



AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE TÉCNICO EN ENFERMERÍA DE UN INSTITUTO CHILENO

SELF-REGULATION OF LEARNING IN NURSING TECHNICIANS AT A CHILEAN INSTITUTE

Autores:

Javiera Herrera Salvo;
Manuel Villegas Alegría

Autor corresponsal:

Javiera Herrera Salvo; jherreras8@correo.uss.cl; +56 9 87872417; Av. Concha y Toro #2940, Puente Alto, Santiago, Chile.

Manuel Villegas Alegría; mvillegasa1@correo.uss.cl; +56 9 94196635; Av. Concha y Toro #2940, Puente Alto, Santiago, Chile.

Santiago, Chile 2025



© Javiera Herrera; Manuel Villegas.

Se autoriza la reproducción parcial o total de esta obra, con fines académicos, por cualquier forma, medio o procedimiento, siempre y cuando se incluya la cita bibliográfica del documento.

Santiago, Chile
2025



Índice

| | |
|--|----|
| DEDICATORIA | 7 |
| AGRACEDIMIENTOS | 8 |
| HOJA DE CALIFICACIÓN | 9 |
| Resumen..... | 10 |
| Abstract:..... | 11 |
| CAPÍTULO: I. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA..... | 12 |
| 1.1. INTRODUCCIÓN..... | 12 |
| 1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA..... | 16 |
| 1.3. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA..... | 18 |
| 1.4. DELIMITACIONES | 20 |
| 1.5 HIPÓTESIS Y/O PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN | 20 |
| 1.5.1 HIPÓTESIS DE TRABAJO..... | 20 |
| 1.5.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN..... | 20 |
| 1.6 OBJETIVOS | 20 |
| 1.6.1 OBJETIVO GENERAL..... | 20 |
| 1.6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 21 |
| CAPÍTULO: II. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL | 22 |
| 2.1 APRENDIZAJE..... | 22 |
| 2.1.1 DEFINICIÓN DEL APRENDIZAJE | 22 |
| 2.1.2 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE | 24 |
| 2.2 AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE | 27 |
| 2.2.1 AUTORREGULACIÓN..... | 27 |
| 2.2.2 AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE (ARA) | 27 |
| 2.3 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE..... | 30 |
| 2.4 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA LABOR DE INSTITUCIONES ACADÉMICAS | 32 |
| CAPÍTULO: III. METODOLOGÍA Y MUESTREO..... | 39 |
| 3.1. Tipo de diseño..... | 39 |
| 3.2. Objeto de estudio | 39 |
| 3.2.1. Población | 39 |
| 3.2.2. Tipo de muestreo | 39 |
| 3.2.3. Criterios de Inclusión | 39 |
| 3.2.4. Criterios de Exclusión..... | 40 |



| | |
|--|----|
| 3.2.5. Muestra..... | 40 |
| 3.3. Instrumento de recolección de datos..... | 40 |
| 3.4. Variables | 41 |
| 3.5. Técnicas de recolección de datos e instrumentos | 41 |
| 3.6. Técnicas de análisis..... | 42 |
| 3.7. Criterios Éticos..... | 43 |
| 3.8 ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN | 45 |
| 3.8.1. Alcance Descriptivo..... | 46 |
| 3.8.2. Enfoque Cuantitativo | 46 |
| 3.8.3. Diseño No Experimental | 46 |
| 3.8.4. Temporalidad Transversal..... | 46 |
| 3.8.5. Delimitación Geográfica y Poblacional..... | 47 |
| 3.9. Almacenamiento de los datos | 47 |
| CAPITULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS..... | 48 |
| 4.1. Caracterización de la muestra..... | 48 |
| 4.2. Estadística descriptiva de las estrategias de autorregulación..... | 50 |
| Gráfico 3: Respuestas por semestre en el ítem HIR 2..... | 52 |
| Gráfico 4: Respuestas por semestre en el ítem HIR 3..... | 52 |
| Gráfico 5: Respuestas por semestre en el ítem HIR 4..... | 53 |
| 4.3. Resultados Test Chi - Cuadrado..... | 54 |
| CAPÍTULO V.- Discusión y Conclusiones..... | 60 |
| 5.1. Discusión..... | 60 |
| 5.2. Conclusiones..... | 64 |
| BIBLIOGRAFÍA | 66 |
| ANEXOS | 73 |
| ANEXO 1: Consentimiento informado | 73 |
| ANEXO 2: Encuesta Self-Regulation Strategy Inventory (SRSI-SR) | 76 |
| ANEXO 3: Carta Gantt | 77 |
| ANEXO 4: Acta de Aprobación Comité Ético Científico (CEC) | 78 |



DEDICATORIA

Agradecemos a nuestras familias por el apoyo permanente brindado en este extenso y arduo camino.

En particular a nuestro Hijo Julian, quien nace simultáneamente durante el transcurso de este proceso y nos acompaña desde los inicios de esta investigación.



UNIVERSIDAD
SAN SEBASTIÁN
Illumina el futuro

Magíster en Educación Universitaria para Ciencias de la Salud
Departamento Educación en Ciencias de la Salud
Facultad de Odontología
Universidad San Sebastián

AGRACEDIMIENTOS



HOJA DE CALIFICACIÓN

En Santiago, el 22 de Diciembre del año 2025, la abajo firmante deja constancia que los estudiantes Javiera Herrera Salvo y Manuel Villegas Alegría, del programa de Magíster en Educación Universitaria para Ciencias de la Salud, han aprobado la Tesis “Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Técnicos en Enfermería de un Instituto Chileno”, para optar al grado de Magíster, con una calificación de 6,8.

Tutor (a) de Tesis

Carolina Barrios Penna.

Magíster en Educación Universitaria para Ciencias de la Salud.

Resumen

Introducción: La Autorregulación del Aprendizaje (ARA) promueve la planificación, monitorización y evaluación del proceso de aprendizaje por los estudiantes, siendo relevante que las entidades universitarias realicen un diagnóstico del estudiantado para crear planes, programas o estrategias que intencionen el compromiso de los alumnos con su aprendizaje. **Objetivo:** Establecer la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Técnico en Enfermería de DUOC UC, sede Puente Alto, año 2025, según su avance curricular. **Metodología:** Estudio de tipo cuantitativo, no experimental, temporalidad transversal, y con alcance descriptivo. Se aplica el instrumento “*Self-Regulation Strategy Inventory (SRSI-SR)*” validado y adaptado al español, a 194 estudiantes (117 primer semestre y 77 tercer semestre). **Resultados:** los ítems HIR 1 ($p=0.0476$), OE 6 ($p=0.0457$), OE 8 ($p=0.0021$) y BI 11 ($p=0.0352$) tienen diferencias estadísticamente significativas entre ambos semestres, incluyendo un promedio general bajo (2.18) en la dimensión HIR, reflejando conductas que promueven la ARA. **Conclusión:** Los estudiantes presentan prácticas que fomentan la ARA, tales como la gestión del entorno y buscar información de manera activa, sin embargo, hay que fortalecer la planificación del tiempo y participación activa en clases.

Palabras clave: Carreras técnico – profesionales, autorregulación del aprendizaje, instrumento “SRSI-SR”, Aprendizaje activo, Rol docente.

Abstract:

Introduction: Self-regulated learning (SL) promotes planning, monitoring, and evaluation of the learning process by students, making it important for universities to assess their student body in order to create plans, programs, or strategies that encourage students to commit to their learning. **Objective:** To establish the self-regulation of learning among nursing technician students at DUOC UC, Puente Alto campus, in 2025, according to their curricular progress. **Methodology:** Quantitative, non-experimental, cross-sectional study with a descriptive scope. The “Self-Regulation Strategy Inventory (SRSI-SR)” instrument, adapted and validated into Spanish, was applied to 194 students (117 first semester and 77 third semester). **Results:** Items HIR 1 ($p=0.0476$), OE 6 ($p=0.0457$), OE 8 ($p=0.0021$), and BI 11 ($p=0.0352$) had statistically significant differences between the two semesters, including a low overall average (2.18) in the HIR dimension, reflecting behaviors that promote ARA. **Conclusion:** Students engage in practices that promote ARA, such as managing their environment and actively seeking information; however, time management and active participation in class need to be strengthened.

Keywords: Technical careers, self-regulated learning, SRSI-SR instrument, active learning, teaching role.

CAPÍTULO: I. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

1.1. INTRODUCCIÓN

En Chile, la Formación Técnico Profesional (FTP), ha logrado posicionarse de manera sostenida, quizás como nunca en su historia, en la agenda pública y en los programas de los últimos gobiernos. Esta situación ha de entenderse en el marco de una sociedad cambiante, donde la promesa del desarrollo ha permeado las expectativas políticas, sociales y económicas del país. En la FTP, una parte ha sido considerada como el sector del sistema educacional y laboral que permite el desarrollo de jóvenes y adultos de mayor vulnerabilidad, pero, también, como aquel que permite la disposición de stock de capital humano frente a las demandas del mercado laboral, lo que se ha expresado en numerosas acciones, programas y políticas públicas (Arellano & Donoso, s.f.). En este sentido, en el Seminario Perspectivas para la Educación en Chile, se declara como uno de sus desafíos el rediseño de la Formación Técnico Profesional, el cual debe tener como foco los intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes, y materializarse en cambios que se vean reflejados en la estructura curricular, la articulación con el mundo laboral y, en general, en un replanteamiento del sistema educativo en su conjunto (Sotomayor Soloaga & Rodríguez-Gómez, 2020, p. 200). A su vez, es importante entregar herramientas a los estudiantes que les permita potenciar sus propias capacidades para autogestionar el aprendizaje, lo cual es imprescindible hoy en día en un modelo de enseñanza donde los alumnos son agentes activos en su formación profesional y no meros oyentes de una cátedra, lo cual se hace factible mediante el sondeo de la autorregulación del aprendizaje en las poblaciones estudiantiles.

Por otro lado, en el último decenio, se ha visto un incremento importante de las matrículas en los CFT e IP, esto, amparado por el aumento de becas, ayudas estudiantiles y la gratuidad de los aranceles. Sin embargo, esta realidad

se contrasta con el aumento de la deserción académica, lo cual suena contradictorio, pero tiene directa relación con factores que determinan el perfil de los estudiantes que se insertan en el mundo técnico profesional, el cual presenta las siguientes características: alrededor del 60 % proviene de los tres primeros quintiles de ingreso; el 70 % son primera generación en la educación superior; cerca del 97 % procede de establecimientos de enseñanza media de dependencia municipal o particular subvencionada y el 45 % desde la enseñanza media técnico profesional, versus 17 % en Universidades; no han rendido la Prueba de Selección Universitaria (PSU), o han obtenido puntajes bajo el promedio; cerca del 60 % combina trabajo y estudio; y alrededor del 40 % sigue estudios en jornada vespertina. En suma, el estudiante de la ESTP presenta una mayor propensión al abandono de estudios al tratarse buena parte de aquellos alumnos insertos en el mundo laboral, o bien, que arrastran las carencias formativas desde su paso por la enseñanza secundaria. Frente a este escenario, tanto los CFT como los IP, se han enfocado en atender el perfil de ingreso de sus estudiantes e implementar mecanismos de apoyo a las trayectorias formativas que favorezcan la permanencia y el avance curricular, dando cuenta de la proliferación de unidades y mecanismos destinados a nivelar competencias de entrada, pronosticar riesgo de deserción, y proveer medidas de apoyo de índole académica y extracurricular (Sandoval, 2020, p. 5).

Este escenario implica que los estudiantes deben desarrollar conocimientos propios de una disciplina y promover la competencia de aprender a lo largo de la vida. Los estudiantes deben movilizar sus recursos personales para alcanzar los objetivos propuestos por ellos mismos y por la institución a la cual pertenecen. Estos recursos personales, entendidos como autoevaluaciones positivas referidas a la percepción de las capacidades personales para controlar e influir en el entorno, regulan las dimensiones afectivas, cognitivas y conductuales de los estudiantes universitarios para el logro académico (Navarro, 2018). Los estudiantes que se esfuerzan, persisten, planean, focalizan la atención, además de procesar la información, utilizan estrategias de aprendizaje

teniendo mayores posibilidades de alcanzar los objetivos personales e institucionales. (Covarrubias et al, 2019; Trías y Huertas, 2020).

Las instituciones de educación superior, ya sea técnico profesional o universitaria, no son responsables directamente de las decisiones que toman los estudiantes, pero sí tienen la responsabilidad de ofrecer espacios académicos y oportunidades de aprendizaje, que vayan más allá de resolver problemas, elaborar informes o responder una prueba, siendo importante que los estudiantes reflexionen sobre qué, cómo y por qué aprenden. Esto se logra a través de las estrategias metodológicas desarrolladas en aula, los laboratorios y terrenos que puedan generar habilidades más autónomas como es la autorregulación del aprendizaje (ARA). (Zambrano et al, 2018).

La autorregulación es un concepto complejo y ampliamente investigado (Fraile, J., et al., 2020; López-Angulo, 2020; Hernández Rivero et al., 2021; Fuentes et al., 2023; Ortíz et al., 2024) que se entiende como todo lo que el estudiante involucra para lograr los objetivos o fines personales, este proceso involucra la interacción de procesos derivados de características personales, de comportamiento y del contexto (Zimmerman, 2000; Hernández Rivero et al., 2021). Es un proceso de adaptación cíclica regulado por el contexto y la experiencia personal, es decir depende no sólo de pensamientos autogenerados, sino también de sentimientos y acciones que se planifican y desarrollan para lograr lo propuesto (Hernández Rivero et al., 2021). Es así que el aprendizaje autorregulado es la capacidad que presenta el estudiante para gestionar los procesos emocionales y cognitivos que ayudan a desarrollar el pensamiento crítico y por tanto corresponde a todos los recursos que el estudiante involucra para lograr el aprendizaje propuesto si este es su objetivo (Aguinaga Villegas et al., 2023).

En base a lo ya expuesto es que la presente investigación busca establecer el nivel de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de



técnico en enfermería en nivel superior de un Instituto Técnico Profesional Chileno, comprendiendo los semestres 1° y 3° de la carrera de TENS, de manera de evidenciar cuales son las acciones que realizan en virtud de su aprendizaje, permitiéndonos comprender mejor el cómo los estudiantes están abordando sus procesos de aprendizaje. Esto nos brinda información valiosa sobre sus fortalezas y debilidades en términos de habilidades de estudio, y nos permite identificar áreas en las que pueden necesitar apoyo adicional que instituciones educativas podrían potenciar. En el futuro cercano nos permitirá a los educadores diseñar intervenciones educativas más efectivas, adaptar su enseñanza para proporcionarles las herramientas y estrategias necesarias para mejorar su capacidad de autorregulación y, en última instancia, su rendimiento académico.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En la Educación Técnico Profesional, se espera que los estudiantes sean autónomos, resolutivos y con análisis crítico, pero ¿el progreso de estas habilidades se va desarrollando de forma gradual durante los años académicos? y al egresar y enfrentar el mundo laboral ¿están preparados para ser profesionales competentes?

La neuropsicología nos habla de que la autorregulación del aprendizaje (ARA) es un proceso neurocognitivo, donde el estudiante es capaz de monitorear y accionar frente a su propio aprendizaje, teniendo múltiples beneficios en los estudiantes que cursan distintos niveles educacionales, estos hábitos de autorregulación del aprendizaje, en los estudiantes presenta una sólida evidencia científica que respalda los beneficios de esta práctica. En primera instancia mejora del rendimiento académico, estudios han demostrado consistentemente que los estudiantes con habilidades sólidas de autorregulación tienden a tener un mejor rendimiento académico. Se ha identificado una correlación positiva significativa entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico, tanto en estudiantes de educación básica como en estudiantes de educación superior (Saez-delgado, 2023). Así también permite el desarrollo de habilidades para la vida en general ya que las habilidades de autorregulación del aprendizaje son transferibles a una variedad de contextos fuera del ámbito educativo. La capacidad de establecer metas, planificar, monitorear el progreso y regular el comportamiento es esencial para el éxito en la vida personal y profesional.

Existen estrategias de autorregulación que promueven un mayor control sobre el aprendizaje de cada estudiante, adquiriendo conocimientos y habilidades. Se ha evidenciado una notable diferencia en hábitos dañinos para el aprendizaje entre estudiantes que vienen de educación municipal y los que vienen de establecimientos privados, bajo esa perspectiva nace la inquietud de si los centros de formación técnica en Chile, están facilitando experiencias



educativas que promuevan la autorregulación del aprendizaje. Por ejemplo, se ha observado que la efectividad de mantener e impulsar cursos de acompañamientos en el primer año de ingreso de los estudiantes, genera cambios significativos antes y después de evaluar aspectos de planificación, control y reflexión en virtud de la autorregulación del aprendizaje (Elvira-Valdez y Pujol, 2012).

Los estudios en relación a esta materia respaldan la importancia de evaluar los hábitos de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes debido a su impacto positivo en el rendimiento académico, la motivación, el bienestar psicológico y la adaptación académica, así como su papel en la reducción del riesgo de abandono escolar.

Es interesante conocer el nivel de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en un centro de formación técnica en la carrera de TENS en un Instituto Chileno, cursando el primer y tercer semestre de la carrera. Gracias a esto, podremos obtener información valiosa, es decir, si la ARA es progresiva o si en algún año esto tiene una mejora significativa, como también pudiese ser que el nivel es muy bajo hasta en los últimos años, siendo una limitante para alcanzar las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera.



1.3. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

A medida que los estudiantes van cursando los distintos niveles de una carrera técnico profesional, se van exigiendo diferentes desempeños para lograr que en el último año sean egresados competentes, de acuerdo al perfil de egreso declarado. Esto hace necesario e importante identificar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes por año académico y si éste resulta en una mejora significativa durante los años, recordando que esta población se caracteriza por ser un perfil de estudiantes en los cuales, la mayoría, no posee las herramientas necesarias para gestionar su aprendizaje y lograr que este sea significativo, principalmente debido a las desigualdades de la educación en los distintos niveles socio - económicos. En el caso de carreras del área de la salud, estas destacan por su constante exigencia en cuanto al desarrollo de habilidades prácticas específicas de cada carrera como también, habilidades sociales y comunicativas las cuales se van adquiriendo más rápido y perduran en el tiempo cuando el estudiante es consciente de su aprendizaje y se compromete de forma concreta en su proceso académico. Planificar, emplear métodos para mejorar el aprendizaje y evaluar los resultados obtenidos es una forma ampliamente estudiada y aceptada para obtener buenos resultados en el ámbito profesional.

Las estrategias de autorregulación son necesarias para el estudiante porque quienes las aplican pueden llegar a ser capaces de planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje en la consecución de objetivos de aprendizaje. Es por esto, la importancia de estudiar las estrategias de autorregulación en los estudiantes de primer y tercer semestre de la carrera, más aún en el área de la salud. En este ámbito es necesario poder contar con un diagnóstico de los estudiantes, que pueda ayudar a crear planes, programas de acción o estrategias adecuadas para intencionar que cada estudiante adquiera un compromiso y sea responsable de monitorear su propio aprendizaje.

Tanto en Latinoamérica como en Chile son pocos los estudios que miden estrategias de autorregulación en estudiantes siendo un aporte poder evaluar el nivel de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de educación superior de una carrera (Zambrano et al, 2020). En el año 2018 se realizó una revisión sistemática con el objetivo de caracterizar investigaciones sobre competencias de autorregulación del aprendizaje y describir características, limitaciones y orientaciones de programas intracurriculares para la promoción de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. En cuanto a los resultados se concluyó que es necesario desarrollar programas de tipo intracurricular para la promoción de estas competencias en estudiantes de educación superior y orientar nuevas investigaciones centradas en la implicación de los profesores en este proceso. (Sáez et al, 2018).

Este estudio entregará información relevante para la formación de profesionales técnicos, así también nos proporcionará información diagnóstica de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una carrera de TENS, lo que no se ha realizado hasta ahora en institutos superiores y cuenta con poca disponibilidad bibliográfica en este tipo de población, con el fin de que se pueda dar curso a diferentes investigaciones posteriores o el desarrollo de estrategias tanto de los académicos de aula o encargados de modelos curriculares que deseen implementar nuevas metodologías en alguna asignatura con el fin de fomentar e intencionar el desarrollo gradual del trabajo autónomo de los estudiantes. Es por ello, que el valor de esta investigación es extensible a muchos estudiantes, buscando en primera instancia describir como varía la autorregulación del aprendizaje a medida que avanzan en su ciclo estudiantil, permitiendo conocer a los estudiantes, y como se ha visto reflejado en los resultados el paso por distintos semestres académicos, así también se pretende abrir una puerta hacia futuras investigaciones acerca de cómo potenciar estas habilidades en los estudiantes y a su vez brindarles las herramientas necesarias para quienes, por distintas circunstancias, presentan una baja autorregulación de su aprendizaje.

1.4. DELIMITACIONES

La investigación se lleva a cabo en el periodo académico anual 2025 de una institución de educación superior técnica profesional chilena DUOC UC, sede Puente Alto, y el grupo de estudio corresponde a los estudiantes de Técnico en Enfermería en Nivel Superior (TENS) pertenecientes al primer y tercer semestre de la carrera.

1.5 HIPÓTESIS Y/O PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

1.5.1 HIPÓTESIS DE TRABAJO

-Hipótesis general: La autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de Técnico en Enfermería del Instituto Técnico Profesional DUOC UC, sede Puente Alto, año 2025, mejora a medida que avanza de nivel académico.

H0: La autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de Técnico en Enfermería del Instituto Técnico Profesional DUOC UC, sede Puente Alto, año 2025, no varía a medida que avanza de nivel académico.

1.5.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿La autorregulación del aprendizaje mejora en los estudiantes de la carrera de Técnico en Enfermería, del Instituto Técnico Profesional DUOC UC, sede Puente Alto, año 2025, a medida que progresan en su nivel curricular?

1.6 OBJETIVOS

1.6.1 OBJETIVO GENERAL

Establecer la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Técnico en Enfermería de DUOC UC, sede Puente Alto, año 2025 según su avance curricular.

1.6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Determinar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de Técnico en Enfermería año 2025 del DUOC UC, sede Puente Alto, por nivel académico

2. Analizar por dimensión las variaciones en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de Técnico en Enfermería año 2025 del DUOC UC.

CAPÍTULO: II. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

El aprendizaje está presente a lo largo de toda la vida y se caracteriza por ser dinámico, progresivo y sujeto a transformaciones continuas. Estos cambios permiten que las personas desarrollen habilidades, valores, y conocimientos que orientan su forma de actuar en el mundo. No basta con recibir información para que el aprendizaje ocurra; resulta esencial descubrir y aplicar estrategias adecuadas que faciliten este proceso. Dichas estrategias corresponden a métodos, técnicas y recursos que los individuos utilizan de manera consciente para comprender, retener y aplicar la información. Incluyen desde formas de estudio hasta procedimientos para resolver problemas, permitiendo aprovechar al máximo las capacidades personales y ajustarse a contextos y necesidades particulares (Cervantes, 2020).

2.1 APRENDIZAJE

2.1.1 DEFINICIÓN DEL APRENDIZAJE

A lo largo del tiempo, el aprendizaje ha sido conceptualizado desde múltiples perspectivas, intentando explicar qué es y cómo ocurre este proceso en las personas. Esto ha dado origen a diversas teorías que buscan aclarar la forma en que adquirimos conocimiento. Una de las definiciones más tradicionales sostiene que aprender implica una modificación duradera en la conducta o en la capacidad de actuar de un modo determinado, producto de la práctica o la experiencia (Shuell, 1986).

En los campos de la psicología y la pedagogía, el aprendizaje se reconoce como un fenómeno compartido, aunque cada disciplina lo describe desde enfoques particulares. Desde la psicología, se entiende como “un cambio relativamente permanente en el comportamiento o en la capacidad de comportarse, que resulta de la práctica o de otras formas de experiencia” (Domjan, 2018, p.3). Esta definición refuerza la idea de que el aprendizaje se

despliega a lo largo de toda la vida y posibilita que las personas internalicen normas de conducta, valores, habilidades y diversas competencias.

Por otra parte, desde la pedagogía, el aprendizaje se concibe como “la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes como resultado de la experiencia, la instrucción o el estudio” (Ormord, 2016, p. 4). Bajo esta mirada, aprender implica la participación activa del sujeto en un proceso continuo, colaborativo y autogestionado, orientado a la construcción de significados y al desarrollo de conocimientos a partir de experiencias auténticas (Duarte, 2003). En consecuencia, los espacios educativos adquieren gran relevancia, ya que el aula se transforma en un entorno privilegiado donde se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje como una estrategia para optimizar los procesos formativos.

Sin embargo, el ambiente educativo no se reduce a los recursos o condiciones materiales necesarias para aplicar un currículo. También abarca las interacciones fundamentales entre docentes y estudiantes, así como las experiencias, emociones, actitudes y vínculos que emergen de la convivencia en contextos de aprendizaje. Espacios educativos y armónicos, motivadores, confortables y estéticamente agradables contribuyen a generar estabilidad emocional, condición indispensable para que el aprendizaje ocurra de manera efectiva (Castro, 2015).

El aula se ha consolidado como el punto central del acto educativo. Actualmente, la educación se orienta hacia un modelo centrado en el estudiante, quien asume progresivamente mayor responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje- El profesor deja de ser la única fuente de conocimiento y pasa a desempeñar un rol activo dentro de la comunidad de aprendizaje: crea ambientes intelectualmente desafiantes, formula preguntas que estimulan la reflexión, ofrece retroalimentación oportuna y guía a los estudiantes en la conducción autónoma de su aprendizaje. Este enfoque no solo implica modificar técnicas didácticas, sino también transformar la mentalidad de quienes participan en el proceso

educativo, especialmente los docentes. Desde hace años se reconoce que la función esencial del profesor es mantener la motivación del estudiante, promoviendo que realice sus tareas por interés genuino y no solo por obtener una calificación (Delgado, 2019).

2.1.2 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

A lo largo del siglo XX surgieron diversas teorías orientadas a explicar cómo se lleva a cabo el complejo proceso del aprendizaje, junto con los mecanismos de factores que intervienen en él. Estas corrientes, que han sido objeto de investigaciones prolongadas, van desde el conductismo de mediados del siglo pasado hasta modelos más recientes vinculados al uso de tecnologías, como el conectivismo. Conocer estas perspectivas permite comprender con mayor profundidad la naturaleza multifactorial del aprendizaje.

2.1.2.1 CONDUCTISMO

El conductismo, predominante durante la década de 1950, enfatiza el rol de los estímulos externos y las respuestas observables como base del aprendizaje (Puerta, 2023). Su principal representante, B. F. Skinner, sostenía que las conductas que generan consecuencias agradables tienden a repetirse, mientras que aquellas asociadas a resultados negativos disminuyen o desaparecen. Dentro de este paradigma se privilegia la observación, cuantificación y medición de comportamientos manifiestos en distintos contextos ambientales.

De manera similar, Posso et al., (2020), describen el conductismo como una corriente psicológica centrada en las conductas humanas y animales que pueden observarse y medirse, las cuales se moldean mediante refuerzos y castigos. Su precursor, J. B. Watson, estableció la conducta como objeto principal de estudio (Vega-Lugo et al., 2019).



A partir del conductismo, se desprenden diversos planteamientos fundamentales, como:

- El conexionismo de Edward Thorndike (1874)
- El condicionamiento clásico de Iván Pavlov (1849)
- El condicionamiento por contigüidad de Edwin Guthrie (1886), y
- El condicionamiento operante de Skinner (1904)

Todas estas propuestas coinciden en que el entorno suministra los estímulos que generan aprendizajes a través de consecuencias positivas o negativas.

2.1.2.2 COGNITIVISMO

El cognitivismo, una de las ramas de la psicología (Moreno, 2020), se basa en paradigmas que ponen énfasis en los procesos cognitivos y en la actividad mental. Este enfoque, estrechamente vinculado al mentalismo, integra tanto procesos internos como externos para explicar cómo ocurre el aprendizaje (Altez Ortiz et al., 2021).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se genera por la interacción del individuo con su entorno, considerando su experiencia personal.

2.1.2.3 CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo agrupa diversas teorías de carácter subjetivista que destacan el rol activo del aprendiz en la construcción de su propio conocimiento. Piaget (1954) planteó que aprender implica un proceso adaptativo mediante el cual el individuo asimila y acomoda la información a sus estructuras mentales preexistentes (Vera et al., 2020).

A partir de este enfoque emergen varias líneas teóricas, entre ellas:

a. Constructivismo cognitivo o psicogenético (Piaget)

Esta teoría explica que el desarrollo cognitivo se organiza en etapas, cada una caracterizada por formas específicas de razonamiento: sensoriomotora (0-2 años), preoperacional (2-7 años), operaciones

concretas (7-11 años) y operaciones formales (desde los 11 años) (García, 2019).

b. Constructivismo sociocultural (Vygotsky, 1978)

Propone que el aprendizaje ocurre dentro de la interacción social y cultural, donde las personas interiorizan conocimientos y habilidades mediante la colaboración.

c. Constructivismo material (Glaserfeld, 1970)

Sostiene que el conocimiento surge de las capacidades internas del individuo, quien construye reglas propias que luego se ajustan a su entorno (Castellano, 2011).

En conjunto, estas corrientes permiten comprender el aprendizaje como un proceso que se desarrolla a partir de la acción y la interacción del aprendiz con su medio, ofreciendo diversas interpretaciones sobre este concepto complejo y fundamental en la formación universitaria.

2.1.2.3 CONECTIVISMO

El conectivismo ha adquirido creciente importancia en el contexto de la era digital. Esta teoría plantea que el aprendizaje ocurre dentro de redes de conexiones en las que el individuo interactúa con información, otras personas y tecnologías para construir conocimiento (Siemens, 2004). Se considera una extensión del constructivismo, especialmente en lo referente a la autorregulación del aprendizaje.

El aumento del uso de internet ha favorecido la consolidación del conectivismo como una respuesta educativa pertinente. Sin embargo, los estudios existentes no se han centrado tanto en desarrollar la teoría, sino en aplicarla como marco práctico para abordar temas como los MOOC, las metodologías de enseñanza digital y el aprendizaje electrónico. Además, el conectivismo suele aplicarse en contextos de educación no formal e informal, más que en entornos formales, donde es necesario evaluar críticamente la evidencia científica disponible para determinar su eficacia durante procesos

como la transición hacia modalidades de educación digital de emergencia (Suárez, 2022).

Para esta teoría, el aprendizaje funciona como un “organismo vivo”, cuyo desarrollo es dinámico, flexible y carente de una estructura rígida (Siemens, 2005). Desde este planteamiento surge el eco-conectivismo, que incorpora conceptos ecológicos para gestionar y optimizar ambientes conectivistas mediante herramientas informáticas.

2.2 AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

2.2.1 AUTORREGULACIÓN

La autorregulación se puede explicar por la interacción que se produce entre los procesos derivados de las características personales, comportamentales y contextuales de la persona. Es dependiente de los pensamientos, sentimientos y acciones que la propia persona planifica y desarrolla, tratando de lograr los objetivos o fines personales, correspondiendo a un proceso de adaptación de tipo cíclica que está regulado por el contexto y la evolución personal (Rivero et al., 2021)

2.2.2 AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE (ARA)

El aprendizaje implica la capacidad de realizar algo nuevo o de modificar la forma en que antes de hacía, y si una persona posee esta facultad, también puede supervisar y gestionar la manera en que aprende. De esta idea surge el concepto de autorregulación del aprendizaje (ARA). La autorregulación se entiende como el nivel de conciencia y control que tienen los estudiantes sobre sus procesos cognitivos, conductuales y emocionales mientras aprenden y evalúan su desempeño.

En este sentido, la ARA considera la habilidad del estudiante para definir objetivos, planificar estrategias de estudio, monitorear su avance y valorar los resultados obtenidos en relación con las metas propuestas (Zimmerman, 2000). Se trata de un proceso dinámico, cíclico y consciente mediante el cual los estudiantes ajustan sus acciones cognitivas, metacognitivas, emocionales y conductuales, lo que les permite identificar mejoras necesarias y aumentar sus probabilidades de éxito académico (Sáez-Delgado, Mellá-Norambuena, López-Angulo y León-Ron, 2021). Por ello, se reconoce como una capacidad esencial para el logro académico y la autonomía del aprendiz. También se considera un elemento clave en el rendimiento, entendida como un proceso complejo tanto en su estructura como en su funcionamiento (Zimmerman, 1989).

Las estrategias de autorregulación mantienen una relación positiva con el rendimiento académico y se sustentan en un marco sociocognitivo en el que la motivación y la autorregulación ocupan un lugar central. El modelo cíclico de autorregulación describe y organiza los microprocesos que los estudiantes aplican al realizar tareas en clases, trabajos para la casa y actividades de estudio. Este modelo explica cómo se estructuran y mantienen los procesos autorregulatorios dentro de contextos académicos reales, articulando aspectos metacognitivos y motivacionales en tres fases principales:

1. Planificación
2. Ejecución o control volitivo
3. Autorreflexión

Los estudiantes que desarrollan adecuadamente estas fases, tienden a planificar con claridad sus tareas, supervisar a su ejecución y evaluar críticamente sus resultados, reconociendo la motivación como un elemento clave del rendimiento (Sáez et al., 2022).

Según Trías y Huertas (2020), estas fases se describen del siguiente modo:

1. **Planificación:** etapa inicial en la que el estudiante se enfrenta por primera vez a la tarea. Aquí analiza sus características, activa sus creencias autorreferenciales y define las metas que espera alcanzar. Un aprendiz autorregulado suele presentar un sistema de metas bien estructurado y cuenta con un plan estratégico flexible que se ajusta constantemente a las demandas de la tarea y del contexto.
2. **Ejecución o control volitivo:** durante esta fase, el estudiante ya ha comenzado la tarea y debe mantener la concentración, aplicar estrategias adecuadas y sostener la motivación. Los dos procesos centrales aquí son la autoobservación y el autocontrol, que permiten ajustar la actuación para avanzar hacia los objetivos planteados.
3. **Autorreflexión:** En esta última etapa, el estudiante evalúa su trabajo, analiza los resultados y atribuye causas a sus éxitos o dificultades. Estas atribuciones influyen en sus emociones, lo que a su vez puede afectar su motivación y su capacidad autorregulatoria futura.

Evaluar las estrategias de autorregulación del aprendizaje constituye un aporte significativo para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Zambrano et al., 2020). Por ello, resulta necesario implementar programas curriculares que promuevan esta habilidad y, al mismo tiempo, iniciativas que orienten el rol del docente en este proceso (Sáez et al., 2018), especialmente considerando que aspectos como la supervisión, el compromiso y la gestión de recursos están asociados a mejores resultados en las asignaturas (Inzunza et al., 2020).

Se ha observado que los estudiantes suelen utilizar componentes motivacionales y estrategias de procesamiento profundo para autorregularse.

Existen diferencias de género: los hombres tienden a mostrar expectativas elevadas y pensamiento crítico, mientras que las mujeres reportan mayor ansiedad y mejor capacidad de organización (Inzunza et al., 2020).

En contextos de educación a distancia, los estudiantes se perciben moderadamente capaces de afrontar el estudio. Atribuyen el bajo rendimiento a factores externos, monitorean su progreso solo en ocasiones y demuestran una relación positiva entre el uso de estrategias autorregulatorias y sus calificaciones. Aquellos que aplican estrategias como identificar contenidos poco comprendidos, elaborar resúmenes o fijar metas de corto plazo, tienden a obtener mejores resultados. Esto refuerza la necesidad de que los docentes promuevan la autorregulación como habilidad clave para enfrentar escenarios cambiantes o crisis (Sáez et al., 2020).

La autorregulación del aprendizaje y un adecuado monitoreo del propio proceso cognitivo no solo repercuten en un mejor rendimiento académico, sino también en la consolidación de hábitos saludables de estudio, en la organización del tiempo y en la definición de metas de corto, mediano y largo plazo. Aunque por años el sistema educativo no ha propiciado suficientemente espacios para el desarrollo de estas habilidades, actualmente se han incorporado estrategias pedagógicas orientadas a su fortalecimiento, fomentando la reflexión sobre las propias limitaciones y la búsqueda consciente de alternativas para superarlas, contribuyendo así al crecimiento personal y profesional del estudiante.

2.3 FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

En el ámbito del aprendizaje y de su autorregulación, se han identificado diversos factores que influyen en cómo las personas adquieren conocimiento. Estos pueden agruparse en factores cognitivos, ambientales y emocionales, cada uno compuesto por distintos procesos:



- I. **Factores Cognitivos:** Los procesos cognitivos, entre ellos la atención, la memoria, la percepción y el pensamiento, resultan esenciales para aprender, pues determinan la manera en que se adquiere, organiza y retiene la información. La práctica de la atención plena, por ejemplo, se ha asociado con una mayor concentración y un mejor desempeño académico (Klingbeil et al., 2017).
- II. **Factores ambientales:** El entorno donde se desarrolla el aprendizaje, incluyendo el diseño del espacio educativo, la calidad de la enseñanza y el acceso a recursos pedagógicos, tiene un impacto en los resultados académicos. En esta línea, se ha comprobado que la incorporación de tecnologías educativas puede favorecer el rendimiento, incrementar la motivación estudiantil y promover una participación más activa en las actividades de aprendizaje (Hwang y Wu, 2019).
- III. **Factores emocionales:** las emociones cumplen un rol decisivo en la motivación, la disposición al estudio y el logro académico. La enseñanza de habilidades de regulación emocional contribuye tanto al bienestar psicológico como al rendimiento escolar (Durlak et al., 2011). Asimismo, variable como las horas de estudio, la asistencia a clases y los conocimientos previos inciden en los resultados académicos (Soria, 2014). Por el contrario, la falta de motivación puede llevar al estudiante a percibir el aprendizaje como una obligación pesada, generando emociones negativas como ansiedad, duda o aburrimiento (Soler et al., 2018).

De acuerdo a Gaeta et al. (2021), en contextos adversos o no normativos, como durante la pandemia, el enojo, el miedo y la apatía estrechamente vinculados a alteraciones en la salud mental, se asocian a una disminución de la autoeficacia y de la autorregulación del aprendizaje. Esto refuerza la idea de que

la motivación tiene un papel central en el proceso de aprender, pues condiciona la disposición e interés del estudiante sin la participación activa del alumno, la labor docente resulta insuficiente.

Los factores motivacionales son clave para orientar y sostener la conducta positiva frente al aprendizaje, ya que la motivación favorece el desarrollo de capacidades, la superación de dificultades y la atención sostenida hacia los intereses personales.

En las carreras del área de la salud, esta realidad se vuelve especialmente relevante, dado que implican una alta demanda de habilidades prácticas específicas, así como competencias sociales y comunicativas. Dichas habilidades se consolidan con mayor rapidez y se mantienen en el tiempo cuando el estudiante es consciente de su propio aprendizaje y asume un compromiso activo con su formación. Planificar, aplicar estrategias para optimizar el estudio y evaluar sistemáticamente los resultados, permite alcanzar un desempeño profesional adecuado. En coherencia con la misión formativa de la educación superior, orientada al desarrollo integral y progresivo del estudiante, es fundamental comprender y cuestionar su propio proceso de aprendizaje, es decir, que desarrollos un dominio del “cómo aprendo”.

2.4 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA LABOR DE INSTITUCIONES ACADÉMICAS

La pedagogía y la psicología, que en conjunto dan origen a la psicopedagogía, constituyen las disciplinas encargadas de analizar, comprender y diseñar las estrategias más efectivas para promover el aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje pueden entenderse como el conjunto de procedimientos, técnicas y herramientas que los estudiantes emplean con el fin de favorecer la adquisición de conocimientos y optimizar su desempeño académico. Su relevancia reside en su vínculo con el procesamiento de la información, pues engloban los recursos cognitivos que el alumno activa al

enfrentarse a una tarea de aprendizaje. No obstante, el concepto trasciende lo meramente cognitivo, incorporando dimensiones relacionadas con la motivación, las actitudes, la disposición personal y las acciones de planificación, dirección y control que el estudiante despliega durante su actividad académica. Por ello, aunque suelen asociarse directamente a la idea de “cómo aprender”, también integran los motivos, intenciones y procesos que permiten generar aprendizajes profundos y altamente significativos (Pizano, 2012).

Las instituciones educativas enfrentan el reto permanente de mejorar los procesos formativos, desafío que se concentra a través del trabajo docente en aula. Estas organizaciones se encuentran en constante búsqueda de metodologías que promueven un aprendizaje integral, considerando las diversas realidades emocionales del estudiantado y favoreciendo la evolución de la práctica educativa.

En consonancia con las nuevas exigencias del aprendizaje estudiantil, el modelo de enseñanza debe transformarse y adaptarse a las demandas contemporáneas (Alarcón et al., 2019). El rol docente deja de centrarse exclusivamente en la transmisión de contenido y se amplía hacia funciones como orientar, mediar y facilitar el proceso de aprendizaje. Este cambio implica la creación de ambientes que favorezcan el trabajo colaborativo y que permitan a los estudiantes desarrollarse de manera autónoma. De este modo, el docente asume responsabilidades adicionales en comparación con los modelos tradicionales, convirtiéndose en un gestor y guía del aprendizaje. También debe planificar cuidadosamente sus intervenciones, definir objetivos claros, supervisar el trabajo de los estudiantes según sea necesario y evaluar tanto la calidad como la cantidad de los avances alcanzados. La labor docente, en ese sentido, se orienta a promover la reflexión, el pensamiento crítico y la autoconfianza del estudiante. Para cumplir con estas funciones, es imprescindible que los docentes se formen en metodologías educativas actualizadas y lleven estas prácticas a la experiencia de aula, posicionándose como expertos en aprender y no únicamente como especialistas en su disciplina (Guerra et al., 2018).

Por otra parte, la **motivación y el compromiso estudiantil** —entendidos como la calidad de la experiencia académica durante la trayectoria universitaria— están asociados a múltiples factores, tales como los servicios que ofrece la institución, las características del entorno físico, la variedad de actividades extracurriculares y la estructura curricular. Estos elementos influyen directamente en el grado de involucramiento del estudiante en las diferentes dimensiones de la vida universitaria. Asimismo, las instituciones de educación superior funcionan como espacios de socialización que impactan en la participación de los estudiantes tanto en actividades académicas como no académicas. En relación con la labor docente, el estudiantado valora positivamente aquellas prácticas de enseñanza que promueven la participación activa y que los incentivan a comprometerse progresivamente con su aprendizaje a lo largo de su formación profesional.

La autorregulación del aprendizaje es posible medirla, mediante cuestionarios y escalas de acuerdo a la población, contexto y objetivos de lo que se requiera investigar. Es importante conocer que en este ámbito la autorregulación se puede medir de las siguientes formas:

-Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ):

Diseñado por Pintrich y De Groot, evalúa estrategias de aprendizaje como la motivación. Utilizado en el estudio de Motivación y estrategias que utilizan los estudiantes de ingeniería de las universidades, desarrollado por Roberto Carlos Chucuya Hualpachoque 2025 (Chucuya Hualpachoque, 2025, p.3). Según Ramírez Dorantes et al., (2017), este instrumento permite obtener un diagnóstico detallado sobre las estrategias cognitivas, metacognitivas y de gestión de recursos de los estudiantes, otorga a los estudiantes herramientas de autorregulación, es útil para generar intervenciones, es adaptable y proporciona la perspectiva directa del estudiante sobre su motivación y estrategias. Como desventajas, es un instrumento subjetivo, con limitaciones psicométricas (contiene escalas



cortas y con baja confiabilidad), presenta un contexto limitado, mantiene una necesidad de validación continua y no captura la experiencia docente.

-Self-Regulation Questionnaire (SRQ): Es utilizado para evaluar la autorregulación en diferentes contextos, centrándose en la regulación de conductas específicas o clases de conductas. Un estudio Chileno Evaluación de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Autorregulación Académica (SRQ-A) en estudiantes Universitarios Chilenos, en el año 2022, realizado por Vergara-Morales et al. (2022). Dentro de sus ventajas se menciona la versatilidad que presenta, ya que se puede aplicar en distintos ámbitos como la educación, clínica y profesional, fomenta la reflexión, tiene validez y fiabilidad e identifica diversos tipos de regulación, entre ellos las motivaciones intrínsecas y extrínsecas y estilos de regulación. Sin embargo, como desventajas se encuentra la subjetividad y los sesgos que presenta, posee un contexto limitado, no mide la ejecución real y no logra abarcar todas las dimensiones de la autorregulación al ser esta, un concepto multifacético (Conesa & Duñabeitia, 2022, p. 408).

-Escala de Autorregulación del Aprendizaje (ESAA-2): Instrumento que consta de 40 reactivos y evalúa motivación, estrategias cognitivas y autorregulación/regulación metacognitiva. Donde fue utilizada para desarrollar el estudio de La autorregulación del aprendizaje en la formación de ingenieros desde las ecologías del aprendizaje, en el año 2025 (Martínez-Rodríguez et al., 2025, p. 104). Las ventajas de este instrumento radican en que predice el éxito académico, fomenta la autonomía, mejora habilidades cognitivas, tiene un gran impacto motivacional y genera un diagnóstico integral. Sin embargo, dentro de sus desventajas se encuentran la subjetividad, la falta de compromiso/consciencia, requiere que los docentes estén capacitados para interpretar resultados y diseñar intervenciones, una alta dependencia de recursos (Fernández-de-Castro et al., 2024, p. 36)



-Self-Regulation Strategy Inventory (SRSI-SR): El inventario de Estrategias de Autorregulación consiste en una encuesta confeccionada por Hernández y Camargo en el año 2017. El año 2018 fue adaptada al español para estudiantes chilenos por Zambrano, Rojas, Días y Salcedo, en la Universidad de Concepción, Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Está constituida por cuatro dimensiones, las cuales contemplan cuatro ítems cada una:

i. Hábitos Inadecuados de Regulación (HIR): hace referencias a las conductas evitativas del individuo respecto a la realización activa de actividades académicas.

- Evito preguntar en clases cuando no entiendo el tema.
- Me rindo fácilmente cuando no entiendo algo.
- Cuando estoy estudiando, ignoro los temas que son difíciles de entender.
- Permiso que las personas me interrumpan cuando estoy estudiando.

ii. Organización del entorno (OE): la cual hace referencias a aquellas acciones anticipadas por un individuo con el fin de disminuir variables distractoras. Las preguntas de esta dimensión son:

- Intento estudiar en un sitio tranquilo.
- Intento estudiar en un lugar sin distracciones (ruido, gente hablando).
- Me aseguro de que nadie me distraiga cuando estoy estudiando.
- Termino todas mis actividades académicas antes de iniciar otro tipo de actividades.

- **Búsqueda de Información (BI):** Se ha definido como un conjunto de acciones para la búsqueda de información



mediante el uso deliberado de fuentes para desarrollar una actividad académica. Cuando no comprendo algún tema le pregunto al profesor.

- Realizo búsquedas bibliográficas adicionales que me ayuden a comprender los temas de la clase.
- Busco material complementario de los temas vistos en clases.
- Investigo cuando no entiendo algo sobre los temas que me asignan.

iii. Organización de la tarea (OT): es la planificación de la secuencia de acciones que se requieren para la realización de una actividad académica.

- Planifico en qué orden realizaré mis actividades académicas.
- Coordino mi tiempo de acuerdo con las actividades académicas designadas.
- Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio.
- Uso algún método para mantener en orden el material de mis clases.

Dentro de las ventajas de este instrumento se pueden mencionar la facilidad para su aplicación, gran validez y fiabilidad (ha demostrado adecuadas propiedades psicométricas en diversas poblaciones de estudiantes), otorga un diagnóstico integral evaluando las tres fases de la autorregulación del aprendizaje (motivacional/actitud, estrategias cognitivas y autoevaluación/regulación metacognitiva), ayuda a predecir el logro académico, su aplicación sirve para diseñar intervenciones y para que los profesores fomenten la autorregulación en sus alumnos y permite establecer una línea base sobre cómo los estudiantes perciben su propio proceso de aprendizaje. En cuanto a sus desventajas, se encuentran su dependencia a la honestidad y autoconciencia del estudiante, se centra en



el estudiante, aunque su aplicación impacta directamente en la práctica docente y el entorno educativo (Monge López et al., 2017).



CAPÍTULO: III. METODOLOGÍA Y MUESTREO

3.1. Tipo de diseño

La investigación se desarrollará bajo un enfoque cuantitativo, de diseño observacional, temporalidad transversal y con un alcance analítico y descriptivo.

El diseño escogido responde a la pregunta de investigación porque el propósito de este estudio no es influir en las variables a ningún nivel, sino que se enfoca solamente en observar un fenómeno, en este caso, nos enfocaremos solamente en evaluar la autorregulación de los alumnos en base a un instrumento aplicado. A partir de los resultados obtenidos, se podría escalar a realizar un segundo estudio cuyo propósito sea intervenir en el fenómeno detectado.

3.2. Objeto de estudio

3.2.1. Población

Población de estudio: compuesta por un total de 194 estudiantes de técnico en enfermería en nivel superior (TENS), período anual 2025. De estos, 117 estudiantes pertenecen al primer semestre y 77 al tercer semestre.

3.2.2. Tipo de muestreo

No probabilístico.

3.2.3. Criterios de Inclusión

- Estudiantes de técnico en enfermería que cursan el primer y tercer semestre de la carrera e institución.
- Estudiantes que firman el consentimiento informado
- Estudiantes que completen la encuesta en su totalidad



3.2.4. Criterios de Exclusión

- Estudiantes procedentes de otras casas de estudios.
- Estudiantes que cursen por segunda vez o más el mismo semestre.

3.2.5. Muestra

En el presente estudio participaron 194 estudiantes de la carrera Técnico en Enfermería año 2025, del Instituto Técnico Profesional DUOC UC, sede Puente alto, Santiago, que actualmente se encuentran cursando el semestre uno (177) y semestre tres (77) de la carrera.

3.3. Instrumento de recolección de datos

Para establecer la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de TENS, se realizará el análisis de estrategias de autorregulación medidas a través de cuatro dimensiones:

- 1) Organización del entorno
- 2) Organización de la tarea
- 3) Búsqueda de información
- 4) Hábitos inadecuados de regulación,

Con el instrumento Self-Regulation Strategy Inventory (SRSI-SR) adaptado al español por Hernández y Camargo el 2017 (Anexo 2).

La validación de este instrumento en Chile se realizó en la universidad de Concepción, para la población de estudiantes universitarios chilenos (Zambrano, Rojas, Díaz y Salcedo, 2018) corroborando la estructura de cuatro dimensiones propuesta por Hernández y Camargo (2017), instrumento basado en el modelo original de Zimmerman (Panadero, 2014; Lepe, 2016).

3.4. Variables

El instrumento considera múltiples variables que permiten caracterizar el concepto de ARA, las cuales podemos agrupar en 4 categorías:

- i) Hábitos inadecuados de regulación
- ii) Organización del entorno
- iii) Búsqueda de información
- iv) Organización de la tarea

Cada una de estas categorías se subdivide en 4 preguntas que ayudan a determinar campos necesarios para el análisis a través del instrumento.

En este caso no tenemos una variable dependiente sobre la cual hagamos algún tipo de estimación ya que el objetivo de la investigación es descriptiva, sin embargo, se tomarán estas variables para ser contrastadas entre sí sobre una variable demográfica común como puede ser el semestre curricular de los encuestados.

3.5. Técnicas de recolección de datos e instrumentos

Para la recolección de los antecedentes necesarios para la realización del presente estudio, se les aplicará durante el transcurso del segundo semestre del presente año, la adaptación al español de la escala Self- Regulation Strategy Inventory—Self-Report (SRSI-SR) (Anexo 2), compuesto por cuatro dimensiones (Hábitos Inadecuados de Regulación – HIR, Organización del entorno – OE, Búsqueda de Información – BI y Organización de la Tarea – OT), subdivididas en cuatro ítems cada una. Cada ítem se califica con una puntuación del 1 al 5, donde 1 es “*Nunca*” y 5 es “*Siempre*”.

Para iniciar el proyecto, se solicita autorización a la dirección de Carrera mediante el envío de correo electrónico para la aprobación de la investigación en la casa de estudios. Adicionalmente, se gestiona la información estadística de la

cantidad de estudiantes que podrán participar en esta investigación. La información obtenida nos permite realizar el levantamiento de datos, conociendo la cantidad de estudiantes matriculados de primer y tercer semestre. Luego de recopilada la información solicitada, se envía al Comité de Ética USS para su autorización. Una vez aprobada y autorizada la investigación con el posterior envío del Acta de Aprobación del Comité Ético Científico (CEC) (Anexo 4), se realiza un requerimiento a la dirección de carrera realizar la invitación los/as estudiantes a participar, para luego llevar a cabo la inducción informativa sobre la investigación y la firma del Formulario de Consentimiento Informado respectivo (Anexo 1), donde se autoriza expresamente a participar en dicho estudio para el motivo que se ha confeccionado.

Una vez firmado el consentimiento informado, se procederá con la realización del cuestionario en formato escrito y de manera presencial, al inicio de las sesiones de cátedras que se desarrollan a lo largo de una semana. Para tal efecto, los estudiantes contarán con 15 minutos para su desarrollo. El instrumento será aplicado por docentes distintos a los investigadores responsables, previamente instruidos, con el fin de evitar conflictos de intereses.

La recopilación de los cuestionarios se realizará directamente en el aula posterior a que todos los estudiantes lo hayan completado.

3.6. Técnicas de análisis

El análisis estadístico será realizado a través del software de análisis de datos Python y Spyder (Entorno de Desarrollo Integrado) en conjunto con Excel. Para ello se utilizará el instrumento de recolección mencionado anteriormente, con lo que se obtienen variables cualitativas pero en formato cuantitativo, permitiéndonos hacer: estadística descriptiva (análisis de tendencia central y de dispersión: medias, medianas, percentiles y desviaciones estándar), tablas

comparativas, análisis de correlación entre las diferentes variables (correlación de pearson) y gráficas que permitan sustentar el rechazo (o no) de nuestra hipótesis nula de manera descriptiva.

El análisis se realizará con el objetivo de rechazar la hipótesis nula mencionada en el apartado “*Hipótesis y/o Pregunta de investigación*”, la cual establece que no existe variación en la ARA de la población estudiada a medida que avanzan en su nivel curricular.

Posteriormente, se testeará esta hipótesis nula mediante Test Chi-Cuadrado y posible test t. Al momento de tener los datos se determinará la distribución de frecuencia a la cual se aproximan estos para luego obtener los valores p de los estadísticos de prueba que permitan determinar la significancia estadística de los resultados, es decir, se harán “test-t” para rechazar o no H0 a un nivel de significancia del 10%, 5% o 1%.

3.7. Criterios Éticos

La investigación se desarrollará garantizando los aspectos éticos en investigación en seres humanos a través del desarrollo de los Siete requisitos para que una investigación sea ética de Ezekiel Emanuel & cols (2000)¹.

- 1. Valor Social o científico:** Con esta investigación se busca estudiar la autorregulación del aprendizaje frente a una población de estudio donde existe una notable escasez de evidencia científica que estudie este fenómeno, teniendo los estudiantes técnico - profesionales la misma importancia que los universitarios, sea cual sea el rubro en el cual se desempeñará en un futuro.

2. Validez científica: La metodología que se utilizará en el estudio es concordante con el objetivo que se busca cumplir y responde la pregunta de investigación. Así mismo, el instrumento que se aplicará para este fin promueve la obtención de resultados fidedignos, estandarizados y es aplicable en toda la población de estudio.

3. Selección equitativa de los sujetos: La población de estudio ha sido debidamente seleccionada, ya que es en ellos en quienes buscamos determinar si el aprendizaje logra ser significativo o no.

4. Razón riesgo/beneficio favorable: La investigación no supone un riesgo potencial para la población de estudio, ya que ni su metodología ni el instrumento a aplicar los constituyen. En este sentido, se cumplen los principios de no maleficencia y de beneficencia, ya que no existe posibilidad de causar un daño a ninguno de los participantes del estudio y por el contrario, se busca maximizar los beneficios que estos pudiesen obtener a partir de los resultados del mismo.

5. Evaluación Independiente: El estudio será revisado por docentes expertos que no participan de este proceso, otorgando así una valoración objetiva del mismo. Un potencial conflicto de interés que podría presentarse, estaría relacionado con el nexo de uno de los investigadores con la casa de estudio en la cual se llevará a cabo, donde se desempeña como docente. Por lo anterior, como medida preventiva se ha determinado que la aplicación de la escala será realizada por docentes externos a la investigación, los cuales serán previamente capacitados para este fin.

6. Consentimiento informado:

El consentimiento informado será solicitado a todos los participantes del estudio. En este documento, se resguardarán los datos de cada estudiante de manera confidencial, se detallarán los potenciales riesgos y beneficios, tanto para la investigación como para la población de estudio y se explicita la libre elección



que tendrá cada sujeto para determinar su participación o no en este estudio, con la opción de retirarse inclusive haya firmado el consentimiento informado. Todo esto se fundamenta en el respeto a las personas y a sus decisiones autónomas.

7. Respeto por los sujetos inscritos: Inclusive posterior a la firma del consentimiento informado, cada participante del estudio tendrá la libertad de abandonarlo si así lo considera necesario, ya sea por algún conflicto con sus valores personales, intereses o preferencias. Además, serán debidamente informados sobre nuevos riesgos y/o beneficios que pudiesen surgir durante el transcurso de la investigación, así como también de los resultados que de esta se obtengan. Por último, si alguno de los estudiantes resultase afectado de cualquier forma durante el desarrollo de este proceso, será inmediatamente retirado del mismo, con el fin de reducir al máximo la presencia de un riesgo inminente que merme su integridad. Por otro lado, si el participante ha completado la encuesta, esta será eliminada en su totalidad y en caso de que lo considere necesario, podrá comunicarse con los investigadores responsables para los fines que estime convenientes.

El presente estudio tiene como objetivo establecer la autorregulación de estudiantes de la carrera de Técnico en Enfermería del año 2024 del Instituto Técnico Profesional DUOC UC, sede Puente Alto. El proyecto de investigación será enviado al Comité ético clínico institucional de la Universidad San Sebastián periodo 2024, con toda la documentación requerida, para obtener su autorización.

3.8 ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

Título del Estudio: Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Técnicos en Enfermería de un Instituto Chileno.

Alcances del Estudio: La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo, posee un diseño no experimental, una temporalidad transversal y un alcance descriptivo. Los alcances específicos que delimitan el estudio son:

3.8.1. Alcance Descriptivo

El estudio se centrará exclusivamente en caracterizar y medir el nivel de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de Técnico en Enfermería. Se describirán dimensiones específicas de este constructo, tales como la planificación, la automonitorización, el control de la motivación y la autoevaluación, utilizando instrumentos estandarizados. El objetivo es ofrecer una “radiografía” detallada del estado de estas capacidades, sin pretender establecer relaciones de causa y efecto ni proponer explicaciones sobre por qué los estudiantes presentan ciertos niveles de autorregulación.

3.8.2. Enfoque Cuantitativo

La aproximación metodológica es cuantitativa, basándose en la recolección de datos numéricos a través de escalas de medición validadas (ej: cuestionario tipo likert). Los resultados serán analizados mediante estadística descriptiva (medias, modas, desviaciones estándar y frecuencias) para presentar los hallazgos de manera precisa y objetiva.

3.8.3. Diseño No Experimental

La investigación es de tipo observacional. Las variables de estudio (los niveles de autorregulación del aprendizaje) no serán ni serán manipuladas ni alteradas intencionalmente por los investigadores. Se observará y medirá el fenómeno tal como ocurre naturalmente en el contexto académico de los

estudiantes.

3.8.4. Temporalidad Transversal

Los datos serán recolectados en un único momento específico del tiempo durante el año académico en curso. Esto implica que los resultados obtenidos reflejarán la situación de autorregulación del aprendizaje en ese instante preciso, y el estudio no realizará un seguimiento longitudinal de los participantes para observar cambios a lo largo del tiempo.

3.8.5. Delimitación Geográfica y Poblacional

El estudio se delimita estrictamente a la población de estudiantes matriculados en la carrera Técnico en Enfermería de un instituto profesional específico ubicado en Chile. Los resultados y conclusiones que se deriven de esta investigación aplicarán únicamente a esta población definida y no serán generalizables a estudiantes de otras carreras, instituciones o regiones del país.

Esta investigación, busca establecer la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una misma carrera en distintos niveles académicos, y su variación, de acuerdo al avance curricular. Gracias al análisis de los datos obtenidos, se enfrentarán las variables en cuestión para determinar si existe o no una variación significativa entre ellas, para así poder corroborar la veracidad de la hipótesis del trabajo planteada.

3.9. Almacenamiento de los datos

Los datos serán almacenados en la plataforma institucional Onedrive a la cual solo podrán acceder los investigadores, ya que se realiza mediante el ingreso de correo institucional y contraseña, además de contar con el acceso al documento para el análisis de resultados. Una vez terminado el periodo de análisis de datos, éstos serán eliminados de la plataforma de almacenamiento por la investigadora responsable Javiera Herrera.

CAPITULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS

El aprendizaje autorregulado es la capacidad que presenta el estudiante para gestionar los procesos emocionales y cognitivos que ayudan a desarrollar el pensamiento crítico y por tanto corresponde a todos los recursos que el estudiante involucra para lograr el aprendizaje propuesto si este es su objetivo (Aguinaga Villegas et al., 2023).

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, esta investigación busca conocer el nivel de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la carrera de TENS de 1° y 3° semestre de la carrera, pudiendo evidenciar cuales son los mecanismos utilizados por los estudiantes que tributan en su aprendizaje, aportándonos información relevante sobre sus fortalezas, debilidades, habilidades y hábitos de estudio, con el fin de identificar áreas en las que pueden necesitar mayor apoyo, desarrollando intervenciones académicas a futuro, con el fin de favorecer el aprendizaje del estudiante.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de este estudio cuantitativo de diseño no experimental de temporalidad transversal y de carácter descriptivo.

4.1. Caracterización de la muestra

La caracterización de la muestra consideró las variables demográficas semestre, sexo, rango etario, si el estudiante tiene o no tiene hijos y el tipo de colegio de procedencia. Lo anterior se expone en la tabla 1.

Tabla 1: Distribución de la muestra por variable demográfica de estudiantes de la carrera de Técnico en Enfermería en Nivel Superior (TENS) del Instituto Técnico Profesional Duoc UC, sede Puente Alto, año 2025.



| Variable Demográfica | Características | Frecuencia | Porcentaje | Total |
|----------------------|--------------------------|------------|------------|------------|
| Semestre | Primer Semestre | 177 | 60.31% | 194 (100%) |
| | Tercer Semestre | 77 | 39.69% | |
| Sexo | Femenino | 171 | 88.14% | 194 (100%) |
| | Masculino | 23 | 11.86% | |
| Rango Etario | Entre 20 - 30 años | 170 | 87.63% | 194 (100%) |
| | Entre 31 - 40 años | 14 | 7.22% | |
| | 41 años o más | 10 | 5.15% | |
| ¿Tiene Hijos/as? | Sí | 116 | 59.79% | 194 (100%) |
| | No | 78 | 40.21% | |
| Tipo de Colegio | Municipal | 93 | 47.94% | 194 (100%) |
| | Particular Pagado | 82 | 42.27% | |
| | Particular Subvencionado | 19 | 9.79% | |

Fuente: Elaboración Propia

La tabla 1 muestra las características de la población estudiada. Con respecto a la variable demográfica “Semestre”, se observa que, del total de alumnos, 177 corresponden a estudiantes de primer semestre (60.31%) y 77 son de tercer semestre (39.69%). Con respecto al sexo, existe un predominio del sexo femenino por sobre el masculino, donde el primero está compuesto por 171 personas (88.14%), y el segundo grupo por 23 (11.86%). El rango etario de la muestra se compone principalmente por estudiantes cuya edad fluctúa entre los 20 a 30 años (87.63%), mientras que el resto de los encuestados alcanza una edad entre 31 a 40 años y 41 años o más, con un 7.22% y un 5.15% respectivamente. Un 59.79% tiene hijos, representando a 116 estudiantes del total de la muestra, versus un 40.21% que no los tiene. Finalmente, con respecto al tipo de colegio de procedencia, los alumnos provienen principalmente de colegios municipales y particulares, con un 47.94% y un 42.27% respectivamente, siendo aquellos provenientes de colegios particulares subvencionados quienes representan a una población que alcanza un 9.79%.

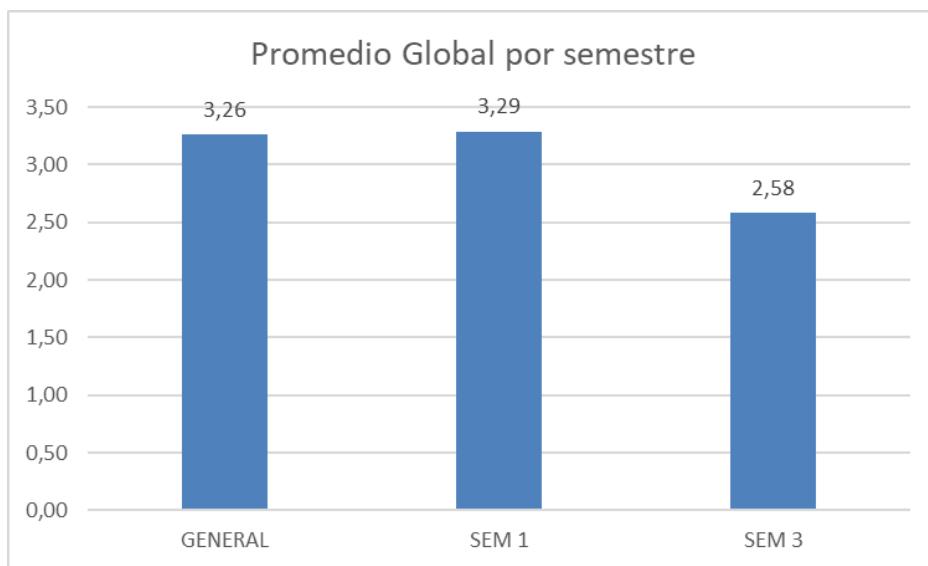


4.2. Estadística descriptiva de las estrategias de autorregulación

Para analizar las estrategias de ARA se realizó una estadística descriptiva del instrumento Self-Regulation Strategy Inventory (SRSI-SR), que consideró: promedio global por semestre y promedio por dimensión y semestre, y el Test Chi – Cuadrado, resultados que se presentan a continuación.

El análisis del promedio global de la ARA por semestre se puede observar en el gráfico 1.

Gráfico 1: Promedio global de la Autorregulación por Semestre



Fuente: Elaboración Propia

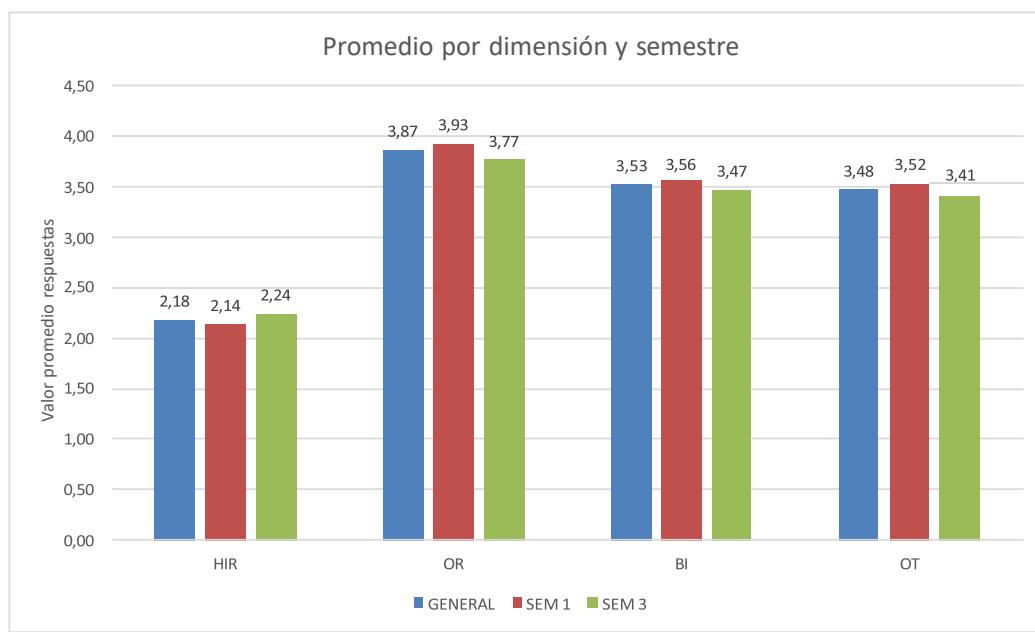
En el gráfico 1 se muestra el Promedio global de la ARA por semestre. En general, existe una tendencia a desarrollar actividades que favorecen la autorregulación del aprendizaje en los alumnos de ambos grupos (promedio = 3.26). Sin embargo, en cuanto a las diferencias de los estudiantes según su nivel curricular, los alumnos pertenecientes al primer semestre presentaron un promedio de 3.29, versus los de tercer semestre, quienes obtuvieron un promedio de 2.58. Frente a esto, se puede evidenciar que el primer grupo presenta una



mejor ARA, sin embargo, este resultado podría estar determinado por el tamaño muestral de los estudiantes de primer semestre (177) en comparación a los de tercer semestre (77).

Los resultados del análisis del promedio por dimensión y según el semestre pueden observarse en el gráfico 2

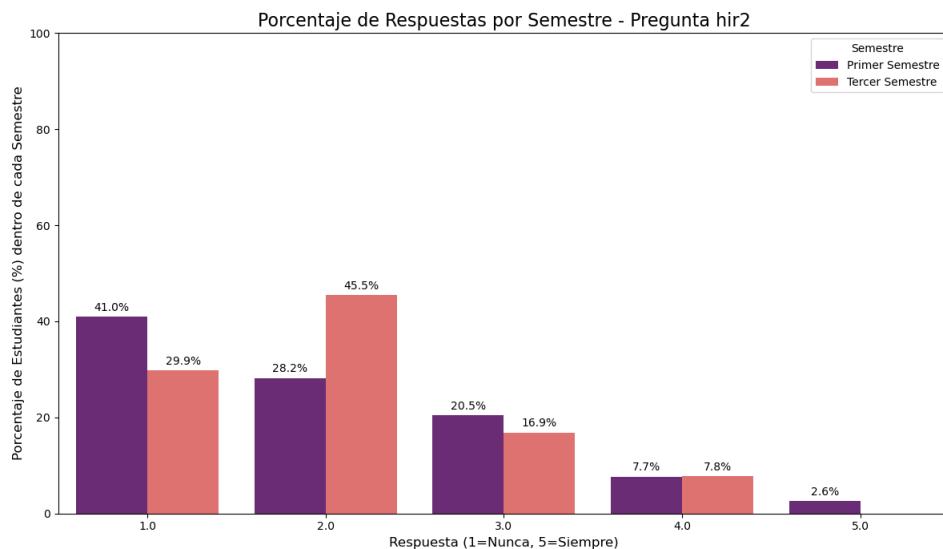
Gráfico 2: Promedio por Dimensión por Semestre



Fuente: Elaboración propia

El gráfico 2 muestra el Promedio por Dimensión por Semestre, en el cual se observa que ambas muestras de alumnos (primer y tercer semestre) se comportan de manera similar en relación a las cuatro dimensiones estudiadas. Se obtuvieron promedios altos en las dimensiones OR (3.87), BI (3.53) y OT (3.48), con excepción de la dimensión HIR (Hábitos Inadecuados de Regulación), área que se caracteriza por presentar conductas que desfavorecen la ARA (2.18), por lo que se presenta como un aspecto positivo de la autorregulación en los alumnos. Lo anterior, se refleja en los gráficos presentados a continuación (gráficos 3, 4 y 5):

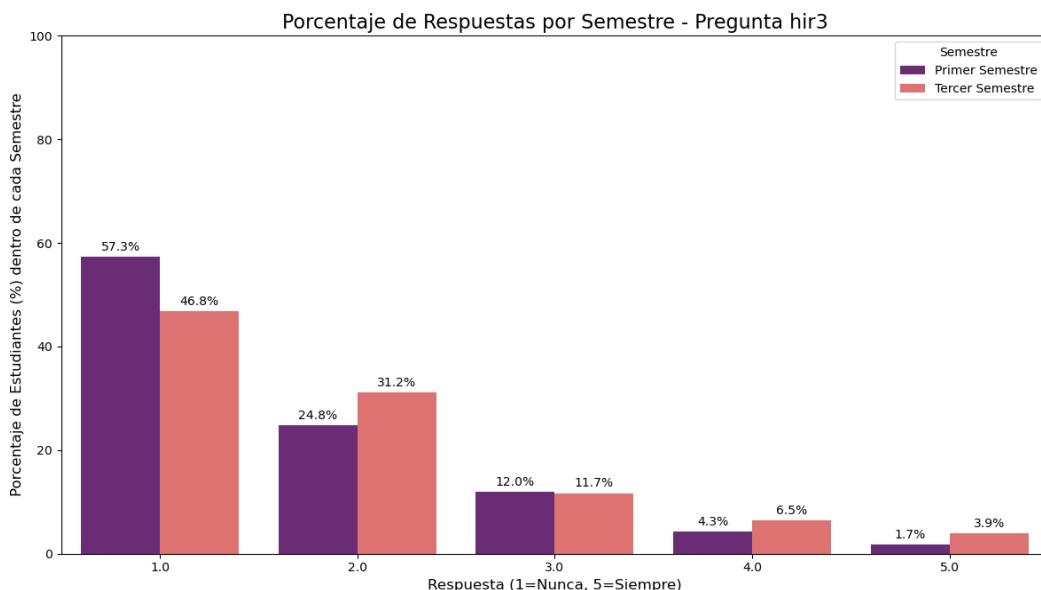
Gráfico 3: Respuestas por semestre en el ítem HIR 2



Fuente: Elaboración Propia

El gráfico 3 muestra las Respuestas por Semestre en e ítem HIR 2 “Me rindo fácilmente cuando no entiendo algo”, donde se observa una predominancia de las opciones “Nunca” y “Casi Nunca” por parte de la muestra de estudiantes estudiada, reflejando acciones que favorecen el ARA en ambos semestres.

Gráfico 4: Respuestas por semestre en el ítem HIR 3

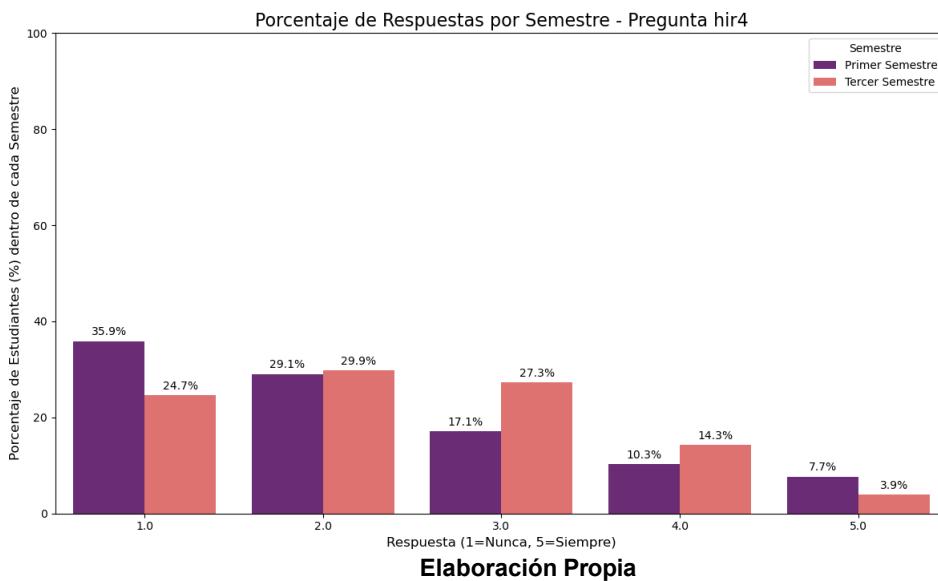


Fuente: Elaboración Propia



El gráfico 4 muestra la respuesta por semestre de la población estudiada, en relación a la pregunta “Cuando estoy estudiando ignoro los temas que son difíciles de entender”. Donde la tendencia se inclina mayoritariamente por las opciones “casi nunca” y “Nunca”, evidenciando acciones que favorecen el ARA por parte de la muestra de estudiantes que participaron de esta investigación. Los estudiantes de primer semestre alcanzaron un (57,3%), por la respuesta “nunca”, versus los de tercer semestre que obtuvieron un (46,8%).

Gráfico 5: Respuestas por semestre en el ítem HIR 4



El gráfico 5 muestra la respuesta por semestre frente a la pregunta “Permito que las personas me interrumpan cuando estoy estudiando”. Donde la población de estudiantes se inclina mayoritariamente por las opciones “Nunca” y “Casi Nunca”. Los estudiantes de primer semestre alcanzan un (35,9%) por la opción “Nunca”, mientras que los de tercer semestre obtienen un (24,7%). La opción “Casi Nunca” en ambas poblaciones estudiadas se iguala en relación a los porcentajes de respuestas obtenidas.

4.3. Resultados Test Chi - Cuadrado

Para hacer comparables los resultados por semestre se tomó la proporción o porcentaje correspondiente a cada posible valor de respuesta, de manera que se "estandarice" la medida para cada semestre. Lo anterior dado que la muestra posee mayor proporción de respuestas de 1er semestre que de 3er semestre.

Con esto se justifica la realización de un Test Chi - Cuadrado, el cual nos permitirá determinar la significancia estadística de estas diferencias para cada respuesta, es decir, se podrá contrastar la hipótesis nula para determinar si existe evidencia en la muestra que permita apoyar esta tesis (Tabla 2).

En términos generales, este test busca encontrar la probabilidad (*p-value* o “valor *p*”) de que se observe un valor *z* de un estadístico de prueba *Z*, donde el estadístico *Z* en este caso representa la diferencia entre dos valores: el valor de la variable de análisis *i* para el semestre 1 contra el valor de la variable de análisis *i* para el semestre 3, en cada una de las posibles respuestas. Luego, se suman todas las diferencias obteniendo un valor del estadístico que será igual a “*z*”. Una vez se tiene el valor, se busca su probabilidad dentro de la distribución que le corresponde, que en este caso es una Chi cuadrado con 4 grados de libertad.



Tabla 2: Resultados Test Chi - Cuadrado.

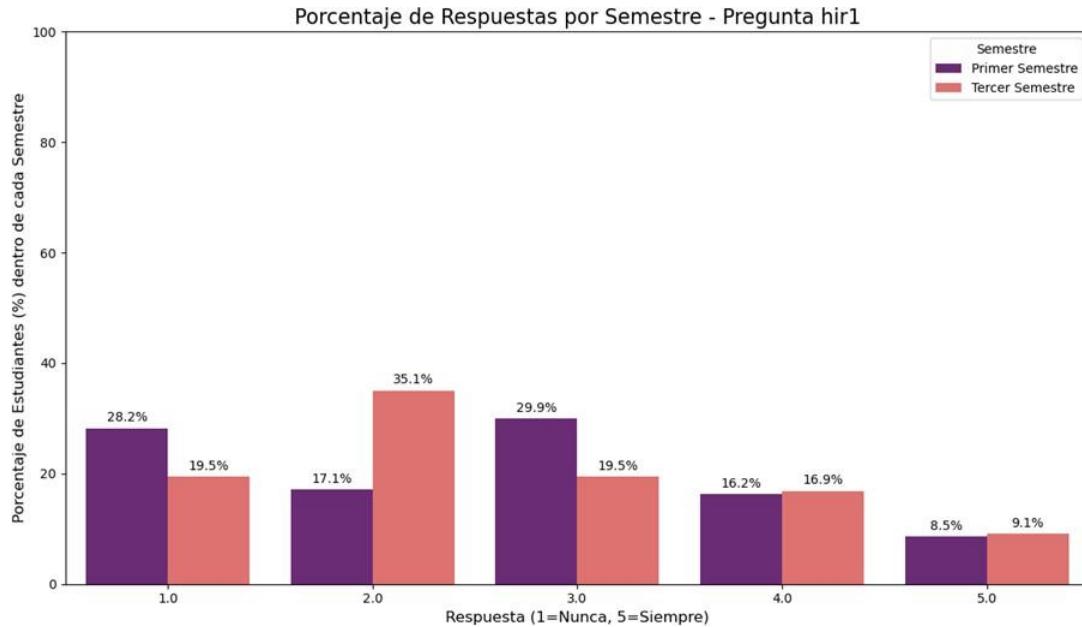
| Variable | Chi ² | gl | p - valor | ¿Significativo (p - 0.05)? |
|----------|------------------|----|-----------|----------------------------|
| HIR 1 | 9.608 | 4 | 0.0476 | Sí |
| HIR 2 | 7.817 | 4 | 0.0985 | No |
| HIR 3 | 2.967 | 4 | 0.5633 | No |
| HIR 4 | 5.865 | 4 | 0.2095 | No |
| OE 5 | 4.881 | 4 | 0.2997 | No |
| OE 6 | 9.706 | 4 | 0.0457 | Sí |
| OE 7 | 3.068 | 4 | 0.5465 | No |
| OE 8 | 16.851 | 4 | 0.0021 | Sí |
| BI 9 | 1.128 | 4 | 0.8898 | No |
| BI 10 | 4.674 | 4 | 0.3224 | No |
| BI 11 | 10.335 | 4 | 0.0352 | Sí |
| BI 12 | 0.450 | 4 | 0.9781 | No |
| OT 13 | 1.962 | 4 | 0.7427 | No |
| OT 14 | 3.808 | 4 | 0.4326 | No |
| OT 15 | 3.903 | 4 | 0.4192 | No |
| OT 16 | 3.972 | 4 | 0.4098 | No |

Fuente: Elaboración Propia

En la tabla 2 se observa que cuatro de los 16 ítems evaluados presentaron diferencias entre primer y tercer semestre con una mayor significancia estadística (valor $p > 0.05$). Estos ítems corresponden a HIR 1, OE 6, OE 8 y BI 11. Con respecto a los otros ítems, se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas otorgadas por los alumnos de primer semestre versus los del tercero, lo que indica que ambos grupos se comportan de manera similar, siendo sugerente de que mantienen un nivel de autorregulación del aprendizaje parecido en la mayor parte de los aspectos medidos con el instrumento.

Los resultados del análisis de la respuesta por semestre del ítem HIR 1 se pueden observar en el gráfico 6.

Gráfico 6: Respuestas por semestre Ítem HIR 1

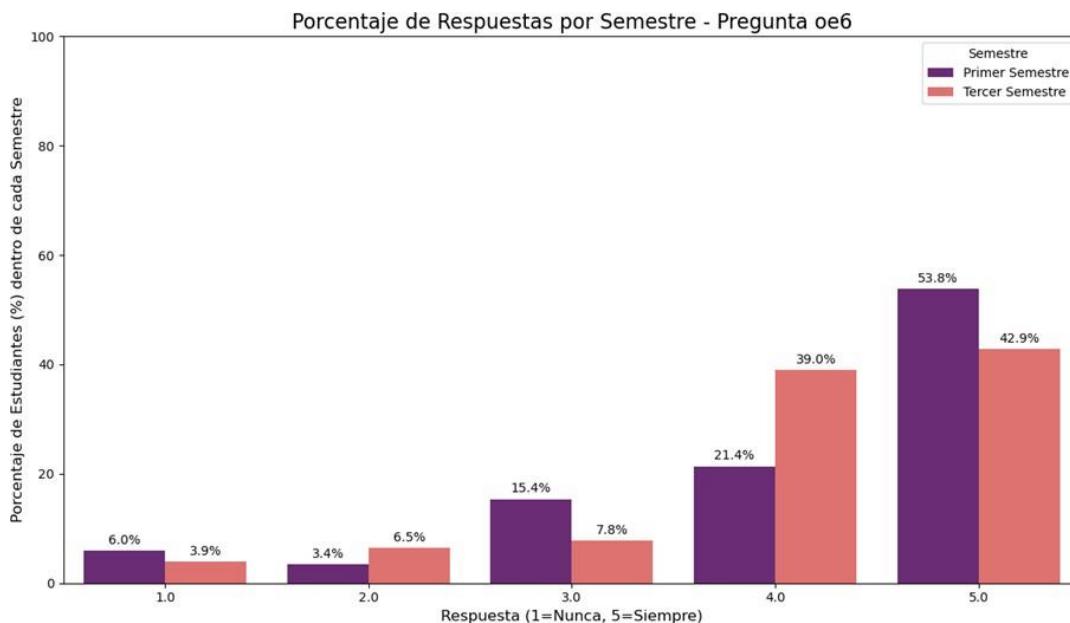


Fuente: Elaboración Propia

En el gráfico 6 se muestra las respuestas por semestre del ítem **HIR 1** “*Evito preguntar en clases cuando no entiendo el tema*”. En él, se evidencia que los alumnos de tercer semestre mantienen una participación más activa en clases, predominando la opción “*Casi nunca*” (35.1%), versus los alumnos de primer semestre, en quienes la principal opción fue “*Regularmente*” (29.9%).

Los resultados del análisis de la respuesta por semestre del ítem OE 6 se pueden observar en el gráfico 7.

Gráfico 7: Respuestas por semestre Ítem OE 6

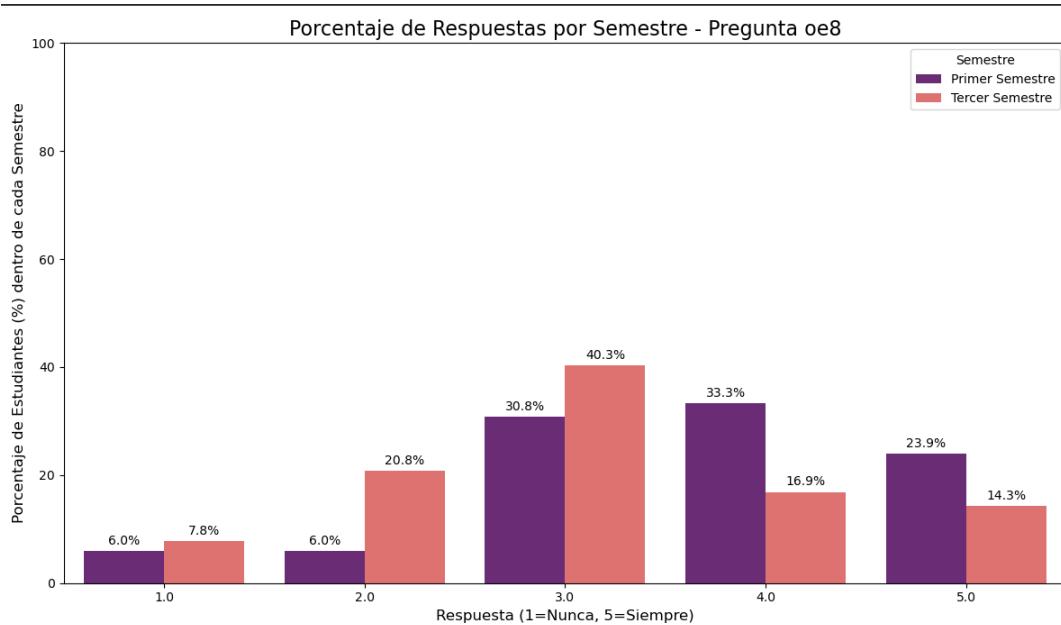


Fuente: Elaboración Propia

En el Gráfico 7 se muestran los resultados obtenidos por semestre en el **Ítem OE 6 = “Intento estudiar en un lugar sin distracciones (ruido, gente hablando)”**. Este gráfico evidencia que la tendencia a estudiar en lugares sin distracciones predomina en la población total estudiada, pero con los estudiantes de primer semestre destacando en esta práctica versus los de tercero, con un 53.8% y un 42.9% en la opción “siempre”, respectivamente.

Los resultados del análisis de la respuesta por semestre del ítem OE 8 se pueden observar en el gráfico 8.

Gráfico 8: Respuestas por semestre en el Ítem OE 8

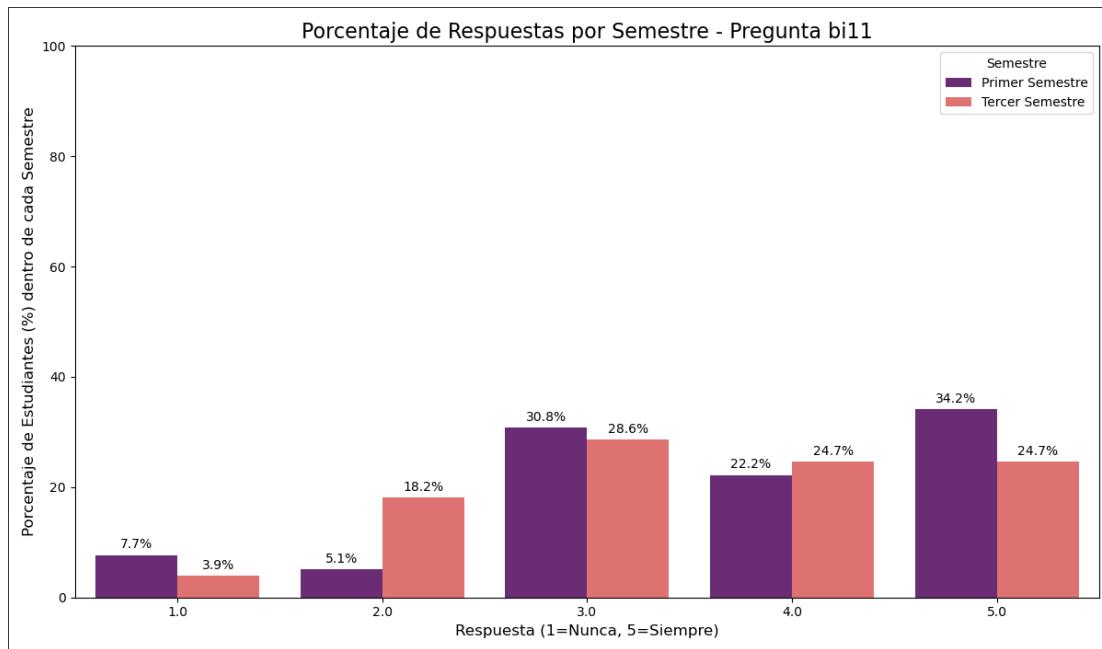


Fuente: Elaboración Propia

En el gráfico 8 se muestran los resultados por semestre en el **Ítem OE 8 = “Termino todas mis actividades académicas antes de iniciar otro tipo de actividades”**. El gráfico muestra que los estudiantes de primer semestre organizan mejor sus actividades, predominando la respuesta “Siempre” (34.2%), seguido de la opción “Regularmente” (30.8%). Por otra parte, los estudiantes de tercer semestre, “Regularmente” (28.6%) logran terminar sus actividades académicas antes de iniciar otras.

Los resultados del análisis de la respuesta por semestre del ítem BI 11 se pueden observar en el gráfico 9.

Gráfico 9: Respuestas por semestre en el ítem BI 11



Fuente: Elaboración Propia

En el gráfico 9 se muestran los resultados por semestre del ítem BI 11= “*Busco material complementario de los temas vistos en clases*”. A nivel global, se evidencian buenas prácticas en relación a la búsqueda de información complementaria, existiendo una clara tendencia a las respuestas “Regularmente”, “Casi siempre” y “Siempre”. Específicamente, el gráfico nos muestra que los estudiantes de primer semestre tienden a frecuentar bibliografía complementaria en mayor medida que los estudiantes de tercer semestre, donde la inclinación de respuestas del primer grupo es hacia la opción “Siempre” (34,2%), en contraste de las respuestas otorgadas por los estudiantes de tercer semestre, donde predominó la opción “Regularmente” (28,6%).

CAPÍTULO V.- Discusión y Conclusiones.

5.1. Discusión

La participación del estudiante como agente activo en su aprendizaje ha posicionado la autonomía e independencia como ejes principales en las nuevas formas de enseñar. Lo anterior, permitió dar el salto entre una enseñanza donde la atención en una cátedra estaba centrada en el docente (lo cual resulta insuficiente para que el alumno fomente su aprendizaje, desarrolle el pensamiento o razonamiento crítico y transfiera e integre el conocimiento a nuevas situaciones) a estrategias que consideran al estudiante como diseñadores y cambia el papel del maestro a un facilitador de su aprendizaje (Arellano – Becerril & Escudero - Nahón, 2022, p.3). Lo anterior, resulta factible siempre y cuando el estudiante cuente con las herramientas necesarias para gestionar su formación y logre una Autorregulación del Aprendizaje (ARA), concepto que se contextualiza como un constructo psicológico que se refiere al proceso mediante el cual el estudiante configura su actividad y organiza su entorno procurando alcanzar los objetivos que se le imponen, o se impone, frente a una actividad académica, de manera autónoma y motivada (Hernández Barrios & Camargo Uribe, 2017). Para lograr este objetivo, debe existir una armonía entre los factores intrínsecos del estudiante (ej. Motivación por aprender) y el contexto personal y académico que lo rodea. Este último tiene un papel fundamental, ya que las casas de estudios (sean universidades, institutos técnico profesionales, CFT, etc.) deben promover el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores, mediante la ocurrencia de varias tareas o acciones intencionadas y adecuadas cal contexto laboral futuro (Fuentes et al., 2023, p. 22).

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que, a nivel global, no existen diferencias en la ARA entre los estudiantes de primer y tercer semestre. Sin embargo, al realizar un análisis de cada ítem evaluado, surgieron diferencias estadísticas que son variables entre ambos grupos, es decir, existen aspectos que destacan en los alumnos de primer semestre y otros que predominan en los de tercero. Por ejemplo, se observó una marcada tendencia por parte de los estudiantes de primer semestre, a responder que “siempre” terminan sus trabajos antes de comenzar una actividad nueva, lo cual se podría asociar a la motivación inicial que presentan los alumnos al ingresar a una carrera, y la tendencia a “relajarse” o perder los hábitos de estudio a medida que avanza el nivel curricular. Lo anterior podría sugerir conductas que evidencien un “retroceso” o “estancamiento” en la autorregulación de los estudiantes, lo cual va en concordancia con el trabajo de Morales et al., (2020), estipulando que, en cursos mayores, el fomento del trabajo colaborativo y el aumento de horas de práctica curricular y/o profesional donde deben compartir con otras personas, expone a los alumnos a un escenario en el cual no prevalece el trabajo individual como en los primeros años de universidad. Otra interpretación posible es que los alumnos de ingreso estén más motivados o estructurados, adoptando conscientemente estrategias que les permita autogestionar de manera más eficaz su aprendizaje, pero con el trascurso de los semestres, algunos de estos hábitos podrían atenuarse producto del aumento de la carga académica, exceso de confianza, o falta de reforzamiento institucional. Alternativamente podría tratarse de una diferencia de cohorte: los grupos comparados son distintos, mientras que la realización de un estudio longitudinal habría arrojado resultados que realmente reflejen la evolución de una misma muestra, por lo que es factible que la generación que ingresó presentara de por sí características o actitudes diferentes a la cohorte que cursaba tercer semestre al momento del estudio.

El escenario expuesto anteriormente contrasta con lo que se esperaría de un alumno que avanza en su nivel curricular, quien debería adquirir habilidades y técnicas que le permitan fomentar su aprendizaje. Lo anterior se enmarca en el

contexto del estudio realizado por Chinchay (2021), donde se encontró que a medida que los estudiantes avanzan en su formación profesional, existe un mayor compromiso con su aprendizaje y una participación más activa en este proceso. Sin embargo, existe otra visión frente a esto, y es que la motivación, el compromiso y el liderazgo estudiantil pueden tener mayor influencia en la autorregulación del aprendizaje, en comparación al tiempo académico que llevan los estudiantes, tal como mencionan Covarrubias y colaboradores (2019), quienes presentaron preguntas relacionadas a la motivación intrínseca como “*estudio porque para mí es interesante aprender*”.

Se determinó que la mayoría de los 12 ítems restantes no mostraron diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, estos hallazgos son relevantes, ya que podrían orientar a las entidades académicas a cargo del programa de estudio para la creación e implementación de talleres o módulos de habilidades de estudio en primer año, los cuales podrían ser adaptados según el nivel curricular y ser impartidos en cada semestre, respondiendo a las dificultades y logros académicos que se esperan de los estudiantes. Lo anterior, se encuentra enmarcado en el estudio realizado en la Universidad de Chile por Galleguillos et al., (2019), en el cual se implementó un programa de orientación en aulas masivas “Taller de Aprendizaje Activo en Aula” (TA3) dirigido a estudiantes de primer año de Medicina Veterinaria de la Universidad de Chile. De un total de 257 estudiantes invitados, 76 se inscribieron en el programa. Este grupo mejoró su desempeño en aproximadamente un punto comparando su rendimiento al inicio del semestre y al final de este. Estos resultados indican que estos tipos de programas de orientación en aulas masivas son eficaces para el desarrollo de habilidades para el aprendizaje de contenidos complejos y abstractos. Por otra parte, la autorregulación del aprendizaje también tiene que ver con los hábitos de estudio, los que son escasamente desarrollados durante la educación básica y media, repercutiendo en el rendimiento estudiantil durante el proceso de formación profesional. En ese sentido, el rol que cumple la institución para guiar la adquisición de estos hábitos es crucial, ya que, según Hernández et al., (2012),

la escuela debe proporcionar al alumno, diferentes metodologías de trabajo que impliquen técnicas de estudio variadas para que, con su adquisición, interiorización y aplicación constante, se desenvuelva en su vida académica. Además, los mismos autores señalan que las herramientas que se les entregan a los alumnos para potenciar estos hábitos, están en estrecha relación con la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, que puedan manifestar los estudiantes con respecto a su vida académica, por lo que se debe desarrollar un mejor entendimiento de este factor, ya que es posible que el contexto social diferente pueda ser uno de los elementos que influyan en la motivación y el autoconcepto académico.

La ausencia de brechas sociodemográficas significativas que afecten la autorregulación del aprendizaje, indica que tanto hombres como mujeres, padres y no padres, así como egresados de distintos tipos de colegios, tienen oportunidades similares de autorregular su aprendizaje. Sin embargo, se podría haber esperado que los resultados de la ARA fueran altos, esto relacionado a la predominancia del género femenino en la población estudiada y basado en estudios como el de Inzunza et al., (2020) quienes describen que las mujeres tienden a desarrollar mayor aprendizaje autorregulado que los hombres, presentan niveles más altos de motivación y orientación intrínseca, y un uso más elevado de estrategias de planificación; es decir, una mejor programación en lo que a tiempo y esfuerzo en función de las tareas respecta. La profundización de este apartado podría dar pie para un estudio posterior, donde se ahonde en este tema.

Finalmente, como se mencionó, una de las limitaciones de este estudio fue la metodología, donde un enfoque longitudinal habría sido una opción con resultados que reflejen la situación de un mismo grupo de alumnos a través de su avance curricular.



5.2. CONCLUSIONES

Esta investigación ha proporcionado un diagnóstico cuantitativo de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de TENS de Duoc UC, sede Puente Alto, año 2025, presentando un escenario donde se observó que, en general, el alumnado presenta prácticas que les permite regular de manera efectiva la gestión de su entorno y buscar información de manera activa, mientras que existen áreas que podrían fortalecerse, tales como la planificación del tiempo y la participación activa en clases. Sin embargo, algunas de las características definidas como “positivas” predominaron en el grupo perteneciente al primer semestre, lo que refleja la necesidad de fortalecer los programas educativos y capacitar al cuerpo docente para implementar estrategias pedagógicas que permitan promover, mantener y aumentar estas áreas, a fin de que exista un crecimiento en la ARA en conjunto con el avance curricular de los estudiantes. Tanto las fortalezas como debilidades encontradas, pueden ser abordadas a través de intervenciones que sean incluidas dentro de la malla curricular, llámesese talleres para implementar hábitos de estudio, programas de acompañamiento académico, fomentar la participación activa del estudiante dentro de su aprendizaje (ej. Aula invertida, Aprendizaje Basado e Problemas – ABP), promoción de entornos de aprendizaje que incentiven al estudiante a autorregularse cada vez mejor, contribuyendo con ello tanto a su éxito como a su futuro desempeño como Técnicos en Enfermería competentes y autónomos. Así mismo, sería importante evaluar el impacto de estas intervenciones en todos los niveles, con el fin de poder incentivar la continuación en la aplicación de las mismas y/o, generar instancias de mejoras futuras.

Por otro lado, no emergieron brechas significativas con respecto a las características sociodemográficas que puedan afectar la autorregulación del aprendizaje en un cierto grupo de alumnos, lo cual es positivo desde una mirada de equidad. Sin embargo, se sugiere continuar con líneas investigativas que

ahonden en este aspecto, ya que las limitaciones investigativas descritas anteriormente podrían haber sido un factor que arroje estos resultados, por lo que se recomienda profundizar con estudios longitudinales en una misma cohorte, así como complementar trabajos cuantitativos con una mirada cualitativa, con el fin de comprender el “*porqué*” detrás de los datos numéricos.

Comprender que la *autorregulación del aprendizaje es una habilidad que puede entrenarse* (Zambrano et al., 2020) tiene la implicancia de que éticamente, como profesionales dedicados a la docencia, tengamos la obligación de ofrecer las instancias para dicho entrenamiento dentro de los programas educativos.

Finalmente, con el fin de potenciar los avances en esta materia, se sugiere continuar con líneas investigativas que estudien más a fondo tanto los factores intrínsecos como extrínsecos que pudiesen afectar o potenciar la autorregulación del aprendizaje, idealmente de temporalidad longitudinal, poniendo especial énfasis en las medidas tomadas por las universidades, institutos, CFT, entre otros, para promover la ARA. Por otro lado, se vuelve importante enfocar las investigaciones en la población técnica profesional, ya que se observó que existe poca disponibilidad de bibliografía que se centre en este grupo.



BIBLIOGRAFÍA

- Aguinaga Villegas, D. R., & Palacios Garay, J. P. (2023). Autorregulación del aprendizaje y pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Ecuatoriana De Psicología*, 6(15), 96–108. <https://doi.org/10.33996/repsi.v6i15.92>
- Altez Ortiz, E., Mamani Quispe, G. D., Montenegro Chino, R., Delzo Calderón, I. A., Trujillo Bravo, N., & Gonzales de del Castillo, M. del Á. (2021). El cognitivismo: perspectivas pedagógicas, para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, en comunidades hispanohablantes. *Paidagogo*, 3(1), 89–102. <https://doi.org/10.52936/p.v3i1.48>
- Alarcón, M., Alcas, N., Alarcón, H., Natividad, J., y Rodriguez, A. (2019). Empleo de las estrategias de aprendizaje en la universidad. Un estudio de caso.
- Arellano-Becerril, E., & Escudero-Nahón, A. (2022). Tendencias de investigación de aula invertida con aprendizaje colaborativo: Una revisión sistemática. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, Artículo e1492.
- Arellano, M., & Donoso, G. (s.f.). *Formación Técnico Profesional en Chile: Aportes a la transformación de las personas y al desarrollo del país*. www.researchgate.net. https://www.researchgate.net/profile/Gonzalo-Donoso/publication/339883377_Formacion_Tecnico_Profesional_en_Chile_Aportes_a_la_transformacion_de_las_personas_y_al_desarroll_o_del_pais/links/5e6a5443299bf135e60a6462/Formacion-Tecnico-Profesional-en-Chile-Aportes-a-la-transformacion-de-las-personas-y-al-desarrollo-del-pais.pdf



Castro, M., y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 33.

Cervantes López, M. J., Llanes Castillo, A., Peña Maldonado, A. A., & Cruz Casados, J. (2020). Estrategias para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 579-594.

Conesa, P., & Duñabeitia, J. (2022). Adaptación y validez del Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) en estudiantes españoles de Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(57), 408.

Covarrubias, C., Acosta, H., y Mendoza, M. (2019) Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios.

Chinchay, M., Vergara, V., Vergara-de la Rosa, E (2021). Rol del aprendizaje activo en la educación médica durante el covid 19.

Chucuya Huallpachoque, R. (2025). Motivación y estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de ingeniería de las universidades. *Invecocom*, 6(2),
3. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632026000202092

Delgado Martínez, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), 139–154.

Domjan, M. (2018). *The principles of learning and behavior*. Cengage Learning.



Durán, Emilse y Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia.

Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113.

Fernández-de-Castro, J., Martínez-Bautista, H., Rojas-Muñoz, L. M., & Galindo-Muñoz, R. (2024). Escala de Autorregulación del Aprendizaje: Validación de un instrumento para educación secundaria y media superior. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 33–43. <https://doi.org/10.5209/rced.82444>

Fuentes, S., Rosário, P., Valdés, M., Delgado, A., & Rodríguez, C. (2023). Autorregulación del Aprendizaje: Desafío para el Aprendizaje Universitario Autónomo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(1), 21-39.

Gaeta, M., Gaeta, L y Rodríguez., M (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por Covid - 19. *Revista actualidades investigativas en educación*.

Galleguillos Caamaño, M. A., Osorio Vargas, M., Álvarez Lobos, N., Caamaño Silva, C., González Valderrama, P., Barbagelata Ravanal, M. J., Manríquez, G., & Adarmes Ahumada, H. (2019). Implementación de Taller de Aprendizaje Activo en Aulas masivas para potenciar el rendimiento académico en Química, en estudiantes de Medicina Veterinaria de primer año. *Educación Química*, 30(2), 90. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2019.2.65067>



García, A. (2019). La teoría psicogenética de Piaget: fundamentos y aplicaciones en la educación temprana. *Revista de Psicología Educativa*, 25(2), 45-60. DOI: 10.1234/rpe.2019.123456

Guerra, M., Rodríguez, J., Artiles, J. (2018) Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*.

Hernández Herrera, C., Rodríguez Perego, N., & Vargas Garza, Á. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería en un tecnológico federal de la ciudad de México. *Scielo*, 41(163), 72.

Hernández Rivero, V.M., Santana Bonilla, P.J. y Sosa Alonso, J.J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248.DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.423341>

Inzunza, B., Márquez, C., y Pérez, C. (2020). Relación entre aprendizaje autorregulado, antecedentes académicos y características sociodemográficas en estudiantes de medicina. Universidad de Concepción.

López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Arias-Roa, N., & Díaz-Mujica, A. (2020). Revisión sistemática sobre instrumentos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación secundaria. *Información tecnológica*, 31(4), 85-98.

Monge López, D., Bonilla, R., & Aguilar-Freyan, W. (2017). El Inventario de Estrategias de Autorregulación: Traducción al español, características psicométricas preliminares y su relación con variables sociodemográficas en una muestra de estudiantes



- universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 61. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3729>
- Ortiz, L. G., Maina, M., Lanzo, N. C., & Fernández-Ferrer, M. (2024). La autorregulación del aprendizaje desde un enfoque de feedback entre pares: perspectivas de la IA generativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 24(78).
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books.
- Pizano, G. (2012). Las estrategias de aprendizaje, un avance para lograr el adecuado procesamiento de la información. *Investigación Educativa* Vol. 16 N° 29 págs 57 - 68.
- Posso, R. J., Barba, L. C., & Otáñez, N. R. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista Educare*, 24(1), 117–133.<https://revistas.investigacionupelipb.com/index.php/educare/article/view/1229/1229>
- Puerta, A. R. (2023, agosto 7). *Conductismo en la educación*. Lifeder. <https://www.lifeder.com/conductismo-en-la-educacion/>
- Ramírez Dorantes, M. D. C., Canto y Rodríguez, J. E., Bueno Álvarez, J. A., & Echazarreta Moreno, A. (2017). Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(29). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1563>
- Rivero, V. M. H., Bonilla, P. J. S., & Alonso, J. J. S. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248.
- Sáez, F., Díaz, A., Panadero, E., y Bruna, D. (2018). Revisión sistemática sobre competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y programas extracurriculares para su promoción.

Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Sáez, F., García, H., Mella, J., López, Y., Olea, C., y Contreras, C. (2023). Rendimiento académico y autorregulación del aprendizaje en estudiantado Secundario Técnico Profesional chileno durante el COVID-19. *Revista Educación*.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.

Soler, M., Cárdenas, F., y Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje : perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciênc. Educ*, 24(4), 993–1012.

Sotomayor Soloaga, P., & Rodríguez-Gómez, D. (2020). Factores explicativos de la deserción académica en la Educación Superior Técnico Profesional: el caso de un centro de formación técnica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 199–223.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20201941sotomayor11>

Suárez-Guerrero, C., San Martín, Á., Limaymanta, C. (2022). Estado y diseminación del conectivismo. Análisis bibliométrico. *Education in the Knowledge Society*, 23, e28212.

Trías, D., Huertas, J. A. (2020). Autorregulación en el aprendizaje, Manual para el asesoramiento psicoeducativo, ediciones Universidad Autónoma de Madrid.

Vega-Lugo, N., Flores-Jiménez, R., Flores-Jiménez, I., Hurtado-Vega, B., & RodríguezMartínez, J. S. (2019). Teorías del aprendizaje. XIKUA Boletín Científico de La Escuela Superior de Tlahuelilpan, 14, 51–53.
<https://doi.org/10.29057/xikua.v7i14.4359>

Vera, R., Castro C., Estévez I., Maldonado K. (Ed.). (2020). *Metodologías de enseñanza-aprendizaje constructivista aplicadas a la educación superior Constructivist teaching-learning methodologies applied to higher education Metodologías de enseñanza-aprendizaje* (Vol. 3, Número 18). revista sinapsis.

Vergara-Morales, J., Rodríguez-Vera, M., & Del Valle, M. (2022). Evaluación de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Autorregulación Académica (SRQ-A) en estudiantes universitarios chilenos. *Ciencias Psicológicas*. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2837>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zambrano, C., Rojas, D., Díaz, A., y Salcedo, P. (2020). Propiedades psicométricas del inventario de estrategias de autorregulación en estudiantes de pedagogía Chilenos.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.



ANEXOS

ANEXO 1: Consentimiento informado.



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Técnico en Enfermería (TENS)

Investigador Responsable: Javiera Herrera Salvo, Manuel Villegas Alegría

Usted ha sido invitado a participar de manera voluntaria en el estudio “Autorregulación del aprendizaje en un Instituto Técnico Profesional Chileno” a cargo de los investigadores EU Javiera Herrera Salvo, docente en Simulación Clínica Universidad Andres Bello – Sede Santiago, y EU Manuel Villegas Alegría, docente Instituto Profesional Duoc UC – Sede Puente Alto, cuyo propósito es buscar la variación de la autorregulación del aprendizaje en los alumnos pertenecientes al segundo y cuarto semestre de estudio, de la carrera de TENS y si esta presenta una variación positiva o bien se mantiene en el tiempo.

El objeto de este formulario es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación. Para lo cual es necesario que considere la siguiente información:

- La investigación tiene como objetivo evaluar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la carrera de TENS en el Instituto Técnico Profesional DUOC UC, según avance curricular.
- La población de estudio corresponde a estudiantes de la carrera de Técnico en Enfermería de Nivel Superior del Instituto Técnico Profesional DUOC UC, sede Puente Alto, Santiago, que cursen segundo y cuarto semestre de la carrera al año 2024.
- Usted ha sido convocado para determinar qué acciones realiza respecto a su aprendizaje actualmente.
- Su participación consiste en la aplicación de una encuesta presencial que será aplicada durante el transcurso del semestre.
- El tiempo estimado que tardará en responder la encuesta es de 15 minutos máximo.
- Este estudio no constituye un beneficio directo para los estudiantes, ya que es con fines altruistas. Sin embargo, el beneficio es para la institución como tal, ya que, gracias a su contribución al conocimiento en la disciplina investigada y a partir de los resultados obtenidos en el presente estudio, el cuerpo docente podrá comprender qué actividades son más realizadas por los estudiantes, de modo que en el futuro se pueda potenciar aquellos aspectos más débiles y crear nuevas estrategias de enseñanza – aprendizaje para fortalecer la modalidad de educación impartida en la casa de estudios. Por otra parte, se compartirán los resultados del estudio tanto con los estudiantes como con el

CEC-
USS

Firmado
digitalmente por
CEC-USS
Fecha: 2025.03.24
15:09:13 -03'00'





instituto, lo que constituye un beneficio directo del proyecto para dicha población. (segunda modificación)

- Su participación no representa ningún riesgo para su integridad física, ni se prevé ningún malestar físico ni psicológico.
- La participación del estudio no contempla ningún costo de carácter económico para usted.
- La información recopilada por la encuesta permanecerá como confidencial, será anónima y se codificará para resguardar la identidad de los participantes. Los resultados obtenidos, serán almacenados en la base de datos del proyecto en un archivo virtual bajo clave de seguridad y solo podrá ser visualizada por los investigadores responsables. Una vez concluya esta investigación, será borrada en el plazo de un año por la investigadora responsable Javiera Herrera.
- Si usted desea acceder a información relevante resultante de la investigación, puede contactarse con cualquiera de los investigadores pertenecientes al proyecto (datos de contacto se adjuntan más abajo).
- Usted no está obligado de ninguna manera a participar en este estudio, en el caso de que no desee participar en este proyecto, esto no le traerá ninguna repercusión negativa, su participación no está considerada dentro de sus calificaciones o evaluaciones.
- Previo a la firma del consentimiento informado, se les explicará a los participantes del estudio, en un tiempo de 10 minutos, las bases del proyecto de investigación. Posteriormente, se procederá con la firma del documento por parte de los alumnos, para luego, iniciar con el desarrollo de la encuesta.
- Si lo desea podrá retirarse del estudio en cualquier momento sin repercusión a su persona, no obstante, los datos obtenidos hasta ese momento seguirán formando parte de la presente investigación a menos que usted solicite expresamente que su información sea borrada de la base de datos.
- La información proporcionada por usted y los resultados obtenidos de este estudio forman parte de una tesis de Magíster y adicionalmente pueden ser publicados en revistas o ser presentados en reuniones científicas, sin embargo, su identidad bajo ningún motivo será divulgada.

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a:

Investigadores Responsables:

- Javiera Herrera Salvo: teléfono: +56 987872417 / correo: jherreras8@correo.uss.cl
- Manuel Villegas Alegría: teléfono: +56 994196635 / correo: mvillegasa1@correo.uss.cl





Docente Guía:

- Dra. Carolina Barrios Penna: teléfono +56 995193102 / correo: carolina.barrios@uss.cl.

Este proyecto ha sido aprobado por el Comité Ético Científico de la Universidad, cuyo presidente es el Dr. Bernardo Aguilera. En caso de dudas sobre sus derechos como participante, puede contactarlo al correo electrónico: cec@uss.cl

| He tenido la oportunidad de leer esta declaración de consentimiento informado y de hacer preguntas acerca del proyecto de investigación. En consecuencia, acepto participar en esta investigación. | | |
|---|---|-------|
| | | |
| Nombre del participante | Firma del participante | Fecha |
| | | |
| | | |
| Nombre de los investigadores responsables | Firma de los investigadores responsables | Fecha |
| | | |
| Nombre del director del establecimiento o su representante | Firma del director del establecimiento o su representante | Fecha |
| | | |



ANEXO 2: Encuesta Self-Regulation Strategy Inventory (SRSI-SR).

Encuesta Self-Regulation Strategy Inventory (SRSI-SR) adaptado al español que se conoce como Inventario de estrategias de autorregulación

Instrucciones: A partir de los enunciados señalados, evalúese a usted, indicando que tanto realizan las siguientes actividades, se consideran en este punto del año, para realizar las siguientes actividades.

Evalúese empleando una nota de 1 a 5, en donde:

1. Nunca
2. Casi Nunca
3. Regularmente
4. Casi siempre
5. Siempre

Ítems y Dimensiones

Dimensión Hábitos Inadecuados de Regulación (HIR)

- 1.Evito preguntar en clase cuando no entiendo el tema
- 2.Me rindo fácilmente cuando no entiendo algo
- 3.Cuando estoy estudiando ignoro los temas que son difíciles de entender
- 4.Permito que las personas me interrumpan cuando estoy estudiando

Dimensión Organización del Entorno (OE)

- 5.Intento estudiar en un sitio tranquilo
- 6.Intento estudiar en un lugar sin distracciones (ruido, gente hablando)
- 7.Me aseguro de que nadie me distraiga cuando estoy estudiando
- 8.Termino todas mis actividades académicas antes de iniciar otro tipo de actividades

Dimensión Búsqueda de Información (BI)

- 9.Cuando no comprendo algún tema le pregunto al profesor
- 10.Realizo búsquedas bibliográficas adicionales que me ayuden a comprender los temas de clase

11.Busco material complementario de los temas vistos en clase

12. Investigo cuando no entiendo algo sobre las tareas que me asignan

Dimensión Organización de la Tarea (OT)

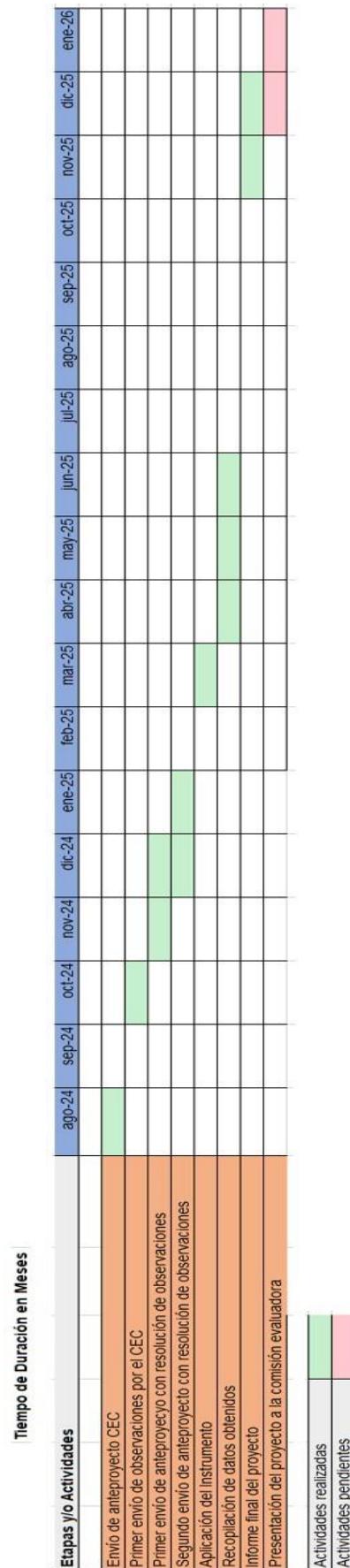
- 13.Planifico en qué orden realizaré mis actividades académicas
- 14.Coordino mi tiempo de acuerdo con las actividades académicas asignadas
- 15.Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio

- 16.Uso algún método para mantener en orden el material de mis clases



ANEXO 3: Carta Gantt

Proyecto: Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Técnicos en Enfermería de un Instituto Chileno





ANEXO 4: Acta de Aprobación Comité Ético Científico (CEC)

Comité Ético Científico (CEC)
Universidad San Sebastián
Lota 2465, Providencia, Santiago.
+ 56 2220 6879
cec@uss.cl



ACTA DE APROBACIÓN

| | |
|--------------------------|---|
| Investigador responsable | Javiera Herrera Salvo |
| Co-investigadores | Manuel Villegas Alegría |
| Filiación institucional | Facultad de ODONTOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA REHABILITACIÓN |
| Título del proyecto | Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Técnico en Enfermería de un-Instituto Chileno |
| Financiamiento | No tiene |
| Número de proyecto | 168-24 |
| Fecha de resolución | 24-03-2025 |

Documentos revisados por el Comité:

- Carta al presidente del Comité con declaración de intereses y solicitando revisión.
- Carta de compromiso del investigador
- Proyecto de investigación.
- Resumen del proyecto.
- Instrumento (encuesta)
- Currículum Vitae del equipo de investigación.
- Carta de respaldo de autoridad académica
- Carta declaración de conflictos de interés
- Carta aprobación tutor

Considerando:

Que el presente proyecto le fueron formuladas observaciones el 10/10/2024, el 30/12/2024 y el 06/03/2025, las cuales fueron satisfactoriamente respondidas por los investigadores y recibidas el 01/12/2024, el 14/01/2025 y el 24/03/2025

Resolución del Comité:

Este proyecto ha sido aprobado con fecha 24/03/2025. Esta aprobación tiene vigencia de un año. Si cumplido este plazo el investigador responsable desea continuar ejecutando el proyecto, deberá solicitar al Comité la renovación de la aprobación.



Para efectos de reclutamiento y consentimiento de participantes, el investigador responsable deberá emplear la versión del instrumento y el documento de consentimiento informado que han sido aprobados y timbrados por el Comité.

Para la evaluación de este proyecto, el Comité ha tenido como referencia las leyes, reglamentos y políticas nacionales, las pautas internacionales sobre la materia, y los instrumentos de derechos humanos, en lo que respecta a la investigación con seres humanos, conforme a lo estipulado por la Norma Técnica N° 0151 del Ministerio de Salud.

Le saludan atentamente,

Bernardo Aguilera
Presidente
Comité Ético Científico
Universidad San Sebastián



Claudia Metz
Secretaria Ejecutiva
Comité Ético Científico
Universidad San Sebastián

CEC-
USS

Firmado
digitalmente por
CEC-USS
Fecha: 2025.03.24
15:17:09 -03'00'

MIEMBROS DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN QUE PARTICIPARON DE LA EVALUACIÓN DE ESTE PROYECTO

| | | |
|------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| Bernardo Aguilera | Médico | Presidente |
| Claudia Metz | Bioquímico | Secretaria Ejecutiva |
| Nelson González | Kinesiólogo | Vicepresidente |
| Maite Cereceda | Licenciada en Filosofía | Integrante |
| Luis Palacios Sanabria | Abogado | Integrante |
| Gabriela Gutiérrez | Socióloga | Representante de la Comunidad |
| Ricardo Henríquez | Kinesiólogo | Integrante |
| Cristián Luarte | Profesor de Educación Física | Integrante |
| Diego Parra | Psicólogo | Integrante |

El Comité Ético Científico de la Universidad San Sebastián se encuentra acreditado por la SEREMI de Salud Metropolitana para la revisión de ensayos clínicos farmacológicos y/o con dispositivos médicos, con vigencia de 3 años de acuerdo con la Resolución N°2313508942 con fecha 30/11/2023.