



Prácticas docentes de autorregulación del aprendizaje para la promoción de la permanencia universitaria en contexto de pandemia

Yaranay López-Angulo^a, Fabiola Sáez-Delgado^b, Katherine Torres Otey^c, Carolina Vega Inzunza^c, Catalina Fuentes Zuchel^c, & Tania García Fonseca^d

^a Doctora en Psicología. Académica Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones, Universidad Santo Tomás, Concepción, Chile. E-mail: yaralopez@udec.cl

^b Doctora en Psicología. Académica del Departamento Fundamentos de la Pedagogía, Facultad de Educación y Directora Alternativa del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. E-mail: fsaez@ucsc.cl

^c Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones, Universidad Santo Tomás, Concepción, Chile.

^d Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

Copyright © 2022.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

Resumen

Las prácticas docentes de autorregulación del aprendizaje para la promoción de la permanencia de los estudiantes son muy importantes en la Educación Superior. El objetivo de esta investigación fue analizar las prácticas de docentes universitarios para fomentar la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes durante la enseñanza remota de emergencia por pandemia Covid-19. Se empleó un enfoque metodológico mixto, con un diseño exploratorio secuencial. Los participantes fueron 36 profesores universitarios de Chile. Para la recolección de datos cuantitativos, se utilizaron tres instrumentos con adecuadas propiedades psicométricas. Para la fase cualitativa se aplicaron entrevistas semiestructuradas. El análisis de los datos de la fase cuantitativa se realizó con el software SPSS, mientras que para los datos de la fase cualitativa se realizaron análisis de contenido. Los análisis descriptivos mostraron puntajes altos en conocimientos de autorregulación y autoeficacia para las estrategias instruccionales. En cuanto a la promoción de la autorregulación del aprendizaje, se identificó que la mayoría presentó altos niveles de conocimientos en autorregulación del aprendizaje; en percepción de autoeficacia docente y fomento de autorregulación se observaron niveles medios. Se encontró una relación significativa, positiva y baja entre conocimiento en autorregulación del aprendizaje y fomento de la autorregulación. También se observaron relaciones significativas, positivas y moderadas entre percepción de autoeficacia docente y conocimientos de autorregulación del aprendizaje, y fomento de la autorregulación. El análisis cualitativo reveló que los docentes no presentan nociones claras acerca de autorregulación del aprendizaje, aunque promueven que sus estudiantes sean organizados; intentan realizar retroalimentaciones, instaurar responsabilidades, que se autoevalúen y expresen lo aprendido objetivamente. Además, refieren algunas dificultades para fomentar el aprendizaje autorregulado. En definitiva: (1) existe una relación significativa y positiva entre conocimientos, fomento y eficacia para las estrategias instruccionales de autorregulación, y (2) los profesores presentaron altos puntajes en conocimientos de autorregulación y autoeficacia para las estrategias instruccionales, y niveles medios de fomento de autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, las prácticas referidas por los docentes en la fase cualitativa carecen de complejidad para fomentar efectivamente la autorregulación del aprendizaje de sus estudiantes.

Palabras clave

Permanencia, prácticas docentes, autorregulación del aprendizaje, COVID -19.

Introducción

El trabajo de los docentes ha sido uno de los más afectados por la pandemia COVID-19, implicó un proceso de adaptación a la enseñanza mediada por las tecnologías, llamada Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) (Bozkurt & Sharma, 2020). Los nuevos desafíos impuestos al proceso de enseñanza-aprendizaje por las medidas derivadas de la crisis sanitaria implicaron incorporar, gestionar y monitorear recursos institucionales, personales y académicos para continuar con las clases (Adedoyin & Soykan, 2020; Iglesias-Pradas et al., 2021; Sosa, 2021). Uno de los desafíos docentes más complejos ha sido el fomento de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes (ARA). Antes de la pandemia ya varias investigaciones habían advertido sobre las dificultades que presentaban los estudiantes universitarios en relación a la ARA (Schober et al., 2015; Sáez-Delgado et al., 2018).

La ARA alude al control de los pensamientos, acciones, emociones y motivaciones a través de estrategias personales, para alcanzar objetivos o metas que previamente se han fijado; es un proceso complejo que se retroalimenta a partir de experiencias y expectativas de aprendizaje (Zimmerman, 2000). Las habilidades de ARA tienen importantes beneficios para los estudiantes universitarios, la literatura muestra su relación con el éxito o logro académico, con el aprendizaje profundo y transferible, mayor autonomía y motivación (Panadero, 2014; Torrano et al., 2017).

La evidencia empírica señala que la ARA se desarrolla dentro de sistemas de aprendizaje social (Järvenoja et al., 2015; Iiskala et al., 2021; Volet et al., 2009), siendo relevante la interacción recíproca entre estudiantes y profesores, la cual es altamente dependiente del contexto (Peel, 2020). Los profesores desempeñan un papel fundamental en la gestión de los entornos que apoyan o impiden el desarrollo de la ARA (Perry et al., 2015). En este sentido, cobra importancia el nivel de conocimientos en ARA que tienen los profesores, el cual se refiere al conocimiento declarativo y acumulado acerca de cómo el docente fomenta el aprendizaje en sus estudiantes (Dignath-van Ewijk & Van der Werf, 2012).

La literatura afirma que los docentes pueden apoyar a sus estudiantes en la adquisición de estrategias de autorregulación utilizando distintos elementos de instrucción (Dignath & Veenman, 2021). Han sido descritas algunas prácticas de modelamiento por medio del uso de estrategias donde los profesores instruyen explícitamente dichas estrategias, así como otras donde los profesores pueden estructurar la situación de aprendizaje de tal manera que sus estudiantes tengan la oportunidad de descubrir por sí mismos los procedimientos estratégicos a ser usados. Los autores Dignath-van Ewijk y Van der Werf (2012) han descrito alternativas de promoción que pueden emplear los docentes para promover la autorregulación. En este sentido, las prácticas docentes de fomento de la ARA se refieren a los comportamientos, prácticas e instrucciones que realizan los docentes para fomentar en sus estudiantes la autorregulación del aprendizaje (Kistner et al., 2010).

Una variable relevante para que los docentes promuevan prácticas de autorregulación es la percepción de autoeficacia. Esta se refiere a las creencias de los docentes acerca de sus

habilidades para planificar, realizar actividades y alcanzar sus metas educativas, como puede ser motivar a que sus estudiantes aprendan (Wang et al., 2015).

Aunque pareciera un asunto resuelto, continúa siendo un desafío que los docentes promuevan autorregulación en sus estudiantes. Prueba de ello son las dificultades asociadas, por una parte, a los conocimientos que tienen sobre autorregulación, y por otra, a sus creencias de autoeficacia para promoverla (Sáez-Delgado et al., 2020). Aunque los profesores reconocen la importancia y muestran disposición a fomentar la ARA, en la práctica existen dificultades para lograrlo (Dignath & Veenman, 2021). Algunas investigaciones refieren conocimientos deficientes y prácticas de promoción de ARA inefectivas (Barr & Askill-Williams, 2020; Peel, 2020).

Los conocimientos y la autoeficacia se consideran variables clave para la implementación de prácticas de promoción de la ARA. La autoeficacia de los profesores para promover la autorregulación del aprendizaje se refiere a las creencias acerca de la capacidad que tienen los docentes en el uso de estrategias que permitan promover, en la propia dinámica de las clases, habilidades de autorregulación en sus estudiantes (Sáez-Delgado et al., 2022).

Si bien antes de la pandemia la literatura muestra con claridad cómo es la autorregulación de los estudiantes, así como el rol participativo y fundamental que ocupa el docente, durante la pandemia no se han encontrado estudios acerca de las prácticas que utilizan los docentes para fomentar y abordar la temática de la autorregulación de sus estudiantes. Es por ello que este estudio se propuso como objetivo general analizar las prácticas que utilizan docentes universitarios para fomentar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes durante la enseñanza remota de emergencia por pandemia Covid-19. Para lograr este objetivo general se establecieron tres objetivos específicos: (1) Describir los niveles de conocimientos en autorregulación del aprendizaje, prácticas de fomento de la autorregulación del aprendizaje, y percepción de autoeficacia docente para promover la autorregulación del aprendizaje en profesores universitarios durante la enseñanza remota de emergencia por pandemia Covid-19; (2) Analizar la relación entre conocimientos de autorregulación, fomento de autorregulación y percepción de autoeficacia docente durante la enseñanza remota de emergencia por pandemia Covid-19 y (3) Comprender las prácticas que utilizan docentes universitarios para fomentar la autorregulación del aprendizaje en estudiantes durante la enseñanza remota de emergencia por pandemia Covid-19.

Método

Este estudio empleó un enfoque mixto y un diseño exploratorio secuencial (Fernández et al., 2014). Se recabó y analizó información cuantitativa y cualitativa con el objetivo de analizar y comprender las prácticas que utilizan docentes universitarios para fomentar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes durante la enseñanza remota de emergencia por pandemia Covid-19.

Participantes

En la etapa cuantitativa la muestra estuvo compuesta por 36 docentes de universidades chilenas, de ellos 15 eran hombres y 21 eran mujeres, con edad promedio de 38.47 años ($DE=8.062$). En cuanto a la carrera universitaria, el mayor porcentaje de profesores pertenecía a la carrera de Psicología con un 63.9%, luego a Terapia Ocupacional con un 13.9%; la cantidad de participantes restantes fueron docentes universitarios de las carreras Pedagogías, Bioquímica y Derecho, que representan del total un 22.2%. Los criterios de inclusión fueron: (1) ser docente planta o permanente, (2) que estuvieran ejerciendo la labor en modalidad de estudio online a partir del primer semestre del año 2020 y (3) que impartieran clases en los primeros dos años de carrera. En la fase cualitativa participaron 5 docentes, 3 mujeres y 2 hombres.

Instrumentos

Para la recolección de datos cuantitativos, se utilizaron tres cuestionarios.

Conocimientos en Autorregulación del Aprendizaje. Evalúa el conocimiento que tienen los docentes acerca de cómo fomentar el aprendizaje autorregulado en sus estudiantes (Dignath-Van Ewijk & Van der Werf, 2012). Este instrumento tiene 8 ítems y posee una escala de respuesta que va desde 1.- Totalmente en Desacuerdo hasta 7.- Totalmente de Acuerdo. Ejemplos de ítems son: Al enseñar estrategias de aprendizaje a los estudiantes es relevante: “practicar las estrategias durante un tiempo; modelar explícitamente el uso de las estrategias”. En un estudio previo la escala ha mostrado adecuados índices psicométricos $\alpha=.80$ (Bruna, 2016).

Fomento de la Autorregulación del Aprendizaje. Evalúa las prácticas instruccionales que realiza el profesor/a para fomentar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes (Kistner et al., 2010). Este instrumento tiene 12 ítems y posee una escala de respuesta que va desde 1.- Nunca hasta 7.- Siempre. Ejemplos de ítems son: Durante mis clases: Animo a mis estudiantes a actualizar sus listas de cosas por hacer. En un estudio previo la escala ha mostrado adecuados índices psicométricos $\alpha=.91$ (FONDEF IDeA, 17I10393).

Percepción de Autoeficacia Docente. Evalúa la percepción del docente universitario acerca de sus creencias para realizar actividades encaminadas a alcanzar las metas educativas (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Este instrumento tiene 12 ítems, con una escala de respuesta que va desde 1.- Nada hasta 7.- Mucho. Ejemplos de ítems son: Durante mis clases: “cuánto puedo hacer para regular o controlar las conductas desajustadas de los estudiantes en mi sala de clases; cuánto puedo hacer para motivar a los estudiantes que están, o parecen, poco interesados”. En un estudio previo este cuestionario mostró adecuadas propiedades psicométricas en cada una de sus dimensiones: 1) Eficacia para las estrategias instruccionales ($\alpha=.81$); 2) Eficacia para gestionar el aula ($\alpha=.86$), y 3) Eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje ($\alpha=.81$). (FONDEF IDeA, ID17I10393).

Para la fase cualitativa se empleó la entrevista semiestructurada, en la cual los participantes exponen en profundidad sus puntos de vista en torno a un tema, en un

ambiente de confianza bajo la conducción de uno o varios especialistas en el tema (Hernández & Mendoza, 2018). El objetivo fue profundizar acerca de las prácticas que utilizan los docentes para fomentar la autorregulación del aprendizaje de sus estudiantes. El guión de entrevista exploró 3 categorías generales: 1) Conocimiento y promoción de la autorregulación, 2) Prácticas que promueven la autorregulación del aprendizaje y 3) Dificultades para fomentar el aprendizaje autorregulado.

Procedimientos

Se elaboró un correo de invitación con las características del estudio, junto al enlace de Google Form. Se compartió el link a los docentes de distintas universidades y se contactó a los directivos de carrera para difundirlo. Para la recogida de datos cualitativos, fueron entrevistados durante una hora a través de la plataforma Zoom, aquellos docentes que aceptaron participar en las entrevistas. Las respuestas fueron grabadas bajo previo consentimiento informado y transcritas para su análisis e interpretación utilizando un análisis de contenido (Onwuegbuzie et al., 2011). En esta fase también se cumplieron los requerimientos éticos. Esta investigación fue aprobada por los Comités de Ética de la Universidad de Concepción y Universidad Santo Tomás.

El análisis de los resultados de la fase cuantitativa se realizó con el software SPSS. Este permitió determinar los datos estadísticos descriptivos y el análisis correlacional de Spearman. Para analizar los datos de la fase cualitativa se realizó un análisis de contenido que permitió describir las categorías exploradas y profundizar en la comprensión de las prácticas de autorregulación (Denzin & Lincoln, 2012).

Resultados

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las prácticas de docentes universitarios para fomentar la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes durante la enseñanza en línea por pandemia Covid-19. A continuación se exponen los resultados de las fases cuantitativa y cualitativa de esta investigación.

Para analizar los resultados a partir de la escala de respuesta, se establecieron niveles donde puntajes entre 1 y 4.0 indican niveles bajos, puntajes entre 4.01 y 6.0 niveles medios y puntajes superiores a 6.01 niveles altos. Los análisis descriptivos indican que los participantes presentaron niveles altos en conocimientos sobre autorregulación ($M=6.09$; $DE=0.883$) y autoeficacia para las estrategias instruccionales ($M=6.24$; $DE=0.885$). Ninguna variable presentó niveles bajos; la mayoría obtuvieron niveles medios (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos.

Dimensiones	Mín	Máx	M	DE
Conocimiento sobre autorregulación del aprendizaje	3	7	6.09	0.883
Fomento de la autorregulación	2	7	4.88	1.086
Percepción de Autoeficacia Docente	3	7	5.90	0.774
Eficacia para las estrategias instruccionales	3	7	6.24	0.885
Eficacia para gestionar el aula	3	7	5.54	1.010
Eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje	3	7	5.92	0.864

En la Tabla 2 se observa que el 58.3% de los docentes posee niveles altos de conocimientos en autorregulación del aprendizaje; el 63.9% posee niveles medios para fomentar la autorregulación y la mitad de los docentes se perciben medianamente autoeficaces. Un 72.2% percibe altos niveles de eficacia para las estrategias instruccionales; un 58.3% percibe niveles medios de eficacia para gestionar el aula y la mitad se percibe altamente capaz de implicar a sus estudiantes en el aprendizaje.

Tabla 2. Niveles de las variables.

Variables	Niveles		
	Bajo	Medio	Alto
Conocimiento en autorregulación del aprendizaje	2.8%	38.9%	58.3%
Fomento de la autorregulación	22.2%	63.9%	13.9%
Percepción de Autoeficacia Docente	2.8%	50.0%	47.2%
Eficacia para las estrategias instruccionales	2.8%	25.0%	72.2%
Eficacia para gestionar el aula	13.9%	58.3%	27.8%
Eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje	2.8%	47.2%	50%

En la Tabla 3 se presentan los análisis correlacionales. Las relaciones intra-escala son significativas, fuertes y positivas entre las dimensiones de la autoeficacia docente. Excepto eficacia para las estrategias instruccionales, el resto de las variables presentaron relaciones significativas. Existe una relación significativa, positiva y baja entre conocimiento sobre autorregulación del aprendizaje y fomento de la autorregulación ($r = .358$; $p < .05$). También se observaron relaciones significativas, positivas y moderadas entre percepción de autoeficacia docente y conocimientos de autorregulación del aprendizaje ($r = .481$; $p < .01$); y fomento de la autorregulación ($r = .430$; $p < .01$).

Tabla 3. Correlaciones de conocimiento sobre autorregulación, fomento de la autorregulación y percepción de autoeficacia docente.

	1	2	3	4	5	6
1 Conocimientos en autorregulación del aprendizaje	-					
2 Fomento de la autorregulación	.358*	-				
3 Percepción de Autoeficacia Docente	.481**	.430**	-			
4 Eficacia para las estrategias instruccionales	.313	.201	.751**	-		
5 Eficacia para gestionar el aula	.436**	.349*	.755**	.337*	-	
6 Eficacia para implicar al estudiante en el aprendizaje	.444**	.515**	.821**	.503**	.498**	-

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Análisis Cualitativo

Se realizaron dos entrevistas grupales semiestructuradas con el objetivo de comprender las prácticas que utilizan los docentes universitarios para fomentar la autorregulación del aprendizaje en estudiantes durante la enseñanza remota de emergencia por pandemia Covid-19. A continuación, se muestran los resultados del análisis de contenido realizado.

Conocimiento y promoción de la autorregulación

Los docentes no poseen nociones claras acerca de la autorregulación del aprendizaje, pues refieren no conocer mucho de autorregulación, sin embargo, la consideran como una capacidad de autorreflexión, de poder generar un control sobre la vida misma, útil para planificar o priorizar tiempos, para organizar y tener autonomía sobre uno mismo durante los aprendizajes. E1: “Me imagino que es la capacidad de definir las prioridades considerando el tiempo, el espacio, etc. para lograr un aprendizaje adecuado”. E2: “Yo el concepto, no estaba en mi libro, lo entendería como una capacidad de cualquier estudiante de poder definir y ver cuáles son sus mejores estilos de aprendizaje”.

Prácticas que promueven la autorregulación del aprendizaje

Declaran promover en sus estudiantes la organización, mostrándoles a principios de año académico la planificación de la asignatura, y los motivan a que encuentren fechas para que planifiquen sus tiempos. Junto a ello comentan experiencias que han ayudado a desarrollar un aprendizaje eficaz y eficiente. E3: “Insisto de siempre estar mostrando la planificación general, retroalimentando lo que está bien o mal para que para la próxima vez puedan mejorar y así se quedan con ello”.

Aluden a la realización de retroalimentaciones, a instaurar responsabilidades, a que se autoevalúen y expresen lo aprendido objetivamente. E1: “a lo mejor con las experiencias que uno les puede narrar, creo que es bastante útil, eso de verlos como futuros profesionales, o sea como profesionales ya”.

Otra práctica ha sido el fomento de la responsabilidad mediante evaluaciones o foros por plataformas virtuales para promover la participación e involucrar a los estudiantes con sus propios aprendizajes. E3: “de repente igual encuentro cosas relevantes y las pongo en el aula virtual, así que creo que menos cátedra, más trabajo práctico, más trabajo en grupo, y darles responsabilidades a los chicos”.

También refieren haber hecho cambios en las maneras de evaluar, siendo más reflexivas y aplicadas, con preguntas e instancias de conversación, todo ello con el fin de fortalecer el acercamiento y activar la participación del estudiante. E1: “pongo ojo en la retroalimentación en el proceso”. E5: “algunas veces he instalado procesos de evaluación durante la evaluación de entrega de opinión de cómo van ellos y cómo va la asignatura”. E4: “cambiar mi modalidad de evaluación y como les digo de implementar estas preguntas constantes, y tratar de jugar con el aula virtual para incentivarlos”.

Dificultades para fomentar el aprendizaje autorregulado

Los docentes han presentado diversas dificultades durante esta modalidad de enseñanza y declaran que uno de los mayores obstáculos para lograr una óptima autorregulación del aprendizaje ha sido el estilo de aprendizaje que los estudiantes traen desde el colegio, ya que este se basa en un aprendizaje basado en el rendimiento, sin mayor motivación por lo que significa aprender. E2: “estilo de educación que los estudiantes traen, como que se orientan más que al aprendizaje, al rendimiento. A qué nota tengo que tener”. E4: “el estudiante evalúa cómo cumple con el trabajo más que en la motivación por aprender, entonces creo que ahí esa dificultad está bien instalada socialmente”. Consideran además que la metodología de evaluación, al inicio de esta modalidad de enseñanza fue muy aquiescente, con actividades fáciles de contestar, con predominio del uso de memoria sin mayores razonamientos y sin posibilidades de inducir al aprendizaje motivacional. Por otra parte, el tamaño de los cursos dificultó hacer acciones que impactaran en todos los estudiantes o en la mayoría.

Enfatizan además en la dificultad de mantener a los estudiantes concentrados muchas horas en el aula de clase, así como al estudiar en línea, pues existen disímiles distractores y factores socioeconómicos que impiden un estudio eficaz. E5: “en este momento son las dificultades técnicas con las que se enfrentan para llevar a cabo un correcto proceso de aprendizaje”. E3: “la pandemia y el coronavirus nos ha generado un contexto distinto a lo que estábamos antes, más dificultoso”. E2: “creo que la mayor dificultad creo que parte con lo técnico y luego quizás con dificultades incluso económicas, sociales que pueda haber dentro de los estudiantes para desarrollar un proceso adecuado”.

Discusión y conclusión

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar las prácticas que utilizan los docentes universitarios para fomentar la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes durante la enseñanza remota de emergencia por pandemia Covid-19 desde una perspectiva mixta. A continuación, se distuten los resultados principales, limitaciones y se delinear futuras líneas de investigación.

Los hallazgos de los análisis descriptivos indican que los participantes de la muestra presentaron puntajes altos en conocimientos en autorregulación del aprendizaje. Esto quiere decir que los docentes están muy de acuerdo en que al enseñar estrategias de aprendizaje a sus estudiantes es relevante: modelar explícitamente el uso de estrategias de aprendizaje, evitar enseñar muchas estrategias al mismo tiempo, entregar retroalimentación precisa cuando utilizan una estrategia por primera vez, conversar con los estudiantes sobre cómo aplicar las estrategias en otros contextos y estimular a los estudiantes a reflexionar y planificar sobre su uso de estrategias. Este resultado se condice medianamente con los resultados de la fase cualitativa de esta investigación, en la cual los docentes explicitan que poseen nociones básicas acerca de la autorregulación del aprendizaje y el uso de estrategias instruccionales para fomentar la ARA. Al respecto otros estudios en docentes han señalado

que existen lagunas en las creencias epistemológicas y conocimientos en ARA (Barr & Askill-Williams, 2020; Spruce & Bol, 2015).

La percepción de autoeficacia docente en general presentó niveles medios, excepto la dimensión de autoeficacia para las estrategias instruccionales. Los altos niveles de autoeficacia para las estrategias instruccionales implican que los profesores se sienten bastante capaces de: hacer buenas preguntas para evaluar los aprendizajes, utilizar estrategias variadas de evaluación y dar explicaciones o ejemplos adicionales a los estudiantes que no han comprendido bien la materia. Los niveles medios de eficacia para gestionar el aula y para implicar al estudiante en el aprendizaje indican que los profesores se sienten algo capaces de regular, controlar conductas desajustadas, crear condiciones en el aula que favorezcan el aprendizaje, motivar a los estudiantes que están poco interesados y hacer que valoren aprender en la asignatura. Algunos estudios han encontrado niveles bajos de autoeficacia docente para promover la ARA en estudiantes (De Smul et al., 2018; Barr & Askill-Williams, 2020).

Las prácticas docentes de fomento de la autorregulación del aprendizaje aluden a las actividades que los docentes realizan en el aula para promover en sus estudiantes la disposición al estudio, como por ejemplo: guiar a los estudiantes para que definan metas para la asignatura, sugerir a los estudiantes definir un horario semanal que incluya todas las actividades que deben realizar, estimular a los estudiantes a ordenar sus compromisos según prioridad, motivar a que cuiden sus horas de sueño, etc. Éstas prácticas fueron las que menor puntaje obtuvieron en los participantes de este estudio. Investigaciones previas han señalado que las prácticas docentes de promoción de estrategias de aprendizaje son carentes (Peel, 2020; Barr & Askill-Williams, 2020). Asimismo, otro estudio invita a que los profesores universitarios reflexionen acerca del modo en que promueven la construcción de saberes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y enfatiza en la necesidad de organizar el proceso educativo de manera personalizada en aras de desarrollar todas las potencialidades de cada estudiante, evitando la despersonalización y masividad, elementos que afectan la motivación del aprendizaje (Daura, 2017).

Respecto a las correlaciones entre las variables más relevantes, en este estudio se encontró que existe una relación significativa, positiva y baja entre conocimiento sobre autorregulación del aprendizaje y fomento de la autorregulación. Esto muestra lo importante que es el nivel de conocimiento docente para ejecutar prácticas en el aula que fomenten la ARA de sus estudiantes. Una investigación sobre el tema revela que cuando los docentes tienen conocimientos sobre ARA podrían emplear más estrategias explícitas, por ejemplo: modelar, explicar y practicar estrategias de ARA útiles y ajustadas a las necesidades de sus estudiantes (Kistner et al., 2015).

También se encontraron relaciones significativas, positivas y moderadas entre percepción de autoeficacia docente y conocimientos en autorregulación del aprendizaje y fomento de la autorregulación. Este resultado muestra la relevancia de que los docentes posean conocimientos en autorregulación y se sientan capaces de promover el ARA en el aula para finalmente fomentarla. Algunos estudios coinciden con los resultados de esta

investigación (Merchan & Hernández, 2018; Dignath, 2016); del mismo modo, señalan la importancia del conocimiento docente en ARA y la autoeficacia docente para la promoción de ARA como elementos claves para su fomento en el aula.

La fase cualitativa mostró que, pese a los esfuerzos para fomentar la autorregulación durante la ERE, existen obstáculos que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: estilos de aprendizaje adoptados y/o traídos de la enseñanza media; la metodología de evaluación online, los distractores y factores socioeconómicos que tienen que enfrentar los estudiantes y que impiden un estudio eficaz. Frente a estos elementos marcados en su mayoría por el impacto de la pandemia covid-19, se precisan acciones dirigidas al apoyo psicosocial y tecnológico de los estudiantes; y acciones encaminadas a la capacitación docente en ARA centradas en las características actuales del contexto educativo. Se requiere en el ámbito universitario programas de desarrollo en los cuales los profesores adquieran conocimientos pedagógico-didácticos dirigidos a mejorar la enseñanza, con el propósito de estimular las capacidades estudiantiles y fomentar la ARA (Daura, 2017).

Este estudio tiene como limitación el pequeño tamaño muestral para establecer una generalización de los resultados a toda la población. Otra limitación es la heterogeneidad de las universidades participantes. Si bien participaron profesores de distintas universidades de Chile, esto dificulta comprender el fenómeno en relación al tipo de universidad, facultad o carrera.

En conclusión, los profesores presentaron altos puntajes en conocimientos de autorregulación y autoeficacia para las estrategias instruccionales, resultados que se confirman medianamente con la aproximación cualitativa dado que los profesores refieren tener nociones elementales acerca de la autorregulación del aprendizaje y uso de estrategias instruccionales para fomentar la disposición al estudio.

En cuanto a las prácticas de promoción de la autorregulación del aprendizaje, los resultados de las fases cuantitativa y cualitativa no son congruentes dado que los niveles de fomento de autorregulación del aprendizaje presentaron puntajes medios y las prácticas exploradas y referidas por los docentes en la fase cualitativa carecen de complejidad para el logro de un fomento efectivo de la autorregulación del aprendizaje.

Se confirmó que existe una relación significativa y positiva entre conocimientos en autorregulación del aprendizaje y fomento de la autorregulación; y entre percepción de autoeficacia docente y conocimientos en autorregulación del aprendizaje y fomento de la autorregulación; esto muestra la relevancia de poseer conocimiento de autorregulación para que los docentes puedan promoverla en sus clases y se sientan capaces de realizar estas prácticas tan beneficiosas para el rendimiento académico y la permanencia de los estudiantes en la universidad.

Los docentes han realizado esfuerzos para fomentar la autorregulación durante la ERE, sin embargo, declaran obstáculos que dificultan el proceso, como, por ejemplo: estilos de aprendizajes, metodología de evaluación online, distractores y factores socioeconómicos.

Este estudio contribuye a la investigación de la permanencia en la universidad en tanto ofrece información valiosa sobre cómo los profesores disponen a sus estudiantes para lograr

una óptima autorregulación del aprendizaje. Esto podría incidir en el diseño de intervenciones, capacitaciones y talleres dirigidos a profesores. Futuros estudios podrían replicar esta investigación en una muestra mayor para llegar a resultados más conclusivos y generalizables considerando el carácter exploratorio de corte transversal y con pequeño tamaño muestral de la presente investigación.

Agradecimientos

Proyecto de investigación ANID Covid-1012 y Proyecto FONDECYT N°11201054.

Referencias

- Adedoyin, O.B., & Soykan, E. (2020, *in press*). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Barr, S., & Askell-Williams, H. (2020). Changes in teachers' epistemic cognition about self-regulated learning as they engaged in a researcher-facilitated professional learning community. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48, 187–212. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2019.1599098>
- Bozkurt, A., & Sharma, R.C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-7. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bruna, D. (2016) Impacto de un Programa de Capacitación Docente de Facilitación de Aprendizaje Autorregulado de Estudiantes Universitarios. [Tesis Doctoral. Universidad de Concepción]. <https://bit.ly/33gKB9q>
- Daura, F.T. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. *Revista Educación*, 41(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21396>
- De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G., & Vandeveld, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies?. Development and validation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*, 71, 214-225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.001>
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Eds.) (2012). *Manual de investigación cualitativa. Volumen II: paradigmas y perspectivas en disputas* [The Sage Handbook of Qualitative Research. Part II: Paradigms and Perspectives in Contentions]. Gedisa.
- Dignath, C., & Veenman, M.V. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning-evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Dignath-van Ewijk, C., & Van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Education Research International*, 2012, 741713. <https://doi.org/10.1155/2012/741713>

- Fernández, C., Baptista, P., & Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill. Fondef IDeA. (ID17110393). *Modelo intracurricular de facilitación de competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios*.
- Hernández, S., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Iiskala, T., Volet, S., Jones, C., Koretsky, M., & Vauras, M. (2021). Significance of forms and foci of metacognitive regulation in collaborative science learning of less and more successful outcome groups in diverse contexts. *Instructional Science*, 49, 687-718. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09558-1>
- Järvenoja, H., Järvelä, S., & Malmberg, J. (2015). Understanding regulated learning in situative and contextual frameworks. *Educational Psychologist*, 50(3), 204-219. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1075400>
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and learning*, 5(2), 157-171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>
- Merchan, N., & Hernandez, N.E. (2018). Rol profesoral y estrategias promotoras de autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista Espacios*, 39(52). <https://bit.ly/3qwx8CS>
- Onwuegbuzie, A.J., Leech, N.L., Dickinson, W.B., & Zoran, A.G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3(2), 127-157. <http://publicaciones.unitec.edu.co/ojs/>
- Panadero, E., y Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmermans cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Peel, K.L. (2020). Everyday classroom teaching practices for self-regulated learning. *Educational Research*, 30(1), 260-282.
- Perry, N.E., Brenner, C.A., & MacPherson, N. (2015). Using teacher learning teams as a framework for bridging theory and practice in self-regulated learning. In T. Clearly (Ed.), *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being* (pp. 229-250). American Psychological Association.
- Sáez-Delgado, F.M., Díaz, A.E., Panadero, E., Bruna, D.V. (2018). Revisión sistemática sobre competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y programas Intracurriculares para su promoción. *Formación universitaria*, 11, 83-98. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062018000600083>
- Sáez-Delgado, F., Cofré, M., Estrada, C., Fornerod, M., García, M., Muñoz, E., & Segovia, G. (2020). Escala de autoeficacia docente para la promoción de la autorregulación del aprendizaje. *CienciaAmérica*, 9(3), 64-88. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.332>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., & Casanova, D. (2022). Prácticas docentes para la promoción de la autorregulación del aprendizaje. Escalas para su medición y modelo predictivo durante la COVID-19. *Formación Universitaria*. En Prensa.
- Schober, B., Klug, J., Jöstl, G., Spiel, C., Dresel, M., Steuer, G., Schmitz, B., & Ziegler, A. (2015). Gaining substantial new insights into university students' self-regulated learning competencies: How can we succeed?. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 64-65. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000201>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Sosa, M.J. (2021). Emergency remote education, family support and the digital divide in the context of the COVID-19 lockdown. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 7956. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157956>
- Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(2), 245-277. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0>
- Torrano, F., Fuentes, J., & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: Estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160-173.
- Volet, S., Vauras, M. & Salonen, P. (2009). Self and social regulation in learning contexts: An integrative perspective. *Educational Psychologist*, 44(4), 215-226. <https://doi.org/10.1080/00461520903213584>

- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and teacher education*, *47*, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- 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. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Práticas pedagógicas de auto-regulação da aprendizagem para a promoção da retenção universitária no contexto de uma pandemia

Resumo

As práticas pedagógicas de auto-regulação da aprendizagem para a promoção da retenção dos estudantes são muito importantes no ensino superior. O objectivo desta investigação era analisar as práticas dos professores universitários para promover a auto-regulação da aprendizagem nos estudantes durante o ensino à distância da emergência pandémica Covid-19. Foi utilizada uma abordagem metodológica mista, com um desenho exploratório sequencial. Os participantes eram 36 professores universitários do Chile. Para a recolha de dados quantitativos, foram utilizados três instrumentos, todos com propriedades psicométricas adequadas. Para a fase qualitativa, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas. A análise dos dados da fase quantitativa foi realizada com o software SPSS. Para analisar os dados da fase qualitativa, foi realizada uma análise de conteúdo. As análises descritivas mostraram pontuações elevadas para o conhecimento da auto-regulação e auto-eficácia para estratégias instrucionais. Relativamente à promoção da auto-regulação da aprendizagem pelos professores, foi identificado que a maioria apresentou níveis elevados de conhecimento na auto-regulação da aprendizagem; na percepção da auto-eficácia dos professores e na promoção da auto-regulação, foram observados níveis médios. Foi encontrada uma relação significativa, positiva e baixa entre o conhecimento da auto-regulação da aprendizagem e a promoção da auto-regulação. Foram também observadas relações significativas, positivas e moderadas entre a percepção da auto-eficácia do professor e o conhecimento da auto-regulação da aprendizagem; e a promoção da auto-regulação. A análise qualitativa revelou que os professores não têm noções claras sobre auto-regulação da aprendizagem, embora encorajem os seus alunos a serem organizados; tentam dar feedback, estabelecer responsabilidades, auto-avaliar e expressar objectivamente o que aprenderam. Além disso, referem algumas dificuldades na promoção da aprendizagem auto-regulada. (1) existe uma relação significativa e positiva entre conhecimento, encorajamento e eficácia das estratégias instrucionais de auto-regulação, e (2) os professores apresentaram notas altas em conhecimento de auto-regulação e auto-eficácia das estratégias instrucionais, níveis médios de encorajamento da auto-regulação da aprendizagem; contudo, as práticas referidas pelos professores na fase qualitativa carecem de complexidade para encorajar eficazmente a auto-regulação da aprendizagem dos seus alunos.

Palavras-chave

Permanência, práticas de ensino, auto-regulação da aprendizagem, COVID -19.

Teaching practices of self-regulation of learning for the promotion of university permanence in the context of pandemic

Abstract

Teaching practices of self-regulation of learning to promote student retention are very important in higher education. The aim of this research was to analyze the practices of university teachers to foster self-regulation of learning in students during "emergency remote teaching" caused by the Covid-19 pandemic. A mixed methodological approach was used, with an exploratory sequential design. The participants were 36 university teachers from Chile. For the collection of quantitative data, three instruments were used all with adequate psychometric properties. For the qualitative phase, semi-structured interviews were applied. The data analysis of the quantitative phase was carried out with SPSS software. To analyze the data from the qualitative phase, a content analysis was performed. Descriptive analyses showed high scores in self-regulation knowledge and self-efficacy for instructional strategies. Regarding the promotion of self-regulation of learning by teachers, it was identified that the majority presented high levels of knowledge in self-regulation of learning; in perception of teacher self-efficacy and promotion of self-regulation, medium levels were observed. A significant, positive and low relationship was found between knowledge in self-regulation of learning and promotion of self-regulation. Significant, positive, moderate relationships were also observed between perception of teaching self-efficacy and knowledge of self-regulation of learning; and fostering self-regulation. The qualitative analysis revealed that teachers do not present clear notions about self-regulation of learning, although they encourage their students to be organized; they try to provide feedback, establish responsibilities, and encourage them to self-evaluate and express what they have learned objectively. In addition, they refer some difficulties to promote self-regulated learning. (1) there are a significant and positive relationship between knowledge, fostering and efficacy for self-regulation instructional strategies, and (2) teachers presented high scores in self-regulation knowledge and self-efficacy for instructional strategies, medium levels of fostering self-regulation of learning; however, the practices referred by teachers in the qualitative phase lack complexity to effectively foster self-regulation of their students' learning.

Keywords

Permanence, teaching practices, self-regulation of learning, COVID -19.

Received: 10.01.2022

Revision received: 11.02.2022

Accepted: 16.02.2022