. (2012). Work Habits and Self-Regulated Learning: Helping Students to Find a “Will” from a “Way.” In *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. (pp. 197–223).
- DiBenedetto, M. K., Zimmerman, B. J. (2013). Construct and predictive validity of microanalytic measures of students’ self-regulation of science learning. *Learning and Individual Differences*, 26(August 2013), 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.004>
- Dweck, C., y Master, A. (2012). Self-Theories Motivate Self-Regulated Learning. In *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*.(pp. 31–51). Routledge.
- Escotto, V. (2020, March 31). Retos de la educación a distancia en un panorama de Covid-19 en México. *Bussines Insider*. <https://businessinsider.mx/esretos-educacion-a-distancia-ante-un-panorama-de-coronavirus-en-mexico-blended-learning/>
- Escudero, A. (2020, June 16). *Docencia no presencial de emergencia: lecciones aprendidas – COMIE*. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/06/16/docencia-no-presencial-de-emergencia-lecciones-aprendidas/>
- Fahy, P. J., Ally, M. (2005). Student Learning Style and Asynchronous Computer-Mediated Conferencing (CMC) Interaction Requests for reprints should be sent to. *The American Journal of Distance Education* 19(1), 5–22.
- Fernández A. (2021). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación* 4(1) pp. 23-29.
- Fryer, J., Elliot, A. (2012). Self-regulation of Achievement Goal Pursuit. En D. Schunck & B. Zimmerman (Eds), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. (pp. 53–77). Routledge.

Fryer, J. W., Elliot, A. J. (2007). Stability and Change in Achievement Goals. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 700–714. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.700>

Fuentes, S., Rosário, P., Beuchat, M., & Ramaciotti, A. (2016). Autorregulación del Aprendizaje en una clase de la Universidad: un enfoque de infusión curricular. *Revista de Investigación Educativa*. 34(1). 31-49 <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.229421>

García, M. A. (2014). Uso Instruccional del video didáctico. *Revista de Investigación de La Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 81, 42–68. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140396002.pdf>

García, M. J., Gil, M. E. & Heredia, Y. (2019) Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Alumnos de Educación Básica [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guerrero, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0995.pdf>

Gaeta, M. L., Herrero, M. L. (2009). Influencia de las estrategias volitivas en la autorregulación del aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 30(1), 73–88. <https://doi.org/10.1174/021093909787536317>

Gillebaart, M. (2018). The “operational” definition of self-control. *Frontiers in Psychology*, 9(JUL), 1–5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01231>

Gontero, S., y Novella, R. (2021). *El futuro del trabajo y los desajustes de habilidades en América Latina*. 5–46. [www.cepal.org/apps](http://www.cepal.org/apps)

Grant, H., yDweck, C. S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541–553. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541>

Hirt, C. N., Karlen, Y., Merki, K. M., y Suter, F. (2021). What makes high achievers different from low achievers? Self-regulated learners in the context of a high-stakes academic long-term task. *Learning and Individual Differences*, 92. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2021.102085>

INEGI. (2020). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en. 2020, 2, 1–53. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid\\_ed\\_2020\\_presentacion\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf)

INEGI. (2021). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud. 12 de agosto (datos nacionales)*.

Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., y Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers and Education*, 104, 18–33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>

Landrum, B. (2020). Examining students’ confidence to learn online, self-regulation skills and perceptions of satisfaction and usefulness of online classes. *Online Learning*, 24(3), 128- 146. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i3.2066>

Ljubojevic, M., Vaskovic, V., Stankovic, S., yVaskovic, J. (2014). Using supplementary video in multimedia instruction as a teaching tool to increase efficiency of learning and

quality of experience. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(3), 275–291. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i3.1825>

Longino, J. (2020). *What will the 'new normal' of the post-COVID era be like?* Conecta News Desk. <https://tec.mx/en/news/national/health/what-will-new-normal-post-covid-era-be>

López, M. A. (2008). El Aprendizaje Basado En Problemas. Una Propuesta En El Contexto De La Educación Superior En México. *Tiempo de Educar*, 9(18), 199–232.

Mahdavi, M. (2014). International Journal of Multidisciplinary and Current Research An Overview: Metacognition in Education. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*, 2, 529–535. <http://ijmcr.com>

Mateo-Berganza, Rucci, M. M., Amaral, N., Arias, E., Becerra, L., Bustelo, M., Cabrol, M., Casto, J., Caycedo, J., Duryea, S., Groot, B., Heredero, E., Hincapie, D., Magendzo, A., Navarro, J. C., Novella, R., Rieble-Aubourg, S., Rubio-Codina, M., Scartascini, C., yVezza, E. (2019). El futuro ya está aquí: Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI. In *Banco Interamericano del Desarrollo*.

McCombs, B. (2001) Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Phenomenological View in Self Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives (pp. 63-118).

McCombs, B. L. (2013). Educational psychology and educational transformation. En W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 493–533). John Wiley & Sons, Inc..

Mojica-Crespo, R., y Morales-Crespo, M. M. (2020). *Pandemia COVID-19, la nueva emergencia sanitaria de preocupación internacional: una revisión*. 46(S1), 72–84. <https://doi.org/10.1016/j.semerng.2020.05.010>

Moore, M. G. (1997). Theory of transactional distance. In *Theoretical Principles of Distance Education* (Vol. 10, Issue 6, pp. 21–50). <http://www.uni-oldenburg.de/zef/cde/support/readings/moore93.pdf>

Navarro, R. E. (2012). Educación a distancia y eficiencia terminal exitosa : El caso de la sede Tejupilco en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey Distance Learning and Successful Terminal Efficiency: a Case Study at the Virtual University, Instituto Tecnológico . *RED, Revista de Educación a Distancia*, 12, 1–23. <http://www.um.es/ead/red/12/edel.pdf>

OECD. (2019). Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes. In *Higher Education* (p. 222). [https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion\\_superior\\_en\\_mexico.pdf](https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf)

Olave, I., y Villareal, A.-C. (2014). El Proceso de Corregulación del Aprendizaje y la Interacción entre Pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 377–399.

Organización Mundial de la Salud. (2020). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>

- Panadero, E., y Alonso-tapia, J. (2014). How do students self- regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462.
- Ruiz, M. Á., Díaz, M. I., y Villalobos, A. (2012). Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales. In *Biblioteca de Psicología*.
- Sáenz, B. (2018). La Comprensión Lectora en Jóvenes Universitarios de una Escuela Formadora de Docentes. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 615.
- Schleicher, A. (2018). Social and Emotional Skills. *OECD Edu Skills*, 33. [http://www.oecd.org/education/school/UPDATED Social and Emotional Skills - Well-being, connectedness and success.pdf](http://www.oecd.org/education/school/UPDATED_Social_and_Emotional_Skills_-_Well-being,_connectedness_and_success.pdf) (website).pdf
- Schraw, G., Kauffman, D., y Lehman, S. (2006). Self-Regulated Learning. *Encyclopedia of Cognitive Science*, January. <https://doi.org/10.1002/0470018860.s00671>
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (2012). Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation. In *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. (pp. 267–297).
- Schunk, D. H., *Self-Regulation and E-Learning*, (2007) (testimony of Sheryl Sharma, Geoff Dick, Wynne Chin, & Lesley Land).
- Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (2022) *Técnico Superior Universitario (TSU)* <https://www.sectei.cdmx.gob.mx/oferta-educativa/tecnico-superior-universitario-tsu>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2009). Código Ético del Psicólogo. In *Revista Internacional de Seguridad Social*. <https://doi.org/10.1111/j.1752-1734.2010.01367.x>
- Sotelo, M., Ramos, D., yTánori, A. (2009, September). *Habilidades y actitudes en estudiantes que cursan materias en modalidad virtual-presencial en una institución de educación superior*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_01/ponencias/0978-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0978-F.pdf)
- Suárez, V., Suarez, M., Oros, S., y Ronquillo, E. (2020). Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020. *Revista Clínica Española*. <https://doi.org/10.1016/j.rce.2020.05.007>
- UNESCO. (2017). *E2030: Educación y Habilidades para el Siglo 21*.
- Vargas, F. (2020). *Formación profesional en la respuesta a la crisis y en las estrategias de recuperación y transformación productiva post COVID - 19*. 20. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_756090.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_756090.pdf)
- Vázquez, L. E., y Hernández, M. (2021). Alumnos en pandemia: una mirada desde el aprendizaje autónomo. *Revista Digital Universitaria*, 22(2). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.2.11>

Villa L. L. (2008) La Calidad Educativa de las Universidades Tecnológicas y su Relevancia, su Proceso de Formación y sus Resultados. *Revista de la Educación Superior* 37(1), 143-152

Vlachopoulos, P., yHatzigianni, M. (2017). Online Learning and Self- Regulation: Balancing Between Personal and Social Dimensions. In *Research on e-Learning and ICT in Education*. (pp. 177–188).

Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

Whipp, J. L., y Chiarelli, S. (2004). Self-Regulation in a Web-Based Course: A Case Study. *Educational Technology Research and Development*, 52(4), 5–21.

Winne, P. H., Jamieson-Noel, D., y Krista, M. (2001). Methodological Issues and Advances in Researching, Tactics, Strategies, and Self-Regulated Learning. *New Directions in Measures and Methods*, 12, 381.

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

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1–37). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., y Kovach, R. (1996). Developing Self-Regulated Learners. In *Focus on Exceptional Children*. <http://library.lol/main/94C88724B8BFD5A735567B5972FCC8EF>

Zimmerman, B. J., y Moylan, A. R. (2009). Self-regulated learning: Where motivation and metacognition intersect. In *Handbook of metacognition in education* (pp. 299–305). <https://books.google.com.mx/books?hl=en&lr=&id=JpWOAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA299&dq=zimmerman+self+regulated+2009&ots=eypbYhckH5&sig=brX30ZEringa0qa3gSqQfwrSQA#v=onepage&q=zimmerman self regulated 2009&f=false>

Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (2008). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. [https://books.google.com.mx/books?hl=en&lr=&id=og4hVOcjqMC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Zimmerman+\(2001\)&ots=sX036DVXUv&sig=bMlhEDA0Ddti1OoasKUuWEOZ7mE#v=onepage&q=Zimmerman \(2001\)&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=en&lr=&id=og4hVOcjqMC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Zimmerman+(2001)&ots=sX036DVXUv&sig=bMlhEDA0Ddti1OoasKUuWEOZ7mE#v=onepage&q=Zimmerman (2001)&f=false)

## 6 ANEXOS

### 6.1 Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica

¿Que tan seguro estoy de poder...? ✕ ⋮

Descripción (opcional)

1. Trabajar eficazmente en cualquier equipo, sin importar quienes sean los compañeros que lo \* integren

0 1 2 3

Nada seguro     Muy seguro

2. Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros del \* grupo

0 1 2 3

Nada seguro     Muy seguro

3. Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro \*

	0	1	2	3	
Nada seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy seguro

4. Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro \*

	0	1	2	3	
Nada seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy seguro

5. Adaptarse al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros \*

	0	1	2	3	
Nada seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy seguro

6. Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o materia \*

	0	1	2	3	
Nada seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy seguro

7. Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase. \*

	0	1	2	3	
Nada seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy seguro

8. Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos de la materia \*

	0	1	2	3	
Nada seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy seguro

9. Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases \*

	0	1	2	3	
Nada seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy seguro

10. Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tengo otras preocupaciones o estoy aburrido/a \*

	0	1	2	3	
Nada seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy seguro

11. Preguntar al maestro cuando no entienda algo de lo que está abordando \*

	0	1	2	3	
Nada seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy seguro

12. Dedicar más tiempo para realizar sus labores escolares o para estudiar cuando así se requiera \*

	0	1	2	3	
Nada seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy seguro

13. Concentrarse a la hora de estudiar, sin que te distraigan otras cosas \*

	0	1	2	3	
Nada seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy seguro

14. Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en libros o en internet \*

	0	1	2	3	
Nada seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy seguro



Programa de Empoderamiento Autorregulatorio Durante las Clases Virtuales100

15. Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros \*

	0	1	2	3	
Nada seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy seguro

16. Cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo con lo que expone \*

	0	1	2	3	
Nada seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy seguro

17. Hacer argumentos propios en los trabajos escritos que le soliciten los maestros \*

	0	1	2	3	
Nada seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy seguro

18. Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje \*

	0	1	2	3	
Nada seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy seguro

19. Analizar y usar adecuadamente los diversos conceptos y teorías que se abordan en las clases \*

	0	1	2	3	
Nada seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy seguro

20. Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero \*

	0	1	2	3	
Nada seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy seguro

## 6.2 Escala de Aprendizaje Autorregulado en Contextos Virtuales

Planifico mi tiempo para atender mis estudios en línea \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Respeto los horarios que establezco para estudiar en línea \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Normalmente estoy al corriente en mis tareas y trabajos \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Tengo un horario establecido para atender mis estudios en línea \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

He adaptado mis estrategias de estudio para obtener mejores resultados en mis estudios en línea \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Preparo los materiales que necesito para estudiar en línea \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Programa de Empoderamiento Autorregulatorio Durante las Clases Virtuales102

Estoy listo/a al inicio de cada curso \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Estoy comprometido/a en lo relacionado con mis estudios \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Sé cómo estudiar en línea \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Reviso los planes de trabajo de mis materias \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Me gusta estudiar en un programa a distancia \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Estoy entusiasmado por estudiar a distancia \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Realizar estudios en línea es motivante \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Me siento competente estudiando en una modalidad a distancia \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Me entusiasma iniciar un nuevo módulo \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Contacto con mis compañeros para resolver dudas de mis trabajos \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Mantenerme en contacto con mis compañeros me ayuda a llevar a cabo mis estudios \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Formo parte de un grupo de compañeros para apoyarnos en nuestros estudios \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Comparto con mis compañeros materiales de estudio \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Tengo un grupo de estudio con mis compañeros \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Consulto con mi profesor/a cuando tengo problemas con alguna actividad \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Consulto con mi profesor/a sobre dudas de mis trabajos \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Los resultados logrados en mis estudios se deben en gran parte a la supervisión de mis profesores \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

La retroalimentación de mi profesor/a es realmente una guía en mi aprendizaje \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Consulto con mi profesor/a sobre dudas de mis trabajos \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Los resultados logrados en mis estudios se deben en gran parte a la supervisión de mis profesores \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

La retroalimentación de mi profesor/a es realmente una guía en mi aprendizaje \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre

Me mantengo en contacto con mi profesor/a y esto me ayuda a seguir el ritmo de trabajo \*

	1	2	3	4	5	
Casi nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Casi siempre



Cuernavaca Mor., a 19 de marzo de 2023  
ASUNTO: Votos Aprobatorios

DRA. MARICARMEN ABARCA ORTIZ,  
COORDINADORA ACADÉMICA  
DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA.  
P R E S E N T E

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los votos aprobatorios de la tesis titulada: *"Programa de Empoderamiento Autorregulatorio para Estudiantes Universitarios durante las Clases Virtuales por Covid-19"* trabajo que presenta la C."VERÓNICA ITZAÍ GUERRERO BENÍTEZ" quien cursó la MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA perteneciente a la Facultad de Psicología de la UAEM en las instalaciones de la Facultad de Psicología.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

**ATENTAMENTE**

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
Dr. Ulises Delgado Sánchez	X		
Dra. Dení Stincer Gómez	X		
Dra. Norma Betanzos Díaz	X		
Dra. Alma Janeth Moreno Aguirre	X		
Dra. Elizabeth Aveleyra Ojeda	X		

\*En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ULISES DELGADO SANCHEZ | Fecha:2023-04-21 12:43:31 | Firmante

sj9QODeuPc+IKZ6y3MNwi3m78Tf6O7qM8aeQo5m3VSBJS3jYDk+BldpPPieJ0Nw6MQmhMXieDgEsmCCdLUR06jTQbgXOx4EEIyp+rJLsWNdfH0lqTtl9x888pKnDvOGI7CbyRal i++0XklZqDrKU8jWo04ZocyF24wGOtKsjoeH/CgGFW3bFRhlpxUPQ4CHXABKaYwMmqsq6QPkiDYaCZgHIQwo/jpw6JF9vOEJNh08C9avijitNvFRZyNd/Ba98NOJu8CY69V3c1V 9hNwLm2JekkQjTIsAuHMMj6bNAyeyL6kIPmf4TWY2dtlekdQLSa6kY5Dx1f08QPtfvJk/WwSQ==

DENI STINCER GOMEZ | Fecha:2023-04-22 14:55:22 | Firmante

GZ+yq12rAmURrEsi1Z43C/bcAuvNwPbV+3a8K4B1J6EWdE25to6Wqh+Ww3/ltCygnrx7FvslWh7HRmR4CjLj4CDb2ikkie/fL\_ZoEzF5aV5/wuRgmon/w9WplP0Ap8ootyOj/Ns07wz/ HI6tf04xdYWIFZvFAM4915ccnGHIT0LGu3cNsojzW5f+nOvi3EqZYWfW2tfEwqa7cGYcETIXc1aalQU7QiLoPN+zMp+6s+KnSo7Y3U9Aoliaen2BbUK43WweQRYbzC6Ni7Ljvirr+ 3SCEufcyzPB1GXeGbX2ojqQLsw64rDPfxTi6fVW37ACVIOZnnvLUP07PZUQTR9rNg==

NORMA BETANZOS DIAZ | Fecha:2023-04-24 13:44:10 | Firmante

TjG63eFg0RTx82rB/oEEzkWcwy5JeFM2H3EpD3iqoHyBLtMBAWpCXg5gzudAW+1a3cvWtGzJ5vVhQ23E8dpBZ2LnGYZuWdePXS2+xvsdZOLIDYSFA1JxkYG5ZQnqYeiOpeR SOZOD5b40sr99bJglYRg8a1k8Hxnl5QPpyLvUrg3C5U8HbFlzDyVYyrdpwj9eGzksjTQS8R4cc37VoOUBnLUdAxdVWQZuX3E3DgTRIKwy+fQrRPuqagTe3gWEyqP8eCVktzpEG VTEKhe3+clAD58J5Unx9GfcZtiWu8o4b5fQvTJty0USj3vDidhs+xok2yA7RfxY1D8qno5+qtwc74g==

ALMA JANETH MORENO AGUIRRE | Fecha:2023-04-26 15:55:05 | Firmante

SQ0wE0PdtE.JaoVP0tgWRZwJdp58YiZvtG/grWTbjRikMiWSN7ffHU6J4UWDXgQyqgOELLSSCMA0/58gj9Pq3Xw8Qu6EB+4KeAw3n8bGPaQkxhTukIYowNL0p4iL4s8g0Q9p0P 0AhfIDY1DSqYZtERQbjf4Trp5j+g2RcWdPzLJz0YgjToyRpn9akXeSz6FKAS7SbEXgh714ZqvQdiKU7U8obd28y1zYTqRbqQhSVbzTdTp/5tp8mokXC3gipKsxKQkj/cuqr7o+SR qlHMYdT+dOJemWNq11Y130RdBMiizSi8eTGFuh0Ed43JSy6w902IG3j9/2viq3EKmdpwA==

ELIZABETH AVELEYRA OJEDA | Fecha:2023-04-26 17:59:38 | Firmante

Kyra4EH+7dVNjm4u6X64srcFfjn7VLUQEKs6wNV/Bmz5Sp1VnGioX7smGEVaQ4cgFmzpW7IbLYWq0FQJiGlt+wbuCn/KuiJu8Xok1Q8i9+YWNARYgfmh8zO9lyThbm8SOqQP xUed6xfUjcn5ilZ3YqLYNludIMRo7MCydmYjaazFL5oxFjdu9Ycx0vi+4zJ78aPXyxUg8Ko0WRKpeV8s99dKs/+swoB6xTZh22n8vYaeFVJ59P4cR9sVGckw56tK4FrVrKfR0HfIMLl yAJf/S4xmKQkrGm/qdMBEuw4OYdTGOK/pDEeSqE25E9LFzzh9pcxfE1Zy0WXg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



6SfkOvNWT

https://efirma.uaem.mx/noRepudio/cm2RRhdd4u7URamK6lJ4L0t037hHRmMZ

