



**Relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en
estudiantes de grado cuarto de primaria en situaciones de confinamiento**

Maestría en Educación

Profundización en Procesos de Enseñanza Aprendizaje

Martha Cecilia Galvis Gómez

ID: 744719

Eje de Investigación

Autorregulación del aprendizaje

Profesor líder

Jenny Mahecha Escobar

Profesor Tutor

Jenny Consuelo Mahecha

Dedicatoria

A mi hermana y a mi padre que me acompañan desde el cielo.

A mis amados hijos que llenan de alegría cada momento de mi vida.

Agradecimientos

A mi tutora Jenny Mahecha quien siempre me colaboró con gran dedicación para poder realizar este trabajo.

Ficha bibliográfica

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS -UNMINUTO- MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
RESUMEN ANÁLITICO ESPECIALIZADO -RAE-	
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Programa académico	Maestría en Educación, metodología a distancia, modalidad Virtual.
Acceso al documento	Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
Título del documento	Relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de grado cuarto de primaria en situaciones de confinamiento.
Autor/a	Martha Cecilia Galvis Gómez
Director de tesis	Jenny Consuelo Mahecha Escobar
Asesor de tesis	Jenny Consuelo Mahecha Escobar
Publicación	Relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de grado cuarto de primaria en situaciones de confinamiento.
Palabras Claves	Relación, autorregulación, aprendizaje, rendimiento académico, primaria, confinamiento.
2. Descripción	
<p>Este es el Resumen Analítico en Educación de la investigación titulada: “Relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de grado cuarto de primaria en situaciones de confinamiento” Se utilizó una metodología cuantitativa, de alcance correlacional, llevada a cabo en una población de 80 estudiantes y 3 docentes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana, representados en una muestra conformada por 67 estudiantes y 3 docentes. Su objetivo fue analizar la correlación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento.</p> <p>La información fue obtenida mediante los siguientes instrumentos: cuestionarios a estudiantes y docentes sobre la autorregulación del aprendizaje en el confinamiento, cuestionarios a estudiantes y docentes sobre el rendimiento académico en el</p>	

confinamiento y revisión documental de los consolidados de notas de los estudiantes del grado cuarto.

Los datos se analizaron a través de la clasificación de la información en categorías y subcategorías correspondientes con los objetivos del estudio. para estudiar los datos obtenidos con los cuestionarios realizados a los profesores y a los estudiantes, también se sistematizó la información recolectada con los consolidados de notas, además, se examinó la relación entre las variables del estudio mediante las tablas de cálculo de correlación de Spearman y el análisis de los resultados obtenidos en dichas tablas.

Según los resultados se puede afirmar que existe una relación importante entre las dos variables, la cual se puede evidenciar al observar los desempeños académicos de los estudiantes que muestran correspondencia entre las estrategias de autorregulación del aprendizaje empleadas y el desempeño académico alcanzado; los estudiantes que utilizan un mayor número de estrategias de autorregulación del aprendizaje y además lo hacen de modo sistemático son los que logran rendimientos académicos más destacados.

3. Fuentes

Albán, O. Calero, M. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. República del Ecuador.

Andreu, N. y Díez, M. (2017). Las emociones en el desarrollo del aprendizaje en Primaria y Secundaria. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad CEU. Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE). España. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64250/1/Psicologia-y-educacion_265.pdf

Bayona, G. Sánchez, F. Soria Y. y Uribe Y. (2020). Coaching educativo y autorregulación en estudiantes de básica regular. Gestión en las Organizaciones. Recuperado de: [file:///D:/descargas%20de%20c/Dialnet-CoachingEducativoYAutorregulacionEnEstudiantesDeBa-7468010%20\(1\).pdf](file:///D:/descargas%20de%20c/Dialnet-CoachingEducativoYAutorregulacionEnEstudiantesDeBa-7468010%20(1).pdf)

Cabrera, M. y Burgos, S. (2019). Uso del tiempo libre y de ocio en relación con el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Revista actividad física y ciencias, vol 2, Número 2. Universidad del Atlántico. Colombia.

Calicchio, S. (2020) La motivación. Un viaje al comportamiento motivado, desde el estudio de los procesos internos hasta las teorías neuropsicológicas más recientes. Editor Stefano Calicchio.

Chaves, E. Trujillo, J. y López, J. (2016) Autorregulación del aprendizaje en entornos personales de aprendizaje en el grado de educación primaria de la universidad de Granada, Formación Universitaria. Volumen 8, España.

Crispín, M., Doria, M., Rivera, A., Garza, M., Carrillo, S. & Esquivel, M. (2011). Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia. México: Universidad Iberoamericana. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsypuia/20170517031227/pdf_671.pdf

- Ferrer, E. (2016) *¿Cómo trabajar la autorregulación y la metacognición en el aula: ¿qué funciona y en qué condiciones?* Universidad de Barcelona. España.
- Hernández, A. (2019) El papel de la reflexión en el rendimiento académico, la metacognición y el aprendizaje autorregulado en estudiantes con diferentes estilos cognitivos. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Ciencias de La Educación. Escuela de Posgrados. Colombia. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10722>
- Hernández, D. León, M. Rodríguez, W. (2019) Incidencia del apoyo social en el desarrollo de habilidades argumentativas, de pensamiento crítico y autorregulación en estudiantes de quinto grado de educación básica. (Tesis de: Maestría en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11565>
- Hernández S. y Mendoza C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill. México.
- Martínez, Suarez, Valiente (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European Journal of Education and Psychology*. España. Vol. 13, N° 2 (Págs. 161-176).
- Martínez, V. y Valiente, B. (2019). Autorregulación afectivo- motivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(3 Nov- Feb), 33-54. <https://doi.org/10.6018/educatio.399151>
- Panadero, E. y Alonso J. (2014) *¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje*. *Anales de psicología*, 30 (2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Párraga, I. Toro, O. (2016). Andamiajes metacognitivos en aprendizaje autorregulado para fortalecer destrezas en la solución de problemas matemáticos en estudiantes de básica primaria. (Tesis de: Maestría en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/354>
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation in education: retrospect and prospect. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Suarez, J. y Fernández, A. (2016). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. España.

Valencia, M. Bernaras, J. y Jaureguiza, A. (2019). Estatus social, autoestima y rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. Universidad del País Vasco. España.

Zimmerman., B. (2000) Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology. Disponible en: https://ac.els-cdn.com/S0361476X99910160/1-s2.0-S0361476X99910160-main.pdf?_tid=e8f53d1e-7661-477d-94f7-63cf012afb27&acdnat=1524974658_1d9d6d780ed984c1b738ac5e3af370cc

Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of selfregulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 49- 64). New York: Routledge.

4. Contenidos

Para esta investigación se abordaron temas como la autorregulación del aprendizaje, el rendimiento académico y el confinamiento debido a la pandemia por el virus del Covid-19, basándose en referentes teóricos los cuales dieron sustento a la investigación.

La autorregulación del aprendizaje en este estudio se enfocó en los postulados de Barry Zimmerman propuestos en su modelo cíclico sobre la autorregulación debido a que en el mismo se tienen en cuenta de forma muy completa, los diferentes procesos que forman parte de la autorregulación. Para abordar esta temática se tomaron los siguientes subtemas: las variables incidentes en el aprendizaje autorregulado, las características del estudiante autorregulado, las estrategias de autorregulación, la motivación, las variables motivacionales, los tipos de motivación y las estrategias para fomentar la motivación.

Debido a que la investigación pretendía analizar la vinculación posible entre la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y su rendimiento académico, indagando si los estudiantes que se autorregulan pueden conseguir mejores resultados en su proceso de aprendizaje y si un estudiante puede conquistar notas más destacadas si utiliza más estrategias metacognitivas, se abordó el tema del rendimiento académico y se subdividió en: tipos y niveles de rendimiento académico.

Por último, el tema del confinamiento, que se incluyó en el estudio debido a los cambios originados en el sistema educativo durante 2020 a causa del confinamiento por la pandemia del Covid -19, se trataron aquí dos subtemas: el rendimiento académico en el confinamiento y la autorregulación del aprendizaje ante el confinamiento.

5. Metodología de investigación

La investigación fue de tipo cuantitativo y alcance correlacional, pretendió observar si existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria del Colegio San Bernardino de Bosa en situaciones de confinamiento.

La población objeto del estudio estuvo formada por aproximadamente 80 estudiantes matriculados en los cursos pertenecientes al grado cuarto de primaria de la jornada mañana y 3 docentes que dictaban clase en dicho grado. Se recurrió a elegir una muestra representativa de dicha población conformada por 67 estudiantes y 3 docentes.

Se definieron categorías en concordancia con los objetivos de la investigación y según su pertinencia para concretar los instrumentos más convenientes a utilizar.

De estas categorías se tomaron subcategorías para dar accesibilidad al objeto de estudio: planeación, ejecución, evaluación, rendimiento académico general, rendimiento académico específico, estrategias cognitivas y estrategias de control de recursos.

A continuación, se elaboraron instrumentos que permitieran la medición de las variables, consistieron en cuestionarios a estudiantes y docentes sobre la autorregulación del aprendizaje en el confinamiento, cuestionarios a estudiantes y docentes sobre el rendimiento académico en el confinamiento y revisión documental de los consolidados de notas de los estudiantes del grado cuarto.

Con la finalidad de otorgar validez a la investigación se solicitó la colaboración de dos expertos profesionales en la rama de la educación quienes con propiedad examinaron los instrumentos y expusieron su criterio al respecto.

El procedimiento metodológico permitió el ordenamiento del trabajo de campo en fases: conceptual, preliminar, diseño de los instrumentos, validación de los instrumentos, aplicación de los instrumentos, análisis de los resultados y elaboración de conclusiones.

Debido a que la investigación fue cuantitativa se procedió a organizar la información mediante la utilización de tablas de cálculo de correlación de Spearman para obtener el coeficiente de correlación entre las dos variables.

6. Principales resultados de la investigación

El hallazgo más importante de la presente investigación fue observar que existe una correlación fuerte entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes del grado cuarto de primaria en situaciones de confinamiento, evidenciando que a mayor utilización de estrategias de autorregulación mejores resultados académicos se pueden conseguir.

También se obtuvo una correlación positiva alta entre cada una de las fases del proceso de autorregulación y el rendimiento académico de los estudiantes durante el confinamiento social.

Se encontró que los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa son poco autorregulados pues un porcentaje importante de estudiantes del grado cuarto de primaria emplean las estrategias de autorregulación de forma esporádica.

Los procesos de autorregulación se han desarrollado de una manera informal en la mayoría de los hogares durante el confinamiento, además, se observó que todos los estudiantes no emplean las mismas estrategias de autorregulación y que quienes lo hacen

de una manera más constante son aquellos estudiantes cuyos desempeños son altos y superiores en las asignaturas.

Un gran porcentaje de estudiantes disminuyeron sus promedios académicos a causa de las diversas problemáticas que debieron enfrentar.

En cuanto al rendimiento académico general, debido al confinamiento y a las dificultades derivadas del mismo fue necesario tomar la decisión, en la institución educativa, de evaluar únicamente dos semestres académicos, aunque en el Colegio San Bernardino de Bosa según el SIE del colegio, el año escolar se compone de cuatro bimestres académicos. Esta decisión se fundamentó en la necesidad de los estudiantes de la apertura de espacios para poder entregar los trabajos.

En relación con el rendimiento académico específico, se observó que los problemas personales, familiares y sociales, así como las dificultades en las relaciones interpersonales y la falta de apoyo familiar durante el confinamiento se vieron incrementadas.

7. Conclusiones y Recomendaciones

Existe una relación fuerte entre las variables del estudio: la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes del grado cuarto de primaria en situaciones de confinamiento.

Las problemáticas de las familias del Colegio San Bernardino de Bosa a nivel socio-económico se vieron incrementadas durante el confinamiento.

El abrupto cambio en el sistema educativo debido al confinamiento por la pandemia del Covid – 19 causó una considerable baja en el rendimiento académico de los estudiantes.

Al estar en casa a causa del confinamiento, los estudiantes encontraban más difícil poner en práctica habilidades de autorregulación como el autocontrol pues en sus hogares tienen más distracciones que en el colegio en el lugar en donde hacen sus tareas.

El rendimiento académico general fue afectado debido al confinamiento y a las dificultades derivadas del mismo, esto causó que se flexibilizaran las calificaciones y se ampliaran los plazos de entrega, sin embargo, aunque se redujo el alto nivel de pérdida, la calidad y cantidad de los trabajos entregados por los estudiantes también disminuyó.

Problemáticas como los problemas personales, familiares y sociales, las dificultades en las relaciones interpersonales y la falta de apoyo familiar durante el confinamiento se vieron incrementadas y afectaron significativamente el rendimiento académico específico.

Recomendaciones

Se puede ampliar la población y muestra del estudio para obtener resultados más confiables, ya que en esta investigación por las problemáticas derivadas de la no presencialidad se tuvo que trabajar exclusivamente con el grado cuarto de primaria, esta ampliación se puede hacer teniendo en cuenta los cursos que conforman el ciclo 2:

tercero, cuarto y quinto de primaria para obtener resultados que sean de una mayor representatividad para la institución educativa.	
Elaborado por:	Martha Cecilia Galvis Gómez
Componentes del Tribunal:	No hay que llenar
Fecha de examen de grado:	No hay que llenar

Contenido

Ficha bibliográfica	IV
Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación	3
1.1 Antecedentes	3
1.2 Descripción y formulación del problema de investigación	11
1.3 Justificación.....	13
1.4 Objetivos	14
1.4.1. <i>Objetivo general</i>	14
1.4.2. <i>Objetivos específicos</i>	14
1.5 Hipótesis o supuestos	15
1.6 Delimitación y limitaciones	15
1.6.1. <i>Delimitación</i>	15
1.6.2. <i>Limitaciones</i>	16
1.7 Glosario de términos	16
Capítulo 2. Marco referencial.....	18
2.1 Autorregulación del aprendizaje	18
2.1.1. <i>Modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman</i>	20
2.1.2. <i>Variables incidentes en el aprendizaje autorregulado</i>	25
2.1.3. <i>Características del estudiante autorregulado</i>	26
2.1.4. <i>Estrategias de autorregulación</i>	28
2.2 La motivación	30
2.2.1 <i>Variables motivacionales</i>	31
2.2.2 <i>Tipos de motivación</i>	32
2.2.3 <i>Estrategias para fomentar la motivación</i>	33
2.3 El rendimiento académico.....	34
2.3.1 <i>Tipos de rendimiento académico</i>	35
2.3.2 <i>Niveles del rendimiento académico</i>	36
2.4 Confinamiento debido a la pandemia por el virus del Covid-19.....	37
2.5 El rendimiento académico en el confinamiento.....	39
2.6 La autorregulación del aprendizaje ante el confinamiento.....	41
Capítulo 3. Método.....	43
3.1 Enfoque metodológico	43

3.2 Población.....	45
3.2.1. Población y características	45
3.2.2. Muestra	46
3.3 Categorización.....	48
3.4 Instrumentos.....	50
3.4.1. Instrumento A. Cuestionario a estudiantes sobre la autorregulación del aprendizaje en el confinamiento	50
3.4.2. Instrumento B. Cuestionario a docentes para indagar sobre sobre la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes durante el confinamiento	51
3.4.3. Instrumento C. Cuestionario a estudiantes sobre el rendimiento académico en el confinamiento	51
3.4.4. Instrumento D. Cuestionario a profesores sobre el rendimiento académico de los estudiantes en el confinamiento.....	52
3.4.5. Instrumento E. Tablas de revisión documental de los consolidados de notas de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa.....	52
3.5 Validación de instrumentos.....	53
3.5.1. Juicio de expertos.....	53
3.6 Procedimiento	54
3.6.1. Fases	54
3.6.1.1 Fase conceptual.....	54
3.6.1.2 Fase preliminar	54
3.6.1.3 Fase de diseño de instrumentos.....	54
3.6.1.4 Fase de validación de instrumentos	55
3.6.1.5 Fase de aplicación de los instrumentos	55
3.6.1.6 Fase de análisis de los resultados y elaboración de conclusiones	55
3.6.2. Cronograma de trabajo de campo	56
3.7 Análisis de datos	56
Capítulo 4. Análisis de resultados	58
4.1 Autorregulación del aprendizaje	58
4.1.1. Fase de planeación.....	59
4.1.1.1. Análisis resultados subcategoría fase de planeación.....	62
4.1.2. Fase de ejecución.....	63
4.1.2.1. Análisis resultados subcategoría fase de ejecución	66
4.1.3. Fase de reflexión	67
4.1.3.1. Análisis resultados subcategoría fase de autorreflexión.....	69
4.2 Rendimiento académico	71

4.2.1. Tipos de rendimiento académico.....	72
4.2.1.1. Rendimiento académico general	72
4.2.1.2. Análisis resultados subcategoría de rendimiento académico general	72
4.2.2. Rendimiento académico específico	76
4.2.2.1. Análisis resultados subcategoría fase de rendimiento académico específico	77
4.3 Correlación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en época de confinamiento.....	77
4.4 Propuesta para favorecer el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes.....	80
Capítulo 5. Conclusiones.....	83
5.1 Principales hallazgos.....	83
5.2 Generación de nuevas ideas	89
5.3 Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos	89
5.4 Limitantes.....	92
5.5 Nuevas preguntas de investigación	93
5.6 Recomendaciones.....	93
Referencias.....	94
Anexos.....	100

Lista de tablas

Tabla 1. Escala de valoración del rendimiento académico bimestral del Colegio San Bernardino de Bosa.....	37
Tabla 2. Escala de valoración del rendimiento académico acumulado anual del Colegio San Bernardino de Bosa.....	37
Tabla 3. Objetivos, categorías, subcategorías e instrumentos	49
Tabla 4. Cronograma.....	56
Tabla 5. Resultados fase de planeación.....	62
Tabla 6. Resultados fase de ejecución.....	66
Tabla 7. Resultados fase de autorreflexión.	70
Tabla 8. Resultados rendimiento académico general.	75
Tabla 9. Resultados rendimiento académico específico.....	76

Lista de figuras

Figura. 1. Edad de los estudiantes integrantes de la muestra	46
Figura. 2. Género de los estudiantes integrantes de la muestra	46
Figura. 3. Población y muestra del estudio	47
Figura. 4. Hallazgos pregunta 1.....	60
Figura. 5. Hallazgos pregunta 2.....	60
Figura. 6. Hallazgos pregunta 3.....	60
Figura. 7. Hallazgos pregunta 4.....	60
Figura. 8. Hallazgos pregunta 5.....	60
Figura. 9. Hallazgos pregunta 6.....	60
Figura 10. Hallazgos pregunta 7.....	61
Figura. 11. Hallazgos pregunta 8.....	61
Figura. 12. Hallazgos pregunta 9.....	61
Figura. 13. Hallazgos pregunta 10.....	61
Figura. 14. Hallazgos pregunta 11	61
Figura. 15. Hallazgos pregunta 12.....	61
Figura. 16. Hallazgos encuesta a docentes sobre la planeación en sus estudiantes	61
Figura. 17. Hallazgos pregunta 13.....	64
Figura. 18. Hallazgos pregunta 14.....	64
Figura. 19. Hallazgos pregunta 15.....	64
Figura 20. Hallazgos pregunta 16.....	64
Figura. 21. Hallazgos pregunta17.....	64
Figura.22. Hallazgos pregunta 18.....	64
Figura. 23 Hallazgos pregunta 19.....	64
Figura. 24 Hallazgos pregunta 20.....	64
Figura. 25 Hallazgos pregunta 21	65
Figura. 26 Hallazgos pregunta 22.....	65
Figura. 27 Hallazgos pregunta 23.....	65
Figura. 28 Hallazgos pregunta 24.....	65
Figura. 29 Hallazgos pregunta 25.....	65
Figura 30 Hallazgos encuesta a docentes sobre la fase de ejecución en sus estudiantes	65
Figura. 31 Hallazgos pregunta 26... ..	67

Figura. 32. Hallazgos pregunta 27	67
Figura. 33. Hallazgos pregunta 28.....	67
Figura. 34. Hallazgos pregunta 29.....	67
Figura. 35. Hallazgos pregunta 30	68
Figura. 36. Hallazgos pregunta 31.....	68
Figura. 37. Hallazgos pregunta 32	68
Figura. 38. Hallazgos pregunta 33.....	68
Figura. 39. Hallazgos pregunta 34.....	68
Figura 40. Hallazgos pregunta 35	68
Figura. 41. Hallazgos pregunta 36.....	68
Figura. 42. Hallazgos encuesta a docentes sobre la fase de evaluación en sus estudiantes.....	69
Figura. 43. Consolidado notas semestre I 2020	73
Figura. 44. Consolidado notas semestre II 2020	73
Figura. 45. Notas finales sin nivelaciones 2020	74
Figura. 46. Notas finales con nivelaciones 2020.....	74
Figura. 47. Consolidado de notas primer bimestre 2021	75
Figura. 48. Correlación fase de planeación & rendimiento académico	78
Figura. 49. Correlación fase de ejecución & rendimiento académico	79
Figura. 50. Correlación fase de autorreflexión & rendimiento académico.....	79
Figura. 51. Correlación autorregulación & rendimiento académico.....	79

Introducción

La educación tradicional siempre estuvo centrada en el profesor, así se otorgaba al estudiante un papel pasivo como receptor de la información. Buscando cambiar esta situación se propusieron modelos centrados en el alumno, uno de ellos fue el planteado por Barry Zimmerman sobre la autorregulación del aprendizaje, modelo cíclico que exponía que los estudiantes se regulaban en aspectos como el emocional, el sentimental y las acciones que llevaban a cabo, además, supuso que esta regulación les ayudaba a los alumnos a alcanzar las metas que se proponían. De esta manera, Zimmerman reconoció la importancia del papel del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, durante gran parte del año 2020 y principios del 2021 se presentó un contexto de confinamiento que nunca se había vivido en el país, los estudiantes y padres de familia debieron afrontar las clases de manera virtual pues no se podía trabajar en la presencialidad. En el Colegio San Bernardino de Bosa, como todos los del país, se recibieron las clases de manera virtual, muchos acudientes asumieron un rol más activo en la educación de sus hijos, otros no tanto. Dadas las condiciones de no asistencia a los centros educativos un gran porcentaje de estudiantes disminuyó su rendimiento académico, debido entre múltiples factores al escaso acompañamiento dado por sus familiares. Se hizo notoria la necesidad de autorregulación por parte de los estudiantes, aún más que en la presencialidad, debido a que en esta última los docentes estaban pendientes de ayudar a los alumnos a regular sus acciones, pero en la virtualidad no era posible que los profesores ejercieran esta labor.

Es así como se decidió investigar el uso de estrategias de autorregulación por parte de los estudiantes y la relación con su rendimiento académico, en el contexto del confinamiento derivado de la pandemia por el virus Sars Cov 2. El mencionado

confinamiento se llevó a cabo en varios períodos de tiempo que incluyeron desde el 25 de marzo hasta el 31 de agosto de 2020. Durante el año 2021, en el mes de enero, se decretaron confinamientos por localidades en la ciudad de Bogotá. (Anexo G.).

Se observó en numerosas investigaciones que los estudiantes que no desarrollan habilidades de autorregulación no logran gestionar sus propios aprendizajes incidiendo en un menor rendimiento académico, mientras que quienes aplican las estrategias de autorregulación obtienen un nivel académico más alto; se hizo latente la necesidad de responder la pregunta ¿Qué relación existe entre la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del grado cuarto de primaria del Colegio San Bernardino de Bosa de la jornada mañana y su rendimiento académico en época de confinamiento? Para llevar a cabo este propósito investigativo, fue preciso examinar estudios relacionados con esta temática mediante una revisión rigurosa de la autorregulación del aprendizaje (modelo de Zimmerman), el rendimiento académico y el confinamiento.

La investigación fue de tipo cuantitativo y alcance correlacional, pretendiendo observar si existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes en situaciones de confinamiento. Se optó por un enfoque cuantitativo para estudiar las variables y sus relaciones causales, además de observar si se comprobaban las hipótesis formuladas. Para recolectar los datos se aplicaron cuestionarios a los estudiantes y docentes que hicieron parte de la muestra, indagando sobre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico logrado durante el confinamiento; por otra parte, se apeló a una revisión documental de los consolidados de notas de los estudiantes de la muestra para analizar la relación entre las variables mediante la correlación de Spearman.

Finalmente, como hallazgo más importante se observó la existencia de una correlación fuerte entre las variables del estudio.

Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación

En este capítulo se realiza el planteamiento del problema de investigación, el cual se encuentra formado por los siguientes apartados: los antecedentes, la definición o planteamiento del problema, la justificación, los objetivos de la investigación, las hipótesis o supuestos, la delimitación del estudio y el glosario. El planteamiento del problema se realiza a través de las preguntas de la investigación, en las cuales se incluyen las variables a estudiar. Los objetivos, tanto el general como los específicos, están relacionados con las preguntas de la investigación y constituyen las metas que se pretenden lograr con la tesis. Los antecedentes muestran donde nace la problemática que da pie al estudio y están constituidos por artículos, tesis de grado e informes recientes donde se trabaja el tema de la autorregulación del aprendizaje en educación básica. La justificación explica el porqué es importante el problema y cuáles serán los aportes de la investigación. La delimitación contiene el contexto del estudio, así como sus limitantes, alcances y restricciones. Por último, se halla el glosario donde se definen los principales términos inherentes al proyecto.

1.1 Antecedentes

En este capítulo se efectúa una compilación de los antecedentes afines al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje como elemento para potenciar el desempeño académico de los estudiantes. Para Zimmerman (2000), la autorregulación se compone de tres etapas: previsión, actuación y reflexión. (p. 6). En el siguiente apartado se ubican los antecedentes correspondientes a trabajos realizados en España.

En primer lugar, Martínez, Suarez y Valiente (2020), en el artículo: “Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico.” exponen la

experiencia llevada a cabo en nueve centros educativos distribuidos en distintas zonas de la comunidad autónoma de Cantabria. La población objeto del estudio estuvo formada por 620 estudiantes pertenecientes a los grados quinto y sexto de dichos centros educativos, la metodología utilizada fue no experimental, descriptiva, correlacional, inferencial y multivariada. Se empleó el Diagnóstico Integral del Estudio (DIE) (Pérez, Rodríguez, Cabezas y Polo, 2002), el cual consiste en un autoinforme que consta de 60 ítems en escala tipo Likert para obtener información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes antes, durante y después del trabajo escolar. También se empleó el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar, y Maldonado, 2011) con el que se recolectó información sobre los estresores más habituales en los estudiantes de primaria. Se verificó un análisis multivariado de la varianza (MANOVA) con el que se analizaron las variables: estrategias de apoyo, estrategias complementarias para el aprendizaje, actitud hacia el estudio y autoconcepto académico. Se encontró que los estudiantes que usan más estrategias de apoyo, así como estrategias complementarias al aprendizaje presentan mejores actitudes hacia el estudio, a la vez que disminuyen los niveles de estrés y aumenta su rendimiento académico. El nivel de estrés es inversamente proporcional al número de estrategias de estudio utilizadas. En esta investigación se buscó observar si existen diferencias en cuanto al empleo de estrategias autorreguladoras del aprendizaje con el estrés escolar y el rendimiento académico. El aporte del trabajo es el estudio de la relación entre el uso de estrategias de autorregulación y su posible relación con el rendimiento académico de los estudiantes.

Después de examinar el anterior estudio que se aplicó a estudiantes de quinto y sexto, se encuentra la publicación realizada por Ibáñez (2015), "Autorregulación y desarrollo escolar. Control ejecutivo frío y cálido, estatus socioeconómico y vinculación

con el rendimiento académico.” El objetivo en esta tesis consistió en complementar los conocimientos existentes sobre las influencias del contexto socioeconómico familiar en el desarrollo de la autorregulación de niños y adolescentes y su incidencia en el rendimiento académico en la educación primaria y secundaria. La muestra fue de 174 estudiantes (88 hombres y 86 mujeres), cuyas edades se encontraban entre los 8 y los 15 años, pertenecientes a varios centros escolares de Sevilla España. La metodología de la investigación fue de tipo mixto pues se incluyó recolección de datos cualitativos y cuantitativos, utilizando la observación y el análisis estadístico. Como instrumentos se recurrió a utilizar múltiples herramientas conductuales para evaluar los procesos cognitivos relacionados con la autorregulación, consistentes en cuestionarios, test, tareas y escalas. El alcance de la investigación buscó contrastar un modelo predictivo del rendimiento escolar en base a variables del contexto familiar de crianza y a medidas cognitivas y conductuales que complementan las funciones de autorregulación. El aporte del estudio es la demostración de que es posible integrar en un solo modelo las relaciones en el contexto familiar, las habilidades de autorregulación, y el rendimiento académico.

El siguiente antecedente corresponde al estudio, elaborado por Martínez y Valiente (2019), titulado: “Autorregulación afectivo-motivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en educación primaria.” Su objetivo fue estudiar el resultado del dúo: afecto-motivación, en el rendimiento académico en matemáticas. En esta investigación de tipo cuantitativo, transversal y descriptivo se analizó la correlación entre variables y se contó con la participación de 146 estudiantes de básica primaria, (63 niños y 83 niñas). Los instrumentos se conformaron por una prueba EVAMAT, con la que se evaluó la resolución de problemas, un cuestionario, para observar las actitudes hacia las matemáticas y las planillas de notas. Con el análisis

MANOVA estudiaron los resultados, observando una relación inversa entre puntuación y años de escolaridad. El alcance consistió en determinar la influencia del aspecto afectivo-motivacional en el rendimiento en el área de matemáticas, específicamente en la resolución de problemas. Como aporte se encuentra la sugerencia de darle una mayor importancia a la dimensión emocional en el proceso de aprendizaje para aumentar el interés y la implicación de los estudiantes mejorando así el rendimiento académico, teniendo en cuenta que en la autorregulación del aprendizaje actúan variables cognitivas y motivacionales que posibilitan en los estudiantes sentimientos de autoeficacia y de valor de la tarea.

A continuación, Casado (2018), en su tesis doctoral: "La autorregulación en el aula de educación primaria: estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía" se fijó como objetivo, ahondar el conocimiento para fomentar la autonomía de los estudiantes. La población de la investigación fue constituida por 364 estudiantes del CEIP Ponce de León, en España, de esta población se seleccionó una muestra de 42 alumnos. Los instrumentos cuantitativos empleados fueron dos cuestionarios. Los instrumentos cualitativos fueron un diario audiovisual, un diario docente, formularios para los familiares de los estudiantes y entrevistas. Los datos cuantitativos se examinaron de forma descriptiva e inferencial. Los datos cualitativos se analizaron mediante categorías. Los alcances del estudio fueron el identificar la importancia de las estrategias de aprendizaje autorregulado para conseguir autonomía en los estudiantes en el desarrollo de sus actividades escolares. El aporte de la investigación fue la identificación de acciones mediante las cuales los estudiantes logran autorregular su aprendizaje y promover su autonomía. También que un medio para lograr la autorregulación es el establecimiento de una rutina que busque arraigar este proceso.

Por otra parte, Valencia, Bernaras y Jaureguiza (2019): “Estatus social, autoestima y rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria” en esta investigación el objetivo fue indagar si existe relación entre el estatus social, la autoestima y el rendimiento académico. La muestra de la investigación estuvo formada por 102 alumnos de primaria, cuyas edades oscilaban entre los 8 y 12 años, de una escuela del País Vasco. La metodología adoptada fue de tipo cualitativo. Los instrumentos fueron un test socio-métrico, un cuestionario para evaluar la autoestima en estudiantes de primaria y un informe de los docentes para evaluar el rendimiento académico. El alcance de la investigación fue identificar la relación entre las variables estatus social, autoestima y rendimiento académico, mostrando cómo los estudiantes con rasgos de liderazgo obtenían mayores índices de autoestima y rendimiento académico. El aporte del estudio fue mostrar la relación existente entre autoestima y rendimiento académico, lo cual sirve como constructo para este trabajo pues la autoestima es importante para el autocontrol y la autorregulación del estudiante.

De los estudios realizados en España, por último, se encuentra el estudio doctoral de Díaz, (2018): “Autorregulación del aprendizaje y educación alternativa: análisis comparativo de tres métodos educativos en educación primaria en España y Escocia.” En él se fija como objetivo estudiar metodologías que contribuyan en el desarrollo del aprendizaje autorregulado en primaria. La metodología es mixta, recogiendo datos tanto cuantitativos como cualitativos. La población se compuso de los alumnos de primaria de tres escuelas: dos en España, y una en Escocia. La muestra fueron 100 estudiantes y 12 docentes del colegio católico tradicional, 16 estudiantes y dos docentes del colegio libre y 25 estudiantes y dos docentes del colegio de Escocia. Los instrumentos utilizados fueron una entrevista, un cuestionario y un registro de observación. El alcance consistió en mostrar diversidad de metodologías educativas

para ofrecer variedad a los estudiantes y docentes. El aporte es el hecho de mostrar la importancia de la actitud de los alumnos en la autorregulación y en el rendimiento académico.

Después de indagar los antecedentes en España inspeccionaremos una investigación realizada en América Latina:

Esta investigación es el trabajo de Bayona, Sánchez, Soria y Uribe (2020) “Coaching educativo y autorregulación en estudiantes de básica regular.” El objetivo propuesto fue el de considerar el papel del coaching educativo en la construcción de herramientas colaborativas en la autorregulación de los alumnos. La metodología fue cualitativa, se empleó la investigación-acción y el método inductivo. La muestra seleccionada fue de 60 alumnos, organizados en grupos de cinco integrantes. El desarrollo del proyecto se llevó a cabo en cinco sesiones. Los instrumentos utilizados fueron: material impreso, fotografías, filmaciones y audios. El alcance de la investigación consistió en la observación y análisis de la autorregulación de los estudiantes de básica primaria en Perú, examinando el control de las emociones por parte de los estudiantes y evidenciando la importancia que tiene el acompañamiento docente como coaching educativo para ayudar al estudiante a generar reflexión y autoevaluación de su desempeño. El aporte del estudio, en relación al cuarto objetivo específico, es la posibilidad de promover la autorregulación de los estudiantes de básica primaria, mediante el fomento de la autonomía y la regulación, corrigiendo los errores y aprendiendo de ellos.

Finalmente, se revisan los antecedentes que corresponden a investigaciones realizadas en Colombia.

En primer lugar, Conejo, Mahecha y Tabares (2019) en el artículo titulado: “Autorregulación y rendimiento académico en matemáticas de quinto de primaria” los autores buscaban establecer la variación del rendimiento académico de los estudiantes de la muestra por medio de una estrategia de autorregulación del aprendizaje. La metodología de la investigación fue de enfoque cuantitativo pues indagaba la correlación de las variables. La población se conformó por 32 alumnos de primaria del Colegio Comfandi Miraflores ubicado en Cali. Los instrumentos utilizados fueron dos cuestionarios, uno estructurado según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía y el otro con preguntas de matemáticas según el nivel escolar. El alcance de la investigación se constituyó por la articulación del rendimiento académico y la autorregulación en estudiantes de primaria, observando los momentos de mayor autorregulación. El aporte fue la exposición de una forma de articulación entre el rendimiento académico y la autorregulación, además, el reconocimiento de las características de la autorregulación en el aprendizaje infantil.

Por otro lado, se encuentra la tesis de grado de Maestría en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación de Hernández, León y Rodríguez (2019), titulada: “Incidencia del apoyo social en el desarrollo de habilidades argumentativas, de pensamiento crítico y autorregulación en estudiantes de quinto grado de educación básica” Su objetivo fue estudiar la influencia del apoyo social para adquirir habilidades de argumentación, reflexión y autorregulación en los alumnos de quinto de primaria. La población de estudio se compuso de 143 estudiantes de quinto de primaria (77 niñas y 66 niños). La metodología de la investigación fue cualitativa de tipo cuasi experimental con un grupo de control y otro experimental. Los instrumentos utilizados fueron pre-test, encuestas, escala Likert, plataforma Ed modo y post-test. El alcance de este trabajo es observar la influencia del apoyo social para la mejora en la habilidad argumentativa

de los estudiantes de quinto grado de educación básica, desarrollando y fomentando el pensamiento crítico y la autorregulación utilizando un aula virtual en la plataforma Ed modo. Además de basarse en los postulados del modelo pedagógico social cognitivo relacionándolo con el enfoque sociocultural. El aporte son las sugerencias para fomentar la autorregulación de los estudiantes, sugerencias que pueden ser tenidas en cuenta en este trabajo en el desarrollo del cuarto objetivo específico.

A continuación, encontramos a Párraga y Toro (2016) en su tesis de Maestría en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación “Andamiajes metacognitivos en aprendizaje autorregulado para fortalecer destrezas en la solución de problemas matemáticos en estudiantes de básica primaria.” Su objetivo fue valorar las consecuencias del empleo de andamiajes metacognitivos en ambientes computacionales tendientes a la autorregulación del aprendizaje en matemáticas en primaria. La metodología de la investigación fue experimental de tipo mixto, se trabajó en dos grupos: uno de control y otro experimental. La población se formó por 42 estudiantes (22 niñas y 20 niños). Los instrumentos utilizados fueron pre-test y pos-test, también un ambiente computacional. El alcance de la investigación fue explicar la importancia de los ambientes de aprendizaje basados en el computador para favorecer el aprendizaje en los estudiantes mediante la autorregulación logrando el éxito académico de los alumnos, afirmando que los procesos de autorregulación tienen una creciente relación con los ambientes de aprendizaje hipermedia. El aporte consiste en presentar andamiajes metacognitivos enfocados a los estudiantes de básica primaria indagando cómo fortalecer las destrezas de los mismos en la resolución de problemas.

1.2 Descripción y formulación del problema de investigación

El 6 de marzo del 2020 fue decretado el primer caso de coronavirus en Colombia por el Ministerio de Salud, días después se suspendieron las clases presenciales en los colegios y se impusieron numerosas restricciones. De un momento para otro las clases empezaron a ser virtuales, un cambio para el cual ninguno de los actores educativos se encontraba preparado. Una de las restricciones que se impuso para proteger la salud y la vida de los ciudadanos fue el confinamiento. El sistema educativo dio un vuelco total. A pesar de los avances tecnológicos de nuestra sociedad no se tenía la infraestructura tecnológica necesaria para realizar las clases virtuales de la mejor manera, los estudiantes no disponían de los recursos que precisaban para acceder a las clases en línea y muchos presentaban problemas de depresión debido al confinamiento. El rendimiento académico de muchos estudiantes fue afectado de forma abrupta. En medio de un panorama como este es necesario utilizar herramientas como la autorregulación del aprendizaje, que le ayuden al estudiante a enfrentar la difícil situación. La autorregulación del aprendizaje constituye una capacidad que posibilita que los alumnos sepan regular tanto sus acciones como sus pensamientos ayudándoles a conseguir el logro de los objetivos que se proponen y a enfrentar situaciones adversas. En momentos donde se debe recurrir a la educación virtual, la autorregulación constituye un valioso instrumento para que los estudiantes se mantengan enfocados en sus actividades escolares. Todo esto le otorga a la autorregulación un inobjetable valor. Sin embargo, a pesar de los beneficios que ofrece la autorregulación, no es fácil ser un individuo que se autorregule, es preciso formar el hábito desde temprana edad. Además, muchos estudiantes y padres de familia no conocen este término, es necesario orientarlos para que puedan implementar la autorregulación no solo en el ámbito académico sino en su vida diaria y la puedan utilizar en el contexto actual. Dada su importancia, se debe

fomentar esta competencia desde la educación básica primaria. La autorregulación para Zimmerman (2000), está formada por tres fases: planificación, autocontrol y autorreflexión (p. 6). La planificación se refiere a la observación que hace el estudiante de la tarea instaurando las metas necesarias para llevarla a cabo de forma exitosa. El autocontrol es el proceso para permanecer interesado en la realización de la tarea y la autoevaluación es el juicio que hace el propio estudiante de su desempeño. A su vez, cada una de las fases mencionadas se conforma de una cadena de procesos. En el Colegio San Bernardino de Bosa una gran cantidad de estudiantes obtienen desempeños básicos en numerosas áreas, esto se evidencia en las pruebas bimestrales que se presentan al finalizar cada período académico y en los resultados de las pruebas Saber obtenidos por el colegio. Este panorama es preocupante, muestra que a pesar de que la comunidad educativa dedica buena cantidad de su tiempo al proceso de enseñanza – aprendizaje, no se logran aprendizajes significativos. Por tal motivo, es necesario buscar nuevas estrategias que ayuden a solucionar este problema, una posible habilidad que puede contribuir en la mejora del desempeño de los alumnos del Colegio San Bernardino de Bosa es la autorregulación, toda vez que el estudiante al recapacitar sobre sus errores y sus aciertos puede llegar a entender que estos son fruto de su propio compromiso, así que en este trabajo se busca indagar para conocer cuáles son las estrategias de autorregulación empleadas por los estudiantes, conocimiento que puede servir en un futuro estudio para implementar estrategias de autorregulación en dicha Institución Educativa.

Conforme a lo expuesto, se procurará resolver la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué relación existe entre la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del grado cuarto de primaria del Colegio San Bernardino de Bosa de la jornada mañana y su rendimiento académico en época de confinamiento? Dado que esta

es una pregunta que envuelve varios aspectos a investigar de ella se desprenden cuatro sub-preguntas: ¿Cómo se puede indagar en los procesos de autorregulación del aprendizaje utilizados por los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento? ¿De qué forma determinar el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento? ¿De qué manera se puede identificar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento? ¿Qué estrategias pedagógicas se pueden proponer para favorecer la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa?

1.3 Justificación

Los estudiantes colombianos presentan desempeños bajos, como lo evidencian los resultados obtenidos en las pruebas de la OCDE (2018), es necesario buscar herramientas que permitan mejorar el rendimiento académico de nuestros estudiantes. Dada la importancia del papel asumido por los estudiantes en su proceso de aprendizaje es fundamental que los docentes propiciemos el desarrollo de habilidades que los ayuden a mejorar su desempeño. La autorregulación es un proceso que radica en tener la capacidad de controlar los pensamientos, los sentimientos y las acciones para conseguir las metas propuestas. Sin embargo, no es fácil conseguir este autocontrol a pesar de los beneficios que ofrece. Es realmente importante trabajar en la adquisición de la autorregulación como un hábito que se inculque desde los primeros años de escolaridad para que al llegar el estudiante al bachillerato o a los estudios superiores ya lo tenga

interiorizado y se evidencie mediante el destacado rendimiento académico. Para conseguir autorregularse es necesario establecer una rutina donde se practiquen constantemente las fases de planificación, autocontrol y autorreflexión. Cumpliendo con estas premisas este proyecto busca indagar el papel de la autorregulación como componente en el rendimiento académico de los estudiantes observando, en primer lugar, los procesos de autorregulación que tienen los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa y cómo los mismos pueden ser determinantes en el rendimiento académico de dichos estudiantes.

1.4 Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Analizar la correlación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento.

1.4.2. Objetivos específicos

Establecer los procesos de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento.

Determinar el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento.

Identificar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento.

Proponer estrategias pedagógicas que favorezcan la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa.

1.5 Hipótesis o supuestos

En este estudio se plantea una hipótesis nula: no hay relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento. Además, una hipótesis alternativa: existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento.

Al observar las hipótesis se pueden evidenciar dos variables a trabajar: la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico.

1.6 Delimitación y limitaciones

1.6.1. Delimitación

El proyecto de investigación se llevará a cabo en el Colegio San Bernardino de Bosa, Institución Educativa Distrital que ofrece sus servicios en dos jornadas: mañana y tarde. Este es un colegio pequeño ubicado en el barrio San Bernardino de la localidad de Bosa y atiende 2.000 estudiantes aproximadamente en las dos jornadas que ofrece: mañana y tarde. La mayoría de los estudiantes viven en las casas aledañas al colegio. El

estudio se realizará en el grado cuarto de primaria de la jornada mañana que es la jornada en la cual labora la investigadora. La población estará conformada por aproximadamente 80 estudiantes matriculados en los cursos pertenecientes al grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa, cuyas edades oscilan de los 9 a los 12 años dado que algunos de los alumnos se encuentran en extra edad. Los estudiantes seleccionados para el estudio deberán contar con el consentimiento firmado por sus padres o acudientes legales.

1.6.2. Limitaciones

La principal limitación del proyecto es la enseñanza virtual debido a la pandemia de Covid 19 que ha causado que no se puedan llevar a cabo las clases presenciales dificultando la realización de esta investigación, pues todos los estudiantes no tienen las mismas posibilidades de conexión a internet ni de acompañamiento constante por parte de sus acudientes que deben salir a trabajar mientras sus hijos estudian en casa.

Otra limitante importante es que se debió cambiar la institución educativa objeto del estudio cuando ya se estaba realizando la metodología del mismo lo cual requirió numerosos ajustes al proyecto.

1.7 Glosario de términos:

Autocontrol: según Gómez (2013), es llevar a cabo un acto que será valioso a largo plazo y no inmediatamente.

Autorregulación del aprendizaje: es un proceso, plantea Zimmerman (2000), del cual hacen parte, los pensamientos, emociones y acciones planificadas por el individuo y que han sido adaptadas cíclicamente en aras de lograr los objetivos propuestos.

Metacognición: para Mevarech y Kramarski (2017), consiste en el conjunto de operaciones y actividades cognoscitivas que realiza un sujeto por medio de dispositivos intelectuales para recoger y examinar informaciones, permitiéndole conocer y autorregular su ejercicio intelectual.

Motivación: afirman Gallardo y Camacho (2020), que la motivación escolar no hace referencia a una forma de enseñanza, sino a un elemento cognitivo que se encuentra vinculado a la parte afectiva y pedagógica de modo implícito o explícito.

Rendimiento académico: Martínez (2010), lo conceptualiza como el resultado que obtiene el estudiante en las instituciones educativas y el cual se pondera mediante las notas.

Confinamiento: para de La Fuente y Sánchez (2020), es un momento en el que se busca disminuir la interacción social, restringiéndola con medidas como el distanciamiento, el uso de tapabocas, la restricción de la circulación, la interrupción del transporte, la clausura de fronteras, etc.

Capítulo 2. Marco referencial

En el presente capítulo, se exponen los referentes teóricos que dan sustento a esta investigación la cual se enfoca primordialmente en los postulados de Barry Zimmerman propuestos en su modelo cíclico sobre la autorregulación debido a que en la misma se tienen en cuenta de forma muy completa, los diferentes procesos que forman parte de la autorregulación.

La teoría de Zimmerman es coherente con la educación actual cuyo papel se centra en el estudiante reconociendo su individualidad e importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr la consecución de aprendizajes significativos. Una de las capacidades más productivas para el alumno es la autorregulación del aprendizaje, esta provee al estudiante de herramientas útiles para lograr la consecución de los objetivos que se propone.

Además, no solo es necesario que el docente y el sistema educativo empoderen al estudiante sino que él mismo se sienta como un participante muy importante en su proceso de enseñanza-aprendizaje, por tal motivo, es vital, que conozca teorías como la autorregulación para que las ponga en práctica y pueda escoger las actividades que le ayudarán a alcanzar un buen rendimiento académico, si el estudiante no se autorregula el docente no lo puede hacer por él pero sí le puede mostrar el camino para conseguirlo.

Teniendo presentes las anteriores afirmaciones,

2.1 Autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje no es un concepto sencillo de definir pues implica procesos y estos a su vez incluyen subprocesos numerosos. Según Ferrer (2016), la autorregulación se puede expresar como un proceso de aprendizaje continuo

en el que los estudiantes se fijan objetivos y diseñan estrategias para regular sus conocimientos, motivación y acciones.

Esta definición, como recuerdan Panadero y Tapia (2014), implica los conceptos de control sobre los pensamientos o metacognición, que hace relación al razonamiento que efectúa un individuo de sus propios pensamientos; el control de la acción o conducta para lograr las metas educativas; el control de las emociones, (tanto positivas como negativas), evitando que obstruyan el aprendizaje pues si no se controlan se presenta interferencia en el proceso de aprendizaje y la motivación o impulso que hace que un ser humano realice una tarea manteniendo el interés en la misma. Además, de los mencionados procesos de control, la definición, incluye la búsqueda de los objetivos propuestos por el estudiante.

Otra definición de autorregulación es la propuesta por Suarez y Fernández (2016), que mencionan que el aprendizaje autorregulado es un aprendizaje experto donde el estudiante asume un papel protagónico gestionando aspectos relevantes como la cognición, el afecto, la conducta y la motivación para lograr los objetivos propuestos. Es decir, la autorregulación permite que el estudiante administre los recursos que posee de forma eficaz encausándolos hacia el logro de metas, sin embargo, es necesario que sea capaz de reconocer sus capacidades y dificultades para que pueda planificar el modo mediante el cual llegará a sus objetivos sorteando las dificultades que encuentre en el desarrollo de las actividades siendo capaz de rediseñar su planificación según lo necesite. También debe ser concientizado de que únicamente él puede autorregularse.

No hay una única teoría sobre autorregulación, según Panadero y Tapia (2014), existen siete teorías sobre este dispositivo y tienen como punto en común el postular la autorregulación como un compendio de procesos, esas teorías son: la del condicionamiento operante que surgió en 1938, cuyos procesos de autorregulación son:

la autoinstrucción, la automonitorización, la autoevaluación y el autorrefuerzo; la teoría fenomenológica, cuyos inicios se remontan a 1942, e incluye la planificación, el uso de estrategias, la monitorización, el procesamiento, la codificación y recuperación de datos y la autoevaluación; la teoría del procesamiento de la información, que se empezó a gestar en 1920, y tiene en cuenta la memoria sensorial, la memoria de corto plazo y la memoria a largo plazo; la teoría socio-cognitiva, que se originó a principios de los años 80 y que comprende procesos cognitivos, emocionales y motivacionales, en forma cíclica, en las fases de planificación, ejecución y autorreflexión encerrando la totalidad de procesos de las teorías ya señaladas y la teoría de la volición (1910), con las habilidades que controlan la cognición, la motivación y las emociones; la teoría vygotskiana (1924), donde el proceso es el habla privada y finalmente, la teoría constructivista (1926), que tiene en cuenta las estrategias cognitivas y la metacognición.

Las mencionadas teorías, buscan el fomento de la autorregulación del aprendizaje, promoviendo en los alumnos el aprendizaje de estas estrategias y la reflexión sobre sus actos, dado que, como dice Ferrer (2016), beneficia a los estudiantes y les ayuda a conseguir el avance académico en mayor medida que otros programas sin verse afectado por aspectos como el nivel educativo de los estudiantes, la materia que se imparta o el tiempo que duren los programas.

2.1.1 Modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman.

Como se expuso, existen diversos modelos sobre el aprendizaje autorregulado, en este trabajo de investigación se eligió el modelo cíclico de fases de Zimmerman pues como afirman Panadero y Tapia (2014), es muy completo, ya que cubre aspectos como el cognitivo, el comportamental y el motivacional, además, es el modelo sobre la autorregulación del aprendizaje que expone de la mejor manera la relación entre motivación y autorregulación. El modelo de Zimmerman tiene en cuenta la complejidad

de los procesos que conforman el aprendizaje autorregulado y la influencia que tienen las variables sociales y el contexto.

Una vez expuesto el porqué de la elección del modelo cíclico de fases de Zimmerman, es necesario revisar su origen; según Panadero y Tapia (2014), este modelo fue expuesto en el año 2000 y contenía las fases y subprocesos de cada fase. En el año 2003 se añadieron los procesos a la figura y en el 2009 se anexaron otros procesos a la fase de ejecución, explicando con mayor riqueza cada una de las etapas enunciadas con anterioridad, haciendo cada vez más robusta la teoría de Zimmerman. En este modelo se proponen tres fases en las cuales se lleva a cabo la autorregulación del aprendizaje en forma consecuyente, estas fases son ricas en procesos específicos.

En primer lugar, la planificación, explican Panadero y Tapia (2014), es aquella fase en la que el estudiante por primera vez identifica la tarea que va a realizar, además, la examina, juzga si podrá realizarla exitosamente, define sus objetivos y realiza una planeación al respecto; como podemos ver, aquí son fundamentales, el interés y la orientación motivacional, sin ellas no será exitosa la planeación y no se conseguirá ejecutar la tarea correctamente, el papel del docente en la planeación de la actividad que va a proponer a sus estudiantes reviste la mayor importancia, debe tener categoría y calidad, adecuando la tarea para que sea significativa y motivadora para el estudiante; posteriormente, el estudiante efectúa dos análisis, inicialmente, estudia las características de la actividad a desarrollar para entender lo que debe ejecutar, luego observa cuál es el valor de la actividad, de este valor personal depende la motivación que tendrá y la dedicación para realizarla; este análisis de la tarea constituye el inicio de la autorregulación donde la misma se divide en fracciones más reducidas; es así que se definen los objetivos y la planificación; el estudiante formula los objetivos que pretende

alcanzar de dos maneras: una son los criterios de evaluación y la otra el nivel de perfección que pretende conseguir.

El docente debe buscar al proponer una actividad motivadora que el alumno se fije objetivos positivos pues si la tarea no tiene valor para el estudiante, este se puede formular los objetivos que no son los deseados y programarse para cumplirlos. Entonces no se estaría logrando encaminar al estudiante hacia la consecución de un buen rendimiento académico sino al bajo desempeño, autorregulándose, pero para no hacer la tarea o hacerla en forma deficiente. Panadero y Tapia (2014).

Otro aspecto lo constituyen los criterios de evaluación, son los estándares con los que se evaluará la tarea, el docente que quiera promover la autorregulación tiene que dar a conocer esos estándares; Cuando los estudiantes no saben cuáles son los criterios con los que se evaluará su actividad, no logran definir los objetivos adecuados. El nivel de perfección que el estudiante desea obtener en la actividad interactúa con los estándares de evaluación interviniendo con los objetivos propuestos. Panadero y Tapia (2014).

Es decir, si el estudiante no se interesa por la actividad y no se motiva por la excelencia en el resultado, afirman Panadero y Tapia (2014), aunque conozca los estándares de evaluación con antelación, no se esforzará tanto y no llegará al desempeño más alto; es importante que el profesor busque llamar la atención del alumno, teniendo en cuenta sus intereses y gustos. Por otra parte, la planificación estratégica, es la construcción del plan de acción y la elección de estrategias que conlleven al desempeño exitoso de la tarea. Existen variables personales que interactúan y posibilitan el nivel y tipo de motivación, estas son: las creencias, los valores, el interés y las metas.

Proponen Panadero y Tapia (2014) que las expectativas de autoeficacia se refieren a la opinión del sujeto sobre su habilidad para ejecutar la tarea. Cuando existen altas perspectivas de autoeficacia habrá más motivación y existirá mayor decisión para superar los problemas que se encuentren. Hay que tener presente que existe menor motivación y esfuerzo en los estudiantes que se creen incapaces de elaborar la tarea pues pensarán que el resultado no va a ser bueno. Las expectativas de obtención de un buen resultado, se relacionan con las expectativas de autoeficacia. Sin embargo, las expectativas de resultado y las expectativas de autoeficacia son parecidas pero diferentes. Se pueden tener altas expectativas de autoeficacia, pensar que se realizará un buen trabajo, pero a pesar de eso el resultado puede no ser el mejor.

Según consideran Panadero y Tapia (2014), el interés también es importante en la autorregulación y consiste en las ganas por ejecutar el trabajo. Este es personal – activado, si la actividad es significativa para el individuo o situacional – activado, dependiendo de las particularidades de la tarea. Zimmerman no diferencia el interés personal – activado del interés situacional – activado, pero manifiestan, aunque estos intereses tienen semejanzas son distintos debido a la diferencia de sus efectos.

La orientación a metas como explican Panadero y Tapia (2014), es una variable sobre la opinión de los alumnos en relación a la intención de su aprendizaje, es una de las variables más importantes en la autorregulación, se ha observado empíricamente que se alcanza un aprendizaje más completo en los estudiantes que se trazan metas de aprendizaje, Las variables mencionadas interactúan en la autorregulación del estudiante.

La segunda fase en el modelo de Zimmerman, es la de ejecución. Aquí los procesos más importantes son la autoobservación y el autocontrol. Panadero y Tapia (2014), exponen que la autoobservación, es una condición ineludible para vigilar el progreso de la tarea donde el estudiante observa si lo que está haciendo, pensando o

sintiendo es adecuado para la actividad. La autoobservación se puede desarrollar con la monitorización metacognitiva o autosupervisión, contrastando lo que se está haciendo con un criterio que sirva para estimar su realización. Es una especie de autoevaluación que no se realiza al final sino en el transcurso de la tarea.

El autorregistro es otro proceso para auxiliar la autoobservación. Como explican Panadero y Tapia (2014), radica en la observación o categorización de las operaciones que se realizan en la ejecución. Sirve para monitorizar y recapacitar al terminar la tarea. La observación del registro ayuda al estudiante a verificar cosas que de otra manera no identificaría y que afectan su desempeño. El docente puede enseñar a sus estudiantes a reflexionar en lo que están haciendo cuando ejecutan su tarea. No se puede olvidar que el autocontrol también es fundamental en la consecución de metas, es un proceso que se puede lograr mediante la ejecución de ocho estrategias para conservar la concentración y el interés, las seis primeras, son estrategias metacognitivas y las dos últimas, estrategias motivacionales. La primera, estar al tanto de lo que conseguirá, adoptando estrategias para ayudarse a conquistar los objetivos deseados. La segunda, es suministrarse autoinstrucciones sobre la actividad. La tercera, visualizar imágenes mentales para organizar la información y socorrer la atención. La cuarta, la gestión del tiempo dispuesto para la actividad. La quinta, consiste en controlar el entorno en el cuál se lleva a cabo la actividad, estableciendo un lugar libre de distracciones ampliando la efectividad. La sexta, es buscar ayuda cuando se presenten bloqueos en el desarrollo de la tarea. Esto no muestra falta de éxito sino de autorregulación siempre y cuando el estudiante busque aprender y no que le hagan la tarea. La séptima, es la realización de ejercicios para conservar el interés en el trabajo, es decir, incentivar el interés. La octava es recapacitar en las autoconsecuencias o autorrecompensas que se obtendrán al terminar la tarea.

La tercera y última fase del modelo de Zimmerman, es la de autorreflexión, es aquella en la cual el estudiante se autoevalúa al observar y analizar los resultados obtenidos en dicha actividad ya sean favorables o no y el por qué llegó a ellos. Se conforma por el autojuicio y la autorreacción. Panadero y Tapia (2014).

Según Panadero y Tapia (2014), el autojuicio es el proceso por el que el estudiante califica su desempeño. Se conforma por la autoevaluación y las atribuciones causales. La autoevaluación es aquella estimación que el estudiante concibe de su trabajo como exitoso o no según los criterios que se ha fijado y la perfección que busca alcanzar. Los criterios se deben conocer al comienzo de la actividad, aquí el docente debe guiar al estudiante para que sepa autoevaluar su tarea y corregir los errores, esta autoevaluación tendrá en cuenta, además de los criterios de evaluación los objetivos propuestos por el estudiante al inicio de la actividad y su nivel de exigencia. No se puede olvidar que la autovaloración presenta diferencias, aunque los trabajos sean parecidos debido a la divergencia en el establecimiento de metas y los niveles de exigencia de los estudiantes. La autorreacción, para Zimmerman, es la reacción emocional y cognitiva a sus contribuciones.

Cuando un estudiante no tiene un buen desempeño necesita la retroalimentación del docente para saber cuáles fueron sus fallas y cómo superarlas, la retroalimentación no se debe limitar a mostrar lo que está mal sino ayudar a corregirlo.

2.1.2 Variables incidentes en el aprendizaje autorregulado.

El aprendizaje autorregulado es afectado por numerosas variables, estas pueden ser de orden cognitivo, motivacional y contextual.

En primer lugar, manifiestan Suarez y Fernández (2016), las variables cognitivas hacen referencia a capacidades racionales del ser humano y se encuentran formadas por:

las estrategias de autorregulación cognitiva, las estrategias de aprendizaje, la metacognición y la activación de los conocimientos previos. En segundo lugar, proponen dichos autores, tenemos las variables motivacionales, estas se relacionan con la orientación a metas de logro, con las expectativas de éxito y fracaso, con las autopercepciones de competencia y habilidad (creencias de autoeficacia), con las creencias de control, con el valor asignado a la tarea y con las reacciones afectivas y emocionales.

Por último, están las variables referentes al contexto, según Suarez y Fernández (2016), son las que conciernen al entorno como: las características de la tarea, el contexto en el que tiene lugar la actividad, la percepción del alumno de ambos aspectos, las metas que se proponen en el aula, la estructura de trabajo en la clase, los métodos de enseñanza que en la actualidad son diversos y gracias a esto permiten al docente implementar los más adecuados según las características de los estudiantes y su contexto, teniendo en cuenta las condiciones sociales del mismo, la conducta del profesor y el tipo de interacciones que se establece entre alumnos y entre profesores y alumnos. Estas variables pueden tener una influencia positiva o negativa en el aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes.

2.1.3 Características del estudiante autorregulado

Existen características que permiten identificar al estudiante que se autorregula. Según Zimmerman (2011), definiendo en forma deliberada el camino que transitará en su proceso de aprendizaje, monitoreándose a sí mismo por decisión propia, estas características están presentes en los estudiantes con buen rendimiento académico y los distinguen de los alumnos cuyo desempeño es discreto. Sin embargo, esto no significa que los estudiantes que se autorregulan sean homogéneos, a pesar de tener

características en común, siguen siendo como todos los estudiantes individuos con particularidades y atributos únicos.

Podemos empezar diciendo que un estudiante autorregulado, es un individuo protagonista de su propio aprendizaje, que se interesa por participar en su proceso de aprendizaje de manera activa y que busca el cumplimiento de las metas que se propone organizándose para lograrlo. Según Zimmerman (2011), el estudiante autorregulado presenta características definidas como el autocontrol, la autogestión y la proactividad.

Primero, como proponen Suarez y Fernández (2016), tenemos el autocontrol que se refiere a la capacidad deliberada de dominio del alumno sobre las emociones y comportamientos, su capacidad para continuar realizando la tarea, aunque quiera desempeñar otras actividades; el autocontrol se relaciona con la motivación del estudiante para planificar el desarrollo de las tareas, asumiendo un papel colaborativo con sus compañeros y sus profesores. Seguidamente, observamos la autogestión que es la habilidad que tiene el estudiante, para organizarse, planificando las actividades y la gestión de recursos como el tiempo en forma acertada.

En la planificación mencionan Suarez y Fernández (2016), es necesario tener en cuenta las actividades a desarrollar, las metas a alcanzar y el tiempo otorgado. Para el estudiante que se autorregula la planificación es esencial, un estudiante autorregulado deliberada y activamente planifica la forma como va a aprender a aprender.

Por otra parte, explican Suarez y Fernández (2016), la proactividad consiste en que el estudiante actúe como el protagonista de su proceso de aprendizaje sintiéndose seguro de sí mismo, entendiendo cuáles son las metas que persigue y mediante qué acciones las puede lograr. Son conductas proactivas en el estudiante: su autoevaluación, el análisis que hace de sus debilidades y fortalezas y el poder para tomar decisiones; la

proactividad en el alumno también permite el afrontamiento de situaciones complejas con mayores herramientas; las conductas pro activas posibilitan en los estudiantes la consecución de mejores emociones en circunstancias difíciles debido a la reflexión de los hechos.

Las características que presenta un estudiante autorregulado para Suarez y Fernández (2016), son el establecimiento de objetivos, la inspección de la ejecución, prestando atención a las instrucciones y empleando estrategias de organización, la codificación y reproducción de la información relevante, la organización del ambiente de trabajo, el empleo acertado de los recursos, creer en las capacidades propias, valorar el aprendizaje y apreciar el compromiso propio. Otra característica de los estudiantes autorregulados, son las acciones que emprenden al encontrar dificultades: reajustar o cambiar los objetivos, reevaluar o redirigir los motivos para mantenerse en el estudio, observación de los ajustes requeridos por la afectividad inherente al proceso.

Finalmente, apuntan estos autores, si las gestiones realizadas no surten los efectos deseados los estudiantes autorregulados realizan nuevas adaptaciones o renuncian a la tarea si es sensato.

2.1.4 Estrategias de autorregulación

El modelo de autorregulación de Zimmerman incluye tres fases, este autor propone el uso de estrategias en cada fase. En la fase de planificación son necesarias estrategias para analizar la tarea como el establecimiento de objetivos y la realización de un plan de trabajo o planeación. En la fase de ejecución, las estrategias que el estudiante debe tener en cuenta son las de autocontrol para permanecer concentrado en la tarea a pesar de que quiera hacer otra actividad y las de autoobservación, para hacer un monitoreo de la tarea durante su realización que le permita observar si dicha tarea le

está quedando bien o debe realizar ajustes. Por último, en la fase de autorreflexión, las estrategias son las de autoevaluación mediante las cuales el estudiante observa su actividad y la evalúa observando cómo puede mejorar.

Según Ferrer (2016), en la autorregulación interactúan estrategias cognitivas, meta cognitivas y motivacionales. Las cognitivas pueden ser: repetición, elaboración, organización y resolución de problemas. Las metacognitivas, para que el estudiante pueda comprender y controlar sus procesos cognitivos y las motivacionales como las creencias y actitudes que permiten que el estudiante otorgue o no valor a la tarea.

Dichas estrategias pueden desarrollar la autorregulación, como indica Ferrer (2016), al situarse en las tres fases de la autorregulación planteadas por Zimmerman: en la fase de planificación, la organización de expectativas; en la fase de ejecución, la autoinstrucción, el pedir ayuda al encontrar obstáculos, registrar información y la memorización; por último, en la fase de autorreflexión, la autoevaluación donde el alumno pueda observar y contrastar los objetivos y los resultados de la actividad.

Por otra parte, las estrategias de autorregulación, según Ferrer (2016), son beneficiadas cuando se realizan planeaciones didácticas individualizadas y flexibles, con estrategias de instrucción diversificadas y dinámicas, entre mayor diversidad exista ofreciendo soluciones de enseñanza más es la productividad que se alcanza. Otro aspecto importante es la realización de trabajos en grupos pequeños donde se permita la cooperación y la interacción.

Lastimosamente, como postula Ferrer (2016), no está definido cual es combinación de estrategias que proporciona los niveles más altos de efectividad, sin embargo, son indispensables las actividades que abarquen el espectro de las dimensiones de la autorregulación, tanto el aspecto cognitivo, como la metacognición y

la motivación. Aunque se otorgue mayor importancia a alguna de estas dimensiones no se pueden dejar de lado las otras.

En cuanto a las estrategias de autorregulación cognitivas, explica Ferrer (2016), estas son muy importantes porque encaminan el desarrollo intelectual hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje; la repetición es significativa pues contribuye en el fortalecimiento de procesos neuronales permitiendo que se refuerce el conocimiento; la memorización, por su parte, también es sustancial pues permite el almacenamiento de información, sin embargo, no puede ser cualquier información sino aquella que sea significativa para el estudiante.

En relación a las estrategias metacognitivas este autor destaca, en primer lugar, la organización, que consiste en establecer una relación entre los materiales de aprendizaje y los saberes previos del estudiante; también es necesario tener en cuenta la planificación pues permite implementar planes que conlleven a la consecución de las metas; por otra parte, la autoevaluación, que consiste en la reflexión que hace el alumno de su trabajo, de los resultados obtenidos y del proceso empleado; finalmente, la estrategia de proyectar las expectativas que puede motivar al estudiante en la realización de la actividad y en cuanto a las estrategias metacognitivas propone que su desarrollo es muy importante, esa importancia radica en que pueden ayudar a facilitar el aprendizaje para los alumnos.

2.2 La motivación

En la motivación del estudiante se encuentran implícitas las creencias y actitudes que inciden en la utilización de estrategias tanto cognitivas como meta-cognitivas. Para Ferrer (2016), la motivación puede considerarse un proceso que provoca un comportamiento que lleva a la consecución de los objetivos propuestos en determinada

tarea, este comportamiento puede presentar variaciones en cada ser humano, pero busca lograr o impedir algo.

Otra definición de motivación es la que recuerda Calicchio (2020), según la teoría evolucionista donde puede ser considerada como una función adaptativa del ser humano indispensable en las funciones de supervivencia biológicas y psíquicas. Estas características le otorgan un papel de proceso adaptativo al medio ambiente.

Finalmente, según Shunk y Greene (2018), la autorregulación encierra un componente motivacional que incluye la regulación de la motivación suficiente para conservar el compromiso y la práctica intencional. La motivación puede influir en el aprendizaje, sin embargo, esta motivación puede ser intrínseca o extrínseca.

2.2.1 Variables motivacionales.

Las variables motivacionales son la autoeficacia, el valor de la tarea, la orientación a metas de logro (unas en torno al resultado y otras centradas en el proceso) y, por último, el control del aprendizaje y la ansiedad. Para Suarez y Fernández (2016), son variables motivacionales las atribuciones, la autoeficacia y las metas académicas, siendo fundamentales como elemento estratégico a nivel cognitivo y metacognitivo. Para estos autores, la expectativa es una variable motivacional que contiene las creencias del alumno sobre sus habilidades.

Con respecto a la variable motivacional autoeficacia, Suarez y Fernández (2016), exponen que hace mención a las reflexiones de cada sujeto sobre sus habilidades y que dependiendo de estas planificará y realizará sus acciones para conseguir el rendimiento anhelado. En relación al valor de la tarea, estos autores dicen que una alta estimación de las tareas propuestas se encuentra ligado a un mayor compromiso cognitivo.

En cuanto a la orientación a metas de logro, Suarez y Fernández (2016), expresan que los alumnos pueden efectuar las actividades gracias al interés que las mismas despiertan en ellos concibiendo la utilización de estrategias de aprendizaje más completas. La orientación a la meta hace alusión a las razones que guían la conducta del alumno en la resolución de la tarea en el contexto escolar. Por otra parte, el alcance de metas, exponen, se refiere a la motivación de los alumnos cuando se enfrentan a la tarea. Estas metas dependen de factores como la edad, la experiencia y el contexto, constituyéndose diferentes tipos de metas concernientes a la tarea, la posibilidad de elegir, la autoestima, las recompensas y la valoración social. Por otro lado, el control del aprendizaje, es el nivel de control que los alumnos piensan que tienen sobre su propio proceso de aprendizaje. Finalmente, en relación a la ansiedad, una excesiva preocupación por el desempeño puede causar una disminución en el rendimiento académico del estudiante.

2.2.2 Tipos de motivación

La motivación puede ser de dos tipos: intrínseca o extrínseca, al parecer la motivación influencia el pensamiento de los estudiantes.

La motivación intrínseca, Suarez y Fernández (2016), determina el nivel de interés de los estudiantes haciendo que exista una mayor responsabilidad y entrega en el desarrollo de las actividades facilitando la adquisición de nuevos saberes integrándolos a su vez con los conocimientos previos ayudando a evitar la ansiedad en el aprendizaje mediante la consecución de metas.

Para Suarez y Fernández (2016), la motivación intrínseca en los alumnos se evidencia cuando tienen el propósito de aprender y quieren hacer bien sus tareas. Según estos autores, la motivación intrínseca y la extrínseca difieren en la orientación de sus

finalidades; es así como en la motivación intrínseca, el alumno realiza las tareas que despiertan su interés y puede realizar un esfuerzo mayor desarrollándolas; por otra parte, en la motivación extrínseca el estudiante es atraído por las actividades donde puede conseguir recompensas externas, incluso puede buscar tareas sencillas donde sea fácil tener la recompensa.

Podemos concluir que el control de la motivación es necesario para el desarrollo adecuado de la tarea, estos autores acentúan el papel de las emociones y cómo si no se cuidan pueden entorpecer el desarrollo de las actividades que el alumno tiene a cargo.

2.2.3 Estrategias para fomentar la motivación

Existen numerosas estrategias para promover la motivación, según la Universidad Internacional de Valencia (2016), estas pueden ser, entre otras: presentar a los estudiantes información nueva que estimule la curiosidad, plantear problemas y formular cuestionamientos, aprovechar los escenarios que permitan ver la importancia de la tarea, mostrar el valor de la tarea, diversificar las actividades, tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, utilizar un discurso bien organizado, emplear ilustraciones y gráficas, abordar metas parciales escalonadas que lleven al objetivo final, organizar las actividades a efectuar, dar el rol protagónico a los estudiantes, no afectar la autoestima de los alumnos si ofrecen una respuesta equivocada, relacionar los conocimientos teóricos con el mundo real, evitar comparar a los estudiantes, atender a los alumnos que busquen ayuda, variar las situaciones de aprendizaje, centrarse en el proceso de aprendizaje, diseñar proyectos, fomentar la autonomía, resaltar los avances de los educandos, hacer saber que todos tienen posibilidades de éxito, usar recompensas si el interés inicial es muy bajo.

Por lo expuesto, si el profesor observa que hay alumnos que no muestran interés ni motivación ante el proceso de aprendizaje, puede recurrir a diversas estrategias: utilizar un sistema de premios y recompensas, promover el trabajo en grupo, mostrar que el error no es malo sino una oportunidad para aprender, valorar el trabajo bien realizado, emplear materiales novedosos, diseñar las actividades en base a los intereses de los estudiantes, usar juegos, variar la estructura de la clase y no dar mucha importancia a las notas de las evaluaciones. Sin embargo, a pesar de todas estas estrategias en ocasiones puede ser difícil motivar a los estudiantes.

2.3 El rendimiento académico

El rendimiento académico se puede expresar como un proceso en el cual se lleva a cabo una apropiación del conocimiento. Cabrera y Burgos (2019), definen el rendimiento académico como una de las variables que conforman la actividad académica y proporciona información sobre la calidad de los sistemas educativos. Otra definición válida para estos autores, es conceptualizarlo como una especie de medición del aprendizaje pues es una de las metas fundamentales de la educación.

Según Cabrera y Burgos (2019), también se puede considerar como el resultado logrado por los estudiantes en un ciclo escolar como fruto de la dedicación del alumno, puesto que alude a la evaluación que se efectúa en el ámbito educativo, definiendo al estudiante con buen desempeño académico como aquel que logra conseguir buenas notas en las asignaturas que le son impartidas, mostrando el grado de logro obtenido en un período académico, además, un buen desempeño académico debe mostrar apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes, enriqueciendo su bagaje; el rendimiento académico también se utiliza en nuestra sociedad para medir a su vez, el éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para que sea posible dicha apropiación del conocimiento, el mismo debe ser interesante para el estudiante despertando su motivación. En esta investigación se pretende analizar la vinculación posible entre la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y su rendimiento académico, indagando si los estudiantes que se autorregulan pueden conseguir mejores resultados en su proceso de aprendizaje y si un estudiante puede conquistar notas más destacadas si utiliza más estrategias metacognitivas.

Para Zimmerman (2011), los alumnos que exhiben un perfil motivacional positivo presentan altos niveles de autoeficacia, se aprecian como competentes y aptos para llevar a cabo la tarea, presentando un nivel mayor de compromiso y dedicación, esto les reporta dividendos en su proceso de aprendizaje.

2.3.1 Tipos de rendimiento académico

Así como no se puede exponer una única definición de rendimiento académico, pues existen numerosas interpretaciones en torno suyo, tampoco se puede afirmar que el rendimiento académico es solo uno, más bien, es imperativo reconocer que no es único, puede ser de diversos tipos, dependiendo de múltiples factores, de esta manera, se proponen tres tipos de rendimiento académico: individual, general, específico o social.

En primer lugar, el rendimiento académico individual, mencionan Albán y Calero (2017), es el que se relaciona con la apropiación de conocimientos, experiencias, costumbres, destrezas, prácticas, talentos y pretensiones. Este tipo de rendimiento, como su nombre lo indica, lo lleva a cabo el individuo y en él influyen sus hábitos culturales y su personalidad.

En segundo lugar, el rendimiento académico general, expresan Albán y Calero (2017), se observa cuando el alumno asiste a la institución educativa, declarando un resultado del aprendizaje en torno a la línea educativa donde se muestran costumbres culturales y el comportamiento del estudiante. Este tipo de rendimiento puede brindar información sobre la calidad de los sistemas educativos.

Finalmente, el rendimiento académico específico, según Albán y Calero (2017), es aquel que se presenta en la resolución de problemas personales, en la vida diaria en el trabajo, la familia y la sociedad que afrontarán en el futuro. Se tienen en cuenta las relaciones interpersonales y afectivas del estudiante. Este rendimiento se puede considerar como una aplicación que realiza el individuo de los conocimientos adquiridos para conseguir superar los obstáculos que se le crucen en su existencia.

2.3.2 Niveles del rendimiento académico

En Colombia existe una escala de valoración nacional definida por el Ministerio de Educación Nacional, en la cual los desempeños de los estudiantes se clasifican en: desempeño superior, desempeño alto, desempeño básico y desempeño bajo. Esta clasificación aparece en el decreto 1290 de 2.009 del Ministerio de Educación Nacional, según el cual los establecimientos educativos pueden definir y adoptar su escala de valoración en relación a los desempeños de sus alumnos en su sistema de evaluación.

En el mencionado decreto, se expone que la escala de valoración de cada institución educativa deberá tener una equivalencia con la escala de valoración nacional. En el Colegio San Bernardino de Bosa, según su PEI, para la aprobación bimestral o anual de cada área, el rango de aprobación mínimo corresponde al desempeño básico y su equivalente en la escala numérica institucional, se entiende como la superación de los

desempeños necesarios en relación con las áreas fundamentales en relación a lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional.

Las escalas de valoración del Colegio San Bernardino de Bosa y su equivalencia son las que aparecen en las tablas 1 y 2, donde la tabla 1 muestra la escala establecida para valorar el rendimiento académico de los estudiantes en cada bimestre, mientras que la tabla 2 expone la escala de valoración del rendimiento académico acumulado anual para los estudiantes del Colegio San Bernardino de Bosa.

Tabla 1. Escala de valoración del rendimiento académico bimestral del Colegio San Bernardino de Bosa.

Puntos bimestre	Desempeño bimestral
1.0 a 14.9	Desempeño bajo
15.0 a 18.9	Desempeño básico
19.0 a 21.9	Desempeño alto
22.0 a 25.0	Desempeño superior

Fuente: PEI Colegio San Bernardino de Bosa.

Tabla 2. Escala de valoración del rendimiento académico acumulado anual del Colegio San Bernardino de Bosa.

Acumulado anual	Desempeño final
4.0 a 59.9	Desempeño bajo
60.0 a 75.9	Desempeño básico
76.0 a 87.9	Desempeño alto
88.0 a 100.0	Desempeño superior

Fuente: PEI Colegio San Bernardino de Bosa.

2.4 Confinamiento debido a la pandemia por el virus del Covid-19

Durante el año 2020 se decretó un estado de confinamiento debido a la pandemia mundial por el virus del Covid 19. Mediante la resolución 385 del 12 de marzo de 2.020 el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia declaró la emergencia sanitaria a causa del coronavirus y expidió las medidas a adoptar frente al virus (p.1)

El confinamiento causó que las clases que normalmente se prestaban en el país de modo presencial se empezaran a realizar de forma virtual. Esto consideró un vuelco

total en el sistema educativo colombiano que de un momento a otro y sin estar preparado para ello tuvo que reemplazar las clases presenciales por clases virtuales para las cuales los docentes no tenían la formación suficiente, los estudiantes fueron afectados enormemente pues no estaban familiarizados con este método de enseñanza y muchos de ellos no tenían acceso a las tecnologías necesarias para poder tomar las clases en línea impactando negativamente su rendimiento académico. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia mediante el decreto 470 del 24 de marzo de 2.020, dictó las medidas para prestar el servicio de educación pública en los niveles de educación preescolar, básica y media, durante la Emergencia Económica, Social y Ecológica declarada en el Decreto 417 del 17 de marzo de 2.020 (p.1).

Además de los problemas de conectividad y de acceso a recursos tecnológicos se presentó una problemática aún más preocupante, la ansiedad y el stress por el encierro y la falta de socialización. Es aquí donde la autorregulación emerge como una herramienta importantísima para afrontar esta situación al ayudar a los estudiantes a ser más autónomos involucrándose de forma activa en su proceso de aprendizaje. Debido a que los docentes ya no podían compartir con sus estudiantes de forma presencial y en la virtualidad los encuentros sincrónicos eran más escasos, los padres de familia, los cuidadores y familiares de los estudiantes asumieron un papel de apoyo a sus acudidos para ayudarlos a entender y asumir la nueva realidad.

En el contexto del confinamiento que se presentó de forma abrupta para todos es necesario adoptar prácticas de autorregulación que permitan a los estudiantes y a sus familias ser capaces de asumir el reto de la enseñanza virtual. Pero muchos de nuestros alumnos y sus acudientes no conocen las estrategias para autorregularse, no saben cómo hacerlo, esto hace necesario que nosotros como docentes les ayudemos a reconocer y adoptar estrategias de autorregulación que les ayuden a enfocarse en sus actividades

escolares a pesar de las múltiples distracciones que los estudiantes pueden encontrar en sus hogares y en el internet.

2.5 El rendimiento académico en el confinamiento

El confinamiento causado por la pandemia del Covid-19 ha afectado a los estudiantes desde numerosos ángulos repercutiendo en su rendimiento académico.

El cambio en el paradigma educativo sucedido durante el año 2020 ha impactado especialmente a los estudiantes de menores recursos que no cuentan con los implementos tecnológicos suficientes para acceder a la educación virtual, agravando la brecha ya existente

Sin embargo, no solo aquellos estudiantes de escasos recursos han sido afectados por el confinamiento, otros estudiantes que si cuentan con esos medios no saben utilizarlos bien, por lo tanto, no se benefician como debieran de los mismos.

Por otra parte, en el confinamiento los estudiantes de primaria requieren de un mayor apoyo familiar y de sus cuidadores, sin embargo, muchos de los padres de familia y acudientes de los estudiantes no pueden estar con ellos porque deben cumplir con sus horarios laborales, los cuales en la mayoría de los casos se extienden durante todo el día. En los casos en los cuales los padres y cuidadores pueden permanecer constantemente con el estudiante también hay dificultades, muchas veces existe desconocimiento de las temáticas impartidas por los docentes, pues son los profesores quienes tienen la formación disciplinar y pedagógica que necesitan sus estudiantes y de la cuál muchos de los padres de familia carecen.

Aunque existen numerosas herramientas tecnológicas falta una adecuada formación sobre su uso, es necesaria la capacitación tanto para los estudiantes como

para los padres de familia y docentes, esto produce una subutilización de la tecnología, además, en muchos lugares falla la conectividad, no es suficiente con disponer de un computador o una tablet, se necesita que la red de internet funcione adecuadamente.

Otro aspecto a tener en cuenta es que al suspenderse las clases presenciales, los estudiantes también han sufrido una afectación de tipo emocional pues no han podido socializar con sus compañeros ni docentes, no han logrado realizar trabajos en grupo con sus compañeros en las aulas de clase, no han tenido salidas pedagógicas y han debido mantener el distanciamiento social, circunstancias, todas ellas que han perjudicado el rendimiento académico de los estudiantes pues las emociones tienen una influencia clave en el rendimiento académico ya que los estados emocionales de los estudiantes permean su desempeño. El desarrollo emocional, afirma Crispín (2011), es un factor crucial para que el aprendizaje sea exitoso. (p. 29).

Finalmente, el impacto económico a nivel mundial causó que muchos hogares fueran afectados fuertemente en sus ingresos debido al cierre de establecimientos comerciales y la pérdida de empleos, lo cual no ha permitido que estas familias se enfoquen en la educación de sus hijos pues deben priorizar su sustento.

Las clases presenciales constituyen un medio importante para ayudar a los estudiantes que presentan carencias en cualquiera de estos aspectos, al no poderse llevar a cabo, los estudiantes sufren rezagos en su aprendizaje, los cuales se ven reflejados en su rendimiento académico.

A pesar de todo lo expuesto, la solución o el mitigamiento a estas problemáticas radica en la adaptación, es necesario afrontar la situación y buscar alternativas que ayuden a superar los desafíos descritos. A este respecto, se puede citar la autorregulación del aprendizaje como un constructo que puede servir a los estudiantes y

a las familias para fortalecer las capacidades propias de los estudiantes, las cuales son herramientas poderosas en el campo del aprendizaje pues permiten al estudiante participar en su propio proceso.

2.6 La autorregulación del aprendizaje ante el confinamiento

Los estudiantes que desarrollaban su proceso educativo de manera presencial en los planteles educativos han tenido que migrar a la educación online, en esta educación virtual el estudiante tiene mayor libertad y autonomía, las cuales si no se saben administrar pueden producir un bajo rendimiento académico pues el estudiante puede destinar el tiempo del cual dispone a la realización de actividades diferentes a las escolares. Crispín (2011), define el aprendizaje autónomo como un proceso en el cual el estudiante se autorregula y concientiza sobre sus procesos tanto cognitivos como socio-afectivos.

En el nuevo panorama mundial, se hacen necesarias con urgencia habilidades que permitan que el estudiante sea un actor protagonista de su proceso de aprendizaje. Pese al cambio en la modalidad en la cual se imparte la educación a los estudiantes y a las numerosas dificultades expuestas, existen herramientas que pueden ayudar a mitigar todo este impacto.

La autorregulación del aprendizaje es una habilidad cuyo incremento puede posibilitar la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes pues un estudiante que se autorregula desarrolla la autonomía, el autocontrol, se motiva, elabora planes de acción, muestra mayor interés por las actividades escolares, es flexible, persistente, es objetivo, experimenta menos emociones negativas y se autoevalúa, según Duchovicova y Dominika, un estudiante autorregulado es activo a nivel metacognitivo y emocional (2019).

Sin embargo, la autorregulación del aprendizaje es una habilidad que debe provenir del estudiante, debe ser él mismo quien se fije las metas a alcanzar seleccionando estrategias de ejecución y autoevaluándose, según Crispín (2011), la autorregulación requiere que el estudiante controle el proceso, entendiendo sus dificultades y el modo de superarlas para lograr el aprendizaje. Por ello, el estudiante necesita ser motivado, pues las circunstancias ya expuestas pueden causar stress y falta de motivación. Las familias necesitan acompañamiento para el aprendizaje en casa, es vital que se les puedan brindar orientaciones que les permitan ofrecer a sus hijos el apoyo que necesitan en esta nueva realidad educativa, la cual no se sabe con certeza por cuánto tiempo se va a prolongar, pues debido al distanciamiento social en el momento en el que se reinicien las clases presenciales, no podrán asistir a los centros educativos todos los estudiantes como lo hacían antes, deberán hacerlo en grupos pequeños y en alternancia por lo cual la educación virtual y en casa continuará por un tiempo.

Es importante que todos los actores del sistema educativo se articulen para ayudar al estudiante a superar todas estas dificultades que de no ser tratadas podrían afectar permanentemente a esta generación de estudiantes, al aumentar las brechas que ya existían antes de la llegada del coronavirus.

Capítulo 3. Método

El método fue primordial en este trabajo investigativo, permitió que se organizara la investigación, buscando el cumplimiento de los objetivos propuestos. De esta manera se eligió el método más adecuado para este estudio, el cuál fue el cuantitativo.

Dada la naturaleza de este proyecto que fue de tipo correlacional se decidió adoptar el método cuantitativo posibilitando el análisis de la relación entre las variables objeto de este estudio, a saber, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico.

En consecuencia, en este capítulo se presenta la argumentación sobre la elección del método cuantitativo que se adoptó para llevar a cabo la propuesta de investigación, su enfoque y tipo; así mismo, se definieron y detallaron las fases de desarrollo del estudio y los instrumentos que se emplearon para recolectar la información.

3.1 Enfoque metodológico

La finalidad de este trabajo radicó en observar si existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en situaciones de confinamiento en los estudiantes del grado cuarto de primaria del Colegio San Bernardino de Bosa, mediante cuestionarios aplicados a los estudiantes y docentes que formaban parte de la muestra, estos cuestionarios indagaban sobre la autorregulación del aprendizaje y sobre el rendimiento académico en el confinamiento; así mismo, se recurrió a una revisión documental de los consolidados de notas de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa, con toda esta información se realizó el estudio de la relación entre las variables mediante la correlación de Spearman.

Para poder llegar a esto se diseñó un cuadro de categorías y subcategorías atendiendo a los objetivos planteados inicialmente en el proyecto de investigación. Las categorías fueron fundamentales para estructurar el análisis sirviendo como parámetros para llevar a cabo de forma exitosa la recolección y análisis de datos, fundamentales para una investigación cuantitativa como esta.

Dichas categorías se establecieron en correspondencia con los objetivos, llegando de esta manera a un cuadro en el que se organizaron los objetivos y sus categorías correspondientes de las cuales a su vez se desprendieron subcategorías.

Una vez llevados a cabo estos procesos se pudo afirmar que la investigación fue de tipo cuantitativo y alcance correlacional, que pretendió observar si existe relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria del Colegio San Bernardino de Bosa en situaciones de confinamiento, recordando que el enfoque cuantitativo conlleva una estructura la que según Hernández y Mendoza, (2018), incorpora la reunión de procesos secuenciales mediante los cuales se pueden probar supuestos.(p. 5).

Se eligió el enfoque cuantitativo para analizar las variables y sus posibles relaciones causales, así como para observar si se verificaban las hipótesis propuestas, todo esto mediante la recolección de datos que, para Hernández y Mendoza, (2018) son el elemento básico para el análisis, la base sobre la que este se edifica y se logra el conocimiento (p. 224).

El alcance correlacional obedeció al estudio de la relación entre las variables de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico, sin limitarse a describir esa relación sino también analizándola en cada fase de la autorregulación.

3.2 Población

Fue importante definir la población sobre la cual se llevó a cabo la presente investigación pues fue a ella a quien se hicieron extensivos los resultados de este estudio, es decir, esta población se constituyó como el referente para la elección de la muestra.

3.2.1 Población y características

El Colegio San Bernardino de Bosa, como su nombre lo indica, se encuentra ubicado en la localidad séptima de Bosa, en la ciudad de Bogotá; existe hace aproximadamente 105 años, en sus inicios fue una escuelita donde se hacían catequesis y se enseñaba el idioma español a los indígenas muisca que eran quienes habitaban en ese territorio. En la década de los años noventa se consolidó como una Institución Educativa Distrital, donde actualmente se cuenta con cursos de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media vocacional y aceleración para los estudiantes que se encuentran en extra-edad. Debido a su contexto histórico, el Colegio San Bernardino cuenta con estudiantes provenientes de familias indígenas que han llegado al colegio en diferentes edades y grados. La mayoría de estos estudiantes han nacido en el sector y sus familias han habitado la localidad desde hace más de un siglo, en algunos casos varias generaciones de una misma familia han estudiado en el colegio. (Adaptado del P.E.I. del Colegio San Bernardino de Bosa 2020). (Ver anexo A. Consentimiento informado de la institución).

La población objeto de este estudio estuvo formada por aproximadamente 80 estudiantes matriculados en los cursos pertenecientes al grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa, cuyas edades variaban de los 9 a los 12 años dado que algunos de los alumnos se encontraban en extra edad, también por las tres docentes de grado cuarto, se eligió esta población porque concuerda con los

objetivos del estudio, como afirman Suarez y Fernández (2016), la población se compone por los casos que se ajustan a la investigación.

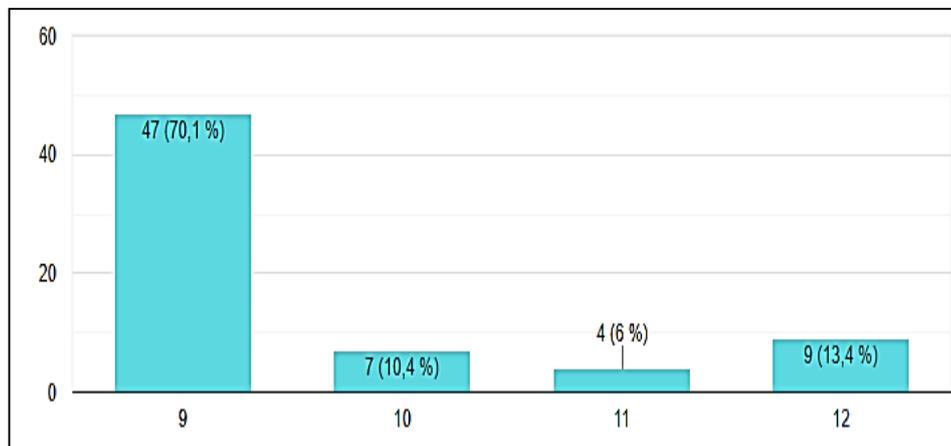


Figura 1. Edad de los estudiantes integrantes de la muestra.

Los estudiantes habitaban en viviendas de interés social y prioritario ubicadas cerca al colegio y pertenecientes a los estratos 1 y 2.

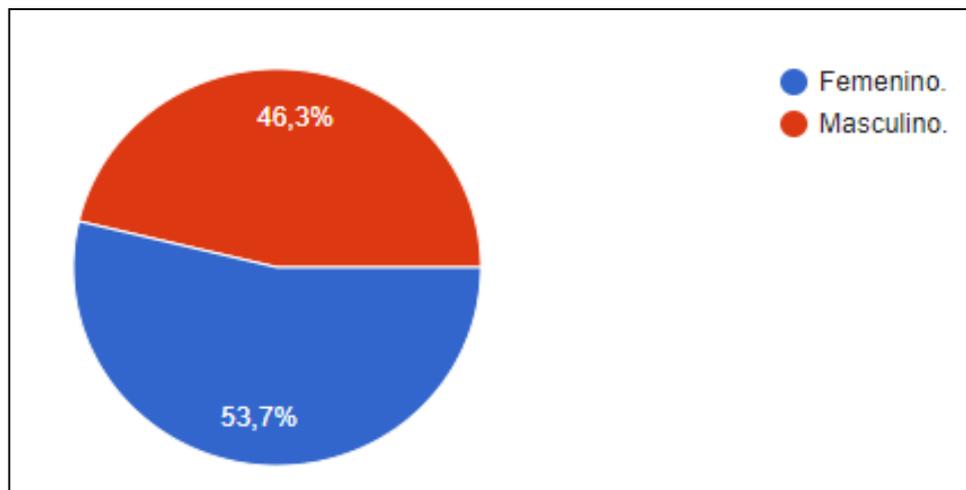


Figura 2. Género de los estudiantes integrantes de la muestra.

3.2.2 Muestra

Una vez definida la población se tomó una muestra representativa que hizo posible un análisis detallado de las variables, en menor tiempo y a menor costo, permitiendo inferencias válidas sobre la población al incluir en la muestra las características más importantes para el proyecto permitiendo reflejar en ella información

confiable para la población objeto de esta investigación. De esta manera se recurrió a elegir una muestra representativa de dicha población; esa muestra estuvo conformada por 67 estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa y dos docentes de este grado. (Ver anexo A. Consentimiento informado padres de familia).



Figura 3. Población y muestra del estudio.

Para determinar el tamaño de la muestra se utilizó la siguiente fórmula que permitió conocer el tamaño requerido de la muestra para una población finita:

$$n = \frac{N * Z_a^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_a^2 * p * q}$$

Donde:

N correspondió a la población, d a la precisión y n a la muestra.

$$n = \frac{1000 * 1,96^2 * 0,05 * 0,95}{0,03^2 * (1000 - 1) + 1,96^2 * 0,05 * 0,95}$$

3.3 Categorización

Se definieron categorías en concordancia con los objetivos de la investigación y según su pertinencia para concretar los instrumentos más convenientes a utilizar, estas categorías fueron: la autorregulación del aprendizaje, el rendimiento académico y las estrategias de autorregulación. De esta manera se establecieron en forma clara las categorías que sirvieron para establecer relaciones y definir los instrumentos a utilizar.

De estas categorías se tomaron subcategorías para dar accesibilidad al objeto de estudio; las subcategorías definidas en este proyecto fueron: la planeación, la ejecución, la evaluación, el rendimiento académico general, el rendimiento académico específico, las estrategias cognitivas y las estrategias de control de recursos.

Teniendo en cuenta el primer objetivo específico, se analizaron los procesos de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento.

En base al segundo objetivo específico, se observó el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento.

Por otra parte, según el tercer objetivo específico, se identificó la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento.

Por último, en referencia al cuarto objetivo específico, se propusieron estrategias pedagógicas para favorecer la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa.

Tabla 3. Objetivos, categorías, subcategorías e instrumentos.

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Instrumentos
Establecer los procesos de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento.	Autorregulación del aprendizaje.	Planeación. Ejecución. Evaluación.	Cuestionario a estudiantes. Cuestionario a docentes.
Determinar el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento.	Rendimiento académico.	Rendimiento académico general. Rendimiento académico específico.	Revisión documental de los consolidados de notas de los cursos del grado cuarto de la jornada mañana. Cuestionario sobre el rendimiento académico a estudiantes del grado cuarto de la jornada mañana. Cuestionario sobre el rendimiento académico a profesores del grado cuarto de la jornada mañana.
Identificar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento.	Autorregulación del aprendizaje. Rendimiento académico.	Planeación. Ejecución. Evaluación. Rendimiento académico general. Rendimiento académico específico.	Tablas de cálculo de correlación de Spearman.

Proponer estrategias pedagógicas que favorezcan la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa.	Estrategias de autorregulación.	Estrategias cognitivas. Estrategias de control de recursos.	Análisis de resultados.
---	---------------------------------	--	-------------------------

Fuente: elaboración propia.

En el anterior cuadro se evidencian los objetivos específicos del estudio, así como las categorías correspondientes a cada uno de ellos y las subcategorías que se desprenden de las categorías, finalmente, en la última columna se exponen los instrumentos destinados a recolectar la información necesaria.

3.4 Instrumentos

En este apartado se definieron con claridad los instrumentos que se utilizaron para abordar el problema y recolectar la información en este estudio, los cuales se eligieron teniendo en cuenta su pertinencia y aplicabilidad.

Debido a la naturaleza cuantitativa del estudio se buscó que los mismos permitieran la medición de las variables para lograr formular juicios de valor en cuanto a su relación.

Los instrumentos diseñados posibilitaron una valoración cuantitativa de los datos en forma clara, válida y confiable donde se recolectaron los datos y después se procedió a su análisis mediante la tabulación y estudio de las variables trabajadas.

3.4.1 Instrumento A. Cuestionario a estudiantes sobre la autorregulación del aprendizaje en el confinamiento.

El primer instrumento que se utilizó en este proyecto de investigación fue un cuestionario de 36 preguntas, tipo escala de Likert, elaborado por la investigadora, que consta de una rejilla mediante la cual se indagó sobre las tres fases del proceso de

autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa durante el confinamiento. Las preguntas de la 1 a la 12 se realizaron para evaluar la fase de planificación, de la pregunta 13 hasta la 25 se hicieron para valorar la fase de ejecución y, por último, desde la pregunta 26 hasta la 36 se formularon para apreciar la fase de autorreflexión. Se dieron cinco opciones de respuesta para cada pregunta: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. (Anexo B. Cuestionario a estudiantes sobre la autorregulación del aprendizaje en el confinamiento).

3.4.2 Instrumento B. Cuestionario a docentes para indagar sobre la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes durante el confinamiento.

Como segundo instrumento se construyó un cuestionario tipo Likert compuesto por 26 preguntas, con el objetivo de conocer el papel de los docentes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en cuanto al proceso de autorregulación de los estudiantes durante el confinamiento. Desde la pregunta 1 hasta la pregunta 11 se indagó sobre la fase de planeación, de la pregunta 12 a la 18 se valoró la fase de ejecución y, por último, desde la pregunta 19 hasta la 26 se averiguó sobre la fase de autorreflexión. Este instrumento era cerrado y con cinco opciones de respuesta: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. (Anexo B. Cuestionario a docentes para indagar sobre la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes durante el confinamiento).

3.4.3 Instrumento C. Cuestionario a estudiantes sobre el rendimiento académico en el confinamiento.

Este cuestionario estuvo conformado por 29 preguntas con opción de respuesta: si y no, con una finalidad común: indagar en la percepción de los estudiantes sobre su

rendimiento académico durante el tiempo de confinamiento para obtener información que ayudara en la proposición de estrategias que posibilitaran mejorar el rendimiento académico durante la emergencia debida al Covid 19 y que puedan servir en futuras pandemias. (Anexo B. Cuestionario a estudiantes sobre el rendimiento académico en el confinamiento).

3.4.4 Instrumento D. Cuestionario a profesores sobre el rendimiento académico de los estudiantes en el confinamiento.

Este cuestionario que constaba de 29 preguntas tuvo como finalidad conocer la opinión de los docentes sobre el impacto del confinamiento en el rendimiento académico de los estudiantes de grado cuarto de primaria de la jornada mañana del colegio San Bernardino de Bosa. Las preguntas tenían como opción de respuesta: si, no. (Anexo B. Cuestionario a profesores sobre el rendimiento académico de los estudiantes en el confinamiento).

3.4.5 Instrumento E. Tablas de revisión documental de los consolidados de notas de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa durante el año 2.020 e inicios del 2.021.

Este instrumento se construyó para realizar una revisión documental de los consolidados de notas de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa durante el confinamiento, en estas tablas se incluyeron las notas de las asignaturas: matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales, inglés, tecnología, artes, religión, educación física y ética y valores. Se realizaron 4 tablas, en la primera se incluyeron las notas del primer semestre del 2.020, en la segunda se expusieron las notas del segundo semestre del 2.020, en la tercera el

consolidado de todas las notas del año escolar 2.020 y en la última las notas del primer bimestre del 2.021.

3.5 Validación de instrumentos

En un estudio investigativo es esencial la validez de los datos recolectados, por este motivo los instrumentos deben ser diseñados cuidadosamente y validados por expertos que permitan evidenciar si existen falencias en los mismos para que estas puedan ser suplidas de manera oportuna.

3.5.1 Juicio de expertos

Con la finalidad de otorgar validez a la investigación se solicitó la colaboración de dos expertos profesionales en la rama de la educación quienes con propiedad examinaron los instrumentos y expusieron su criterio al respecto.

Uno de los expertos evaluadores fue una docente, Magister en Pedagogía que lleva varios años trabajando como docente de básica primaria de la Secretaría de Educación de Bogotá, además, trabajó durante diez años en colegios privados en cursos de básica primaria. Gracias a sus estudios y experiencia en básica primaria pudo contribuir con sugerencias importantes para este trabajo. Sus observaciones se centraron en eliminar algunos ítems que eran repetitivos y preguntaban las mismas cosas, también opinó que los instrumentos se podían aplicar por internet, en forma de formularios de Google.

El segundo experto evaluador fue un docente, Magister en Tecnología Educativa y Competencias Digitales que ha trabajado varios años como docente de la Secretaría de Educación de Bogotá, también se ha desempeñado como investigador en la Corporación Equipo de Paz. Realizó algunos ajustes de forma a los cuestionarios donde su principal observación es que se debía cambiar la redacción de varios ítems debido a que la forma en la cual estaban redactados no se adaptaban a la edad de los estudiantes.

3.6 Procedimiento

El procedimiento metodológico permitió el ordenamiento del trabajo de campo en fases orientando el estudio para llegar de forma sistemática al análisis e interpretación de los datos recolectados.

3.6.1 Fases

A continuación, se exponen las fases que se implementaron para la realización de esta investigación.

3.6.1.1 Fase conceptual:

En esta primera fase se realizó el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación, la revisión de los antecedentes, el desarrollo del marco teórico y la formulación de las hipótesis.

3.6.1.2 Fase preliminar:

Durante esta fase se procedió a establecer dialogo con las directivas del Colegio San Bernardino de Bosa para informar a las mismas de forma oportuna sobre esta investigación, sus objetivos y posibles alcances. Una vez obtenida la autorización de las directivas para llevar a cabo el estudio se notificó a los acudientes de los estudiantes sobre el mismo y se solicitó el diligenciamiento del consentimiento informado en caso de estar de acuerdo en que sus acudidos participaran del proyecto.

3.6.1.3 Fase de diseño de los instrumentos:

En esta fase se realizó el diseño y construcción de los instrumentos para acopiar información y recolectar los datos necesarios a fin de observar si existe correlación o no entre las variables del estudio y para probar las hipótesis planteadas inicialmente, midiendo características de la autorregulación del aprendizaje y del rendimiento académico en tiempos de confinamiento.

3.6.1.4 Fase de validación de los instrumentos

Durante esta fase se expusieron los instrumentos a los dos expertos en educación para que dieran sus aportes y observaciones otorgando confiabilidad a los instrumentos que se utilizaron en el estudio.

3.6.1.5 Fase de aplicación de los instrumentos

Una vez validados los instrumentos diseñados se procedió a aplicarlos a la muestra seleccionada, esos instrumentos fueron: un cuestionario a los estudiantes sobre la autorregulación del aprendizaje en el confinamiento, un cuestionario a docentes para indagar sobre la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes durante el confinamiento, un cuestionario a estudiantes sobre el rendimiento académico en el confinamiento, un cuestionario a profesores sobre el rendimiento académico de los estudiantes en el confinamiento.

Además, se compilaron tablas de revisión documental de los consolidados de notas de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa durante el año 2.020 e inicios del 2.021 y tablas de cálculo de la correlación de Spearman, por último, se procedió al análisis de resultados, el cual sirvió como instrumento para proponer las estrategias pedagógicas que favorezcan la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes objeto de este proyecto.

3.6.1.6 Fase de análisis de los resultados y elaboración de conclusiones

En esta fase final, se procedió al análisis de los datos recopilados durante la fase de aplicación de los instrumentos sistematizando los mismos y finalizando con la construcción de las conclusiones del proyecto.

3.6.2 Cronograma de trabajo de campo

Tabla 4. Cronograma.

ACTIVIDADES	Meses
Planteamiento del problema, objetivos y antecedentes	1 y 2
Construcción del marco referencial	3 y 4
Fase preliminar.	5 y 6
Diseño y construcción de los instrumentos.	7 y 8
Validación de los instrumentos por expertos.	9 y 10
Aplicación de los instrumentos.	11 y 12
Recolección de datos	13 y 14
Análisis de los datos	15 y 16
Conclusiones	17 y 18

Fuente: elaboración propia.

3.7 Análisis de datos

Debido a que el método de la investigación fue el cuantitativo se procedió a organizar la información recolectada en tablas de correlación de Spearman para poder llevar a cabo un análisis comparativo de la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en tiempos de confinamiento como variables de este estudio. Para llevar a cabo el análisis de los resultados se tuvo en cuenta la ordenación de la misma atendiendo al cuadro de categorización, utilizando el programa Microsoft Excel.

En primer lugar, para examinar el cuestionario utilizado para evaluar la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa, se tuvieron en cuenta los datos totales obtenidos en cada uno de los ítems de la escala Likert y se representaron de forma gráfica para poder realizar comparaciones entre cada uno de los ítems, así mismo, se analizaron los datos obtenidos con el cuestionario a docentes para indagar sobre la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes durante el confinamiento.

En cuanto al cuestionario aplicado a los estudiantes para indagar sobre el rendimiento académico en el confinamiento, se clasificó la información de acuerdo a las categorías y subcategorías establecidas de manera que correspondiera con los objetivos

del estudio. Este mismo procedimiento se aplicó para analizar los datos obtenidos con el cuestionario realizado a los profesores para conocer su percepción sobre el rendimiento académico de sus estudiantes en el confinamiento.

Por otra parte, se sistematizó la información recolectada con los consolidados de notas de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa, atendiendo a la escala de valoración del rendimiento académico del Colegio San Bernardino de Bosa, cuyos ítems son: superior, alto, básico y bajo.

A continuación, se examinó la relación entre las variables del estudio mediante las tablas de cálculo de correlación de Spearman y el análisis de los resultados obtenidos en dichas tablas.

Por último, se propusieron algunas estrategias pedagógicas para favorecer la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa.

Capítulo 4. Análisis de resultados

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos de los datos recolectados en la investigación mediante los instrumentos aplicados a la muestra en el Colegio San Bernardino de Bosa: el cuestionario a estudiantes sobre la autorregulación del aprendizaje en el confinamiento, el cuestionario a docentes para indagar sobre la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes durante el confinamiento, el cuestionario a estudiantes sobre el rendimiento académico en el confinamiento, el cuestionario a profesores sobre el rendimiento académico de sus estudiantes en el confinamiento y las tablas de revisión documental de los consolidados de notas de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa.

Se pretendió explicar la relación entre las estrategias de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico conseguido por los estudiantes objeto de este estudio. Los mencionados datos fueron expuestos y analizados a partir de gráficas y tablas ordenadas. Los hallazgos se condensaron en la matriz de análisis categorial. (Anexo E. Matriz de sistematización). A continuación, se exponen los resultados correspondientes desde las categorías y subcategorías establecidas, así mismo, su interpretación y análisis en base al marco teórico, los objetivos planteados y el cuadro de categorización.

4.1 Autorregulación del aprendizaje

Los estudiantes en la actualidad (Martínez, Suarez y Valiente, 2020), necesitan adquirir autonomía y autorregulación en su proceso de aprendizaje. Este estudio toma como referente el modelo cíclico de fases de Zimmerman pues como afirman Panadero y Tapia (2014), es muy completo e incluye varias fases que abarcan aspectos cognitivos,

comportamentales y motivacionales, lo que le permite abordar la relación entre motivación y autorregulación de manera detallada (p. 460), en base a ese modelo se dispuso la categoría de autorregulación que abarcó dos de los objetivos específicos de la investigación: establecer los procesos de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento e identificar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento. Con tal finalidad se emplearon dos instrumentos: un cuestionario a estudiantes sobre la autorregulación del aprendizaje en el confinamiento y un cuestionario a docentes para indagar sobre la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes durante el confinamiento. De la categoría de autorregulación del aprendizaje se originaron tres subcategorías: planeación, ejecución y autorreflexión. Los hallazgos emanados del estudio de estas tres subcategorías se encuentran en la matriz de categorización. Anexo E. Matriz de sistematización.

4.1.1 Fase de planeación

Según Ferrer (2016), la autorregulación se puede expresar como un proceso de aprendizaje continuo en el que los estudiantes se fijan objetivos y diseñan estrategias para regular sus conocimientos, motivación y acciones, por tal motivo para el análisis de esta subcategoría se observaron las estrategias de planificación utilizadas por parte de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa, teniendo en cuenta que la planeación (Martínez, Suarez y Valiente, 2020), constituye uno de los tres pasos necesarios para realizar una tarea. Por tal motivo se inquirió en el establecimiento de objetivos (criterios de evaluación y nivel de perfección), como parte fundamental del análisis de la tarea. Otro aspecto del análisis de

la tarea que se examinó fue la planificación estratégica (anticipación). En relación a las creencias automotivadoras se inspeccionaron los siguientes aspectos: autoeficacia, expectativas de resultado, valor de la tarea, interés y orientación a metas.

En las gráficas se señalan los hallazgos frente a las preguntas realizadas en torno a la fase de planeación en el cuestionario aplicado a estudiantes sobre la autorregulación del aprendizaje durante el confinamiento.

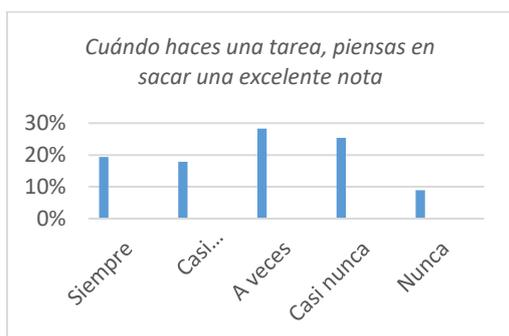


Figura 4. Hallazgos pregunta 1.

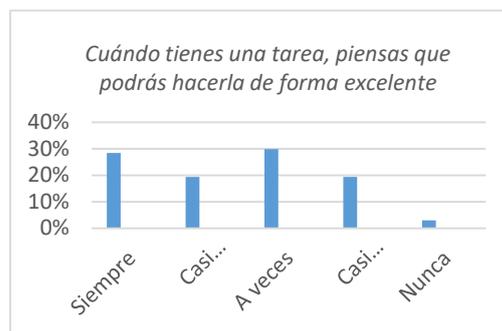


Figura 5. Hallazgos pregunta 2



Figura 6. Hallazgos pregunta 3.



Figura 7. Hallazgos pregunta 4



Figura 8. Hallazgos pregunta 5.

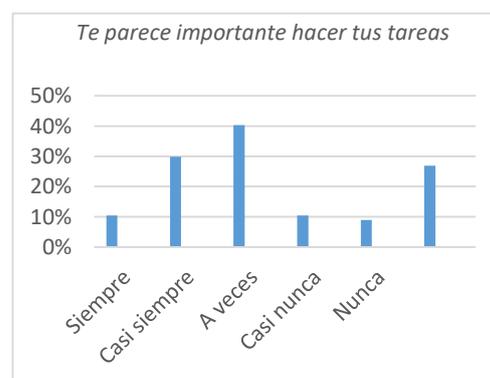


Figura 9. Hallazgos pregunta 6



Figura 10. Hallazgos pregunta 7.

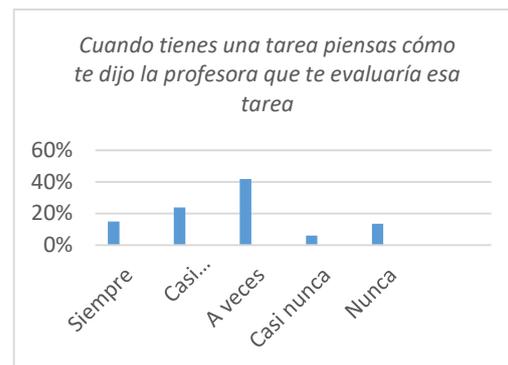


Figura 11. Hallazgos pregunta 8.

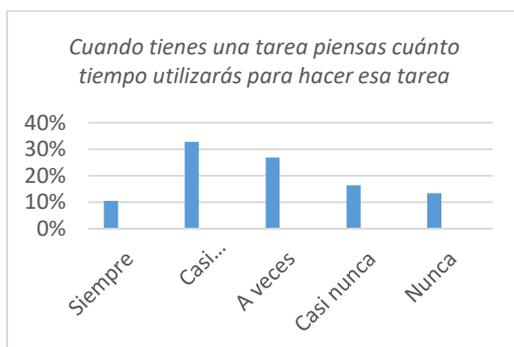


Figura 12. Hallazgos pregunta 9.



Figura 13. Hallazgos pregunta 10.



Figura 14. Hallazgos pregunta 11.

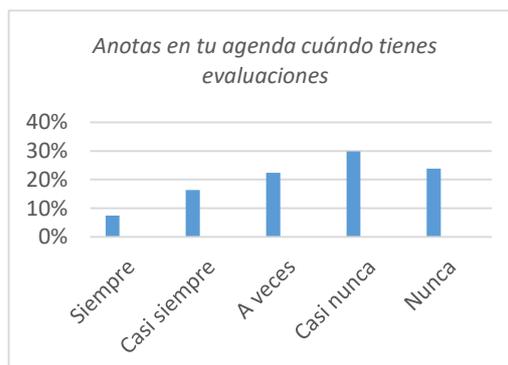


Figura 15. Hallazgos pregunta 12.

En la figura 16, se muestran los descubrimientos frente a las preguntas formuladas a los profesores del grado cuarto de primaria para indagar sobre su percepción en torno a la aplicación de estrategias de planeación por parte de sus estudiantes.

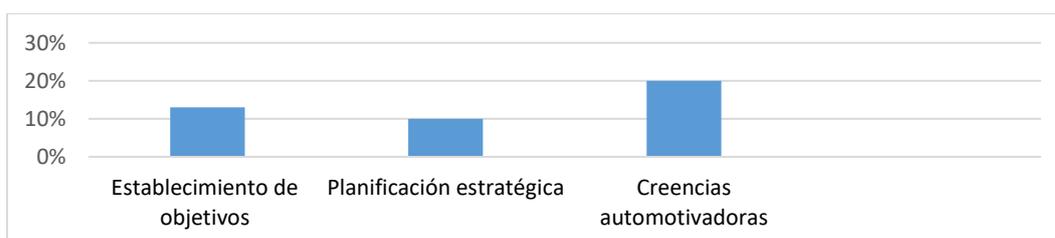


Figura 16. Hallazgos encuesta a docentes sobre la planeación en sus estudiantes.

En cuanto al análisis de los resultados obtenidos en la subcategoría fase de planeación respecto a los objetivos establecidos con los instrumentos aplicados se obtuvieron los hallazgos expuestos en la tabla 5.

Tabla 5. Resultados fase de planeación.

Instrumento	Tópico	Hallazgos
Cuestionario a estudiantes sobre la autorregulación del aprendizaje en el confinamiento.	Establecimiento de objetivos en la realización de la tarea (criterios de evaluación, nivel de perfección).	En cuanto al establecimiento de objetivos se obtuvieron los siguientes resultados: el 15% de los estudiantes siempre se fija objetivos, el 23,75% casi siempre, el 24% a veces, el 14,75% casi nunca y el 21,75% nunca.
Cuestionario a docentes para indagar sobre la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes durante el confinamiento.	Planificación estratégica (anticipación). Creencias automotivadoras (autoeficacia, expectativas de resultado, valor de la tarea, interés, orientación a metas).	En relación a la planificación estratégica, se obtuvo que los estudiantes utilizan estas estrategias de la siguiente manera: el 12% de los estudiantes siempre la tiene en cuenta, el 17,66% casi siempre, el 19,16% a veces, el 15,8% casi nunca y el 35,16% nunca. El 19,6% de estudiantes siempre tiene creencias automotivadoras, el 27% casi siempre, el 20,6% a veces, el 18,8% casi nunca y 13,2% nunca.

Fuente: elaboración propia.

4.1.1.1 Análisis resultados subcategoría fase de planeación

En cuanto al establecimiento de objetivos se obtuvieron los siguientes resultados: el 15% de los estudiantes siempre se fija objetivos, el 23,75% casi siempre, el 24% a veces, el 14,75% casi nunca y el 21,75% nunca. Donde los criterios de evaluación son tenidos en cuenta siempre por el 19 % de los estudiantes, casi siempre por el 24%, a veces por el 24 %, casi nunca por el 13 % y nunca por el 19 %. El alto nivel de perfección siempre es considerado por el 11% de los estudiantes, casi siempre por el 23,5 %, a veces por el 24%, casi nunca por el 16,5% y nunca por el 24,5%.

En relación a la planificación estratégica, se obtuvo que los estudiantes utilizan estas estrategias de la siguiente manera: el 12% de los estudiantes siempre la tiene en

cuenta, el 17,66% casi siempre, el 19,16% a veces, el 15,8% casi nunca y el 35,16% nunca. Estos resultados se desglosan así: el 12% de los estudiantes siempre organiza la tarea en pasos pequeños, el 15% casi siempre, el 18% a veces, el 16% casi nunca y el 39% nunca. En cuanto a la anticipación 12% de los estudiantes siempre la lleva a cabo, 20,33% casi siempre, 20,33% a veces, 15,6% casi nunca y 31,33% nunca.

El 19,6% de estudiantes siempre tiene creencias automotivadoras, el 27% casi siempre, el 20,6% a veces, el 18,8% casi nunca y 13,2% nunca. Donde el 31% siempre tiene sentimientos de autoeficacia, el 21% casi siempre, el 24% a veces, el 19% casi nunca y el 4% nunca. En referencia a las expectativas de resultado el 18% siempre las tiene, el 25% casi siempre, el 21% a veces, el 22% casi nunca y el 13% nunca. Para el 16% de estudiantes la tarea siempre es valiosa, para el 31% casi siempre, para el 21% a veces, para el 13% casi nunca y para el 18% nunca. En referencia al interés, al 12% de los estudiantes siempre les parecen interesantes sus tareas, al 27% casi siempre, al 28% a veces, al 21% casi nunca y al 12% nunca. Por último, la orientación a metas es realizada siempre por el 21% de estudiantes, por el 31% casi siempre, por el 9% a veces, por el 19% casi nunca y por el 19% nunca.

4.1.2 Fase de ejecución

Para el estudio de esta subcategoría se analizó el uso de estrategias de autorregulación por parte de los estudiantes para ejecutar sus actividades escolares. Por tal motivo se indagó en los procesos de autocontrol en sus aspectos cognitivo (gestión del tiempo, control del entorno de trabajo y búsqueda de ayuda) y motivacional (autoconsecuencias). En las gráficas se pueden observar los hallazgos en relación con las preguntas realizadas a los estudiantes en torno a la fase de ejecución en el cuestionario sobre la autorregulación del aprendizaje durante el confinamiento.



Figura 17. Hallazgos pregunta 13.

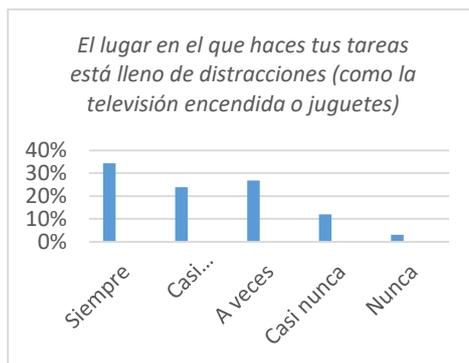


Figura 18. Hallazgos pregunta 14.



Figura 19. Hallazgos pregunta 15.



Figura 20. Hallazgos pregunta 16.

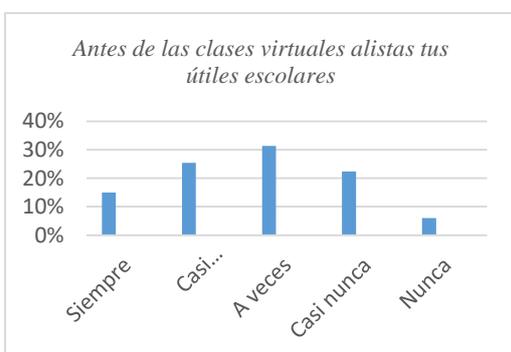


Figura 21. Hallazgos pregunta 17.

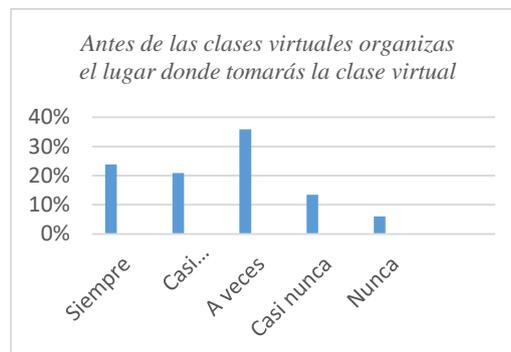


Figura 22. Hallazgos pregunta 18.



Figura 23. Hallazgos pregunta 19.

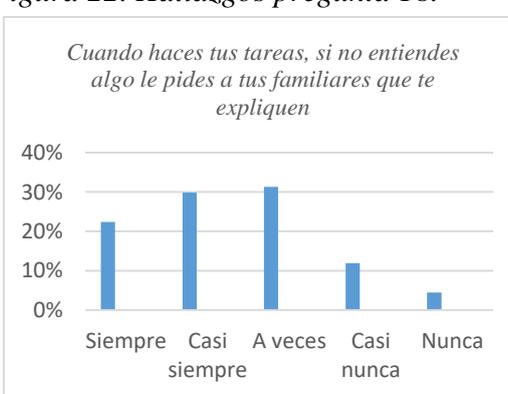


Figura 24. Hallazgos pregunta 20.



Figura 25. Hallazgos pregunta 21.

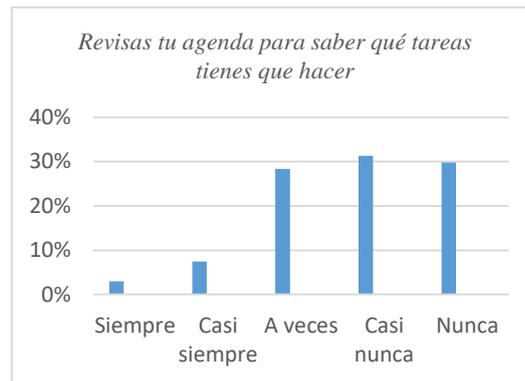


Figura 26. Hallazgos pregunta 22.



Figura 27. Hallazgos pregunta 23.



Figura 28. Hallazgos pregunta 24.

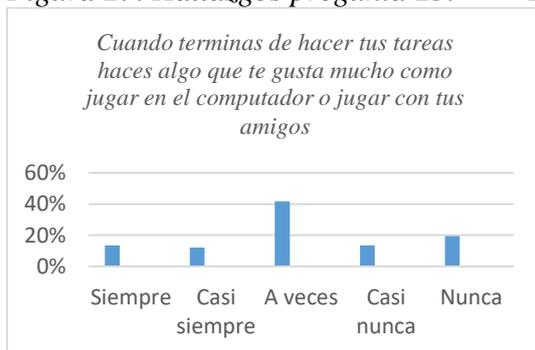


Figura 29. Hallazgos pregunta 25.

En la figura 31 se muestran los descubrimientos frente a las preguntas formuladas a los profesores del grado cuarto de primaria en torno a la fase de ejecución de sus estudiantes.

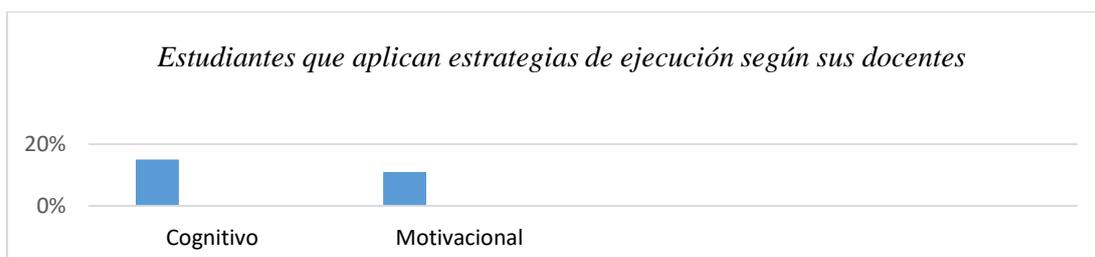


Figura 30. Hallazgos encuesta a docentes sobre la fase de ejecución en sus estudiantes.

En cuanto al análisis de los resultados obtenidos en la subcategoría fase de ejecución mediante los instrumentos aplicados se consiguieron los hallazgos mostrados en la tabla 6.

Tabla 6. Resultados fase de ejecución.

Instrumento	Tópico	Hallazgos
Cuestionario a estudiantes sobre la autorregulación del aprendizaje en el confinamiento.	Autocontrol (auto-instrucciones, gestión del tiempo, solicitud de ayuda, control del entorno de trabajo).	Al indagar sobre las estrategias de ejecución en la faceta de autocontrol, se encontró que el 14,96% de los estudiantes siempre las usa, 16,61% casi siempre, 21,69% a veces, 33,21% casi nunca y 29,18% nunca.

Fuente: elaboración propia.

4.1.2.1 Análisis resultados subcategoría fase de ejecución

Al indagar sobre las estrategias de ejecución en la faceta de autocontrol, se encontró que el 14,96% de los estudiantes siempre las usa, el 16,61% casi siempre, el 21,69% a veces, el 33,21% casi nunca y el 29,18% nunca. A su vez estos resultados se originan de los aspectos cognitivo y motivacional. Se obtuvo como resultado que el 16,92% de estudiantes siempre usa estrategias de tipo cognitivo, el 21,22% casi siempre, el 19,38% a veces, el 17,21% casi nunca y el 24,36% nunca. Estas estrategias se desglosaron en gestión del tiempo, control del entorno de trabajo y búsqueda de ayuda de la siguiente manera: en relación a la gestión del tiempo el 10,6% de los estudiantes siempre hace una buena gestión, el 23% casi siempre, el 20% a veces, el 19,66% casi nunca y el 25,6% nunca. El 15,5% siempre realiza un adecuado control del entorno de trabajo, el 20% casi siempre, el 22,5% a veces, el 19,66% casi nunca y el 21,5% nunca. El 24,66% de estudiantes siempre busca ayuda cuando no entiende una tarea, el 20,66% casi siempre busca ayuda, el 15,66% a veces, el 12,33% casi nunca y el

26% nunca. Respecto al aspecto motivacional enfocado a las autoconsecuencias se encontró que el 13% siempre las utiliza, el 12% casi siempre, el 24% a veces, el 16% casi nunca y el 34% nunca.

4.1.3 Fase de reflexión

Para examinar esta subcategoría se examinó el empleo de estrategias de autorregulación de los estudiantes para reflexionar sus actividades escolares. De esta manera para indagar sobre las estrategias de autorreflexión se tuvieron en cuenta el autojuicio (autoevaluación y atribución causal) y la autorreacción (autosatisfacción/afecto e interferencia adaptativa/defensiva). En las siguientes figuras se pueden observar los hallazgos en relación a las preguntas realizadas a los estudiantes en torno a la fase de autorreflexión en el cuestionario sobre la autorregulación del aprendizaje durante el confinamiento.

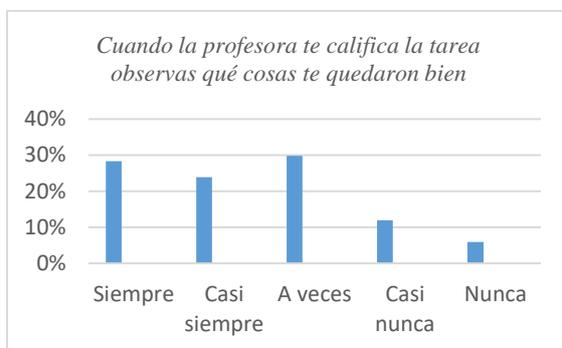


Figura 31. Hallazgos pregunta 26.

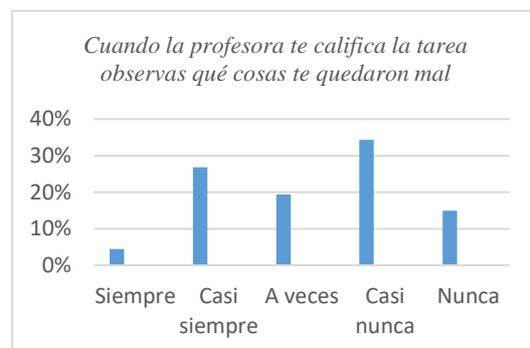


Figura 32. Hallazgos pregunta 27.

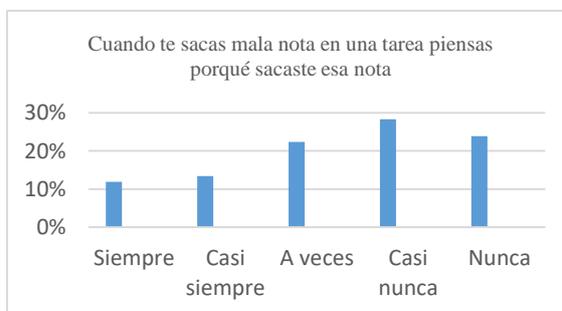


Figura 33. Hallazgos pregunta 28.

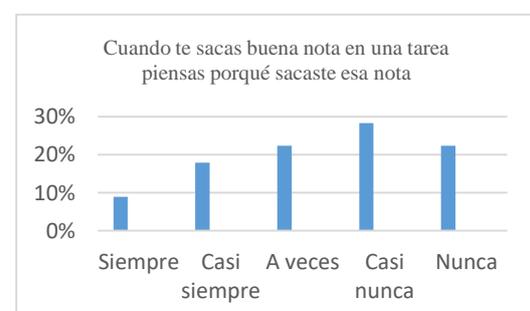


Figura 34. Hallazgos pregunta 29.

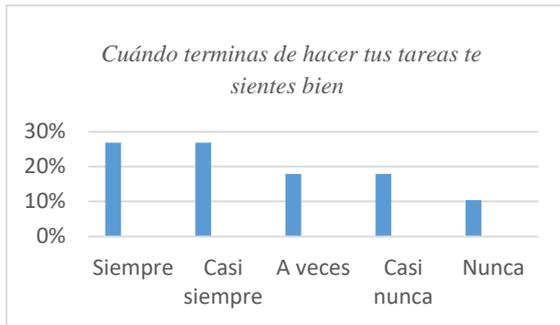


Figura 35. Hallazgos pregunta 30.

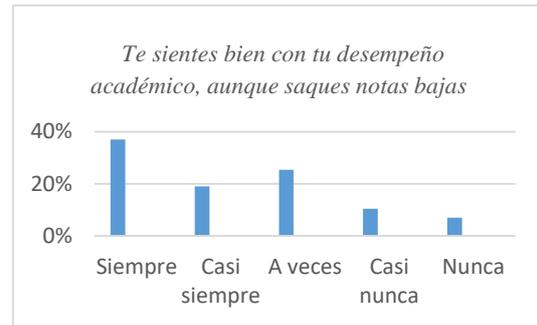


Figura 36. Hallazgos pregunta 31.

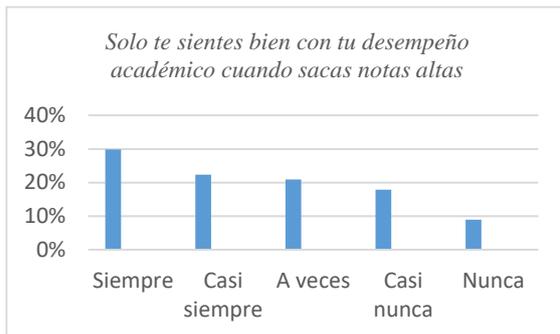


Figura 37. Hallazgos pregunta 32.

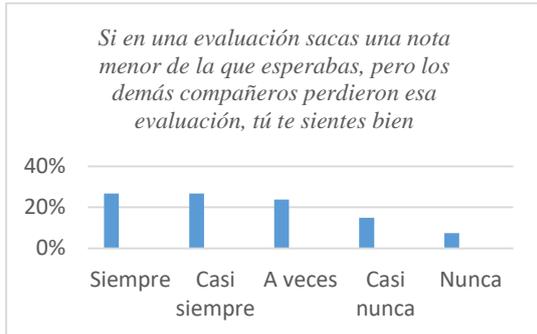


Figura 38. Hallazgos pregunta 33.

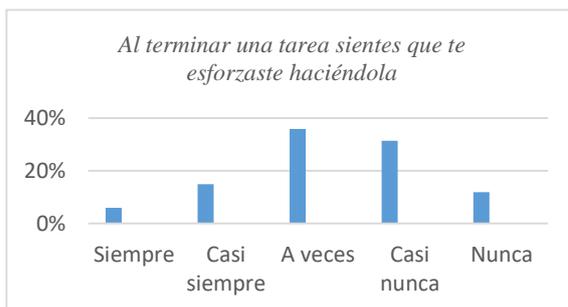


Figura 39. Hallazgos pregunta 34.

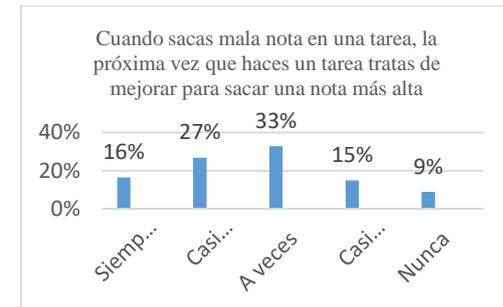


Figura 40. Hallazgos pregunta 35.



Figura 41. Hallazgos pregunta 36

En la figura 39 se muestran los descubrimientos frente a las preguntas formuladas a los profesores del grado cuarto de primaria en torno a la fase de autorreflexión de sus estudiantes.

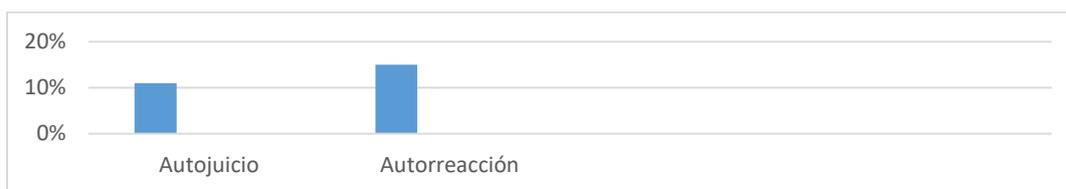


Figura 42. Hallazgos encuesta a docentes sobre la fase de evaluación en sus estudiantes.

En cuanto al análisis de los resultados obtenidos en la subcategoría fase de autorreflexión se obtuvieron los resultados expuestos en la tabla 7.

Tabla 7. Resultados fase de autorreflexión.

Instrumento	Tópico	Hallazgos
Cuestionario a estudiantes sobre la autorregulación del aprendizaje en el confinamiento.	Auto juicio. Auto reacción.	Con respecto al autojuicio se analizaron la autoevaluación y la atribución causal. En cuanto a la autoevaluación 11,37% de estudiantes siempre utiliza estas estrategias, 16,62% casi siempre, 20,25% a veces, 20,25% casi nunca y 30,5% nunca.
Cuestionario a docentes para indagar sobre la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes durante el confinamiento.		En referencia a la autorreacción 14,75% de estudiantes manejan adecuadamente estrategias de autorreacción, 23% casi siempre, 21,75% a veces, 18,5% casi nunca y 21,25% nunca. Para la atribución causal se obtuvo que es bien utilizada por 8,5% de estudiantes, 17% casi siempre la utiliza, 16,5% a veces, 17,5% casi nunca y 39,5% nunca.

Fuente: elaboración propia.

4.1.3.1 Análisis resultados subcategoría fase de autorreflexión

La autorreflexión, se analizó teniendo en cuenta el autojuicio (autoevaluación y atribución causal) y la autorreacción (autosatisfacción/afecto e interferencia adaptativa/defensiva).

Con respecto al autojuicio se analizaron la autoevaluación y la atribución causal. En cuanto a la autoevaluación 11,37% de estudiantes siempre utiliza estas estrategias, 16,62% casi siempre, 20,25% a veces, 20,25% casi nunca y 30,5% nunca. Estos resultados provienen de los siguientes datos: en referencia a la observación por parte del estudiante de los aspectos positivos y negativos cuando la profesora les califica la tarea

20,5% de estudiantes siempre la hacen, 22,5% casi siempre, 22% a veces, 19% casi nunca y 15% nunca. En el criterio de comparación social, 34 % de estudiantes siempre que en una evaluación sacan una nota menor de la que esperaban, se sienten bien si los demás compañeros pierden esa evaluación, 22% casi siempre, 19% a veces, 16% casi nunca y 7% nunca. La autoevaluación según los objetivos arrojó los siguientes resultados: 37% de estudiantes siempre se sienten bien con su desempeño académico, aunque saquen notas bajas, 19% casi siempre, 25% a veces, 10% casi nunca y 8% nunca. El 10% de estudiantes manifestó que solo se sienten bien con su desempeño académico cuando sacan notas altas, el 18% casi siempre, el 15% a veces, 21% casi nunca y 36% nunca. Para la atribución causal se obtuvo que es bien utilizada por 8,5% de estudiantes, 17% casi siempre la utiliza, 16,5% a veces, 17,5% casi nunca y 39,5% nunca.

En referencia a la autorreacción 14,75% de estudiantes manejan adecuadamente estrategias de autorreacción, 23% casi siempre, 21,75% a veces, 18,5% casi nunca y 21,25% nunca. Estos resultados se desglosan en autosatisfacción/afecto, interferencia adaptativa e interferencia defensiva de la siguiente manera: en autosatisfacción/afecto 18% de estudiantes se juzga de manera positiva siempre, 24,5% casi siempre, 20% a veces, 19,5% casi nunca y 18% nunca. En cuanto a la interferencia adaptativa 16% de estudiantes siempre que sacan mala nota en la tarea, la próxima vez que hacen una tarea tratan de mejorar para sacar una nota más alta, 27% casi siempre, 31% a veces, 13% casi nunca y 12% nunca. En la interferencia defensiva se encontró que el 37% de estudiantes siempre que sacan mala nota en una tarea, no sienten ganas de hacer más tareas, el 22% casi siempre, el 16% a veces, el 16% casi nunca y el 7% nunca.

4.2 Rendimiento académico

Mediante la variable rendimiento académico en este estudio se observaron los aprendizajes obtenidos por los estudiantes durante el confinamiento, en este caso del grado cuarto de primaria de la jornada mañana, recordando que para Cabrera y Burgos (2019), el rendimiento académico constituye una especie de medición del aprendizaje pues es una de las metas fundamentales de la educación.

Esta categoría implicó dos de los objetivos específicos de la investigación: determinar el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento e identificar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento. En esta investigación, una de las variables de estudio es el rendimiento académico, Cabrera y Burgos (2019), definen el rendimiento académico como una de las variables que conforman la actividad académica y proporciona información sobre la calidad de los sistemas educativos, esta información se pudo observar con los consolidados de notas y con la información dada por los cuestionarios. De la categoría de rendimiento académico se desglosaron dos subcategorías: el rendimiento académico general y el rendimiento académico específico. Para recolectar los datos y obtener la información sobre dichas subcategorías se usaron tres instrumentos: una revisión documental de los consolidados de notas, un cuestionario a estudiantes y un cuestionario a profesores sobre el rendimiento académico de los estudiantes en el confinamiento.

4.2.1 Tipos de rendimiento académico

El rendimiento académico puede ser de tipo general o específico y no se simboliza únicamente con las notas pues se relaciona con aspectos como los hábitos culturales, la conducta, la faceta afectiva, las relaciones con el entorno y los problemas de índole personal, familiar y social.

4.2.1.1 Rendimiento académico general

Para examinar esta subcategoría se indagó en los consolidados de notas, recordando que el rendimiento académico general, según expresan Albán y Calero (2.017), se observa cuando el alumno asiste a la institución educativa, (que en este caso esa asistencia se circunscribe a la virtualidad), declarando un resultado del aprendizaje en torno a la línea educativa donde se muestran costumbres culturales y el comportamiento del estudiante.

4.2.1.2 Análisis resultados subcategoría fase de rendimiento académico general

En la revisión documental de los consolidados se lograron los siguientes hallazgos: en el Colegio San Bernardino de Bosa según el SIE del colegio, durante el año escolar se evalúan cuatro bimestres académicos, como se expone en el PEI: en el Colegio San Bernardino de Bosa para la aprobación bimestral de cada área o anual de cada área, el rango de aprobación mínimo corresponde al desempeño básico y su equivalente en la escala numérica institucional, se entiende como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas fundamentales como se manifiesta en el Proyecto Educativo Institucional del Colegio San Bernardino, sin embargo, durante el año 2.020 debido al confinamiento y a las dificultades derivadas del mismo se evaluaron solamente dos semestres académicos y no se hizo de forma numérica sino con

letras, S (desempeño superior), A (desempeño alto), B (desempeño básico) y N (desempeño bajo). Durante el primer semestre del año 2.020 varios estudiantes a causa de las problemáticas por el confinamiento no entregaron ninguno de los trabajos escolares asignados, motivo por el cual no se les pudieron sacar notas, se decidió dejar esas notas en blanco y dar a los estudiantes la oportunidad de recuperar esas asignaturas durante el segundo semestre del año 2.020, además en este primer semestre la mortalidad académica fue muy grande (25 % de los estudiantes obtuvieron resultados insuficientes), por otra parte, el 46% de los estudiantes se ubicaron en desempeño básico, es decir que sumados los desempeños bajo y básico alcanzaron un 71% del total, lo cual es preocupante pues muestra unos desempeños muy pobres a nivel general, como se puede observar en la figura 40.



Figura 43. Consolidado notas semestre I 2020. Figura 44. Consolidado notas semestre II 2020.

Durante el segundo semestre se trató de mejorar la situación de pérdida académica obtenida durante el primer semestre, ofreciendo a los estudiantes múltiples oportunidades para entregar los trabajos escolares y flexibilizando la manera de calificar teniendo en cuenta las dificultades como baja conectividad, falta de equipos tecnológicos, dificultades económicas derivadas del confinamiento, etc. Estas estrategias fueron efectivas pues se logró que durante el segundo semestre el porcentaje de estudiantes con desempeño bajo fuera tan solo del 6%, mientras que el nivel básico

aumentó enormemente a un 70%. Sin embargo, se disminuyeron los porcentajes de desempeño superior que pasó de 6% a 5% y alto que pasó de 23% a 19% como se evidencia en la figura 41.

Al finalizar el año escolar 2020, el consolidado anual permanecía con un alto porcentaje de desempeños bajos (15,5%) y básicos (58%), por este motivo se continuó con la flexibilización de las notas para evaluar las nivelaciones presentadas por los estudiantes, dando la oportunidad de mejorar la nota no solo a quienes tenían desempeño bajo sino también a los estudiantes que tenían notas en desempeño básico o en desempeño alto.



Figura 45. Notas finales sin nivelaciones 2020.



Figura 46. Notas finales con nivelaciones 2020.

Gracias a las nivelaciones y a la flexibilización en las calificaciones se logró que el porcentaje de estudiantes de la muestra cuyos desempeños eran bajos 15,5% ahora fuera de 0%, el desempeño básico pasó de 58% a 48%, el desempeño alto pasó de 21% a 37% y el desempeño superior de 5,5% a 14%, como se vislumbra en la figura 43. Esto fue posible gracias a la autonomía que permite el Ministerio de Educación Nacional de Colombia a las instituciones educativas, en el decreto 1290 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional, según el cual las instituciones educativas definirán la escala de valoración acorde a sus necesidades para evaluar los desempeños de los estudiantes (p.2).

Durante el primer bimestre del 2.021, los estudiantes de la muestra han obtenido los desempeños mostrados en la figura, nuevamente se observa un alto porcentaje de estudiantes con desempeños bajos (31%) y básicos (33%), mientras que los desempeños alto y superior obtienen porcentajes menores que los bajos y básicos con 19% y 17% respectivamente.



Figura 47. Consolidado de notas primer bimestre 2021

En cuanto al análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de las encuestas en la subcategoría fase rendimiento académico general los hallazgos se pueden encontrar en la tabla 8.

Tabla 8. Resultados rendimiento académico general.

Instrumento	Tópico	Hallazgos
Tablas de revisión documental de los consolidados de notas de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa.	Superior	Durante el primer semestre del año 2.020 el 6% de estudiantes tuvo un desempeño superior, en el segundo semestre del mismo año el 5% de estudiantes alcanzó un desempeño superior y en el primer bimestre del año 2.021 el 17% de estudiantes presentó desempeño superior.
	Alto	Durante el primer semestre del año 2.020 el 23% de estudiantes tuvo un desempeño alto, en el segundo semestre del mismo año el 19% de estudiantes alcanzó un desempeño alto y en el primer bimestre del año 2.021 el 19% de estudiantes presentó desempeño alto.
	Básico	Durante el primer semestre del año 2.020 el 46% de estudiantes tuvo un desempeño básico, en el segundo semestre del mismo año el 70% de estudiantes tuvo un desempeño básico y en el primer bimestre del año 2.021 33% de estudiantes presentaron desempeño básico.

Bajo	Durante el primer semestre del año 2.020 el 25% de estudiantes tuvo un desempeño insuficiente, en el segundo semestre del mismo año el 6% de estudiantes tuvo un desempeño insuficiente y en el primer bimestre del año 2.021 el 31% de estudiantes presentó desempeño insuficiente.
------	--

Fuente: elaboración propia.

4.2.2 Rendimiento académico específico

Para examinar esta subcategoría se analizaron las problemáticas personales, familiares y sociales y el apoyo familiar mediante preguntas formuladas a los estudiantes en el cuestionario sobre el rendimiento académico en el confinamiento, teniendo en cuenta que el rendimiento académico específico, según Albán y Calero (2.017), es aquel que se presenta en la resolución de problemas personales, en la vida diaria en el trabajo, la familia y la sociedad que afrontarán en el futuro. Este rendimiento se puede considerar como una aplicación que realiza el individuo de los conocimientos adquiridos para conseguir superar los obstáculos que se le crucen en su existencia. Estos resultados se pueden observar en la tabla 9.

Tabla 9. Resultados rendimiento académico específico.

Instrumento	Tópico	Hallazgos
Cuestionario a estudiantes sobre el rendimiento académico en el confinamiento.	Problemáticas personales.	El 82% de los estudiantes presentó problemas personales durante el confinamiento.
	Problemáticas familiares.	El 78% de los estudiantes presentó problemas familiares durante el confinamiento.
Cuestionario a profesores sobre el rendimiento académico de los estudiantes en el confinamiento.	Problemáticas sociales.	El 91% de los estudiantes presentó problemas sociales durante el confinamiento.
	Apoyo familiar.	El 24% de los estudiantes no contó con apoyo familiar durante el confinamiento.
	Relaciones interpersonales.	El 97% de los estudiantes extrañó las relaciones interpersonales que tenía en el colegio durante la presencialidad.

Fuente: elaboración propia.

4.2.2.1 Análisis resultados subcategoría fase de rendimiento académico específico

El rendimiento académico específico esta permeado por aspectos como los problemas personales, familiares y sociales, las relaciones interpersonales y el apoyo familiar, durante el confinamiento muchas de esas problemáticas se han visto incrementadas debido a múltiples factores como el aislamiento social, la pérdida de empleos, el contexto de enfermedad, el miedo a un posible contagio, etc.

Todo esto sumado al abrupto cambio en el sistema educativo tuvo consecuencias en el rendimiento académico de los estudiantes, como se pudo evidenciar en los consolidados de notas, un gran porcentaje de estudiantes vieron disminuidos sus promedios académicos a causa de los cambios y problemáticas que debieron enfrentar. Como se ratifica con la aplicación de los cuestionarios a estudiantes y docentes sobre el rendimiento académico durante el confinamiento, para los estudiantes los problemas personales afectan el rendimiento académico, los problemas familiares y emociones como la tristeza, el mal humor, el mal genio o las preocupaciones hacen que el rendimiento académico disminuya, pues el desarrollo emocional, como afirma Crispín (2011), es decisivo para un aprendizaje verdadero. (p. 29).

4.3 Correlación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en época de confinamiento.

Para observar si existe correlación entre las variables del estudio se procedió a utilizar las tablas de cálculo de correlación de Spearman. Mediante dichas tablas se clasificaron los datos obtenidos sobre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico, organizando los rangos de valores de las variables en las columnas X y Y, luego se procedió a restar para cada valor de X el valor que le

correspondía de Y, ubicando este valor en la columna d y, por último, en la columna d^2 el cuadrado de dicha diferencia. Una vez organizada la información en las tablas de cálculo de correlación de Spearman se procedió a graficar, obteniendo así gráficas donde se pudo observar la dispersión de los datos mostrando la relación entre las variables estudiadas: la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en situaciones de confinamiento, donde la posición de los puntos permitió evidenciar la existencia de una relación lineal entre las variables objeto de esta investigación. La tabla de interpretación del coeficiente de correlación de Spearman se utilizó como instrumento para dilucidar los resultados obtenidos al aplicar la fórmula de correlación de Spearman, como se muestra a continuación:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

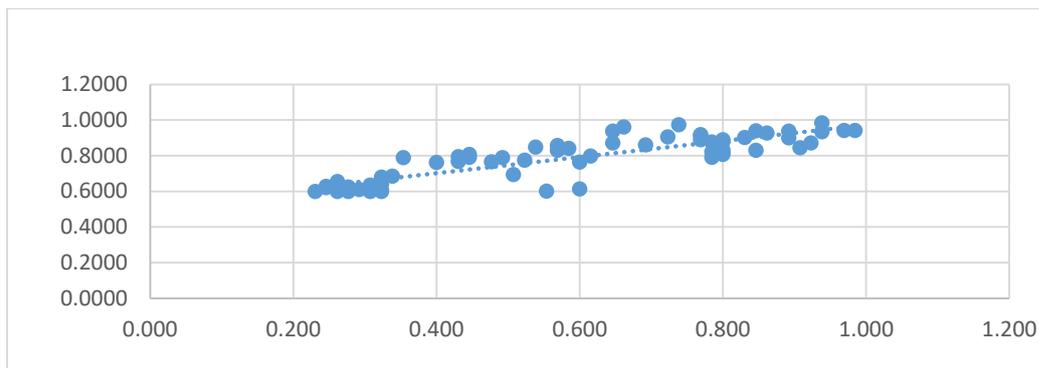


Figura 48. Correlación fase de planeación & rendimiento académico.

$$\rho_{s(x,y)} = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

$$\rho_{s(x,y)} = 1 - \frac{67 * 7766}{67 * (300762 - 1)}$$

$$\rho_{s(x,y)} = 0,845$$

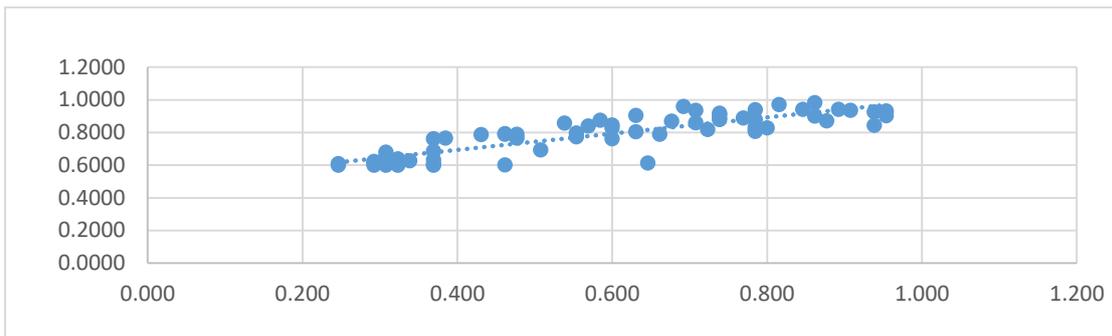


Figura 49. Correlación fase de ejecución & rendimiento académico.

$$\rho_{s(x,y)} = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

$$\rho_{s(x,y)} = 1 - \frac{67 * 7001,5}{67 * (300762 - 1)}$$

$$\rho_{s(x,y)} = 0,860$$

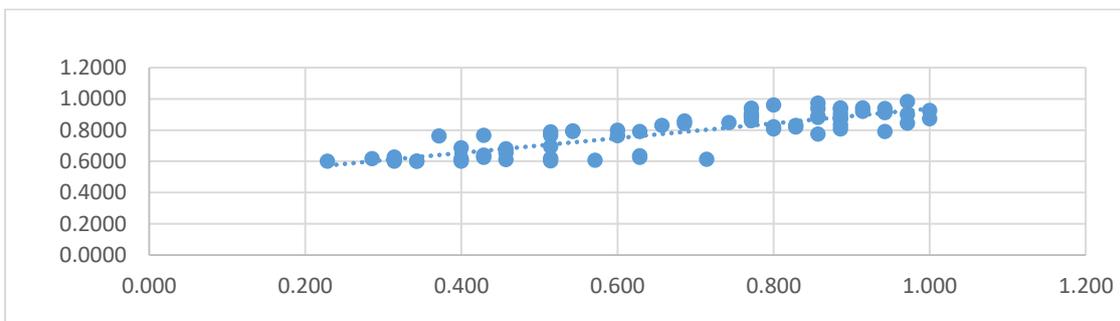


Figura 50. Correlación fase de autorreflexión & rendimiento académico.

$$\rho_{s(x,y)} = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

$$\rho_{s(x,y)} = 1 - \frac{67 * 8747,5}{67 * (300762 - 1)}$$

$$\rho_{s(x,y)} = 0,825$$

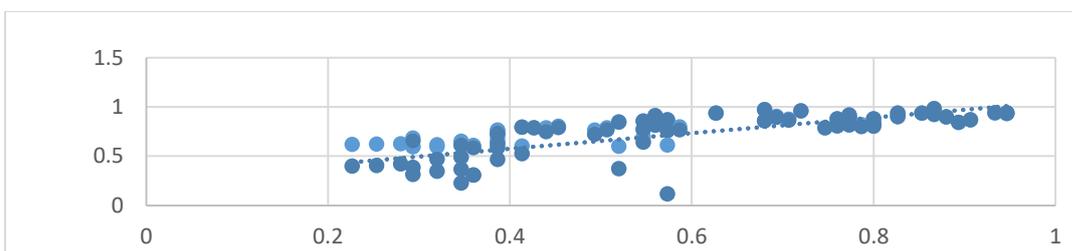


Figura 51. Correlación autorregulación & rendimiento académico.

$$\rho_{s(x,y)} = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

$$\rho_{s(x,y)} = 1 - \frac{67 * 8368}{67 * (300762 - 1)}$$

$$\rho_{s(x,y)} = 0,833$$

Los resultados obtenidos muestran que existe una estrecha correlación entre las variables objeto de este estudio: la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico, lo cuál indica que entre más se utilicen las estrategias de autorregulación más se puede mejorar el rendimiento académico.

4.4 Propuesta para favorecer el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes.

Una vez analizados los resultados de este estudio se evidencia que existen falencias en los procesos de autorregulación llevados a cabo por los estudiantes del grado cuarto de primaria del Colegio San Bernardino de Bosa de la jornada mañana, lo cual incide en los bajos desempeños alcanzados por ellos. Por otra parte, debido a la situación de nueva normalidad causada por el virus Covid-19 que ha impactado no solo el desempeño académico sino la parte emocional de los estudiantes es necesario realizar propuestas que ayuden a promover la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, brindándoles herramientas como las estrategias cognitivas y de control de los recursos para lograr mejorar académicamente y afrontar situaciones adversas donde se requiere una mayor autonomía, pues como dice Ferrer (2016), la autorregulación beneficia a los estudiantes y les ayuda a conseguir el avance académico en mayor medida que otros programas sin verse afectado por aspectos como el nivel educativo de los estudiantes, la materia que se imparta o el tiempo que duren los programas.

En esta propuesta se toma como eje central la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes como herramienta fundamental para mejorar su desempeño académico. Teniendo en cuenta que la autorregulación puede ser aprendida y entrenada por los estudiantes, se pretende aportar estrategias que sirvan para aprenderla o controlarla, en búsqueda de un mejor aprendizaje y rendimiento, como un proceso de

mejoramiento continuo, como indican Suarez y Fernández (2016), el aprendizaje autorregulado no se puede definir como un proceso de todo o nada.

Las estrategias que se proponen son cognitivas y de control de los recursos. Las estrategias cognitivas implican formas de organizar mediante el uso de capacidades intelectuales propias, para cubrir las necesidades que una tarea demanda, al orientar los procesos de pensamiento, hacia la solución de una problemática. Estas estrategias pueden ser de diferente orden: estrategia central planteamiento, que se refiere a los estilos de aprendizaje, la motivación, las actitudes y las alteraciones en las funciones ejecutivas. Las macro-estrategias que implican el control, la comprobación, la revisión y la autoevaluación. Las micro-estrategias que atañen a la formulación de cuestiones y la planificación. Por otra parte, las estrategias de control de recursos sirven para gestionar y vigilar el ambiente en el que se desenvuelve el estudiante, mediante el control del tiempo y el espacio gestionando el esfuerzo y controlando el contexto y a las personas. Las estrategias de control de recursos incluyen organización de actividades, planificación de las mismas, elaboración de objetivos, construcción de planes, control ante las distracciones, flexibilización de las estrategias, autocontrol para lograr metas, práctica del aprendizaje cooperativo y utilización de recursos. Para implementar las mencionadas estrategias, se pueden llevar a cabo varias acciones, en primer lugar, realizar escuelas de padres donde se explique a los padres de familia la importancia de los procesos de autorregulación para que ellos también colaboren a los docentes enseñándoles a sus hijos hábitos como la gestión del tiempo, la planificación y el desarrollo de la autonomía, pues aunque estos estudiantes se encuentran en el grado cuarto, hay padres de familia que les hacen las tareas como se evidenció en una de las encuestas, entonces al educar a los padres ellos van a entender la importancia de la autonomía para sus hijos ya que la autorregulación debe surgir de los propios

estudiantes, ni los docentes ni los padres la podemos efectuar por ellos, recordando a Crispín (2011), quien define el aprendizaje autónomo como un proceso en el cual el estudiante se autorregula y concientiza sobre sus procesos tanto cognitivos como socio-afectivos, (p. 49).

Por su parte, los docentes también podemos promover la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes enseñándoles a fijar objetivos a partir de criterios de evaluación preestablecidos, (Ibáñez 2.015), también orientándolos para que aprendan a planificar el desarrollo de las actividades de acuerdo al nivel de perfección buscado entendiendo que de ese nivel dependerán el tiempo y el esfuerzo requeridos. Ayudar a los estudiantes a generar hábitos como el uso de la agenda escolar para promover la planificación, la gestión del tiempo y la anticipación, sin olvidar el autocontrol en el estudiante, según Crispín (2.011), la autorregulación requiere que el estudiante controle el proceso, entendiendo sus dificultades y el modo de superarlas para lograr el aprendizaje.

Implementar rúbricas de evaluación que sean elaboradas conjuntamente con los estudiantes, así mismo se pueden elaborar formatos de autoevaluación para ayudar a los estudiantes a chequear sus progresos, pues como indican Suarez y Fernández (2016), el aprendizaje autorregulado no se puede definir como un proceso de todo o nada.

Capítulo 5. Conclusiones

En el presente capítulo se muestran los principales hallazgos emanados de este estudio sobre la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de grado cuarto de primaria en situaciones de confinamiento. Todo esto en concordancia con los objetivos fijados al inicio de la investigación, el problema, el marco referencial y la metodología. Así mismo, se exhiben las nuevas ideas para estudios posteriores, la respuesta a la pregunta de investigación y objetivos, las limitantes, las nuevas preguntas de investigación y las recomendaciones.

5.1 Principales hallazgos

El hallazgo más importante de la presente investigación fue observar que existe una estrecha correlación (0,833) entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes del grado cuarto de primaria en situaciones de confinamiento, evidenciando que a mayor utilización de estrategias de autorregulación mejores resultados académicos se pueden conseguir. Este hallazgo se infiere con base en la tabla de interpretación del coeficiente de correlación de Spearman que se puede observar en el anexo D. (Tablas de revisión documental de los consolidados de notas).

En el estudio también se analizó la correlación entre cada una de las fases del proceso de autorregulación y el rendimiento académico de los estudiantes durante el confinamiento, en los tres casos se obtuvo una correlación positiva alta en base a la tabla de interpretación del coeficiente de correlación de Spearman anexo D, dichos resultados oscilaron entre 0,825 para la fase de evaluación y el rendimiento académico y el 0,860 para la fase de ejecución y el rendimiento académico, como se expone a continuación.

La correlación obtenida entre la fase de planeación y el rendimiento académico fue de 0,845, mostrando que existe una correlación positiva alta entre estas variables, donde los estudiantes que emplean un mayor número de estrategias de planificación y lo hacen de manera sistemática alcanzan mejores resultados académicos que aquellos estudiantes que utilizan de vez en cuando estas estrategias.

La correlación entre la fase de ejecución y el rendimiento académico (0,860) fue la correlación más alta de las tres fases del proceso de autorregulación del aprendizaje, es decir, que de las tres fases del proceso de autorregulación del aprendizaje en esta hubo una mayor correspondencia entre las habilidades de ejecución empleadas y el rendimiento alcanzado.

La correlación obtenida entre la fase de evaluación y el rendimiento académico (0,825) fue la correlación más baja de las tres fases del proceso de autorregulación del aprendizaje, sin embargo, su valor sigue siendo alto y muestra que si los estudiantes se autoevalúan pueden exigirse más a ellos mismos y mejorar su rendimiento académico.

Se encontró que los estudiantes del grado cuarto de primaria del Colegio San Bernardino de Bosa son poco autorregulados ya que como manifiesta Schunk (1.989, 1.994), para que un estudiante sea autorregulado sus propias acciones deben estar enfocadas a lograr las metas de aprendizaje en forma sistemática y un porcentaje importante de estudiantes del grado cuarto de primaria emplean las estrategias de autorregulación de forma esporádica.

Otro hallazgo importante de este estudio fue el identificar los procesos de planificación empleados por los estudiantes, observando que, según explican Panadero y Tapia (2014) la planificación, es aquella fase en la que el estudiante por primera vez identifica la tarea que va a realizar, además, la examina, juzga si podrá realizarla exitosamente, define sus objetivos y realiza una planeación al respecto. Estos procesos

se han desarrollado de una manera informal en la mayoría de los hogares durante el confinamiento; se observó que todos los estudiantes no emplean las mismas estrategias de planificación y que quienes lo hacen de una manera más constante son aquellos alumnos cuyos desempeños son altos y superiores en las asignaturas, mostrando una motivación intrínseca, como afirman Suarez y Fernández (2016). La motivación intrínseca en los alumnos se evidencia cuando tienen el propósito de aprender y quieren hacer bien sus tareas; mientras que en los estudiantes con desempeños básicos y medios las estrategias de autorregulación son usadas algunas veces.

Las estrategias de planeación que se observaron fueron el establecimiento de objetivos (criterios de evaluación y nivel de perfección) y las creencias automotivadoras (autoeficacia, expectativas de resultado, valor de la tarea, interés y orientación a metas). Las estrategias de planeación que realizan algunos estudiantes son: 19% siempre y 24% casi siempre, piensan cómo les dijo la profesora que evaluaría la tarea; 13% siempre y 31% casi siempre que tienen una tarea piensan cuánto tiempo utilizarán para hacerla; 12% siempre y 15% casi siempre, cuando tienen una tarea, organizan en pequeños pasos cómo la van a hacer; 15% siempre y 33% casi siempre, anotan en la agenda las tareas que tienen que hacer; 12% siempre y 12% casi siempre, tienen anotado en un horario cuándo tienen encuentros sincrónicos; 9% siempre y 16% casi siempre, anotan en la agenda cuándo tienen evaluaciones; 31% siempre y 21% casi siempre, cuando tienen una tarea piensan que podrán hacerla de forma excelente; 18% siempre y 25% casi siempre, cuándo hacen una tarea, piensan en sacar una excelente nota; al 16% siempre y al 31% casi siempre les parece importante hacer sus tareas; 21% siempre y 31% casi siempre, cuando les dejan una tarea piensan en esforzarse haciéndola.

En relación con la fase de ejecución, se indagó en las estrategias de autocontrol en los aspectos cognitivo (gestión del tiempo, control del entorno de trabajo y búsqueda

de ayuda) y motivacional (autoconsecuencias). Los hallazgos mostraron lo siguiente en cuanto a las estrategias de ejecución: 27% siempre y 25% casi siempre, tienen en su casa un lugar que solo se utiliza para hacer las tareas; 4% siempre y 12% casi siempre, mantienen el lugar en el que hacen sus tareas, libre de distracciones; 9% siempre y 16% casi siempre, antes de empezar a hacer su tarea alistan todos los útiles escolares que necesitan; 6% siempre y 21% casi siempre, mantienen el lugar en el que hacen sus tareas ordenado; 19% siempre y 21% casi siempre, antes de las clases virtuales alistan sus útiles escolares; 28% siempre y 25% casi siempre, antes de las clases virtuales organizan el lugar donde tomarán la clase virtual; 25% siempre y 16% casi siempre, preguntan en los encuentros sincrónicos a los profesores las cosas que no entienden; 34% siempre y 22% casi siempre, cuando hacen sus tareas, si no entienden algo le piden a sus familiares que les expliquen; 15% y 24% cuando hacen sus tareas, si no entienden algo le piden a sus amigos que les ayuden; 1% siempre y 7% casi siempre revisan su agenda para saber qué tareas tienen que hacer; 15% siempre y 31% casi siempre, tienen un horario para hacer sus tareas; 16% nunca y 31% casi nunca, cuando hacen sus tareas les falta tiempo para hacer esas tareas; 13% siempre y 12% casi siempre, cuando terminan de hacer sus tareas hacen algo que les gusta mucho como jugar en el computador o jugar con sus amigos.

Sin embargo, al igual que en la fase de planificación solo un porcentaje de estudiantes utiliza estas estrategias constantemente, la mayoría lo hace de vez en cuando y no son conscientes de su importancia.

Respecto a la fase de autorreflexión, se indagó en los aspectos de autojuicio (autoevaluación y atribución causal) y de autorreacción (autosatisfacción/afecto e interferencia adaptativa/defensiva). Estas estrategias son empleadas por los alumnos del grado cuarto de primaria del Colegio San Bernardino de Bosa así: 34% siempre y 21%

casi siempre, cuando la profesora les califica la tarea observan qué cosas les quedaron bien; 7% siempre y 24% casi siempre, cuando la profesora les califica la tarea observan qué cosas les quedaron mal; 10% siempre y 16% casi siempre, cuando sacan mala nota en una tarea piensan porqué sacaron esa nota; 7% siempre y 18% casi siempre, cuando sacan buena nota en una tarea piensan porqué sacaron esa nota; 30% siempre y 28% casi siempre, cuándo terminan de hacer sus tareas se sienten bien; 6% siempre y 21% casi siempre, al terminar una tarea sienten que se esforzaron haciéndola; 16% siempre y 27% casi siempre, cuando sacan mala nota en una tarea, la próxima vez que hacen una tarea tratan de mejorar para sacar una nota más alta.

En relación con el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto del colegio San Bernardino de Bosa, se obtuvieron hallazgos frente al rendimiento académico general y específico. En cuanto al rendimiento académico general, debido al confinamiento y a las dificultades derivadas del mismo, fue necesario tomar la decisión en la institución educativa de evaluar únicamente dos semestres académicos, aunque en el Colegio San Bernardino de Bosa según el SIE del colegio, el año escolar se compone de cuatro bimestres académicos, como se expone en el PEI. Esta decisión tuvo como implicación que se redujera el alto nivel de pérdida, pero también la calidad y cantidad de los trabajos entregados por los estudiantes pues con pocos trabajos entregados fue posible aprobar los semestres. Esta medida se fundamentó en la autonomía dada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia a las instituciones educativas, decreto 1290 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional, donde expone que cada institución educativa define su escala de valoración de acuerdo a sus necesidades definiendo los desempeños de sus estudiantes acordes al sistema de evaluación. (p.2).

Durante el primer semestre se presentó una situación atípica donde un porcentaje importante de estudiantes tenía notas bajas en todas las asignaturas pues por las

dificultades asociadas al confinamiento no pudieron entregar las actividades escolares y fue necesario dar numerosas oportunidades durante el segundo semestre del año para que todos los estudiantes pudieran entregar sus actividades, a pesar de esto el rendimiento académico durante el primer semestre tuvo un 25% de estudiantes con notas de bajo. Durante el segundo semestre se implementaron estrategias tendientes a ayudar a los estudiantes a recuperar las notas perdidas, estas estrategias incluyeron múltiples oportunidades de entrega de trabajos escolares pendientes y flexibilización de la forma de calificar teniendo en cuenta las dificultades asociadas al confinamiento como baja conectividad, falta de equipos tecnológicos, dificultades económicas, etc. Gracias a estas medidas se logró que el 70% de los estudiantes tuviera notas de básico (situación que no se presentaba en la presencialidad) y el 6% notas de bajo. Finalmente, durante las nivelaciones se consiguió que no quedara ningún estudiante del grado cuarto con notas de bajo.

Con relación al rendimiento académico específico se observó que situaciones como los problemas personales, familiares y sociales y la falta de apoyo familiar durante el confinamiento se vieron incrementadas debido a múltiples factores como el aislamiento social, la pérdida de empleos, el contexto de enfermedad, el miedo a un posible contagio, etc. Estas dificultades aunadas al abrupto cambio en el sistema educativo causaron una considerable baja en el rendimiento académico de los estudiantes, un gran porcentaje de los cuales disminuyeron sus promedios académicos a causa de las diversas problemáticas que debieron enfrentar, evidenciando que los problemas personales y familiares, las emociones como la tristeza, el mal humor, el mal genio y las preocupaciones afectan el rendimiento académico, y que el desarrollo emocional, como expone Crispín (2011), es un factor transcendental para un aprendizaje exitoso. (p. 29).

5.2 Generación de nuevas ideas

Dado que la presente investigación mostró que hacen falta el reconocimiento y la utilización de un mayor número de estrategias de autorregulación del aprendizaje de forma sistemática por parte de los estudiantes, una recomendación es realizar un nuevo estudio donde se indague sobre el modo en el cuál se puede ayudar a los estudiantes a reconocer e implementar esas estrategias para lograr un mejor desempeño académico.

Sería interesante realizar un estudio que involucre a los padres de familia y acudientes de los estudiantes pues ellos cumplen un papel importantísimo en la formación de los niños de básica primaria; al entender los beneficios de la autorregulación muchos acudientes pueden ayudar a sus acudidos a formar estos hábitos.

Otra posibilidad para una nueva investigación es el diseño de una propuesta para desarrollar la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del ciclo II de básica primaria.

5.3 Respuesta a la pregunta de investigación y objetivos

En cuanto a la pregunta de investigación ¿Qué relación existe entre la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del grado cuarto de primaria del Colegio San Bernardino de Bosa de la jornada mañana y su rendimiento académico en época de confinamiento? Se puede afirmar que existe una relación fuerte e importante entre estas variables, la cual se puede evidenciar al observar los desempeños académicos de los estudiantes que muestran correspondencia entre las estrategias de autorregulación del aprendizaje empleadas y el desempeño académico alcanzado; los estudiantes que utilizan un mayor número de estrategias de autorregulación del aprendizaje y además lo hacen de modo sistemático son los que logran rendimientos

académicos más destacados, mientras que los estudiantes que presentan desempeños menores como básico y bajo utilizan una menor cantidad de herramientas de autorregulación del aprendizaje y además lo hacen de modo intermitente.

En cuanto al rendimiento académico durante el confinamiento se observó que este disminuyó de forma notoria debido a las dificultades inherentes al confinamiento como la falta de interacción social, deficiencia de competencias digitales, falta de conectividad, carencia de equipos tecnológicos y que en el caso del Colegio San Bernardino de Bosa tuvieron un gran impacto puesto que las familias de los estudiantes son de escasos recursos económicos, donde un gran porcentaje se dedica a labores como el reciclaje, las ventas ambulantes, entre otros. Al provenir de familias con bajo poder adquisitivo fue para ellos más difícil enfrentar todas estas dificultades lo cual se evidenció en la significativa pérdida de asignaturas de los estudiantes.

Con relación a los objetivos de este trabajo es posible realizar las siguientes afirmaciones:

Como respuesta al primer objetivo específico de la investigación que buscaba establecer los procesos de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento, se halló que los estudiantes aplican en forma esporádica estrategias correspondientes a las tres fases del proceso de autorregulación del aprendizaje, sin embargo, lo hacen sin identificar ni reconocer estas estrategias, también falta que lo hagan con regularidad, solamente los estudiantes cuyos desempeños académicos son altos y superiores en todas sus asignaturas utilizan constantemente las estrategias de autorregulación.

En cuanto al segundo objetivo específico que pretendía determinar el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento, se encontró que este desempeño tuvo una gran caída a causa de las dificultades emanadas del confinamiento decretado por el gobierno nacional debido a la pandemia por el virus del Covid-19. Además, esas problemáticas se vieron agudizadas por otras preexistentes como los problemas personales y familiares, la falta de acompañamiento y las dificultades emocionales.

En relación con el tercer objetivo específico que propendía por identificar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento, se estableció que existe una correlación alta entre estas variables, atendiendo a la tabla de interpretación del coeficiente de correlación de Spearman, anexo D. Se procedió a examinar si existía o no correlación entre cada una de las fases de la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico logrado por los estudiantes, obteniendo en las tres fases correlaciones altas: de 0,845 para la fase de planeación y el rendimiento académico; de 0,860 para la fase de ejecución y el rendimiento académico y de 0,825 para la fase de evaluación y el rendimiento académico.

En razón al cuarto objetivo específico que se encaminaba a proponer estrategias pedagógicas que favorecieran la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa, se aportaron estrategias tendientes a ayudar a los estudiantes a que sirvan para aprenderla o controlarla, en búsqueda de un mejor aprendizaje y rendimiento, como un proceso de

mejoramiento continuo, como indican Suarez y Fernández (2016), el aprendizaje autorregulado no se puede definir como un proceso de todo o nada.

Las estrategias propuestas fueron cognitivas y de control de los recursos, entre las estrategias cognitivas se tuvieron en cuenta: el modo de organización utilizando las capacidades intelectuales propias, la satisfacción de las necesidades que una tarea demanda, el utilizar los procesos de pensamiento para solucionar una problemática. Estas estrategias pueden ser de diferente orden: estrategia central planteamiento, que se refiere a los estilos de aprendizaje, la motivación, las actitudes y las alteraciones en las funciones ejecutivas. Las estrategias de control de recursos propuestas incluyeron: organización de actividades, planificación de dichas actividades, elaboración de objetivos, construcción de planes, control ante las distracciones, flexibilización de las estrategias, autocontrol para conseguir las metas propuestas, practica del aprendizaje colaborativo y empleo de recursos.

5.4 Limitantes

Uno de los limitantes más fuertes en esta investigación fue el hecho de no poder trabajar de forma presencial con los estudiantes lo cual conllevó a que todo el trabajo de campo tuviera que llevarse a cabo de manera virtual presentándose dificultades como el escaso acceso a conectividad por parte de algunos estudiantes, la falta de recursos tecnológicos, el desconocimiento en el manejo de herramientas como los formularios de Google que aunque parecen muy sencillos y fáciles de resolver para algunos presentaron complicaciones y hubo que explicarles varias veces cómo los debían resolver pues nunca los habían utilizado.

Una limitante que influyó en la elección de la muestra fue la dificultad para contactarse con estudiantes de cursos en los cuales la investigadora no dictaba clases pues muchos no tenían comunicación ni siquiera con sus directores de grupo, por esto se

decidió trabajar con el grado cuarto exclusivamente ya que con este grado sí había comunicación.

Además, la investigadora presentó problemas de salud derivados de su condición médica pues hace varios años le fue extirpado un riñón y además tiene un diagnóstico de artritis reumatoide.

Otra limitante consistió en que la investigadora fue trasladada de institución educativa, motivo por el cual se debió adaptar la investigación original al nuevo colegio.

5.5 Nuevas preguntas de investigación

A partir de este estudio surgieron preguntas de investigación que pueden servir como base para el desarrollo de trabajos nuevos, por ejemplo: ¿cómo desarrollar una propuesta para fomentar la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de básica primaria? Debido a que en la investigación se evidenció la poca utilización de habilidades de autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes otras preguntas serían: ¿Cuáles son los factores que influyen en la baja utilización de habilidades de autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes de básica primaria? ¿Cómo promover el empleo de estrategias de autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes de básica primaria?

5.6 Recomendaciones (optativo)

Se puede ampliar la población y muestra del estudio para obtener resultados más confiables, ya que en esta investigación por las problemáticas derivadas de la no presencialidad se tuvo que trabajar exclusivamente con el grado cuarto de primaria, esta ampliación se puede hacer teniendo en cuenta los cursos que conforman el ciclo 2: tercero, cuarto y quinto de primaria para obtener resultados que tengan una mayor representatividad para la institución educativa.

Bibliografía

- Albán, O. y Calero, M. (2017) *El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual*, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. República del Ecuador.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2021) *Histórico de localidades con Cuarentena Estricta y Zonas de Cuidado Especial en Bogotá*. Disponible en: <https://bogota.gov.co/zonas-de-cuidado-especial/>
- Andreu, N. y Díez, M. (2017) *Las emociones en el desarrollo del aprendizaje en Primaria y Secundaria*. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad CEU. Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE). España. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64250/1/Psicologia-y-educacion_265.pdf
- Bayona, G., Sánchez, F., Soria Y. y Uribe Y. (2020) *Coaching educativo y autorregulación en estudiantes de básica regular. Gestión en las Organizaciones*. Recuperado de: [file:///D:/descargas%20de%20c/Dialnet-CoachingEducativoYAutorregulacionEnEstudiantesDeBa-7468010%20\(1\).pdf](file:///D:/descargas%20de%20c/Dialnet-CoachingEducativoYAutorregulacionEnEstudiantesDeBa-7468010%20(1).pdf)
- Cabrera, M. y Burgos, S. (2019) *Uso del tiempo libre y de ocio en relación con el rendimiento académico de estudiantes universitarios*. Revista actividad física y ciencias, vol 2, Número 2. Universidad del Atlántico. Colombia.
- Calicchio, S. (2020) *La motivación. Un viaje al comportamiento motivado, desde el estudio de los procesos internos hasta las teorías neuropsicológicas más recientes*. Editor Stefano Calicchio.

- Casado, O. (2018) *La autorregulación en el aula de Educación Primaria Estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía*. Universidad de Valladolid. España.
- Chaves, E., Trujillo, J. y López, J. (2016) *Autorregulación del aprendizaje en entornos personales de aprendizaje en el grado de educación primaria de la universidad de Granada, Formación Universitaria*. Volumen 8, España.
- Conejo, F., Mahecha, J. y Tabares, E. (2019) *Autorregulación y rendimiento académico en matemáticas de quinto primaria*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Colombia.
- Crispín, M., Doria, M., Rivera, A., Garza, M., Carrillo, S. y Esquivel, M. (2011) *Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Recuperado de:
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsypuia/20170517031227/pdf_671.pdf
- De la Fuente, V. y Sánchez, A. (2020) *COVID-19: cuarentena, aislamiento, distanciamiento social y confinamiento, ¿son lo mismo?* Asociación Española de Pediatría. Volumen 93, número 1.
- Duchovicova, J. & Dominika, H. (2019) «*Self-Regulation of Pedagogy Students*». *New Perspectives in Science Education Conference Proceedings*, 119-124. Slovakia.
- Ferrer, E. (2016) *¿Cómo trabajar la autorregulación y la metacognición en el aula: ¿qué funciona y en qué condiciones?* Universidad de Barcelona. España.
- Gallardo, L. y Camacho, S. (2020) *La motivación del aprendizaje en educación*. Editorial Wanceulen educación. Sevilla. España.
- Gómez, L. (2013) *Conducta de elección bajo paradigma de autocontrol y desempeño académico en una situación grupal*. Revista CES Psicología.

- Hernández, A. (2019) *El papel de la reflexión en el rendimiento académico, la metacognición y el aprendizaje autorregulado en estudiantes con diferentes estilos cognitivos*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Ciencias de La Educación. Escuela de Posgrados. Colombia. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10722>
- Hernández, D., León, M. y Rodríguez, W. (2019) *Incidencia del apoyo social en el desarrollo de habilidades argumentativas, de pensamiento crítico y autorregulación en estudiantes de quinto grado de educación básica*. (Tesis de: Maestría en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11565>
- Hernández S. y Mendoza C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill. México.
- Ibáñez A. (2015) *Autorregulación y desarrollo escolar. Control ejecutivo frío y cálido, estatus socioeconómico y vinculación con el rendimiento académico*. Universidad de Sevilla. España.
- García A. (2018) *Autorregulación del aprendizaje y educación alternativa: análisis comparativo de tres métodos educativos en educación primaria en España y Escocia*. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Martínez, V., Suarez y Valiente, B. (2020) *Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico*. European Journal of Education and Psychology. España. Vol. 13, N° 2 (Págs. 161-176).
- Martínez, V. y Valiente, B. (2019) *Autorregulación afectivo- motivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria*. *Educatio Siglo XXI*, 37(3 Nov- Feb), 33-54. <https://doi.org/10.6018/educatio.399151>

- Mevarech, V. y Kramarski, T. (2017) *Matemáticas críticas para las sociedades innovadoras. El papel de las pedagogías metacognitivas*. OCDE. Instituto Politécnico Nacional. París.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2020) *Decreto número 470 del 24 de marzo de 2020*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-394502_pdf.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2020) *Resolución 385 del 12 de marzo de 2020*.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-385-de-2020.pdf>
- OCDE, PISA, (2018) - *Draft analytical frameworks. Organisation for Economic Cooperation and Development - OCDE*. Obtenido de:
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Panadero, E. y Alonso J. (2014) *¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje*. *Anales de psicología*, 30 (2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Panadero, E. y Alonso J. (2014), *Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. Contrastando las teorías educativas de autorregulación: una revisión teórica*. *Psicología Educativa*. Vol 20, número 1.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037>
- Párraga, I. y Toro, O. (2016) *Andamiajes metacognitivos en aprendizaje autorregulado para fortalecer destrezas en la solución de problemas matemáticos en estudiantes de básica primaria*. (Tesis de: Maestría en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/354>

- Pérez, M., Rodríguez, E., Cabezas., y Polo, A. (2002) *Diagnóstico Integral del Estudio*. Madrid:TEA.
- Puentes, Y. y Rueda, J. (2019) *Articulación de la narrativa y la autorregulación de los estudiantes en Ciencias Naturales del Colegio Francisco de Miranda-IED*. (Tesis de: Maestría en Educación). Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Ciencias y Educación Maestría en Educación. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/22862>
- Schunk, D. & Greene, J. (2018) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group. New York
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994) *Self-regulation in education: retrospect and prospect*. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Suarez, J. y Fernández, A. (2016) *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. España.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., Fernández-Baena, F.J., Escobar, M., y Maldonado, E.F. (2011) *IECI. Inventario de Estrés Cotidiano Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.
- Valencia, M. Bernaras, J. y Jaureguiza, A. (2019) *Estatus social, autoestima y rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria*. Universidad del País Vasco. España.
- Zimmerman., B. (2000) *Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology*. Disponible en: https://ac.els-cdn.com/S0361476X99910160/1-s2.0-S0361476X99910160-main.pdf?_tid=e8f53d1e-7661-477d-94f7-63cf012afb27&acdnat=1524974658_1d9d6d780ed984c1b738ac5e3af370cc

Zimmerman, B. J. (2011) *Motivational sources and outcomes of selfregulated learning and performance*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49- 64). New York: Routledge.

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado rectoría.

 UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad, estudio de todos		COLEGIO SAN BERNARDINO IED
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO Resolución 2546 de agosto 28 de 2002 DANE: 21130300011 HIT 030044003-3		
Señora: Elizabeth Vivas Ricaurte Rectora Colegio San Bernardino de Bosa		
<p>El propósito de este documento es entregarle a usted toda la información necesaria para que usted pueda aprobar la presente investigación titulada: "Relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de grado cuarto de primaria en situaciones de confinamiento" en las instalaciones del Colegio San Bernardino de Bosa, institución de la cual usted ejerce el cargo de rectora. Los objetivos de la investigación son los siguientes:</p>		
<p>Objetivo general Analizar la correlación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento.</p>		
<p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer los procesos de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento. • Determinar el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento. • Identificar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento. • Proponer estrategias pedagógicas que favorezcan la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa. 		
<p>Para el presente estudio se consideró conveniente el diseño y aplicación de los siguientes instrumentos a los estudiantes (que tengan consentimiento informado firmado) y docentes del grado cuarto de primaria del Colegio San Bernardino de Bosa de la jornada mañana: un cuestionario a estudiantes para observar la autorregulación del aprendizaje, un cuestionario a docentes para indagar sobre la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, una revisión documental de los consolidados de notas, un cuestionario sobre el rendimiento académico a estudiantes, un cuestionario sobre el rendimiento académico a profesores, tablas de cálculo de correlación de Spearman para observar la correlación entre las variables estudiadas y un análisis de los resultados obtenidos.</p>		
<p>CONSENTIMIENTO Estoy en pleno conocimiento de que la información obtenida con la actividad será absolutamente confidencial y no aparecerán datos personales de ningún integrante de la comunidad educativa en libros, revistas ni otros medios de publicidad derivadas de la investigación ya descrita. Junto a ella he recibido una explicación satisfactoria sobre el propósito de la actividad, así como de los beneficios sociales o comunitarios que se espera ellos produzcan. He leído o se me ha leído toda la información descrita, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a permitir el desarrollo de la presente investigación en las instalaciones de la institución educativa Colegio San Bernardino de Bosa.</p>		
<p>FIRMA: _____ NOMBRE: _____ C.C: _____</p>		



PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO APLICADO TITULADO "Relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de grado cuarto de primaria en situaciones de confinamiento"

DOCENTE: Martha Cecilia Galvis Gómez

Yo Ana Carolina Avellaneda Cortes

yo _____

yo _____

mayor de edad, () madre, () padre, () acudiente, () o representante legal, () del estudiante Karen Sofía Vasquez Avellaneda

de 12 años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la realización de un proyecto aplicado sobre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa, realizado por la docente Martha Cecilia Galvis Gómez quien está adelantando estudios de la Maestría en Educación de la Universidad Uniminuto, el estudio se titula "Relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de grado cuarto de primaria en situaciones de confinamiento"

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de participación de mi (nuestro) hijo(a) en el proyecto, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

La participación de mi (nuestro) hijo(a) en este proyecto aplicado o los resultados obtenidos por la docente en el mismo, no tendrán repercusiones o consecuencias en sus evaluaciones o calificaciones en el curso.

La participación de mi (nuestro) hijo(a) en el proyecto no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.

No habrá ninguna sanción para mi (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.

La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada.

La docente garantiza la protección de las imágenes de mi (nuestro) hijo y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente a la realización del proyecto.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, de forma consciente y voluntaria

() DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO () NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO para la participación de mi (nuestro) hijo(a) en el proyecto al que hace referencia este documento.

Lugar y fecha _____

FIRMA MADRE Ana Carolina Avellaneda Cortes C.C. 1015993531

FIRMA PADRE _____ C.C. _____

FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL Ana Carolina Avellaneda Cortes

C.C. 1015993531



PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO APLICADO TITULADO "Relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de grado cuarto de primaria en situaciones de confinamiento"

DOCENTE: Martha Cecilia Galvis Gómez

Yo _____

yo _____

yo Paola andrea Ortiz

mayor de edad, () madre, () padre, () acudiente, () o representante legal, () del estudiante alison dajana pedroza ortiz

de 10 años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la realización de un proyecto aplicado sobre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa, realizado por la docente Martha Cecilia Galvis Gómez quien está adelantando estudios de la Maestría en Educación de la Universidad Uniminuto, el estudio se titula "Relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de grado cuarto de primaria en situaciones de confinamiento"

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de participación de mi (nuestro) hijo(a) en el proyecto, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

La participación de mi (nuestro) hijo(a) en este proyecto aplicado o los resultados obtenidos por la docente en el mismo, no tendrán repercusiones o consecuencias en sus evaluaciones o calificaciones en el curso.

La participación de mi (nuestro) hijo(a) en el proyecto no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.

No habrá ninguna sanción para mi (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.

La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada.

La docente garantiza la protección de las imágenes de mi (nuestro) hijo y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente a la realización del proyecto.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, de forma consciente y voluntaria

() DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO () NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO para la participación de mi (nuestro) hijo(a) en el proyecto al que hace referencia este documento.

Lugar y fecha - _____

FIRMA MADRE Paola Ortiz c.c. 1012364-182

FIRMA PADRE _____ c.c. _____

FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL Paola Ortiz

c.c. 1012364-286

Anexo B. Instrumentos. Cuestionario utilizado para evaluar la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino De Bosa

#	Pregunta	Siempre 	Casi siempre 	A veces 	Casi nunca 	Nunca 
1	Cuándo haces una tarea, piensas en sacar una excelente nota.					
2	Cuándo tienes una tarea, piensas que podrás hacerla de forma excelente.					
3	Si tienes que hacer una tarea, pero no te parece interesante no te esfuerzas tanto haciéndola.					
4	Cuando tienes una tarea, organizas en pequeños pasos cómo la vas a hacer.					
5	Las tareas que te dejan te parecen interesantes.					
6	Te parece importante hacer tus tareas.					
7	Cuando te dejan una tarea piensas en esforzarte haciéndola.					
8	Cuando tienes una tarea piensas cómo te dijo la profesora que te evaluaría esa tarea.					
9	Cuando tienes una tarea piensas cuánto tiempo utilizarás para hacer esa tarea.					
10	Anotas en tu agenda las tareas que tienes que hacer.					
11	Tienes anotado en un horario cuándo tienes encuentros sincrónicos.					
12	Anotas en tu agenda cuándo tienes evaluaciones.					
13	En tu casa hay un lugar que solo se utiliza para hacer las tareas.					

14	El lugar en el que haces tus tareas está lleno de distracciones (como la televisión encendida o juguetes).					
15	Antes de empezar a hacer tu tarea alistas todos los útiles escolares que necesitas para hacer esa tarea (como la cartuchera, los cuadernos, la regla, etc.).					
16	El lugar en el que haces tus tareas permanece ordenado.					
17	Antes de las clases virtuales alistas tus útiles escolares.					
18	Antes de las clases virtuales organizas el lugar donde tomarás la clase virtual.					
19	Preguntas en los encuentros sincrónicos a los profesores las cosas que no entiendes.					
20	Cuando haces tus tareas, si no entiendes algo le pides a tus familiares que te expliquen.					
21	Cuando haces tus tareas, si no entiendes algo le pides a tus amigos que te ayuden.					
22	Revisas tu agenda para saber qué tareas tienes que hacer.					
23	Tienes un horario para hacer tus tareas.					
24	Cuando haces tus tareas te falta tiempo para hacer esas tareas.					
25	Cuando terminas de hacer tus tareas haces algo que te gusta mucho como jugar en el computador o jugar con tus amigos.					
26	Cuando la profesora te califica la tarea observas qué cosas te quedaron bien.					

27	Cuando la profesora te califica la tarea observas qué cosas te quedaron mal.					
28	Cuando te sacas mala nota en una tarea piensas porqué sacaste esa nota.					
29	Cuando te sacas buena nota en una tarea piensas porqué sacaste esa nota.					
30	Cuándo terminas de hacer tus tareas te sientes bien.					
31	Te sientes bien con tu desempeño académico, aunque saques notas bajas.					
32	Solo te sientes bien con tu desempeño académico cuando sacas notas altas.					
33	Si en una evaluación sacas una nota menor de la que esperabas, pero los demás compañeros perdieron esa evaluación, tú te sientes bien.					
34	Al terminar una tarea sientes que te esforzaste haciéndola.					
35	Cuando sacas mala nota en una tarea, la próxima vez que haces un tarea tratas de mejorar para sacar una nota más alta.					
36	Cuando sacas mala nota en una tarea, no te dan ganas de hacer más tareas.					

Anexo B. Instrumentos. Cuestionario a docentes para indagar sobre la autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes durante el confinamiento.

PREGUNTAS PARA INDAGAR SOBRE LA FASE DE PLANEACIÓN						
#	Pregunta	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1	Cuándo usted deja una tarea a sus estudiantes ellos piensan en sacar una excelente nota.					
2	Cuándo usted deja una tarea a sus estudiantes ellos tratan de hacerla de forma excelente.					
3	A sus estudiantes les parecen interesantes las tareas que les dejan los docentes.					
4	A sus estudiantes les parece importante hacer sus tareas.					
5	Cuando usted pone una tarea a sus estudiantes ellos organizan en pequeños pasos cómo la van a hacer.					
6	Sus estudiantes se esfuerzan haciendo sus tareas.					
7	Cuando sus estudiantes hacen una tarea tienen en cuenta los criterios de evaluación sobre esa tarea.					
8	Cuando sus estudiantes tienen una tarea piensan cuánto tiempo utilizarán para hacerla.					
9	Sus estudiantes anotan en su agenda las tareas que tienen que hacer.					
10	Sus estudiantes tienen anotado en un horario cuándo tienen encuentros sincrónicos.					
11	Sus estudiantes anotan en su agenda cuándo tienen evaluaciones.					
12	El lugar en el que sus estudiantes reciben la clase virtual está lleno de distracciones.					

13	Antes de las clases virtuales sus estudiantes alistan sus útiles escolares.					
14	El lugar en el que sus estudiantes reciben la clase virtual está ordenado.					
15	Sus estudiantes le preguntan en los encuentros sincrónicos las cosas que no entienden.					
16	Cuando sus estudiantes hacen sus tareas, si no entienden algo le piden a sus familiares que les expliquen.					
17	Cuando sus estudiantes hacen sus tareas les falta tiempo para hacer esas tareas.					
18	Sus estudiantes revisan su agenda para saber qué tareas tienen que hacer.					
19	Cuando sus estudiantes sacan mala nota en una tarea observan qué fue lo que les quedó mal en esa tarea.					
20	Cuando sus estudiantes sacan buena nota en una tarea observan qué fue lo que les quedó bien en esa tarea.					
21	Cuándo sus estudiantes terminan de hacer sus tareas se sienten bien.					
22	Sus estudiantes se sienten bien con su desempeño académico, aunque saquen notas bajas.					
23	Sus estudiantes solo se sienten bien con su desempeño académico cuando sacan notas altas.					
24	Cuando sus estudiantes terminan una tarea sienten que se esforzaron haciéndola.					
25	Cuando sus estudiantes sacan mala nota en una tarea, la próxima vez que hacen una tarea					

	tratan de mejorar para sacar una nota más alta.					
26	Cuando sus estudiantes sacan mala nota en una tarea, no quieren hacer más tareas.					

Anexo B. Instrumentos. Cuestionario a estudiantes sobre el rendimiento académico en el confinamiento

#	Pregunta	SI	NO
1	Has sentido angustia durante el confinamiento.		
2	No asistes a los encuentros sincrónicos por falta de interés.		
3	Tu rendimiento académico ha desmejorado durante el confinamiento.		
4	Asistes a los encuentros sincrónicos que programan los docentes.		
5	Durante el confinamiento has estudiado constantemente.		
6	Has perdido asignaturas durante el confinamiento.		
7	Cuándo no asistes a los encuentros sincrónicos es por falta de tiempo.		
8	Durante el confinamiento has hecho las tareas que han dejado los docentes.		
9	Has entendido los temas que te han enseñado tus docentes durante el confinamiento.		
10	Entiendes las explicaciones de tus docentes en las clases virtuales igual que en las clases presenciales.		
11	En las clases virtuales entiendes menos que en las clases presenciales las explicaciones de tus docentes.		
12	Has podido entrar a todas las clases virtuales que han hecho tus docentes.		
13	Durante el confinamiento tus familiares te han hecho las tareas.		
14	Algún miembro de tu familia ha perdido el empleo durante el confinamiento.		
15	Algún miembro de tu familia se ha enfermado gravemente durante el confinamiento.		
16	No asistes a los encuentros sincrónicos por falta de conectividad.		
17	No asistes a los encuentros sincrónicos por falta de equipos tecnológicos.		

18	Durante el confinamiento no has podido tener las guías que hacen tus profesores.		
19	Has extrañado asistir al colegio de manera presencial.		
20	Has extrañado a tus compañeros.		
21	Has extrañado a tus docentes.		
22	Extrañas realizar trabajos en grupo con tus compañeros.		
23	Extrañas las salidas pedagógicas.		
24	Tus familiares te ayudan a ingresar a las clases virtuales.		
25	Tú sabes ingresar a las clases virtuales sin necesidad de que te ayuden.		
26	Tus padres entienden los temas que explican tus docentes.		
27	Durante el confinamiento le has pedido ayuda a tu familia para hacer tus tareas.		
28	Tus padres te colaboran para que tengas un buen rendimiento académico durante el confinamiento.		
29	Tus familiares no te pueden ayudar con las tareas durante el confinamiento porque tienen que trabajar.		

Anexo B. Instrumentos. Cuestionario a profesores sobre el rendimiento académico en el confinamiento

#	Pregunta	SI	NO
1	Sus estudiantes han sentido angustia durante el confinamiento.		
2	Sus estudiantes no asisten a los encuentros sincrónicos por falta de interés.		
3	El rendimiento académico de sus estudiantes ha desmejorado durante el confinamiento.		
4	Sus estudiantes asisten a los encuentros sincrónicos que usted programa.		
5	Durante el confinamiento sus alumnos han estudiado constantemente.		
6	Sus estudiantes han perdido asignaturas durante el confinamiento.		
7	Cuándo sus estudiantes no asisten a los encuentros sincrónicos es por falta de tiempo.		
8	Durante el confinamiento sus estudiantes han hecho las tareas que usted les ha dejado.		
9	Sus estudiantes han entendido los temas que usted les ha enseñado durante el confinamiento.		

10	Sus estudiantes entienden sus explicaciones en las clases virtuales igual que en las clases presenciales.		
11	En las clases virtuales sus estudiantes entienden menos que en las clases presenciales las explicaciones que usted hace.		
12	Sus estudiantes han podido entrar a todas las clases virtuales que usted ha hecho.		
13	Durante el confinamiento los familiares de sus estudiantes les han hecho las tareas.		
14	Algún miembro de la familia de sus estudiantes ha perdido el empleo durante el confinamiento.		
15	Algún miembro de la familia de sus estudiantes se ha enfermado gravemente durante el confinamiento.		
16	Sus estudiantes no asisten a los encuentros sincrónicos por falta de conectividad.		
17	Sus estudiantes no asisten a los encuentros sincrónicos por falta de equipos tecnológicos.		
18	Durante el confinamiento sus estudiantes no han podido tener las guías que usted hace.		
19	Sus estudiantes han extrañado asistir al colegio de manera presencial.		
20	Sus estudiantes han extrañado a sus compañeros.		
21	Sus estudiantes han extrañado a sus docentes.		
22	Sus estudiantes extrañan realizar trabajos en grupo con sus compañeros.		
23	Sus estudiantes extrañan las salidas pedagógicas.		
24	Los familiares de sus estudiantes les ayudan a ingresar a las clases virtuales.		
25	Sus estudiantes saben ingresar a las clases virtuales sin necesidad de que les ayuden.		
26	Los padres de sus estudiantes entienden los temas que usted explica.		
27	Durante el confinamiento sus estudiantes le han pedido ayuda a su familia para hacer tus tareas.		
28	Los padres de sus estudiantes les colaboran para que tengan un buen rendimiento académico durante el confinamiento.		
29	Los familiares de sus estudiantes no les pueden ayudar con las tareas durante el confinamiento porque tienen que trabajar.		

Anexo C. Evidencia validación de instrumentos.

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, ANA PAOLA CANAVAL ÁLVAREZ, de profesión Licenciada en Básica con Énfasis en Lengua Castellana, Magister en Pedagogía, ejerciendo actualmente como docente de lengua castellana de la Secretaría de Educación de Bogotá, en la Institución Colegio Ciudadela Educativa de Bosa I.E.D.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario), a los efectos de su aplicación a los estudiantes y docentes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa. Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

Tabla 10. Apreciaciones experto 1.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia				X

En Bogotá, a los 9 días del mes de abril del 2021.

CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS

EXPERTO 1:

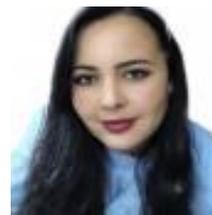
ANA PAOLA CANAVAL ÁLVAREZ

LICENCIADA EN BÁSICA PRIMARIA CON MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Nombre completo: ANA PAOLA CANAVAL ÁLVAREZ

Cargo: docente de lengua castellana en básica primaria.

Institución: Colegio Ciudadela Educativa de Bosa.



PERFIL PROFESIONAL

Licenciada en Básica con Énfasis en Lengua Castellana, Magister en Pedagogía.

Amplia experiencia como docente de primaria, interés por la formación integral, desarrollo de habilidades comunicativas y competencias propias del área de lengua castellana en los estudiantes, preocupación por la enseñanza y práctica de valores necesarios para una buena convivencia. Persona con capacidad de escucha y asesoría; liderazgo y toma de decisiones, así como excelente manejo de relaciones interpersonales.

Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

FORMACIÓN ACADÉMICA

Magister en Pedagogía / Universidad de La Sabana.

Licenciada en Básica con Énfasis en Lengua Castellana / Universidad del Tolima.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Docente Secretaría de Educación de Bogotá. Fecha de inicio: 03/08/2015 – Actual.
- Docente de lengua castellana, Institución Educativa Compartir Tintal. Fecha de inicio: enero 2.010. Fecha de egreso: diciembre 2.013.
- Docente de básica primaria, Instituto Pedagógico Federico Balart. Fecha de inicio: enero 2.009. Fecha de egreso: noviembre 2.009.
- Docente de lengua castellana, Liceo Cultural Mosquera. Fecha de inicio: enero 2.007. Fecha de egreso: noviembre 2.008.
- Docente de básica primaria, Colegio Hispano Inglés Tierra Nueva. Fecha de inicio: enero 2.006. Fecha de egreso: noviembre 2.006.
- Docente de básica primaria, Instituto Marsella. Fecha de inicio: enero 2.005. Fecha de egreso: noviembre 2.005.
- Docente de lengua castellana, Colegio Parroquial San Juan de la Cruz. Fecha de inicio: enero 2.004. Fecha de egreso: noviembre 2.004.
- Docente de básica primaria, Centro de Educación Primaria Nuestra Señora de Nazareth. Fecha de inicio: enero 2.002. Fecha de egreso: noviembre 2.003.
- Docente de básica primaria, Colegio Parroquial de Jesús María. Fecha de inicio: enero 2.000. Fecha de egreso: noviembre 2.001.
- Docente de básica primaria. Colegio Celestín Freinet. Fecha de inicio: enero 1.999. Fecha de egreso: noviembre 1.999
- Docente de básica primaria. Colegio Parroquial Confraternidad de la Doctrina Cristiana. Fecha de inicio: enero 1.998. Fecha de egreso: noviembre 1.998.

EXPERIENCIA INVESTIGADORA

Investigadora en sus tesis para optar a los títulos de:

Magister en Pedagogía / Universidad de La Sabana.

Licenciada en Básica con Énfasis en Lengua Castellana / Universidad del Tolima.

EXPERTO 2:

CARLOS EDUARDO PARRA SANTOS

LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL CON MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y COMPETENCIAS DIGITALES

Nombre completo: CARLOS EDUARDO PARRA SANTOS

Cargo: docente de básica primaria Secretaría de Educación de Bogotá.

Institución: Colegio Ciudadela Educativa de Bosa.



PERFIL PROFESIONAL

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Tecnología Educativa y Competencias Digitales. Me interesan los procesos de la recuperación, preservación y socialización de la memoria histórica juvenil, la creación y formulación de talleres pedagógicos en torno a la prevención de consumo de sustancias psicoactivas. Me considero una persona responsable e interesada en las actividades que tienen que ver con el trabajo con la comunidad, en el trabajo con la juventud y niñez. Cuento con experiencia docente de cinco años, con vinculación laboral con la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá.

Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:**FORMACIÓN ACADÉMICA**

- Magister en Tecnología Educativa y Competencias Digitales / Universidad Internacional de La Rioja UNIR.
- Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales / Universidad Pedagógica Nacional.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Docente Secretaría de Educación de Bogotá. Fecha de inicio: 02/05/2016 – Actual.
- Includor Social. Fundación Raíces Nuevas Retoños con Futuro. Fecha de inicio: mayo 2015. Fecha de egreso: mayo 2016.
- Includor Social. Corporación Comunitaria de Apoyo a la Sociedad "ASAC" Fecha de inicio: octubre de 2013. Fecha de egreso: marzo 2015.
- Coordinador de Investigación. Corporación Equipo de Paz. Fecha de inicio: abril 2012. Fecha de egreso: octubre 2012.

EXPERIENCIA INVESTIGADORA

Investigador en sus tesis para optar a los títulos de:

Magister en Tecnología Educativa y Competencias Digitales / Universidad Internacional de La Rioja UNIR.

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales / Universidad Pedagógica Nacional.

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL**CONSTANCIA DE VALIDACIÓN**

Yo, CARLOS EDUARDO PARRA SANTOS, de profesión Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Magister en Tecnología Educativa y Competencias Digitales, ejerciendo actualmente como docente de básica primaria de la Secretaría de Educación de Bogotá, en la Institución Colegio Ciudadela Educativa de Bosa I.E.D.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionarios), a los efectos de su aplicación a los estudiantes y docentes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa. Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

Tabla 11. Validación instrumentos experto 2.

	DEFICIEN TE	ACEPTAB LE	BUENO	EXCELEN TE
Congruencia de Ítems			X	
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia				X

En Bogotá, a los 10 días del mes de abril del 2021.

Anexo D. Interpretación del coeficiente de correlación de Spearman.

Valor de rho	Significado
-1	Correlación negativa, grande y perfecta.
-0.9 a - 0.99	Correlación negativa muy alta.
-0.7 a -0.89	Correlación negativa alta.
-0.4 a -0.69	Correlación negativa moderada.
-0.2 a -0.39	Correlación negativa baja.
-0.01 a -0.19	Correlación negativa muy baja.
0	Correlación nula.
0.01 a 0.19	Correlación positiva muy baja.
0.2 a 0.39	Correlación positiva baja.
0.4 a 0.69	Correlación positiva moderada.
0.7 a 0.89	Correlación positiva alta.
0.9 a 0.99	Correlación positiva muy alta.
1	Correlación positiva grande y perfecta.

Anexo E. Matriz de sistematización.

MATRIZ DE ANÁLISIS CATEGORIAL											
Relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de grado cuarto de primaria en situaciones de confinamiento											
Objetivo general: Analizar la correlación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento.											
Objetivo específico: Establecer los procesos de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento.			Objetivo específico: Determinar el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento.		Objetivo específico: Identificar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa en época de confinamiento.			Objetivo específico: Proponer estrategias pedagógicas que favorezcan la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del grado cuarto de primaria de la jornada mañana del Colegio San Bernardino de Bosa.			
Categoría de investigación: Autorregulación del aprendizaje.			Categoría de investigación: Rendimiento académico.		Categoría de investigación: Autorregulación del aprendizaje.			Categoría de investigación: Rendimiento académico.		Categoría de investigación: Estrategias de autorregulación.	
Subcategoría de investigación: Planeación.	Subcategoría de investigación: Ejecución.	Subcategoría de investigación: Evaluación.	Subcategoría de investigación: Rendimiento académico general.	Subcategoría de investigación: Rendimiento académico específico.	Subcategoría de investigación: Planeación.	Subcategoría de investigación: Ejecución.	Subcategoría de investigación: Evaluación.	Subcategoría de investigación: Rendimiento académico general.	Subcategoría de investigación: Rendimiento académico específico.	Subcategoría de investigación: Estrategias cognitivas.	Subcategoría de investigación: Estrategias de control de recursos.
Hallazgos	Hallazgos	Hallazgos	Hallazgos	Hallazgos	Hallazgos	Hallazgos	Hallazgos	Hallazgos	Hallazgos	Hallazgos	Hallazgos
En cuanto al establecimiento de objetivos se obtuvieron los siguientes resultados: el 15% de los estudiantes siempre se fija objetivos, el 23,75% casi siempre, el 24% a veces, el 14,75% casi nunca y el 21,75% nunca.	Al indagar sobre las estrategias de ejecución en la faceta de autocontrol, se encontró que el 14,96% de los estudiantes siempre las usa, el 16,61% casi siempre, el 21,69% a veces, el 33,21% casi nunca y el 29,18% nunca.	En cuanto a la autoevaluación 11,37% de los estudiantes siempre utiliza estas estrategias, 16,62% casi siempre, 20,25% a veces, 20,25% casi nunca y 30,5% nunca.	En el Colegio San Bernardino de Bosa según el SIE del colegio, durante el año escolar se evalúan cuatro bimestres académicos, como se expone en el PEI: en el Colegio San Bernardino de Bosa para la aprobación bimestral de cada área o anual de cada área, el rango de aprobación mínimo corresponde al desempeño.	El 82% de los estudiantes presentó problemas personales durante el confinamiento.	Cuándo hacen una tarea, el 18% de los estudiantes piensan en sacar una excelente nota y el 25% casi siempre, el 21% a veces, el 22% casi nunca y el 13% nunca.	El 27% de los estudiantes siempre tienen en su casa un lugar que solo utilizan para hacer las tareas, el 25% casi siempre, el 16% a veces, el 25% casi nunca y el 6% nunca.	El 34% de los estudiantes siempre cuando la profesora les califica la tarea observan qué cosas les quedaron bien, el 21% casi siempre, el 25% a veces, el 13% casi nunca y el 6% nunca.	Existe una estrecha correlación (0,833) entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes del grado cuarto de primaria en situaciones de confinamiento.	A mayor utilización de estrategias de autorregulación mejores resultados académicos se pueden conseguir.	Estrategia central planteamiento: Estilos de aprendizaje / motivación.	Organización de las actividades
Los criterios de evaluación son tenidos en cuenta siempre por el 19% de los estudiantes, casi siempre por el 24%, a veces por el 24%, casi nunca por el 13% y nunca por el 19%.	El 16,92% de los estudiantes siempre usa estrategias de tipo cognitivo, el 21,22% casi siempre, el 19,38% a veces, el 17,21% casi nunca y el 24,36% nunca.	En referencia a la observación por parte del estudiante de los aspectos positivos y negativos cuando la profesora les califica la tarea 20,5% de los estudiantes siempre la hacen, 22,5% casi siempre, 22% a veces, 19% casi nunca y 15% nunca.	Durante el año 2020 debido al confinamiento y a las dificultades derivadas del mismo se evaluaron solamente dos semestres académicos.	El 78% de los estudiantes presentó problemas familiares durante el confinamiento.	El 31% de los estudiantes cuando tienen una tarea siempre piensan que podrán hacerla de forma excelente, el 21% casi siempre, el 24% a veces, el 19% casi nunca y el 4% nunca.	El 42% de los estudiantes manifiesta que siempre el lugar en el que hacen sus tareas está lleno de distracciones (como la televisión encendida o juguetes), el 21% casi siempre, el 21% a veces, el 12% casi nunca y el 4% nunca.	El 7% de los estudiantes siempre cuando la profesora les califica la tarea observan qué cosas les quedaron mal, el 24% casi siempre, el 19% a veces, el 25% casi nunca y el 24% nunca.	La correlación obtenida entre la fase de planeación y el rendimiento académico fue de 0,845, mostrando que existe una correlación positiva alta entre estas variables.	Los estudiantes que emplean un mayor número de estrategias de planificación y lo hacen de manera sistemática alcanzan mejores resultados académicos que aquellos estudiantes que utilizan de vez en cuando estas estrategias.	Estrategia central planteamiento: Actitudes / alteraciones en las funciones ejecutivas.	Planificación de las actividades

El alto nivel de perfección siempre es considerado por el 11% de los estudiantes, casi siempre por el 23,5%, a veces por el 24%, casi nunca por el 16,5% y nunca por el 24,5%.	En relación la gestión del tiempo el 10,6% de los estudiantes siempre hace una buena gestión, el 23% casi siempre, el 20% a veces, el 19,66% casi nunca y el 25,6% nunca.	En el criterio de comparación social, 34% de estudiantes siempre que en una evaluación sacan una nota menor de la que esperaban, se sienten bien si los demás compañeros pierden esa evaluación, 22% casi siempre, 19% a veces, 16% casi nunca y 7% nunca.	En el primer semestre la mortalidad académica fue muy grande (25% de los estudiantes obtuvieron resultados insuficientes), por otra parte, el 46% de los estudiantes se ubicaron en desempeño básico, es decir que sumados los desempeños bajo y básico alcanzaron un 71% del total	El 97% de los estudiantes presentó problemas sociales durante el confinamiento.	El 30% de estudiantes siempre que tienen que hacer una tarea, pero no les parece interesante no se esfuerzan tanto haciéndola, el 18% casi siempre, el 27% a veces, el 16% casi nunca y el 9% nunca.	El 9% de estudiantes siempre antes de empezar a hacer su tarea alistan todos los útiles escolares que necesitan para hacer esa tarea (como la cartuchera, los cuadernos, la regla, etc.), el 16% casi siempre, el 21% a veces, el 13% casi nunca y el 40% nunca.	El 10% de estudiantes siempre cuando sacan mala nota en una tarea piensan porqué sacaron esa nota, el 16% casi siempre, el 15% a veces, el 13% casi nunca y el 45% nunca.	La correlación entre la fase de ejecución y el rendimiento académico (0,860) fue la correlación más alta de las tres fases del proceso de autorregulación del aprendizaje.	De las tres fases del proceso de autorregulación del aprendizaje, hubo una mayor correspondencia entre las habilidades de ejecución empleadas y el rendimiento alcanzado.	Macro-estrategias: Control	Elaboración de objetivos
En relación a la planificación estratégica, el 12% de los estudiantes siempre la tiene en cuenta, el 17,66% casi siempre, el 19,16% a veces, el 15,8% casi nunca y el 35,16% nunca.	El 15,5% siempre realiza un adecuado control del entorno de trabajo, el 20% casi siempre, el 22,5% a veces, el 19,66% casi nunca y el 21,5% nunca.	La autoevaluación según los objetivos arrojó los siguientes resultados: 37% de estudiantes siempre se sienten bien con su desempeño académico, aunque saquen notas bajas, 19% casi siempre, 25% a veces, 10% casi nunca y 8% nunca.	Durante el segundo semestre el porcentaje de estudiantes con desempeño bajo fuera tan solo del 6%, mientras que el nivel básico aumentó enormemente a un 70%.	El 24% de los estudiantes no contó con apoyo familiar durante el confinamiento.	El 12% de estudiantes siempre que tienen una tarea, organizan en pequeños pasos cómo la van a hacer, el 15% casi siempre, el 18% a veces, el 16% casi nunca y el 39% nunca.	El 6% de estudiantes dice que siempre el lugar en el que hacen sus tareas permanece ordenado, el 21% casi siempre, el 28% a veces, el 22% casi nunca y el 22% nunca.	El 7% de estudiantes siempre cuando sacan buena nota en una tarea piensan porqué sacaron esa nota, el 18% casi siempre, el 18% a veces, el 22% casi nunca y el 34% nunca.	La correlación obtenida entre la fase de evaluación y el rendimiento académico (0,825) fue la correlación más baja de las tres fases del proceso de autorregulación del aprendizaje, sin embargo, su valor sigue siendo alto.	Si los estudiantes se autoevalúan pueden exigirse más a ellos mismos y mejorar su rendimiento académico.	Macro-estrategias: Comprobación	Construcción de un plan para realizar la actividad
El 12% de los estudiantes siempre organiza la tarea en pasos pequeños, el 15% casi siempre, el 18% a veces, el 16% casi nunca y el 39% nunca	El 24,66% de estudiantes siempre busca ayuda cuando no entiende una tarea, el 20,66% casi siempre busca ayuda, el 15,66% a veces, el 12,33% casi nunca y el 26% nunca.	El 10% de estudiantes manifestó que solo se sienten bien con su desempeño académico cuando sacan notas altas, el 18% casi siempre, el 15% a veces, 21% casi nunca y 36% nunca.	Durante el segundo semestre se disminuyeron los porcentajes de desempeño superior que pasó de 6% a 5% y alto que pasó de 23% a 19%	El rendimiento académico específico esta permeado por aspectos como los problemas personales, familiares y sociales, las relaciones interpersonales y el apoyo familiar, durante el confinamiento muchas de esas problemáticas se han visto incrementadas debido a múltiples factores como el aislamiento social, la pérdida de	Al 12% de estudiantes siempre les parecen interesantes las tareas que les dejan, al 27% casi siempre, al 28% a veces, al 21% casi nunca y al 12% nunca.	El 19% de estudiantes siempre antes de las clases virtuales alistan sus tareas escolares, el 21% casi siempre, el 31% a veces, el 22% casi nunca y el 6% nunca.	El 30% de estudiantes siempre cuando terminan de hacer sus tareas se sienten bien, el 28% casi siempre, el 12% a veces, el 18% casi nunca y el 12% nunca.	Los estudiantes del grado cuarto de primaria del Colegio San Bernardino de Bosa son poco autorregulados ya que como manifiesta Schunk (1989, 1994), para que un estudiante sea autorregulado sus propias acciones deben estar enfocadas a lograr las metas de aprendizaje en forma sistemática.	Un porcentaje importante de estudiantes del grado cuarto de primaria emplean las estrategias de autorregulación de forma esporádica incidiendo en su rendimiento académico de forma negativa.	Macro-estrategias: Revisión	Controlarse ante las distracciones
En cuanto a la anticipación 12% de los estudiantes siempre la lleva a cabo, 20,33% casi siempre, 20,33% a veces, 15,6% casi nunca y 31,33% nunca.	Respecto al aspecto motivacional enfocado a las autoconsecuencias se encontró que el 13% siempre las utiliza, el 12% casi siempre, el 24% a veces, el 16% casi nunca y el 34% nunca.	Para la atribución causal se obtuvo que es bien utilizada por 8,5% de estudiantes, 17% casi siempre la utiliza, 16,5% a veces, 17,5% casi nunca y 39,5% nunca.	Al finalizar el año escolar 2020, el consolidado anual permanecía con un alto porcentaje de desempeños bajos (15,5%) y básicos (58%), por este motivo se continuó con la flexibilización de las notas.	Un gran porcentaje de estudiantes vieron disminuidos sus promedios académicos a causa de los cambios y problemáticas que debieron enfrentar.	Al 16% de estudiantes siempre le parece importante hacer sus tareas, al 31% casi siempre, al 21% a veces, al 13% casi nunca y al 18% nunca.	El 28% de estudiantes siempre antes de las clases virtuales organizan el lugar donde tomarán la clase virtual, el 25% casi siempre, el 18% a veces, el 15% casi nunca y el 13% nunca.	El 37% de estudiantes siempre se sienten bien con su desempeño académico, aunque saquen notas bajas, el 19% casi siempre, el 25% a veces, el 10% casi nunca y el 8% nunca.			Macro-estrategias: Autoevaluación	Flexibilizar las estrategias

<p>La planificación, explican Panadero y Tapia (2014), es aquella fase en la que el estudiante por primera vez identifica la tarea que va a realizar, además, la examina, juzga si podrá realizarla exitosamente, define sus objetivos y realiza una planeación al respecto</p>	<p>La fase de ejecución para Zimmerman es aquella donde los procesos más importantes son la auto-observación y el auto-control.</p>	<p>Para Zimmerman la autoevaluación es aquella estimación que el estudiante concibe de su trabajo como exitoso o no según los criterios que se ha fijado y la perfección que busca alcanzar.</p>	<p>El rendimiento académico general, expresan Albán y Calero (2017), se observa cuando el alumno asiste a la institución educativa, declarando un resultado del aprendizaje en torno la línea educativa donde se muestran costumbres culturales y el comportamiento del estudiante.</p>	<p>El rendimiento académico específico, según Albán y Calero (2017), es aquel que se presenta en la resolución de problemas personales, en la vida diaria en el trabajo, la familia y la sociedad que afrontarán en el futuro.</p>	<p>Según Zimmerman, se alcanza un aprendizaje más completo en los estudiantes que se trazan metas de aprendizaje.</p>	<p>Explican Panadero y Tapia (2014), que la auto-observación es una condición ineludible para vigilar el progreso de la tarea donde el estudiante vigila si lo que está haciendo, pensando o sintiendo es adecuado para la actividad. El auto-registro es otro proceso para auxiliar la auto-observación.</p>	<p>fase es la de auto-reflexión, es aquella en la cual el estudiante aprecia su labor e intenta y trata de advertir los motivos de los resultados conseguidos, explicando las causas de su victoria o fracaso, percibiendo emociones positivas o negativas.</p>	<p>Cabrera y Burgos (2019), definen el rendimiento académico como una de las variables que conforman la actividad académica y proporciona información sobre la calidad de los sistemas educativos.</p>	<p>Otra definición válida para Cabrera y Burgos (2019), es conceptualizarlo como una especie de medición del aprendizaje pues es una de las metas fundamentales de la educación.</p>	<p>Castro y Oseda (2017, p. 560) expresan que las estrategias cognitivas sirven como apoyo para adquirir, codificar y extraer información</p>	<p>Zimmerman (2000), interrelaciona las estrategias cognitivas y metacognitivas con las de control de recursos y la motivación, todo esto dentro de un contexto instruccional.</p>
---	---	--	---	--	---	---	---	--	--	---	--

Anexo F. Currículum vitae

Nombre completo: MARTHA GALVIS GÓMEZ

Cargo: docente Secretaría de Educación.

Institución: Colegio San Bernardino de Bosa.

**Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:**

MARTHA GALVIS GÓMEZ

**LICENCIADA EN FÍSICA CON ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN,
CULTURA Y POLÍTICA.**

FORMACIÓN ACADÉMICA

Especialista en Educación, Cultura y Política / Universidad Abierta y a Distancia
UNAD.

Licenciada en Física / Universidad Distrital.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

Docente Secretaría de Educación de Bogotá. Fecha de inicio: 03/08/2015 – Actual.

EXPERIENCIA INVESTIGADORA

Investigadora en sus tesis para optar a los títulos de:

Especialista en Educación, Cultura y Política / Universidad Abierta y a Distancia
UNAD.

Licenciada en Física / Universidad Distrital.

Anexo G. Histórico de localidades con cuarentena estricta y zonas de cuidado especial en Bogotá

 BOGOTÁ		MEDIDAS A CUMPLIR	LOCALIDADES Y UPZ	LO QUE HICIMOS	ACCIONES DEL DISTRITO
Histórico de localidades con Cuarentena Estricta y Zonas de Cuidado Especial en Bogotá					
<input type="checkbox"/>	LOCALIDAD CIUDAD BOLÍVAR (ENTRE EL 15 Y EL 28 DE ENERO DE 2021) A partir de las 8:00 p.m. del viernes 15 de enero y hasta el jueves 28 de enero de 2021 a las 11:59 p.m.	<input type="checkbox"/>	LOCALIDAD PUENTE ARANDA (ENTRE EL 15 Y EL 28 DE ENERO DE 2021) A partir de las 8:00 p.m. del viernes 15 de enero y hasta el jueves 28 de enero de 2021 a las 11:59 p.m.	<input type="checkbox"/>	LOCALIDAD RAFAEL URIBE URIBE (ENTRE EL 15 Y EL 28 DE ENERO DE 2021) A partir de las 8:00 p.m. del viernes 15 de enero y hasta el jueves 28 de enero de 2021 a las 11:59 p.m.
<input type="checkbox"/>	LOCALIDAD USME (ENTRE EL 15 Y EL 28 DE ENERO DE 2021) A partir de las 8:00 p.m. del viernes 15 de enero y hasta el jueves 28 de enero de 2021 a las 11:59 p.m.	<input type="checkbox"/>	LOCALIDAD TUNJUELITO (ENTRE EL 15 Y EL 28 DE ENERO DE 2021) A partir de las 8:00 p.m. del viernes 15 de enero y hasta el jueves 28 de enero de 2021 a las 11:59 p.m.	<input type="checkbox"/>	LOCALIDAD USAQUÉN (ENTRE EL 5 Y EL 18 DE ENERO DE 2021) A partir de las 00:00 del martes 5 de enero y hasta el lunes 18 de enero a las 04:00 a.m.
<input type="checkbox"/>	LOCALIDAD SUBA (ENTRE EL 5 Y EL 18 DE ENERO DE 2021) A partir de las 00:00 del martes 5 de enero y hasta el lunes 18 de enero a las 04:00 a.m.	<input type="checkbox"/>	LOCALIDAD ENGATIVÁ (ENTRE EL 5 Y EL 18 DE ENERO DE 2021) A partir de las 00:00 del martes 5 de enero y hasta el lunes 18 de enero a las 04:00 a.m.	<input type="checkbox"/>	LOCALIDAD KENNEDY (ENTRE EL 7 Y EL 21 DE ENERO DE 2021) A partir de las 11:59 p.m. del jueves 7 de enero y hasta el jueves 21 de enero de 2021 a las 11:59 p.m.
<input type="checkbox"/>	LOCALIDAD FONTIBÓN (ENTRE EL 7 Y EL 21 DE ENERO DE 2021) A partir de las 11:59 p.m. del jueves 7 de enero y hasta el jueves 21 de enero de 2021 a las 11:59 p.m.	<input type="checkbox"/>	LOCALIDAD TEUSAQUILLO (ENTRE EL 7 Y EL 18 DE ENERO DE 2021) A partir de las 11:59 p.m. del jueves 7 de enero y hasta el lunes 18 de enero a las 04:00 a.m.	<input type="checkbox"/>	LOCALIDAD CHAPINERO Segunda cuarentena. Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 16 de agosto de 2020 y las 23:59 del 26 de agosto de 2020. Ver mapa +
<input type="checkbox"/>	LOCALIDAD LA CANDELARIA Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 16 de agosto de 2020 y las 23:59 del 26 de agosto de 2020. Ver mapa +	<input type="checkbox"/>	LOCALIDAD SANTA FE Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 16 de agosto de 2020 y las 23:59 del 26 de agosto de 2020. Ver mapa +	<input type="checkbox"/>	LOCALIDAD TEUSAQUILLO Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 16 de agosto de 2020 y las 23:59 del 26 de agosto de 2020. Ver mapa +
<input type="checkbox"/>	LOCALIDAD USAQUÉN Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 16 de agosto de 2020 y las 23:59 del 26 de agosto de 2020. Ver mapa +	<input type="checkbox"/>	LOCALIDAD ANTONIO NARIÑO Segunda cuarentena. Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 16 de agosto de 2020 y las 23:59 del 23 de agosto de 2020. Ver mapa +	<input type="checkbox"/>	LOCALIDAD PUENTE ARANDA Segunda cuarentena. Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 16 de agosto de 2020 y las 23:59 del 23 de agosto de 2020. Ver mapa +

 LOCALIDAD **BARRIOS UNIDOS**

Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 31 de julio de 2020 y las 00:00 del 15 de agosto de 2020.

[Ver mapa +](#)

 LOCALIDAD **ENGATIVÁ**

Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 31 de julio de 2020 y las 00:00 del 15 de agosto de 2020.

[Ver mapa +](#)

 LOCALIDAD **SUBA**

Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 31 de julio de 2020 y las 00:00 del 15 de agosto de 2020.

[Ver mapa +](#)

 LOCALIDAD **ANTONIO NARIÑO**

Primera cuarentena. Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 23 de julio de 2020 y las 00:00 del 7 de agosto de 2020.

[Ver mapa +](#)

 LOCALIDAD **BOSA**

Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 23 de julio de 2020 y las 00:00 del 7 de agosto de 2020.

[Ver mapa +](#)

 LOCALIDAD **FONTIBÓN**

Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 23 de julio de 2020 y las 00:00 del 7 de agosto de 2020.

[Ver mapa +](#)

 LOCALIDAD **KENNEDY**

Segunda cuarentena. Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 23 de julio de 2020 y las 00:00 del 7 de agosto de 2020.

[Ver mapa +](#)

 LOCALIDAD **PUENTE ARANDA**

Primera cuarentena. Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 23 de julio de 2020 y las 00:00 del 7 de agosto de 2020.

[Ver mapa +](#)

 LOCALIDAD **CIUDAD BOLÍVAR**

Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 27 de julio de 2020 y las 00:00 del 27 de julio de 2020.

[Ver mapa +](#)

 LOCALIDAD **CHAPINERO**

Primera cuarentena. Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 13 de julio de 2020 y las 00:00 del 27 de julio de 2020.

[Ver mapa +](#)

 LOCALIDAD **LOS MÁRTIRES**

Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 13 de julio de 2020 y las 00:00 del 27 de julio de 2020.

[Ver mapa +](#)

 LOCALIDAD **RAFAEL URIBE URIBE**

Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 13 de julio de 2020 y las 00:00 del 27 de julio de 2020.

[Ver mapa +](#)

 LOCALIDAD **SAN CRISTÓBAL**

Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 13 de julio de 2020 y las 00:00 del 27 de julio de 2020.

[Ver mapa +](#)

 LOCALIDAD **SANTA FE**

Primera cuarentena. Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 13 de julio de 2020 y las 00:00 del 27 de julio de 2020.

[Ver mapa +](#)

 LOCALIDAD **TUNJUELITO**

Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 13 de julio de 2020 y las 00:00 del 27 de julio de 2020.

[Ver mapa +](#)

 LOCALIDAD **USME**

Limitar totalmente la libre circulación de vehículos y personas tanto dentro de la localidad como su salida a cualquiera otra entre las 00:00 del 13 de julio de 2020 y las 00:00 del 27 de julio de 2020.

 UPZ GRAN BRITANIA

Localidad Kennedy
30 de junio a 13 de julio de 2020

[Ver mapa +](#)

 UPZ MARGARITAS

Localidad Kennedy
30 de junio a 13 de julio de 2020

[Ver mapa +](#)

- UPZ ISMAEL PERDOMO**
Localidad Ciudad Bolívar
30 de junio a 13 de julio de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ JERUSALEM**
Localidad Ciudad Bolívar
30 de junio a 13 de julio de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ BOSA OCCIDENTAL**
Localidad Bosa
30 de junio a 13 de julio de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ EL RINCÓN**
Localidad Suba
16 de junio a 30 de junio de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ TIBABUYES**
Localidad Suba
16 de junio a 30 de junio de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ ENGATIVÁ 1**
Localidad Engativá
16 de junio a 30 de junio de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ ENGATIVÁ 2**
Localidad Engativá
16 de junio a 30 de junio de 2020
[Ver mapa +](#)
- LOCALIDAD KENNEDY**
Primera cuarentena.
1 de junio a 14 de junio de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ CALANDAIMA**
Localidad Kennedy
9 de mayo a 22 de mayo de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ CALANDAIMA II**
Localidad Kennedy
9 de mayo a 22 de mayo de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ KENNEDY CENTRAL**
Localidad Kennedy
11 de mayo a 24 de mayo de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ BAVARIA**
Localidad Kennedy
9 de mayo del a 22 de mayo de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ AMÉRICAS**
Localidad Kennedy
12 de mayo a 25 de mayo de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ PATIO BONITO**
Localidad Kennedy
13 de mayo a 26 de mayo de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ CORABASTOS**
Localidad Kennedy
13 de mayo a 26 de mayo de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ PARDO RUBIO**
Localidad Chapinero
14 de mayo a 27 de mayo de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ PUENTE ARANDA**
Localidad Puente Aranda
14 de mayo a 27 de mayo de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ BRITALIA**
Localidad Suba
15 de mayo a 28 de mayo de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ BOSA OCCIDENTAL**
Localidad Bosa
16 de mayo a 29 de mayo de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ QUIROGA**
Localidad Rafael Uribe Uribe
16 de mayo a 29 de mayo de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ CARVAJAL**
Localidad Kennedy
22 de mayo a 4 de junio de 2020
[Ver mapa +](#)
- UPZ CIUDAD JARDÍN**
Localidad Ciudad Bolívar
22 de mayo a 4 de junio de 2020
[Ver mapa +](#)