



La ruta hacia el éxito académico: navegando las fases de la autorregulación en educación secundaria

The route to academic success: navigating the phases of self-regulation in secondary education

O caminho para o sucesso acadêmico: Navegando pelas fases de autorregulação no ensino secundário

14/1

 **Peñaloza Ardila Maribel**
maribelpeardi@hotmail.com

Secretaria de Educación de Cundinamarca – Colombia

Recibido: 18 de diciembre 2024/ Aprobado: 18 de abril 2025 / Publicado: 26 de abril 2025

Resumen

En la actualidad, la capacidad para gestionar el propio proceso de aprendizaje y adaptarse a diversas demandas académicas y personales, considerándolo un aspecto esencial en el desarrollo de habilidades autónomas. Por ello, el artículo describió la autorregulación del aprendizaje (ADA), centrándose en las tres fases del modelo cíclico: disposición, desempeño y evaluación. La investigación se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo, de carácter descriptivo y correlacional, respaldado por la aplicación de escalas validadas. La muestra estuvo conformada por 89 estudiantes de dos colegios públicos en Cundinamarca, Colombia. Los hallazgos evidenciaron fortalezas en la planificación y el establecimiento de objetivos, pero identificaron áreas de mejora en la organización de materiales y la autoevaluación. Asimismo, se observó que factores externos, como el apoyo familiar y la relación con los docentes, impactaban significativamente en la ADA. Se concluye que se debería fortalecer estas fases podría mejorar el rendimiento académico y fomentar una mayor autonomía en los estudiantes, contribuyendo así a la calidad educativa.

Palabras clave: Autorregulación del aprendizaje; Educación secundaria; Éxito académico

Abstract

The ability to manage one's learning process and adapt to diverse academic and personal demands is considered an essential aspect in developing autonomous skills. Therefore, the article described the self-regulation of learning (ADA), focusing on the three phases of the cyclical model: disposition, performance, and evaluation. The research was conducted with a quantitative, descriptive, and correlational approach, supported by validated scales. The sample consisted of 89 students from two public schools in Cundinamarca, Colombia. The findings showed strengths in planning and goal setting, but identified areas for improvement in the organization of materials and self-evaluation. It was also observed that external factors, such as family support and the relationship with teachers, had a significant impact on ADA. It is concluded that strengthening these phases could improve academic performance and foster greater autonomy in students, thus contributing to educational quality.



Key words: Self-regulation of learning; Secondary education; Academic success

Resumo

Atualmente, a capacidade de gerir o seu próprio processo de aprendizagem e de se adaptar a diversas exigências académicas e pessoais é considerada um aspeto essencial no desenvolvimento de competências autónomas. Assim, o artigo descreveu a autorregulação da aprendizagem (ADA), focando as três fases do modelo cíclico: disposição, desempenho e avaliação. A investigação foi conduzida com uma abordagem quantitativa, descritiva e correlacional, apoiada na aplicação de escalas validadas. A amostra foi constituída por 89 alunos de duas escolas públicas de Cundinamarca, Colômbia. Os resultados revelaram pontos fortes no planeamento e na definição de objetivos, mas identificaram áreas de melhoria na organização dos materiais e na autoavaliação. Também se observou que factores externos, como o apoio familiar e a relação com os professores, tiveram um impacto significativo na ADA. Conclui-se que o reforço destas fases poderá melhorar o desempenho académico e promover uma maior autonomia nos alunos, contribuindo assim para a qualidade educativa.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem; Ensino secundário; Sucesso acadêmico

INTRODUCCIÓN

La autorregulación es un término que ha sido bastante acogido en los últimos años, su aplicación va desde campos como la psicología, principalmente al ser un componente base de la inteligencia emocional; la neurociencia, asociada a funciones cerebrales; entre otros ámbitos como la medicina, finanzas, inteligencia artificial y por supuesto en la educación, siendo este último el campo de interés para la presente investigación. En cuanto al sector educativo, la autorregulación tiene gran aplicabilidad, sin embargo, uno de los ejes centrales recae en la autorregulación del aprendizaje (ADA), como base para el aprender a aprender, siendo este el camino que recorren los estudiantes para regular su propio aprendizaje, con un papel activo, abarcando procesos cognitivos, motivacionales, conductuales y emocionales (Panadero, 2017).

Es así que, gestionar el propio proceso de aprendizaje y adaptarse a diversas demandas académicas y personales, se convierte en parte esencial para el desarrollo de habilidades autónomas en los estudiantes. En las últimas décadas, las investigaciones en este campo aumentan, proporcionando una comprensión más detallada de los factores que influyen en la capacidad de los estudiantes para regular su aprendizaje. Esta expansión del conocimiento teórico y empírico ha generado un impacto considerable en la práctica educativa, sugiriendo nuevas estrategias y metodologías para potenciar la autorregulación desde el aula y favorecer la calidad educativa.



La evolución de los modelos teóricos, junto con el desarrollo de instrumentos de medición más precisos, han permitido a los investigadores identificar factores contextuales y personales que influyen en la ADA. De acuerdo con Núñez, Solano, González y Rosario (2006), el aprendizaje autorregulado se ha convertido en un concepto base de las investigaciones en educación, estos autores concluyen que la autorregulación brinda respuestas frente a demandas psicoeducativas, que abarcan contribuir a la formación de ciudadanos autónomos, que empleen herramientas útiles en un proceso de formación continuo y óptimo.

Según Schunk y Zimmerman (2011), el aprendizaje autorregulado y el rendimiento se refieren a los mecanismos que los estudiantes emplean para activar y mantener sus pensamientos, emociones y conductas, orientándolos de manera autónoma hacia sus metas. Al definir sus propios objetivos, generan retroalimentación constante para evaluar y ajustar su progreso de manera efectiva. Con ello se busca un proceso significativo, útil para las diferentes etapas de la vida escolar y que puede responder a los diferentes contextos, tanto personales como académicos.

En 2022, los resultados de las pruebas PISA alcanzaron sus niveles más bajos en los países miembros de la organización para la cooperación y el desarrollo económico [OCDE]. En el caso de Colombia, se observa que el 50 % de los estudiantes evaluados no lograron las competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2023). Ante esta situación, el MEN reafirma la importancia de mejorar la calidad educativa, con la colaboración activa de diversos actores, como lo establece el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026. Como parte de los procesos que pueden contribuir al mejoramiento educativo, se integra la necesaria implementación de estrategias por parte de los docentes en la búsqueda del desarrollo de habilidades asociadas a la metacognición y autonomía de los discentes. Autores como Schunk y Zimmerman (2011) y Rigo (2016), concuerdan en que un aprendizaje autorregulado beneficia el desempeño académico de los estudiantes y con ello la forma de utilizar el conocimiento.

En este sentido, la autorregulación se posiciona como una de las variables que más se asocia con el éxito académico (León, Sáez, Mella, Posso, Ramos y Lobos, 2020). Por ende, los docentes enfrentan el reto de desarrollar su capacidad para construir una relación que facilite tanto el aprendizaje de los contenidos disciplinares como el desarrollo de habilidades que promuevan la autonomía académica en los estudiantes, formando así personas autorreguladas que gestionen eficazmente su propio aprendizaje (Sáez, Cofré, Estrada, Fornerod, García, Muñoz, y Segovia, 2020). Así, poder ir más allá de explorar este fenómeno, avanzando hacia la implementación a gran escala de intervenciones sólidas dentro del currículo, con el fin de fomentar el desarrollo de esta competencia en los estudiantes



(Sáez, López, Arias y Mella, 2022).

Desde esta perspectiva, Zimmerman (2000, citado en Panadero y Tapia, 2014) propone un modelo cíclico de la autorregulación del aprendizaje, siendo este uno de los más citados en la literatura sobre aprendizaje autorregulado. Este modelo describe cómo los estudiantes pueden controlar sus aprendizajes a través de tres fases: previsión, ejecución y autorreflexión. De manera complementaria, Panadero (2017) y Sáez et al. (2020) concretan las tres fases de la autorregulación de la siguiente manera: Disposición (planificación o preparación), Desempeño (ejecución o monitoreo) y Evaluación (autoevaluación y reflexión). Resaltando así el ciclo de aprendizaje donde los estudiantes son responsables de sus procesos, desde la planificación hasta la evaluación de los resultados. Estos autores constituyen la base teórica y metodológica del presente artículo.

Por lo anterior, el presente artículo tuvo como objetivo describir los niveles de ADA, en estudiantes de secundaria, pertenecientes a dos colegios públicos de la provincia del alto magdalena, departamento de Cundinamarca (Colombia), mediante las escalas de las fases para el aprendizaje autorregulado: disposición, desempeño y evaluación. Con ello, se apoya a la planeación, estructuración y desarrollo del ejercicio docente, dado a partir de una comprensión holística de la adquisición del conocimiento, en el que los estudiantes son protagonistas en el control de sus procesos de aprendizaje para el éxito académico (Panadero, 2017), contemplando ampliamente su proceso educativo, cuyas propias conductas estén encaminadas a establecer objetivos, seguimiento de progresos y generando actuaciones necesarias para el fin deseado (Inzlicht, Werner, Briskin y Roberts , 2021).

Igualmente, se pretendía que este estudio sirviera como punto de referencia para educadores e investigadores, interesados en mejorar la autonomía y el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje. De acuerdo con diversos autores, citados por Sáez, López, Arias y Mella (2022), el desarrollo del ADA en educación secundaria contribuye al rendimiento académico , prevenir el fracaso y dar el paso a la educación superior , con mayor sentido de la autonomía y capacidad de adaptación. Lo anterior, respondiendo a los interrogantes ¿Cuál es el nivel de autorregulación de los estudiantes de secundaria? ¿Existe alguna relación entre las fases de la autorregulación en los estudiantes de secundaria? ¿Qué fase de la autorregulación requiere mayor intervención? ¿Qué factores externos e internos afectan la autorregulación?

MÉTODO

El presente artículo se desarrolló bajo una investigación con enfoque cuantitativo, por lo tanto,



se basó en la medición y análisis de las variables relacionadas con la ADA (disposición, desempeño y autoevaluación). Las escalas de autorregulación proporcionan datos cuantitativos puntuados de cada ítem, lo que permite realizar análisis estadísticos que cuantifican niveles, tendencias, y relaciones entre las fases de la autorregulación de los estudiantes de secundaria.

El trabajo investigativo fue de tipo descriptivo – correlacional, con diseño no experimental transversal ya que se realiza una medición única para recolección de datos sobre los niveles de autorregulación en un momento determinado. La investigación descriptiva se centra en detallar las características o atributos de la situación en estudio, utilizando técnicas como encuestas, entrevistas, observación y revisión de documentos. Por otro lado, la investigación correlacional busca analizar o demostrar la relación entre variables o sus resultados fundamentados en las herramientas estadísticas. Aunque explora las conexiones entre variables, no busca establecer causas o efecto (Bernal, 2010). En concordancia, este método permite describir las características y niveles de cada fase de la autorregulación y analizar las relaciones entre ellas.

Como instrumento de recolección de información se aplicó una encuesta , la cual contiene el producto del estudio desarrollado por Sáez et al. (2020), los autores presentan como objetivo diseñar y validar escalas para medir las tres fases de la autorregulación del aprendizaje: disposición, desempeño y evaluación. Se diseñan cinco escalas, apoyados en escalas de Likert para medir la disposición (estrategias y autoeficacia para estudiar), el desempeño (estrategias cognitivas y metacognitivas y búsqueda de ayuda) y la evaluación (atribuciones causales y autoevaluación) obteniendo un total de 53 ítems (Anexo 1). Para la elaboración realizaron una revisión documental de instrumentos previos y validación por jueces expertos ajustando o eliminando ítems. Para evaluar la confiabilidad de las escalas, se utilizó Alfa de Cronbach y Omega de McDonald en cada una de ellas, alcanzando valores superiores a 0.6 en todos los casos, lo cual es indicativo de una consistencia interna adecuada.

Para aplicar el instrumento se contó con la participación de 89 estudiantes de secundaria, pertenecientes a dos instituciones educativas públicas de los municipios Nilo y Guataquí en el departamento de Cundinamarca (Colombia), quienes de forma aleatoria (muestreo aleatorio simple) accedieron a la encuesta adaptada a un ambiente virtual a través del aplicativo Formularios de Google. La muestra corresponde al 25 % de la población total de estudiantes de secundaria en las dos instituciones, las cuales presentan un total de 355 de estudiantes en secundaria para la fecha de aplicación de la encuesta. Se destaca la participación de estudiantes de los grados sexto, séptimo y undécimo, las edades oscilan entre los once y los dieciocho años, coincidiendo la media, mediana y moda en 14 años de edad. Cabe resaltar



que existen barreras de conexión que dificultan la aplicación de instrumentos virtuales en la población intervenida ya que es heterogénea y no todos los estudiantes habitan en zonas urbanas o las cabeceras municipales.

En el análisis de datos se utilizó la estadística descriptiva, entendida como las medidas de tendencia central y variabilidad en los niveles de autorregulación según cada una de sus fases y la escala utilizada, se empleó los programas Excel y SPSS. Cabe resaltar que, la estadística descriptiva es una herramienta esencial para la investigación cuantitativa, por lo tanto, es necesario que el investigador distinga los conceptos básicos de la misma y los aplique de forma pertinente en respuesta al objetivo del trabajo investigativo (Sucasaire, 2021). Seguidamente se realizó el análisis correlacional, a través del software SPSS y el coeficiente de correlación de Pearson, para medir el grado de asociación entre las fases de autorregulación. Esta prueba estadística permite analizar la relación entre variables, también conocido como “coeficiente producto-momento”, se calcula con base en los resultados cuantitativos obtenidos por los mismos participantes (Hernández y Mendoza, 2018).

RESULTADOS

Este apartado presenta los hallazgos principales, derivados del análisis de los datos obtenidos, a partir de la aplicación de las escalas diseñadas, para evaluar los niveles de ADA en estudiantes de educación secundaria (Ver anexo 1). Los resultados se organizan en función de las tres fases del aprendizaje autorregulado: disposición al estudio, ejecución/desempeño y autoevaluación/ reflexión. Además, se incluyen análisis sobre las relaciones entre dichas fases y las percepciones de los estudiantes respecto a las posibles causas que influyen en su desempeño académico.

Fase de disposición: estrategia y autoeficacia para estudiar

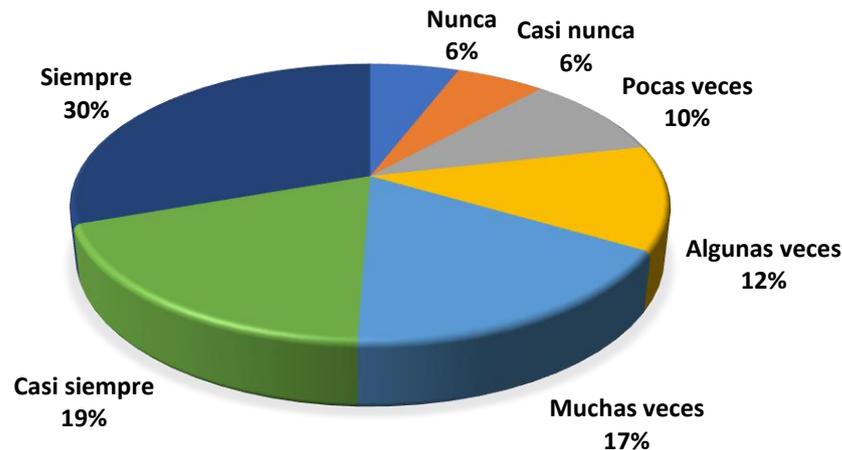
Escala de Estrategias de Disposición al Estudio

Los resultados de las frecuencias revelan patrones significativos en las estrategias de disposición al estudio entre los estudiantes de secundaria. Un alto porcentaje de los estudiantes (30%) reporta establecer objetivos académicos a corto plazo "siempre" (ver figura 1), lo que indica una tendencia generalizada hacia la organización de sus estudios. Sin embargo, la organización de materiales para el estudio muestra una mayor dispersión, con un 12% de los estudiantes indicando que "nunca" organizan sus materiales antes de estudiar, lo que podría señalar un área de mejora en la preparación previa al estudio. Los resultados sugieren que, en general, los estudiantes se sienten más seguros en las actividades de

planificación y establecimiento de objetivos que en la organización física de los materiales de estudio. Estos hallazgos son clave para mejorar las intervenciones educativas en la fase de disposición, en particular para promover una mayor organización y preparación previa al estudio.

Figura 1

Estrategias de disposición al estudio



Escala de autoeficacia para la disposición al estudio

Los resultados de autoeficacia entre los estudiantes muestran alta capacidad para organizarse y estudiar. La mayor parte de los estudiantes se sienten entre "bastante seguros" y "muy seguros" sobre su capacidad para realizar actividades académicas, con un 28% que se consideran "muy seguros" y un 24% "bastante seguros". Esto sugiere que los estudiantes tienen un nivel significativo de confianza en su capacidad para planificar y ejecutar actividades académicas. No obstante, un 2% de los estudiantes reportaron sentirse "nada seguros", lo que podría indicar áreas en las que algunos estudiantes pueden requerir más apoyo o intervenciones para mejorar su confianza y habilidades de organización académica.

Fase ejecución: Estrategias cognitivas, metacognitivas y búsqueda de ayuda

La escala de la fase de ejecución o desempeño presenta una tendencia positiva en la implementación de estrategias de ejecución por parte de los estudiantes. Un 33% reporta que "siempre" realiza estas actividades, mientras que un 18% indica que lo hace "casi siempre". Estos porcentajes reflejan un nivel aceptable de autorregulación en el desempeño académico. Sin embargo, el 34% de los estudiantes señala que "nunca", "casi nunca", "pocas veces" o solo "algunas veces" pone en práctica estas estrategias, lo que sugiere la necesidad de



intervenir en aspectos específicos como la búsqueda de ayuda o la revisión del progreso del estudio.

Los ítems DES 2, DES 3, DES 9, DES 12 y DES 14 (Ver anexo) muestran menor número de respuestas en los criterios "siempre" y "casi siempre", evidenciando que los estudiantes requieren fortalecer aspectos como: evaluar lo que aprenden, repasar apuntes de clase, anotar las dudas, hacer resúmenes y revisar sus estrategias cognitivas para favorecer su desempeño. En particular, los resultados más altos se observaron en ítems relacionados con la planificación del tiempo y la revisión de apuntes. Esto indica que los estudiantes priorizan tareas que les proporcionan una estructura clara para organizar su aprendizaje. Por el contrario, actividades como la evaluación de estrategias utilizadas o el seguimiento del progreso parecen requerir mayor fortalecimiento en algunos casos.

Fase de evaluación y reflexión: atribuciones causales y autoevaluación

Para la escala de evaluación del estudio y el aprendizaje, los datos muestran que un 34% de los estudiantes evalúa de manera constante su aprendizaje y progreso académico, destacándose en ítems como "Cumplí con mis objetivos propuestos" y "Terminé el estudio en el plazo planificado". Sin embargo, habilidades metacognitivas específicas, como la *identificación de estrategias no útiles*, muestran una menor frecuencia, evidenciando una posible área de mejora. Así mismo, "Muchas veces" y "Algunas veces" agrupan un 31% de los estudiantes, mostrando que una parte importante realiza estas prácticas de forma intermitente, pero con potencial de mejora. En general, los resultados reflejan una tendencia positiva hacia la autoevaluación del aprendizaje, con oportunidades de desarrollo en aspectos específicos de reflexión y ajuste de estrategias.

Correlación entre fases de la autorregulación

La correlación de Pearson muestra que la relación lineal entre las fases de la ADA está positivamente correlacionada entre sí, lo que sugiere que los estudiantes que obtienen puntajes altos en una escala tienden a obtener puntajes altos en las otras. Como se evidencia en la tabla 1, todas las correlaciones son significativas, siendo la relación más fuerte entre las fases desempeño/ ejecución y autoevaluación/ reflexión, con una correlación significativa a nivel 0,918, lo que puede indicar un estrecho vínculo entre lo que los estudiantes aplican y la autoevaluación que pueden ir generando en el proceso de aprendizaje como parte del ciclo autorregulatorio.


Tabla 1
Correlación entre las fases de la autorregulación de aprendizaje

		Esca. Disposición	Esca. Desempeño	Esca. Evaluación
Esca. Disposición	Correlación de Pearson	1	,841**	,820**
	Sig. (bilateral)		<,001	<,001
	N	89	89	89
Esca. Desempeño	Correlación de Pearson	,841**	1	,918**
	Sig. (bilateral)	<,001		<,001
	N	89	89	89
Esc. Evaluación/ Reflexión	Correlación de Pearson	,820**	,918**	1
	Sig. (bilateral)	<,001	<,001	
	N	89	89	89

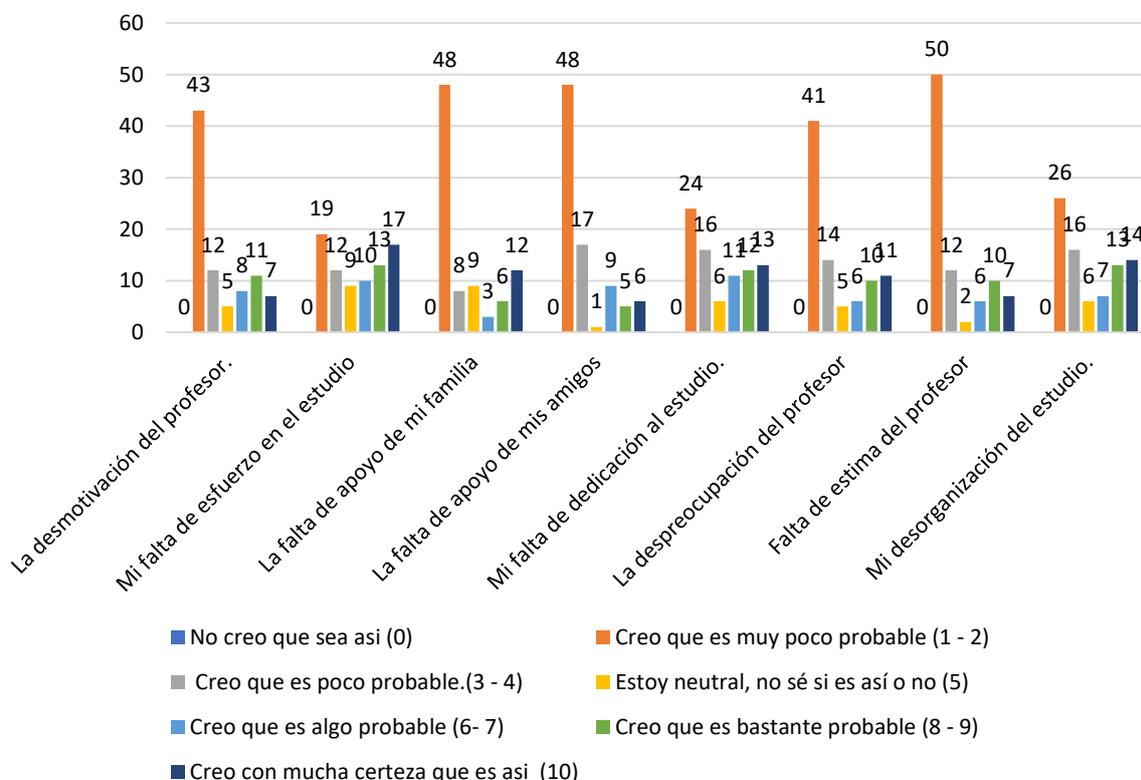
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Escala de posibles causas

Esta escala aporta información sobre factores motivacionales que pueden limitar o potenciar el uso de estrategias autorreguladas, considera aspectos internos como el esfuerzo y la organización y externos como el apoyo familiar o relación con el docente. Como se evidencia en la figura 3, uno de los aspectos más relevantes es “Falta de apoyo de la familia”, este ítem presenta el porcentaje más alto en “Creo con mucha certeza que es así” (48%), lo que indica que los estudiantes perciben la ausencia de respaldo familiar como una causa significativa de su posible fracaso. Seguidamente, el ítem “Falta de estima del profesor”, alcanzó el 50% en “Creo con mucha certeza que es así”, lo que refleja una preocupación sobre la relación afectiva entre profesor y estudiante como un elemento crítico. Los ítems *“Mi falta de esfuerzo en el estudio”* y *“Mi desorganización del estudio”* se destacan por ser los valores menos relevantes que perciben los estudiantes, evidenciando mayor dependencia de aspectos externos.



Figura 3
 Posibles causas



14/10

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación aportan al entendimiento de la autorregulación del aprendizaje como un proceso complejo que incluye las fases de disposición, desempeño y evaluación (Panadero, 2017, Sáez et al, 2020). Este ciclo no solo permite que los estudiantes asuman el control de su aprendizaje, sino que también genera implicaciones significativas para el desarrollo de habilidades metacognitivas y motivacionales, fundamentales para el éxito académico.

La relación entre las fases de la autorregulación del aprendizaje

Tal como sugieren los datos, en la fase de disposición los estudiantes indican que realizan esfuerzos iniciales para organizarse, como establecer horarios o identificar recursos. Sin embargo, en la ejecución, se observa que las estrategias aplicadas tienden a ser básicas, como repasar apuntes y cumplir con objetivos predefinidos, mientras que prácticas más avanzadas, como buscar nuevas formas de solucionar problemas, son menos frecuentes. Esta relación sugiere que una planificación insuficiente o limitada impacta directamente en la



calidad de la ejecución. La falta de una estructura clara en la etapa de planificación podría explicar por qué las estrategias de ejecución no son más profundas o creativas. Por tanto, una planificación más detallada, que incluya metas específicas y la anticipación de desafíos, podría reforzar el compromiso y la efectividad en la ejecución.

La disposición mostró ser la fase con mayores desafíos para los estudiantes, evidenciada por las calificaciones más bajas en comparación con las otras fases. Esto es consistente con lo señalado por Boekaerts et. al, (2000), quien argumenta que la planificación requiere habilidades cognitivas y metacognitivas que no siempre están desarrolladas en niveles educativos básicos. Estos hallazgos respaldan la propuesta de Schunk y Zimmerman, (2011), en la cual la planificación no solo antecede al desempeño, sino que también lo guía, afectado directamente la calidad del monitoreo y la autorreflexión. Esto sugiere que las tres fases no funcionan como entidades independientes, sino como un ciclo interdependiente.

En la fase de autoevaluación, se observa que los estudiantes tienden a reflexionar sobre su desempeño, pero esta reflexión no siempre se traduce en ajustes efectivos de las estrategias empleadas. Aunque un porcentaje significativo evalúa sus objetivos y tareas, la percepción de causas externas, como "la desmotivación del profesor" o "la falta de apoyo familiar", sugiere una atribución de responsabilidad que no favorece el cambio en las acciones futuras. La conexión entre ejecución y autoevaluación parece estar mediada por la capacidad de los estudiantes para relacionar su desempeño con sus decisiones previas.

Lo anterior, se refuerza con los hallazgos de Díaz, Porcar y Aguirre (2023), quienes indican que los estudiantes con un mejor rendimiento académico evidencian un proceso de aprendizaje más estratégico durante todas las fases, ya que orientan y planifican de manera más efectiva, combinando estrategias cognitivas y de reflexión (autoevaluación) que regulan su proceso de aprendizaje.

Los resultados de este estudio confirman la interdependencia (correlación) de las fases del ARA y las predicciones teóricas de Zimmerman (2002) sobre la marcada conexión entre el desempeño y autoevaluación. Como señala Boekaerts et al. (2000), estas fases no ocurren de manera aislada, sino que forman un ciclo en el que la retroalimentación obtenida durante el desempeño fortalece las capacidades de autoevaluación. Este hallazgo también es consistente con Schunk y Zimmerman (2011), quienes destacan que los procesos de autoevaluación actúan como un mecanismo clave para ajustar estrategias y mejorar el aprendizaje, considerando fortalezas y debilidades en las estrategias aplicadas, fomentando mejoras en los posteriores ciclos autorregulatorios.



Implicaciones para la práctica educativa

Desde un enfoque práctico, estos resultados resaltan la necesidad de que los docentes diseñen experiencias de aprendizaje que promuevan no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias autorregulatorias. Esto requiere, como sugiere León et al. (2020), un cambio en el rol del docente hacia facilitador, enfocándose en el acompañamiento y el estímulo de la autonomía en los estudiantes. La investigación también indica que las intervenciones curriculares deben integrar de manera específica las tres fases de la autorregulación (disposición, desempeño y evaluación) para maximizar su efectividad. En efecto, Inzlicht et al. (2021) plantean un modelo integrador que considera la autorregulación no solo como un proceso dirigido al logro de metas, sino como un fenómeno que incluye dinámicas emocionales, cognitivas y contextuales.

14/12

CONCLUSIONES

Finalmente, con relación a los interrogantes planteados, los resultados revelan que los estudiantes de secundaria presentan niveles altos en ADA. Con ello, aunque los estudiantes son conscientes de las estrategias necesarias para aprender, aún existe un largo camino por recorrer en la implementación efectiva y sostenida de estas prácticas. El plan de acción requiere un enfoque integral, resaltando la importancia de trabajar en las fases disposición, desempeño y reflexión de manera simultánea, que aborde no solo las habilidades individuales, sino también los contextos que influyen en estas capacidades como un proceso continuo que trasciende del ámbito académico. Las escalas implementadas permitieron medir la ADA de manera integral, facilitando la identificación de áreas específicas que necesitan desarrollo en los estudiantes y evaluando la efectividad de intervenciones educativas.

Respecto a la relación entre las fases de la autorregulación en los estudiantes de secundaria, se evidencia que la correlación entre las fases es muy positiva, determinando interdependencia cíclica, con una estrecha conexión entre la fase de desempeño /ejecución con la evaluación/ reflexión. Esto significa que, a medida que los estudiantes mejoran en su desempeño, también tienden a mejorar en la capacidad de autoevaluarse, siendo más precisos y efectivos; los estudiantes que son capaces de regular su propio desempeño a menudo utilizan las autoevaluaciones para mejorar sus futuros enfoques de aprendizaje, lo que refuerza el ciclo de autorregulación.

La fase de la disposición, integrada por aspectos como la planificación y autoeficacia, requiere de mayor atención, dado que, aunque los estudiantes evalúan su cumplimiento de objetivos, no parece haber un análisis detallado de cómo mejorar sus estrategias de planificación para



futuros retos. Esto sugiere que los estudiantes carecen de un enfoque metacognitivo que les permita conectar sus reflexiones con acciones concretas en la planificación. Sin este vínculo, el aprendizaje se convierte en un proceso fragmentado, en el que las fases operan de manera aislada, en lugar de integrarse en un ciclo continuo de mejora.

A partir de los hallazgos se pueden promover acciones educativas como: fomentar el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes para que desarrollen una comprensión clara de su rol en el proceso de aprendizaje, fortaleciendo la metacognición. Buscar un equilibrio en las atribuciones internas y externas, reduciendo las atribuciones a factores externos como el apoyo familiar o del profesor, mediante estrategias que fortalecen la autoeficacia y autonomía. De igual manera, el fracaso escolar también podría atribuirse a las pocas experiencias o programas de formación docente para el desarrollo de competencias autorreguladoras del aprendizaje en educación básica (Sáez et al. 2022). Por ello, futuros estudios podrían centrarse en explorar cómo intervenciones específicas, como programas de tutoría en autorregulación, impactan en el desempeño académico de los estudiantes. Además, sería valioso analizar la relación entre estas fases y variables externas, como el entorno socioeconómico o el acceso a recursos educativos.

14/13

CONFLICTO DE INTERESES

Se declara abiertamente que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo producto de la investigación educativa. Así, como el no uso de IA.

REFERENCIAS

- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. (Tercera edición). PEARSON EDUCACIÓN.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., y Zeidner, M. (2000). Chapter 1 - Self-Regulation: An Introductory Overview. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation (pp. 1-9). Academic Press. <https://11nq.com/XTJQ3>
- Díaz, Porcar, y Aguirre. (2023). El caso del rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. MLS Educational Research (MLSER), 7(1), Article 1. <https://doi.org/10.29314/mlser.v7i1.947>
- Inzlicht, M., Werner, K., Briskin, J., y Roberts, B. W. (2021). Integrating models of self-regulation. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721>
- Hernández, R., y Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (First edition). McGraw-Hill Education.
- León, V., Saez, F. M., Mella, J. A., Posso, M., Ramos, C. A., y Lobos, K. A. (2020). Revisión sistemática sobre instrumentos de autorregulación del aprendizaje diseñados para estudiantes. Revista ESPACIOS, 41(11). <https://11nq.com/5c0W0>
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles->



- 421217_recurso_03.pdf
- Núñez, J; Solano, P; González, J. y Rosário, P (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77827303.pdf>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., y Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Rigo, D (2016). Autorregulación y rúbricas como herramienta de evaluación. Experiencia desarrollada en educación primaria. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/108375>
- Sáez, F., Cofré, M., Estrada, C., Fornerod, M., García, M., Muñoz, E., y Segovia, G. (2020). Escala de autoeficacia docente para la promoción de la autorregulación del aprendizaje. *CienciaAmérica*, 9(3), 64-88. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.332>
- Sáez, F., López, Y., Arias, N., y Mella, J. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 167-191. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1247>
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Taylor & Francis.
- Sucasaire, J. (2021). Estadística descriptiva para trabajos de investigación: Presentación e interpretación de los resultados. <https://encr.pw/CIS2K>
- Zimmerman, B (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*. <https://11nq.com/BLAp0>

ANEXO 1

Escalas de autorregulación del aprendizaje implementadas en la encuesta.

Escala de Estrategias de Disposición al Estudio

Instrucción: En una escala de 1 a 7, donde 1 es "nunca" y 7 es "siempre", responde: ¿Con qué frecuencia realizas lo siguiente antes de empezar a estudiar o realizar una tarea académica?

- D1. Establezco objetivos académicos a corto plazo (diario, semanal).
- D2. Establezco objetivos académicos a largo plazo (mensual, semestral).
- D3. Ordeno los materiales para el estudio.
- D4. Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio.
- D5. Planifico el tiempo que voy a dedicar a cada actividad.
- D6. Tengo una lista con las tareas académicas por hacer.
- D7. Identifico qué tareas académicas realizaré primero.

Escala de Autoeficacia para la Disposición al Estudio

Instrucción: En una escala de 0 a 10, donde 0 es "nada seguro" y 10 es "muy seguro", responde: Antes de empezar a estudiar, ¿en qué medida crees que eres capaz de...?

- AU 1. Hacer un horario de estudio.
- AU 2. Tener una lista de tareas académicas por hacer.
- AU 3. Establecer objetivos de estudio a corto plazo (diario, semanal).
- AU 4. Establecer objetivos de estudio a largo plazo (mensual, semestral).
- AU 5. Elegir un lugar para estudiar sin distracciones.
- AU6. Tener todos los materiales necesarios para estudiar.
- AU7. Encontrar un lugar cómodo para estudiar (luz, temperatura, ventilación).



Escala de Ejecución/Desempeño (Monitoreo, Estrategias Cognitivas y Búsqueda de ayuda)

Instrucción: En una escala de 1 a 7, donde 1 es "nunca" y 7 es "siempre", responde: ¿Con qué frecuencia realizas lo siguiente cuando estás estudiando o realizando una tarea académica?

- DES 1. Lo hago de acuerdo a un horario establecido por mí.
- DES 2. Evalúo si estoy aprendiendo durante el estudio.
- DES 3. Repaso los apuntes tomados en clases.
- DES 4. Tengo claro a qué compañeros pedir ayuda si fuera necesario.
- DES 5. Si no comprendo lo que leo, busco una forma para solucionarlo.
- DES 6. Sé dónde encontrar a personas que me puedan ayudar.
- DES 7. Identifico los contenidos que no entiendo bien.
- DES 8. Memorizo palabras clave para recordarme conceptos importantes.
- DES 9. Anoto las dudas para preguntar al profesor.
- DES 10. Cumplo con los objetivos de estudio.
- DES 11. Reviso el progreso de mi estudio.
- DES 12. Hago resúmenes de las ideas principales.
- DES 13. Reviso si mi planificación de estudio requiere modificación.
- DES 14. Reviso si mi procedimiento/estrategia de estudio es efectiva para aprender.
- DES 15. Repito las ideas claves para memorizarlas.
- DES 16. Si no estoy seguro de algún material o contenido, pregunto a mis compañeros.
- DES 17. Cuando estudio, reúno información de diferentes fuentes.

14/15

Escala de Autoevaluación del Estudio y Aprendizaje

Instrucción: En una escala de 1 a 7, donde 1 es "nunca" y 7 es "siempre", responde: Con qué frecuencia, cuando terminas tu estudio o una tarea académica, revisas si...

- AV1. Cumplí con mis objetivos propuestos.
- AV 2. Evalué si completé mis desafíos personales de aprendizaje.
- AV 3. Realicé las tareas en los horarios establecidos.
- AV 4. Alcancé las exigencias académicas establecidas por el profesor.
- AV 5. Completé mi lista de tareas académicas por hacer.
- AV 6. Logré los aprendizajes esperados por el profesor.
- AV 7. Mi planificación fue efectiva.
- AV 8. Logré mis objetivos personales de aprendizaje.
- AV 9. Terminé el estudio en el plazo planificado.
- AV 10. Comprendí los conceptos claves.
- AV 11. Identifiqué las estrategias que no me ayudan a aprender para no utilizarlas en el futuro.
- AV 12. Aprendí los contenidos centrales.
- AV 13. Requero aumentar mi tiempo de estudio la próxima vez.
- AV 14. Avancé en relación con mi conocimiento previo

Escala de posibles causas

Instrucción: En una escala de 0 a 10, donde 0 es "no creo que sea así" y 10 es "creo con mucha certeza que es así", responde: ¿En qué medida crees que la causa del fracaso en tu desempeño se debería a...?

- CAU 1. La desmotivación del profesor.
- CAU 2. Mi falta de esfuerzo en el estudio.
- CAU 3. La falta de apoyo de mi familia.
- CAU 4. La falta de apoyo de mis amigos.
- CAU 5. Mi falta de dedicación al estudio.
- CAU 6. La despreocupación del profesor.
- CAU 7. Falta de estima del profesor
- CAU 8. Mi desorganización del estudio.