

# Procesos de autorregulación generados por alumnos del SUAyED de la licenciatura en Trabajo Social de la UNAM

Aída I. Valero Chávez\*

"Aprender a regularse consiste en saber pensar al inicio de una actividad, pensar y hacer durante la fase de implementación de la actividad y pensar en la fase final de las actividades".

Torrano Montalvo, González Torres (2017)

## Resumen

Se trata de una investigación exploratoria, mixta, que se efectuó en el año 2022, a través la Escala de Aprendizaje Autorregulado en contextos virtuales propuesto por Rebeca Berry y José Martínez. (Berridi, Ramírez Rebeca, José I. Martínez Guerrero, 2017), a muestra intencionada de 100 alumnos del Sistema Abierto que cursan el 9º, semestre de la licenciatura en Trabajo Social.

Se analizan las fases y acciones de autorregulación emprendidas por los alumnos en la planificación, desempeño y reflexión del aprendizaje, para implementar estrategias de apoyo y mejorar la eficacia terminal.

- En la escala se determinaron cuatro factores y las dimensiones para su análisis.
- Estrategias de control en contextos virtuales de aprendizaje.
- Atribuciones motivacionales en contextos virtuales.
- Trabajo colaborativo con los compañeros.
- Apoyo del asesor en línea.

Como referente la investigación se apoya en los aportes de Barry Zimmerman quien señala que es posible generar procesos de autorregulación a través de estrategias de aprendizaje autorregulado: autoevaluación, organización y transformación, planificación de metas, búsqueda de información, toma y control de apuntes y notas, estructuración ambiental, ensayo y memorización, búsqueda de apoyo social (compañeros, maestros, adultos), revisión de materia tales como apuntes, exámenes, libros de texto y otras (Zimmerman, 2008).

---

\* Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Profesora Titular "C" Tiempo Completo de la ENTS-UNAM | valerots@gmail.com

Como resultado de la investigación se pudo conocer cómo los alumnos personalmente activan, modifican y mantienen sus prácticas de aprendizaje en contextos específicos, la regulación de la ejecución, así como las estrategias de autorregulación realizadas a través de la disposición para el aprendizaje, las atribuciones motivacionales, el trabajo colaborativo con los compañeros y el apoyo del asesor en línea.

**Palabras clave:** Enseñanza abierta, autorregulación, trabajo social, alumnos, educación superior.

### **Abstract**

This is an exploratory, mixed research, which was carried out in 2022, through the Self-regulated Learning Scale in virtual contexts proposed by Rebeca Berry and José Martínez. (Berridi, Ramírez Rebeca, José I. Martínez Guerrero, 2017), an intentional sample of 100 students from the Open System who are in the 9th semester of the Social Work degree.

The phases and actions of self-regulation undertaken by the students in the planning, performance and reflection of learning are analyzed, in order to implement support strategies and improve terminal efficiency.

In the scale, four factors and dimensions were determined for analysis.

- Control strategies in virtual learning contexts.
- Motivational attributions in virtual contexts.
- Collaborative work with classmates.
- Online advisor support

As a reference, the research is based on the contributions of Barry Zimmerman who points out that it is possible to generate self-regulation processes through self-regulated learning strategies: self-assessment, organization and transformation, goal planning, information search, taking and control of notes and notes, environmental structuring, essay and memorization, search for social support (partners, teachers, adults), review of material such as notes, exams, textbooks and others (Zimmerman, 2008).

As a result of the investigation, it allowed to know how students personally activate, modify and maintain their learning practices in specific contexts, the regulation of execution as well as the self-regulation strategies carried out through the disposition for learning, the motivational attributions, the collaborative work with colleagues and the support of the online advisor.

**Keywords:** Open teaching, self-regulation, social work, students, higher education.

## I Procesos de autorregulación

### Aprendizaje autorregulado: definición e importancia

El aprendizaje autorregulado se refiere a la manera en que una persona regula sus emociones, conocimientos, comportamientos y otros aspectos en el curso de una experiencia de aprendizaje. También sabemos que, especialmente a nivel escolar, cuanto antes se desarrollen las habilidades en el proceso de autoaprendizaje, más efectiva y gratificante será la experiencia educativa.

Las habilidades de autorregulación incluyen una buena gestión del tiempo, ser capaz de seleccionar rápidamente las estrategias más eficientes para resolver problemas y gestionar activamente los estados emocionales, como la frustración.

Barry Zimmerman, uno de los investigadores más importantes en el campo del aprendizaje autorregulado, dice que la autorregulación no es una habilidad mental o relacionada con el desempeño en la escuela, sino más bien un proceso de autodirección a través del cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en habilidades escolares.

Por otro lado, la autorregulación no es una característica que algunos estudiantes poseen y otros no. Más bien, según Zimmerman, la autorregulación implica el uso selectivo de procesos específicos que deben adaptarse personalmente a cada tarea de aprendizaje. Por lo tanto, es mejor hablar de autorregulación que de aprendizaje o de aprendizaje específico.

Según Zimmerman, el aprendizaje autorregulado implica no solo el conocimiento

profundo de una competencia, sino también la autoconciencia, la automotivación y el comportamiento para aplicar ese mismo conocimiento de forma adecuada.

El aprendizaje autorregulado consiste en la definición de objetivos, la selección de estrategias para alcanzarlos, el seguimiento de los avances, la reestructuración en caso de no lograrse, el uso eficiente del tiempo, la autoevaluación de los métodos elegidos y la adaptación de los métodos futuros sobre la base de lo que se ha aprendido en esta ocasión.

Zimmerman, señala que la autorregulación no es una habilidad mental o una habilidad de rendimiento académico, sino que se trata más bien de un proceso de autodirección mediante el cual los alumnos transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas, implica no solo un conocimiento detallado de una habilidad, sino que también involucra la autoconciencia, la automotivación y la habilidad de comportamiento para implementar ese conocimiento de manera apropiada.

El aprendizaje autorregulado consiste en el establecer metas, seleccionar estrategias para alcanzar esas metas, monitorear el progreso, reestructurar si no se cumplen las metas, aprovechando el tiempo de manera eficiente, autoevaluando los métodos seleccionados y adaptando métodos futuros basados en lo que se aprendió en esta ocasión.

Zimmerman y Martínez-Pons (1988) afirman que los estudiantes con problemas para autorregular sus estudios académicos logran bajos resultados en la escuela; sin embargo, los alumnos autorregulados no solo pueden distinguirse por su orientación

positiva y rendimiento, sino también por su automotivación (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). Desde esta perspectiva, los estudiantes autorregulados hacen un mayor uso de las estrategias de aprendizaje y logran mucho más que aquellos que utilizan de forma escasa las estrategias de aprendizaje autorregulado (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).

Al igual se plantea que no hay diferencia alguna, al abordar las diferentes fases que conforman el proceso de aprendizaje autorregulado entre los estudiantes de sexo femenino y masculino, en el mismo sentido se supone que la procedencia, urbana o rural, de los estudiantes universitarios, no influye en el proceso que conlleva el aprendizaje autorregulado<sup>1</sup>.

Existen diferentes teorías y modelos de aprendizaje autorregulado (Panadero, 2017; Puustinen y Pulkkinen, 2001; Rosario et al., 2014; Sitzmann y Ely, 2011). No obstante, todos comparten algunos supuestos generales y algunas características comunes (Rosario et al., 2014); una premisa común puede ser la suposición activa.

Los estudiantes pasan por tres fases principales cuando regulan su propio aprendizaje: **planificación, desempeño y reflexión**. Estas fases no son necesariamente sucesivas y ordenadas. Los estudiantes pueden pasar por muchos ciclos a través de una tarea de aprendizaje.

Durante la planificación los estudiantes establecen sus metas y estándares, los cuales deben alcanzados en una determinada tarea, sesión o curso. Esta fase involucra la percep-

ción de los estudiantes sobre el ambiente de aprendizaje.

Durante el desempeño, los estudiantes muestran su compromiso con su experiencia de aprendizaje. Durante esta fase, los estudiantes monitorizan su aprendizaje, generalmente comparando su progreso con los estándares establecidos en la fase de planificación.

Durante la fase de reflexión, los estudiantes piensan y evalúan su experiencia de aprendizaje. Esto incluye reflexionar sobre la retroalimentación y almacenar mentalmente ideas y conceptos para usar en el aprendizaje futuro<sup>2</sup>.

Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons (1992) descubrieron que los procesos de aprendizaje autorregulados estaban significativamente relacionados con el éxito académico. Asimismo, hacen notar que la construcción del aprendizaje responde a una actividad intencional y consciente orientada a conseguir una construcción significativa para el sujeto que aprende, por tanto, de conducta estratégica y, en consonancia, el aprendizaje estratégico.

La primera fase del modelo se refiere a los procesos que preceden y preparan las acciones. Se distinguen, en esta fase, dos categorías de procesos: procesos relativos al análisis de tareas, es decir, establecimiento de objetivos, metas y cursos de acción, de acuerdo con las creencias, motivación intrínseca y valoración; la autoeficacia y expectativas de resultado, es decir, planificación estratégica.

En la fase de ejecución/desempeño, o fase de control voluntario, en la que el indivi-

1 [www.redalyc.org › journal › 5216 Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado](http://www.redalyc.org › journal › 5216 Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado).

2 <https://lamenteesmaravillosa.com/aprendizaje-autorregulado-definicion-e-importancia/>

duo se observa y ejecuta un control mediante diferentes estrategias meta- cognitivas, se incluye dos tipos de procesos a saber, la autoobservación y el autocontrol; esto es: auto instrucción, imágenes o formación de imágenes mentales, enfoque de atención y estrategias de tareas. En esta fase el alumno analiza las características de la tarea, lo cual le permite hacerse una idea inicial de aquello que debe hacer; por otra parte, analiza el valor que la tarea tiene para sí mismo, análisis que condiciona el grado de motivación y esfuerzo que va a emplear y, por tanto, el grado en qué prestar mayor o menor atención (Panadero y Tapia, 2014). A la zaga, los procesos de autocontrol ayudan a los estudiantes a concentrarse en la tarea y a optimizar sus esfuerzos. Por ejemplo, las estrategias de tareas ayudan al aprendizaje reduciendo la tarea a sus componentes esenciales y reorganizando de manera significativa (Zimmerman, 2000). Los procesos de autoobservación, por otro lado, se refieren a esquemas de aspectos específicos del propio desempeño.

La última fase del modelo de Zimmerman se conforma de dos categorías de procesos estrechamente relacionados con la autoobservación, el auto juicio y la auto reacción. En la autoobservación el sujeto evalúa los resultados obtenidos, juzga acerca de las causas de estos (atribuciones causales) y se suscitan en él las respuestas afectivas que condicionan las conductas ulteriores, dando lugar a que el ciclo se reinicie ratificando o rectificando metas, planes de acción y creencias motivacionales (Zimmerman, 2000, 1998).

El auto juicio se refiere a las autoevaluaciones de la propia actuación y a las

atribuciones causales relativas a los resultados; en tanto la auto reacción incluye la autosatisfacción, es decir, las percepciones de insatisfacción y afecto con respecto al desempeño y las inferencias sobre las que tendrá que cambiar en futuras situaciones de autorregulación exigentes. Debido a la naturaleza cíclica de la autorregulación, la autorreflexión influye, aún más, en los procesos de previsión. Bajo este marco teórico los autores emprendieron esta investigación.

La presente investigación se basa en el modelo elaborado por Zimmerman (1989, 2000), cuyo fundamento teórico es la teoría social cognitiva que sustenta Bandura (1986, 1997); ambos enfatizan la interacción de factores personales, comportamentales y ambientales y parten de una estructura cíclica y dinámica; sin embargo, difieren al poner énfasis en las fases y áreas de las que están estructuradas. Nuestro propósito fue explorar la capacidad de autorregulación de alumnos bilingües y no bilingües que estudian la lengua maya como segundo idioma que prueban al cursar la asignatura de maya; pretendimos conocer la fase del proceso de autorregulación en la cual los alumnos manifiestan sus limitaciones, las reconocen y las corrigen con la intención de mejorar su aprendizaje. Se parte de la premisa de que el proceso autorregulatorio del aprendizaje es igual entre los estudiantes universitarios monolingües y bilingües. Al igual que se plantea que no hay diferencia alguna, al abordar las diferentes fases que conforman el proceso de aprendizaje autorregulado entre los estudiantes de sexo femenino y masculino, en el mismo sentido se supone que la procedencia, urbana o rural, de los estudiantes universita-

rios, no influye en el proceso que conlleva el aprendizaje autorregulado.

La primera fase del modelo se refiere a los procesos que preceden y preparan las acciones. Se distinguen en esta fase dos categorías de procesos: procesos relativos al análisis de tareas, es decir, establecimiento de objetivos, metas y cursos de acción, de acuerdo con las creencias, motivación intrínseca y valoración; la autoeficacia y expectativas de resultado, es decir, planificación estratégica.

En la segunda fase de ejecución/desempeño, o fase de control voluntario, en la que el individuo se observa y ejecuta un control mediante diferentes estrategias meta-cognitivas, se incluye dos tipos de procesos; a saber, la autoobservación y el autocontrol; esto es: auto instrucción, imágenes o formación de imágenes mentales, enfoque de atención y estrategias de tareas.

En esta fase el alumno analiza las características de la tarea, lo cual le permite hacerse una idea inicial de aquello que debe hacer; por otra parte, analiza el valor que la tarea tiene para sí mismo, análisis que condiciona el grado de motivación y esfuerzo que va a emplear y, por tanto, el grado en qué prestar mayor o menor atención (Pana-dero y Tapia, 2014). A la zaga, los procesos de autocontrol ayudan a los estudiantes a concentrarse en la tarea y a optimizar sus esfuerzos. Por ejemplo, las estrategias de tareas ayudan al aprendizaje reduciendo la tarea a sus componentes esenciales y reorganizando de manera significativa (Zimmerman, 2000). Los procesos de auto observación, por otro lado, se refieren a esquemas de aspectos específicos del propio desempeño.

## II El proyecto

### I Justificación

El aprendizaje abierto y a distancia es una fuerza que contribuye claramente al desarrollo social y económico, se ha ido convirtiendo en una parte indispensable de la educación, y ha ido ganando aceptación dentro de los sistemas educativos tradicionales, tanto en los países desarrollados como en desarrollo, pero particularmente en estos últimos. Este auge se ha visto estimulado, en parte, por el creciente interés de educadores y tutores en las nuevas tecnologías vinculadas a internet y otras plataformas multimedia, y en parte debido al creciente consenso sobre la necesidad de apoyar las formas tradicionales de educación, valiéndose de medios más innovadores, para garantizar el derecho fundamental de todos los individuos a la educación. Para el estudiante/alumno, el aprendizaje abierto y a distancia constituye un aumento de la flexibilidad en el acceso a la educación, y permite combinar educación y trabajo. Se trata también de un enfoque centrado principalmente en el alumno, de un aprendizaje más rico y de mejor calidad, que implica nuevas formas de interacción (Ciri-gliano, 1983) (Sabath, 1988).

Se concibe a la Educación a Distancia como una modalidad educativa que se apoya en el concepto de autoformación, fortaleciendo la relación tutor- estudiante, es un sistema abierto y flexible, donde el alumno elige qué, cómo y cuándo aprender.

Es un método de impartir conocimientos, habilidades y aptitudes, racionalizado mediante la aplicación de la división del tra-

bajo y de principios organizativos, así como por el uso extensivo de medios técnicos especialmente para el objetivo de reproducir material de enseñanza de alta calidad, lo cual hace posible instruir a un gran número de alumnos al mismo tiempo y donde quiera que ellos vivan, de tal manera que cualquier persona, independientemente del tiempo y del espacio, pueda convertirse en sujeto protagonista de su propio aprendizaje, gracias al uso sistemático de materiales educativos, reforzado con diferentes medios y formas de comunicación.

Se señalan como fallos de comunicación comunes entre el estudiante y su tutor o asesor pedagógico: fechas y horarios de atención de tutores limitados y espaciados, ausencia de respuesta en los días y horarios esperados, respuesta escueta, ineficaz, parca o no ajustada al requerimiento, respuesta descalificadora, falta de acompañamiento y asesoramiento respecto a las causas por las que no se alcanza un determinado nivel, uso inadecuado de la opción de semipresencialidad, tardanza en la retroalimentación pedagógicamente orientada de las actividades del proceso o evaluaciones parciales. Así también otros factores asociados como lo son la falta de tiempo de los alumnos, la carencia de hábitos para el aprendizaje autónomo, los problemas de índole personal (ingreso, trabajo, roles), inadecuada comunicación con los diversos actores del proceso educativo.

Habremos de centrar nuestra investigación para el caso de 100 alumnos del sistema abierto que cursan en ambiente virtual el 9º semestre de la licenciatura en Trabajo Social. Se ha seleccionado el modelo de autorregu-

lación del aprendizaje de Zimmerman, en el que describe como un proceso abierto que requiere de una actividad cíclica por parte de alumno y que ocurre en tres fases principales, dentro de las cuales se tienen una serie de procesos. (Zimmerman, Barry Monique Boekaerts, 2000).

Barry Zimmerman señala que es posible generar procesos de autorregulación a través de estrategias de aprendizaje autorregulado: autoevaluación, organización y transformación, planificación de metas, búsqueda de información, toma y control de apuntes y notas, estructuración ambiental, ensayo y memorización, búsqueda de apoyo social (compañeros, maestros, adultos), revisión de material como apuntes, exámenes, libros de texto y otras, (Zimmerman, 2008), (Díaz, 2010).

## II Planteamiento del problema y preguntas de investigación

La autorregulación del aprendizaje se conceptualiza como un proceso en el que participan pensamientos, sentimientos autogenerados y acciones que son planeadas y adaptadas cíclicamente para el cumplimiento de metas personales (Schunk, Dale, Barry Zimmerman, 2001).

En el caso del SUAyED no hay evidencia que nos permita afirmar que nuestros alumnos tienen una autorregulación de su aprendizaje particularmente porque la población es muy heterogénea en cuanto a su curso de vida. Actualmente hay una fuerte demanda de ingreso a este sistema. Sin embargo, la permanencia de nuestros alumnos se ve influenciada por las dificultades de la limitada auto regulación del aprendizaje.

### III Preguntas de investigación

¿Cómo los alumnos personalmente activan, modifican y mantienen sus prácticas de aprendizaje en contextos específicos?

¿Cuáles estrategias de autorregulación son realizadas por los alumnos del 9º. Semestre del SUAyED a través de la disposición para el aprendizaje y a regulación de la ejecución?

### IV Objetivo

Analizar qué fases y acciones de autorregulación son emprendidas por los alumnos de 9º semestre en la planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje, para implementar estrategias de apoyo y mejorar la eficacia terminal.

### V Supuesto hipotético

Los alumnos de la licenciatura de Trabajo Social activan, modifican y mantienen sus prácticas de aprendizaje de acuerdo a sus contextos, a las estrategias de autorregulación a partir de su disposición para el aprendizaje, la regulación de la ejecución y las estrategias de evaluación.

### VI Metodología

Se trata de una investigación exploratoria, mixta, que se efectuó en el año 2022, a través la Escala de Aprendizaje Autorregulado en contextos virtuales propuesto por Rebeca Berry y José Martínez. (Berridi, Ramírez Rebeca, José I. Martínez Guerrero, 2017), enviado a 100 alumnos del sistema abierto que cursan el 9º, semestre de la licenciatura en Trabajo Social.

En su escala se determinaron cuatro factores y las dimensiones para su análisis.

Factor I	Estrategias de control en contextos virtuales de aprendizaje.
Factor II	Atribuciones motivacionales en contextos virtuales.
Factor III	Trabajo colaborativo con los compañeros.
Factor IV	Apoyo del asesor en línea.

### III

### Factores y dimensiones de la autorregulación en alumnos del SUAyED

#### Punto de partida

##### *Diagnóstico previo*

Hemos considerado conveniente presentar un diagnóstico en torno a las dificultades de orden pedagógico planteados por los alumnos en un sondeo realizado en el año 2019:

- 80% refiere que no recibió retroalimentación oportuna por parte del asesor.
- 72% señaló como dificultad el carecer de técnicas para la investigación documental y de campo.
- 68% mencionó que no tiene hábitos de estudio.
- 60% señala problemas con su redacción y ortografía.
- 44% falta de supervisión de la práctica escolar.
- 44% considera que el haber cursado o acreditado el bachillerato en un sistema abierto o de acreditación por CENEVAL limitó su inserción en la ENTS.
- 44% manifestó que presentaba problemas para expresarse en forma escrita a través del foro.
- Otro tipo de dificultades.

- Problemas de autorregulación (organización del tiempo, cumplimiento de tareas, autoevaluación, organización y transformación, planificación de metas, búsqueda de información, toma y control de apuntes y notas, estructuración ambiental, ensayo y memorización, búsqueda de apoyo social (compañeros, maestros, adultos), revisión de las materias tales como apuntes, exámenes, libros de texto y otras.
- Problemas económicos.
- Falta de orientación.
- Problemas de salud.
- Problemas con el asesor.
- Falta de interés de los asesores.
- Dificultades para trámites escolares.
- Problemas de edad.
- Problemas de memoria.
- Problemas de hábitos y para el trabajo en equipo.

#### IV

#### Resultados de la aplicación del instrumento de autoevaluación del aprendizaje

A través de la Escala de Aprendizaje Autorregulado en contextos virtuales, enviada al correo electrónico de una población referida a 100 estudiantes de 9º. Semestre del SUA-yED, presentamos los resultados obtenidos a partir de la frecuencia de las respuestas en cada factor.

#### Factor I. Estrategias de control en contextos virtuales de aprendizaje.

- Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas que me resultan más difíciles y me cuesta más entender.

- 11% a veces
- 11% pocas veces
- 78 % muchas veces
- Después de haber estudiado y antes de hacer los exámenes ya me imagino si me van a salir bien o mal.
  - 11 % nunca
  - 11% muchas veces
  - 22% siempre
  - 56% solo a veces
- Me ayuda a estudiar pensar en cómo estoy haciendo las tareas y así ver si son correctas o no de acuerdo a los resultados que voy obteniendo.
  - 11% nunca
  - 11% pocas veces
  - 22% siempre
  - 56% lo hace muchas veces
- Cuando me pongo a estudiar pienso en qué cosas he fallado o he hecho mal otras veces, para intentar hacerlas mejor.
  - 22% a veces
  - 78% muchas veces
- Si mientras estudio veo que no obtengo buenos resultados, me detengo a ver qué estoy haciendo mal para intentar mejorarlo.
  - 33% a veces.
  - 67% muchas veces
- Después de terminar exámenes o ejercicios de clase, repaso los resultados que he tenido y si están mal cambio los fallos por respuestas correctas.
  - 11% siempre
  - 22% a veces
  - 67% muchas veces
- Sé qué técnicas (ejem. esquemas, resúmenes, notas.) me son de mucha ayuda para aprender y las empleo a la hora de estudiar.

- 11% siempre
- 22% a veces
- 67% muchas veces
- Sé lo que me facilita el estudiar mejor (el lugar de estudio, las condiciones que hay a mi alrededor).
  - 23% a veces
  - 33% siempre
  - 44% muchas veces
- He confeccionado un horario personal de estudio para las horas que no estoy en la plataforma.
  - 23% siempre
  - 33% pocas veces
  - 44% muchas veces
- Después de hacer los exámenes me imagino la nota que puedo sacar según como creo que me han salido.
  - 44% a veces
  - 56% muchas veces
- Las actividades que me salen mal o los exámenes que suspendo me sirven para saber en qué fallo y volver a estudiar más en lo que hice de manera equivocada.
  - 12% nunca
  - 44% a veces
  - 44% muchas veces
- Antes de empezar un examen pienso cómo lo voy a hacer de manera que no me falte tiempo para acabarlo.
  - 11% a veces.
  - 11% nunca
  - 22 % siempre
  - 56% muchas veces
- Sé de qué maneras y mediante qué procedimientos y técnicas me resulta más fácil y con menos esfuerzo aprender (determinada forma de estudiar, si hago esquemas, resúmenes, notas).
  - 78% muchas veces
  - 22% a veces
- En el zoom no me cuesta trabajo estar atento/a y seguir las explicaciones del profesor.
  - 12% veces
  - 44% muchas veces
  - 44% siempre
- Cuando estudio cualquier materia primero la leo toda rápidamente para darme una idea de que trata.
  - 12% a veces
  - 22% siempre
  - 56% muchas veces
- Me fijo cuando leo o estudio en los títulos, palabras y frases resaltadas con otra letra o color.
  - 44% siempre
  - 56% muchas veces
- Me ayuda a estudiar mirar los cuadros-resúmenes y las imágenes de los textos.
  - 34% siempre
  - 56% muchas veces
- Cuando no entiendo las explicaciones de clase, pregunto al profesor.
  - 22% muchas veces
  - 34% pocas veces
  - 44% a veces
- Para estudiar cualquier asignatura, antes necesito subrayar o resaltar lo que pienso que es más importante.
  - 22% a veces
  - 78% muchas veces
- Hago resúmenes y/o esquemas del material que tengo que estudiar.
  - 11% muchas veces
  - 89% a veces
- Cuando he de aprender cosas de memoria (listas de palabras, nombres, fechas,

etc.), las organizo según criterios para aprenderlas más fácilmente (ej: familias de palabras).

- 33% a veces
- 67% muchas veces
- Los contenidos que he de aprender los estudio con mis propias palabras, es decir; las ideas que aparecen en el libro/apuntes las aprendo con mi propio vocabulario para comprenderlas mejor.
  - 11% a veces
  - 89% muchas veces
- Para recordar lo que aprendí, me sirve de ayuda acordarme de los materiales que elaboré para estudiar la/s asignatura/s (esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc.).
  - 11% siempre
  - 89% muchas veces

## Factor II. Atribuciones motivacionales en contextos virtuales.

- Planifico mi tiempo para atender mis estudios en línea.
  - 11% pocas veces
  - 12% nunca
  - 33% muchas veces
  - 44% a veces
- Respeto los horarios que me establezco para estudiar en línea.
  - 23% pocas veces
  - 33% a veces
  - 44% muchas veces
- Estoy al corriente en mis tareas y trabajos.
  - 12% nunca
  - 44% a veces
  - 44% muchas veces.

- Tengo un horario establecido para atender mis estudios en línea.
  - 1% muchas veces
  - 33% pocas veces
  - 56% a veces
- He adaptado mis estrategias de estudio para obtener mejores resultados en mis estudios en línea.
  - 44% a veces
  - 56% muchas veces
- Preparo los materiales que necesito para estudiar en línea.
  - 33% a veces
  - 67% muchas veces
- Estoy listo al inicio de cada curso.
  - 11% nunca
  - 33% muchas veces
  - 56% a veces
- Estoy comprometido en lo relacionado con mis estudios.
  - 11% a veces
  - 11% pocas veces
  - 11% siempre
  - 67% muchas veces
- Sé cómo estudiar en línea.
  - 12% siempre.
  - 44% a veces
  - 44% muchas veces
- Reviso los planes de trabajo de mis materias.
  - 11% a veces
  - 11% siempre
  - 22% pocas veces
  - 56% muchas veces
- Me gusta estudiar en un programa a distancia.
  - 10% no me gusta
  - 22% pocas veces
  - 36 % siempre

- 56% muchas veces
- Estoy entusiasmado por estudiar a distancia.
  - 34% muchas veces
  - 56% siempre
- Realizar estudios en línea es motivante.
  - 11% a veces
  - 33% muchas veces
  - 56% siempre
- Me siento competente estudiando en una modalidad a distancia.
  - 22% a veces
  - 33% siempre
  - 44% muchas veces
- Me entusiasma iniciar un nuevo módulo.
  - 11% a veces
  - 33% siempre
  - 56% muchas veces

### Factor III. Trabajo colaborativo con los compañeros.

- Contacto con mis compañeros para resolver dudas de mis trabajos.
  - 12% siempre.
  - 22% muchas veces
  - 56% a veces
- Mantenerme en contacto con mis compañeros me ayuda a llevar a cabo mis estudios.
  - 12% siempre.
  - 44% a veces
  - 44% muchas veces
- Comparto con mis compañeros materiales de estudio.
  - 11% a veces
  - 11% siempre
  - 78% muchas veces
- Tengo una red de compañeros de estudios.

- 11% a veces
- 22% pocas veces
- 56% muchas veces
- Análisis de datos.
  - 44% a veces
  - 56% muchas veces

### Factor IV. Apoyo del asesor en línea

- Consulto con mi asesor cuando tengo problemas con alguna tarea.
  - 22% no.
  - 22% muchas veces
  - 56% a veces
- Consulto con mi asesor sobre dudas de mis trabajos.
  - 34% muchas veces
  - 56% a veces
- Los resultados logrados en mis estudios se deben en gran parte a la supervisión de mi tutor y asesores.
  - 4% muchas veces
  - 56% a veces
- La retroalimentación de mi asesor es realmente una guía en mi aprendizaje.
  - 11% muchas veces
  - 22% a veces
  - 67% siempre
- Mantenerme en contacto con mi asesor me ayuda a seguir el ritmo de trabajo.
  - 11% a veces
  - 33% siempre
  - 56% muchas veces

### Breve discusión acerca de la autoevaluación del aprendizaje autorregulado

El aprendizaje autorregulado, como señalamos, se refiere a la manera en que una persona regula sus emociones, conociendo

tos, comportamientos y otros aspectos en el curso de una experiencia de aprendizaje. Los estudiantes pasan por tres fases principales cuando regulan su propio aprendizaje: planificación, desempeño y reflexión.

Los alumnos del SUAyED de la licenciatura de Trabajo Social activan, modifican y mantienen sus prácticas de aprendizaje de acuerdo a sus contextos, a las estrategias de autorregulación a partir de su disposición para el aprendizaje, la regulación de la ejecución y las estrategias de evaluación.

Durante la **planificación** los estudiantes establecen sus metas y estándares, los cuales debe ser alcanzados en una determinada tarea, sesión o curso. Esta fase involucra la percepción de los estudiantes sobre el ambiente de aprendizaje; el 56% de los estudiantes entrevistados refirió que si tiene establecidas sus estrategias para el estudio, solo el 22% está comprometido con sus estudios. El 12% sabe cómo estudiar en línea, el 77% planifica su tiempo para atender sus estudios. Se observa dificultad para que el 56% de los estudiantes que refieren que solo pocas veces y a veces respeta su horario para estudiar en línea, lo que se refleja en el 99% de estudiantes que solo a veces o pocas veces tiene un horario establecido. El 67% refiere que prepara sus materiales para estudiar, destaca que el 33% revisa los planes de trabajo de sus materias.

El 78% sabe de qué maneras y mediante qué procedimientos y técnicas les resulta más fácil y con menos esfuerzo aprender (determinada forma de estudiar, si hago esquemas, resúmenes, notas.).

Respecto a la fase de **desempeño** establecida por Zimmerman señala que durante

esta los estudiantes muestran su compromiso con su experiencia de aprendizaje, monitorean su aprendizaje, generalmente comparando su progreso con los estándares establecidos en la fase de planificación.

Para recordar lo que aprenden el 89% señala que muchas veces les sirve de ayuda recordar los materiales que elaboraron para estudiar la/s asignatura/s (esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc). Cuando se ponen a estudiar piensan en qué cosas han fallado o hecho mal para intentar hacerlas mejor.

Antes de empezar un examen el 22% piensa cómo lo va a hacer de manera que no le falte tiempo para acabarlo. Después de hacer los exámenes en una autoevaluación el 44% imaginan la nota que pueden alcanzar.

Respecto al trabajo colaborativo con los compañeros esto les ayuda para resolver dudas de sus trabajos, compartir los materiales de estudio, el 77% refirió tener una red de estudios de compañeros.

Durante la fase de reflexión, los estudiantes piensan y evalúan su experiencia de aprendizaje. Esto incluye reflexionar sobre la retroalimentación y almacenar mentalmente ideas y conceptos para usar en el aprendizaje futuro.

En esta fase se encontró que solo el 56% señaló que la presencia de los tutores en línea le ayuda a seguir el ritmo de trabajo, cuando tienen problemas con alguna tarea o tienen duda respecto a sus trabajos por lo que consideran que los logros en sus estudios se deben en gran parte a la supervisión del tutor.

El 67% reportó que mientras estudia y ve que no obtienen buenos resultados, reflexiona para saber que está haciendo mal

para intentar mejorarlo. Este mismo porcentaje después de terminar exámenes o ejercicios de clase, repasa los resultados que han tenido.

El 44% comentó que las actividades que les salen mal o los exámenes que suspenden les sirven para saber en qué fallo y volver a estudiar más en lo que hizo de manera equivocada.

Los anterior nos permitió responder a nuestras preguntas y objetivo de la inves-

tigación como lo fue: conocer cómo los alumnos personalmente activan, modifican y mantienen sus prácticas de aprendizaje en contextos específicos. Así como las estrategias de autorregulación realizadas a través de la disposición para el aprendizaje, la regulación de la ejecución, el de control de contextos virtuales de aprendizaje, las atribuciones motivacionales, el trabajo colaborativo con los compañeros y el apoyo del asesor en línea.

### Referencias bibliográficas

- Berridi, Ramírez Rebeca, José I. Martínez Guerrero. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, vol. 39, No. 156 abril/junio, s/d.
- Cirigliano, G. (1983). *La educación abierta*. Buenos Aires: Ateneo.
- Díaz, A. P. (2010). Procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de Primer Año. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol.4, núm. 1, 789-800.
- Sabath, S. S. (1988). *La educación abierta en México*. México: SUAUNAM/Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, SEP.
- Schunk, Dale, Barry Zimmerman. (2001). Self Regulated Learning. *Lawrence Erlbaum Associates*, 225-234.
- Valero, A. (2015). "Diagnóstico en torno a los conocimientos que sobre metodología de intervención tienen los alumnos del Sistema de Educación a Distancia en las sedes de Chiapas, Oaxaca y Tabasco para implementar cursos de reforzamiento disciplinar". México: DGAPA.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical Background, metodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal* 45, 16-183.
- Zimmerman, Barry Monique Boekaerts. (2000). Attaining Self-Regulation. A social cognitive perspectives. *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, 13-99.