



**Evaluación de la autorregulación durante el confinamiento debido al COVID-19 en
estudiantes universitarios de una universidad privada**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitivo

Presenta:

Reyna Elizabeth Pérez Cruz

Registro CVU: 996211

Asesora titular:

Dra. Gabriela Torres Delgado

Monterrey, Nuevo León, México

Abril, 2022

Dedicatoria

A mis padres, Teresa y Sebastián, quienes han forjado las bases de mi vida con amor, valentía y gratitud. A ustedes dedico cada uno de los logros en mi vida.

A mi esposo, Arnulfo Montoya, por su amor, apoyo y paciencia infinitas. Por celebrar conmigo las alegrías y aprendizajes; y ser mi soporte ante los retos que esta emocionante experiencia formativa me ha dado.

A mis hermanos y hermanas, hombres y mujeres ejemplares; quienes han sabido comprender mis ausencias con paciencia y amor.

A mi familia política y amistades más cercanas, por sus palabras de ánimo y por celebrar conmigo este gran logro.

A mi cuñado, Arnoldo Montoya, quien me motivó a tomar este gran reto. Tus palabras de aliento me han acompañado en todo momento y estoy segura de que desde el cielo estás muy orgulloso de mi.

Agradecimientos

Agradezco al Tecnológico de Monterrey, por haberme brindado la oportunidad de formarme como Maestra en Educación, gracias por el apoyo educativo que me brindó durante toda mi formación de posgrado.

A mi Maestra y asesora de tesis, la Dra. Gabriela Torres Delgado, por permitirme formar parte de sus alumnos asesorados. Infinitas gracias por su seguimiento siempre oportuno. Por compartir conmigo sus conocimientos y siempre ser una persona sensible y comprensiva.

A todos mis profesores y profesoras, cada uno de ustedes dejó profundas enseñanzas en mí. Gracias por inspirarme a amar aún más la noble labor de la enseñanza.

Evaluación de la auto regulación durante el confinamiento debido al COVID-19 en
estudiantes universitarios de una universidad privada

Resumen

La educación es una de las áreas en las que la tendencia hacia la digitalización en sus procesos y metodologías educativas es cada vez más imperante. En México la primera conexión a internet sucedió hace poco más de tres décadas. Desde entonces, esto ha significado el avance gradual de la educación hacia la virtualidad en nuestro país. Hoy, la pandemia por Covid-19 nos ha desafiado a voltear a la digitalización de las labores educativas de manera forzosa y masiva. Este trabajo es un estudio experimental mixto secuencial por etapas, que buscará evaluar la autorregulación en el aprendizaje de estudiantes universitarios de nuevo ingreso, pertenecientes a una institución privada en el norte de México, en un ambiente virtual a causa del confinamiento por Covid-19. Es importante señalar que, la autorregulación en el aprendizaje es un proceso que ya ha sido estudiado profundamente, sin embargo, el contexto en el cual se abordará este estudio es, sin duda, un suceso nuevo. Por lo cual los hallazgos se consideran significativamente valiosos para el campo de la enseñanza. Los principales hallazgos revelan que el contexto de vulnerabilidad por Covid-19, el periodo de adaptación por el que los estudiantes de nuevo ingreso habitualmente atraviesan y la falta de habilidades para el aprendizaje autorregulado, representan importantes necesidades que deben ser atendidas mediante estrategias de aprendizaje significativo y la educación en habilidades digitales, que les permitirán ser más eficientes en su aprendizaje, mejorar su rendimiento académico y convertirse en profesionistas competentes para el mercado laboral y para la vida.

Índice

Dedicatorias	ii
Agradecimientos	iii
Resumen	iv
Índice general	v
Índice de tablas	vii
Introducción	ix
Capítulo 1. Planteamiento del problema	2
Introducción.....	2
1.1 Antecedentes	2
1.1.1 Diagnóstico.....	4
1.1.2 Herramientas metodológicas utilizadas.....	7
1.1.3 Resultados de diagnóstico.....	8
1.2 Planteamiento del problema.....	10
1.3 Objetivo general	10
1.3.1 Objetivos específicos	10
1.3.2 Hipótesis	11
1.4 Justificación	11
1.5 Delimitación del estudio.....	12
1.5.1 Limitaciones	13
1.6 Definición de términos	13
Capítulo 2. Marco teórico.....	15
Introducción.....	15
2.1 Teoría constructivista	15
2.1.1 Modelo constructivista y aprendizaje autorregulado	16
2.2 Metacognición, autorregulación y aprendizaje autorregulado; fundamentos teóricos ..	16
2.2.1 Teorías del aprendizaje autorregulado	18
2.2.2 Definición de autorregulación	20
2.2.3 Procesos involucrados en la autorregulación.....	21

2.2.4 Funciones ejecutivas y aprendizaje autorregulado	24
2.2.5 Características del aprendizaje autorregulado	25
2.3 La motivación en el aprendizaje autorregulado	25
2.3.1 Tipos de motivación	26
2.4 La autoeficacia.....	27
2.5 Rendimiento académico.....	27
2.5.1 Rendimiento académico y aprendizaje autorregulado	27
2.5.2 ¿Cómo se mide el rendimiento académico?	28
2.6 Estrategias para desarrollar aprendizaje autorregulado	28
2.7 Estudios internacionales estudios sobre la autorregulación.....	31
2.8 Estudios sobre autorregulación en México	33
2.8.1 Estudios sobre la autorregulación en el estado de Nuevo León	35
2.9 ¿Cómo se mide la autorregulación?	36
Capítulo 3. Metodología.....	40
Introducción.....	40
3.1 El método	40
3.1.2 Justificación del método.....	41
3.2 Participantes	41
3.3 Instrumento	42
3.3.1 Contextualización y validación del instrumento CEVEAPEU.....	44
3.3.2 El cuestionario breve de preguntas abiertas.....	47
3.4 Procedimiento	49
3.4.1 Recolección de datos.....	49
3.5 Estrategia de análisis de datos.....	50
Capítulo 4. Resultados	52
Introducción.....	52
4.1 Resultados cuantitativos	52
4.1.1 Estrategias motivacionales	53
4.1.2 Estrategias metacognitivas y de autorregulación.....	55
4.1.3 Estrategias de gestión de recursos	56
4.1.4 Estrategias de aprendizaje cognitivo.....	57
4.2 Experiencia de aprendizaje virtual durante el confinamiento por COVID-19	59
4.3 Rendimiento académico pre y post intervención.....	60

4.4 Resultados cualitativos	62
4.4.1 Interpretación de respuestas por pregunta del cuestionario breve	63
4.5 Triangulación de datos	65
4.6 Discusión	66
Capítulo 5. Conclusiones	71
Introducción	71
5.1 Principales hallazgos	71
5.2 Limitantes que afectaron el estudio	72
5.3 Recomendaciones y Futuras investigaciones	74
Referencias	76
Apéndices	85
Apéndice A. Carta de autorización para la ejecución de la intervención.	85
Apéndice B. Entrevista a docentes de los cursos introductorios.	86
Apéndice C. Plan completo de la Estrategia de intervención	90
Apéndice D. Recolección de datos (instrumentos cuantitativo y cualitativo)	102
Currículum vitae	¡Error! Marcador no definido.

Índice de tablas

Tabla 1. Entrevista de diagnóstico a docentes de cursos introductorios en carreras ejecutivas.....	8
Tabla 2. Fundamentos teóricos sobre metacognición, autorregulación y aprendizaje autorregulado. Elaboración propia	17
Tabla 3. Fases y subprocesos de la autorregulación (Zimmerman, 2002)	22
Tabla 4. Estrategias para el aprendizaje autorregulado según el modelo descrito por Pintrich (1999)	29
Tabla 5. Estrategias para el aprendizaje autorregulado según Zimmerman (1990). Elaborado con información de Zimmerman (1990) y Panadero y Alonso-Tapia, 2014a.	30
Tabla 6. Estudios internacionales sobre autorregulación en universitarios.	32
Tabla 7. Estudios sobre autorregulación en México	34
Tabla 8. Estudios sobre autorregulación en el estado de Nuevo León.	35
Tabla 9. Escalas de medición de la autorregulación contextualizada.	37
Tabla 10. Mapeo simple de las estrategias de Zimmerman (1990) y Pintrich (1999), en el CEVEAPEU	43

Tabla 11. Validez de contenido del CEVEAPEU, por medio de juicio de expertos	45
Tabla 12. Validez de constructo mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (α)	46
Tabla 13. Explicación de respuestas esperadas en el cuestionario breve de preguntas abiertas.....	48
Tabla 14. Prueba t para medias y n's diferentes en la aplicación del instrumento CEVEAPEU (Pre y post test). Escala I, subescala estrategias motivacionales	53
Tabla 15. Prueba t para medias y n's diferentes en la aplicación del instrumento CEVEAPEU (Pre y post test). Escala I, subescala componentes afectivos.....	54
Tabla 16. Prueba t para medias y n's diferentes en la aplicación del instrumento CEVEAPEU (Pre y post test). Escala I, subescala de estrategias metacognitivas.....	55
Tabla 17. Prueba t para medias n's diferentes en la aplicación del instrumento CEVEAPEU (Pre y post test). Escala I, subescala de estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos.....	56
Tabla 18. Prueba t para medias n's diferentes en la aplicación del instrumento CEVEAPEU (Pre y post test). Escala II, subescala de estrategias de búsqueda y selección de información.....	57
Tabla 19. Prueba t para medias n's diferentes en la aplicación del instrumento CEVEAPEU (Pre y post test). Escala II, subescala de estrategias de procesamiento y uso de la información....	58
Tabla 20. Prueba t para medias n's diferentes en la aplicación del instrumento CEVEAPEU (Pre y post test). Sección A. Experiencia de aprendizaje virtual durante el confinamiento por COVID-19.	59
Tabla 21. Promedio de calificaciones por grupos en grupos experimental y control.	61
Tabla 22. Triangulación de datos del CEVEAPEU y Cuestionario breve de preguntas abiertas.	65

Introducción

La educación es sin duda la clave del desarrollo de una sociedad, favorece no sólo el desarrollo económico, sino también el desarrollo humano, la equidad y la ciudadanía de cada persona. Específicamente, la educación superior, es el último peldaño al que se llega antes de dar el salto hacia la actividad profesional, por ello, para quienes trabajamos en la formación en educación superior, es de suma importancia asegurar que nuestros estudiantes desarrollen las competencias necesarias para desempeñarse en el campo laboral y en la vida misma, con eficacia, pertinencia y conciencia. La autorregulación en el aprendizaje posibilita el desarrollo de las competencias disciplinares y transversales de los estudiantes universitarios, sin embargo, no todos la desarrollan de manera natural; por esa razón, las labores de enseñanza y aprendizaje deben ser planeadas con intención de coadyuvar al despliegue de habilidades y estrategias por parte del estudiante para que logre autonomía y protagonismo en su proceso de aprendizaje.

Todo lo anterior, sin dejar de mencionar que, en el contexto que nos encontramos viviendo desde hace más de dos años (situación de contingencia sanitaria por Covid-19), la educación en todos sus niveles ha sufrido una transformación y se ha movido hacia la digitalización, condición que debe ser considerada para cualquier investigación ya sea experimental o descriptiva que se realice bajo este contexto.

Esta investigación se realiza en área de la educación superior, bajo el contexto antes mencionado; *Evaluación de la auto regulación durante el confinamiento debido al COVID-19 en estudiantes universitarios de una universidad privada*. Por lo que, el objetivo es evaluar las estrategias de aprendizaje autorregulado que usan los estudiantes universitarios y conocer qué estrategias de aprendizaje pueden favorecer el desarrollo de aprendizaje autorregulado en un curso de modalidad virtual.

El desarrollo de este trabajo se plantea en cinco capítulos que delimitan los diferentes procesos que siguió esta investigación. En el capítulo uno se presenta el planteamiento del problema; se exponen los antecedentes de la problemática, la población en la que se ha detectado; en estudiantes universitarios de nuevo ingreso en una universidad privada al norte del país, mismos que justifican la necesidad, importancia y conveniencia para llevar a cabo esta investigación.

En el capítulo dos se presentan los fundamentos teóricos acerca del aprendizaje autorregulado, que servirán de guía para establecer la estrategia de intervención que buscará cumplir con el objetivo de este trabajo. Asimismo, se ofrece un análisis de estudios recientes que se han hecho en el mismo campo, en los contextos internacional, nacional y local.

El capítulo tres plantea la metodología que se seguirá para responder a las preguntas de investigación. Se determina el enfoque metodológico a seguir, mismo que es un estudio mixto secuencial por etapas, su elección se justifica con base a los objetivos planteados y la naturaleza de la investigación. Se informa acerca del instrumento seleccionado para la recolección de datos, el CEVEAPEU (Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios), y su proceso de validación. Asimismo, se detalla información de los participantes, quienes son estudiantes de una universidad privada al norte del país, se describe su situación académica, social y datos demográficos. Se explica el procedimiento y la estrategia de análisis de datos.

En el capítulo cuatro se exponen los datos recogidos en las mediciones pre y post intervención. Se inicia con la explicación de los datos cuantitativos siguiendo el orden de las escalas y subescalas del instrumento. Se continúa con la explicación de los datos cualitativos, analizados y descrito por categorías. El capítulo concluye con la discusión de los resultados.

En el capítulo cinco se da respuesta a las preguntas de investigación. Se confirma el alcance de la investigación y se especifican las aportaciones que se desprenden de este para campo del saber. Finalmente, se ofrecen recomendaciones para futuras investigaciones.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Introducción

En el presente capítulo se describe el problema de investigación, y se brindan argumentos que respaldan la necesidad de abordar el aprendizaje en estudiantes universitarios que estudian en modalidad virtual a causa del confinamiento por COVID-19, mediante una intervención con estrategias de aprendizaje significativo. Se planteó la pregunta de investigación, el objetivo general y el específico, las hipótesis y, finalmente, se incluyó un apartado para definición de términos, que ayuda a una mejor comprensión del capítulo.

1.1 Antecedentes

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud, después de un seguimiento a las cifras de contagios y propagación de la COVID-19, declaró que esta enfermedad había pasado al nivel de pandemia (OMS, 2021). A partir de entonces el mundo sufrió un cambio a gran escala y en todas las dimensiones de la vida. En el contexto educativo, más de 1,500 millones de estudiantes en todo el mundo, desde educación básica hasta nivel superior se vieron afectados por el cierre de escuelas (UNESCO, 2021), lo cual a simple vista supone un reto emergente en al menos dos aristas; la habilitación de tecnología digital e infraestructura necesaria para la virtualidad y la formación de los docentes y estudiantes en estrategias de enseñanza y aprendizaje significativo para responder de manera efectiva a las demandas de esta nueva modalidad y, en efecto, dos meses después de iniciadas las clases virtuales la Asociación Internacional de Universidades, IAU por sus siglas en inglés, en el reporte de su primera Encuesta global sobre el impacto de la COVID –19 en la educación superior en todo el mundo (Marinoni, Van't Land y Jensen, 2020), menciona que dos de los principales retos han sido el acceso a la infraestructura técnica, las competencias y pedagogía para la enseñanza a distancia y los requisitos de los campos de estudios específicos.

La UNESCO México (2021), tras la disposición emitida en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2020) de suspender las clases presenciales en todos los niveles académicos, implementó en colaboración con otras organizaciones, acciones ante la emergencia sanitaria en cinco frentes estratégicos; creativo, científico, educativo, informativo e inclusivo. Referente al frente educativo, con miras a brindar acompañamiento

y fortalecer la resiliencia, puso a disposición recursos abiertos como seminarios, testimonios de docentes, educación en sustentabilidad y ciudadanía global, entre otras estrategias para contextos de emergencias. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020a), implementó el *Programa Aprende en Casa* con estudiantes de educación básica que cuentan con acceso a internet, cable y/o televisión abierta, e incluso radio. Estas fueron algunas de las iniciativas que emergieron para afrontar los retos del nuevo contexto educativo en niveles básicos y del sector público de la educación.

Por otro lado, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020), proporcionó tres recomendaciones a los gobiernos e instituciones de educación superior (IES) para hacer frente a la actividad educativa durante el confinamiento; 1) anticiparse a tomar medidas para el retorno a la presencialidad, pues podría darse en un contexto de recesión y recortes al presupuesto educativo por parte de la inversión pública; 2) considerar a la educación superior en planes de estímulo para la recuperación de la crisis económica y social; 3) prepararse para un confinamiento de larga duración mediante el diseño de medidas pedagógicas para la evaluación formativa, generación de estrategias de apoyo al aprendizaje de estudiantes en desventaja, documentar los ajustes pedagógicos, avanzar hacia la digitalización, aprendizaje híbrido y ubicuo, reflexionando sobre la transformación del modelo de enseñanza y aprendizaje.

A ese respecto, la SEP (2020b), publica los lineamientos de acciones Covid-19 para educación superior y señala las medidas académicas y de comunicación bajo las cuales han de alinearse las IES en sus diferentes categorías. Las medidas académicas y de comunicación comprenden generar un repositorio nacional donde se compartirán los materiales de aprendizaje generados para que sirvan a otras instituciones educativas y establezcan un canal de comunicación permanente entre estudiantes, académicos y trabajadores, que permita difundir la información de avisos oficiales y tomar acciones de manera inmediata. Las universidades autónomas federales, estatales, de apoyo solidario e interculturales ajustarán sus clases con base a las decisiones de sus órganos colegiados de gobierno y harán uso de medios de difusión públicos para apoyar la comunicación de las medidas de prevención en lenguas indígenas. Las universidades tecnológicas y politécnicas

deberán tener como medidas académicas la impartición de clases usando medios digitales a distancia.

Ante las recomendaciones de los organismos rectores en el ámbito educativo, tanto nacionales como internacionales, la IES en la que se desarrolla esta investigación desplegó un plan estratégico que le permitió cambiar sus programas presenciales a modalidad virtual en 48 horas, para asegurar que los servicios educativos se siguieran ofreciendo a los aproximadamente 60 mil estudiantes a nivel nacional (ProPositivo, 2020a).

Esta IES se encuentra ubicada en el municipio de Guadalupe, Nuevo León. Provee servicios educativos desde nivel preparatoria hasta posgrados. Su matrícula total es de 1539 alumnos y cuenta con una plantilla docente de 141 profesores. La matrícula se encuentra distribuida de la siguiente manera: 675 (44%) estudiantes pertenecen al programa de profesional semestral, 227 (15%) a maestría, 357 (23%) a carreras ejecutivas y 280 (18%) a nivel preparatoria.

Existen dos aspectos fundamentales que favorecieron tal gestión previa a la pandemia: los estudiantes de todos los niveles y modalidades ya contaban con una plataforma tecnológica educativa, de uso personalizado; el otro aspecto significativo es que en esta institución con 30 campus presenciales a nivel nacional ya contaba con un campus en línea, es decir, contaba con la estrategia de despliegue de educación virtual, aunque a menor escala, para hacerlo posible. Adicional a ello, tuvo que movilizar y unir esfuerzos entre colaboradores de las áreas de vicerrectoría académica, directivos y administrativos de cada campus y los más de 4,700 profesores a nivel nacional, quienes adaptaron sus estrategias de enseñanza a esta modalidad, con el objetivo de asegurar el aprendizaje de sus estudiantes; se brindó capacitación a todos los profesores, en estrategias de diseño e impartición de clases en línea.

1.1.1 Diagnóstico

La problemática se aborda desde dos ópticas; la del investigador y la de otros docentes involucrados con la experiencia de enseñanza a estudiantes de nuevo ingreso (de aquí en adelante NI) de carreras ejecutivas en la institución donde se desarrollará este trabajo de investigación.

Durante el trabajo docente se ha observado un problema preexistente a la pandemia por Covid-19, se percibe que los estudiantes de NI cuentan con una baja habilidad en el

uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, es posible deducirlo, dadas las manifestaciones en sus conductas de aprendizaje, tanto en el salón de clases, como en los productos del trabajo independiente. Sin embargo, la nueva modalidad bajo la cual estos estudiantes reciben sus clases por ahora ha significado un reto mayor, pues a la problemática se han sumado nuevos aspectos por considerar.

Establecer la conectividad en línea y proveer de capacitación a profesores y estudiantes para continuar con las clases, es un buen inicio, pero resulta insuficiente para asegurar que estos últimos realmente adquieran las competencias de los cursos. Adaptarse a esta nueva modalidad fue un reto tanto para profesores como para estudiantes. Por ello, se debe tener en cuenta las diferentes implicaciones pedagógicas que conlleva la educación en línea y los retos que representan para los estudiantes en cuestión de atención en las clases, el autoaprendizaje y la gestión del tiempo (Schmelkes, 2020: p81-83).

Principalmente para los estudiantes de NI, en quienes se enfoca este trabajo, pues, además de aprender a tomar sus clases de manera virtual, tienen la tarea de adaptarse al uso de la plataforma tecnológica educativa y al modelo educativo de aula invertida. Para ellos, iniciar sus estudios profesionales durante la contingencia por Covid-19, ha constituido tres grandes retos; 1) Adaptarse a un nuevo nivel académico, 2) Adaptarse al uso de plataformas tecnológicas y a un modelo pedagógico diferente al tradicional y 3) Adaptarse a las dos anteriores de manera virtual. En ellos, las implicaciones pedagógicas del aprendizaje en línea con relación al reto del autoaprendizaje se han observado en forma de baja disposición para capacitarse por cuenta propia, pues a pesar de contar con recursos como tutoriales, videos y cursos autodirigidos, su respuesta ha sido baja, se percibe que tienen mayor inclinación por recibir instrucciones personalizadas y de manera sincrónica, que disposición para aprender por cuenta propia. Lo cual podría deberse a un manejo pobre de las estrategias motivacionales; como el valor de la tarea, motivación intrínseca, autoeficacia, atribuciones internas y percepción de la inteligencia como modificable (Pintrich, Smith, García y Mckeachie, 1991). Por otro lado, mantener la atención en clases y gestionar el tiempo, son dos retos asociados con las estrategias de control de recursos, que se manifiestan en un aprendizaje autorregulado (Pintrich, 1999), y a su vez, se relacionan con el aprendizaje significativo y el rendimiento académico. Para los participantes de esta investigación, el control del contexto, ha sido quizá, uno de los

factores estratégicos más afectado en su proceso de aprendizaje significativo y rendimiento académico; pues se ha observado que muchos estudiantes no cuentan con un espacio ideal para tomar sus clases, en muchos casos toman la clase en su recámara, en el comedor, en el patio, donde no siempre se encuentran libres de interrupciones, por tanto, carecen de un ambiente de estudio estructurado y propicio para el aprendizaje. El estudio independiente constituye también un área de oportunidad, pues son muy pocos los alumnos que realizan la lectura y revisión del contenido previo a las clases. Esto constituye una gran área de oportunidad, pues se contrapone al modelo educativo que tiene la institución, ya que, al no estudiar los contenidos, no cuentan con conocimientos previos, por ende, son poco participativos en clase y tienen muchas dudas sobre las instrucciones de las actividades, fechas de entrega, entre otras. La falta de acceso a herramientas básicas para el aprendizaje en línea: como internet y equipo de cómputo, es otro aspecto que afecta el desempeño del estudiante; algunos no tienen un equipo de cómputo de uso personal, a veces lo comparten con otros miembros de su familia, o usan el de su trabajo, que también suele ser compartido, y en el peor de los casos, toman la clase en su celular, mediante el uso de datos limitados, al no contar con un servicio de internet por contrato, situación que en varias ocasiones los obliga a salirse de la clase antes de que esta termine. Aunque algunas veces se retiran antes porque aún se encuentran trabajando y no pueden tomar la clase, o se quedan, pero sólo escuchando la clase y no participan, ni realizan actividades en clase, por estar trabajando o porque no cuentan con las aplicaciones necesarias para trabajar desde su celular.

Respecto a la habilidad en el uso de estrategias de gestión del tiempo (Pintrich, 1999), se ha observado que, la recurrencia de entregas de actividades académicas con atraso y la mediana calidad que estos reflejan, se relaciona con el poco tiempo dedicado a su elaboración. En cuanto a las estrategias metacognitivas; planeación, seguimiento y regulación del desempeño y los esfuerzos en el aprendizaje (Pintrich, 1999), los estudiantes pocas veces revisan la agenda de actividades para planear, examinar los requisitos de los entregables con el objetivo de estimar el tiempo que les tomará realizarlas y asegurarse de contar con lo necesario para su elaboración, entre otras acciones relacionadas a la gestión efectiva del tiempo. Las estrategias de control de recursos suponen otra área de oportunidad para los alumnos de NI, se manifiesta con la falta de

habilidad para buscar ayuda cuando se encuentran ante alguna dificultad como el uso de la plataforma, comprensión del tema, dudas sobre la elaboración o evaluación de actividades, etc. lo cual trae como consecuencia el que no entreguen actividades, o no las elaboren correctamente, afectando con esto su aprendizaje y rendimiento académico.

Aunado a los factores mencionados, también se observa un bajo nivel en el valor de la tarea (Pintrich, 1999), al preguntarles a los estudiantes sobre sus expectativas del curso seleccionado para la intervención, a menudo divagan en sus respuestas, les cuesta trabajo establecer la relación de importancia entre el contenido de este curso y el área disciplinar de su carrera; por lo que muchas veces no sienten interés en ella, no ven la utilidad en el aprendizaje de su contenido, incluso lo llegan a externar en una actividad de reflexión para un trabajo final que hacen acerca de los aprendizajes obtenidos al final del curso, mencionan frecuentemente que al principio el curso no les parecía interesante o importante para su formación profesional y que no tenían idea de porqué estaban llevando esta materia, sin embargo, al final se dan cuenta de su utilidad.

Adicional a las implicaciones pedagógicas de la modalidad virtual, en la que ahora reciben sus clases, hay también factores emocionales como el estrés, la ansiedad y el aburrimiento, que influyen directamente en el desempeño académico de los estudiantes universitarios; Gaeta, Gaeta y Rodríguez (2021) realizaron un estudio donde analizaron la relaciones entre las emociones, las estrategias de afrontamiento y el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios estudiando en línea durante el confinamiento por COVID-19, encontraron que, ante el estrés, ansiedad y frustración que provoca la pandemia, los estudiantes que utilizan el enfoque cognitivo y la evitación conductual como estrategia de afrontamiento se correlacionan positivamente con el aprendizaje autorregulado, mientras que los que, utilizan la evitación cognitiva se correlacionan negativamente con el aprendizaje autorregulado. A este respecto, algunos de los alumnos en ambos grupos participantes presentaban apatía, aburrimiento, falta de interés durante la clase y poca disposición a participar e involucrarse.

1.1.2 Herramientas metodológicas utilizadas

Además de la detección de la problemática derivada de la observación en el aula, se utilizó una breve entrevista estructurada, vía telefónica, a tres docentes de cursos introductorios,

para poder tener una visión más amplia y profunda de su experiencia y percepción frente al fenómeno que se pretende estudiar.

El instrumento consta de seis preguntas abiertas, de las cuales cinco indagan acerca de la autorregulación en el aprendizaje en alumnos de NI y, una se enfoca en conocer su percepción, como docente, frente a la nueva forma en que los estudiantes están recibiendo sus clases a causa del confinamiento por Covid-19. En el apéndice B.2 se muestran las preguntas y respuestas a estas.

1.1.3 Resultados de diagnóstico.

En el apartado anterior se han expuesto las observaciones del investigador, provenientes de la observación directa durante el trabajo docente. Adicional a ello, se diseñó una entrevista estructurada que se aplicó a tres docentes, quienes imparten cursos de primer tetramestre a alumnos de diferentes carreras ejecutivas. En la tabla 1 se categorizaron las respuestas que revelan que la falta de estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de NI es un problema real que es importante atender, para asegurar su aprendizaje y mejorar su rendimiento académico.

Tabla 1.

Entrevista de diagnóstico a docentes de cursos introductorios en carreras ejecutivas

No.	Pregunta	Respuesta principal	Frecuencia de respuesta
1	¿Considera usted que entre los alumnos de nuevo ingreso (primer tetramestre), existe poco o nulo uso de estrategias de aprendizaje, lo que constituye un problema que es necesario atender? Sí/ No ¿Por qué?	Sí	3
2	En su opinión ¿cuáles son las razones de que el poco o nulo uso de estrategias de aprendizaje se presente en los alumnos de nuevo ingreso (primer tetramestre)?	Educación tradicional y falta de conocimiento de estrategias de estudio	3
3	¿Considera que la autorregulación en el aprendizaje sea necesaria para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en primer tetramestre?	Sí	3
4	En su experiencia docente, ¿Los buenos resultados en el rendimiento académico de los estudiantes se encuentra relacionado con el uso de estrategias de aprendizaje y autorregulación? ¿De qué manera?	Sí	3
5	De acuerdo con su apreciación, ¿Qué porcentaje de sus estudiantes lee la explicación de los temas, revisa los recursos (lecturas, videos, podcast, etc.) proporcionados en Canvas y cumple con sus actividades en tiempo y forma?	40 - 60 %	3
6	Entre los cursos virtuales y presenciales ¿Qué diferencias hay en la motivación, disponibilidad para participar, signos de ansiedad, nerviosismo o estrés en sus alumnos?	Menor motivación por parte de los alumnos durante las clases en línea	3

Nota: Las respuestas derivadas se encuentran detalladas en el Apéndice B. 2

En la pregunta uno, los profesores entrevistados refieren que la falta de estrategias de aprendizaje autorregulado si es un problema, y lo atribuyen a diferentes causas; el nivel sociocultural, el tipo de escuela a la que asistieron (pública o privada) y la falta de conocimiento en estrategias de aprendizaje. En la pregunta dos, los docentes dicen que el poco o nulo uso de estrategias por parte de los estudiantes, se debe a la educación tradicional a la que están habituados y la falta de conocimiento de estrategias de estudio autorregulado. En la pregunta tres, los tres docentes confirman que, si es necesaria la autorregulación en el aprendizaje de los alumnos de NI, para mejorar su rendimiento académico. En la pregunta cuatro los docentes confirman que los buenos resultados en el rendimiento académico se relacionan con el uso de estrategias de aprendizaje y autorregulación por parte de los alumnos. En la pregunta cinco los tres docentes refieren el porcentaje de estudiantes que usan estrategias metacognitivas y de procesamiento de la información es bajo, va de un 40 a 60%. Finalmente, en la pregunta seis, los tres docentes coinciden en que existe una disminución en la motivación de sus estudiantes ahora que toman sus clases en modalidad virtual, incluso mencionan que estos manifiestan estrés, debido a sus pocas habilidades en cuanto al uso de herramientas de videoconferencia, apatía y falta de involucramiento en las clases por la poca familiaridad de la modalidad en la que toman sus clases.

En términos generales, la mayoría de los estudiantes de esta universidad privada, al momento de su ingreso, tienen conocimientos básicos en el uso de herramientas tecnológicas y una moderada habilidad en la elaboración de trabajos académicos, el resto de los estudiantes son competentes en esas áreas. Sin embargo, manifiestan una importante necesidad de desarrollo de habilidades en estrategias de aprendizaje autorregulado. Mismas que, a raíz del confinamiento por Covid-19, se han hecho más evidentes y requieren de apoyo para aprender a utilizar estrategia de aprendizaje autorregulado para ser más efectivos en su aprendizaje y rendimiento académico.

El objetivo que se persigue en este trabajo se encuentra alineado con el modelo didáctico y la filosofía institucional, ya que, desde el momento en que el alumno ingresa a la institución, se busca brindarle un acompañamiento para asegurar su inserción en el modelo educativo, se favorece la búsqueda constante del aprendizaje autodirigido, brindándole herramientas como la plataforma tecnológica educativa, una biblioteca digital,

y diversos recursos enfocados a potencializar sus habilidades y estrategias de aprendizaje, mejorar su vivencia estudiantil, favorecer su bienestar y satisfacción en la experiencia académica.

Por todo lo anterior, se percibe que los estudiantes de NI, de esta institución privada, están en niveles muy iniciales de motivación, autorregulación y estrategias de aprendizaje significativo para desarrollar competencias para la vida. Es aquí donde se evidencia la necesidad de una intervención que coadyube al desarrollo de la competencia en aprendizaje autorregulado mediante el uso de estrategias motivacionales, metacognitivas y conductuales (Zimmerman, 1990) en los estudiantes de NI de la institución participante.

Así, al implementar una estrategia de intervención que ayude a desarrollar la competencia transversal en aprendizaje autorregulado se buscaría conocer si ¿Es posible favorecer el desarrollo del aprendizaje autorregulado mediante el uso de estrategias de aprendizaje significativo, dentro de un curso virtual de primer tetramestre de universidad?

En los siguientes apartados se define de manera concreta el objetivo general y los objetivos específicos de este trabajo de investigación, así como la hipótesis.

1.2 Planteamiento del problema

1. ¿Con que estrategias significativas será posible favorecer el desarrollo de la autorregulación en un curso virtual de primer tetramestre de una universidad privada durante el confinamiento debido a la pandemia?
2. ¿En qué medida es posible mejorar el rendimiento académico de los estudiantes?

1.3 Objetivo general

Evaluar el impacto del uso de estrategias de aprendizaje significativo para desarrollar aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de primer tetramestre de una institución privada, con una intervención que se implementará dentro de las actividades de aprendizaje del curso Principios de Bienestar y Felicidad.

1.3.1 Objetivos específicos

1. Evaluar las estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes universitarios de primer tetramestre; Estrategias motivacionales, estrategias metacognitivas y de autorregulación, estrategias de gestión de recursos y estrategias de aprendizaje cognitivo.

2. Aplicar un programa de intervención con estrategias de aprendizaje significativo, dentro de las actividades formativas del curso Principios de Bienestar y Felicidad, de primer tetramestre.
3. Evaluar el impacto de la intervención con estrategias de aprendizaje significativo, autorregulación, motivación, y el rendimiento académico de los estudiantes.

1.3.2 Hipótesis

Existe una correlación moderada entre la aplicación de estrategias de aprendizaje autorregulado en las actividades formativas y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso en un curso virtual.

1.4 Justificación

La presente investigación pretende contribuir a al desarrollo de autorregulación y a la obtención de mejores resultados en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes universitarios de NI, en una institución privada, del norte de México, a razón de las necesidades detectadas; como la baja respuesta a las estrategias de aprendizaje propuestas por el modelo pedagógico de esta universidad, tales como el estudio independiente del contenido temático, las revisión de lecturas y videos, el uso de plataformas y herramientas tecnológicas para estudiar y elaborar actividades. En esta institución los programas se imparten bajo el modelo constructivista; aula invertida, pues con ello se busca que el aprendizaje de los estudiantes sea basado en competencias, que les permita aprender desde un rol activo; para asimilar los conocimientos mediante la planeación y elaboración de productos de aprendizaje, que demuestren el dominio de los conocimientos adquiridos. Sin embargo, los estudiantes universitarios de NI experimentan un periodo de adaptación al nuevo nivel académico que es de mayor exigencia; muestran un dominio de bajo a moderado en el uso de estrategias de aprendizaje necesarias para desempeñarse en la formación profesional, que implica mayor rigor académico y aprendizaje autorregulado, que en niveles inferiores. A lo anterior, se suman las áreas de oportunidad derivadas de la nueva modalidad en la que ahora reciben sus clases. Al haber migrado a modalidad virtual, los estudiantes necesitan trabajar de manera independiente y autodirigida, coincidiendo así con los objetivos del modelo pedagógico, en el cual se fundamentan los programas de esta institución. Por ello, se considera importante aplicar una intervención de estrategias de aprendizaje significativo dentro de un curso, que responda a las necesidades en el

desempeño actual de los estudiantes universitarios de NI, de esta escuela privada, y, además, ayude a reducir el impacto preexistente de la adaptación al nivel profesional y a las exigencias emergentes por la contingencia sanitaria por Covid-19.

Tomando en cuenta las necesidades expuestas, la factibilidad que brinda el modelo pedagógico y la disponibilidad de recursos tecnológicos que esta IES privada proporciona a sus estudiantes de NI, se considera viable realizar la intervención, pues es congruente con los retos del nuevo contexto educativo y las necesidades de los estudiantes de conocer y aplicar diversas estrategias de aprendizaje para desarrollarlas de manera operativa en uno de sus cursos introductorios, y con base en los resultados, se espera que en un futuro se pueda implementar a mayor escala dentro de la misma institución.

Adicional a las anteriores justificaciones de la relevancia de este estudio, se tiene que, en la región no se cuenta con muchos estudios previos en el nivel superior, en la búsqueda de antecedentes sobre el tema los hallazgos fueron escasos, se encontraron más estudios sobre la autorregulación en el proceso de aprendizaje en los niveles educativos básico y medio superior.

La intervención implicará un esfuerzo significativo por parte de los estudiantes, sin embargo, es una tarea que subyace a su formación profesional, pues la competencia de aprender a aprender es hoy más que nunca, necesaria, tanto en el ámbito laboral, como para la vida.

1.5 Delimitación del estudio

El presente estudio se lleva a cabo de manera totalmente virtual, la intervención se realiza en dos grupos (experimental y control) que reciben un curso que se imparte de en línea a estudiantes de una IES, quienes se encuentran en el primer tetramestre de su carrera profesional y pertenecen los programas de Licenciatura en Comercio y Negocios Internacionales, Ingeniería Industrial y de Sistemas, Licenciatura en Administración y

Licenciatura en Mercadotecnia y Publicidad. La intervención se lleva a cabo en el mes 2 del tetramestre septiembre-diciembre del año 2021, en línea, en medio de una crisis de salud y en un periodo de un repunte en los contagios de Covid-19.

Según datos del INEGI (2020), la población total del municipio de Guadalupe Nuevo León, al 2020, era de 643,143 habitantes. Es el tercer municipio más poblado del estado de Nuevo León, después de Monterrey y Apodaca. La población económicamente

activa constituye el 53.3%, considerando personas de 12 años en adelante. El 30.1% de su población cuenta con estudios de nivel superior. Lo anterior nos lleva a la reflexión de que más de la mitad de la población considerada económicamente activa no se desempeña en un trabajo profesional, lo cual es importante considerar, puesto que, las implicaciones que tiene el trabajar en la informalidad y ser menor de edad trabajador, trae consigo otras consecuencias como la falta de acceso a seguridad social, tener educación trunca, falta de condiciones de vida dignas, perpetuación de la pobreza y precariedad social en general.

1.5.1 Limitaciones

Una de las limitaciones más importantes que se presentaron en la investigación es que no fue posible tener un mayor número de estudiantes, tanto para el grupo experimental, como para el grupo control, sólo se contó con dos grupos de NI al momento de la intervención.

El instrumento utilizado para la recolección de los datos fue un cuestionario de autoinforme, que si bien, es una fuente válida para obtener una perspectiva profunda y directa de los pensamientos, actitudes y contexto de los sujetos inmersos en la problemática que se desea resolver, puede representar también una fuente de datos propensa al sesgo; en este caso, por ejemplo, a causa del estilo personal de los participantes (Hernández Sampieri, 2018 a), quienes a pesar de indicarles que podían omitir su nombre al contestar y que no existían respuestas correctas o incorrectas; la mayoría proporcionó su nombre, y tal vez esto pudiera orillarlos a contestar pensando en lo que se esperaba fuese más deseable. Aunado a esto, en ambos grupos se dio la situación de falta de cooperación para contestar el cuestionario; algunos sólo contestaron el pretest o el post test, lo cual representó una reducción más de la muestra.

1.6 Definición de términos

- Autorregulación: La autorregulación se refiere a los pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados, planificados y adaptados cíclicamente a la consecución de los objetivos personales (Zimmerman, 2000).
- Aprendizaje autorregulado: es aquel en el que el estudiante utiliza estrategias de aprendizaje autorregulado, su capacidad de respuesta a la retroalimentación sobre la eficacia del aprendizaje y sus procesos motivacionales interdependientes, (Zimmerman, 1990).

- Estrategia de aprendizaje autorregulado: Las estrategias de aprendizaje autorregulado se refieren a acciones y procesos dirigidos a la adquisición de información o habilidades que implican percepciones de agencia, propósito e instrumentalidad por parte de los alumnos (Zimmerman, 1990).
- IES: instituciones de educación superior.
- NI: Nuevo ingreso

Capítulo 2. Marco teórico

Introducción

En el presente apartado se concentra la fundamentación teórica y antecedentes de investigaciones realizadas sobre la competencia de autorregulación; se analizan los enfoques teóricos de mayor relevancia en el aprendizaje autorregulado, se define la autorregulación en términos operacionales, se analizan sus características y los elementos que intervienen en su desarrollo y evaluación. Asimismo, se muestran los fundamentos para la aplicación de estrategias de aprendizaje que desarrollan autorregulación en los estudiantes y se finaliza con los hallazgos de estudios internacionales y nacionales más recientes en esta área. De tal manera que, el análisis de la literatura y los estudios científicos aquí expuestos sirven para dar soporte a la estrategia de intervención que se aplica en la presente investigación.

2.1 Teoría constructivista

Las teorías constructivistas tienen sus bases en concepciones filosóficas y científicas, se habla de estructuras cognitivas que construyen conocimiento con base en la fenomenología y que el sujeto y su contexto influyen en su construcción de la realidad (Ortiz,2015). Estas posturas sugieren que, es el ser humano quien construye su conocimiento y da sentido a su realidad.

En cuanto a la educación, área a la que el constructivismo permeó sus postulados, las figuras más destacadas fueron Piaget, Ausubel y Vygotsky (Ortiz,2015).

- *La teoría cognitiva de Piaget*; también conocida como teoría evolutiva, destaca que el desarrollo de estructuras cognitivas complejas se da como el resultado de la maduración de un individuo. Asimismo, este debe pasar por estadios cada vez más complejos, con orden jerárquico integrado a un aspecto evolutivo (Ortiz, 2015 y Saldarriaga-Zambrano, Bravo-Cedeño y Loo-Rivadeneira).
- *En el aprendizaje significativo de Ausubel*; el individuo relaciona la nueva información con la que ya tiene, generando así nuevos conocimientos, mediante tres elementos esenciales; lógico, cognitivo y afectivo (Ortiz, 2015). Estos aspectos se relacionan con las fases del Modelo de Autorregulación del Aprendizaje planteado por Zimmerman (2002).

- *El aprendizaje social de Vygotsky*; esta teoría sustenta que, de la interacción que el individuo tiene con su medio (contexto) obtiene como resultado el aprendizaje. Las personas toman conciencia de su identidad y de los símbolos de su cultura, que, a su vez, le ayudan a desarrollar un pensamiento más complejo en su entorno social (Ortiz, 2015).

Actualmente, los modelos pedagógicos tienen una tendencia hacia las teorías constructivistas, principalmente en la teoría piagetiana, que si bien, es mayormente explicativa en cuestión de procesos mentales que van desde los más elementales hasta los más complejos, podría brindar valiosas pautas para la planeación de estrategias de enseñanza-aprendizaje efectivas.

2.1.1 Modelo constructivista y aprendizaje autorregulado

Según García y De la Cruz (2014), las estrategias constructivistas, provenientes de las tres principales teorías, fundamentan la construcción del conocimiento en tres aspectos; a) Los sujetos no actúan sobre la realidad de manera directa, sino a través de esquemas que les permiten generar conocimiento; tales esquemas son cambiantes y moldeados por la experiencia que reciben al hacer contacto con la realidad; b) La zona de desarrollo próximo (ZDP), de Vigotsky (1988) (citado en Williams et al, 2019); se refiere a la brecha entre el punto actual de las capacidades de una persona y lo que potencialmente puede lograr con el apoyo de un docente o de sus pares y, c) El aprendizaje ha de ser significativo para quien aprende, debe existir una relación entre el conocimiento nuevo y lo que ya se conoce con anterioridad.

El aprendizaje autorregulado guarda relación con las teorías constructivistas, en tanto que promueve la autonomía y capacidad de agencia del sujeto que aprende, lo convierte en el actor principal en la generación de su aprendizaje. García y De la Cruz (2014), refieren que los programas docentes deben vincularse directamente con modelos constructivistas, que aseguren el despliegue de habilidades de “aprender a aprender” y “aprender construyendo”.

2.2 Metacognición, autorregulación y aprendizaje autorregulado; fundamentos teóricos

Antes de ahondar en la parte medular de este capítulo, es importante presentar los fundamentos teóricos sobre los cuales se ha desarrollado el estudio de la metacognición,

autorregulación y el aprendizaje autorregulado. En la Tabla 2 se encuentra una síntesis a este respecto.

Tabla 2.

Fundamentos teóricos sobre metacognición, autorregulación y aprendizaje autorregulado.

Elaboración propia

Teórico	Constructo/teoría	Aportación
Flavell (1971), citado en Dinsmore y Loughlin (2008)	Metacognición	Sentó las bases de este constructo al describir los aspectos del desarrollo de la forma en que uno supervisa o piensa en su propia cognición Definición conceptual de metacognición: "pensar sobre el pensamiento"
Bandura (1977)	Funcionamiento humano	Lo describe como como la interacción entre la persona, el comportamiento y el entorno.
Corno y Mandinach (1983)	Aprendizaje autorregulado	Teoría integrada por factores motivacionales, cognitivos y contextuales que interactúan entre sí
Bandura (1986)	Autorregulación	"Fundamentos sociales del pensamiento y la acción": Bandura inicia el estudio de la autorregulación, destacando la regulación emocional y conductual. La autorregulación hace hincapié en el determinismo recíproco del entorno sobre la persona, mediado por el comportamiento
	Autoeficacia	La motivación surge como área de regulación adicional en el proceso de autorregulación.
	Teoría del Aprendizaje Social	Estudió las dimensiones motivacionales, evaluativas del rendimiento, normas personales, valoraciones de las actividades y las atribuciones
Zimmerman y Schunk (2001)	Aprendizaje autorregulado	Estudio de la autorregulación en entornos académicos

Con referencia a la metacognición, Flavell (1971) sentó las bases sobre este constructo, describiendo sus aspectos y proceso de desarrollo. Remarcó que este proceso, donde las personas son conscientes o piensan acerca de su propio pensamiento, se compone de cuatro áreas mediante las cuales este pensamiento se puede operacionalizar; tales áreas son el conocimiento metacognitivo, la experiencia metacognitiva, los objetivos y la activación de estrategias. Es mediante la interacción de estos cuatro elementos que el individuo puede desarrollar o declinar habilidades.

En el caso de la autorregulación, Bandura (1977 y 1986) hace énfasis en la regulación emocional y conductual, factores involucrados en el funcionamiento humano, que se manifiesta en el entorno mediante su comportamiento. Asimismo, destaca el aprendizaje social, que tiene un rol esencial en las dimensiones motivacionales de la

persona, sin la interacción con el entorno no es posible la autorregulación. A las aportaciones anteriores se suman las de Zimmerman y Schunk (2001), quienes estudian la autorregulación en entornos académicos, analizan los procesos metacognitivos y de autorregulación centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.2.1 Teorías del aprendizaje autorregulado

El aprendizaje autorregulado ha sido analizado a la luz de diversas teorías del aprendizaje, Zimmerman y Schunk (2001) destacan siete diferentes enfoques teóricos; el enfoque operativo, el fenomenológico, el de procesamiento de la información, el cognitivo social, el volitivo, el vygotskiano y el cognitivo constructivista.

El enfoque operativo tiene sus orígenes en el conductismo, principalmente en la visión ambientalista de B. F. Skinner (citado en Zimmerman y Schunk, 2001), con el uso de los autorregistros como instrumento para obtener retroalimentación que, en consecuencia, conllevarían al auto refuerzo, desencadenando la reactividad que es un elemento fundamental en el aprendizaje autorregulado.

El enfoque fenomenológico, por su parte, acentúa la importancia de las autopercepciones de un individuo, estas concepciones de sí mismo conforman una identidad o autoconcepto que guía sus conductas en el desempeño de los diferentes ámbitos de su vida, incluso en las que corresponden al aprendizaje y el desempeño académico. El enfoque del procesamiento de la información surge como una analogía al funcionamiento de los ordenadores. En esta teoría se destaca que el ser humano se desempeña en función de dos elementos mentales; los almacenes de memoria y el procesamiento de la información. La orientación aquí fue el aumento de la capacidad del sistema mental de una persona para transformar la información, que, en consecuencia; aumentaría la posibilidad de un mejor desempeño en el aprendizaje.

El enfoque en la teoría cognitivo social del aprendizaje autorregulado tiene sus bases en los trabajos de Bandura (citado en Zimmerman y Schunk, 2001). Como actualmente se ha podido constatar en los modelos educativos que involucran la socialización, el aprendizaje se potencia cuando se ofrecen ambientes que promueven la interacción social. La teoría cognitiva social establece que el ser humano se ve afectado por las contribuciones entre las influencias personales, conductuales y ambientales, que, aunque separadas, son interdependientes. Asimismo, Schunk (1981) (citado en Zimmerman y

Schunk, 2001) sostiene que los esfuerzos de los estudiantes para autorregularse no sólo dependen de los procesos personales, sino también de los procesos que involucran eventos ambientales y conductuales.

El enfoque volitivo (Zimmerman y Schunk, 2001), se involucra en el aprendizaje autorregulado como un proceso subyacente al autocontrol, por ejemplo, una persona que ya se encuentra inmersa en una actividad (derivada de un proceso autorregulado) se puede ver distraída por algún elemento de su entorno, en ese momento entra en acción el control volitivo, ayudando así a la persona a mantenerse en su objetivo.

El enfoque vygotskiano, no dio mucho valor al origen de la motivación en el proceso de autorregulación, sin embargo, sí reconocía que la motivación era movilizaba por el deseo del niño de tener un mejor autocontrol y de aprender a relacionarse y controlar su entorno. A partir de la interacción de los procesos atributivos y la sensación de autoeficacia, dicen McCaslin y Hickey (2001) (citados en Panadero y Alonso-Tapia, 2014a), el niño va formando su identidad internalizando las normas socioculturales. Asimismo, los autores refieren que es desde la identidad donde se origina la motivación del estudiante para iniciar un proceso de aprendizaje autorregulado: su idea del valor de la tarea, su autoeficacia para llevarla a cabo y sus atribuciones en los éxitos y fracasos. Lo que mueve al estudiante, desde este enfoque teórico, es el deseo de sentirse competente.

Finalmente, se tiene al enfoque cognitivo constructivista. El cual Zimmerman y Schunk (2001), describen como un proceso que el estudiante despliega motivado por la necesidad de resolver un conflicto cognitivo o satisfacer una necesidad de conocimiento impulsada por la curiosidad. Asimismo, García y De la Cruz (2014), con base en este enfoque, fundamentan su estudio sobre guías didácticas para el aprendizaje autónomo en estudiantes de educación superior, argumentando que todas las teorías constructivistas convergen en la concepción de que el conocimiento es un proceso en el que el sujeto construye por sí mismo sus aprendizajes, y que estos no vienen de manera innata ni son una reproducción de conocimientos existentes en el entorno.

Estos siete enfoques han sido examinados en cinco cuestiones subyacentes comunes, como lo refirieron Zimmerman y Schunk (2016) y se abordarán más adelante como procesos que intervienen en el aprendizaje autorregulado.

2.2.2 Definición de autorregulación

Según Zimmerman (2001), la autorregulación no debe ser interpretada como una capacidad mental o habilidad de rendimiento académico, sino como un proceso de actividades autodirigidas hacia el mejoramiento de las habilidades de estudio, que aseguren el afianzamiento de los aprendizajes y el éxito en el rendimiento académico.

En este sentido, la autorregulación es un “proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2000, citado en Garner, 2009). Así, este proceso se pondrá en marcha una vez que el estudiante haya identificado sus necesidades de aprendizaje y planeado las estrategias que lo ayudarán en la cobertura de dichas necesidades.

Es importante distinguir entre autorregulación y aprendizaje autorregulado. La autorregulación ha quedado definida como un proceso de pensamientos, reflexiones y acciones que el estudiante debe desplegar para alcanzar sus metas u objetivos de aprendizaje. Por otra parte, el aprendizaje autorregulado es un constructo que va más allá de la descripción de las habilidades de una persona para ser proactiva y diligente respecto a la adquisición de aprendizajes. Al definir el aprendizaje autorregulado, como menciona Zimmerman (1990), conviene hacer especial énfasis en la cualidad operativa del proceso metacognitivo que desempeña el alumno para impactar en su rendimiento académico.

“...las definiciones de aprendizaje autorregulado de los estudiantes implican tres características: su uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, su capacidad de respuesta a la retroalimentación sobre la eficacia del aprendizaje y sus procesos motivacionales interdependientes, (Zimmerman, 1990) ”

El autor refiere que existen tres características comunes a las definiciones de aprendizaje autorregulado. La primera es que implican el uso de estrategias metacognitivas, motivacionales y/o conductuales. La segunda característica es que destacan que, quien aprende aplicando el aprendizaje autorregulado debe tener una retroalimentación continua de la eficacia de sus esfuerzos y ser capaz de responder a esta. La tercera característica es que puntualizan el cómo y porqué la persona que aprende decide autorregular su aprendizaje.

El aprendizaje autorregulado va más allá de aprender por cuenta propia, implica estar consciente de los beneficios que traerán para el proceso de aprendizaje, las acciones, ajustes y esfuerzos que se realicen (Zimmerman, 1990).

El esclarecimiento de lo que el aprendizaje autorregulado entraña, brinda las pautas para efectuar intervenciones estratégicas, tanto por parte de quien aprende, como por parte de quien enseña.

2.2.3 Procesos involucrados en la autorregulación

La pertinencia de analizar las diferentes definiciones de aprendizaje autorregulado va más allá de recopilar las descripciones, compararlas y ver en qué puntos convergen y en cuales discrepan. La autorregulación, como proceso de control cognitivo (Schunk, 2008), debe definirse también en términos operacionales. Zimmerman (1990) destaca que una definición útil de aprendizaje autorregulado, lo será en la medida que proporcione una definición en términos operativos, es decir, que sea aplicable desde el punto de vista pedagógico y conlleve al desarrollo de un proceso que favorezca la conducta de aprendizaje autorregulado por parte del estudiante.

En primer lugar, la autorregulación del aprendizaje implica más que el conocimiento detallado de una habilidad; implica la autoconciencia, la automotivación y la habilidad conductual para poner en práctica ese conocimiento de forma adecuada (Zimmerman, 2002). Así, el aprendizaje autorregulado requerirá de mecanismos interiores (autoconciencia y automotivación) que movilicen al estudiante a desempeñar las acciones (habilidades conductuales) necesarias para el logro de metas de aprendizaje y del éxito en el desempeño académico.

Aunque las definiciones de aprendizaje autorregulado que implican procesos específicos a menudo difieren en función de las orientaciones teóricas de los investigadores, ha surgido una conceptualización común de estos estudiantes como participantes metacognitivos, motivacionales y conductuales activos en su propio aprendizaje (Zimmerman, 1986; citado en Zimmerman, 1990).

Los estudiantes como participantes metacognitivos planifican, se fijan metas de aprendizaje, organizan estrategias para la adquisición del conocimiento, autorregulan y autoevalúan sus avances. En el aspecto motivacional, como resultado de la autoevaluación, los estudiantes reafirman su autoeficacia, se dan cuenta del control que ejercen sobre sus

resultados, a través de su desempeño y comienzan a sentir un interés intrínseco por el quehacer académico. Finalmente, en sus procesos conductuales, los estudiantes buscan favorecer las condiciones de su entorno para mejorar su aprendizaje, buscan activamente ambientes que enriquezcan su proceso de adquisición de conocimientos. Ahora bien, ¿cómo se podrían desglosar estas características del estudiante autorregulado, en procesos de aprendizaje específicos?

Zimmerman (2002), refiere que los psicólogos del aprendizaje social conciben la organización de los procesos de autorregulación en tres fases consecuentes; fase de previsión, fase de desempeño y fase de autorreflexión.

La fase de previsión incluye procesos y creencias previas a los esfuerzos de aprendizaje. Tiene dos clases de procesos; el análisis de la tarea y la automotivación. La fase de desempeño incluye procesos que suceden de manera simultánea a la implementación de la conducta. Tiene dos clases de procesos; autocontrol y autoobservación. Finalmente, la fase de autorreflexión contiene procesos que ocurren después de cada esfuerzo de aprendizaje. Sus dos procesos son autojuicio y autorreacción.

Tabla 3.

Fases y subprocesos de la autorregulación (Zimmerman, 2002). Elaboración propia.

Fase	Proceso	Subproceso
Previsión	Análisis de tareas	Fijación de objetivo
	Creencias de automotivación	Planificación estratégica
Rendimiento	Autocontrol	Imágenes, Autoinstrucción, Concentración de la atención y Estrategias de la tarea
	Autoobservación	Autograbación y Autoexperimentación
Autorreflexión	Autojuicio	Autoevaluación y Atribución causal
	Autorreacción	Autosatisfacción, Afectación

Asimismo, la autorregulación del aprendizaje implica usar selectivamente procesos específicos adaptados a las tareas de aprendizaje. Según Schunk y Zimmerman, 1994; 1998: (citados en Zimmerman, 2002), las habilidades involucradas en estos procesos son las siguientes:

- a) establecer objetivos próximos específicos para uno mismo.

- b) adoptar estrategias potentes para alcanzar los objetivos.
- c) supervisar el propio rendimiento de forma selectiva en busca de signos de progreso.
- d) reestructurar el propio contexto físico y social para hacerlo compatible con los propios objetivos.
- e) gestionar el uso del tiempo de forma eficiente.
- f) autoevaluar los propios métodos.
- g) atribuir la causalidad a los resultados.
- h) adaptar los métodos futuros.

En el siguiente apartado, cada una de estas habilidades se encuentran mapeadas y descritas dentro de las fases y subprocesos de la autorregulación, de Zimmerman (2002):

a) *Establecer objetivos próximos específicos para uno mismo:*

El primer paso en el proceso de autorregulación es la conciencia de que se tiene una necesidad de aprendizaje. Endler y Kocovski (2000), la llaman discrepancia entre un estado mental actual y uno deseado. Una vez que haya definido qué necesita aprender, el estudiante, pueden establecer los objetivos de aprendizaje. Esta habilidad está directamente relacionada con la fase de previsión (Zimmerman, 2002), en el proceso de análisis de tareas, subproceso: fijación de objetivos.

b) *Adoptar estrategias potentes para alcanzar los objetivos*

Las estrategias deberán ser ejecutables en función de los objetivos de aprendizaje que el estudiante se ha planteado al principio del proceso autorregulatorio. Esta habilidad, al igual que la primera, está relacionada con la fase de previsión (Zimmerman, 2002), en el proceso de creencias de automotivación, subproceso: planificación estratégica.

c) *Supervisar el propio rendimiento de forma selectiva en busca de signos de progreso*

Una vez que los objetivos de aprendizaje y las estrategias se han puesto en marcha, el automonitoreo del desempeño es necesario para identificar si está habiendo progresos. Carver y Scheier (1981) y Zimmerman (1989) lo llamaron bucle de "retroalimentación orientada a uno mismo", una de las funciones de este proceso cíclico es la de proveer información del desempeño para hacer cambios, ya sean encubiertos o manifiestos, si fuese necesario. Esta habilidad está relacionada con la fase de rendimiento (Zimmerman, 2002), en el proceso de autoobservación y subprocesos de autograbación y autoexperimentación.

d) *Reestructurar el propio contexto físico y social para hacerlo compatible con los propios objetivos*

Esta habilidad está relacionada con la fase de autorreflexión (Zimmerman, 2002), en el proceso de auto reacción y subprocesos de autosatisfacción, afectación.

e) *Gestionar el uso del tiempo de forma eficiente*

Esta habilidad está relacionada con la fase de rendimiento (Zimmerman, 2002), en el proceso de autocontrol y subprocesos de imágenes, las auto instrucciones, la concentración de la atención y las estrategias de tareas.

f) *Autoevaluar los propios métodos*

Esta habilidad está relacionada con la fase de autorreflexión (Zimmerman, 2002), en el proceso de autojuicio y subprocesos de autoevaluación y atribución causal.

g) *Atribuir la causalidad a los resultados*

Esta habilidad está relacionada con la fase de autorreflexión (Zimmerman, 2002), en el proceso de autojuicio y subprocesos de autoevaluación y atribución causal.

h) *Adaptar los métodos futuros*

Esta habilidad está relacionada con la fase de rendimiento (Zimmerman, 2002), en el proceso de autoobservación y subprocesos de autograbación y autoexperimentación.

Existen efectos positivos o negativos en el nivel de aprendizaje en función de la presencia o ausencia de los procesos clave de autorregulación arriba citados.

2.2.4 Funciones ejecutivas y aprendizaje autorregulado

Las funciones ejecutivas tienen su origen en eventos neurocognitivos (Garner, 2009), su dimensión va desde tareas cotidianas hasta aspectos más complejos. Según Diamond (2013), hay tres tipos de funciones ejecutivas; control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva, que intervienen en procesos como el razonamiento, solución de problemas, planificación y proyección; incluyendo el desempeño psicológico y social.

Dada la compleja naturaleza de los procesos en los que se ven involucradas las funciones ejecutivas, es pertinente reconocer la relación que guardan con las manifestaciones del aprendizaje autorregulado. Pues, como ya se mencionó antes, el aprendizaje autorregulado es un proceso que consta de fases cíclicas que el estudiante debe manifestar de manera operativa (Zimmerman 2002); entre ellas están el análisis de tareas,

donde interviene el razonamiento y la planificación; las creencias de automotivación, que contribuyen al desempeño psicológico; el autocontrol, autoobservación; autojuicio y autorreacción, que son muy útiles en los procesos de solución de problemas.

2.2.5 Características del aprendizaje autorregulado

Una vez definida la autorregulación en términos de procesos, es necesario mencionar las características particulares del aprendizaje autorregulado; Zimmerman (1990) destaca que existen tres características importantes:

- El uso sistemático de estrategias metacognitivas, motivacionales y/o conductuales: implica tareas y técnicas encaminadas a la obtención de conocimientos y habilidades de ejecución, propósito y herramientas necesarias, por parte de los alumnos.
- Bucle de "retroalimentación orientada a uno mismo" (Carver y Scheier, 1981; Zimmerman, 1989b): de manera constante los estudiantes inspeccionan el valor de sus métodos y estrategias de aprendizaje. Y, con base en la autoevaluación de sus acciones, realizan ajustes que pueden ser de naturaleza oculta o manifiesta.
- La tercera característica está relacionada con la voluntad; es decir, la implicación de los estudiantes sobre cómo y por qué aplicar una táctica o respuesta en específico.

2.3 La motivación en el aprendizaje autorregulado

Durante años se ha investigado el papel de la motivación en el ser humano, algunas veces para conocer cuál sería su papel en el logro, tal como lo estudió Weiner (1985), desde una perspectiva atribucional por el logro, destacando que a lo largo de la historia las personas se han preocupado por conocer cuáles son las causas de sus logros.

Pero, en el área de la educación, Shunk (2005) destaca que fue Pintrich quien insistió en la importancia de los procesos motivacionales en la autorregulación, afirmando que esta se encontraba impregnada en todas las fases del proceso de autorregulación del aprendizaje, de hecho, su investigación sobre el aprendizaje autorregulado se centró en este aspecto.

Pintrich (1999) exploró tres tipos generales de creencias motivacionales; creencias de autoeficacia; creencias de valor de la tarea y orientaciones de objetivos. Las creencias de autoeficacia están relacionadas con la confianza que una persona tiene en sus capacidades

propias para desempeñarse académicamente. Las creencias de valor de la tarea tienen que ver con el grado de importancia y valor que el alumno asigne a la tarea encargada.

Finalmente, las orientaciones a objetivos, esto es, si el estudiante se implica en su proceso de aprendizaje por obtener conocimientos, por lograr la nota más alta, por obtener un refuerzo externo, o la capacidad percibida con respecto a otros estudiantes. Asimismo, Zimmerman y Schunk (2001) coinciden en que, los estudiantes autorregulados utilizan estrategias de motivación que mejoran sus capacidades de aprendizaje, y, por tanto, su rendimiento académico.

Ryan y Deci (2000), conciben la motivación como algo relativo a la energía y persistencia, como una cualidad altamente valorada, dado que deriva en producción. Sin embargo, la motivación no siempre proviene de la persona (motivación intrínseca) que se implica en una actividad. Entre los múltiples factores de interés del ser humano, existen algunos que son externos a este, pero que también pueden fungir como poderosas fuentes de motivación para dirigir sus esfuerzos en busca de una meta u objetivo.

Todas las concepciones anteriores tienen conexión directa con el logro, cumplimiento o alcance de metas. En este sentido, la motivación es considerada un elemento fundamental en el desarrollo de aprendizaje autorregulado.

2.3.1 Tipos de motivación

El trabajo de investigación de Pintrich (Schunk, 2005), estuvo centrado en gran parte al estudio de la motivación en el proceso de la autorregulación, pero también en el cómo las variables motivacionales interactuaban con los factores cognitivos, operacionales y del entorno, para generar un impacto en la autorregulación.

Desde la perspectiva de Zimmerman y Schunk, (2001), las teorías que explican los fundamentos de la autorregulación deben ser revisadas tomando en cuenta cinco cuestiones comunes; el primero de ellos es la motivación, después están el autoconocimiento, los procesos clave, el entorno físico y la capacidad de adquirir la habilidad de autorregularse. Schunk y DiBenedetto (2020), distinguieron la interacción recíproca entre tres factores que interactúan entre sí; conductuales, ambientales y personales. La motivación corresponde a los factores personales.

La motivación intrínseca es descrita por Ryan y Deci (2000), como un evento prodigioso que provee de un gran potencial positivo a la persona que lo experimenta. La

motivación intrínseca se manifiesta como una inclinación espontánea por escudriñar en el mundo de lo novedoso, sintiendo gusto por el desafío, para desplegar las propias capacidades, usarlas, explorarlas y obtener nuevos conocimientos.

La motivación extrínseca Ryan y Deci (2000), por otra parte, hace alusión a una acción que ha sido promovida por factores externos a la persona, es todo lo contrario a la motivación intrínseca. En la motivación extrínseca la persona adquiere la motivación del exterior, encamina su conducta hacia acciones que le proveerán algún beneficio exterior, y eventualmente un bienestar.

La motivación en el aprendizaje autorregulado sería como el aceite que hace girar los engranajes que se han de movilizar en el despliegue de las estrategias que favorecerán el aprendizaje autorregulado.

2.4 La autoeficacia

La autoeficacia es un concepto que Bandura (1997), citado en Schunk y DiBenedetto (2020), incluyó en su modelo de interacciones recíprocas, mismo que puede afectar los resultados motivacionales, y viceversa. Por ejemplo, en ocasiones la autoeficacia se ve afectada de manera negativa por los resultados no favorables en una tarea o examen, lo cual implicará a su vez, que la motivación se vea disminuida por los escasos o nulos logros, causados por una afectación en la autoeficacia, tan necesaria para desplegar las estrategias de aprendizaje que coadyuban al alcance del rendimiento académico.

2.5 Rendimiento académico

Frecuentemente se asocia al rendimiento académico con la nota o promedio obtenido de una evaluación final. Pero ¿Qué implicaciones hay detrás de esa nota final? Al respecto, Navarro (2003) después de un estudio fenomenológico y conceptual señala que, este es en realidad un constructo capaz de adoptar valores cuantitativos y cualitativos a partir del cual se pueden evidenciar habilidades, actitudes y valores desarrollados por un estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje; y se encuentra relacionados estrechamente con aspectos cognitivos.

2.5.1 Rendimiento académico y aprendizaje autorregulado

Uno de los objetivos al estudiar la autorregulación ha sido conocer su proceso y las implicaciones que el estudiante tiene sobre este para promover y asegurar su logro académico. Zimmerman (1990) ha estudiado a profundidad el rol del estudiante en este

proceso. Por ello, propone que es fundamental que los estudiantes movilicen aspectos motivacionales y metacognitivos que puedan operacionalizar y regular para el alcance de los objetivos de aprendizaje, de los cuales ellos deben estar conscientes. En este sentido, el rendimiento académico, en lo que al estudiante se refiere, es el resultado de desempeñarse en las fases, procesos y subprocesos del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2002), y su efecto dependerá de la eficacia con la cual se hayan ejecutado este proceso de control cognitivo.

2.5.2 ¿Cómo se mide el rendimiento académico?

Tomando como referencia el rendimiento académico desde la perspectiva del estudiante, es necesario pensar en cómo puede ser medido su efecto, derivado de lo que Zimmerman (2002) llama proceso de control cognitivo o aprendizaje autorregulado, que el alumno ha ejercido en términos de efectividad y alcance.

Según Wolff (2006:14), citado en Horbath (2014), la evaluación educativa se entiende como medidas de grado que reflejan el logro de los objetivos curriculares, sean estos definidos por autoridades gubernamentales o por expertos nacionales e internacionales. La forma en cómo se lleven a cabo tales mediciones dependerán de la intención evaluativa; formativa o sumativa (Gallardo, 2013) y del tipo de evaluación que se considere pertinente con base en las características particulares del curso del cual este rendimiento académico se derive.

2.6 Estrategias para desarrollar aprendizaje autorregulado

Los estudiantes se autorregulan en menor o mayor grado; en el proceso de aprendizaje autorregulado, consiguen optimizar su capacidad de aprendizaje aplicando estrategias metacognitivas y motivacionales; tienen la facultad de seleccionar, organizar y establecer de manera proactiva ambientes de aprendizaje favorables, y son capaces de elegir cómo y cuánto conocimiento requieren (Zimmerman, 1990; Zimmerman y Schunk, 2001). Las estrategias de aprendizaje autorregulado se refieren a acciones y procesos dirigidos a la adquisición de información o habilidades que implican percepciones de agencia, propósito e instrumentalidad, por parte de los alumnos (Zimmerman, 1990). Zimmerman y Schunk (1998), propusieron que los estudiantes podían ser instruidos en los procesos de autorregulación para aumentar sus niveles de motivación y rendimiento académico. Una manera de favorecer el aprendizaje autorregulado es mediante la

socialización de las tareas de aprendizaje. Zimmerman (2002), refiere que el aprendizaje autorregulado se ve enriquecido en la medida que se socializa, las personas fungen como modelos que favorecen la experiencia de aprendizaje; pueden ser los padres, profesores, instructores y también los pares. Una característica de los estudiantes autorregulados es que buscan ayuda de otras personas para mejorar sus habilidades de aprendizaje. Asimismo, el aprendizaje autorregulado se asocia en gran medida con el trabajo individual (desarrollo de planes, estrategias, revisión de resultados y ajustes según las necesidades) concerniente a la persona que aprende.

Según el modelo descrito por Pintrich (1999), para el aprendizaje autorregulado, hay tres categorías de estrategias generales; estrategias cognitivas de aprendizaje, estrategias de autorregulación para controlar la cognición y estrategias de gestión de recursos y se explican a continuación:

- *Estrategias de aprendizaje cognitivo:* Abarcan estrategias de ensayo, elaboración y organización, las cuales están directamente relacionadas con el rendimiento académico, y pueden aplicarse a tareas de memoria simple (recuperación de conocimiento conceptual sobre un tema) y compleja (comprensión profunda acerca de una información).
- *Estrategias metacognitivas y de autorregulación:* estas estrategias están enfocadas en la valoración del conocimiento con relación a la persona, tarea y estrategia.
- *Estrategias de gestión de recursos:* son las estrategias que el estudiante usa para adaptarse y ejercer control sobre su ambiente, con la finalidad de que este sea lo más favorable posible, para su aprendizaje y rendimiento.

Tabla 4.

Estrategias para el aprendizaje autorregulado según el modelo descrito por Pintrich (1999).

Estrategia	Subcategoría	Conducta de aprendizaje
De aprendizaje cognitivo	De ensayo	Recitar los elementos a aprender, leer en voz alta, resaltar o subrayar un texto.
	De elaboración	Paráfrasis, resúmenes, creación de analogías, toma de apuntes generativa (no lineal), explicar ideas del contenido a aprender a otra persona, formular y responder preguntas.

	De organización	Seleccionar la idea principal de un texto, elaboración de esquemas del material a aprender.
Metacognitivas y de autorregulación	De planificación	Establecer objetivos de estudio, hojear un texto antes de leerlo, generar preguntas antes de leer, analizar el problema de la tarea.
	De seguimiento (supervisión)	Seguimiento de la atención mientras se lee o escucha una conferencia, autocomprobación de la comprensión de un texto mediante preguntas, estrategias para realizar un examen (control de velocidad y ajuste del tiempo disponible).
	De regulación	Leer, cuestionarse y volver a leer; bajar el ritmo de la lectura ante un texto difícil o poco usual, repaso de materiales del curso, saltarse preguntas y volver más tarde a ellas durante un examen.
De gestión de recursos		Gestión y control del tiempo, entorno de estudio y otras personas, incluidos los profesores y los compañeros, mediante el uso de estrategias de búsqueda de ayuda.

Por otra parte, Zimmerman (1990), destaca que los estudiantes autorregulados eligen las estrategias que mejores resultados les supongan, en función de la retroalimentación de la propia eficacia y habilidades de aprendizaje. Al respecto, él destacó la presencia de tres tipos de estrategias usadas por alumnos autorregulados; estrategias metacognitivas, estrategias motivacionales y estrategias conductuales. Tales estrategias se mencionarán con base en el proceso cíclico de Zimmerman y Moylan (2009), citado en Panadero y Alonso-Tapia, 2014a.

Tabla 5.

Estrategias para el aprendizaje autorregulado según Zimmerman (1990). Elaborado con información de Zimmerman (1990) y Panadero y Alonso-Tapia, 2014a.

Estrategia	Fase cíclica de autorregulación	Procesos principales	Conducta de aprendizaje
Motivacionales	Fase de previsión	Creencias de automotivación	Incentivarse para aumentar o mantener el interés en la tarea. Usar mensajes de autodirección para recordar el objetivo a alcanzar o el reto a resolver.
	Fase de autorreflexión	Autorreacción	Auto-elogiarse y auto-recompensarse para mantener o aumentar la activación de estrategias para progresar en la tarea.

Metacognitivas	Fase de rendimiento	Autocontrol	Describir órdenes autodirigidas sobre la tarea. Cuestionarse sobre los pasos a seguir y verificarlos. Subrayar mientras se lee. Usar imágenes mentales. Gestionar su tiempo en la elaboración de la tarea. Buscar entornos libres de distracciones. Tener el material antes de empezar la tarea. Buscar ayuda de docentes y pares con más experiencia.
Estrategias conductuales	Fase de rendimiento	Auto-observación (Seguimiento metacognitivo y autorregistro)	Comparar lo que se está haciendo con criterios que evalúan la calidad del proceso que se está siguiendo. Autoevaluación del proceso.

Las estrategias de aprendizaje autorregulado, como plantea Zimmerman (1990), representan conductas y procesos enfocados a la adquisición de información o destrezas que involucran conciencia de agencia, intención y herramientas por parte del estudiante. Así, el aprendizaje autorregulado es un ejemplo de autorregulación, es el proceso en sí, donde el estudiante genera planes, desarrolla y aplica estrategias, revisa sus resultados y hace los ajustes necesarios para el logro de sus metas de aprendizaje.

2.7 Estudios internacionales estudios sobre la autorregulación

Los estudios revisados revelan la importancia del papel de la autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Entre ellos se encuentran estrategias de intervención fundamentadas en los trabajos de Zimmerman (2008) y Zimmerman y Schunk (2008), para desarrollar autorregulación en estudiantes, en su primer año de universidad, mediante estrategias metacognitivas, utilizando tecnologías on-line y off-line (Sáiz y Valdivieso-León, 2020). Asimismo, Másmela-Olivar, Mahecha-Escobar y Conejo-Carrasco (2019), con base en los trabajos de Zimmerman (2005); Zimmerman y Schunk (2008), proponen un plan de gestión del aprendizaje autorregulado para estudiantes de los primeros semestres de universidad, buscando desarrollar habilidades de monitoreo y control cognitivos; a esto se suma el trabajo de Weber, Becker y Hillmert (2019), quienes encontraron que, usar estrategias de búsqueda de información avanzadas en clases de modalidad virtual se asocia significativamente con mejores calificaciones.

Con el cambio emergente de la educación presencial a la virtual, una de las preocupaciones es identificar y explicar el perfil de aprendizaje autorregulado de los estudiantes, al respecto Sulisworo, Fatimah, Sunaryati, y Sanidi (2020) aplicaron mediciones a estudiantes de secundaria y universitarios, estos últimos resultaron más

autorregulados, sin embargo, se consideró importante ofrecer tutorías, ya que se considera un requisito importante para el aprendizaje virtual. En esta misma línea, Galindo-Domínguez y Bezanilla (2021) estudiaron el efecto de aplicar las competencias digitales para desarrollar en los estudiantes habilidades para la gestión del tiempo y la autoeficacia.

El último estudio citado en este apartado (Gravini, Ortiz y Campo, 2016) revela que el tipo de programa académico representa una variable al medir los niveles de autorregulación. En este caso fueron estudiantes en su tercer semestre de universidad, de distintas carreras, y se encontró diferencias considerables entre ellos. Los más autorregulados fueron en orden decreciente; Medicina, Administración, Ingeniería y Derecho. Los resultados por escala de motivación, de estrategias y de aprendizaje fueron similares.

Tabla 6.

Estudios internacionales sobre autorregulación en universitarios. Elaboración propia.

País, año y autor	Proyecto de investigación	Diseño metodológico	Tamaño de la muestra	Instrumento	Resultados
España (Sáiz y Valdivieso-León, 2020).	Relación entre rendimiento académico y desarrollo de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios	Cuasiexperimental y descriptivo correlacional	116	ACRA	Recomienda aplicar métodos de enseñanza-aprendizaje basados en estrategias de autorregulación
Indonesia (Sulisworo, Fatimah, Sunaryati, y Sanidi, 2020)	Un estudio rápido sobre los perfiles de SRL de los participantes en el aprendizaje en línea durante la anticipación de la propagación de COVID-19	Estudio descriptivo cuantitativo	81	Cuestionario general de autorregulación	Se necesita aplicar tutorías como estrategia para desarrollar SRL en estudiantes durante la pandemia
Colombia (Másmela-Oliver, Mahecha-Escobar y Conejo-Carrasco, 2019)	Percepción de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de los primeros niveles de un programa de Administración en Salud Ocupacional	Mixto (descriptivo empírico-experimental y cuantitativo)	73	Cuestionario autodirigido con escalas de actitudes (diseñado para la intervención)	Correlación moderada positiva entre aprendizaje autorregulado y rendimiento académico

Alemania (Weber, Becker, y Hillmert, 2019)	Comportamiento de búsqueda de información y éxito académico en la educación superior: ¿Qué estrategias de búsqueda son importantes para las diferencias de grado entre los estudiantes universitarios y cómo difiere esta relevancia según el campo de estudio?	Estudio experimental y longitudinal	4585	Cuestionario en línea de aspectos de la vida y actividades universitarias	Las estrategias avanzadas de búsqueda de información en línea se asocian a mejores calificaciones en todos los campos de estudio.
España (Galindo-Domínguez y Bezanilla, 2021)	Promover la gestión del tiempo y la autoeficacia a través de la competencia digital en estudiantes universitarios: Un modelo mediacional		200	Cuestionario de Competencia Digital en Estudiantes Universitarios	El uso de herramientas digitales es un buen predictor para la gestión del tiempo y la autoeficacia académica
Colombia (Gravini, Ortiz y Campo, 2016)	Autorregulación para el aprendizaje en estudiantes universitarios	Investigación descriptiva	130	MSLQ	Hubo diferencias en los niveles de autorregulación, según el área académica

Con base en los estudios citados, se pueden apreciar las necesidades preexistentes y emergentes de la educación superior en la medición de la autorregulación para implementar programas que desarrollen aprendizaje autorregulado mediante estrategias de aprendizaje significativo, centradas en los estudiantes, que les permitan mejorar su rendimiento académico y desarrollen en ellos esta competencia para la vida. Principalmente en los primeros semestres de la carrera, para una mejor adaptación al nivel académico y como estrategia para prevenir la deserción universitaria; con especial énfasis cuando la instrucción se da en entornos virtuales, pues en estos escenarios es donde prevalece una mayor necesidad de entrenamiento en estrategias de aprendizaje autorregulado.

2.8 Estudios sobre autorregulación en México

En el presente apartado se recogen los hallazgos de estudios nacionales sobre la autorregulación en estudiantes de nivel universitario. En ellos se abordan desde estrategias para desarrollar autorregulación en ambientes educativos presenciales, hasta las estrategias utilizadas en ambientes educativos virtuales, a consecuencia del confinamiento por Covid-19, que muestran correlación positiva con el desarrollo de la autorregulación en el aprendizaje.

Tabla 7.*Estudios sobre autorregulación en México. Elaboración propia.*

Estado/ autor	Proyecto de investigación	Diseño metodológico	Tamaño de la muestra	Instrumento	Resultados
Morelos (García y Bustos, 2020)	Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación	Estudio longitudinal (cualitativo)	32	Entrevistas, observación y grupos focales	Los procesos educativos y acciones de mediación psicopedagógica desarrollan autonomía y autorregulación.
Guerrero (Maldona do, Mastache, Ríos y Gómez, 2021)	La pandemia y su impacto en la educación superior. El uso de la tecnología por los estudiantes de la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia de la UAGro	Estudio cuantitativo	609	Cuestionario de autoinforme	Baja respuesta de los estudiantes (31.4%) a la capacitación voluntaria en el uso de tecnologías educativas.
Centro, sureste, noreste y oeste de México (Gaeta, Gaeta y Rodríguez , 2021)	El impacto del confinamiento domiciliario por COVID-19, en estudiantes universitarios mexicanos: emociones, estrategias de afrontamiento y aprendizaje autorregulado	Estudio cuantitativo	1290	Cuestionario de autoinforme en línea y Cuestionario formativo de autorregulación	Las estrategias de afrontamiento promueven el aprendizaje autorregulado, las estrategias de evitación lo inhiben.

De acuerdo con los resultados de los estudios arriba mencionados, los estudiantes se ven favorecidos cuando tienen el conocimiento de los factores que pueden influir positivamente en su desempeño académico, conocer qué es la autorregulación, sus características y cómo pueden ponerla en práctica, por medio de la investigación-acción participativa (IAP) es fundamental para sensibilizarlos en el rol activo que ellos tienen en su desempeño académico (García y Bustos, 2021). Por otra parte, en el contexto de confinamiento por Covid-19, se estudiaron las conductas de los estudiantes dirigidas al aprendizaje virtual y uso de herramientas tecnológicas para adaptarse a la nueva modalidad, estas encuadran dentro de las estrategias de gestión de los recursos que menciona Pintrich (1999), aun cuando la iniciativa de los alumnos fue escasa, más de la mitad de ellos reportaron haber mejorado en sus habilidades en el uso de herramientas tecnológicas (Maldonado, Mastache, Ríos y Gómez, 2021). En el mismo contexto, Gaeta, Gaeta y Rodríguez (2021), encontraron que promover el uso de estrategias de afrontamiento de la ansiedad, el estrés y aburrimiento, durante las clases virtuales debido al confinamiento por

Covid-19, ayudan a mejorar la experiencia académica de los estudiantes, influyendo positivamente en la autorregulación para el aprendizaje.

2.8.1 Estudios sobre la autorregulación en el estado de Nuevo León

En el estado de Nuevo León, el papel de la autorregulación en el aprendizaje ha sido estudiado desde niveles de educación básica, media superior y superior. Algunos de los estudios más recientes sobre la autorregulación para el aprendizaje en estudiantes universitarios se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 8.

Estudios sobre autorregulación en el estado de Nuevo León. Elaboración propia.

Año y autor	Proyecto de investigación	Diseño metodológico	Tamaño de la muestra	Instrumento	Resultados
(Rocha, 2018)	Autorregulación del aprendizaje y aceptación de cursos masivos abiertos	Diseño mixto, no experimental-correlacional	103	Cuestionario de autorregulación del aprendizaje adaptado al español y el Modelo de aceptación de tecnología aplicado al contexto de los MOOCs	Se encontró correlación positiva entre la aceptación de los MOOCs y autorregulación del aprendizaje.
(Salazar y Heredia, 2019)	Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de Medicina	Cuantitativo y correlacional	135	Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU)	El manejo de recursos de información explica el alto desempeño académico. Las estrategias de elaboración y el año de la carrera se relacionan al desempeño de nivel medio.
(Pinales, Rosales y Salazar, 2020)	Khan Academy y autorregulación en el proceso de aprendizaje de estudiantes de ingeniería	Diseño cuantitativo	103	Cuestionario de Autoeficacia para la Autorregulación del Estudio (CAPADE)	Correlación positiva entre la frecuencia de uso de la plataforma Khan Academy y la autorregulación del aprendizaje
(Roblero, 2020)	Validación de cuestionario sobre gestión del tiempo en universitarios mexicanos	Estudio censal, cuantitativo, correlacional y transversal	289	Gestión de Tiempo en Estudiantes Universitarios (GTEU)	Se determinó que el instrumento es confiable ($\alpha = 0.715$, $n = 32$), y tiene características psicométricas adecuadas para universitarios mexicanos

El análisis de estos estudios muestra el interés que existe por atender los bajos niveles de competencia en autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios, principalmente en aquellos de NI, por medio de programas de intervención enfocados a desarrollar esta competencia; destacando que el uso de estrategias de aprendizaje significativo en ambientes educativos virtuales contribuye a la aceptación de estas por parte de los estudiantes, lo cual a su vez genera retroalimentación positiva de sus habilidades y contribuye a mejora su autorregulación en el aprendizaje.

2.9 ¿Cómo se mide la autorregulación?

Una de las recomendaciones de Schunk (2008), respecto al estudio de los procesos de control cognitivo; autorregulación, metacognición y aprendizaje autorregulado, es asegurar que las evaluaciones revelen visiblemente los procesos.

Para la presente investigación se han contemplado dos importantes modelos. Por un lado, está el de modelo de Pintrich (citado en Schunk, 2005), que comprende cuatro fases de autorregulación; 1) fase de previsión, 2) fase de monitoreo, 3) fase de control y 4) fase de reacción-reflexión. Dentro de estas cuatro fases se encuentran actividades operativas en áreas como la cognitiva, motivacional, conductual y contextual. Con base en este modelo, Pintrich (1991) diseñó el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ); que mide aspectos cognitivos (estrategias de aprendizaje) y motivacionales. Por otro lado, está el modelo de Zimmerman (2002), que distingue tres fases cíclicas en los procesos de autorregulación; 1) fase de previsión, 2) fase de desempeño y 3) fase de autorreflexión. Dentro de cada una de estas tres fases se encuentran acciones específicas como análisis de tareas, creencias de automotivación; autocontrol, autoobservación; autojuicio y autorreacción, respectivamente.

De los anteriores marcos conceptuales, se han desprendido otras escalas de medición contextualizadas según las necesidades de la investigación, el mismo MSLQ ha sido analizado para evaluar su grado de confiabilidad y validez al contextualizarlo para poblaciones específicas (Tabla 8).

Para realizar una evaluación adecuada de la autorregulación es necesario distinguir los aspectos operacionales que intervienen en cada fase de los procesos del aprendizaje autorregulado, y así tener un instrumento de evaluación cuyas escalas y subescalas

específicas puedan medir con precisión los procesos operativos que se derivan de las definiciones y constructos teóricos en los que se han fundamentado.

En la siguiente tabla se concentran algunos de los instrumentos frecuentemente utilizados para la medición de los componentes de la autorregulación, los cuales han sido utilizados en investigaciones con diferentes fines; como diagnóstico para intervención en orientación universitaria, para evaluar las estrategias de aprendizaje, contextualización para poblaciones y niveles educativos específicos.

Tabla 9.

Escalas de medición de la autorregulación contextualizada. Elaboración propia.

País/Autor	Proyecto de investigación	Instrumento	Hallazgo	Impacto
Chile (Inzunza <i>et al.</i> , 2018)	Estructura Factorial y Confiabilidad del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, (MSLQ), en Estudiantes Universitarios Chilenos de Primer Año	Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ)	KMO .87 Bartlett $p < .001$ Confiabilidad de los factores: fluctuó entre $\alpha = .64$ y $.87$	Instrumento confiable para medir la motivación y las estrategias de aprendizaje, aplicable en contexto de investigación.
Chile (Pinto-Santuber <i>et al.</i> , 2020)	Cuestionario de autorregulación del aprendizaje en línea (OSLQ): estudio de validez y fiabilidad de la versión en español	Online Self-regulated Learning Questionnaire (OSLQ)	Consistencia interna global del cuestionario (0,90) 4 de 6 dimensiones $> (0,70)$ 2 de 6 dimensiones $< (0,70)$	Instrumento adaptado al idioma español para evaluar autorregulación del aprendizaje en línea, en universitarios
España (Jiménez, García, López-Cepero y Saavedra, 2018)	The Brief-ACRA Scale on Learning Strategies for University Students	ACRA escala breve	KMO $> .80$ Bartlett: $p > .001$ GFI = .99; 50,3% de varianza explicada Consistencia interna ($> .70$; = $.77$)	Herramienta de diagnóstico para intervención en orientación y tutoría universitaria
Argentina (Freiberg, Ledesma y Fernández, 2017)	Análisis de las Propiedades Psicométricas del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI) en Estudiantes Universitarios	Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)	Consistencia interna en Competencia para Manejo de Información 2.0 = $.54$	Herramienta para evaluación de estrategias de estudio, para educación 2.0

Chile (Bruna, Pérez, Bustos y Núñez, 2017)	Propiedades psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios Chilenos	Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA)	KMO: 0.87 MSA de todos los ítems > 0.84	Adaptación del instrumento para universitarios chilenos
México (Ramírez-Dorantes, <i>et al</i> , 2013)	Validación psicométrica del Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje con estudiantes universitarios mexicanos	Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ)	Validez: KMO > 0.4 en los reactivos de las dos escalas Fiabilidad: Motivación (α = de .52 a .88) Estrategias de aprendizaje (α = de .43 a .90)	Traducción del instrumento original y contextualización de este para estudiantes universitarios mexicanos
España (Pérez-Pérez, Suárez-Rodríguez y Gargallo, 2009)	El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios	Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU)	KMO: adecuado Fiabilidad del cuestionario: α = .897	Validación de un instrumento confiable para evaluar el constructo "Estrategias de aprendizaje" en estudiantes universitarios.

Los estudios revisados demuestran la importancia y pertinencia de evaluar el aprendizaje autorregulado, en sus dimensiones cognitiva, metacognitiva y motivacional (Zimmerman, 1990 y Pintrich, 1999), así como las estrategias de aprendizaje significativo que favorecen su desarrollo; a partir de su función, eficacia, contexto y carácter sociocultural (Jiménez, García, López-Cepero y Saavedra, 2018). Se observó que, las evaluaciones suelen realizarse principalmente en el primer año de la formación profesional, y en la mayoría de los estudios, los instrumentos se aplicaron a estudiantes de diversos programas académicos y rangos de edades que oscilaron entre 17 y 55 años. En todos los casos prevalece un grado aceptable de validez y confiabilidad de los instrumentos, tanto en versiones originales como en versiones contextualizadas (Inzunza et al, 2018; Freiberg, Ledesma y Fernández, 2017; Bruna, Pérez, Bustos y Núñez, 2017; Ramírez-Dorantes *et al*, 2013 y Pérez-Pérez, Suárez-Rodríguez y Gargallo, 2009) y/o escalas breves (Jiménez, García, López-Cepero y Saavedra, 2018).

Con base en la precisión de los datos que es posible obtener al medir los componentes de la autorregulación y las estrategias de aprendizaje autorregulado que los estudiantes universitarios utilizan en su desempeño académico, el presente trabajo buscará evaluar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de primer tetramestre de una universidad al norte del país, para posteriormente realizar una intervención con estrategias de aprendizaje significativo en un ambiente virtual, y conocer cuál es su impacto en el rendimiento académico y aprendizaje autorregulado de dicha población estudiantil.

Capítulo 3. Metodología

Introducción

En el presente capítulo se describe la ruta que esta investigación ha seguido, a través del enfoque metodológico; mixto secuencial por etapas. Se justifica la elección del enfoque con base en los objetivos planteados. Se describe el procedimiento de selección de los participantes y sus características relevantes a la investigación. Asimismo, se describen los instrumentos utilizados para la recolección de datos; del cuantitativo se detalla la estructura factorial, proceso de validación y aplicación. Se explica también, el cuestionario breve de preguntas abiertas, elaborado para recoger datos cualitativos después de la intervención. Finalmente, se describen las fases del procedimiento, el proceso de recolección de datos cuantitativos y cualitativos, y la estrategia de análisis de estos.

3.1 El método

El diseño de investigación se trata de un estudio mixto secuencial por etapas (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018a). Partiendo desde la idea principal de la investigación; desarrollo de autorregulación durante el confinamiento debido al COVID-19 en estudiantes universitarios, se determina la necesidad de la combinación de los métodos cuantitativo y cualitativo para abordar la problemática de manera conjunta, obteniendo resultados en estas mismas líneas. La secuencia de etapas se detalla de la siguiente manera:

- *Etapa 1- Cualitativa y cuantitativa:* En el proceso de contextualización del instrumento Cuestionario de Evaluación de Estrategia de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU, en adelante) (Pérez-Pérez, Suárez-Rodríguez y Gargallo, 2009) se realizó la validación de contenido por medio de la metodología de inter-jueces. Después, se realizó la validación de constructo mediante un análisis factorial del instrumento.
- *Etapa 2-Análisis cuantitativo de los datos:* se aplicó el instrumento CEVEAPEU antes y después de la intervención con estrategias de aprendizaje significativo. Y se analizaron los datos obtenidos.
- *Etapa 3-Análisis cualitativo de los datos y triangulación de los resultados:* Se aplicó un instrumento cualitativo, cuestionario breve de preguntas abiertas, del cual

se analizaron datos y fueron comparados con los resultados cuantitativos del CEVEAPEU.

3.1.2 Justificación del método

Los métodos mixtos ofrecen una perspectiva integral y completa de un fenómeno y reúnen el carácter complementario de los enfoques cuantitativo y cualitativo (Newman et al., (2002) y Lieber y Weisner (2010); citados en Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018a). La elección del método para esta investigación se fundamenta precisamente en la complejidad de la investigación educativa. Con la elección de un método mixto se busca obtener una apreciación holística de los resultados de la evaluación de estudiantes universitarios en el uso de estrategias de aprendizaje, mediante el instrumento cuantitativo CEVEAPEU y el instrumento cualitativo, se trata de un cuestionario breve de preguntas abiertas, aplicado únicamente al final de la intervención.

Se busca que los hallazgos se retroalimenten entre sí, es decir, la aplicación del CEVEAPEU pre y post intervención, otorga datos cuantitativos, sin embargo, estos derivan de las autopercepciones de los participantes, recogidas en el instrumento por medio de las subescalas motivacionales, componentes afectivos y estrategias metacognitivas (Pérez-Pérez, Suárez-Rodríguez y Gargallo, 2009). Asimismo, el cuestionario breve de preguntas abiertas recoge datos cualitativos que se categorizan y evalúan de manera que puedan ser equiparables con los primeros, proporcionando una perspectiva más amplia del objeto de estudio.

Las respuestas al planteamiento del problema se esperan en tres líneas; estrategias de aprendizaje cognitivo, estrategias metacognitivas y de autorregulación, y estrategias de gestión de recursos; con datos cuantitativos y cualitativos.

3.2 Participantes

La muestra seleccionada mediante muestreo no probabilístico estuvo constituida por 37 estudiantes de carreras ejecutivas, de los cuales 20 pertenecen al grupo experimental y 17 al grupo control. Los 37 estudiantes se encontraban cursando la asignatura Principios de bienestar y felicidad, en su primer tetramestre; 21 fueron hombres (56.8%) y 16 fueron mujeres (43.2%), su edad oscila entre los 17 y 55 años. Los estudiantes pertenecen a cuatro programas de carreras ejecutivas; 20 de Ingeniería Industrial y de Sistemas (54%), 8 de Licenciatura en Comercio y Negocios Internacionales (22%), 7 de Licenciatura en

Administración (19%) y 2 de Licenciatura en Mercadotecnia y Publicidad (5%). La selección del grupo de intervención y grupo control se realizó con base a la disponibilidad de cursos ofertados en el tetramestre septiembre-diciembre 2021. Se cuidó que los participantes cumplieran con las características más representativas en las cuales está enfocada la presente investigación; ser alumnos de NI a carreras ejecutivas, recibiendo sus clases en modalidad virtual a causa del confinamiento por Covid-19.

3.3 Instrumento

Después de la revisión de estudios que han utilizado diversos instrumentos para medir autorregulación, se determinó que el CEVEAPEU (Pérez-Pérez, Suárez-Rodríguez y Gargallo, 2009), se relaciona con los conceptos teóricos que fundamentan la presente investigación.

El CEVEAPEU es una escala de medición que evalúa los elementos incluidos en el constructo "Estrategias de aprendizaje". Fue desarrollado por Bernardo Gargallo, Jesús M. Suárez-Rodríguez y Cruz Pérez Pérez en 2009, tomando como fundamento el modelo de aprendizaje autorregulado de Pintrich y Schrauben (1992), que fue precedente para la construcción del MSLQ de Pintrich, Smith, García y Mckeachie (1991), citados en Pérez-Pérez, Suárez-Rodríguez y Gargallo (2009), cuenta con dos escalas: 1) Estrategias afectivas, de apoyo y control (o automanejo) y 2) Estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información). Cada escala tiene sus subescalas; en la primera escala están las estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias metacognitivas y estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos. La segunda escala incluye estrategias de búsqueda y selección de información y estrategias de procesamiento y uso de la información. Las dos escalas y seis subescalas se relacionan directamente con la variable que se pretende medir en esta investigación; estrategias de aprendizaje significativo, tomando como base las propuestas de Pintrich (1999) y Zimmerman (1990); estrategias de aprendizaje cognitivo, estrategias metacognitivas y de autorregulación, estrategias de gestión de recursos y estrategias motivacionales; la Tabla 10 muestra, la relación que existe entre estas estrategias y las 25 que conforman los 88 ítems del CEVEAPEU.

Tabla 10.*Mapeo simple de las estrategias de Zimmerman (1990) y Pintrich (1999), en el**CEVEAPEU. Elaboración propia.*

Escalas	Subescalas	Factor	Estrategias CEVEAPEU	Estrategias motivacionales Zimmerman, 1990)	Estrategias de aprendizaje cognitivo (Pintrich, 1999)	Estrategias metacognitivas y de autorregulación (Pintrich, 1999)	Estrategias de gestión de recursos (Pintrich, 1999)
Estrategias afectivas, de apoyo y control (o automanejo)	Estrategias motivacionales	MI	Motivación Intrínseca	x			
		ME	Motivación extrínseca	x			
		VT	Valor de la tarea	x			
		AI	Atribuciones internas	x			
		AE	Atribuciones externas	x			
		AEP	Autoeficacia y expectativas	x			
		IM	Concepción de la Inteligencia como modificable	x			
		EFA	Estado físico y anímico	x			
		ANS	Ansiedad	x			
		Estrategias metacognitivas	CO	Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación			x
	PLA		Planificación			x	
	AUTO		Autoevaluación			x	
	CA		Control/Autorregulación			x	
	CC		Control del Contexto				x
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	IS	Habilidades de Interacción Social				x
		CFBI	Conocimiento de Fuentes		x		
	Estrategias de búsqueda y selección e información	SI	Selección de Información		x		
		AI	Adquisición de información		x		
		EL	Elaboración de Información		x		
		OI	Organización de la Información		x		
		PyC	Personalización y Creatividad		x		
		AM.MN	Almacenamiento. Memorización. Uso de mnemotécnicas		x		
		ASR	Almacenamiento. Simple repetición		x		
		TU	Transferencia. Uso de la información		x		

La versión original del CEVAPEU se diseñó en formato físico, consta de dos secciones; A) y B). La sección A, incluye preguntas abiertas y cerradas relacionadas con datos demográficos, académicos y otras preguntas que recogen información sobre su experiencia de aprendizaje virtual durante el confinamiento por COVID-19. La sección B, contiene los 88 ítems del cuestionario, mismos que están formulados como afirmaciones, a excepción de seis de ellos que son ítems negativos (25, 26, 27, 59, 78 y 79). Todos los ítems son de respuesta cerrada, en las que se usó una escala Likert de 5 puntos: muy en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y muy de acuerdo.

3.3.1 Contextualización y validación del instrumento CEVEAPEU

Para la validación del CEVEAPEU, que evalúa las estrategias de aprendizaje que los estudiantes universitarios implementan en su quehacer académico, se llevó a cabo la validación que se ejecutó en dos etapas; cualitativa y cuantitativa. En la primera etapa, se recurrió al método cualitativo para la validación de contenido, mediante la metodología de interjueces; se realizó la consulta de expertos o *fase valid* (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018b); las juezas seleccionadas fueron dos profesoras de la institución a intervenir y una doctora en educación, externa a dicha institución; todas ellas con amplia experiencia en educación superior. El procedimiento que se siguió fue contextualizar los 88 ítems de acuerdo con la modalidad virtual, el programa académico, el modelo didáctico, y uso de plataformas tecnológicas (Canvas, Biblioteca digital, correo institucional, portal de alumnos) que la institución provee para el estudio y elaboración de trabajos académicos.

Después, se pidió a las juezas expertas que realizaran el análisis de cada ítem considerando como único criterio que, estos, fuesen lo suficientemente claros y adecuados para que los estudiantes de NI puedan responderlo correctamente, brindando así información valiosa sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan en su desempeño académico. De manera paralela el cuestionario se pasó a dos estudiantes de NI de carreras ejecutivas, para conocer si había ítems que les resultaran confusos.

A partir de la validación por juicio de expertos, el número de ítems se mantuvo en 88, como en el instrumento original. Se realizaron ajustes sobre las observaciones de las

juezas, ver Tabla 11. Un ítem fue modificado sintácticamente en la subescala Estrategias motivacionales; factor Valor de la tarea (7). Dos ítems en la misma subescala anterior, en factor Atribuciones externas, fueron cambiados en orden de aparición (15 y 16). Se recibió la observación de que había 3 ítems que eran muy parecidos a otros tres (47 y 44; 49 y 53; y 57 con 67), sin embargo, no se realizó la modificación, debido a que podría tratarse de ítems de consistencia en el instrumento. Los ítems que los estudiantes marcaron como confusos se contrastaron con las observaciones de las juezas y no se aplicaron cambios.

Tabla 11.

Validez de contenido del CEVEAPEU, por medio de juicio de expertos.

No. De ítem	Se acepta	JUEZ 1		JUEZ 2		JUEZ 3	
		Se acepta con los siguientes cambios	No se acepta	Se acepta	Se acepta con los siguientes cambios	No se acepta	Se acepta con los siguientes cambios
Del 1 al 6	ok			ok			ok
7	ok				Creo que lo que aprendo es de valor significativo para mí o para alguien más.		Creo que lo que aprendo tiene gran valor
Del 8 al 15	ok			ok			ok
16	ok				Cambiar al número 15 y viceversa.		ok
Del 17 al 46	ok			ok			ok
44		Creo que dice lo mismo que la pregunta 47		ok			ok
47		Creo que dicen lo mismo que la pregunta 44		ok			ok
Del 48 al 52	ok			ok			ok
49		Creo que dice lo mismo que la pregunta 53		ok			ok
53		Creo que dice lo mismo que la pregunta 49		ok			ok
Del 54 al 66	ok			ok			ok
57		Creo que dice lo mismo que la pregunta 67		ok			ok
67		Creo que dice lo mismo que la pregunta 57		ok			ok
Del 68 al 88	ok			ok			ok

La versión contextualizada del CEVEAPEU para esta investigación se implementó en formato digital, utilizando el formulario gratuito en línea; Microsoft Forms, de Outlook 365. Se encuentra dispuesta en tres secciones; la primera incluye las instrucciones generales para responder al cuestionario, la declaración de consentimiento para participar, así como preguntas relacionadas a datos demográficos, nivel y programa académico, tipo de institución, promedio obtenido en la asignatura del curso previo y modalidad en la que reciben sus clases. La segunda sección, incluye ítems relacionados con la experiencia de aprendizaje virtual durante el confinamiento por COVID-19 y la tercera contiene los ítems del cuestionario. La versión final del cuestionario contextualizado queda con 111 ítems. De los cuales 10 corresponden a la primera sección, 13 a la segunda y 88 a la tercera.

Una vez completado el cuestionario contextualizado se realizó la validación del constructo, mediante un análisis factorial de las escalas y subescalas del instrumento, determinado por el coeficiente Alfa de Cronbach (α), frecuentemente utilizado en este tipo de validación (Robles Garrote & del Carmen Rojas, 2015). Se aplicó el cuestionario a trece estudiantes que pertenecen al mismo nivel académico que los proyectados para el grupo experimental y grupo control. Una vez recolectados los datos para el análisis factorial, se prepararon para su tratamiento; se realizó la codificación de las respuestas, posteriormente fueron analizadas mediante el programa SPSS Statistics (Bhunja, 2013), de donde se desprenden los datos contenidos en la Tabla 12.

Tabla 12.

Validez de constructo mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (α). Elaboración propia.

Escalas	Subescalas	Estrategias	Factor	α	
Estrategias afectivas, de apoyo y control (automanejo)	Estrategias motivacionales	Motivación intrínseca	MI	0.776	
		Valor de la tarea	VT	0.955	
		Atribuciones internas	AI	0.759	
	Componentes afectivos		Estado físico y anímico	EFA	0.869
	Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	Estrategias metacognitivas	Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	CO	0.878
			Control, autorregulación	CA	0.836
		Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	Control del contexto	CC	0.934
			Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	IS	0.73

Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	Estrategias de procesamiento y uso de la información	Adquisición de información	AI	0.759
		Organización	OI	0.797
		Personalización y creatividad, pensamiento crítico	PyC	0.744
		Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos	AM.MN	0.759
		Transferencia. Uso de la información	TU	0.912
		Manejo de recursos para usar la información adquirida	MR	0.824

Con base en el análisis factorial de las escalas y subescalas del instrumento, los niveles del coeficiente α de Cronbach puntuaron de la siguiente manera; el nivel fue muy satisfactorio ($\alpha > 90$) en tres factores (VT-valor de la tarea, CC-control de contexto y TU-transferencia-uso de la información) correspondientes a las subescalas Estrategias motivacionales, Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos y Estrategias de procesamiento y búsqueda de información; el nivel fue adecuado ($\alpha > 80$) en cuatro factores (CO-Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación, EFA- Estado físico y anímico, CA-control, autorregulación y MR- Manejo de recursos para usar la información adquirida) correspondientes a las subescalas Estrategias metacognitivas, Componentes afectivos y Estrategias de procesamiento y búsqueda de información; el nivel fue moderado ($\alpha > 70$) en siete factores (OI-organización, MI-motivación intrínseca, AI-atribuciones internas, AI-adquisición de información, AM.MN- Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos, IS- Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros y PyC- Personalización y creatividad, pensamiento crítico) correspondientes a las subescalas Estrategias motivacionales, Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos y Estrategias de procesamiento y búsqueda de información. Los factores que no pasaron la prueba de confiabilidad fueron eliminados.

Con este instrumento se espera evaluar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios previo y posterior a la intervención con estrategias de aprendizaje significativo; estrategias de aprendizaje cognitivo, estrategias metacognitivas y de autorregulación; y estrategias de gestión de recursos.

3.3.2 El cuestionario breve de preguntas abiertas

Es un instrumento de elaboración propia que, busca recoger de manera libre y profunda, la experiencia de aprendizaje de los estudiantes durante el curso. Se trata de un

cuestionario breve de cinco preguntas abiertas que, busca indagar cuáles fueron las estrategias de aprendizaje que más utilizaron en su desempeño académico. Las preguntas fueron planteadas anticipando que las posibles respuestas puedan equipararse con las del instrumento cuantitativo, CEVEAPEU (Pérez-Pérez, Suárez-Rodríguez y Gargallo, 2009), facilitando así su categorización y análisis (ver Tabla 13). La redacción de cada pregunta es clara y sencilla para evitar dificultades de comprensión o confusión en las respuestas. En el Apéndice D.1 se proporciona el formato original de las preguntas entregadas a los participantes.

Tabla 13.

Explicación de respuestas esperadas en el cuestionario breve de preguntas abiertas.

No.	Pregunta	Indagación de estrategias del CEVEAPEU en las respuestas
1	¿Qué fue lo que más disfrutaste del curso?	Busca conocer la actitud de disfrute que los estudiantes experimentarán durante la experiencia de aprendizaje. Se esperan respuestas asociadas a la subescala de estrategias motivacionales.
2	¿Qué fue lo más fácil y lo más difícil del curso?	Busca conocer aspectos del quehacer académico que los estudiantes evaluarán como difíciles y/o fáciles en su proceso de aprendizaje. Esta pregunta es de estilo libre, se esperan respuestas que puedan estar asociadas a cualquiera de las estrategias del instrumento cuantitativo.
3	¿De qué te sientes satisfecho/a?	Busca conocer la autoeficacia de los estudiantes; les invita a reconocer sus habilidades de aprendizaje y logros. Se esperan respuestas asociadas a las estrategias atribuciones internas y autoeficacia y expectativas.
4	Lo que más te gustó del trabajo colaborativo	Busca conocer el valor que los estudiantes dan a la interacción social en su proceso de aprendizaje y que tan motivante resulta para su desempeño académico, aún en el contexto virtual. Se esperan respuestas asociadas a la subescala estrategias motivacionales y a la estrategia habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros.
5	Algo que te gustaría mejorar de tu desempeño en próximos cursos y ¿Por qué?	Busca conocer la presencia de la habilidad de autoevaluación del estudiante, como medio para corregir y mejorar su desempeño y rendimiento académico. Se esperan respuestas asociadas a las estrategias de control-autorregulación y control de contexto.

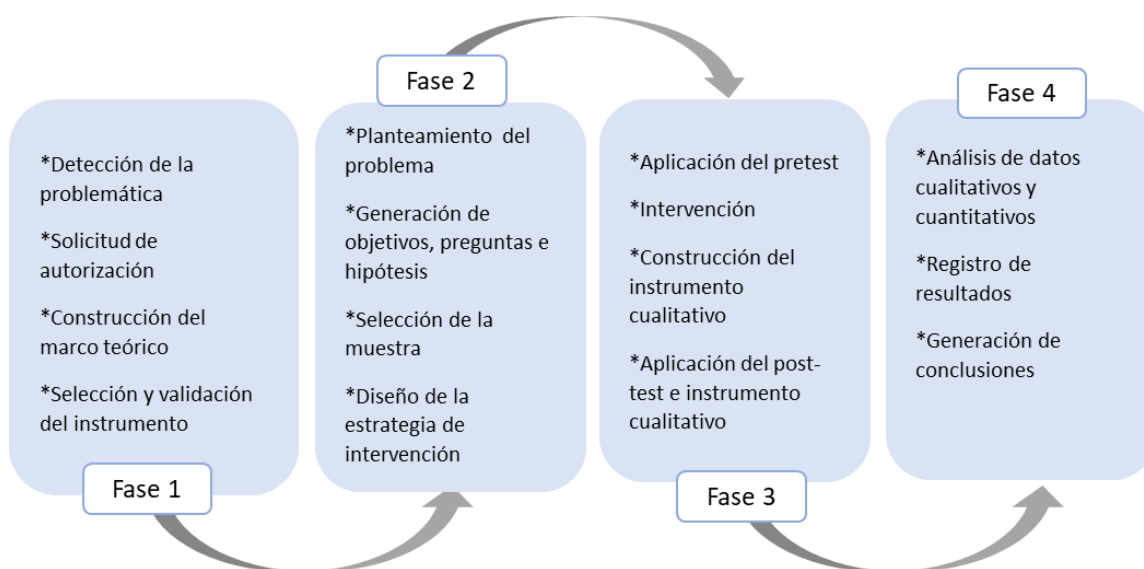
Es de aplicación única, al cierre del curso, para ambos grupos; experimental y control. Los datos, serán codificados y categorizados a partir de las principales tendencias de respuestas. Su análisis se hará en comparativa con las estrategias que evalúa el, CEVEAPEU, posteriormente se hará la triangulación de los resultados.

3.4 Procedimiento

Se considera importante hablar de la sucesión de fases del proyecto de investigación (Figura 1). La Fase 1 inicia con la idea general de la problemática, se revisó la literatura relevante al tema para construir el marco teórico, se definió y validó el instrumento de medición para la recolección de datos cuantitativos. En la Fase 2 se realizó el planteamiento del problema, se enunciaron los objetivos generales y específicos, se generó la hipótesis, se seleccionó la muestra y se diseñó la estrategia de intervención para el grupo experimental. En la Fase 3 se aplica el pretest, la intervención con estrategias de aprendizaje significativo y se construye el instrumento cualitativo; al final de la intervención se aplica el post test a los dos grupos y el cuestionario breve de preguntas abiertas. En la Fase 4 se reportan los hallazgos del análisis de datos cuantitativos y cualitativos contrastando ambos resultados, se ofrece la discusión de estos y finalmente se generan las conclusiones.

Figura 1.

Fases del proyecto de investigación.



3.4.1 Recolección de datos

En este estudio se buscó medir las conductas asociadas con la autorregulación, entendida esta como un proceso de control cognitivo, el cual involucra habilidades y mecanismos interiores que se operacionalizan para dar paso al aprendizaje autorregulado. Para tal efecto, se recurrió a una extensa fundamentación teórica de la cual se ha derivado la variable de medición.

Una vez seleccionados el grupo experimental y el grupo control, la primera actividad fue la aplicación del pretest para evaluar las estrategias de aprendizaje autorregulado usadas por ambos grupos de estudiantes. Fue autoadministrado, se les otorgó la liga de acceso del instrumento, lo contestado durante la primera sesión sincrónica de clases, en un tiempo estimado de 35 a 40 minutos, después de haber explicado la importancia de su participación de manera voluntaria y habiendo ellos otorgando su consentimiento para el uso de su información con fines de investigación.

Posteriormente, se aplicó la intervención con estrategias de aprendizaje significativo a los estudiantes del grupo experimental, pertenecientes a un curso de primer tetramestre de carreras ejecutivas. La intervención se llevó a cabo durante cuatro semanas; del 19 de octubre al 11 de noviembre de 2021. La modalidad en la cual se encontraban cursando sus clases los participantes fue virtual. El grupo control contó con las mismas características que el experimental; los participantes fueron estudiantes de NI, cursando la misma materia en su segundo mes de clases del primer tetramestre. El plan de trabajo completo de la estrategia de intervención se puede ver en el Apéndice C.

Después de la intervención se aplicó el post test a los grupos experimental y control; de manera adicional se valoró cualitativamente la experiencia global de los estudiantes mediante el cuestionario breve de preguntas abiertas, fue autoadministrado y contestado de manera sincrónica, durante la última sesión de clase en ambos grupos.

3.5 Estrategia de análisis de datos

Mediante el programa SPSS Statistics (Bhunja, 2013) se llevó a cabo la estadística descriptiva usando la prueba T de Student, elegida con base en las características de la muestra; tamaño, datos pre y postest y muestras pareadas. Se evaluó la media de ambos grupos para determinar el tamaño del efecto.

Con los datos cualitativos se realizó un análisis de tipo descriptivo y de categorización de las verbalizaciones de los sujetos de estudio (Hernández-Sampieri, y Mendoza-Torres, 2018b), con la finalidad de identificar la preferencia de estrategias de aprendizaje de los estudiantes respecto de las que se tienen como variable de este estudio. Se analizaron las respuestas en busca de patrones con base en la frecuencia de mención, se otorgó un código a cada categoría de respuesta y se tabularon los datos para la elaboración

de gráficas que permitan ver las estrategias preferidas de los estudiantes de ambos grupos (experimental y control), en su proceso de aprendizaje (ver apéndice D.4).

Finalmente, se realizó un análisis de triangulación de los resultados cualitativos y cuantitativos; se establecieron comparativas entre los datos de ambos instrumentos, después, fueron interpretados y discutidos a la luz del marco teórico y los objetivos de la investigación.

Capítulo 4. Resultados

Introducción

Se describen los resultados con relación a los objetivos de la investigación, los hallazgos se analizan en comparativa con un grupo control. Los resultados cuantitativos se reportan primero; revelando si hubo efectos significativos post intervención. Después se reportan los resultados cualitativos, con los que se busca ampliar y profundizar en el análisis de los primeros hallazgos. Al final del capítulo se realiza la triangulación de ambos tipos de datos y se ofrece una discusión de los resultados.

Este trabajo se derivó de las preguntas; ¿Con que estrategias significativas será posible favorecer el desarrollo de la autorregulación en un curso virtual de primer tetramestre de una universidad privada durante el confinamiento debido a la pandemia? y, ¿En qué medida es posible mejorar el rendimiento académico de los estudiantes?

Para dar respuesta al primer planteamiento estos se revisó la literatura y estudios científicos relevantes al tema, con base en ello, se determinó como variable de investigación: el uso de estrategias de aprendizaje significativo, basado en las propuestas de Zimmerman (1990) y Pintrich (1999). Se aplicó la intervención y se evaluó el tamaño del efecto para responder al segundo planteamiento.

4.1 Resultados cuantitativos

Se presentan los resultados del análisis estadístico a partir de los datos recogidos mediante el instrumento CEVEAPEU en los grupos experimental y control. Se calculan estadísticas descriptivas como la media y la desviación estándar. Se realizan las pruebas t 's independientes para cada subescala del instrumento. Se usan pruebas estadísticas T de Student para medias y n 's diferentes. Se pone a prueba una hipótesis nula de que dos muestras independientes tienen medias entre pares de variables iguales. Para la decisión en la prueba de hipótesis se tomaron niveles de significancia del 1%, 5% y 10%. En las pruebas que resultaron significativas se calculó el tamaño del efecto para evaluar las diferencias entre los grupos.

Los resultados se presentan en el siguiente orden: 1) Estrategias motivacionales (Zimmerman, 1990), 2) Estrategias metacognitivas y de autorregulación, 3) Estrategias de gestión de recursos y 4) Estrategias de aprendizaje cognitivo (Pintrich, 1999).

4.1.1 Estrategias motivacionales

Este tipo de estrategias se analizó en congruencia con los valores obtenidos en la primera escala del CEVEAPEU; Estrategias afectivas de apoyo y control, abarcando las subescalas Estrategias motivacionales y Componentes afectivos, ver Tablas 12 y 13.

Tabla 14.

Prueba t para medias y n's diferentes en la aplicación del instrumento CEVEAPEU (Pre y post test). Escala I, subescala estrategias motivacionales.

Estrategias motivacionales	Grupos	Antes de la intervención				Después de la intervención				Tamaño del efecto	Tipo del efecto (Cohen,1988)	
		Media	DS	t	p	Media	DS	t	p			
Motivación intrínseca (MI)	Experimental	4.57	0.47	-0.28	0.78	4.31	0.55	-	0.56	0.58		
	Control	4.61	0.41			4.43	0.59					
Motivación extrínseca (ME)	Experimental	3.60	0.74	0.53	0.60	3.00	0.82	-	0.27	0.79		
	Control	3.47	0.76			3.07	0.65					
VT- Valor de la Tarea	Experimental	4.54	0.49	0.81	0.42	4.49	0.48	-	0.59	0.56		
	Control	4.41	0.45			4.59	0.50					
AI-Atribuciones internas	Experimental	4.07	0.77	-0.71	0.48	4.09	0.63	-	1.89	0.07	-1.00	Importante negativo
	Control	4.22	0.42			4.45	0.36					
AE-Atribuciones externas	Experimental	2.43	0.77	0.82	0.42	2.69	1.00	0.36	0.72			
	Control	2.24	0.62			2.57	0.90					
AEP-Autoeficacia y expectativas	Experimental	4.55	0.48	1.30	0.20	4.22	0.51	-	2.06	0.05	-0.90	Importante negativo
	Control	4.37	0.35			4.55	0.37					
IM-Concepción de la inteligencia como modificable	Experimental	3.18	0.54	0.15	0.88	3.25	0.49	0.57	0.57			
	Control	3.15	0.55			3.14	0.57					
ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES	Experimental	4.03	0.31	0.69	0.50	3.90	0.32	-	1.26	0.22		
	Control	3.96	0.29			4.04	0.31					

Pretest: experimental: 20 alumnos/ control: 17 alumnos

Post test: experimental: 18 alumnos/ control: 14

Después de la intervención educativa los estudiantes no mostraron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de MI, ME, VT, AE e IM. Incluso en AI ($X_{exp}=4.09$, $X_{con}=4.45$; $t=-1.89$; $p<.05$) y AEP ($X_{exp}=4.22$, $X_{con}=4.55$; $t=-0.90$; $p<.05$) se encontró un efecto importante negativo post intervención. La motivación en general fue baja, tanto en el aspecto interno como externo. Estos resultados contrastan con los

hallazgos de Gaeta, Gaeta y Rodríguez (2021), quienes encontraron correlación moderada entre las creencias de autoeficacia, niveles de autorregulación y emociones positivas, en estudiantes mexicanos de nivel universitario y posgrado, durante la pandemia por Covid-19. Sin embargo, es posible inferir que estos resultados se relacionan con un fenómeno preexistente a la pandemia, y es que desde entonces se ha percibido poco interés y una baja motivación de los estudiantes hacia este curso, lo cual pudiera relacionarse con escasa motivación intrínseca, extrínseca y valor de la tarea.

Tabla 15.

Prueba t para medias y n's diferentes en la aplicación del instrumento CEVEAPEU (Pre y post test). Escala I, subescala componentes afectivos.

Estrategia	Antes de la intervención					Después de la intervención					Tamaño del efecto	Tipo del efecto (Cohen,1988)
	Grupos	Media	DS	t	p	Media	DS	t	p			
EFA-Estado físico y anímico	Experimental	3.54	0.84	-1.19	0.24	3.68	0.64	-1.08	0.29			
	Control	3.84	0.67			3.93	0.65					
ANS-Ansiedad	Experimental	3.31	0.84	0.88	0.38	3.53	0.64	0.90	0.37			
	Control	3.10	0.55			3.30	0.77					
COMPONENTES AFECTIVOS	Experimental	3.43	0.61	-0.27	0.79	3.60	0.49	-0.07	0.95			
	Control	3.47	0.35			3.62	0.54					

Pretest: experimental: 20 alumnos/ control: 17 alumnos

Post test: experimental: 18 alumnos/ control: 14

La tabla 13 muestran que no hubo diferencias estadísticamente significativas para las estrategias de estado físico y anímico y ansiedad, post intervención. Esto se relaciona con los hallazgos de Mohammed y Mudhsh (2021), pues refieren que los estudiantes muestran niveles de ansiedad normales a causa del Covid-19.

Sin embargo, se puede inferir que, a pesar de que los niveles de ansiedad a causa del confinamiento por Covid-19 no sean muy significativos en el aspecto afectivo de manera aislada, si pudieron afectar la intervención en suma con otros aspectos como el hecho de que se trata de estudiantes de NI, quienes se encuentran en un periodo de adaptación al nuevo nivel y modelo educativo, evento que en sí mismo genera estrés académico y ansiedad; derivando en dificultades en el desarrollo del aprendizaje autorregulado.

4.1.2 Estrategias metacognitivas y de autorregulación

El análisis de estas estrategias se hizo en congruencia con los valores obtenidos en la primera escala del CEVEAPEU; Estrategias afectivas de apoyo y control, abarcando la subescala Estrategias metacognitivas, ver Tabla 14.

Tabla 16.

Prueba t para medias y n's diferentes en la aplicación del instrumento CEVEAPEU (Pre y post test). Escala I, subescala de estrategias metacognitivas.

Estrategias metacognitivas	Antes de la intervención					Después de la intervención					Tamaño del efecto	Tipo del efecto (Cohen,1988)
	Grupos	Media	DS	t	p	Media	DS	t	p			
CO-Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	Experimental	4.10	0.85	-0.33	0.74	4.14	0.59	-1.30	0.20			
	Control	4.18	0.47			4.39	0.49					
PLA-Planificación	Experimental	3.58	0.57	0.19	0.85	3.54	0.52	-2.13	0.04	-0.83	Importante negativo	
	Control	3.54	0.40			3.91	0.45					
AUTO-Autoevaluación	Experimental	3.90	0.69	-0.21	0.84	3.87	0.53	-2.71	0.01	-1.12	Importante negativo	
	Control	3.94	0.49			4.33	0.41					
CA-Control, autorregulación	Experimental	4.24	0.40	0.66	0.51	4.17	0.58	-1.12	0.27			
	Control	4.15	0.47			4.38	0.48					
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	Experimental	3.98	0.39	0.22	0.82	3.94	0.45	-2.09	0.05	-0.83	Importante negativo	
	Control	3.95	0.36			4.25	0.37					

Pretest: experimental: 20 alumnos/ control: 17 alumnos

Post test: experimental: 18 alumnos/ control: 14

En la tabla 14 se muestra que no hubo efecto estadísticamente significativo en las estrategias CO y CA, incluso en las estrategias de PLA ($X_{exp}=3.54$, $X_{con}=3.91$; $t=-2.13$; $p<.05$), AUTO ($X_{exp}=3.87$, $X_{con}=4.33$; $t=-2.71$; $p<.05$) y estrategias metacognitivas ($X_{exp}=3.94$, $X_{con}=4.25$; $t=-2.09$; $p<.05$) se encontró un efecto importante negativo en el grupo experimental post intervención; esto es, los estudiantes no realizaron actividades de planificación, seguimiento y autorregulación en su quehacer académico.

Lo cual coincide con los hallazgos de Hu (2021), quien encontró diferencias significativas en el comportamiento de aprendizaje durante las clases en línea por Covid-19; reveló que, a mayor repunte de contagios y noticias alarmantes, los estudiantes

disminuyeron el uso de la plataforma educativa y otras actividades de estudio. En este sentido, es posible inferir que los estudiantes de ambos grupos, a pesar de no mostrar ansiedad manifiesta, si se vieron afectados y poco motivados para optar por el uso de estrategias metacognitivas en su desempeño académico.

4.1.3 Estrategias de gestión de recursos

El análisis de estas estrategias se hizo en congruencia con los valores obtenidos en la primera escala del CEVEAPEU; la Tabla 15 muestra las Estrategias afectivas de apoyo y control, abarcando la subescala Estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos.

Tabla 17.

Prueba t para medias n's diferentes en la aplicación del instrumento CEVEAPEU (Pre y post test). Escala I, subescala de estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos.

Estrategias	Antes de la intervención					Después de la intervención					Tipo del efecto (Cohen,1988)
	Grupos	Media	DS	t	p	Media	DS	t	p	Tamaño del efecto	
CC-Control del contexto	Experimental	4.10	0.66	0.50	0.62	3.99	0.39	-2.49	0.02	-0.72	Moderado negativo
	Control	4.00	0.52			4.43	0.62				
IS-Habilidades de interacción social	Experimental	3.49	0.62	-1.25	0.22	3.62	0.71	-1.45	0.16		
	Control	3.72	0.43			3.95	0.54				
E. DE CONTROL DE CONTEXTO, INT. SOCIAL Y MANEJO DE RECURSOS	Experimental	3.74	0.57	-0.59	0.56	3.77	0.49	-2.28	0.03	-0.90	Importante negativo
	Control	3.83	0.36			4.14	0.42				

Pretest: experimental: 20 alumnos/ control: 17 alumnos

Post test: experimental: 18 alumnos/ control: 14

La Tabla 15 muestra que no hubo efecto estadísticamente significativo en esta subescala. Incluso se encontró un efecto moderado negativo en CC ($X_{exp}=3.99$, $X_{con}=4.43$; $t=-2.49$; $p<.05$) e importante negativo en estrategias de control de contexto interacción social y manejo de recursos ($X_{exp}=3.77$, $X_{con}=4.14$; $t=-2.28$ -; $p<.05$) post intervención. Lo cual indica que, en la modalidad de clases virtuales, los estudiantes tuvieron dificultades para gestionar su tiempo, contexto físico, y búsqueda de apoyo; y se

percibe que precisaron de la cercanía física de sus pares en su proceso de adaptación como estudiantes de NI.

Estos resultados coinciden con los hallazgos de Cano et al (2020); quienes encontraron que, estudiantes de diferentes universidades de Iberoamérica presentaron dificultades con el estudio en casa, falta de un espacio sin distracciones, equipo de cómputo de uso propio e internet estable, ausencia de rutinas establecidas y poca habilidad en estrategias de gestión del tiempo.

4.1.4 Estrategias de aprendizaje cognitivo

El análisis de estas estrategias se hizo en congruencia con los valores obtenidos en la segunda escala del CEVEAPEU; Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información, abarcando las subescalas Estrategias de búsqueda y selección de información y Estrategias de procesamiento y uso de la información, ver Tablas 16 y 17.

Tabla 18.

Prueba t para medias n's diferentes en la aplicación del instrumento CEVEAPEU (Pre y post test). Escala II, subescala de estrategias de búsqueda y selección de información.

Estrategias	Grupos	Antes de la intervención				Después de la intervención				Tamaño del efecto	Tipo del efecto (Cohen,1988)
		Media	DS	t	p	Media	DS	t	p		
CFBI- Conocimiento de fuentes y búsqueda de información	Experimental	3.26	0.73	0.13	0.90	3.69	0.40	-0.21	0.84		
	Control	3.24	0.51			3.73	0.63				
SI-Selección de Información	Experimental	3.71	0.37	0.83	0.41	3.74	0.42	0.24	0.81		
	Control	3.60	0.44			3.70	0.49				
EST. DE BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE I.	Experimental	3.49	0.46	0.47	0.64	3.72	0.30	0.01	0.99		
	Control	3.42	0.41			3.71	0.52				

Pretest: experimental: 20 alumnos/ control: 17 alumnos

Post test: experimental: 18 alumnos/ control: 14

La Tabla 16 muestra que no se encontraron efectos estadísticamente significativos en ninguna de las estrategias de esta subescala después de la intervención. Respecto a estos resultados se percibe que los estudiantes de NI muestran una bajo conocimiento y dominio en el uso de bases de datos y fuentes confiables de información, así como en habilidades de

análisis y criterios de selección de información según necesidades; hecho que pudiera ser significativamente relevante en el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico.

Las anteriores deducciones concuerdan con los hallazgos de Salehi, Du y Ashman (2018) en un estudio experimental realizado con estudiantes universitarios y de posgrado, encontraron que estos utilizan Google como su principal fuente de información para trabajos académicos, incluyendo estudiantes de doctorado, estas prácticas suponen una búsqueda básica de información que resulta poco confiable y no ofrece los mismos beneficios que las búsquedas avanzadas de información en bases de datos de alto impacto y rigor académico.

Tabla 19.

Prueba t para medias n's diferentes en la aplicación del instrumento CEVEAPEU (Pre y post test). Escala II, subescala de estrategias de procesamiento y uso de la información.

Estrategias	Antes de la intervención					Después de la intervención					Tamaño del efecto	Tipo del efecto (Cohen,1988)
	Grupos	Media	DS	t	p	Media	DS	t	p			
AI-Adquisición de información	Experimental	3.9	0.5	-0.9	0.4	3.98	0.53	-0.47	0.64			
	Control	4.0	0.5			4.07	0.54					
EL-Elaboración	Experimental	3.6	0.7	-0.3	0.8	3.71	0.57	-0.57	0.57			
	Control	3.6	0.7			3.84	0.73					
OI-Organización de información	Experimental	3.4	0.8	0.0	1.0	3.37	0.78	-0.61	0.54			
	Control	3.4	0.8			3.56	0.98					
PyC- Personalización y creatividad, pensamiento crítico	Experimental	3.8	0.6	-1.2	0.2	3.97	0.47	-1.42	0.16			
	Control	4.1	0.5			4.20	0.44					
AM. MN Almacenamiento. Memorización. Uso de recursos mnemotécnicos	Experimental	3.8	0.6	-0.2	0.8	3.87	0.53	-0.61	0.54			
	Control	3.9	0.7			3.98	0.42					
ASR- Almacenamiento. Simple repetición	Experimental	3.7	0.7	0.3	0.8	3.78	0.94	0.54	0.59			
	Control	3.6	0.5			3.61	0.81					
TU-Transferencia. Uso de la información	Experimental	4.1	0.5	-1.4	0.2	4.13	0.44	-1.00	0.33			
	Control	4.3	0.4			4.29	0.43					
	Experimental	4.0	0.7	-0.8	0.4	4.19	0.71	0.35	0.73			

MR-Manejo de recursos para usar la información	Control	4.2	0.7			4.11	0.68		
E. DE PROCESAMIENTO Y USO DE LA INF.	Experimental	3.7	0.5	-0.7	0.5	3.83	0.33	-0.85	0.40
	Control	3.9	0.5			3.95	0.45		

Pretest: experimental: 20 alumnos/ control: 17 alumnos

Post test: experimental: 18 alumnos/ control: 14

La Tabla 17 muestra que no hubo efecto estadísticamente significativo en ninguna de las estrategias de esta subescala después de la intervención.

Al tratarse de alumnos de NI, quienes por primera vez estudian bajo el modelo de aula invertida, se infiere que no están habituados a realizar trabajo independiente (repaso, elaboración de apuntes u organizadores de información) más allá de las tareas o preparación para un examen, por lo que esto pudo haber dificultado el efecto de las actividades de la intervención, que requerían trabajar por cuenta propia; de tal manera que se sintieron sobrecargados de actividades, lo que concuerda con los hallazgos de Lovón y Cisneros (2020), quienes reportan que el 93.2% de estudiantes en un estudio, informó que perciben mayor carga académica en el contexto virtual derivado de la pandemia por Covid-19.

4.2 Experiencia de aprendizaje virtual durante el confinamiento por COVID-19

Este apartado corresponde a las preguntas planteadas para indagar sobre aspectos específicos de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en el ambiente virtual a causa de la pandemia por Covid19 (ver tabla 18).

Tabla 20.

Prueba t para medias n's diferentes en la aplicación del instrumento CEVEAPEU (Pre y post test). Sección A. Experiencia de aprendizaje virtual durante el confinamiento por COVID-19.

Ítem	Antes de la intervención					Después de la intervención					
	Grupos	Media	DS	t	p	Media	DS	t	p	Tamaño del efecto	Tipo del efecto (Cohen,1988)
9	Experimental	3.44	1.82	-0.23	0.82	3.39	1.29	1.53	0.14	0.75	
	Control	3.57	1.16			2.79	0.80				
14	Experimental	3.89	0.96	0.09	0.93	3.72	1.02	-0.17	0.86	-0.06	
	Control	3.86	1.10			3.79	1.05				
15	Experimental	4.06	0.80	1.51	0.14	3.83	1.10	-0.06	0.96	-0.02	

	Control	3.57	1.02			3.86	1.29			
16	Experimental	3.83	0.71	0.17	0.87	3.72	1.13	-0.81	0.42	-0.41
	Control	3.79	0.89			4.00	0.68			
17	Experimental	1.33	0.49	0.73	0.47	1.39	0.50	1.04	0.31	0.41
	Control	1.21	0.43			1.21	0.43			
18	Experimental	2.83	1.15	-0.84	0.41	3.17	0.79	-1.28	0.21	-0.51
	Control	3.14	0.86			3.50	0.65			
19	Experimental	1.56	0.51	3.21	0.00	1.28	0.46	1.49	0.15	0.77
	Control	1.07	0.27			1.07	0.27			
20	Experimental	2.83	0.92	-2.05	0.05	2.83	0.86	-2.16	0.04	-0.92
	Control	3.43	0.65			3.43	0.65			
21	Experimental	1.22	0.43	-0.40	0.69	1.11	0.32	-0.26	0.80	-0.09
	Control	1.29	0.47			1.14	0.36			
22	Experimental	2.22	0.81	0.03	0.98	2.39	0.85	-0.84	0.41	-0.30
	Control	2.21	0.89			2.64	0.84			
23	Experimental	2.89	0.58	0.82	0.42	2.78	0.73	-0.03	0.98	-0.01
	Control	2.71	0.61			2.79	0.70			

Pretest: experimental: 20 alumnos/ control: 17 alumnos

Post test: experimental: 18 alumnos/ control: 14

En la Tabla 18 se muestra que no hubo efecto estadísticamente significativo en los ítems de la sección II del instrumento, experiencia de aprendizaje virtual durante el confinamiento por COVID-19, después de la intervención. Se percibe que los estudiantes han tenido un impacto significativo en su manera de aprender en el contexto virtual, aunado al bajo nivel de estrategias de aprendizaje autorregulado que los anteriores resultados demuestran. Esto se contrapone a los hallazgos de Jurišević, Lavrih, Lišić, Podlogar, y Žerak (2021), quienes en un estudio con universitarios registraron que estos habían utilizado estrategias de afrontamiento adaptativas y de aprendizaje autorregulado durante la pandemia, sin embargo, también refieren que un porcentaje significativo de ellos fueron estudiantes de alto rendimiento académico, por lo que es natural que sus resultados difieran con los de este estudio.

4.3 Rendimiento académico pre y post intervención

La Tabla 19 muestra el rendimiento académico de ambos grupos al inicio y final del curso con relación a la edad, sexo y carrera de los estudiantes. Se trata de los datos primarios que se extrajeron del pre y post test. En la Tabla 19 se muestran los promedios generales por grupo pre y post intervención.

Tabla 21.

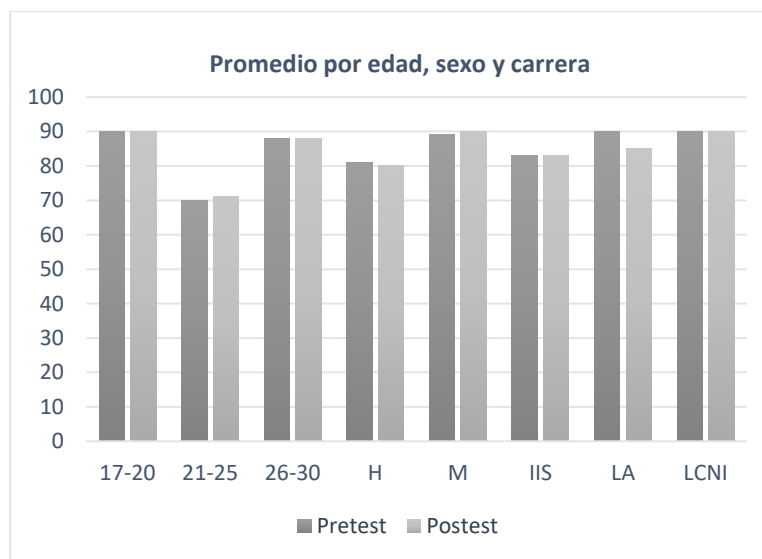
Promedio de calificaciones por grupos en grupos experimental y control.

Grupo	Promedio antes de intervención	Promedio después de intervención
Experimental	81	84
Control	87	91

En las Figura 2 y 3 se muestran los resultados de los grupos experimental y control, por separado, tomando en cuenta los criterios de edad, sexo y carrera.

Figura 2.

Promedio final del grupo experimental con base en criterios de edad, sexo y carrera.



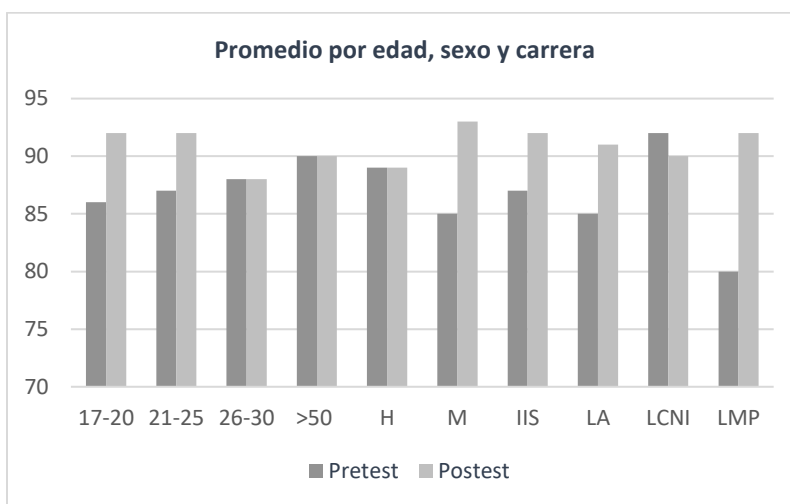
Interpretación de las siglas: IIS: Ing. Industrial y de Sistemas, LA: Lic. En Administración, LCNI: Lic. En Comercio y Negocios Internacionales.

En la Tabla 19 se muestra que, no hubo aumento en el rendimiento académico bajo ninguno de los criterios comparados. Estos resultados se relacionan con los hallazgos de Dai, Lin, Su y Li (2021), quienes no encontraron asociaciones significativas entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en alumnos de clases virtuales durante la pandemia por Covid-19, pero sí en estudiantes que habían tomado clases virtuales con anterioridad. De lo cual se puede inferir que el aprendizaje autorregulado y la mejoría del rendimiento académico en contextos virtuales muestran efectos significativos

más allá de una primera exposición a esta modalidad de aprendizaje. Es decir, se requiere de un tiempo de adaptación y flexibilidad a las metodologías y estrategias que el aprendizaje virtual supone.

Figura 3.

Promedio final del grupo control con base en criterios de edad, sexo y carrera.



Interpretación de las siglas: IIS: Ing. Industrial y de Sistemas, LA: Lic. En Administración, LCNI: Lic. En Comercio y Negocios Internacionales, LMP: Lic. En Mercadotecnia y Publicidad.

En la Figura 10 se muestra que hubo cambios moderados en el rendimiento académico en los grupos de edad de 17 a 20 y de 21 a 25 años; y respecto al sexo, las mujeres presentaron mayor mejoría, mientras que, en relación con carreras, los de Licenciatura en mercadotecnia y publicidad tuvieron mayor incremento en el rendimiento académico. Tomando en cuenta que este grupo inicialmente tuvo un promedio general siete puntos arriba que el grupo experimental, y que al final terminó con los mismos siete puntos arriba, es decir no tuvo cambios, se puede inferir que simplemente se trata de estudiantes que tienen mejores estrategias de aprendizaje que los del grupo experimental.

4.4 Resultados cualitativos

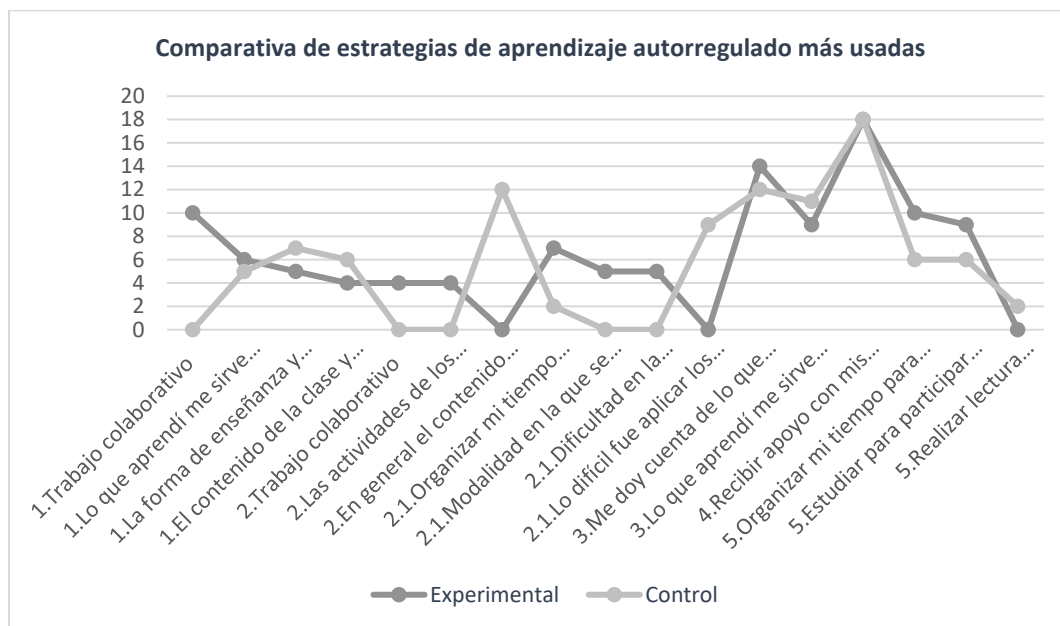
Se presentan los resultados cualitativos acerca de la experiencia de los grupos experimental y control durante el periodo de intervención, obtenidos mediante el cuestionario breve de preguntas abiertas.

La Figura 11 muestra las estrategias de aprendizaje autorregulado que los estudiantes de ambos grupos mostraron como más relevantes en su experiencia durante el

periodo de intervención con estrategias de aprendizaje significativo. Las respuestas fueron categorizadas en consonancia con las estrategias del CEVEAPEU, para una mayor claridad en su interpretación.

Figura 4.

Uso de estrategias de aprendizaje autorregulado que expresaron haber usado más los grupos experimental y control.



Nota: preguntas del cuestionario; 1. ¿Qué fue lo que más disfrutaste del curso?, 2. ¿Qué fue lo más fácil y lo más difícil del curso?, 3. ¿De qué te sientes satisfecho/a?, 4. ¿Qué fue lo que más te gustó del trabajo colaborativo? y 5. ¿Qué te gustaría mejorar de tu desempeño?

4.4.1 Interpretación de respuestas por pregunta del cuestionario breve

Pregunta 1. Categoría de respuestas: *1. Trabajo colaborativo, 1. Lo que aprendí me sirve para conocerme mejor y cuidar mi bienestar, 1. La forma de enseñanza y atención de la profesora (explicación y acompañamiento) y 1. El contenido de la clase y las actividades fueron interesantes.*

En esta pregunta, como muestra la Figura 11, los estudiantes del grupo experimental tuvieron alta preferencia por actividades que implican estrategias de interacción social (IS), mientras que el grupo control mostró preferencia moderada por actividades que implicaron estrategias de motivación intrínseca (MI) y valor de la tarea (VT).

Pregunta 2. Categoría de respuestas: *2. Trabajo colaborativo, 2. Las actividades de los talleres, 2. En general el contenido del curso es interesante y sencillo de comprender.*

Esta pregunta se hizo en dos líneas; en la primera se obtuvieron respuestas acerca de las estrategias de aprendizaje que los estudiantes encontraron más fáciles de aplicar durante su experiencia de aprendizaje. En el grupo experimental señaló que las estrategias de interacción social (IS) y control de contexto (CC), este último referente a la gestión de apoyo del docente y compañeros les resultó más sencilla y facilitó su aprendizaje. Mientras que el grupo control, se desempeñó aplicando mejor la motivación intrínseca (MI).

Pregunta 2.1 Categoría de respuestas: *2.1. Organizar mi tiempo para cumplir con las actividades y el trabajo, 2.1. Modalidad en la que se tomó la clase (virtual), 2.1. Dificultad en la comprensión de instrucciones y elaboración de tareas, 2.1. Lo difícil fue aplicar los conocimientos teóricos en mi vida.*

Esta línea de respuestas indicó las estrategias en las que los estudiantes tuvieron menor dominio; en el caso del grupo experimental fueron las de control de contexto (CC); referente a la gestión del tiempo y la modalidad virtual de las clases, así como también en las estrategias de planificación (PLA). Mientras que, el grupo control reporta que la estrategia de mayor dificultad fue la de transferencia y uso de la información (TU).

Pregunta 3. Categoría de respuestas: *3. Me doy cuenta de lo que he realizado bien para obtener un mejor desempeño y 3. Lo que aprendí me sirve para conocerme mejor y cuidar mi bienestar*

En esta pregunta los resultados para el grupo experimental fueron que, al término de la intervención aplicaron más la estrategia de autoevaluación (AUTO), observando en su desempeño las cosas que habían hecho bien para obtener buenos resultados. Mientras que el grupo control resaltó la importancia de los aprendizajes obtenidos y su utilidad, inclinándose hacia el valor de la tarea (VT).

Pregunta 4. Categoría de respuestas: *4. Adquirí confianza para participar por el apoyo con mis dudas e intercambio de ideas en la interacción con mis compañeros.*

En esta pregunta los resultados determinan que ambos grupos asociaron el trabajo colaborativo con estrategias de motivación extrínseca (ME); resaltando la confianza que adquieren cuando comparten puntos de vista, aportan ideas y socializan el conocimiento.

Pregunta 5. Categoría de respuestas: 5. *Organizar mi tiempo para cumplir con las actividades laborales y las académicas, y 5. Estudiar para participar en clase y comprender mejor las actividades y su elaboración.*

En esta pregunta ambos grupos tuvieron resultados similares; su respuesta derivó del uso de la estrategia de autoevaluación, analizaron su desempeño y reportaron que necesitan mejorar en sus estrategias de gestión del tiempo (CC) y control, autorregulación (CA).

4.5 Triangulación de datos

En la siguiente matriz de doble entrada se muestran los hallazgos más significativos en la comparativa de los dos instrumentos utilizados.

Tabla. 22

Triangulación de datos del CEVEAPEU y Cuestionario breve de preguntas abiertas.

Estrategia	Cuantitativo	Cualitativo
Motivación intrínseca	Sin diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, es decir, no hubo cambios en la motivación intrínseca.	Ambos grupos, reportaron que al final del curso consideran que el contenido de la clase y las actividades en sí, fueron interesantes.
Valor de la tarea	Sin diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, es decir, no hubo cambios en el valor de la tarea.	Ambos grupos, reportaron que consideran lo aprendido como útil para el autoconocimiento y cuidado de su bienestar.
Atribuciones externas	Sin diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, es decir, no hubo cambios en atribuciones externas.	Ambos grupos reportaron que la forma en la que se impartió la clase, las explicaciones y acompañamiento en general, fueron importantes.
Planificación	Sin diferencias estadísticamente significativas en planificación, es decir, no hubo cambios en estrategias de planificación.	El grupo experimental reporta que tuvo dudas y dificultades en la elaboración de tareas, desconocimiento de instrucciones.
Autoevaluación	Sin diferencias estadísticamente significativas en autoevaluación, es decir, no hubo cambios en estrategias de autoevaluación.	Ambos grupos fueron capaces de evaluar lo que hicieron bien y que contribuyó a su buen desempeño.
Control autorregulación	Sin diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, es decir, no hubo cambios en estrategias de control autorregulación.	Ambos grupos consideran que necesitan dedicar tiempo al estudio independiente para participar en clase, comprender mejor las instrucciones de las actividades y su elaboración.

Control de contexto	Sin diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental, es decir, no hubo cambios en control de contexto.	Ambos grupos reportaron dificultades para gestionar su tiempo y cumplir con actividades académicas y laborales. Sin embargo, sólo el grupo experimental, reportó haber gestionado bien el apoyo de sus pares en el trabajo colaborativo y haber tenido dificultades por la modalidad virtual del curso.
Interacción social	Sin diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, es decir, no hubo cambios en la interacción social.	Ambos grupos describen que trabajaron mejor en equipos colaborativos después de la intervención.
Transferencia uso de la información.	Sin diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental, es decir, no hubo cambios en estrategias de transferencia y uso de la información.	El grupo control reportó haber tenido dificultades para aplicar los conocimientos teóricos en su vida cotidiana.

Una vez expuestos los datos obtenidos del trabajo de campo, es preciso hacer una discusión de estos para generar un resultado que se desprenda del análisis exhaustivo del marco teórico y los antecedentes empíricos en los que este trabajo se ha fundamentado, para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

4.6 Discusión

En este apartado se discuten los principales resultados de la intervención, los cuales se contrastan con los antecedentes planteados en el marco teórico y brindan respuesta al planteamiento del problema.

Estrategias motivacionales

La motivación como factor fundamental para el aprendizaje autorregulado se manifiesta mediante estrategias que el estudiante utiliza para ser efectivo en su desempeño académico. Sin embargo, los datos obtenidos en este estudio han mostrado tener una incipiente significancia en este factor, que puede estar relacionado a una combinación entre el contenido y nivel del curso; pues los estudiantes, al comenzar su formación profesional con una asignatura importante, pero que no logran relacionar con su área disciplinar se sienten poco motivados hacia ella. Aunado a esto, el estrés académico que, de hecho, es esperable en este periodo de adaptación, se suma al que pudieron enfrentar al iniciar esta etapa en modalidad virtual, no como lo habían previsto, a causa de la contingencia sanitaria, situación para la cual no contaban con experiencia previa, y ante los retos que implicó este contexto su autoeficacia pudo haberse visto afectada, provocado así un efecto

neutralizante en la estrategia de intervención. Al respecto, García y De la Cruz (2014) y Ortiz (2015), citando las estrategias constructivistas en la construcción del conocimiento, refieren que uno de los aspectos que estas deben tener es que, han de ser significativas para quien aprende, y relacionadas entre lo nuevo y lo ya conocido. Con relación a la motivación; McCaslin y Hickey (2001) citados en Panadero y Alonso-Tapia (2014b) mencionan que los procesos atributivos y la sensación de autoeficacia forman la identidad del individuo, y es desde ahí donde surge la motivación del estudiante para iniciar el proceso de aprendizaje autorregulado, implicando idea del valor de la tarea, autoeficacia y atribuciones en el éxito o fracaso. Teniendo en cuenta que, la motivación, de acuerdo con Bandura (1997) citado en Schunk y DiBenedetto (2002) se puede ver afectada por la autoeficacia a causa de la interacción recíproca. En este sentido, se considera importante que las actividades de los cursos sello o de tronco común, estén diseñadas con fundamento en aprendizaje significativo, es decir, que se puedan ligar a cualquiera de las áreas disciplinares, para que el estudiante pueda encontrar mayor sentido a lo que aprende, desde el inicio de su carrera y que logre interiorizar de mejor manera el valor de la tarea; para que el aprendizaje de los contenidos llegue a ser el propósito, en sí mismo (motivación intrínseca).

Estrategias metacognitivas y de autorregulación

Las estrategias metacognitivas y de autorregulación son esenciales en la educación superior; un estudiante autorregulado se verá involucrado en la gestión de su formación. No obstante, los datos recuperados de este trabajo no demostraron tener significancia en las estrategias metacognitivas y de autorregulación aplicadas en la intervención. Lo que podría atribuirse al reto adicional de aprendizaje que implicó el entorno virtual, como aprender a usar videoconferencias para tomar sus clases y luego, aprender a dirigirse e involucrarse en ellas, como en una clase presencial. Esto pudo suponer desventajas para la intervención, como el agotamiento del alumnado por actividades virtuales y el tener que dividir el poco tiempo dedicado a lo académico entre el aprendizaje adicional y la exploración de la plataforma educativa para conocer sus funciones, contenido del curso y planificación de actividades; aunado a su bajo nivel en estrategias de aprendizaje autorregulado. Al respecto, Schunk y Zimmerman, 1994; 1998: (citados en Zimmerman, 2002) afirman que, los estudiantes como participantes metacognitivos planifican, se fijan metas, crean estrategias

de aprendizaje, se autorregulan y autoevalúan; es decir, aplican estrategias metacognitivas y de autorregulación (Pintrich, 1999). Sin embargo, en el contexto actual, tanto para mantener el proceso educativo, como para aplicar una estrategia de intervención para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, supone un reto mayor por las dificultades inherentes a su adaptación a la nueva normalidad educativa y al bajo dominio de estrategias de aprendizaje autorregulado con el que cuentan (García y Bustos, 2020; Sulisworo, Fatimah, Sunaryati, y Sanidi, 2020). Por ello, se considera imprescindible promover el uso de estrategias metacognitivas en el diseño curricular de los programas de educación superior, con mayor énfasis en los que corresponden a los primeros niveles, para estimular el desarrollo de habilidades que permitan al alumno de nuevo ingreso, adaptarse a nuevas prácticas académicas que lo ayuden a ser competente en la gestión de su aprendizaje dentro y fuera del ambiente académico.

Estrategias de gestión de recursos

En el aprendizaje autorregulado, las estrategias de gestión de recursos posibilitan al estudiante adaptar su contexto ambiental y social, favoreciendo así el control sobre este en pro de sus objetivos de aprendizaje. Sin embargo, los datos recogidos no demostraron efecto significativo después de la intervención. Los estudiantes de los dos grupos tuvieron dificultades para gestionar su tiempo, por otro lado, ambos indicaron haber gestionado bien el apoyo de sus pares y beneficiarse de ello, especialmente en el trabajo colaborativo. Únicamente el grupo experimental indicó haber tenido dificultades por el formato virtual del curso, estudiar desde casa dificultó estudio. Estas estrategias de gestión de recursos (Pintrich 199) pertenecen a las categorías; gestión y control del tiempo, gestión de la interacción social y contexto ambiental. Respecto a la gestión del tiempo y contexto ambiental, Galindo-Domínguez y Bezanilla (2021), encontraron que el uso de herramientas digitales es un buen predictor para la gestión del tiempo y la autoeficacia académica; sin embargo, si los estudiantes tienen poca competencia en el uso de herramientas digitales (imprescindibles para las clases virtuales), podrían ser menos efectivos en el uso de su tiempo y afectar su autoeficacia. Respecto a la interacción social Zimmerman (2002), asegura que es importante socializar las actividades académicas, pues estas contribuyen a crear un clima cooperativo, generan confianza y brinda apoyo. Por lo anterior, se puede afirmar que es imprescindible brindar mayor soporte en el desarrollo de estrategias y

habilidades para estudiar en los alumnos de nuevo ingreso, con el propósito de mejorar su competencia de aprender a aprender, para que realmente pueda estar al centro de su proceso formativo, mejoren su autoeficacia e interioricen el rol principal que tienen en la construcción de su aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje cognitivo:

Un estudiante autorregulado utiliza estrategias de aprendizaje cognitivo para apropiarse del contenido de un curso, evalúa sus necesidades de información, busca y selecciona la que es pertinente a sus objetivos de aprendizaje, la organiza, elabora y transforma en conocimiento aplicable. Sin embargo, en la presente intervención no se registró significancia en la aplicación de estas estrategias después de la intervención. La mitad de los estudiantes del grupo experimental reportó conocer y utilizar fuentes confiables de información y bases de datos. Sin embargo, se percibió que la gran mayoría, incluyendo el grupo control, utilizó búsquedas básicas de información y sólo cuando lo necesitaron para cumplir con alguna actividad, no para ampliar su comprensión del contenido del curso. Respecto a esto, Weber, Becker y Hillmert (2019), encontraron que, hacer búsquedas avanzadas de información en bases de datos, revistas académicas de alto impacto, incluyendo aquellas de idioma extranjero, se asoció con mejores resultados de aprendizaje y rendimiento académico, contrario al uso de técnicas básicas de búsquedas de información, como Google y Wikipedia en la elaboración de tareas, preparación para exámenes o el desarrollo de las estrategias de ensayo, elaboración y organización (Pintrich, 1999) que son esenciales para generar el conocimiento y poder aplicarlo. Por lo anterior, es posible afirmar que se tiene suficiente evidencia de los alcances que se podría tener en la excelencia académica, si se implementara con mayor énfasis el uso de la biblioteca digital como principal fuente de información en la elaboración de todo trabajo académico, para ello sería importante tener un sistema más robusto de capacitación tanto para alumnos como para profesores en el uso de esta.

Rendimiento académico

El rendimiento académico, en tanto que evidencia cuantitativa y cualitativa de la competencia del estudiante en determinada área del saber, es el objetivo de la escuela, sin embargo, cada vez es más visible quien tiene el papel esencial en su alcance: el estudiante, quien, mediante el uso de estrategias de aprendizaje significativo, regula su aprendizaje.

No obstante, en este estudio no se registraron cambios significativos a favor del grupo experimental. Sin embargo, tampoco hubo efectos contradictorios (baja calificación o reprobación), lo cual visto desde la perspectiva contextual (modalidad virtual y pandemia) y de adaptación (ingreso a nuevo nivel académico, nuevo modelo educativo) de los estudiantes, se percibe como una manifestación del uso de estrategias de aprendizaje significativamente efectivas ante tales circunstancias, pues, a pesar de haber expresado que fue mucha carga de actividades y que se les complicó la gestión del tiempo, cumplieron con ellas y mantuvieron su promedio inicial. En este sentido, los estudiantes del grupo experimental desempeñaron de manera operativa los procesos motivacionales y metacognitivos (Zimmerman, 1990), cognitivos y de gestión de recursos (Pintrich, 1999) que contribuyeron a mantener su rendimiento académico. Por otro lado, Másmela, Mahecha y Conejo (2019), en un estudio con universitarios de los primeros niveles, quienes cursan sus clases a distancia, encontraron que, estos mostraron correlación moderada, cercana a baja, entre sus niveles de autorregulación y rendimiento académico. Esto tiene implicaciones importantes en la planeación de estrategias de atención y acompañamiento que se debe brindar a los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad, si bien, se trata de adultos que han elegido de manera consciente el reto de la educación superior, no siempre cuentan con la autonomía necesaria y el dominio de estrategias de aprendizaje autorregulado que aseguren el alcance de un buen rendimiento académico.

Capítulo 5. Conclusiones

Introducción

En el presente capítulo tiene por objetivo brindar conclusiones contundentes sobre los hallazgos más importantes que se obtuvieron de ella. Asimismo, se presentan las limitaciones que se presentaron en el proceso de este proyecto y que pudieron dificultar los resultados esperados. Se enuncian las conclusiones derivadas de un proceso analítico y crítico de este trabajo y finalmente se proporcionan las recomendaciones para futuros trabajos que sigan esta misma línea.

5.1 Principales hallazgos

- Los estudiantes muestran mayor preferencia por estrategias que involucran apoyo de terceros, ya sea de sus compañeros o profesores. Esto implica que se encuentran en niveles bajos de aprendizaje autorregulado, por lo que, necesitan desarrollar mejor los aspectos individuales que involucren habilidades motivacionales y metacognitivas más sólidas y autónomas, para posibilitar el despliegue de las estrategias cognitivas que los lleven a alcanzar un mejor rendimiento académico.
- A pesar de las condiciones adversas del contexto en el que se desarrolló la intervención, los estudiantes se esforzaron por cumplir con sus actividades. Aun cuando los datos del análisis estadístico no mostraran significancia en el rendimiento académico, los estudiantes mantuvieron su promedio inicial y fueron capaces de autoevaluarse y apreciar sus logros de aprendizaje.
- La estrategia de aprendizaje autorregulado que los estudiantes identificaron con menos dominio fue la de gestión del tiempo; los estudiantes refieren que fue muy difícil combinar el trabajo académico, con el laboral y las actividades de vida personal y familiar.
- Después de las estrategias de gestión del tiempo, las estrategias cognitivas de búsqueda, selección y procesamiento de la información son las que también se observaron como menos presentes en el desempeño académico de los estudiantes. Utilizan técnicas de búsqueda de información básicas, no están habituados al estudio independiente ni elaboración productos de repaso para mejorar su aprendizaje.

- Las estrategias de aprendizaje significativo empleadas fueron buenas, más allá de los datos obtenidos, sin embargo, se cree que podrían conjugarse en las actividades entregables que ya vienen preestablecidas en el curso, para disminuir la percepción de los estudiantes de una mayor carga de trabajo académico.

5.2 Limitantes que afectaron el estudio

El contexto actual que se vive a causa de la pandemia por Covid-19, se considera que tuvo un impacto de gran relevancia, incluso cuando se sabía de antemano que la intervención sería en este contexto, lo que no se sabía era cómo evolucionaría esta situación y qué implicaciones tendría en los participantes (y sus habituales estrategias de estudio), y, en consecuencia, en el alcance de los objetivos de esta investigación. Además, el contexto virtual, representó una dificultad inherente para la observación directa de la actitud y disposición del grupo frente a la clase y actividades propias de la intervención; pues la mayoría de los estudiantes se muestran renuentes a encender su cámara, abrir su micrófono y participar activamente opinando, dando ejemplos, o preguntando. La mayoría se comunicó mediante el chat de la sesión.

La naturaleza del curso donde se llevó a cabo la intervención, por su corta duración (4 semanas), pudo haber sido una desventaja más para los objetivos de la estrategia de intervención. En cuanto a limitaciones culturales, se percibió una resistencia por parte de los estudiantes a adoptar el papel central en su proceso de aprendizaje, pues el paradigma educativo en el que han recibido su formación básica y media-superior, discrepa del que ahora tienen en el nuevo nivel académico.

Otra de las situaciones en las que algunos estudiantes mostraron resistencia fue a responder el instrumento para la recolección de datos, tanto en el pre como en el post test; calificando al cuestionario como demasiado extenso, al respecto, se percibe que no están acostumbrados a permanecer leyendo por periodos prolongados y reflexionando sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje.

Otras conclusiones a partir de la intervención realizada y los resultados obtenidos:

- En las estrategias motivacionales los estudiantes no presentaron ningún cambio después de la intervención.
- En las estrategias metacognitivas los estudiantes no presentaron ningún cambio después de la intervención.

- En las estrategias de gestión de recursos los estudiantes reportan haber adquirido mayor confianza para participar en clase y haber tenido beneficios en su aprendizaje mediante el intercambio de ideas y opiniones mientras trabajaron en actividades colaborativas.
- En las estrategias de aprendizaje cognitivo no se presentaron cambios después de la intervención.
- En cuanto al rendimiento académico no se presentaron cambios significativos, sus promedios pre y post intervención se mantuvieron.
- Las estrategias de aprendizaje significativo son una opción efectiva para desarrollar aprendizaje autorregulado, sin embargo, por las condiciones y contexto que se analizaron en la discusión del capítulo cuatro y las limitaciones señaladas en este capítulo, en esta investigación no se comprobó la correlación moderada entre la aplicación de estrategias de aprendizaje significativo en las actividades formativas y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de primer tetramestre, por lo tanto, la hipótesis planteada se rechaza.
- El objetivo general de esta investigación se cumplió, se logró evaluar el impacto del uso de estrategias de aprendizaje significativo para desarrollar aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios de primer tetramestre de una institución privada.

¿Con que estrategias significativas será posible favorecer el desarrollo de la autorregulación en un curso virtual de primer tetramestre de una universidad privada durante el confinamiento debido a la pandemia? Se considera que las estrategias motivacionales, las metacognitivas de apoyo y control; las estrategias de gestión de recursos y las cognitivas son una opción viable, sin embargo, es necesario sopesar exhaustivamente las particularidades del curso en el cual se ha de aplicar la intervención, la pandemia fue una variable difícil de predecir y afrontar, si bien, las herramientas digitales estaban a nuestro alcance, los efectos de una contingencia sanitaria y la poca familiaridad con el aprendizaje virtual por parte de los estudiantes, fueron un reto mayor.

¿En qué medida es posible mejorar el rendimiento académico de los estudiantes? En este estudio no fue posible lograr un cambio significativo, sin embargo, aun cuando no haya

habido un aumento en el rendimiento académico, se considera positivo el no haber tenido casos de deserción o reprobación, significativos.

5.3 Recomendaciones y Futuras investigaciones

A partir de los hallazgos de este trabajo se presentan algunas recomendaciones para futuras investigaciones y para ser aplicadas en instituciones educativas que mantengan condiciones similares con la que participó en este proyecto.

- Primero, se recomienda presentar un reporte a la dirección para ofrecer sugerencias que ayuden a enriquecer el diseño instruccional y contenidos temáticos, procurando que estos sean significativos para los estudiantes.
- Segundo, se recomienda difundir los hallazgos en el ámbito académico, por medio de algún congreso o coloquio de investigación, con la finalidad de compartir las experiencias, aprendizajes y nuevos planteamientos que surgieron a partir de este trabajo.
- Con relación a los resultados se desprenden nuevas preguntas de investigación para conocer más sobre el tema del aprendizaje autorregulado en estudiantes de nuevo ingreso.
- Tercero, se recomienda hacer una nueva intervención en la misma institución, con grupos del mismo curso y nivel, pero ahora en el contexto presencial, para comprobar si existen diferencias significativas entre la aplicación de la intervención en contexto virtual y presencial, teniendo en cuenta que la contingencia sanitaria aún persiste, sólo que en condiciones diferentes a las que había durante esta primera intervención.
- Cuarto, en investigaciones posteriores se recomienda utilizar una muestra más grande, que pueda ser representativa a mayor escala.

A partir de la triangulación, se encontró diferencias en las siguientes estrategias:

-Motivación intrínseca: los datos cuantitativos reportan no significancia; sin embargo, en los datos cualitativos los dos grupos reportan que al final del curso consideran que el contenido y las actividades fueron interesantes.

-Valor de la tarea: los datos cuantitativos reportan no significancia, mientras que los datos cualitativos reportan que ambos grupos consideran lo aprendido como útil para el autoconocimiento y bienestar.

- Atribuciones externas: los datos cuantitativos reportan no significancia, mientras que los datos cualitativos reportan que en ambos grupos consideran de valor la forma en que se impartió la clase y el acompañamiento recibido.
- Autoevaluación: los datos cuantitativos reportan no significancia, sin embargo, los datos cualitativos refieren que ambos grupos fueron capaces de reconocer los que hicieron bien y que contribuyó a su buen desempeño.
- Control de contexto: los datos cuantitativos reportan no significancia, sin embargo, en los datos cualitativos el grupo experimental mejoró la gestión del apoyo de sus pares, pero manifestó dificultades por la modalidad virtual del curso.
- Interacción social: los datos cuantitativos reportan no significancia, mientras que los datos cualitativos reportan que ambos grupos trabajaron mejor en equipo después de la intervención.

A partir de la triangulación, se encontró semejanzas en las siguientes estrategias:

- Control autorregulación: los datos cuantitativos reportan no significancia, los datos cualitativos en ambos grupos refieren que les hizo falta dedicar tiempo al estudio independiente para participar en clase, comprender mejor las instrucciones de las actividades y su elaboración.
- Transferencia uso de la información: los datos cuantitativos y cualitativos reportan no haber encontrado diferencias significativas en ningún grupo después de la intervención.

Referencias

- AMAI, Niveles socio económicos. (2018). *Descripción de los niveles socioeconómicos*. Febrero 11, 2021, de NSE, AMAI Sitio web: <https://nse.amai.org/niveles-socio-economicos/>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bhunia, A. (2013). Statistical methods for practice and research (A guide to data analysis using SPSS). *South Asian Journal of Management*, 20(1), 154-157. <https://0-search-proquest-com.biblioteca-ils.tec.mx/scholarly-journals/statistical-methods-practice-research-guide-data/docview/1370705490/se-2?accountid=11643>
- Bruna, D., Pérez, M. V., Bustos, C. y Núñez, J. C. (2017). *Propiedades Psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios Chilenos*. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(44), 77–91. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.21865/RIDEP44.2.07>
- Cano, S., Collazos, C. A., Flórez-Aristizábal, L., Moreira, F., y Ramírez, M. (2020). Experiencia del aprendizaje de la Educación Superior ante los cambios a nivel mundial a causa del COVID-19. (Spanish). *Campus Virtuales*, 9(2), 51–59. <http://0searchbscohostcom.bibliotecails.tec.mx/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=146818691&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). *The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation*. *Educational Psychologist*, 18, 88–108.
- Dai, Y., Lin, X., Su, S., & Li, L. (2021). The Online Learning Academic Achievement of Chinese Students during the COVID-19 Pandemic: The Role of Self-Regulated Learning and Academic Entitlement. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(3), 116–127. <http://0searchbscohostcom.bibliotecails.tec.mx/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1308522&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A. & Loughlin, S. M. (2008). *Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning*. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391-409.
- DOF. (2020). *ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. Febrero 13, 2022, de Gobierno de México Sitio web: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Endler, N. S., y Kocovski, N. L. (2000). *Self-regulation and distress in clinical psychology*. En Garner, JK (2009). *Conceptualizar las relaciones entre funciones ejecutivas y aprendizaje autorregulado*. *The Journal of Psychology*, 143 (4), 405-426.
- Freiberg, H. A., Ledesma, R., y Fernández L., M. M. (2017). *Análisis de las Propiedades Psicométricas del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI) en Estudiantes Universitarios*. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(44), 116–130. <https://0-doi-org.biblioteca->
- Gaeta, G. M. L., Gaeta, L. y Rodríguez G. M. D. S. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 3-27. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032021000300003&script=sci_arttext
- Gallardo, C. K. E. (2013) *Evaluación del aprendizaje: retos y mejores prácticas (Spanish Edition)*. Edición de Kindle.
- Galindo-Domínguez, H., y Bezanilla, M. J. (2021). *Promoting Time Management and Self-Efficacy through Digital Competence in University Students: A Mediatonal Model*. *Contemporary Educational Technology*, 13(2). <http://0searchbscohostcom.bibliotecails.tec.mx/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1293747&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- García H., I., y De la Cruz B., G. D. L. M. (2014). *Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4804937>

- García, M.I. y Bustos C., R. B. (2020). *Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación*. Sinéctica, 55, 1–21. [https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-003](https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.31391/S2007-7033(2020)0055-003)
- Garner, JK (2009). Conceptualizar las relaciones entre funciones ejecutivas y aprendizaje autorregulado. *The Journal of Psychology*, 143 (4), 405-426. <http://0-search-ebscobhost-com.bibliotecails.tec.mx/login.aspx?direct=true&db=edsbl&AN=RN253178126&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Gravini-Donado, M., Ortiz-Padilla, M. E., y Campo-Terner, L. (2016). Autorregulación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. (Spanish). *Educación y Humanismo*, 18(31), 326–342. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.17081/eduhum.18.31.1382>
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018a). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Capítulo 16. La ruta de los métodos mixtos*. (Primera edición). McGraw-Hill Education. <http://0searchebscobhostcom.bibliotecails.tec.mx/login.aspx?direct=true&db=cat03431a&AN=bdis.b1854813&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018b). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Capítulo 1. Elaboración de la propuesta, proyecto o protocolo de la investigación: el mapa general*. (Primera edición). McGraw-Hill Education. <http://0searchebscobhostcom.bibliotecails.tec.mx/login.aspx?direct=true&db=cat03431a&AN=bdis.b1854813&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Horbath, J. E. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 59–85. Recuperado de: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ries/article/view/50>
- Hu, YH. (2021) *Efectos de la pandemia de COVID-19 en los comportamientos de aprendizaje en línea de estudiantes universitarios en Taiwán*. *Educ Inf Technol* 27, 469–491 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10677-y>
- IESALC. (2020). *Informe del IESALC analiza los impactos del #COVID19 y ofrece recomendaciones a gobiernos e instituciones de educación superior. Febrero 13, 2022, de UNESCO*, sitio web: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/14/iesalc-insta-a-los-estados-a-asegurar-el-derecho-a-la-educacion-superior-en-igualdad-de-oportunidades-ante-el-covid-19/>

- INEGI. (2020). *Panorama Sociodemográfico de México 2020*. Febrero 15,2022, de Instituto Nacional de Estadística y Geografía Sitio web:
https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/7012825197926.pdf
- Inzunza, B., Pérez, C., Márquez, C., Ortiz, L., Marcellini, S., & Duk, S. (2018). *Estructura Factorial y Confiabilidad del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, MSLQ, en estudiantes universitarios chilenos de primer año*. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(47), 21-35. <http://0-search-ebscobhost-com.biblioteca-ils.tec.mx/login.aspx?direct=true&db=edselc&AN=edselc.2-52.0-85046008883&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Jiménez, L., García, A.-J., López-Cepero, J., y Saavedra, F.-J. (2018). *The Brief-ACRA Scale on Learning Strategies for University Students*. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 23(1), 63–69. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.1016/j.psicoe.2017.03.001>
- Jurišević, M., Lavrih L., Lišić, A., Podlogar, N. y Žerak, U. (2021). *Higher Education Students' Experience of Emergency Remote Teaching during the Covid-19 Pandemic in Relation to Self-Regulation and Positivity*. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(Special Issue), 241–262. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.26529/cepsj.1147>
- Lovón Cueva, M. A., y Cisneros Terrones, S. A. (2020). *Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID- 19: El caso de la PUCP*. *Propósitos y Representaciones*, 8, 36–50. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Maldonado, K. A. M., Mastache, G. A., Ríos, S. C., y Gómez, M. A. B. (2021). *La pandemia y su impacto en la educación superior. El uso de la tecnología por los estudiantes de la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia de la UAGro*. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(35), 6-17.
<http://0searchebscobhostcom.biblioteca-ils.tec.mx/login.aspx?direct=true&db=edsdia&AN=edsdia.ART0001450701&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Marinoni, G., Van't Land, H. y Jensen, T. (2020). *El impacto de Covid-19 en la educación superior en todo el mundo. Informe de la encuesta mundial de la IAU*, 23.

https://www.uniss.it/sites/default/files/news/iau_covid19_and_the_survey_report_final_may_2020.pdf

Másmela-Olivar, R., Mahecha-Escobar, J., y Conejo-Carrasco, F. (2019). *Percepción de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de los primeros niveles de un programa de Administración en Salud Ocupacional*. *Revista Educación En Ingeniería*, 15(29), 13–20. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.26507/rei.v15n29.1017>

Mohammed, G. M. S., y Mudhsh, B. A. D. M. (2021). The Effects of COVID-19 on EFL Learners' Anxiety at the University of Bisha. *Arab World English Journal*, 209–221 <http://0searchbscohostcom.bibliotecails.tec.mx/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1311438&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(2). <http://0searchbscohostcom.bibliotecails.tec.mx/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&AN=edsdoj.28d0c3c4653b4adabe95e3b1ab071017&lang=es&site=eds-live&scope=site>

OMS. (2021). Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19. Noviembre 7, 2021, de Organización Mundial de la Salud Sitio web: <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>

Ortiz G. D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophía: Colección de Filosofía de La Educación*, 1(19). [https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04file:///C:/Users/DELL/Downloads/320-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1113-1-10-20160111%20\(1\).pdf](https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04file:///C:/Users/DELL/Downloads/320-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1113-1-10-20160111%20(1).pdf)

Panadero, E. y Alonso Tapia, J. (2014a). *How do students self-regulate? review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning*. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.6018/analesps.30.2.167221>

Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014b). *Teorías de autorregulación educativa: Una comparación y reflexión teórica*. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. doi: <http://0-dx.doi.org.biblioteca-ils.tec.mx/10.1016/j.pse.2014.05.002>

Pérez-Pérez, C., Suárez-Rodríguez, J. M., & Gargallo, B. (2009). *El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. [The CEVEAPEU Questionnaire. An instrument to assess the learning strategies of university students]. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y*

Evaluación Educativa, 15(2), 1–31. <http://0-search.ebscohost.com/biblioteca-ils.tec.mx/login.aspx?direct=true&db=edsdj&AN=edsdj.091689675bad4cbaabeb32fd2ec7aefe&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Pinales, O. M. L., Rosales, S. N., y Salazar, M. T. C. (2020). *Khan Academy y Autorregulación en el Proceso de Aprendizaje de Estudiantes de Ingeniería*. ANFEI Digital, (12).

<https://www.anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/649/1290>

Pinto-Santuber, C., Ortiz-Salgado, R., Muñoz Mendoza, C. L., Yáñez Alvarado, M., y Letelier Sanz, P. (2020). *Cuestionario de autorregulación del aprendizaje en línea (Online Self-regulated Learning Questionnaire, OSLQ): estudio de validez y fiabilidad de la versión en español. (Spanish)*. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 251–266. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.4067/S0718-07052020000200251>

Pintrich, PR (1999). *The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning*. *International Journal of Educational Research*. Revista internacional de investigación educativa, 31 (6), 459-470. [https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)

ProPositivo. (2020a). Universidad virtual en 48 horas. Noviembre 07, 2021, de Universidad Tecmilenio Sitio web: <https://vive.tecmilenio.mx/propositivo/universidad-virtual-en-48-horas>

ProPositivo. (2020b). Tecmilenio en el Top 10 de Universidades en México. Febrero 15,2022, de Universidad Tecmilenio Sitio web: <https://vive.tecmilenio.mx/propositivo/tecmilenio-en-el-top-10-de-universidades-en-m%C3%A9xico>

Ramírez-Dorantes, M. C. (1), Echazarreta-Moreno, A. (1), Canto y Rodríguez, J. E. (2), y Bueno-Álvarez, J. A. (3). (2013). Psychometric validation of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire with Mexican university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193–214. <http://0-search.ebscohost-com.biblioteca-ils.tec.mx/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=91584078&lang=es&site=eds-live>

Rocha E. F. J. (2018). *Autorregulación del aprendizaje y aceptación de cursos masivos abiertos* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León). <http://eprints.uanl.mx/17775/>

- Roblero, G. (2020). Validación de cuestionario sobre gestión del tiempo en universitarios mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1–11. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.24320/redie.2020.22.e01.2136>
- Robles-Garrote, P., y del Carmen-Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. (Spanish). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 18, 103–118. <http://0-search.ebscohost.com/biblioteca/ils.tec.mx/login.aspx?direct=true&db=edo&AN=101877122&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Ryan, R., y Deci, E. L. (2000). *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar*. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sáiz, M. M. C., y Valdivieso-León, L. (2020). Relación entre rendimiento académico y desarrollo de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 23(3), 49–65. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.6018/reifop.385491>
- Salazar, M. I., y Heredia E. Y. (2019). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 20(4), 256–262. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.1016/j.edumed.2018.12.005>
- Saldarriaga-Zambrano, P.J., Bravo-Cedeño, G.R y Looz-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de Las Ciencias*, 2(3 Especial), 127–137. <https://doi.org/10.23857/dc.v2i3>
- Salehi, S., Du, J. T., & Ashman, H. (2018). *Use of Web Search Engines and Personalisation in Information Searching for Educational Purposes*. *Information Research: An International Electronic Journal*, 23(2). <http://0-search-ebscohost-com.biblioteca-ils.tec.mx/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1182241&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- SEP. (2020a). *Boletín No. 80 Fortalece SEP programa Aprende en Casa mediante sitio web especializado en educación básica*. Febrero 13, 2022, de Gobierno de México Sitio web: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-80-fortalece-sep-programa-aprende-en-casa-mediante-sitio-web-especializado-en-educacion-basica?idiom=es>

- SEP. (2020b). Lineamientos de Acción COV ID-19 para las Instituciones Públicas de Educación Superior. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://www.anuies.mx/recursos/pdf/LINEAMIENTOS_COVID-19_IES_SES_VFINAL.pdf
- Schunk, D. H. (2005). *Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich*. Educational Psychologist, 40(2), 85-94. doi: http://0-dx.doi.org.biblioteca-ils.tec.mx/10.1207/s15326985ep4002_3
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. Educational psychology review, 20(4), 463-467. <https://0-search-proquest-com.biblioteca-ils.tec.mx/scholarly-journals/metacognition-self-regulation-regulated-learning/docview/61990153/se-2?accountid=11643>
- Schunk, D. H., y DiBenedetto, M. K. (2020). *Motivation and social cognitive theory*. Contemporary Educational Psychology, 60. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. Universidades, 71(86), 73-87. <http://www.udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/407>
- Sulisworo, D., Fatimah, N., Sunaryati, S. S., y Sanidi. (2020). A Quick Study on SRL Profiles of Online Learning Participants during the Anticipation of the Spread of COVID-19. International Journal of Evaluation and Research in Education, 9(3), 723–730. <http://0-searchesbscohostcom.bibliotecails.tec.mx/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1274824&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- UNESCO. (2021). *Coalición Global de Educación*. Mayo,18, 2021, de UNESCO. Sitio web: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- UNESCO, México. (2021). *Acciones ante la emergencia sanitaria*. Mayo 20, 2021, de UNESCO Sitio web: <https://es.unesco.org/mexicoreune>
- Weber, H., Becker, D., y Hillmert, S. (2019). Information-Seeking Behaviour and Academic Success in Higher Education: Which Search Strategies Matter for Grade Differences among University Students and How Does This Relevance Differ by Field of Study? Higher Education: The International Journal of Higher Education Research, 77(4), 657–

678.<http://0searchebscohostcom.bibliotecails.tec.mx/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1209673&lang=es&site=eds-live&scope=site>

- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://0-doi-org.bibliotecails.tec.mx/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25, 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B.J., y Schunk, D.H. (Eds.). (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2nd ed.). Routledge. <https://0-doi-org.bibliotecails.tec.mx/10.4324/9781410601032>
- Zimmerman, B.J (2000). *Chapter 2 Attaining Self-regulation Zimmerman*. Manual de autorregulación.

Apéndices

Apéndice A. Carta de autorización para la ejecución de la intervención.

Maestría en Educación
Tecnológico de Monterrey

Guadalupe, Nuevo León a 25 de febrero de 2021

Por medio de la presente, Reyna Elizabeth Pérez Cruz, estudiante de la Maestría en Educación del Tecnológico de Monterrey, con matrícula a01685536, solicito su autorización para la elaboración de un proyecto de investigación aplicada como parte del proceso de Tesis titulada: "*Autorregulación en estudiantes universitarios*". Se aplicará un instrumento de medición a todos los alumnos que tenga a mi cargo y que deseen participar. De igual manera estaré aplicando estrategias de aprendizaje significativo que tenga impacto en la autorregulación del estudiante, acorde a los cursos que estaré impartiendo.

Me comprometo como autora del proyecto a que toda la información será confidencial y para el mejoramiento de la institución. La identidad de las personas que participen en el estudio será respetada y confidencial. Al culminar la elaboración del proyecto, este será entregado a la institución como parte del proceso de vinculación. Si hubiera alguna duda puede contactar a la Dra. Gabriela Torres Delgado, Directora de Tesis. gtorresd@tec.mx

Atentamente

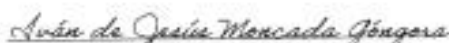


Reyna Elizabeth Pérez Cruz
Firma



Karla María Delgado Parra
Directora general
Universidad Tecmilenio
Campus Guadalupe

Firma de autorización



Iván de Jesús Moncada Góngora
Director académico
Profesional Ejecutivo y Posgrados
Universidad Tecmilenio
Campus Guadalupe

Firma de quien recibe el proyecto

Apéndice B. Entrevista a docentes de los cursos introductorios.

B.1 Formato de entrevista a docentes

El presente cuestionario tiene como finalidad conocer su apreciación sobre el nivel de autorregulación y uso de estrategias de aprendizaje que sus estudiantes utilizaron durante las clases virtuales en el confinamiento por COVID-19, para favorecer el aprendizaje de los contenidos de sus cursos.

Declaración de consentimiento: Acepto participar de manera libre y voluntaria en la presente entrevista. He sido informado(a) de que mis respuestas son confidenciales y se utilizarán con fines de investigación:

Sí: _____ No: _____

Instrucciones: Por favor, lea atentamente la información de contexto que se le proporciona. Después, responda de manera descriptiva a cada pregunta planteada. La información que proporcione será estrictamente confidencial y los resultados serán utilizados de manera global con fines de investigación.

Las *estrategias de aprendizaje* pueden entenderse como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado. Actuar estratégicamente supone querer aprender eficazmente y diseñar y ejecutar planes de acción ajustados a las metas previstas y a las condiciones del contexto, seleccionando y poniendo en marcha procedimientos, habilidades y técnicas eficaces para aprender cuya efectividad ha de evaluarse para modificar lo que se precise (García y Pintrich, 1993, citados en Pérez-Pérez, Suárez-Rodríguez y Gargallo, 2009). Las estrategias de aprendizaje integran elementos cognitivos, metacognitivos, afectivo motivacionales, de apoyo y control.

La *autorregulación* es un proceso formando por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2000, citado en Garner, 2010). Las definiciones de aprendizaje autorregulado de los estudiantes implican tres características: su uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, su capacidad de respuesta a la retroalimentación sobre la eficacia del aprendizaje y sus procesos motivacionales interdependientes, (Zimmerman, 1990).

Con base en lo anterior y tomando en cuenta el contexto de las clases virtuales, responda las siguientes preguntas:

1. ¿Considera usted que entre los alumnos de nuevo ingreso (primer tetramestre), existe poco o nulo uso de estrategias de aprendizaje, lo que constituye un problema que es necesario atender? Sí/ No ¿Por qué?
2. En su opinión ¿cuáles son las razones de que el poco o nulo uso de estrategias de aprendizaje se presente en los alumnos de nuevo ingreso (primer tetramestre)?
3. ¿Considera que la autorregulación en el aprendizaje sea necesaria para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en primer tetramestre?
4. En su experiencia docente, ¿Los buenos resultados en el rendimiento académico de los estudiantes se encuentra relacionado con el uso de estrategias de aprendizaje y autorregulación? ¿De qué manera?
5. De acuerdo con su apreciación, ¿Qué porcentaje de sus estudiantes lee la explicación de los temas, revisa los recursos (lecturas, videos, podcast, etc.) proporcionados en Canvas y cumple con sus actividades en tiempo y forma?
6. Entre los cursos virtuales y presenciales ¿Qué diferencias hay en la motivación, disponibilidad para participar, signos de ansiedad, nerviosismo o estrés en sus alumnos?

Zimmerman, B. J. (1990). *Self-regulated learning and academic achievement: an overview*. Educational Psychologist, 25, 3–17.

Pérez-Pérez, C., Suárez-Rodríguez, J. M., & Gargallo, B. (2009). *El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 15(2).

B.2. Transcripción de las respuestas de los profesores entrevistados.

Pregunta 1. *¿Considera usted que entre los alumnos de nuevo ingreso (primer tetramestre), existe poco o nulo uso de estrategias de aprendizaje, lo que constituye un problema que es necesario atender? Sí/ No ¿Por qué?*

Respuestas:

Profesor 1: Sí, poco uso de estrategias de aprendizaje ya que como es un conjunto de alumnos de diferentes niveles socioculturales y sociales quizás no tienen el mismo grado de conocimiento, no provienen de iguales escuelas, etc., además eso implica que la educación sea diferente, no solo las estrategias también métodos y formas de enseñanza que recibieron previamente.

Profesor 2: Sí, aunque pienso que se adaptan a los cambios.

Profesor 3: Sí, he visto que es una situación recurrente en ellos. Principalmente en cuestión de estudio independiente, revisión de plataformas, avisos, correos, etc. que provoca que no planifiquen sus actividades y las elaboren con baja calidad o no las entreguen. Eso claramente tiene impacto en su aprendizaje.

Pregunta 2. *En su opinión ¿cuáles son las razones de que el poco o nulo uso de estrategias de aprendizaje se presente en los alumnos de nuevo ingreso (primer tetramestre)?*

Respuestas:

Profesor 1: Debido a la educación que han recibido previamente desde su infancia, algunos sí traen hábitos, otros no, no tienen conocimiento de estas, a pesar de la edad o de ser de edad mayor, provienen quizás de estados de la república diferentes, etc.

Profesor 2: No identifican o conocen las estrategias que les pueden servir.

Profesor 3: Pienso que por la formación tradicional que han recibido. Ellos aún llegan y esperan que el profesor/a imparta la clase, les diga qué hacer y los evalúe. No tienen conocimiento o entrenamiento en el uso de estrategias que les puedan ayudar a ser más efectivos en su aprendizaje, por ejemplo, llevar una agenda de actividades, planear su semana, hacer repaso de temas, aunque no tengan un examen, tomar apuntes por su cuenta (si el profesor/a no lo pide o no se evalúa, ellos no lo hacen), no se autoevalúan o son críticos con su desempeño.

Pregunta 3. ¿Considera que la autorregulación en el aprendizaje sea necesaria para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en primer trimestre?

Respuestas:

Profesor 1. Sí, definitivamente.

Profesor 2. Claro, les da autonomía.

Profesor 3. Sí, eso ayuda a que se puedan adaptar mejor al rigor académico del nivel profesional y, por ende, tenga mejores resultados en su rendimiento académico.

Pregunta 4. En su experiencia docente, ¿Los buenos resultados en el rendimiento académico de los estudiantes se encuentra relacionado con el uso de estrategias de aprendizaje y autorregulación? ¿De qué manera?

Respuestas:

Profesor 1. Sí, fomentándoles nuevamente los hábitos como cuando se nos inculcaron de pequeños, enseñarles a aprender, a crear y no a copiar.

Profesor 2. Sí. las estrategias son un apoyo y controlan las acciones.

Profesor 3. Sí, pues creo que un alumno que tiene buenos hábitos de estudio, como repasar los temas, hacer sus tareas con tiempo y siguiendo bien las instrucciones, participando en clase, en general, es un alumno que aprenderá mejor y eso se reflejará en sus calificaciones.

Pregunta 5. De acuerdo con su apreciación, ¿Qué porcentaje de sus estudiantes lee la explicación de los temas, revisa los recursos (lecturas, videos, podcast, etc.) proporcionados en Canvas y cumple con sus actividades en tiempo y forma?

Respuestas:

Profesor 1. Diría que un 60%

Profesor 2. Menos del 50%

Profesor 3. Creo que a lo mucho un 50 %

Pregunta 6. Entre los cursos virtuales y presenciales ¿Qué diferencias hay en la motivación, disponibilidad para participar, signos de ansiedad, nerviosismo o estrés en sus alumnos?

Respuestas:

Profesor 1. Va junto con pegado creo yo, ya que, también se genera el estrés en cursos virtuales, en presenciales por llegar a campus, en virtual por los problemas de conexión, por ejemplo. La disponibilidad en participar baja más en línea, la motivación en mi perspectiva es igual por parte del docente, pero también hay grupos variados, muy apáticos que por más que uno insista no participan y tiene que ver el tema, el docente, la modalidad, y hasta el lugar de procedencia. Lo digo por experiencia propia.

Profesor 2. Creo que se sienten menos motivados. No es lo mismo hablarle a una persona de frente que a una pantalla.

Profesor 3. Si se notan menos motivados a participar, no prenden su cámara, se les pregunta o pide participación y no contestan; se perciben menos involucrados en una clase virtual. Constantemente tienen dificultades con la conexión, disponibilidad de una computadora, o algo se les dificulta con el uso de la plataforma y no piden ayuda, se perciben aislados.

Apéndice C. Plan completo de la Estrategia de intervención

Apéndice C.1 Plan de actividades de la intervención con estrategias de aprendizaje significativo.

ACTIVIDADES	Previo a sesión 1 10/18/21	Periodo: del 19 de octubre al 11 de noviembre, 2021							
		Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4	
		Sesión 1	Sesión 2	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 1	Sesión 2
		10/19/21	10/21/21	10/26/21	10/28/21	11/02/21	11/04/21	11/09/21	11/11/21
FASE 1. APERTURA	Actividad inicial (1). "Apuntando a las estrellas: ¿Qué y cómo quiero aprender?"								
	Explicación del proyecto								
	Aplicación del pretest								
FASE 2. IMPLEMENTACIÓN	Entrega de actividad inicial (1)								
	Entrega de actividad 1. A del curso								
	Entrega de actividad 1. B del curso								
	Inicia actividad 2. "En busca del conocimiento"								
	Entrega de actividad 2								
	Entrega de actividad 2. A del curso								
	Entrega de actividad 2. B del curso								
	Inicia actividad 3. "Camino hacia mi meta"								
	Entrega de actividad 3								
	Entrega de actividad 3. A del curso								
	Entrega de actividad 3. B del curso								
	Inicia actividad 4. "Reflexiones sobre el bienestar y la salud"								
	Entrega de actividad 4								
	Entrega de actividad 4. A del curso								
Entrega de actividad 4. B del curso									
FASE 3. CIERRE	Aplicación del post test								
	Aplicación del cuestionario breve de preguntas abiertas								

*Actividades de la intervención *Actividades originales del curso

Apéndice C.2 Actividades de la estrategia de intervención para desarrollar aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios.

Actividad de la semana 1

ACTIVIDAD 1. Apuntando a las estrellas: ¿Qué y cómo quiero aprender?	
Nivel educativo: Profesional / Período de implementación: 18 de octubre, 2021 al 11 de noviembre 2021	
Modalidad: en línea	
Competencia disciplinar	Explica los conceptos más importantes de la psicología positiva y puede fundamentar su explicación a través de estudios científicos.
Competencia transversal	Establece sus propios objetivos de aprendizaje y planifica una estrategia de estudio para lograrlos, utilizando estrategias de aprendizaje autorregulado.
Temas: Bloques del 1 al 4	
Nombre de la actividad: Apuntando a las estrellas: ¿Qué y cómo quiero aprender?	
Modalidad: individual	
Objetivo: Explorar el contenido temático, la metodología, competencia y evaluación del curso para establecer sus objetivos de aprendizaje y planear una estrategia de aprendizaje autorregulado para lograrlos.	
Justificación: El aprendizaje autorregulado implica autoconciencia y automotivación para desarrollar la habilidad de plantearse objetivos de aprendizaje tras el análisis de la tarea, posteriormente se implicará en movilizar su conducta para convertirla en acciones que se encaminen al logro de dichos objetivos (Zimmerman, 1990;2002; Schunk y Zimmerman, 1994;1998 y Pintrich, 1999).	
Instrucciones:	
Paso 1. Navega por tu curso en Canvas, visita cada uno de los espacios disponibles (Mi curso, Anuncios, Tareas, Foros de discusión, Calificaciones, etc.); identifica la información que te será de utilidad para elaborar tu infografía con base en los criterios de evaluación que se muestran en la rúbrica.	
Paso 2. Con base en la información recabada después de navegar en tu curso, identifica los siguientes aspectos y realiza una síntesis de los que tienen un asterisco: <ul style="list-style-type: none"> • Metodología del curso* • Competencia del curso • Temario • Contenido de los bloques del 1 al 4 • Evaluación (Actividades entregables y su ponderación) * • Recursos 	
Paso 3. Con base en la revisión del contenido de los 4 bloques, enuncia un objetivo de aprendizaje para cada uno de ellos. Las siguientes preguntas te pueden ayudar a establecerlos; <i>¿Qué te pareció interesante en cada uno de los temas? ¿Sobre qué te gustaría aprender más? ¿Qué aspectos consideras más importantes y por qué?</i>	
Paso 4. Diseña una estrategia para poder cumplir tus objetivos de aprendizaje. Tu estrategia debe incluir lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades necesarias para el aprendizaje de los temas (incluir descripción) • Al menos 5 acciones para llevar a cabo el estudio independiente (delimitadas por tiempos) y la justificación de su utilidad. • Calendarización de las actividades por semana • Recursos necesarios para las acciones de estudio y trabajos académicos 	
Paso 5. Elabora una infografía donde integres las características del curso (Metodología, Competencia, Evaluación, Tipo de recursos disponibles); los objetivos de aprendizaje que estableciste para cada bloque y tu estrategia para cumplirlos). Puedes utilizar las siguientes herramientas gratuitas para elaborar tu infografía: Canva , Piktochart , Genially o cualquier otra que tu preferencia.	
Recursos: Equipo de cómputo con paquete Office, acceso a internet, acceso a Plataforma educativa (Canvas), disponibilidad de tiempo (3 horas aproximadamente).	
Evidencia: <ul style="list-style-type: none"> • Documento Word donde desarrolle lo solicitado en los pasos 2,3 y 4. • Infografía donde identifique la competencia, metodología y el tipo de evaluación para el curso. Incluyendo los objetivos específicos de aprendizaje que estableció para cada bloque del curso, y una planeación de estrategias de estudio para el alcance dichos objetivos de aprendizaje. 	
Instrumento de evaluación: Rúbrica binaria	
Medio de entrega: Canvas/Tareas/Botón "Entregar tarea"	
Fecha de entrega: 21 de octubre 2021	

Actividad de la semana 2

ACTIVIDAD 2. "En busca del conocimiento"	
Nivel educativo: Profesional	Periodo de implementación: 18 de octubre al 11 de noviembre 2021
	Modalidad: en línea
<p>Competencia disciplinar: Explica los conceptos más importantes de la psicología positiva y puede fundamentar su explicación a través de estudios científicos.</p> <p>Competencia transversal: Aplicar la investigación documental y el trabajo colaborativo para favorecer el uso de estrategias de aprendizaje cognitivo y estrategias de gestión de recursos.</p>	
<p>Nombre de la actividad: "En busca del conocimiento"</p> <p>Tema: Bloque 2</p> <p>Modalidad: Colaborativa</p>	
<p>Objetivo: Realizar una investigación documental haciendo uso de la Biblioteca digital y otras fuentes confiables para complementar sus conocimientos en el tema.</p>	
<p>Justificación: El uso de estrategias de aprendizaje cognitivo y gestión de recursos favorecen el desarrollo del aprendizaje autorregulado, el estudiante mientras ajusta sus conductas con base en el tiempo, materiales disponibles y personas de apoyo (Zimmerman, 1990 y Pintrich, 1999).</p>	
<p>Instrucciones:</p> <p><i>(Individual)</i></p> <p>Paso 1. Con base en el objetivo de aprendizaje que estableciste para el Bloque 2: Fortalezas de carácter, elige un tema relacionado sobre el que te interese saber más.</p> <p>Paso 2. Realiza la búsqueda de dos recursos (artículo, ensayo, <i>journal</i>, reporte, capítulo de un libro) en la Biblioteca digital, Google académico o Recursos abiertos de fuentes confiables, con vigencia no mayor a cinco años.</p> <p>Paso 3. Elabora dos fichas bibliográficas incluyendo los siguientes datos.</p> <p>Datos del recurso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Título: • Tipo de recurso: • Nombre del autor(es): • Año de publicación: • URL del recurso: <p>Lo más importante del contenido del recurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redacción no menor a 100 palabras. <p><i>(Colaborativo)</i></p> <p>Paso 4. Con base en la información recabada elaboren una tabla de metaanálisis donde concentrarán los hallazgos de cada integrante del equipo, incluyendo los siguientes aspectos:</p> <p>*Para trabajar en la tabla utilicen un documento compartido de Excel, en <i>Office 365</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre del recurso • Autor/es • Año de publicación • ¿Cómo se relaciona con el tema de Fortalezas de Carácter? • Cita del recurso en formato APA 	
<p>Recursos: Equipo de cómputo con paquete Office, acceso a internet, acceso a Biblioteca Digital, disponibilidad de tiempo (3 horas aproximadamente).</p>	
<p>Evidencia: Documento Word donde incluya las dos fichas bibliográficas y la Tabla de metaanálisis que generaste en equipo.</p>	
<p>Instrumento de evaluación: criterios de evaluación</p>	
<p>Medio de entrega: Canvas/Grupo de tareas 2/Botón "Empezar tarea"</p>	
<p>Fecha de entrega: 28 de octubre 2021</p>	

Actividad de la semana 3

ACTIVIDAD 3. "Camino hacia mi meta"	
Nivel educativo: Profesional	Periodo de implementación: 18 de octubre al 11 de noviembre, 2021
	Modalidad: en línea
<p>Competencia disciplinar: Explica los conceptos más importantes de la psicología positiva y puede fundamentar su explicación a través de estudios científicos.</p> <p>Competencia transversal: Utiliza estrategias metacognitivas y conductuales; aplica estrategias de gestión de recursos y evalúa su rendimiento reaccionando en función a sus resultados.</p>	
Temas: Bloque 3	
Nombre de la actividad: "Camino hacia mi meta"	
Modalidad: Individual	
Objetivo: Diseñar una estrategia efectiva para el cumplimiento de una meta, con base en el modelo SMART.	
Justificación: El estudiante que busca desarrollar aprendizaje autorregulado debe desplegar estrategias metacognitivas y conductuales; gestionar sus recursos, tiempo, personas involucradas y búsqueda de ayuda. Posteriormente deberá auto observarse (autorreflexión), evaluar si su rendimiento ha sido efectivo o suficiente durante la manifestación de la conducta de aprendizaje (Zimmerman, 1990; Pintrich, 1999 y Zimmerman, 2002).	
<p>Instrucciones:</p> <p>Paso 1. Registra el tiempo que te toma hacer cada uno de los siguientes pasos:</p> <p>Paso 2. Realiza la lectura comprensiva del Bloque 3. (00:00)</p> <p>Paso 3. Selecciona una de tus metas y propón una estrategia fundamentada en el modelo SMART, para que aumenten tus posibilidades de alcanzarla. (00:00)</p> <p>Paso 4. Plasma de manera creativa tu estrategia en un <i>Storyboard</i>. (00:00)</p>	
Recursos: Equipo de cómputo con paquete Office, acceso a internet, acceso a Biblioteca Digital, disponibilidad de tiempo (3 horas aproximadamente).	
Evidencia: Storyboard que contenga una la estrategia diseñada bajo el modelo SMART, para el logro de una meta.	
Instrumento de evaluación: Autoevaluación	
Medio de entrega: Canvas/Grupo de tareas 3/Botón "Empezar tarea"	
Fecha de entrega: 04 de noviembre, 2021	

Actividad de la semana 4

ACTIVIDAD 4. "Reflexiones sobre el bienestar y la salud"	
Nivel educativo: Profesional	Periodo de implementación: 18 de octubre al 11 de noviembre, 2021
	Modalidad: en línea
Competencia disciplinar	Explica los conceptos más importantes de la psicología positiva y puede fundamentar su explicación a través de estudios científicos.
Competencia transversal	Participa en actividades colaborativas para aumentar su compromiso en la construcción de su aprendizaje, mientras refuerza y socializar el conocimiento.
Temas: Bloque 4	
Nombre de la actividad: "Reflexiones sobre el bienestar y la salud"	
Modalidad: mixta	
Objetivo: compartir su reflexión acerca del Bienestar y la salud y conocer la reflexión de sus compañeros, utilizando la herramienta tecnológica Padlet.	
Justificación: Los estudiantes autorregulados son participantes metacognitivos, motivacionales y conductuales, juegan un rol activo en su propio aprendizaje (Zimmerman, 1986; citado en Zimmerman, 1990).	
Instrucciones:	
<p>Paso 1. Realiza la lectura y observación reflexiva del siguiente documento y videos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Shaar, M.. (2014). <i>Los hábitos de salud funcionan mejor juntos: Evidencia desde el modelo transteórico</i>. Octubre 17, 2021, de Positive Psychology News en Español. Sitio web: https://es.positivepsychologynews.com/news/marie-josee-salvas/201410312932 • Aprendamos juntos. (2019). Versión Completa. Conocer el cerebro para vivir mejor. Facundo Manes, neurocientífico. Octubre 17, 2021, de BBVA Sitio web: https://www.youtube.com/watch?v=4ebt-yHf3mY • Aprendamos juntos. (2019). <i>Seis consejos para cuidar la salud de tu cerebro</i>. Facundo Manes, neurocientífico. Octubre 17, 2021, de BBVA Sitio web: https://www.youtube.com/watch?v=3-18pPudCxM&list=RDCMUCl6QcXatdaEAaRTRjl3dc0w&start_radio=1&rv=3-18pPudCxM&t=12 <p>Paso 2: Responde a las siguientes preguntas y fundamenta tu respuesta en la explicación del tema y lecturas sugeridas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se relacionan los hábitos de sueño, el ejercicio físico y el estado de ánimo con el bienestar integral de una persona? Fundamenta tu respuesta en la lectura y video propuestos en el paso 1. • ¿De qué manera puedes aplicar los conocimientos de este curso en tu vida personal, laboral y académica? <p>Paso 3. Da una réplica a la aportación de cada integrante de tu equipo.</p> <p>Paso 4. Contesta la auto y coevaluación acerca de tu trabajo y el de tus compañeros de equipo.</p>	
Recursos: Equipo de cómputo con paquete Office, acceso a internet, acceso a Biblioteca Digital, disponibilidad de tiempo (3 horas aproximadamente).	
Evidencia: Participación en el <i>Padlet</i> dando respuesta argumentada a las preguntas detonantes y comentando la participación de cada uno de los miembros de su equipo.	
Instrumento de evaluación: Auto y coevaluación (Co-rubrics)	
Medio de entrega: liga de Padlet disponible en la plataforma	
Fecha de entrega: 11 de noviembre, 2021	

Apéndice C.3 Fundamentación teórica de las actividades de la estrategia de intervención.

Actividad 1. Apuntando a las estrellas: ¿Qué y cómo quiero aprender?

Fundamentación de las estrategias de aprendizaje autorregulado		Actividad de la semana 1	
Habilidades de autorregulación según Schunk y Zimmerman (1994; 1998)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer objetivos próximos específicos para uno mismo 2. Adoptar estrategias potentes para alcanzar los objetivos 3. Gestionar el uso del tiempo de forma eficiente 4. Reestructurar el propio contexto físico y social para hacerlo compatible con los propios objetivos 		
Fases y subprocesos de la autorregulación según Zimmerman (2002)	Previsión <i>Proceso:</i> análisis de tarea <i>Subproceso:</i> fijación de objetivos <i>Proceso:</i> creencias de automotivación <i>Subproceso:</i> planificación estratégica	Rendimiento <i>Proceso:</i> autocontrol <i>Subproceso:</i> imágenes, autoinstrucción, concentración de la atención y estrategias de la tarea <i>Proceso:</i> autoobservación <i>Subproceso:</i> autograbación y autoexperimentación	Autorreflexión <i>Proceso:</i> autojuicio <i>Subproceso:</i> autoevaluación y atribución causal <i>Proceso:</i> autorreacción <i>Subproceso:</i> autosatisfacción, afectación
Categorías de estrategias de aprendizaje autorregulado según el modelo de Pintrich (1999)	Estrategias de aprendizaje cognitivo <i>Subcategorías:</i> De ensayo De elaboración De organización	Estrategias metacognitivas y de autorregulación <i>Subcategorías:</i> De planificación De seguimiento (supervisión) De regulación	Estrategias de gestión de recursos
Estrategias para el aprendizaje autorregulado según Zimmerman (1990).	Estrategias motivacionales <i>Fase de previsión</i> <i>Proceso:</i> creencias de automotivación <i>Fase de autorreflexión</i> <i>Proceso:</i> autorreacción	Estrategias metacognitivas <i>Fase de rendimiento</i> <i>Proceso:</i> autocontrol	Estrategias conductuales <i>Fase de rendimiento</i> <i>Proceso:</i> autoobservación (Seguimiento metacognitivo y autorregistro)

Actividad 2. "En busca del conocimiento"

Fundamentación de las estrategias de aprendizaje autorregulado		Actividad de la semana 2	
Habilidades de autorregulación según Schunk y Zimmerman (1994; 1998)	1. Gestionar el uso del tiempo de forma eficiente 2. Reestructurar el propio contexto físico y social para hacerlo compatible con los propios objetivos 3. Adoptar estrategias potentes para alcanzar los objetivos		
Fases y subprocesos de la autorregulación según Zimmerman (2002)	Previsión <i>Proceso:</i> análisis de tarea <i>Subproceso:</i> fijación de objetivos <i>Proceso:</i> creencias de automotivación <i>Subproceso:</i> planificación estratégica	Rendimiento <i>Proceso:</i> autocontrol <i>Subproceso:</i> imágenes, autoinstrucción, concentración de la atención y estrategias de la tarea <i>Proceso:</i> autoobservación <i>Subproceso:</i> autograbación y autoexperimentación	Autorreflexión <i>Proceso:</i> autojuicio <i>Subproceso:</i> autoevaluación y atribución causal <i>Proceso:</i> autorreacción <i>Subproceso:</i> autosatisfacción, afectación
Categorías de estrategias de aprendizaje autorregulado según el modelo de Pintrich (1999)	Estrategias de aprendizaje cognitivo <i>Subcategorías:</i> De ensayo De elaboración De organización	Estrategias metacognitivas y de autorregulación <i>Subcategorías:</i> De planificación De seguimiento (supervisión) De regulación	Estrategias de gestión de recursos
Estrategias para el aprendizaje autorregulado según Zimmerman (1990).	Estrategias motivacionales <i>Fase de previsión</i> <i>Proceso:</i> creencias de automotivación <i>Fase de autorreflexión</i> <i>Proceso:</i> autorreacción	Estrategias metacognitivas <i>Fase de rendimiento</i> <i>Proceso:</i> autocontrol	Estrategias conductuales <i>Fase de rendimiento</i> <i>Proceso:</i> autoobservación (Seguimiento metacognitivo y autorregistro)

Actividad 3. "Camino hacia mi meta"

Fundamentación de las estrategias de aprendizaje autorregulado		Actividad de la semana 3	
Habilidades de autorregulación según Schunk y Zimmerman (1994; 1998)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestionar el uso del tiempo de forma eficiente 2. Supervisar el propio rendimiento de forma selectiva en busca de signos de progreso 3. Autoevaluar los propios métodos 		
Fases y subprocesos de la autorregulación según Zimmerman (2002)	<p>Previsión</p> <p><i>Proceso:</i> análisis de tarea <i>Subproceso:</i> fijación de objetivos <i>Proceso:</i> creencias de automotivación <i>Subproceso:</i> planificación estratégica</p>	<p>Rendimiento</p> <p><i>Proceso:</i> autocontrol <i>Subproceso:</i> imágenes, autoinstrucción, concentración de la atención y estrategias de la tarea <i>Proceso:</i> autoobservación <i>Subproceso:</i> autograbación y autoexperimentación</p>	<p>Autorreflexión</p> <p><i>Proceso:</i> autojuicio <i>Subproceso:</i> autoevaluación y atribución causal <i>Proceso:</i> autorreacción <i>Subproceso:</i> autosatisfacción, afectación</p>
Categorías de estrategias de aprendizaje autorregulado según el modelo de Pintrich (1999)	<p>Estrategias de aprendizaje cognitivo</p> <p><i>Subcategorías:</i> De ensayo De elaboración De organización</p>	<p>Estrategias metacognitivas y de autorregulación</p> <p><i>Subcategorías:</i> De planificación De seguimiento (supervisión) De regulación</p>	<p>Estrategias de gestión de recursos</p>
Estrategias para el aprendizaje autorregulado según Zimmerman (1990).	<p>Estrategias motivacionales</p> <p><i>Fase de previsión</i></p> <p><i>Proceso:</i> creencias de automotivación</p> <p><i>Fase de autorreflexión</i></p> <p><i>Proceso:</i> autorreacción</p>	<p>Estrategias metacognitivas</p> <p><i>Fase de rendimiento</i></p> <p><i>Proceso:</i> autocontrol</p>	<p>Estrategias conductuales</p> <p><i>Fase de rendimiento</i></p> <p><i>Proceso:</i> autoobservación (Seguimiento metacognitivo y autorregistro)</p>

Fundamentación de las estrategias de aprendizaje autorregulado		Actividad de la sesión 4	
Habilidades de autorregulación según Schunk y Zimmerman (1994; 1998)	<ol style="list-style-type: none"> Supervisar el propio rendimiento de forma selectiva en busca de signos de progreso. Reestructurar el propio contexto físico y social para hacerlo compatible con los propios objetivos. Gestionar el uso del tiempo de forma eficiente 		
Fases y subprocesos de la autorregulación según Zimmerman (2002)	Previsión <i>Proceso:</i> análisis de tarea <i>Subproceso:</i> fijación de objetivos <i>Proceso:</i> creencias de automotivación <i>Subproceso:</i> planificación estratégica	Rendimiento <i>Proceso:</i> autocontrol <i>Subproceso:</i> imágenes, autoinstrucción, concentración de la atención y estrategias de la tarea <i>Proceso:</i> autoobservación <i>Subproceso:</i> autograbación y autoexperimentación	Autorreflexión <i>Proceso:</i> autojuicio <i>Subproceso:</i> autoevaluación y atribución causal <i>Proceso:</i> autorreacción <i>Subproceso:</i> autosatisfacción, afectación
Categorías de estrategias de aprendizaje autorregulado según el modelo de Pintrich (1999)	Estrategias de aprendizaje cognitivo <i>Subcategorías:</i> De ensayo De elaboración De organización	Estrategias metacognitivas y de autorregulación <i>Subcategorías:</i> De planificación De seguimiento (supervisión) De regulación	Estrategias de gestión de recursos
Estrategias para el aprendizaje autorregulado según Zimmerman (1990).	Estrategias motivacionales <i>Fase de previsión</i> <i>Proceso:</i> creencias de automotivación <i>Fase de autorreflexión</i> <i>Proceso:</i> autorreacción	Estrategias metacognitivas <i>Fase de rendimiento</i> <i>Proceso:</i> autocontrol	Estrategias conductuales <i>Fase de rendimiento</i> <i>Proceso:</i> autoobservación (Seguimiento metacognitivo y autorregistro)

Actividad 4. "Reflexiones sobre el bienestar y la salud"

Apéndice C.4 Instrumento de evaluación de las actividades de la estrategia de intervención.

Rúbrica de la actividad 1

Rúbrica de la actividad 1_Apuntando a las estrellas: ¿Qué y cómo quiero aprender?

Competencia: Establece sus propios objetivos de aprendizaje y planifica una estrategia de estudio para lograrlos, utilizando estrategias de aprendizaje autorregulado.

Instrucciones: Cada unidad de competencia tiene un valor. Si el participante cumple con cada unidad, se deberá colocar la palabra “sí” en la columna “¿Cumple?”, y escribir el mismo valor en la columna de “Puntaje”. Por el contrario, si el participante no cumple con la unidad, deberá escribir la palabra “no” en la columna de “¿Cumple?”, y un puntaje de 0 en la columna de la derecha.

Unidad de competencia y criterios correspondientes		Valor	¿Cumple?	Puntaje
Elabora una infografía donde integra la información sintetizada después de haber explorado la estructura del curso.				
a.	Muestra una síntesis de la información extraída de la plataforma Canvas acerca de la metodología del curso.	10		
b.	Enuncia la competencia del curso con base en la información extraída del a plataforma Canvas	5		
c.	Muestra una síntesis de la información extraída de la plataforma Canvas acerca de la forma de evaluación del curso	5		
d.	Describe los tipos de recursos disponibles en la plataforma Canvas para enriquecer el conocimiento de cada bloque	10		
e.	Nombra cada uno de los bloques del curso y muestra el objetivo de aprendizaje que propuso para cada uno de ellos	30		
f.	Integra la estrategia de aprendizaje que diseñó, para poder cumplir sus objetivos de aprendizaje	30		
g.	Captura de pantalla de la encuesta “Cuestionario de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios”, finalizada	10		
			Puntaje total	

Tabla de criterios de la actividad 2

Criterios de evaluación_ Actividad 2. “En busca del conocimiento”

Los dos productos resultantes de trabajo individual y colaborativo (fichas bibliográficas y tabla de metaanálisis) se deberán colocar en un solo documento Word, y se entregará a través de la plataforma tecnológica, Canvas, para su revisión, con base en los siguientes criterios de evaluación:

Criterios de evaluación, Actividad “En busca del conocimiento”				
No.	Criterios de evaluación	Ponderación	Puntos sobre evaluación final	Puntos obtenidos
1.	El documento incluye dos fichas bibliográficas con los datos; título, tipo de recurso, nombre del autor(es), año de publicación, URL del recurso, síntesis del recurso (Redacción no menor a 100 palabras).	50%	2.5 puntos	
2.	El documento incluye la tabla de metaanálisis con los datos solicitados: nombre del recurso, autor/es, año de publicación, ¿Cómo se relaciona con el tema de Fortalezas de Carácter?, cita del recurso en formato APA.	50%	2.5 puntos	
Puntos totales		100%		

Autoevaluación de la actividad 3

Autoevaluación del Storyboard

Escribe Sí o No en el espacio ¿Cumple?, con base en los conocimientos que consideres has adquirido.


Autoevaluación de la Actividad "Camino hacia mi meta"		¿Cumple?		
Elabora un Storyboard después de haber leído el contenido del bloque y diseñado una estrategia para alcanzar una meta de acuerdo con el modelo SMART.				
Competencia	Aspecto por evaluar	Sí	No	Puntos
Estrategias de aprendizaje cognitivo	Identifico la diferencia entre meta intrínseca y meta extrínseca.	10	0	
	Identifico las condiciones que aumentan la probabilidad de alcanzar una meta.	10	0	
	Puedo explicar a qué se refiere el acrónimo SMART.	10	0	
	Puedo explicar qué implicaciones tienen las relaciones positivas en el bienestar.	10	0	
	Soy capaz de diseñar una estrategia para alcanzar una meta de acuerdo con el modelo SMART.	10	0	
Estrategias de gestión de recursos	Me implico en las actividades académicas por más de 25 minutos consecutivos, sin distraerme con el celular, la televisión, platicando con alguien, etc.	10	0	
	El tiempo que me tomó elaborar el Storyboard fue menor al que invertí realizando la infografía de la actividad inicial.	10	0	
	Soy capaz de estimar el tiempo que me llevará la elaboración de una actividad al leer las instrucciones.	10	0	
Estrategias conductuales (Autoobservación)	Estoy satisfecho(a) con la calidad en la elaboración de mis trabajos académicos.	10	0	
Estrategias metacognitivas (Autocontrol)	Cuando realizo la lectura comprensiva tomo notas, subrayo, elaboro un mapa conceptual o resumen para mejorar mi comprensión y memorización de términos.	10	0	

Coevaluación de la actividad 4

Auto y coevaluación de la participación en el Padlet: "Reflexiones sobre el bienestar y la salud"	Cumple (1)	Aún no cumple (0)	No realizó la actividad	PESO
Muestra sentido de responsabilidad al trabajar en equipo.	Sí	No	Sin elemento para evaluar	10%
Se comunica de manera clara y respetuosa al interactuar con el equipo.	Sí	No	Sin elemento para evaluar	10%
Muestra entusiasmo e involucramiento al participar en el equipo.	Sí	No	Sin elemento para evaluar	10%
Participa de manera oportuna facilitando así el avance del trabajo colaborativo.	Sí	No	Sin elemento para evaluar	10%
Fundamenta sus réplicas en las lecturas proporcionadas para la actividad.	Sí	No	Sin elemento para evaluar	10%
Realiza sus réplicas de manera clara y respetuosa.	Sí	No	Sin elemento para evaluar	10%
Su respuesta a las preguntas detonantes muestra reflexión y análisis profundo.	Sí	No	Sin elemento para evaluar	10%
Solicita ayuda (a compañeros o maestra) cuando hay algo que no comprende.	Sí	No	Sin elemento para evaluar	10%
Su trabajo se apega a las instrucciones de la actividad.	Sí	No	Sin elemento para evaluar	10%
Su desempeño y actitud en esta actividad fue en general satisfactorio.	Sí	No	Sin elemento para evaluar	10%

- Liga de acceso a la auto y coevaluación: <https://forms.gle/ZjTdxNemTWaKh53E7>
- Imagen ilustrativa de la auto y coevaluación:

ggle.com/forms/d/e/1FAIpQLScfi1s2oB0yPjgr2YuggktZ-8A8T9itiffhr1NcQeUvaa5JyXw/viewform




Auto y Coevaluación_Padlet

Regístrate con el correo electrónico electrónico institucional. Ejemplo:
al01234567@tecmilenio.mx

Este formulario servirá para evaluar la Actividad 4. Reflexiones sobre el bienestar y la salud. Primero realiza la autoevaluación de tu desempeño. Después, selecciona a qué compañero/a evalúas y elige para cada aspecto, la descripción que más coincida con su desempeño.

IMPORTANTE: Asegúrate de comprender bien cada criterio a evaluar y responde de manera honesta y objetiva.

reliz.pc@gmail.com [Cambiar cuenta](#) 

*Obligatorio

Correo electrónico *

Apéndice D. Recolección de datos (instrumentos cuantitativo y cualitativo)

Apéndice D.1 Instrumento de evaluación pre y post test: Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje Autorregulado en Estudiantes Universitarios-CEVEAPEU.

- Liga de acceso al pre y post test (CEVEAPEU contextualizado):
<https://forms.office.com/r/RZH4VhHChE>
- Pregunta para obtener el consentimiento de los participantes antes de contestar el cuestionario:

Cuestionario de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios.

El presente cuestionario tiene como finalidad conocer sobre las estrategias que, como estudiante de nivel universitario llevas a cabo para favorecer el aprendizaje de los contenidos de tus cursos durante tu experiencia académica en línea. El tiempo estimado para contestar este cuestionario es de 25 a 35 minutos. No existen respuestas correctas o incorrectas. Por favor, lee atentamente y selecciona con toda sinceridad la respuesta que mejor describa lo que tu piensas, sientes y haces, según la situación planteada. La información que proporcionas será estrictamente confidencial y los resultados serán utilizados de manera global con fines de investigación.

*** Obligatorio**

1
Acepto participar de manera libre y voluntaria en la presente encuesta. He sido informado(a) de que mis respuestas son confidenciales y se utilizarán con fines de investigación:

sí
 no

2
Mi nombre es: (tu respuesta es opcional)

- Banco de preguntas del instrumento de medición (distribuido en dos secciones, tal como fue presentado en el formulario para la recolección de datos)

#.	Ítem
	SECCIÓN A. Ítems relacionados con datos demográficos, académicos y experiencia de aprendizaje virtual durante el confinamiento por COVID-19
1	Acepto participar de manera libre y voluntaria en la presente encuesta. He sido informado(a) de que mis respuestas son confidenciales y se utilizarán con fines de investigación:
2	Mi nombre es: (tu respuesta es opcional)
3	Sexo
4	El nombre de la institución educativa donde curso mis estudios profesionales es:
5	Me encuentro en el rango de edad de:
6	La institución donde curso mis estudios profesionales es:
7	La licenciatura/ingeniería que me encuentro cursando es:
8	Actualmente me encuentro cursando el tetramestre:

- 9 Mi promedio general en los estudios que estoy cursando actualmente es:
- 10 Actualmente me encuentro cursando mis estudios en modalidad:
- 11 ¿Cuentas con algún contrato de internet en casa?
- 12 ¿Qué tipo de dispositivo utilizas para tomar tus clases y realizar tus tareas?
- 13 El dispositivo que usas para tomar tus clases y realizar tus actividades académicas es:
- 14 ¿Qué tan motivado(a) te sientes a tomar una clase en modalidad virtual?
- 15 ¿Qué tan satisfactoria ha sido tu interacción con compañeros y profesoras, estudiando en modalidad virtual?
- 16 ¿Qué tan eficaz consideras que ha sido tu desempeño académico en modalidad virtual?
- 17 ¿Tienes una rutina con horario específico para tus actividades académicas?
- 18 ¿Cuántos días a la semana revisar la plataforma Canvas?
- 19 ¿Acostumbra revisar la sección de Anuncios, en Canvas?
- 20 ¿Cuántos días a la semana revisas tu correo institucional?
- 21 ¿Llevas un control de tu agenda de actividades entregables? (entregadas, no entregadas y próximas entregas)
- 22 Cuántas horas a la semana dedicas al estudio de tus cursos; leer los temas, revisar los recursos de cada tema (videos y lecturas adicionales), investigar por tu cuenta, tomar apuntes. Sin contar las horas que dedicas a hacer tus actividades evaluables.
- 23 En una escala de 0 a 100, cuál consideras que es tu dominio en el uso de herramientas (Microsoft Office, uso de plataformas educativas, bases de datos, aplicaciones, etc.) para la elaboración de tus trabajos académicos.

SECCIÓN B. Ítems del CEVEAPEU

- 24 Cuando curso una materia, me satisface entender los contenidos de los temas a fondo.
- 25 En mi formación profesional, aprender de verdad es lo más importante para mí.
- 26 Cuando estudio los temas y recursos de apoyo, mi interés es aprender.
- 27 Estudio para que mi familia y las personas importantes en mi vida, se sientan orgullosas de mí.
- 28 Necesito recibir ánimo de mi familia, amistades y profesores para estudiar.
- 29 Estoy convencido(a) de que los conocimientos que aprendo en cada curso los podré aplicar en otros cursos y en mi desempeño profesional.
- 30 Creo que lo que aprendo tiene gran valor
- 31 Reconozco la utilidad de lo que aprendo en cada curso.
- 32 Considero importante comprender los contenidos de mis cursos.
- 33 Creo que mi rendimiento académico depende del esfuerzo que pongo en cada uno de mis cursos.
- 34 Creo que mi rendimiento académico depende de mi capacidad.
- 35 Creo que mi rendimiento académico depende de la suerte o casualidad.
- 36 Creo que mi rendimiento académico depende de mis profesores.
- 37 Creo que mi rendimiento académico depende de mi habilidad para organizarme.
- 38 Soy capaz de aprender conceptos básicos.
- 39 Soy capaz de comprender temas o contenidos complejos.
- 40 Tengo la confianza en que conseguiré lo que me proponga.
- 41 Soy capaz de dominar las habilidades requeridas en las asignaturas
- 42 Creo que la inteligencia se puede incrementar.
- 43 Creo que la inteligencia no se puede mejorar.
- 44 Me siento bien físicamente.
- 45 Tengo buenos hábitos de sueño y descanso.
- 46 En general, considero que me siento bien.
- 47 Considero que mi estado de ánimo es bueno.
- 48 Me siento nervioso(a) cuando presento exámenes.

- 49 Me siento nervioso(a) al hablar en público.
- 50 Mientras contesto un examen estoy pensando en las consecuencias de aprobarlo o reprobalo.
- 51 Soy capaz de relajarme en situaciones estresantes.
- 52 Conozco cuáles son mis puntos fuertes y débiles en cuestión de estudio y aprendizaje.
- 53 Tengo conocimiento de los criterios de evaluación que debo cumplir en cada uno de mis cursos.
- 54 Tengo conocimiento de las competencias esperadas en cada uno de mis cursos.
- 55 Planifico mis horas de estudio diario (clases sincrónicas, tareas y lecturas previas a la clase).
- 56 Reviso los avisos de mis profesores en Canvas, así como las instrucciones de la actividad entregable de la semana y doy lectura a los temas antes de cada clase.
- 57 Sólo estudio cuando voy a presentar un examen.
- 58 Tengo un horario establecido para mis actividades laborales, personales, tareas académicas y lecturas previas a cada clase. Puedo darme cuenta cuando estoy teniendo un buen desempeño académico (tareas, participaciones, trabajo colaborativo, entre otras).
- 59
- 60 Ajusto mis planes, si es necesario, para cumplir con mis deberes académicos.
- 61 Me adapto a la forma de trabajar de los profesores y a las características particulares de los cursos.
- 62 Soy capaz de saber si he respondido bien un examen.
- 63 Dedico más tiempo y esfuerzo a lo que me resulta más difícil.
- 64 Durante mi desempeño académico aprendo nuevas habilidades para rendir más.
- 65 Cuando me va mal en un examen, analizo lo que estuvo mal y uso esa experiencia para mejorar en futuras evaluaciones.
- 66 Soy capaz de analizar y descubrir lo incorrecto, en mis actividades académicas y mejorar.
- 67 Estudio en un lugar apropiado, suficientemente iluminado, con ventilación y teniendo los materiales necesarios a la mano.
- 68 Estudio en un espacio que favorece mi concentración.
- 69 Aprovecho bien el tiempo que dedico para estudiar.
- 70 Genero un ambiente de estudio adecuado para rendir en mis actividades académicas.
- 71 Estudio y realizo mis actividades académicas con otros compañeros.
- 72 Cuando tengo dudas sobre algún tema o tarea, las comento con mis compañeros.
- 73 En un trabajo colaborativo elijo a los compañeros de acuerdo con su buen desempeño.
- 74 Mantengo una buena relación con mis compañeros de grupo.
- 75 Me siento más motivado(a) a trabajar cuando las actividades son en equipo.
- 76 Cuando no entiendo un tema o las instrucciones de alguna actividad, pido ayuda a algún compañero.
- 77 Conozco fuentes confiables de información para elaborar mis trabajos académicos.
- 78 Manejo bien la Biblioteca Digital y las bases de datos.
- 79 Sé cómo utilizar una hemeroteca para localizar las revistas o publicaciones que necesito.
- 80 Busco información adicional, aparte de lo que tengo en Canvas o los apuntes que genero al leer y durante la clase.
- 81 Soy capaz de seleccionar bien la información que necesito para mis trabajos académicos.
- 82 Al realizar mis trabajos académicos, no tengo claros los criterios para seleccionar la información adecuada.
- 83 Soy capaz de separar la información fundamental de la información accesoria en un artículo, capítulo de libro u otra lectura.
- 84 Selecciono bien la información en Internet para mis trabajos académicos.
- 85 Antes de leer a profundidad el contenido de cada tema y subtema, realizo una lectura general de cada bloque o módulo.
- 86 Realizo una lectura comprensiva de los temas de mis cursos.
- 87 Realizo una lectura a fondo para comprender cada tema de mis cursos.
- 88 Tomo apuntes mientras realizo la lectura comprensiva.
- 89 Soy capaz de integrar información de diferentes fuentes al estudiar o hacer una actividad académica.
- 90 Amplío el material de clase investigando y leyendo por mi cuenta otras fuentes relacionadas. Relaciono las lecturas y conceptos vistos en clase con situaciones o acontecimientos (laborales o cotidianos) míos o de alguien más.
- 91

- 92 Hago gráficos o tablas para organizar el contenido de mi curso.
- 93 Al estudiar, realizo esquemas con ideas importantes.
- 94 Al estudiar, realizo resúmenes del contenido de los temas.
- 95 Al estudiar, realizo mapas conceptuales del contenido de los temas.
- 96 Analizo de manera crítica los conceptos y teorías que exponen mis profesores en las clases.
- 97 Una vez que he leído e investigado sobre algún tema, soy capaz de generar una aportación o idea personal y justificarla.
- 98 Cuando escucho, leo o estudio sobre algún tema en específico, me hago preguntas para asegurarme de su validez.
- 99 Soy capaz de realizar un análisis crítico de teorías o interpretaciones al estudiar o hacer una actividad académica.
- 100 Ante una teoría o afirmación, pienso otras alternativas posibles.
- 101 Me repito la información varias veces para poder recordarla.
- 102 Memorizo la información, aunque no la comprenda.
- 103 Establezco criterios para recordar cosas de memoria.
- 104 Me ayudo de esquemas o resúmenes para recordar el contenido de los temas.
- 105 Cuando estudio, establezco asociaciones o vínculos entre una definición, proceso o teoría y otra, para poder recordarla.
- 106 Uso palabras clave para buscar información en la Biblioteca Digital o Google Académico.
- 107 Preparo mentalmente lo que voy a decir (en una exposición o participación) o escribir (en un trabajo académico o examen).
- 108 Durante un examen, organizo mentalmente la información antes de responder.
- 109 En mi desempeño como estudiante, utilizo lo que he aprendido en la vida.
- 110 Los aprendizajes que obtengo en un curso los utilizo también en otros cursos.
- 111 Al hacer nuevas actividades académicas, recuerdo lo que ya he aprendido antes, para usarlo si es necesario.

Apéndice D.2 Cuestionario breve de preguntas abiertas.

Reflexionando sobre el cierre del curso

que has concluido tu curso, contesta las siguientes preguntas:

¿Qué fue lo que más disfrutaste del curso?

¿Qué fue lo más fácil y lo más difícil del curso?

¿De qué te sientes satisfecho/a?

¿Qué fue lo que más te gustó del trabajo colaborativo?

¿Qué te gustaría mejorar de tu desempeño?

Apéndice D.3 Banco de respuestas al cuestionario breve de preguntas abiertas.

Respuestas del grupo experimental

1	¿Qué fue lo que más disfrutaste del curso?
1	Disfrute las tareas de los bloques que puede participar, el ponerme de acuerdo con mis compañeros o compartir una forma de ver para hacer el trabajo
2	Las actividades en equipo
3	En general la convivencia con mis compañeros, aunque fuera de manera virtual disfrute conocerlos, así como también las enseñanzas de la maestra y su disposición de impartir las clases
4	Disfrute cada actividad que, aunque fueran muchas, cada actividad deja una enseñanza respecto al tema.
5	Los talleres y las actividades ya que me dieron una amplia visión de lo que puede lograr al conocer mis emociones y fortalezas
6	La mayoría de las clases, pues me parecían muy interesantes
7	El trabajar los jueves en los talleres con la maestra y mis compañeros
8	Los talleres, fueron mis clases favoritas, al trabajar en equipo y realizar las actividades.
9	Disfruté aprender más sobre mis fortalezas de carácter y como puedo sacar el mejor provecho de ellas.
10	El conocer acerca de las fortalezas de carácter y analizar las que desarrollo yo mismo, así como las de alguien más, también disfrute el tema de metas y logros y conocer puntos importantes para poder alcanzarlas, con base a todas mis habilidades aprendidas en este curso.
11	Aprender la importancia que se le da como dice el nombre del curso al bienestar y la salud ya que es algo que se tiene en segundo plano y es un pilar para el desarrollo de nuestra vida profesional.
12	Hacer equipo con mis compañeros para intercambiarnos diferentes puntos de vista.
13	Las actividades en equipo ya que me ayudaron más a trabajar en equipo.
14	La manera en la que la profe siempre estaba al pendiente de los alumnos
15	Las pláticas y los aprendizajes obtenidos
16	El trabajo en equipo
17	La motivación que nos contagiaba la maestra y la manera en que explica los temas
18	El hecho de conocer mis fortalezas, conocer las emociones que existen para tener una base y de ahí mejorar
19	Las clases de la maestra
20	El cómo nos impartió la clase, disfrute muchos los temas y las dinámicas
21	Compartir mis emociones en estas actividades
22	El trabajo colaborativo y el establecer metas.
23	Aprender cuales son mis fortalezas de carácter y entenderlas más para reforzarlas
2	¿Qué fue lo más fácil y lo más difícil del curso?
1	Como dije antes, pues el trabajo en equipo me resultó fácil.
2	Hasta el momento no se me hizo difícil la materia.
3	En cuanto a fácil, yo creo que el comprender los temas vistos, y en difícil pues acoplarme a los tiempos de las actividades, pero con la organización todo fue posible.
4	Lo más fácil, fueron los talleres, ya que era conforme a la creatividad del alumno y las actividades. Lo más difícil, el adaptar a un nuevo formato de trabajo.
5	Al principio batallé con los recursos a manejar como la biblioteca digital y el Canvas, lo más fácil creo fue el expresar mis ideas
6	Lo más difícil fue hacer las tareas pues se me dificultan mucho los tiempos ya que trabajo
7	Lo más fácil fue el diario de emociones positivas y lo más difícil la evidencia final
8	Lo más fácil fueron las actividades de los talleres. Y el tener que entregar esa actividad el mismo día, no diría que fue difícil pero tal vez entre en esa categoría, ya que había un poco de presión.
9	Me resultó más fácil planear en mi agenda el ritmo de las actividades y sesiones para no atrasarme y lo más difícil fue realizar las actividades en equipo ya que todo era en línea.
10	Lo que me resulto más fácil fue realizar el diario de emociones ya que fue una actividad que me agrado mucho y me impulso a seguirlo realizando. Por otro lado, me resulto más difícil definir las 100 cosas que hacer antes de morir y más la etapa de qué hacer si solo tengo esta noche de vida.

11	Fácil, el tema del bloque 4 ya que lo practico casi todos los días y lo que se me complico fueron las fortalezas de carácter ya que soy muy impulsivo y me resulta muy difícil el retomar mi racionalidad cuando ocurre un cambio de humor.
12	Lo más fácil fue entender las actividades y tenerles interés a los temas, lo más difícil fue organizar mi tiempo para realizar mis actividades.
13	Lo que me resultó más fácil fueron las actividades en clase y lo difícil fue adaptarme a las clases en línea
14	Fácil, las tareas y talleres 1 2 3 y lo difícil la actividad 4
15	Me resulto fácil todo debido a que puse bastante atención
16	Comprender los temas y lo más difícil conectarme a las clases prefiero el modo presencial
17	Me resulto más fácil comprender los temas de metas y logros, y lo difícil para mí fue experimentar emociones positivas y detectarlas ya que últimamente he traído problemas
18	Lo más fácil fueron los test, fueron agradables y atractivos para conocerme mejor, lo más difícil fueron las lecturas en los bloques ya que son temas con los que no estaba relacionado y me costó un poco entenderlos
19	Me resultó muy fácil entender las fortalezas y metas propias y lo más difícil fue el acoplarme a clase virtual
20	Me resulto más fácil el cómo interactuar con mis compañeros y el cómo cambiar mis metas hacia un futuro y los pasos que debo de hacer o conseguir para llegar a ellas. Y se me complico si acaso las actividades con un lapso corto
21	Expresarme en las clases al hablar y opinar temas con la maestra y compañeros se me hizo fácil, y lo difícil fue entregar las actividades a tiempo
22	El trabajo colaborativo me resulto más fácil y se me dificulto el identificar mis emociones
23	Creo que lo más difícil fue lograr que mi familia hacer el test para conocer sus fortalezas y lo más fácil fue encontrar mis metas a corto plazo
3	¿De qué te sientes satisfecho/a?
1	Me siento satisfecho de conocer mis fortalezas, de poder conocer mis debilidades, así como trabajar en ellas, de estar trabajando para tener un mejor bienestar en mi persona, así que logre aprender en el curso.
2	1) Saber cómo realizar metas 2) Como establecer objetivos 3) Como planear las cosas 4) Como estar tranquilo uno mismo y 5) El tema de bienestar
3	Mi capacidad de adaptarme, el aprender a distinguir emociones, desarrollar el hábito de la lectura, haber concluido de manera satisfactoria el curso y los conocimientos que adquirí
4	Obtener más información investigando, conocer las fortalezas de carácter, trabajar en equipo, saber cómo identificar mis fortalezas de carácter y mejorar mis áreas de oportunidad
5	El aprender a manejar diferentes plataformas para entregar trabajos, el reconocer mis fortalezas y emociones, el empezar a desarrollar mis habilidades y mis virtudes, la manera en que estoy aplicando lo aprendido en mi día a día y el cambio que he tenido en mi persona
6	Mi mentalidad, la manera de pensar, el cómo veo a las demás personas, estoy satisfecho al ver como pude lograr este curso, y también al saber que puede dar todo de mí.
7	Aprender a trazar metas, llevar una rutina en mi vida, aprender a tener un equilibrio en las cosas, conocer las muchas cosas que quiero hacer y la importancia de las diferentes cosas como la alimentación, el ejercicio etc.
8	Conozco más a mi familia, me conozco mejor a mí, me puedo plantear mejor mis metas, me siento muy tranquila y ya no me presiono (de una mala manera) sobre mis metas, sé que podré lograrlas
9	1) Realicé todas mis actividades a tiempo 2) He obtenido muy buenas calificaciones en todas las tareas 3) Pude asistir a todas las sesiones de clase y talleres 4) Aprendí mucho sobre como establecer metas SMART 5) Estoy inspirada para trabajar mejor en mis hábitos de salud.
10	Conocer mis fortalezas de carácter y continuar desarrollándolas, gracias a este curso valoré más las emociones positivas y me llenó de mayor satisfacción el plantear de una manera más concreta mis metas y la psicología positiva que encontramos al realizar análisis o buscar en otros recursos para ver todos los puntos de vista que existen y por ultimo los aspectos más importantes que debemos de tomar en cuenta para tener una vida más saludable y con un mayor bienestar, estos aspectos son de suma importancia, aunque a veces no lo miramos de esa manera pero son la base para seguir desempeñándonos en cualquier ámbito (descanso, alimentación, ejercicio y el estado de ánimo).
11	Soy más crítico, tengo mejor identificación de mis emociones, me preocupo más por mi alimentación, me enfoco más en tener relaciones sanas, pongo un enfoque mejor en mi estabilidad mental.
12	Conseguir ser más sociable, conocer mejor mis fortalezas de carácter, lo aprendido en la materia, participar ahora de hacer equipo y realizar más la lectura.
13	Que me organicé en mis actividades y tareas, pude adaptarme con las plataformas de la institución, pude acoplarme con el horario laboral y de mis estudios y he aprendido a controlar mis emociones.
14	Que entendí mucho de lo que vimos en clase porque el tema de psicología positiva es uno de mis temas favoritos
15	Mejore mi autoestima, aprendí cosas nuevas, entregue mis actividades, puse atención, me gusto la materia
16	Aprendizaje obtenido, autonomía, desarrollo de fortalezas de carácter, trabajo en equipo y la entrega de actividades/talleres.
17	comprendí cada uno de los temas, Entre a casi todas las clases, Aprendí mejor la manera en que se califican las evidencias, Se identificar las emociones positivas que experimento y Establecí mis metas
18	Trabaje en estrategias de estudio, Mejore mi calidad en tareas, Participe en clase, Participe con ideas en mi equipo, Cumplí con mis actividades al 100%

19	Me siento satisfecho de conocer mis mejores 3 fortalezas principales, tengo suficiente ganancia emocional últimamente, sé que es mejor para mí gracias al registro de emociones, he ganado más amigos gracias a los equipos que realizaba la maestra, me siento capacitado para hablar de mis fortalezas, metas y emociones
20	Crecí internamente para bien, logré mis objetivos que me propuse, aprendí lo que quería: el bienestar y como funciona y conocí más personas
21	El haber sido muy participativo en clase
22	Mi estado de ánimo, el sentimiento de terminar otra materia y seguir avanzando, que mi manera de liderar es aplicable a grupos de estudiantes, el incremento de la confianza para estudiar ya que tenía muchos años de no hacerlo, ser más feliz
23	Saber mis fortalezas, lograr reforzar mis fortalezas, ver mis emociones diarias, reconocer y mejorar mis debilidades, establecer una rutina que me ayude a mejorar en todos sentidos
4	¿Qué fue lo que más te gustó del trabajo colaborativo?
1	El expresar mis ideas y escuchar las de mis compañeros, la verdad me pareció muy agradables, e incluso una compañera en otra clase me ayudo a proyectar mi presentación para poder dar clase, porque yo no sabía cómo hacerlo desde mi celular, me agrado que, aunque fuera en línea poder tener contacto con mis compañeros y así poder las clases en línea no tan cuadradas y algo un poco más dinámicas.
2	La lluvia de ideas que se compartieron
3	Las vivencias de poder platicar y conocernos un poco más, el compartir ideas y puntos de vistas.
4	La organización y compañerismo
5	La verdad todo estuvo excelente no podría poner algo en específico, pero en si la manera en que se manejó los talleres fue excelente
6	El conocer a los compañeros un poco mas
7	El poder convivir con mis compañeros y hacer los trabajos didácticos
8	Nos conocimos mejor al dar nuestras opiniones
9	Conocer las opiniones de mis compañeros cuando realizábamos nuestras actividades y conocernos un poco mejor.
10	Realizar el Padlet y recibir respuestas o una retroalimentación de cada uno de nuestros compañeros de equipo, también en algunas actividades me gusto como nos organizábamos a pesar de estar en modo virtual.
11	No tuve mucho contexto de este punto, pero las actividades en si estaban muy completas y el tener otro punto de vista me ayudo a poder ver otras formas de pensamiento.
12	Las opiniones de mis compañeros y como todos se apoyan en las actividades.
13	Trabajar con mis compañeros y conocerlos más
14	Que no fue tan difícil el ponerme de acuerdo con mis compañeros al realizar las tareas
15	Conocer más personas
16	Los puntos de vista de mis compañeros
17	La manera en que nos poníamos de acuerdo y cada uno daba su aportación
18	Conocer las ideas de mis compañeros
19	Realizarlo con mis compañeros de clase
20	La interacción que hubo entre los compañeros
21	Que mis compañeros aportaban mucho cuando trabajábamos
22	Me gusto poder tomar el mandato de los grupos en donde me tocaba
23	Que con ello me veo proyectada en un cuadro gerencial, ha fortalecido mi participación en los trabajos en equipo y la comunicación.
5	¿Qué te gustaría mejorar de tu desempeño?
1	La verdad me gustaría mejorar en muchas cosas, ya que en las materias octubre-noviembre no me pude organizar bien y tuve muchas complicaciones
2	La administración del tiempo
3	Pues mi organización para no verme tan presionada con las actividades
4	Mejoraría la cuestión de tiempo trabajo -casa-escuela
5	Tener mayor concentración al momento de realizar los trabajos ya que en algunas ocasiones pedí apoyo para poder realizarlos
6	Me gustaría mejorar la administración en la que hago las tareas
7	Mi comunicación con las personas, para hacer más fáciles los trabajos

8	Dormir y comer lo suficiente para no sentirme cansada y así, poder realizar mis tareas correctamente y sin presión alguna.
9	Dedicar más tiempo a las lecturas de los cursos antes de las sesiones de clase
10	la manera de buscar en los diferentes recursos ya que a veces soy muy indeciso y es más el tiempo muerto que el avance que tengo.
11	La constancia en estudio, creo que me hizo falta en tener más enfoque fuera de las clases para estar un poco más preparado al momento de abordar los temas propuestos
12	Mi organización y responsabilidad, en este curso no falte a ninguna clase, sin embargo, no supe organizar mi tiempo con lo laboral y académico afectando mis entregas.
13	Me gustaría adaptarme al 100% en las plataformas y en las clases en línea
14	Que no se me pase la fecha de entrega y ponerme siempre al pendiente de las fechas de entrega
15	Mis calificaciones para poder salir mejor
16	El adaptarme al modo virtual, porque como comentaba prefiero el modo presencial
17	Si en desarrollar mis fortalezas de carácter, comprendí como funciona con la información que nos proporcionaron, pero quisiera aplicarlo mejor en mi persona
18	Organización del tiempo, la mayoría de las actividades las entregue justo en la hora límite entonces me gustaría entregarlas mucho antes y no procrastinar
19	Me gustaría mejorar en mis aspectos de aprender por medio de clase virtual, ya que la mitad de la información proporcionada no comprendo. Ya que siento que no es la misma interacción entre maestro y alumno.
20	El organizarme para ser más eficiente
21	El entendimiento de los temas porque al hacer las tareas pierdo tiempo viendo las clases de nuevo
22	Tener una mejor planeación de mis actividades porque tuve dificultad para entregar algunas tareas por mala administración de mi tiempo
23	Mi desenvolvimiento en el trabajo en equipo y el lograr hablar ampliamente frente a grupo sin tener tanto temor

Respuesta del grupo control

1	Algo que hayas disfrutado:
1	Disfrute mucho la verdad en si toda la clase porque nos abre muchas puertas hablando mental mente y emocional mente.
2	Me parece un curso muy importante ya que nos enseña mucho sobre las emociones positivas y fortalezas de carácter y como tener una buna salud y bienestar psicológico.
3	El aprender y adentrarme más en la psicología positiva y todo lo que conlleva esta misma. Disfruté las actividades porque me conocí mejor a mí mismo y me di cuenta de cosas que no sabía.
4	Las actividades y prácticas en equipos.
5	La explicación de cada tema por parte de la maestra, clara, concreta y concisa.
6	Aprender a identificar mis emociones y fortalezas de carácter.
7	Algo que hayas disfrutado: Me gustó mucho la manera en que los temas empatizaban con nosotros los alumnos y además la manera de explicar de mi maestra.
8	La actividad del diario de emociones, ya que me sirvió para identificar mis emociones, darles un nombre correcto.
9	Me encanto la metodología de enseñanza, la tranquilidad que transmite la información de manera pausada, pero con seguridad.
10	Disfrute los talleres al trabajar en equipo y tener un espacio para poder compartir mis opiniones.
11	Conocer sobre el tema de fortalezas de carácter.
12	Disfrute mucho el tema de las fortalezas de carácter.
13	La explicación de la maestra al explicarnos los temas, su paciencia y ganas de querer enseñarnos lo que sabe con su experiencia.
14	Disfrute aprender más sobre las emociones positivas y el diario de estas pues sé que es algo que me puede ayudar mucho cuando sienta que todo me ha salido mal y además me gustó aprender acerca de las relaciones interpersonales.
15	Con este curso aprendí a conocerme a mí mismo y cuales son mis fortalezas de carácter.
16	De este curso lo que más he disfrutado con toda sinceridad y que a lo largo del curso me entusiasmaba, es la manera de impartir la clase, en la primera teórica y en la segunda de práctica, siento que es muy importante la parte teórica, pero la práctica es lo que más deja enseñanza desde mi punto de vista, y siento que la maestra que nos tocó en este curso es perfecta para impartir la materia por su paciencia y dedicación de explicarnos cada duda sin excepción.
17	El curso me encanto, cada tema me dejo un aprendizaje, cosas que desconocía y que ahora estoy poniendo en práctica.
18	Todo el curso, realmente este curso me gustó mucho por la interactividad de la clase, en la cual casi todos participamos.

19	La atención de la maestra y la participación de mis compañeras junto con su aportación personal.
2	Lo que te resultó más fácil y también lo más difícil:
1	En si nada es difícil, pero si he de poner algo seria la evidencia final.
2	Aplicar mis fortalezas en situaciones difíciles donde debo tener mucha paciencia y sabiduría para entender lo que está pasando.
3	En general nada se me hizo difícil, solo fue un poco tedioso el saber dividir a que virtud pertenecía cada fortaleza de carácter.
4	Nada, casi todo es muy comprensible y bien explicado.
5	Nada, realmente todo fue muy sencillo.
6	Lo más difícil fue tomar control de mis fortalezas de carácter.
7	Lo más difícil fue descubrir mis emociones e identificarlas.
8	El contenido de los temas fue fácil de comprender, pero el tema cuatro sobre Bienestar y Salud fue un tema algo complicado, ya que yo misma no tengo muy buena salud.
9	La materia en sí es fácil, lo difícil es poder administrar el tiempo para la realización de tareas, pero eso es tema de nosotros de nuestros esfuerzos, pero como entramos algunos 5 a.m. a nuestras actividades y salimos muy apenas para llegar, no nos da mucho tiempo.
10	Se me facilito la participación, generalmente soy muy penosa y casi no me atrevo a hablar, pero en este curso se me facilito mucho poder compartir mis experiencias y opiniones.
11	Lo fácil fue poner atención a los temas, ya que son interesantes. Lo difícil fue tener que dar mi opinión en breves circunstancias.
12	En cuanto a difícil, la verdad nada se me viene a la cabeza. Todo se me hizo sencillo y divertido.
13	De las clases todo estuvo sencillo. Lo difícil fue la semana en donde me operaron, tener que hacer actividades de varias materias al mismo tiempo y por tiempo y con dolor es algo complicado.
14	Lo único difícil fue tener una gran cantidad de actividades por hacer en cuestión de poco tiempo debido al pequeño lapso que me queda debido al trabajo.
15	Las clases están bien, lo que me costó trabajo son las actividades, pues conocerme a mí mismo fue difícil.
16	Como ya dije, las clases en sí me parecieron excelentes, lo difícil para ser honesta, fue la recopilación de datos y citar en formato APA para la evidencia final, eso fue lo que más me costó trabajo, pero al final logré terminar.
17	Realmente nada me pareció difícil. Los temas fueron muy bien explicados, la cuestión es prestar atención. Mis compañeros también aportaron mucho en cada clase.
18	La cuestión de las metas es lo único que me pareció difícil por cumplir, es un bloque muy interesante, pero hacer mi lista de las 100 cosas que hacer antes de morir fue difícil.
19	Lo fácil es aprender la teoría del curso, lo difícil es adaptarme a mis fortalezas de carácter y cambiar algunos hábitos para el bienestar.
3	Cinco cosas de las que te sientas satisfecho/a de ti mismo/a al concluir este curso
1	Saber identificar mejor las emociones, saber mis emociones, saber el significado de ellas, sentirme agradecido por la enseñanza que nos dieron, conocer las emociones de mis compañeros.
2	Soy más tolerante, escucho todas las opiniones de los demás, soy más agradecido con la vida, disfruto cada momento de felicidad que tengo, valoro más cada momento y situación que me hace sentir bien.
3	Por reconocer mis habilidades, por ser una persona más positiva, por tener las ganas de mejorar mi bienestar y salud, por el empeño que le puse al curso a pesar de todos mis pendientes y por darme cuenta de la buena persona que soy y puedo llegar a ser mejor
4	Que estuve atento y realizando todas las actividades
5	1) Que puedo sentirme más feliz 2) me relaciono mejor con las personas 3) reconozco mis fortalezas de carácter y distingo cuando las pongo en practica 4) logro alcanzar un estado de bienestar pleno 5) La buena participación que tuve.
6	Que pude tener más control sobre mis emociones que pude tener más empatía y más paciencia con las demás personas.
7	Esta materia me hizo realizar una lista de 100 cosas por hacer antes de morir y mientras la realizaba me sentí muy nostálgica y comprendí que tengo muchas por hacer y que me dan satisfacción.
8	El saber identificar mis emociones, además de saber cuáles son mis fortalezas de carácter.
9	De lo que he aprendido, de lo que he desarrollado, de lo que me han dado de compartir, y me siento muy satisfecho de la maestra que nos tocó, su compromiso y su integridad.
10	Me siento satisfecha de concluir el curso, de haber podido entregar todos los trabajos, de haber trabajado en equipo, de haber aprendido sobre mis fortalezas de carácter y de haber podido expresar una situación difícil.
11	Conocer y demostrar mis fortalezas, poder expresarme sin miedo, dar lo mejor de mí
12	Supe cuáles eran mis fortalezas de carácter, hice un diario de emociones que me agrado bastante, aprendí acerca de las emociones positivas, me comuniqué más con mis compañeros y ya se manejar mejor la plataforma de la escuela.
13	Aprendí nuevas cosas, conocí nuevos compañeros, tome otra perspectiva de quien soy, compartí experiencias y participe activamente, hice mi mejor esfuerzo y creo que voy por buen camino.
14	Entregar todas las actividades, Tener buenas calificaciones, Aprender sobre ser más feliz, Aprender sobre el balance de mi salud mental y emocional, Lograr participar activamente en clase.

15	Me siento satisfecho de acabar este curso, aprender mis fortalezas de carácter, ver cuáles son mis metas, como mejorar mi bienestar y como estar más feliz.
16	Haber conocido la psicología positiva, descubrir mis fortalezas de carácter y aprender a usarlas, tener buenas AUTO calificaciones en este curso y la importancia de tener metas. Y los talleres y actividades que me gustaron mucho.
17	Me siento muy contenta por concluir satisfactoriamente el curso, el aprendizaje obtenido del tema de fortalezas de carácter, la motivación que me dejó para realizar mis actividades y el cambio de pensamientos negativos a positivos.
18	Conocerme un poco más, ser más comunicativo con mi familia, poder concluir la materia, el poder trabajar en equipo durante las clases, el poder realizar mi lista de 100 cosas por hacer antes de morir, y poder empezarla.
19	Veo cambios ya en lo que me propuse a cambiar, Controlar mis emociones un poco más, a implementar metas para mejorar mis áreas de bienestar, ser más analítico y saber que decir.
4	¿Qué fue lo que más te gustó del trabajo colaborativo?
1	Compartir un momento con mis compañeros.
2	Conocer más a mis compañeros y mejorar la relación con ellos.
3	Que me ayuda a ser más participativo y también a aprender de los demás.
4	Me gustó compartir ideas con mis compañeros.
5	La convivencia y el intercambiar ideas con mis compañeros de equipo.
6	Me ayudó a conocer mejor a mis compañeros.
7	El compañerismo en las actividades en general.
8	Me gustó conocer una manera de trabajar en equipo de manera virtual y conocer más acerca de mis compañeros.
9	Me gustó poder apoyar a mis compañeros con sus dudas y llevar el liderazgo en las actividades.
10	Me gustó la confianza que sentí al trabajar en las actividades de equipo en los talleres.
11	Me gustó expresar mis opiniones en mi equipo.
12	Que a pesar de que son clases virtuales pudimos trabajar y comunicarnos en equipo.
13	Escuchar las experiencias que compartieron cada uno de mis compañeros.
14	Sentirme participativa.
15	El compañerismo.
16	Conocer un poco más de mis compañeros y de las cosas que tenemos en común.
17	El trabajo con mis compañeros que nos ayudó a conocernos más.
18	Me gustó que todos participamos en las actividades.
19	Conocer las experiencias de mis compañeros y sus opiniones de los temas que vimos.
5	Algo que te gustaría mejorar de tu desempeño en los siguientes cursos y ¿Por qué?
1	Participar más en la clase.
2	Participar más en las actividades de equipo.
3	Ser un poco más organizado con mis tiempos y el hacer apuntes sin importar el tema que se esté hablando.
4	Por el momento creo que todo fue muy bueno solo falto que fuera presencial.
5	Nada realmente todo me pareció excelente.
6	Nada, está bastante bien.
7	Pues en realidad no se me ocurre algo por mejorar, pero pudiera ser un foro de experiencias positivas.
8	Mi comprensión sobre el formato APA, además de mi lectura sobre las fortalezas de carácter de las personas que me rodean. Para poder comprenderlas mejor y poder ayudarlas en situaciones que lo necesiten.
9	En general creo que debo organizar aún más el tiempo.
10	Creo que debo de aprender a dejar la pena a un lado y participar más en clase.
11	La manera de expresarme de ante los demás para de esta forma mi lengua tenga la seguridad de dar el mensaje de la manera más clara.
12	Mmmm, realmente no se me ocurre nada que deba de mejorar.
13	Trabajar mis fortalezas de carácter, enseñar a los demás a ser agradecidos, seguir con la constancia en mis actividades y en participaciones en clase.

14	Participar aún más en las clases sin que me importe lo que digan los demás de mí.
15	Me siento bien con lo que hago y creo que no debo mejorar nada.
16	Me gustaría dedicar más tiempo a estudiar.
17	Un poco más de administración en mi tiempo para la realización de todas las tareas.
18	Tal vez necesito dedicarle más tiempo, dejar a un lado el celular y distracciones, dedicarles más prioridad a mis materias.
19	En la elaboración de tareas con un tiempo predeterminado.

Apéndice D.4 *Codificación de las respuestas recogidas a partir del Cuestionario breve de preguntas abiertas.*

Grupo experimental

Codificación de preguntas abiertas de la Encuesta cierre_Grupo experimental		
Pregunta	Categoría (patrón de respuesta o respuestas de mayor frecuencia)	Frecuencia de mención
¿Qué fue lo que más disfrutaste del curso?	1.Trabajo colaborativo	10
	1.Lo que aprendí me sirve para conocerme mejor y cuidar mi bienestar	6
	1.La forma de enseñanza y atención de la profesora (explicación y acompañamiento)	5
	1.El contenido de la clase y las actividades fueron interesantes	4
¿Qué fue lo más fácil del curso?	2.Trabajo colaborativo	4
	2.Las actividades de los talleres	4
	2.En general el contenido del curso es interesante y sencillo de comprender	0
¿Qué fue lo más difícil del curso?	2.1. Organizar mi tiempo para cumplir con las actividades y el trabajo	7
	2.1. Modalidad en la que se tomó la clase (virtual)	5
	2.1. Dificultad en la comprensión de instrucciones y elaboración de tareas	5
	2.1. Lo difícil fue aplicar los conocimientos teóricos en mi vida	0
¿De qué te sientes satisfecho/a?	3.Me doy cuenta de lo que he realizado bien para obtener un mejor desempeño	14
	3.Lo que aprendí me sirve para conocerme mejor y cuidar mi bienestar	9
Lo que más te gustó del trabajo colaborativo	4.Recibir apoyo con mis dudas, intercambiar ideas, adquirir confianza para participar y mejorar mi relación con mis compañeros.	18
¿Qué puedo mejorar de mi desempeño?	5.Organizar mi tiempo para cumplir con las actividades y el trabajo	10
	5.Estudiar para participar en clase y comprender mejor las actividades y su elaboración	9
	5.Realizar lectura comprensiva y tomar apuntes	0

Grupo control

Codificación de preguntas abiertas de la Encuesta de cierre_Grupo control		
Pregunta	Categoría (patrón de respuesta o respuestas de mayor frecuencia)	Frecuencia de mención
¿Qué fue lo que más disfrutaste del curso?	1.Trabajo colaborativo	0
	1.Lo que aprendí me sirve para conocerme mejor y cuidar mi bienestar	5
	1.La forma de enseñanza y atención de la profesora (explicación y acompañamiento)	7
	1.El contenido de la clase y las actividades fueron interesantes	6
¿Qué fue lo más fácil del curso?	2.Trabajo colaborativo	0
	2.Las actividades de los talleres	0
	2.En general el contenido del curso es interesante y sencillo de comprender	12
¿Qué fue lo más difícil del curso?	2.1. Organizar mi tiempo para cumplir con las actividades y el trabajo	2
	2.1. Modalidad en la que se tomó la clase (virtual)	0
	2.1. Dificultad en la comprensión de instrucciones y elaboración de tareas	0
	2.1. Lo difícil fue aplicar los conocimientos teóricos en mi vida	9
¿De qué te sientes satisfecho/a?	3.Me doy cuenta de lo que he realizado bien para obtener un mejor desempeño	12
	3.Lo que aprendí me sirve para conocerme mejor y cuidar mi bienestar	11
Lo que más te gustó del trabajo colaborativo	4.Recibir apoyo con mis dudas, intercambiar ideas, adquirir confianza para participar y mejorar mi relación con mis compañeros.	18
¿Qué puedo mejorar de mi desempeño?	5.Organizar mi tiempo para cumplir con las actividades y el trabajo	6
	5.Estudiar para participar en clase y comprender mejor las actividades y su elaboración	6
	5.Realizar lectura comprensiva y tomar apuntes	2