

EXPERIENCIAS APLICADAS EN

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Aspectos metacognitivos para la educación actual



► **Editor/Compilador**

Francisco Conejo Carrasco

► **Autores**

Jenny Consuelo Mahecha Escobar
Elquín Eduar Mejía Loaiza
Yenny Karina Ramírez Carrascal
Tito Viveros Viveros
Olga Cristina Rodríguez Espinosa
Mónica Liliana Murillo Rodríguez
Sonia Estella Prada Cáceres
José Darío Durán Amaya



UNIMINUTO

Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

**EXPERIENCIAS APLICADAS
EN AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE**
Aspectos metacognitivos para la educación actual

Editor/Compilador

Francisco Conejo Carrasco

Autores

Jenny Consuelo Mahecha Escobar

Elquin Eduar Mejía Loaiza

Yenny Karina Ramírez Carrascal

Tito Viveros Viveros

Olga Cristina Rodríguez Espinosa

Mónica Liliana Murillo Rodríguez

Sonia Estella Prada Cáceres

José Darío Durán Amaya

Corporación Universitaria Minuto de Dios
- UNIMINUTO 2022



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

**Rector General Corporación Universitaria
Minuto de Dios - UNIMINUTO**

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stephanie Lavaux

Director de Investigaciones – PCIS

Tomás Durán Becerra

Subdirectora Centro Editorial – PCIS

Rocío del Pilar Montoya Chacón

**Rector UNIMINUTO
Bogotá Virtual y Distancia**

Javier Alonso Arango Pardo

**Vicerrectora Académica UNIMINUTO
Bogotá Virtual y Distancia**

Amparo Cubillos

**Director de Investigación UNIMINUTO
Bogotá Virtual y Distancia**

Camilo José Peña Lapeira

**Coordinación de Publicaciones
UNIMINUTO Bogotá Virtual y Distancia**

José David Jaramillo Airo

Experiencias aplicadas en autorregulación del aprendizaje : Aspectos metacognitivos para la educación actual / Jenny Consuelo Mahecha Escobar, Elquin Eduar Mejía Loaiza, Yenny Karina Ramírez Carrascal...[y otros 5.] ; editor y compilador Francisco Conejo Carrasco. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

ISBN: 978-958-763-582-9

186p.: il, tabl.

1.Aprendizaje -- Investigaciones -- Colombia 2.Modelos de enseñanza -- Estudio de casos -- Colombia 3.Educación primaria -- Investigaciones -- Colombia 4.Educación secundaria -- Investigaciones -- Colombia 5.Educación superior -- Investigaciones -- Colombia 6.Métodos de enseñanza Estudio de casos -- Colombia i.Mejía Loaiza, Elquin Eduar ii.Ramírez Carrascal, Yenny Karina iii.Viveros Viveros, Tito iv.Rodríguez Espinosa, Olga Cristina v.Murillo Rodríguez, Mónica Liliana vi.Prada Cáceres, Sonia Estella vii.Durán Amaya, José Darío viii.Conejo Carrasco, Francisco (editor y compilador).

CDD: 371.3 E97e BRGH

Registro Catálogo Uniminuto No. 104473

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib104473>

EXPERIENCIAS APLICADAS EN AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Aspectos metacognitivos para la educación actual

Editor/Compilador

Francisco Conejo Carrasco

Autores

Jenny Consuelo Mahecha Escobar

Elquin Eduar Mejía Loaiza

Yenny Karina Ramírez Carrascal

Tito Viveros Viveros

Olga Cristina Rodríguez Espinosa

Mónica Liliana Murillo Rodríguez

Sonia Estella Prada Cáceres

José Darío Durán Amaya

Diseño y Diagramación

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.

ISBN digital: 978-958-763-582-9

DOI para obra completa: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-582-9>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B - 70

Bogotá D.C. - Colombia - Septiembre 2022

© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los documentos publicados en EXPERIENCIAS APLICADAS EN AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE. Aspectos metacognitivos para la educación actual fueron seleccionados de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos en la Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Sin Derivar que acoge UNIMINUTO.

A todos los docentes
colombianos que
día a día luchan
por mejorar este país.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	11
PRÓLOGO	12
INTRODUCCIÓN	15
RESUMEN	23
CAPÍTULO 1. La autorregulación del aprendizaje en la educación inicial utilizando las TIC (Yenny Karina Ramírez Carrascal - Jenny Consuelo Mahecha Escobar - Francisco Conejo Carrasco)	25
CAPÍTULO 2. Influencia de la motivación escolar en el rendimiento académico, en estudiantes del grado 9° de una institución educativa de carácter público de Bucaramanga, Colombia (José Darío Durán Amaya - Jenny Consuelo Mahecha Escobar - Francisco Conejo Carrasco).....	51
CAPÍTULO 3. Autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de una institución de educación superior en salud (Olga Cristina Rodríguez - Elquin Eduar Mejía Loaiza - Francisco Conejo Carrasco).....	73
CAPÍTULO 4. El juego como estrategia lúdica pedagógica y la autorregulación del aprendizaje en primera infancia (Mónica Liliana Murillo Rodríguez - Elquin Eduar Mejía Loaiza - Francisco Conejo Carrasco).....	101

CAPÍTULO 5.

La autorregulación del aprendizaje y el cuento infantil como herramientas pedagógicas para fortalecer los niveles de lectoescritura en primera infancia (Sonia Estella Prada Cáceres – Elquin Eduar Mejía Loaiza – Francisco Conejo Carrasco)..... 131

CAPÍTULO 6.

Self-regulation in learning, motivation and learning environments: Great challenges for learning the English language (Tito Viveros Viveros – Jenny Consuelo Mahecha Escobar y Francisco Conejo Carrasco)..... 157

ÍNDICE DE TABLAS 179

ÍNDICE DE FIGURAS 180

GLOSARIO..... 181

AGRADECIMIENTOS

Este libro no habría podido salir a la luz sin la colaboración de la Dra. Astrid Viviana Rodríguez Sierra, directora del programa Maestría en Educación de Uniminuto Bogotá Virtual y a Distancia, gracias a su acompañamiento y apoyo en la gestión de esta obra, sin los cuáles difícilmente habría podido publicarse.

A la Dra. Marelén Castillo Torres, al Dr. Álvaro Campo Cabal y a la Dra. Amparo Cubillos Flórez, por sus sabios consejos y amistad, al igual que la confianza depositada en mí para sacar adelante esta iniciativa, la cual genera un precedente vital para la conceptualización de la autorregulación del aprendizaje.

Especiales agradecimientos también al Dr. Fernando Augusto Poveda Aguja, director de Investigaciones de Uniminuto Bogotá Virtual y a Distancia quien siempre apoyó el proyecto y acompañó en sus dificultades con un espíritu de ayuda en todo momento y orientó de manera pertinente y eficaz la finalización de este manuscrito.

A mis inseparables compañeros, los profesores Jenny Mahecha Escobar y Elquin Mejía Loaiza, quienes con su trabajo y esfuerzo se comprometieron con esta idea y aportaron todo su saber en la búsqueda de nuevos elementos y paradigmas que nos ayuden en la mejora de la calidad educativa de nuestras aulas. Sin ellos tampoco habría podido ser posible tener esta compilación de conocimiento y experiencia aplicada.

A toda la comunidad educativa de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –Uniminuto–, a sus administrativos, profesores y estudiantes que participaron de alguna manera en el proceso de publicación de este libro. Entre todos ellos pudimos aportar un granito de arena a esta magna Obra, la del Minuto de Dios, que lleva iluminando décadas la vida de los colombianos a través de oportunidades para su crecimiento personal y profesional, con un amplio sentido de la responsabilidad social y el impacto en las comunidades para su transformación social. Esperamos que estas palabras que siguen a continuación motiven a los lectores a trabajar por los demás, nuestros estudiantes, para una mejora de sus condiciones y un cambio en sus hábitos que permitan nuevas posibilidades en un aspecto vital de su proyecto de vida: su Educación.

PRÓLOGO

La autorregulación en el aprendizaje no es una expresión de moda ni debería serlo. Es sinónimo inminente de autorreflexión, autonomía, autodisciplina, administración del tiempo, empatía, motivación. Es una acción innata que lleva de la mano el ser protagonistas de la propia formación como también de transformación, es una metamorfosis de las aptitudes por competencias académicas que dejan de lado la memorística. Es un escudo para batallar el mundo desde la educación y de esta manera mejorar la calidad de vida.

Este libro es una mirada hacia experiencias autorreguladas existentes en Colombia, donde el epicentro son las diferentes etapas educativas. Por ello, da apertura desde el inicio para continuar su tránsito en la educación básica, media y superior. Todo ello triangulado desde el acervo investigativo en diversos contextos. Es una exposición recreada de la realidad existente en el país, la cual amerita potencializar a cada individuo desde su esencia y realidad a enfrentarse y ser responsable de sí mismo. En definitiva, somos espejo de lo que queremos ser.

Las líneas de cada capítulo son las obras de arte a ser admiradas o los lienzos en blanco para pintar "Dalís" educativos. Por ello, les hago la invitación a adentrarse en las realidades colombianas aquí representadas, permitiéndose conocer cómo los malabares del hombre son los pictogramas que impulsan el cambio.

Ninguna persona, sea bebé, niño o adulto, como es lógico, es ajeno a los procesos de cambio y reajuste que actualmente se vienen produciendo desde distintas perspectivas y por razones diferentes en la educación; ni puede vivir de espaldas frente a este nuevo, a veces vertiginoso, que afecta su propia estructura de aprendizaje, incluso la histórica y la actual. Por ello y para ello, debe desarrollar y poner en práctica, entre otras labores, un conjunto de acciones personales que transversalizan su propio ser con estrategias organizativas, didácticas y metodológicas, que le posibiliten, favorezcan e incrementen el control volitivo donde el educador debe ser un mediador que lleve al discente, sin importar su edad, a encarar su aprendizaje, a través de procesos de autoiniciativa, estimulación, comportamiento y metacognición como reactivos que se inciten desde la enseñanza y se potencialicen desde la autorreflexión.

A partir de lo enunciado, parece oportuno y muy conveniente abrir un espacio para el análisis de cómo lograrlo, de cómo generar esa simbiosis que lleve de la mano el nuevo rol que ha de desempeñar todo educador como también la postura del educando como reactivo que emerge de sí mismo para conducir su propia vida educativa permitiéndole distinguirse y sobresalir como el punto blanco en la pared negra que todos quieren admirar, siendo el modelo a seguir.

Todo ello va a demandar la presencia de la acción propia del hombre como elemento básico de excelencia educativa, en sus distintas formas (académica, personal y profesional) y manifestaciones (individual, en grupo, entre iguales), complementadas y complementarias entre sí. Desde esta perspectiva, se debe propiciar un proceso madurativo a través del cual todo sujeto logre, responsable y comprometidamente, su conciencia crítica como "a board" sobre sí mismo y su entorno, que le lleve a la toma de decisiones razonadas e integradas desde la constelación que configura su trayectoria vital y sus ideales, como vasija de barro que se automoldea.

Esta obra, pretende poner en valor el papel que juega todo individuo en el espacio universal que entre todos estamos construyendo, no como antagonistas sino como intérpretes del aprendizaje, haciendo hincapié, en que hay diversas maneras de aprender, pero es el rol protagónico del hombre, el garante de alcanzar su propia gnosis educativa. Esto nos lleva o nos ha de llevar, paso a paso, a potencializar la formación integral a partir de modelos educativos centrados, fundamentalmente, aunque no exclusivamente, en el desarrollo de competencias que potencialicen el aprendizaje y el trabajo autónomo de los estudiantes desde su propio maniquí como también desde la organización conjunta de la enseñanza donde es vital la atención del y al alumno en su proceso educativo dentro y fuera de las instituciones.

En síntesis, les hago un llamado a la transformación en la Escuela de nuestras propias vidas como también en el rol que desempeñamos en la de los otros. Que el hacer de todos se convierta en el viento que mueve las hojas de los árboles de cada ser.

Dra. Marelen Castillo Torres
Honorable Representante a la Cámara de
Representantes de Colombia. Periodo 2022-2026

Sobre Marelen Castillo

Cargo actual: Honorable Representante a la Cámara de Representantes de Colombia. (Congreso de la República de Colombia). Periodo 2022-2026

Formación académica: Doctora en Educación con énfasis en liderazgo Organizacional Nova Southeastern University, EEUU; Magíster en Administración del ITESM, México; Ingeniera industrial de la Universidad Autónoma de Occidente, Licenciada en Química - Bióloga de la Universidad Santiago de Cali.

Perfil profesional: En años anteriores ocupó los cargos de: Vicerrectora General Académica, Rectora de Uniminuto Virtual y a Distancia, Vicerrectora Académica de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium y Decana de las facultades de Ingeniería y Ciencias Empresariales. Es reconocida como líder en la gestión de la educación virtual y a distancia: en diseño de programas académicos y en la construcción de modelos educativos en esta metodología. Es experta en diseño curricular de educación superior.

También presta sus servicios como contratista y par académico del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y consultorías con universidades extranjeras. Ha sido asesora y conferencista invitada por diferentes universidades nacionales y extranjeras en temas de educación superior en la metodología a distancia.

Es autora del título: Lineamientos de calidad para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales y a distancia y coautora del título: Lineamientos para solicitud, otorgamiento y renovación de registro calificado. Programas de pregrado y posgrado para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Además, es miembro de la Red Colombiana de Investigación en Entornos Virtuales y a Distancia y del Instituto Latinoamericano y del Caribe en Educación Superior y a Distancia -Caled.



INTRODUCCIÓN

Francisco Conejo Carrasco

Este libro se ha configurado como un producto derivado de investigación, en el que han participado profesores del programa Maestría en Educación y que pretende dar una mirada al fenómeno metacognitivo de la autorregulación del aprendizaje, de estudio reciente e incipiente que necesita de profundos debates para situarlo como un factor poderoso dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El contenido de esta obra está destinado a rescatar investigaciones aplicadas sobre la autorregulación del aprendizaje, con nuevas posibilidades metodológicas y procesos de indagación que pueden permitir nuevas miradas entorno al concepto. Distintas investigaciones en ambientes, etapas educativas, lugares del panorama nacional, e incluso en lengua inglesa, han sido traídas para cerrar el círculo entre lo teórico y lo práctico. Cada una de estas investigaciones ha puesto su énfasis en la articulación con otros elementos como la motivación, las TIC, el desempeño académico, la lúdica pedagógica, el cuento infantil como herramienta pedagógica entre la metacognición y la lectura o el pro-

ceso autorregulatorio en ambientes de aprendizaje en segunda lengua, han sido destacados para entender mejor las posibilidades investigativas de la autorregulación del aprendizaje y posibilidades de desarrollo en nuevas investigaciones que complementen y actualicen el impacto que los procesos de autorreflexión de nuestros estudiantes tienen en la educación.

Por lo tanto, este texto reúne distintas investigaciones aplicadas en el campo de la autorregulación del aprendizaje como fenómeno metacognitivo en distintas etapas educativas que pretende configurar diversas alternativas de aplicación y conocimiento en la ayuda a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Dentro de las nuevas realidades a las que se han visto enfrentados los centros educativos, las familias, los profesores y, sobre todo, los estudiantes, se hace necesario dar diversas respuestas a los retos que la educación afronta en la actualidad y las distintas coyunturas por las cuáles transita, desde la nueva virtualidad hasta el retorno a la presencialidad con alternancia.

En este escenario la autorregulación del aprendizaje surge como una luz de un faro en el mar (Vives-Varela *et al.*, 2014) que puede permitir algunas respuestas a procesos autónomos de aprendizaje en su fortalecimiento y desarrollo. Un espacio que, pese al reciente interés académico, no es un eje principal en las propuestas de mediación pedagógicas en nuestras instituciones educativas y políticas públicas.

Pese a esta afirmación, el ser humano, como organismo vivo, seguirá autorregulándose dentro de los espacios biológicos de su existencia, y esto incluye también a sus procesos de aprendizaje. Merece la pena ponerle atención a este hecho, ya que el equilibrio y la estabilidad también dependen del nivel de desarrollo autoconsciente de los propios devenires y tránsitos que desarrolla la persona. Elementos todos ellos que no sólo inciden en el propio aprendizaje, sino en la propia vida y otros contextos.

Aquí cabe la siguiente pregunta sobre esta reflexión: ¿puede el individuo modificar y crear alternativas de acción en sus hábitos diarios cuando estos no dan resultados esperados o no están funcionando como espera? Una gran cuestión que tiene distintas miradas y respuestas, desde los negacionistas que restan esta capacidad del ser humano, mediatizado y subyugado por los distintos contextos, hasta la visión más liberal que proporciona la perspectiva de progreso a través de los cambios que nacen del interior del sujeto: planteamiento de

metas y planificación; organización de tiempos, espacios y recursos; y, lo más importante, el diseño y apropiación de estrategias de adaptación.

Sobre este último hecho tenemos la clave de todo el proceso, el auto-monitoreo y la auto-observación. En muchas de las ocasiones que asumimos un reto u objetivo lo hacemos más desde las emociones y motivación que estos despiertan en nosotros que desde la racionalidad bien entendida y el medio de acción. El autoconcepto es un significado que influye determinantemente en este momento, no porque no podamos asumir que estamos preparados cuando no tenemos las herramientas, sino por la capacidad de "inversión" que estemos dispuestos a realizar para obtener los recursos, herramientas y conocimiento de estrategias para lograr el éxito, ¿quién estuvo preparado alguna vez para ser padre por primera vez? ¿quién entró confiado cuando afrontó su primer periodo universitario cuando inició una carrera profesional? ¿O quién no tuvo dudas o miedos cuando condujo por primera vez un coche sin instructores y acompañantes?

Lo desconocido siempre nos enfrenta a situaciones que provocan estrés y están fuera de nuestra zona de confort, como citamos anteriormente, la capacidad de adaptación y aprendizaje es fundamental para estas situaciones. Y aquí la autorregulación del aprendizaje tiene mucho que decir y enseñar, sin confundir en que no es algo que se da a otro, sino que se genera desde la propia persona, por lo tanto, debemos enseñarlo y socializarlo para que se cultive dentro de cada uno de nuestros estudiantes y les permita su desarrollo y crecimiento personal.

No cabe duda de que los profesores serán los primeros interesados en fomentar este conocimiento y que sus estudiantes estén en un alto grado autorregulatorio, conscientes e independientes, con múltiples estrategias y herramientas, además de una capacidad crítica en primera persona que les permita cambiar, modificar y mejorar cualquier aspecto que se propongan. No es tarea fácil y la última respuesta la tendrá cada uno de los estudiantes, pero sin propuestas por parte de docentes, de los centros educativos y sin la inclusión de las familias en este proceso, no se generarán cambios positivos en las dinámicas de los estudiantes.

Es por ello que este libro pretende arrojar un poco de luz, como el faro de Vives-Varela *et al.* (2014) para que en la situación actual de tormenta y mar embravecido podamos tener un apoyo que permita que los

estudiantes no se desconecten y se pierdan en la navegación que ellos mismos se han trazado.

Este último hecho es una tendencia actual en la educación, como problema no resuelto, la deserción y abandono escolar se han focalizado de una manera estándar a través de rigurosas mediciones institucionales, en el caso de la educación superior, pero todavía no se ha abordado el impacto que las nuevas mediaciones telemáticas dispuestas por la coyuntura específica de salud derivada de la COVID-19 ha tenido en la educación media y superior. Se han buscado alternativas de seguimiento a los procesos formativos de los estudiantes, pero este nuevo escenario ha sacado a relucir las carencias en cuanto a las competencias de autonomía y organización de muchos estudiantes, sin contar otros problemas estructurales mayores como el acceso a Internet y computadores para tal fin.

Como respuestas a estos desafíos perennes y actuales, una mayor autonomía participativa del proceso de aprendizaje y cambios en la actitud del estudiante para desarrollar nuevas habilidades y enfoques para abordar problemas cotidianos, pueden tener beneficios en el pensamiento, el control de comportamientos negativos y positivos, la efectividad en el aprendizaje significativo o el despliegue de la observación como herramienta fundamental para entender mejor nuestro entorno (Crispin Bernardo *et al.*, 2011).

Sin embargo, en todo este proceso tampoco podemos prescindir de los factores sociales que lo rodean, como la socialización de la información con otros pares, las relaciones interpersonales con el resto de los agentes, el modelaje de figuras tutoriales, la búsqueda de información para afrontar las tareas o la promoción externa de espacios y tiempos para la reflexión del estudiante.

Se constituye por lo tanto todo un esquema y estructura alrededor del fenómeno que se articula a través de tres tipos de habilidades: cognitivas, metacognitivas y afectivas (Duckworth *et al.*, 2009), tomando este último aspecto como el factor motivación, garante de la emocionalidad que también participa de la autorregulación del aprendizaje, definiéndolo como una causa no reduccionista hacia simples gestiones o hábitos automatizados de la persona, sino hacia una complejidad aún mayor donde la intencionalidad y asunción con los objetivos en una convicción e identificación constante, permite que el sujeto haga una valoración de la motivación como un componente trascendental en la consecución de metas.

Es así que los trabajos de Paul R. Pintrich se enfocan en descifrar el valor de la motivación dentro del fenómeno, con una exploración sobre las expectativas, autopercepciones (autoeficacia), significado de la tarea o las reacciones afectivas y emocionales que comprometen al estudiante en su aprendizaje (Linnenbrink & Pintrich, 2003). De aquí nace un modelo donde el contexto tiene un significado esencial y su influencia determina mucho del éxito o del fracaso en la acción, llegando a transformar el comportamiento del individuo, dejando el concepto de autoeficacia en un papel más importante dentro de las fases posteriores a la ejecución (Montero & De Dios, 2004).

Por ende, la temática abordada se ha extendido a todas las etapas educativas, siendo este tema de intenso debate en la actualidad, ya que existe una controversia sobre el impacto de estas competencias en edades tempranas para la inmadurez de los procesos psicológicos. Otras voces sí aportan un espectro de aplicación e implementación de ciertas acciones y de significatividad de las influencias de los pares en los procesos, como por ejemplo, el estudio de Pahigiannis & Glos (2020), donde evidencian las relaciones e interacciones entre pares en los procesos de aprendizaje, y dejan la puerta abierta al diseño y desarrollo de ambientes y entornos sociales para maximizar el desarrollo de la autorregulación en distintos contextos, e incluso la implicación en futuras políticas de investigación y prevención universal.

Otra investigación que también aporta al área en etapas educativas iniciales, es la desarrollada por Kaya (2020) donde se analizan los comportamientos prosociales que promueven hábitos de autorregulación del aprendizaje en jóvenes de 5-6 años. Se concluye incluso que una educación prosocial permite predecir unas habilidades de autorregulación superiores al 11 %. Esto marca una clara tendencia en la influencia de ese aspecto social antes mencionado en el desarrollo de estas competencias y en evidencias de edades tempranas.

Además de estos factores externos sociales, también pueden impactar en la adquisición de estas competencias metodologías y estrategias de pensamiento que procuren la autorreflexión. Un reflejo de esta idea es la investigación sobre el aprendizaje social emocional que tiene una mediación de roles en pensamiento crítico (Arslan, 2018). Se dispusieron escalas de disposición del pensamiento crítico en estudiantes universitarios que probaron la correlación y regresión de los efectos que tenía esta metodología en el aprendizaje emocional de los estudiantes, así como hallazgos sobre las implicaciones en el aprendizaje emocional social.

Estos hechos fundamentan las aplicaciones y extensiones que la autorregulación del aprendizaje media en los diferentes contextos de aprendizaje, tanto en lo individual como en lo social, impactando en los beneficios que proporciona un correcto desarrollo de estas competencias y sus asociaciones con otras mediaciones como se presentarán en las siguientes investigaciones aplicadas, que transitan desde la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las distintas fases del fenómeno, la influencia propiamente de la motivación, el desempeño académico de los estudiantes, la lúdica y el juego como motor en la autorregulación del aprendizaje en primera infancia, recursos como el cuento infantil y los procesos lectoescritores o el aprendizaje en segundo idioma como contexto de la autorregulación del aprendizaje.

Finalmente, esperamos que estos proyectos investigativos orientados a la aplicación educativa sean una fuente de inspiración para otros procesos e impulsos en pro de la mejora educativa y la ampliación del conocimiento, en un campo que todavía tiene grandes zonas de oportunidades y respuestas, que nos permitan comprender un poco mejor cómo piensan nuestros estudiantes y cómo abordan los cambios y continuidades en sus quehaceres, reflejo de futuros desarrollos profesionales en competencias de aprender a aprender.

REFERENCIAS

- Arslan, S. (2018).* Social emotional learning and self-regulation: the mediating role of critical thinking. *International Journal of Learning and Change (IJLC)*, 10(2), <http://dx.doi.org/10.1504/IJLC.2018.10010868>
- Crispín Bernardo, M.L., Caudillo, L., Doria, C., & Esquivel Peña, M. (2011)* Aprendizaje autónomo. En: M. L. Crispín Bernardo (Coord.). *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia* (pp. 49–65). Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-ua/20170517031227/pdf_671.pdf
- Duckworth, K., Akerman, R., Macgregor, A., Salter, E. & Vorhaus, J. (2009)* Research Report: Self-regulated Learning: A Literature Review. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Kaya, I., (2020).* Investigation of the relationship between children's prosocial behaviour and self-regulation skills. *Cypriot Journal of Educational Science*. 15(5), 877-886. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i5.5071>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003).* The Role of Self-efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119-137.
- Montero, I. & De Dios, M.J. (2004).* Sobre la obra de Paul R. Pintrich: la autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 189-196.
- Pahigiannis, K. & Glos, M. (2020).* Peer influences in self-regulation development and interventions in early childhood. *Early Child Development and Care*, 190(7), 1053-1064, <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1513923>
- Sanz de Acedo Lizarraga, M.L. (2010).* Recursos cognitivos: metacognición, autorregulación y transferencia. *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea, S.A de ediciones.
- Vives-Varela, T., Durán-Cárdenas, C., Varela-Ruíz, M. & Fortoul van der Goes, T. (2014)* La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en Educación Médica*, 3(9), 34-39.

RESUMEN

Esta obra tiene como objetivo y campo de comprensión, el conocimiento aplicado de los procesos de autorregulación del aprendizaje, en contextos educativos diversos y en etapas diferentes. Estas investigaciones aplicadas, pretenden socializar el nuevo conocimiento generado a través de la aplicación de diversos instrumentos y estrategias, para fomentar la metacognición de los estudiantes. Las metodologías abordadas han sido diversas y transitan desde lo cuantitativo, pasando por lo mixto, hasta lo cualitativo.

En este último aspecto se ancla un elemento de innovación, ya que son muy pocos los estudios sobre autorregulación del aprendizaje que se abordan desde el enfoque cualitativo de la información. Como principales efectos encontramos la mejora de resultados en el rendimiento académico de los estudiantes; la ampliación de la motivación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y su implicación como sujetos activos de su formación; la articulación desde distintas áreas disciplinares en el proceso y un alto impacto en los proyectos educativos institucionales y las familias como agentes educativos.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje; metacognición; autoaprendizaje; aprendizaje activo; abandono escolar.

Cómo Citar

APA: Conejo Carrasco, F., Duran Amaya, J. D., Viveros Viveros, T., Mahecha Escobar, J. C., Ramirez Carrascal, Y. K., Murillo Rodríguez, M. L., . . . Mejía Loaiza, E. E. (2022). Experiencias aplicadas en autorregulación del aprendizaje (C. U. M. d. Dios, Ed.). Corporación Universitaria Minuto de Dios.

<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-582-9>

Chicago: Conejo Carrasco, Francisco, Jose Dario Duran Amaya, Tito Viveros Viveros, Jenny Consuelo Mahecha Escobar, Yenni Krina Ramirez Carrascal, Mónica Liliana Murillo Rodríguez, Sonia Estella Prada Cáceres, Olga Cristina Rodríguez Espinosa, and Elquin Eduar Mejía Loaiza. 2022. Experiencias aplicadas en autorregulación del aprendizaje. edited by Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-582-9>

MLA: Conejo Carrasco, Francisco et al. Experiencias Aplicadas En Autorregulación Del Aprendizaje. edited by Corporación Universitaria Minuto de Dios, Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2022.

<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-582-9>



CAPÍTULO 1

La autorregulación del aprendizaje en la educación inicial como factor motivacional

Yenny Karina Ramírez Carrascal – Jenny Consuelo Mahecha Escobar – Francisco Conejo Carrasco. Ocaña (Norte de Santander, Colombia)

RESUMEN

La autorregulación del aprendizaje, orientada desde la primera infancia, se ha mostrado útil como un recurso para el logro de aprendizajes significativos. De esta forma, se realizó una investigación para analizar y describir los procesos y las estrategias a las que recurren los niños para organizar, reflexionar, planificar y controlar su aprendizaje, empleando como herramientas didácticas las TIC. Esta se sustentó en un enfoque cualitativo-descriptivo. Los resultados obtenidos permitieron determinar que se deben potencializar elementos como el autocontrol, autorreflexión, automotivación y la organización para que los niños adquieran estrategias de aprendizaje. Finalmente, las TIC producen motivación e interés permitiendo fortalecer procesos cognitivos como atención, concentración, percepción y estrategias de ensayo, repetición y elaboración siempre que estén dirigidas por el docente.

Palabras clave: autorregulación, tecnologías de la información y la comunicación, estrategias de aprendizaje.

ABSTRACT

The self-regulation of learning oriented from early childhood has proved effective for the achievement of meaningful learning. In this way, research was carried out to analyze and describe the processes and strategies that children use to organize, reflect, plan and control their learning using ICT as a teaching tool. This was based on a qualitative-descriptive approach. The results obtained allowed to determine that elements such as self-control, self-reflection, self-motivation and organization should be potentiated so that children acquire learning strategies. Finally, ICTs produce motivation and interest, allowing strengthening cognitive processes such as attention, concentration, perception and strategies of rehearsal, repetition and elaboration whenever they are directed by the teacher.

Keywords: Self-regulation, Information and Communication Technologies, learning strategies.

A auto-regulação da aprendizagem na educação inicial usando as TIC

RESUMO

A auto-regulação da aprendizagem orientada desde a primeira infância revelou-se eficaz para a obtenção de uma aprendizagem significativa. Desta forma, foi realizada uma pesquisa para analisar e descrever os processos e estratégias que as crianças utilizam para organizar, refletir, planejar e controlar su aprendizagem utilizando as TIC como ferramenta de ensino. Isto foi baseado em uma abordagem qualitativa-descritiva. Os resultados obtidos permitiram determinar que elementos como autocontrole, autorreflexão, automotivação e organização devem ser potencializados para que as crianças adquiram estratégias de aprendizagem. Finalmente, as TIC produzem motivação e interesse, permitindo fortalecer os processos cognitivos, como atenção, concentração, percepção e estratégias de ensaio, repetição e elaboração, sempre que são dirigidos pelo professor.

Palavras-chave: auto-regulação, Tecnologias de Informação e Comunicação, estratégias de aprendizagem

INTRODUCCIÓN

La autorregulación del aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), son conceptos que están siendo utilizados con mayor fuerza en el ámbito educativo; por tanto, el primero está íntimamente relacionado en cómo los educandos direccionan su proceso de aprendizaje; el segundo, se ha convertido en un mecanismo de suma importancia para el acceso a la información y el desarrollo de una mejor comunicación, por ello se hace ineludible incorporar las TIC en el sistema educativo de forma pertinente, ya que permiten potencializar, favorecer y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se pensó en la necesidad de incluirlas en la primera infancia, que es la etapa comprendida entre los cero y seis años de edad, donde se promueve el desarrollo y el aprendizaje del niño, considerándolo como un ser social, persona y sujeto de derecho, participe activo de su proceso de formación; todo este proceso encaminado en favorecer estrategias de autorregulación del aprendizaje desde temprana edad, que permitan al infante participar de su propio aprendizaje, instruyéndose de forma independiente y autorregulada para alcanzar un óptimo aprendizaje.

Conforme a lo anterior, a través de la inserción y aclimatación de las tecnologías de la información y comunicación en el Centro de Desarrollo Infantil, se logró identificar elementos, factores extrínsecos e intrínsecos y definir estrategias asociadas con la autorregulación del aprendizaje que benefician el progreso de los pequeños, resaltando, que las entidades educativas apuntan a transformar y alcanzar la formación integral de sus educandos, propiciando el desarrollo de competencias y la apropiación de las de las TIC, permitiéndoles a los infantes potencializar habilidades favoreciendo su proceso de aprendizaje de forma productiva. Por esta razón, es importante desde la educación inicial promover diferentes estrategias metacognitivas que permitan al niño regular y organizar los procesos relacionados con la memoria, la atención que accedan a la construcción de conocimientos significativos de un objetivo determinado y de esta manera le permita afrontar con éxito los retos que se proyecte.

Para Zimmermann (1998), la autorregulación del aprendizaje es: "un proceso auto dirigido a través del cual los aprendices transforman sus capacidades mentales en habilidades académicas" (párr. 2); al mismo tiempo, Pereira (2005) explica que: "la autorregulación en el aprendizaje debe ser entendida como la capacidad de la persona para dirigir su propia conducta" (párr. 15) y para Núñez *et al.* (2004), que la autorregulación del aprendizaje es: "un proceso de autodirección, a través del cual los alumnos transfor-

man sus aptitudes mentales en competencias académicas". (p. 133). De esta manera, para garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe "aprender a aprender" y para que esto ocurra el niño en la educación inicial se le debe facilitar estrategias de aprendizaje que le permitan apropiarse de su conocimiento a través de la exploración del medio, el juego, el arte y la literatura que son los pilares básicos de la primera infancia. En este sentido, la metacognición juega un papel importante en la formación integral del niño, que debe implicar la participación y compromiso en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, el niño se apropia del conocimiento y lo construye a través de los estímulos que recibe del medio que lo rodea y la autorregulación del aprendizaje no es más que el control que el niño ejerce en el conocimiento que asimila a través de la interacción con el entorno.

De los modelos que se tuvieron en cuenta, uno es el modelo socio-cognitivo de autorregulación, de Zimmermann, que hace énfasis en la teoría sociocognitiva de Bandura (1987), en el cual, la autorregulación involucra tres categorías: "elementos personales encubiertos, conductuales y ambientales" (p.108). Para Nocito (2013) el modelo de Zimmermann consiste en tres estadios: "Autorregulación conductual; comprende auto observación y adaptación estratégica de los procesos de rendimiento. Autorregulación ambiental; se refiere a la indagación y acomodo de los entornos ambientales y la Autorregulación encubierta o personal; se alude a la atención y ajuste de los estados cognitivo y afectivo" (p. 88).

De acuerdo con Zimmermann (2005), la autorregulación en su modelo sigue tres fases cíclicas que permite una identificación entre pensamiento previo, control volitivo y proceso de autorreflexión.

- a) La fase de planificación permite analizar la acción de aprendizaje, establecer objetivos y planificar la estrategia; b) fase de ejecución, que es la etapa donde se realiza la tarea y donde el estudiante debe mantener la concentración y utilizar estrategias de aprendizaje eficientes y c) fase de auto reflexión, donde el estudiante valora su esfuerzo y genera razones de evaluación en los resultados adquiridos.

Para el autor cuando un alumno sigue estos pasos tiene una alta probabilidad de alcanzar el éxito, de esta manera el modelo aporta parámetros que fortalecen los procesos de aprendizaje al permitir que el educando analice sus ideas previas respecto al problema y planifique la forma de cómo resolverlo, a mayor planificación mejor serán los resultados que permiten alcanzar el éxito y que determinan la autorregulación en el individuo. También se tuvo en cuenta el modelo general de aprendizaje autorregulado de Pintrich, según Nocito (2013). Pintrich (2000) manifiesta que la autorregu-

lación del aprendizaje: "es un proceso activo y constructo a través del cual los estudiantes establecen metas de aprendizaje" (p. 93), regulando y controlando sus emociones. Este modelo se diferencia del de Zimmermann porque consta de cuatro fases, a saber:

Fase 1. Previsión, planificación y activación: que soporta ordenamiento, el asentamiento de objetivos de aprendizaje, también razonar sobre la influencia del autoconocimiento, el contexto y la información previa sobre las labores académicas a efectuar; Fase 2. Monitoreo: fase en la que se aprecia un aumento de la metacognición para ejecutar un rastreo de los aspectos internos, de la actividad y del contexto que trascienden sobre el rendimiento; Fase 3. Control: en la que se llevan a cabo varios procesos de seguimiento y autoobservación, además de regulación en el contexto y la tarea y Fase 4. Reflexión y reacción: autoevaluación de sí mismo, el contexto y la tarea, para después reaccionar transformando algún aspecto que no beneficia el progreso del proceso de aprendizaje.

Este modelo explica de forma clara los diversos elementos que interactúan en el proceso de autorregulación del aprendizaje, al incluir el ambiente como un área sujeta a la autorregulación. Para los autores, es importante conservar el control mientras se está desarrollando la tarea, es decir, incluye las emociones como un principio importante en el proceso de aprendizaje, que el sujeto se dé cuenta si está resultando más sencillo o complejo de lo que esperaba o si está perdiendo el interés. Debe de ser consciente de su estado de ánimo, esto es, si está seguro de lo que está realizando o por el contrario si ha perdido la confianza en sus posibilidades, si siente que no es capaz de realizar la tarea de forma eficiente. Cuando esto sucede, es importante intentar regular estos aspectos negativos y buscar estrategias afectivo-motivacionales que nos devuelvan la confianza y que permitan terminar la tarea de forma más relajada y segura. Estas estrategias pueden enseñarse de tal forma que promuevan en el educando la motivación por resolver problemas de forma eficiente; todo depende en el interés que el educando deposite y de las estrategias que utilice.

En cuanto a las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje; se tuvieron en cuenta, la autorregulación de la cognición, con el aporte de los siguientes autores; para Chadwick (1996), las estrategias cognitivas son métodos que utiliza el educando para acceder de forma coherente al conocimiento, permitiendo un aprendizaje eficaz al incluir técnicas, destrezas y habilidades que le ayudan a controlar, manejar y dirigir procesos de atención, percepción, memoria y razonamiento. Así mismo, Gutiérrez

(2003) señala que: "las estrategias cognitivas son habilidades de manejo de sí mismo que el alumno obtiene, previsiblemente durante un periodo de varios años, para regir su propio proceso de atender, aprender, pensar y resolver problemas" (pp. 2-3) (citado de Mendoza & Mamani, 2012). Para, González-Pineda *et al.* (2002), las estrategias cognitivas son consideradas estrategias primarias y son de gran valor porque permiten al educando acceder de forma eficaz a la información a partir de diseños de repetición, elaboración y organización de la información; según Glaser (1994), la metacognición ha favorecido la distribución de las nuevas ideas del aprendizaje. A medida que se han ido atribuyendo el constructivismo, ha tomado fuerza la regulación que ejerce el educando sobre su propio aprendizaje (p. 191). Del mismo modo, Flavell (1979) define la metacognición como: "control de los propios procesos del pensamiento" (p. 231), de esta manera el educando concibe el control que tiene de sus destrezas y procesos cognitivos y la habilidad para darse cuenta de estos. Por su parte, Carretero (2001) se refiere a la metacognición como el: "conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo" (p. 2). Para el autor, el alumno debe saber qué estrategia va a utilizar para organizar la información y "cómo adquirir aprendizajes significativos utilizando las estrategias pertinentes para apropiarse del tema de estudio" (Osses & Jaramillo, 2008, p. 191).

De acuerdo con lo anterior, los procesos de autorregulación del aprendizaje es la habilidad que las personas tienen de controlar y aplicar estrategias que le permitirán adquirir aprendizajes. De esta forma, se destaca la importancia de generar, desde la primera infancia, estrategias de aprendizaje que contribuyan a propiciar el desarrollo integral de los niños en esta etapa tan importante para el desarrollo de competencias cognitivas. Al mismo tiempo, para lograr alumnos estratégicos, se necesitan docentes estratégicos que estén conscientes de la importancia del pensamiento en el aula y planteen actividades que permitan al alumno la reflexión, la indagación, la exploración, la discusión de cómo resolver y afrontar los problemas, de tal forma que puedan generar aprendizajes explicativos, propiciando el desarrollo integral, en cuanto a las dimensiones cognitivas, sociales, afectivas y motoras.

En cuanto a la dimensión afectivo-motivacional, Goleman (1995), en su modelo de inteligencia emocional, indica que "las emociones son un factor importante que interviene en los procesos de enseñanza- aprendizaje donde se debe enseñar al educando a conocer, controlar y manejar las emociones para mantener un ambiente propicio en los procesos de aprendizaje" (p.23). En cuanto a la motivación, está íntimamente relacionada

con la emoción, por lo que encauzar las emociones y la motivación hacia el logro de metas es capital para generar aprendizajes significativos, que permitan al educando apropiarse del conocimiento.

Por último, la dimensión de autorregulación del contexto, se debe tener en cuenta, en tanto el contexto influye de forma significativa en los procesos de enseñanza- aprendizaje de los niños en la educación inicial, es decir, los ambientes en los que ocurren los procesos de aprendizaje deben ser acordes para propiciar en el niño un pensamiento reflexivo, crítico, elaborado, que permita que valore la tarea. Por lo cual el contexto debe propiciar un espacio pertinente en el cual se generen las condiciones que faciliten el proceso de aprendizaje haciéndolo más eficaz, profundo y personalizado. Según Pintrich (2000) "el contexto se encuentra vinculado de manera directa con la motivación que tiene el educando y como implementa estrategias cognitivas, de esa manera, el contexto influye en el estudiante en como controla, vigila y evalúa los recursos que dispone para ejecutar una tarea y el tiempo que requiere para alcanzar la meta" (p. 93). Daura (2010) comenta al respecto que: "al relacionar a modo la cognición que comprende estrategias como la planificación, autocontrol y autoevaluación" (p. 5).

La motivación, es el interés que tiene el individuo por su propio aprendizaje o por actividades que lo conducen a él. Todos estos factores permiten analizar como la autorregulación del aprendizaje, promovido desde la infancia, puede garantizar en el infante el éxito en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, en cuanto al desarrollo integral, se asumió como parte de esta investigación el desarrollo psicomotriz, que para García & Martínez (1991), supone la: "interrelación entre las funciones neuromotrices y las funciones psíquicas en el ser humano" (p. 4); esto quiere señalar, que el aspecto relacionado con funciones neuromotrices, según Maganto & Cruz (1991), hacen referencia a la capacidad que tiene el niño de "poder desplazarse y realizar movimientos con el cuerpo como gatear, caminar, correr, saltar, coger objetos, escribir, entre otros y las funciones psíquicas comprenden los procesos de pensamiento, atención selectiva, memoria, pensamiento, lenguaje, organización espacial y temporal" (p. 8).

De cualquier forma, se deben generar estrategias para que los niños tengan la capacidad de tomar sus propias decisiones y conocer las consecuencias de sus acciones, es decir, que aprendan a desarrollar la autonomía, cuando un niño se siente con espíritu de iniciar una actividad es porque está motivado por la curiosidad de explorar su entorno y aprender de él, por lo que se genera una responsabilidad en el acto que genera.

En la edad comprendida entre los cero y cinco años, los niños adquieren aprendizajes que les brindan las bases para su desarrollo en los próximos años de vida, por lo cual es necesario dar los elementos esenciales para que los niños resuelvan sus conflictos y puedan utilizar diferentes estrategias por sí solos. Una estrategia para enseñar a los niños a autorregularse es ser modelos para ellos. Explicado en este sentido, que puedan aprender mediante la observación directa de lo que hacemos. Esta técnica es conocida como modelamiento; "el Desarrollo Cognitivo, en la primera infancia, es en efecto vital y decisivo para el desarrollo individual, personal, motor, cognoscitivo y social que sufre el ser humano en el transcurso de su existir" (Mesa, 2000, p. 6).

Según este autor, en este periodo, el niño empieza a advertir cambios en su forma de pensar, participando de manera gradual en el uso de la comunicación y la experticia para pensar en forma simbólica y abstracta. La aparición del lenguaje es una evidencia de que el niño está comenzando a razonar de manera lógica, aunque con ciertas limitaciones y concreciones. Así que, se puede decir que: "el desarrollo cognitivo en la niñez temprana es libre e imaginativo, pero a través de su estimulación constante facilita al niño la comprensión y el desarrollo de habilidades que le permitirá afrontar los retos con mayor seguridad" (Campo, 2009, p. 342).

La inteligencia es un producto derivado del aprendizaje y, a su vez, este se desarrolla en el medio cultural y social determinado, y como tal, es un medio abierto y regulable. Para Román & Diez (2017): "es posible la modificabilidad estructural cognitiva, al modificar algunas de sus destrezas o habilidades se puede modificar la estructura cognitiva de un aprendiz" (p. 5).

Por tanto, el contexto influye en el aprendizaje del niño por ello es importante adaptar el currículo a las necesidades del educando, generando estrategias de aprendizaje encauzadas al desarrollo de procesos cognitivos y afectivos es decir, potencializando las capacidades, destrezas, habilidades, valores y actitudes del educando desde la primera infancia, si se dan estas estrategias de forma pertinente, es posible modificar las estructuras cognitivas del aprendiz, porque el aprendizaje acelera el desarrollo y la inteligencia del niño y el desarrollo de sus capacidades se dan producto de los aprendizajes orientados desde la infancia; "el desarrollo social, juega un papel muy trascendental en el desarrollo integral del niño, ya que a través de las relaciones que el niño establezca con las personas y el contexto va a determinar si el niño aprende valores, normas, límites, hábitos y actitudes que le permitan convivir de forma pacífica con las personas que lo rodean" (Garibay, 2021).

En este sentido, los factores extrínsecos para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje se pueden congregan en aspectos económicos y sociales, mediados por la cultura. Aldrete et al. (2014, p.15) manifiestan que:

Existen factores intrínsecos y extrínsecos que intervienen en los procesos de autorregulación del aprendizaje, en este caso particular el contexto en que se encuentra inmerso el niño influye en su proceso de enseñanza aprendizaje cuando analizamos que en el hogar no se dan pautas de crianza, valores y vínculos afectivos, el niño crece inseguro y desmotivado, a esto se le suman factores externos como la falta de ingresos económicos para acceder a la educación y a otros derechos que deben tener los niños, el desenlace sería un infante que carece de elementos que permitan su formación integral y finalizo con el desarrollo afectivo, que hace referencia a las relaciones de afecto que el niño establece con las personas que se hallan a su alrededor; los aspectos que se tienen en cuenta en esta dimensión son la identidad personal, cooperación y participación, expresión de afecto y la autonomía.

Finalmente, en cuanto a las TIC, es posible si las incluimos como un eje transversal en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De hecho, son un conjunto de instrumentos que seguidas de numerosas estrategias del docente deben ser incluidas en la planificación de proyectos, con el objetivo de fomentar nuevos y mejores aprendizajes. Dice Martínez (2011), que: "si la tecnología contribuye a que los niños potencien sus habilidades, por qué negarles que pongan en práctica su continua capacidad de curiosidad, de interés, de desafío, de placer por aprender, que tanto piden estas nuevas generaciones" (p. 9).

Desde la perspectiva propia, se resalta que, en los primeros años de vida, a través del juego y la exploración del medio, el niño adquiere habilidades que le permiten desenvolverse en cualquier contexto. No se le puede negar el derecho de explorar sucesos mediante herramientas tecnológicas que son usadas de forma permanente en la actualidad por sus padres y familiares. La importancia radica en saber manipular con los niños este tipo de herramientas que, así como potencian habilidades en los niños y crean aprendizajes significativos; también pueden influir de forma negativa en su proceso de aprendizaje. Para esto se requiere que el niño siempre este acompañado de un adulto, sea su cuidador o su docente guía, que permita controlar cada paso en el mundo de la tecnología y de forma planificada, organizada e intencionada, promueva actividades que dejen en el niño aprendizajes pertinentes y acordes a su edad.

LA METODOLOGÍA EMPLEADA EN EL ESTUDIO

Para cumplir y dar respuesta a los objetivos planteados de la investigación fue necesario emplear el enfoque cualitativo-descriptivo basado en un método inductivo que permitió analizar y detallar las perspectivas que se obtienen de los procesos de autorregulación del aprendizaje y las estrategias que utilizan los niños y docentes para organizar, reflexionar, planificar y controlar su aprendizaje, así mismo, especificar cómo las tecnologías de la información y comunicación intervienen en la educación, articulándose de tal modo que generan un aprendizaje pertinente en el contexto en el cual se encuentran inmersos los participantes. Por tanto, esta exploración se fundamentó en identificar, conocer y definir los distintos aspectos de la autorregulación del aprendizaje, el uso de estrategias, influencia de las TIC en el proceso de aprendizaje que favorecen las capacidades autorreguladoras de los niños.

Con respecto, a la población, estuvo orientada a niños de cuatro a cinco años pertenecientes al programa de primera infancia del Centro de Desarrollo Infantil Divina Pastora, ubicado en un barrio periférico de la ciudad de Cúcuta en la comuna nueve, donde predominan las casas de tablas, construcciones sin terminar, con evidencia de pobreza y vulnerabilidad.

También se evidenció niveles de escolaridad bajos y pautas de crianza de predominio permisivo donde los padres tienen poco control sobre sus hijos. Así mismo, las familias no cuentan con una visión clara que lleven a la construcción de un proyecto de vida para mejoramiento de las circunstancias socioeconómicas y de autorrealización personal, ya que no se les ve interés en progresar accediendo a los diferentes programas de educación, para alcanzar un trabajo mejor remunerado y mejorar su calidad de vida; prefieren mantener la costumbre de un trabajo informal y las madres quedarse en el hogar.

Por tanto, se estableció como población todos los niños que se encuentran en el rango de edad de cuatro a cinco años y los docentes del Centro de Desarrollo Infantil. Para este caso específico la población estuvo conformada por 16 niños y 6 niñas de educación inicial y tres docentes. Con respecto a la muestra, el método que se eligió fue de carácter probabilístico, es decir, que todos los niños que hacían parte del universo o población tenían la misma probabilidad de ser seleccionados. De esta manera, el muestreo que se utilizó fue aleatorio simple, que es una técnica en la que todos los elementos que forman parte de la población, tienen idéntica probabilidad de ser selecciona-

dos para hacer parte de la muestra, por esta razón, de forma didáctica se planteó una actividad lúdica por tratarse de niños de primera infancia que se caracterizan por dar interés al juego, que consistió en utilizar como recurso material una bolsa, donde se depositaron pelotas de dos colores, divididas en cinco de color rojo y 17 de color amarillo, para un total de 22 pelotas que sería la población total, para de esta forma seleccionar los niños que sacarán las pelotas de color rojo, con esta técnica se escogió los cinco niños distribuidos en dos niñas y tres niños. En cuanto, a los docentes se elige intencionalmente las tres maestras que laboran en el centro de desarrollo infantil porque no se contaba con una población extensa que permitiera seleccionar una muestra probabilística.

Una vez determinado el tipo de investigación se establecieron las categorías correspondientes, las cuales se encuentran en estrecha relación con los objetivos planteados. Estas categorías fueron: la autorregulación del aprendizaje, que permitió analizar e identificar los elementos que participan en los procesos de aprendizaje de los niños; la categoría de dimensiones del desarrollo, que contribuyó a conocer los factores internos y externos que intervienen en los procesos de autorregulación del aprendizaje, como la parte social, es decir, el contexto donde se encuentra inmerso el niño influye en el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas y finalmente, la categoría de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que permitió definir y proponer estrategias de aprendizaje haciendo uso de herramientas tecnológicas, favoreciendo en los niños aprendizajes pertinentes para el desarrollo de habilidades cognitivas.

En cuanto a los instrumentos, se manejó en los educandos la observación participativa, registrando en una rejilla de observación donde se utilizó como técnica de recolección de la información tres actividades lúdico-pedagógicas por tratarse de un estudio dirigido a niños en la educación inicial, que se caracterizan por aprender a través del juego, arte, literatura y la exploración del medio que son los pilares básicos de la primera infancia.

De esta manera, la primera actividad empleada consistió en armar formas utilizando como herramienta didáctica figuras geométricas; la segunda mediante el juego *Simón dice*, y, finalmente, armar figuras empleando como herramienta las tecnologías de la información y la comunicación. De esta forma, se obtuvieron los datos para ser analizados posteriormente. Frente a los docentes, se recurrió a la entrevista estructurada, que permitió enriquecer este estudio

con vivencias personales, aportando elementos de interés sobre el proceso de autorregulación del aprendizaje y tecnologías de la información y la comunicación. Finalmente, el análisis de datos se realizó en el programa Excel que permitió organizar la información a través de categorías, subcategorías, códigos de la información y descripción de los resultados de cada uno de los participantes que facilitaron dar respuesta al objetivo general diseñado en este estudio.

RESULTADOS

Los resultados se proyectaron en tablas de acuerdo con cada una de las categorías que respaldaron la investigación.

Categoría elementos de la autorregulación del aprendizaje

Se observaron los elementos cognitivos (atención, memoria, resolución de problemas); metacognitivos (observación, planificación y evaluación); dimensiones del desarrollo; aprender a aprender, que sin duda son de interés en la autorregulación del aprendizaje para promover el desarrollo integral de los niños. Como consecuencia, al analizar los resultados obtenidos es evidente que los niños participan de todas las actividades propuestas por la docente, así mismo, poseen ideas previas sobre los temas abordados, sin embargo, requieren de la orientación y el establecimiento de estrategias que le permitan alcanzar el objetivo deseado.

Para Weinstein, Schulte & Palmer (1988) "los educandos necesitan de estrategias de aprendizaje para manejar, guiar y controlar el propio aprendizaje en diferentes contextos" (p. 26). De esta forma, se hace necesario que en esta etapa el docente propicie en los niños estrategias de aprendizaje que le permitan abordar las tareas con seguridad; planificando, resolviendo y organizando cada proceso para poder alcanzar el objetivo deseado.

Igualmente, adquirir las bases pertinentes para enfrentarse a tareas más complejas con las que se va a encontrar en el trascurso de su aprendizaje y que si se facilitan desde la etapa inicial, van a favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos en el educando.

Los datos arrojados en los instrumentos permitieron evidenciar las siguientes subcategorías relevantes, el autocontrol, la autorreflexión, la automotivación y la organización.

Tabla 1. Subcategoría: autocontrol

Instrumentos	Nº de pregunta	Relevancia
Observación no participante	1-8	<ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia que la mayoría de los niños en la A1 controlan sus impulsos y esperan para recibir orientaciones por parte de la docente para iniciar la actividad. Hacen preguntas como ¿Qué vamos a hacer profe?
		<ul style="list-style-type: none"> • En la A2 se evidencia que actúan por impulso, no planifican, ni establecen objetivos. Por lo cual, se hace necesario que la docente oriente la actividad para alcanzar la meta.
		<ul style="list-style-type: none"> • En la A3 se evidencia que actúan por impulso, porque se sienten atraídos por las herramientas utilizadas, la docente debe intervenir para orientar y de esta manera lograr el objetivo propuesto.
		<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades que requieren concentración y planificación evidencian a los niños inseguros y prefieren esperar las indicaciones de la docente.
Entrevista a docente	1-3-6	<ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia que las docentes tienen control de su aprendizaje, de emociones y lo aplican en su entorno laboral y personal para alcanzar los objetivos propuestos.

Fuente: elaboración propia.

Se evidencia que los niños por su corta edad actúan por impulso en aquellas actividades que son de su agrado y logran ser llamativas, sin embargo, no organizan sus ideas de forma pertinente. Así mismo, frente a las actividades que requieren planificación, concentración y establecimiento de objetivos se muestran inseguros, temerosos y aunque buscan estrategias para alcanzar el objetivo, esperan a ser orientados por la docente.

En efecto, se puede demostrar que los niños tienen poco autocontrol de sus emociones, se frustran con facilidad y por tanto esto suele ver-

se reflejado en el aprendizaje, al no alcanzar los objetivos propuestos en la actividad. De esta manera, se hace necesario establecer en los niños estrategias que le permitan regular y controlar sus emociones ya que en la parte académica va a favorecer en el niño procesos como: planificar, aprovechar mejor su tiempo, hacer preguntas sin temor, no cometer errores innecesarios como resultado de apresurarse en la resolución de conflictos, aprender a manejar la frustración que tenga con el aprendizaje de nuevos conceptos, describir, interpretar y comprender de forma clara y precisa.

Para Pintrich (2000): "la autorregulación del aprendizaje es un proceso activo y constructo a través del cual los estudiantes establecen metas de aprendizaje" regulando y controlando sus emociones" (p. 22).

En cuanto a los docentes, el autocontrol es una habilidad que debe tener toda persona para controlar emociones, comportamientos, con el fin de tomar buenas decisiones y alcanzar los objetivos propuestos.

Tabla 2. Subcategoría: autorreflexión

Instrumentos	Nº de pregunta	Relevancia
Observación no participante	2-7	• Se evidencia que la mayoría de los niños utilizan la estrategia de emparejar figuras para alcanzar el objetivo.
		• Al retirar la imagen de guía dada por el docente, el educando no logra armar representaciones utilizando figuras geométricas.
		• Se evidencia que tiene presaberes y relaciona las figuras geométricas con elementos del contexto.
		• Selecciona figuras por su tamaño, color y forma.
Entrevista a docente	1-2-3-4	• Las estrategias que utilizan los docentes para que los niños desarrollen constructos nuevos es mediante herramientas didácticas como rompecabezas, arma todos y organizar secuencias.

Fuente: elaboración propia.

En la etapa de autorreflexión, que es cuando el alumno se autoevalúa y exterioriza las razones de los resultados, se observan falencias por tratarse de niños que están en la etapa de la educación inicial y que actúan por impulso.

Por tanto, es necesario aprovechar este período para generar estrategias de aprendizaje que orienten a los niños a la resolución de problemas y la autorreflexión sobre los resultados adquiridos, para que cuando se enfrente a otra tarea tenga bases para resolverla de forma coherente.

Es así, como uno de los aspectos más interesantes durante la observación es cuando se retira la imagen patrón y se da instrucciones al niño para que construya representaciones con figuras geométricas, se evidencia que el niño trata de solucionar el problema, pero no logra alcanzar el objetivo, porque no organiza sus ideas, para planificar una acción o estrategia que favorezca el construir figuras, de esta manera, se hace necesario que el docente en esta etapa a través de actividades lúdico pedagógicas propicie el desarrollo de habilidades en los niños que les permita buscar estrategias para la resolución de conflictos y así alcanzar las metas que se proponga.

En cuanto a los docentes, todos manifiestan que utilizan diferentes estrategias para lograr que el educando adquiera aprendizajes significativos, así mismo, expresan que por tratarse de niños que están en la educación inicial, las actividades que se promueven son orientadas a través de juegos, lectura de cuentos, dramatizados y utilizando herramientas didácticas como arma todos, rompecabezas, secuencia, emparejamiento de imágenes que permitan potencializar habilidades cognitivas en los niños.

En palabras de Pintrich (2000) "La autorreflexión es la autoevaluación de sí mismo, el contexto y la tarea, para posteriormente reaccionar transformando algún aspecto que no beneficia el progreso del proceso de aprendizaje" (p. 23), lo anterior demuestra que los docentes como orientadores en el proceso de aprendizaje de niños en la educación inicial deben analizar estrategias, autoevaluar acciones cognitivas, motivacionales, conductuales y compararlas para establecer juicios que le permitan determinar si las destrezas que utiliza propician en los niños adquirir las bases necesarias para lograr aprendizajes significativos para la vida.

Tabla 3. Subcategoría: automotivación

Instrumentos	Nº de pregunta	Relevancia
Observación no participante	3-6 7	• Los niños se sienten motivados por actividades lúdicas.
		• Sienten curiosidad por saber que van a realizar y que instrumentos van a utilizar.
		• El niño se muestra tímido al sentirse solo realizando la actividad con la docente.
		• El niño siente alegría de poder participar de actividades personalizadas.
Entrevista a docente	1-2-5	• El contexto influye en el proceso de aprendizaje del niño.
		• La motivación favorece el desarrollo integral del niño.

Fuente: elaboración propia.

Mediante esta subcategoría denominada automotivación, se pudo establecer que los niños se sienten motivados por actividades lúdicas pedagógicas, porque involucran el juego, la exploración, el arte y la literatura que son actividades rectoras que orientan el aprendizaje en la educación inicial, aunque prefieren acciones donde puedan correr, saltar e interactuar con los demás compañeros, ya que pueden jugar libremente.

Así mismo, con esta subcategoría se puede evidenciar que los niños sienten curiosidad por actividades nuevas y por la interacción con herramientas pedagógicas como fichas didácticas, ya que por ser niños en condiciones de vulnerabilidad no tienen acceso a juguetes didácticos en el hogar, lo cual, permite que se sientan motivados por realizar la tarea por el simple hecho de relacionarse con instrumentos desconocidos, que llaman la atención por su forma, tamaño y color.

El aspecto más relevante en esta subcategoría es observar cómo los niños se sienten alegres y motivados por participar de las actividades de forma personalizada y orientados por la docente. Para Goleman (1995): "la motivación está íntimamente relacionada con la emoción" (p. 30).

De esta forma, un niño que controla sus emociones puede realizar una tarea y alcanzar el objetivo producto de su motivación por aprender y adquirir nuevos conocimientos. En cuanto a los docentes, se evi-

dencia que el contexto en el cual se encuentra inmerso el niño influye significativamente en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y afectivas.

En relación con lo anterior, se concibe que el contexto determine la forma como planifica, ejecuta, evalúa y se apropia de los conocimientos. Por lo cual, la motivación juega un papel importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, si los estudiantes no se sienten atraídos por la tarea, los instrumentos no son novedosos, la ambientación no es pertinente y los factores extrínsecos e intrínsecos no son los coherentes, el educando no va a generar estrategias que le permitan alcanzar una meta.

Tabla 4. Subcategoría: organización

Instrumentos	Nº de pregunta	Relevancia
Observación no participante	4-5 8	• Utiliza estrategias cognitivas.
		• Organiza sus ideas.
		• Comprende la actividad.
Entrevista a docente	1-2-4	• Autorregula su aprendizaje
		• Necesita de la orientación del docente.

Fuente: elaboración propia.

Se puede evidenciar que el niño utiliza estrategias cognitivas de ensayo y repetición para lograr armar las representaciones de una casa, un tren, el sol y las estrellas, elaboradas con figuras geométricas, sobreponiendo las figuras, hace preguntas a la docente como "¿este es el triángulo? ¿Lo puedo colocar acá? ¿No hay estrellas? Las puedo hacer con los triángulos"; de esta forma, se puede determinar que el niño mediante esta estrategia desea solucionar la problemática, pero siempre busca estar orientado por la docente. Según Mendoza & Mamani (2012):

Las estrategias cognitivas son métodos que utiliza el educando para acceder de forma coherente al conocimiento permitiendo un aprendizaje eficaz al incluir técnicas, destrezas y habilidades que le ayudan a controlar, manejar y dirigir procesos de atención, percepción, memoria y razonamiento. (p. 3)

En síntesis, con respecto a esta categoría podría decirse que los espacios educativos en la etapa de educación inicial deben ofrecer los elementos

necesarios para que los niños autorregulen su aprendizaje favoreciendo el desarrollo de habilidades, donde se integre de forma pertinente el ambiente, el docente, el educando, para lograr el desarrollo integral de los infantes en todas sus dimensiones. De esta forma, el docente debe ser un orientador de los procesos de enseñanza- aprendizaje y ofrecer las estrategias adecuadas para el educando, que finalmente, es el responsable de participar y construir su propio conocimiento a través de los estímulos que recibe del medio ambiente, donde, la autorregulación del aprendizaje no es más que el control que el niño ejerce en el conocimiento que asimila a través de la interacción con el entorno.

Categoría dimensiones del desarrollo

Las dimensiones del desarrollo juegan un papel muy importante en el proceso de aprendizaje de los niños ya que en esta etapa el desarrollo depende esencialmente de los estímulos que se le ofrecen y de las condiciones en las que se encuentra inmerso el infante.

Tabla 5. Subcategoría: dimensión social

Instrumentos	Nº de pregunta	Relevancia
Observación no participante	6-7-8	• El niño interactúa con los demás compañeros compartiendo sus experiencias durante la actividad propuesta.
		• El niño participa de los aprendizajes adquiriendo nuevos conocimientos y los relaciona con su entorno social.
Entrevista a docente	2-5	• Los niños carecen de valores porque no se han inculcado desde el núcleo familiar.
		• El niño se siente a gusto perteneciendo al grupo e interactuando con sus demás compañeros.

Fuente: elaboración propia.

Mediante esta subcategoría se pudo establecer que los educandos interactúan con la docente y demás compañeros compartiendo aprendizajes y realizando preguntas para adquirir nociones y relacionarlas con el entorno en el cual se encuentra inmerso. Sin embargo, se resalta que los niños en esta etapa aprenden por imitación, recibiendo estímulos tanto del entorno educativo, como familiar, por tanto, no siempre los aprendizajes son positivos. Para Aldrete et al. (2014)

Los factores extrínsecos para el desarrollo de la autorregulación se pueden agrupar en económicos y sociales, mediados por la cultura. Algunos de estos son: el ingreso económico de la familia, estructura familiar, inequidad social, acceso a la salud y a la educación, empleo parental, tasas de violencia, alimentación de la madre y del hijo, rezago social, nivel socioeconómico, redes de soporte social, caos familiar, clima social y político de la comunidad. (p. 34)

De esta manera, podemos resaltar que los factores externos (ambientes, situaciones y circunstancias) sí influyen en el proceso de aprendizaje de forma positiva o negativa dependiendo del entorno donde se desarrolle el niño. En síntesis, para lograr transformar de forma significativa la vida de un niño, se deben integrar todos los agentes socializadores (familia, escuela, sociedad y medios de comunicación) para garantizar el desarrollo integral de niño.

Tabla 6. Subcategoría: dimensión afectiva

Instrumentos	Nº de pregunta	Relevancia
Observación no participante	1-2-3	• Identidad personal.
		• Cooperación.
		• Expresión de afecto.
		• Autonomía.
Entrevista a docente	2-5-6	• Desarrollo integral.

Fuente: elaboración propia.

En palabras de Garibay (2021):

Dentro de esta dimensión afectiva se tienen en cuenta aspectos importantes como son la identidad personal que forma el niño a partir de las relaciones interpersonales que tiene con su familia y el entorno; por tanto si el niño crece en un ambiente de violencia intrafamiliar, se va a tornar agresivo, retraído y sin ningún interés por el aprendizaje; contrario pasa si crece en un ambiente donde se le garantizan todos su derechos, va a crecer con valores y con seguridad permitiéndole compartir sus experiencias con las personas que están a su alrededor de forma asertiva y siendo autónomo de sus aprendizajes. En síntesis, los factores internos (intereses, sentimientos y emociones) influyen en los procesos de aprendizaje del niño y determinan su personalidad, las formas de aprender y expresarse, sus sentimientos, como conoce y des-

cubre el mundo que lo rodea y si son orientadas coherentemente desde la etapa de educación inicial favorecerán el desarrollo integral del infante.

Categoría tecnologías de la información y la comunicación

Se pudo evidenciar, que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) captan la atención e interés de los niños. Sin embargo, el uso de estas herramientas debe ir enfocado al desarrollo de actividades intencionadas que dejen aprendizajes significativos. De esta forma, las tecnologías de la información y comunicación estuvieron encaminadas a definir estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorecieron el desarrollo cognitivo del niño. Según Martínez (2011): "si la tecnología contribuye a que los niños potencien sus habilidades, por qué negarles que pongan en práctica su continua capacidad de curiosidad, de interés, de desafío, de placer por aprender, que tanto piden estas nuevas generaciones" (p. 37).

De acuerdo a lo anterior, las tecnologías de la información y comunicación pasan a ser una herramienta didáctica que precisó estrategias de aprendizaje como repetir, ensayar, sobreponer figuras, reconocer formas, tamaños, colores a través de contenidos educativos que ayudaron a los procesos de atención, memoria, concentración; que orientados por el docente accedieron a estimular en el niño técnicas como observar, analizar, opinar, formular y buscar soluciones descubriendo conocimientos por sí mismo.

Tabla 7. Subcategoría: las TIC en la educación inicial

Instrumentos	Nº de pregunta	Recurrencia
Observación no participante	3-4-8	• Manifiesta motivación al realizar la tarea mediado por las TIC.
		• Ensayo, repite, elabora y comprende la actividad.
		• Plantea preguntas con respecto a la actividad.
Entrevista a docente	7-8	• Está a favor de incluir las TIC en la educación inicial.
		• Las TIC favorecen el aprendizaje en la educación inicial.

Fuente: elaboración propia.

En esta subcategoría se descubrió que los niños se sienten motivados por el uso de herramientas tecnológicas, que, a través de figuras interactivas didácticas que llaman la atención por su forma, color y movimiento, se evidencia mayor concentración y percepción de la temática.

CONCLUSIONES

Después de haber analizado los resultados obtenidos se puede llegar a la conclusión que la autorregulación del aprendizaje es un proceso activo que permite a los educandos alcanzar metas de forma eficaz, involucrando la parte cognitiva, emocional y el contexto. De esta forma, los procesos de aprendizaje en la educación inicial deben estar dirigidos a promover estrategias de aprendizaje que permitan a los niños abordar tareas con seguridad, planificando, organizando y resolviendo para alcanzar los objetivos; al mismo tiempo que exista un ambiente enriquecido e intencionado que promueva el aprendizaje significativo.

Los elementos de la autorregulación del aprendizaje que deben ser potencializados en la educación inicial, para garantizar que los niños adquieran estrategias de aprendizaje que favorezcan la resolución de problemas de forma coherente y promuevan el desarrollo integral, son el autocontrol, autorreflexión, automotivación y organización. Así mismo, se resalta que estos elementos pueden ser transversalizados en otras áreas del conocimiento y sirven para favorecer procesos de aprendizaje en la educación formal.

A continuación, se describen los principales descubrimientos de acuerdo con las subcategorías de la autorregulación del aprendizaje.

En la subcategoría de autocontrol, que es la capacidad que el niño tiene para controlar sus emociones, conductas y pensamientos, se concluye que los niños, en la etapa de educación inicial, deben estar orientados por el docente para el desarrollo de actividades, ya que actúan por impulso y se frustran con facilidad; por lo cual se hace necesario trabajar de forma eficaz en acciones intencionadas, que favorezcan la planificación, la atención, concentración, control de impulsos a través de juego, arte, literatura y la exploración del medio, que son los pilares básicos de la primera infancia.

En este sentido, el docente juega un papel muy importante en cómo utiliza el lenguaje frente a sus educandos, ya que determina la regulación del comportamiento de forma positiva o negativa en los niños; es decir, debe existir una comunicación asertiva, precisa y coherente con

lo que se quiere expresar para lograr el autocontrol en los educandos, de lo contrario, se puede incurrir en que los niños tengan comportamientos inapropiados, inseguridad y baja autoestima.

En la subcategoría de autorreflexión, que es la capacidad que tiene el niño para autoevaluar su aprendizaje, se llega a la conclusión que el niño utiliza como estrategia de aprendizaje sobreponer figuras sobre una imagen patrón, que asocia con unos pre saberes que tiene sobre representaciones geométricas y las relaciona con su entorno; sin embargo, al sugerir que desarrolle la actividad a través de la construcción de formas sin utilizar la táctica de sobreponer las figuras, se evidencian falencias en el desarrollo de habilidades viso espaciales y viso perceptivas; estimulación de funciones de organización, planificación, atención y concentración, por lo cual no logra alcanzar el objetivo deseado.

De esta manera, se hace necesario, desde la experiencia como docente de primera infancia, autoevaluar las acciones individuales y grupales que se están utilizando, para cerciorarse si son adecuadas para los niños, de lo contrario se debe reestructurar los procesos de tal forma que se logre potencializar en los niños la capacidad de regular y autoreflexionar frente a cualquier evento que se le presente.

En la categoría de automotivación, que es el interés que el niño evidencia para realizar una actividad, se llega a la conclusión de que se sienten atraídos por herramientas lúdicas pedagógicas que llaman la atención, así mismo, por acciones que involucren el juego, la integración, cooperación y despierten la curiosidad a través de la experimentación. También, se evidencia que el entorno físico, emocional y social juega un papel importante en el interés que el niño tiene para realizar una tarea específica. De esta forma, se recomienda a los docentes el uso de herramientas didácticas de forma intencionada, que favorezcan los procesos cognitivos, metacognitivos y aprender a aprender en los educandos.

Desde esta perspectiva, se plantea que la motivación juega un papel importante en el aprendizaje de los niños; en consecuencia, los docentes también intervienen de forma positiva o negativa en cómo los niños se sienten atraídos por aprender, es decir, todos los niños, tienen diferentes formas de pensar y asimilar el conocimiento y es indispensable que los docentes tengan en cuenta estas destrezas y no incurran en excluir a los que aprenden de forma más lenta o por el contrario más eficiente. Por lo tanto, se debe dar la igualdad de participación y atención a cada uno de los niños de acuerdo con sus potencialidades o debilidades teniendo en cuenta preguntas como: ¿Cómo se hace? ¿Quieres hacerlo bien?

¿Te das cuenta cómo lo está haciendo? ya que la escuela es un espacio intencionado donde se busca la transformación positiva de cada uno de los partícipes, de esta manera se resalta que todos somos inteligentes y que probablemente los problemas escolares son más de emoción que de inteligencia.

La dimensión social juega un papel importante en el proceso de aprendizaje de los niños ya que determina su confianza, autonomía y personalidad; por tanto, se evidencia que los niños en la etapa de educación inicial aprenden por imitación y estímulos que reciben principalmente de su entorno familiar; el cual, determina comportamientos sociales, aprendizajes básicos, valores, normas, disciplina, relaciones interpersonales y seguridad emocional; también se tiene en cuenta como agentes socializadores la escuela, la sociedad y los medios de comunicación.

Es así, como se concluye que el entorno en el cual se encuentra inmerso el niño favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando brinden las condiciones propicias para el desarrollo de competencias básicas, que conlleven a un buen nivel de logros en el desempeño de los niños; de lo contrario, podemos afirmar que un entorno carente de normas, límites de convivencia, vínculos afectivos, interacción consigo mismo y con los demás, puede repercutir en la autorregulación del aprendizaje, dejando como consecuencia niños con poco interés, problemas de atención, concentración y planificación y resolución de tareas de forma eficaz.

De esta manera, para generar convivencia democrática, se hace necesario la presencia y participación de los niños de forma adecuada en cada uno de los procesos de aprendizaje, para que ocurra, deben ser incluidos de acuerdo con su diversidad y el sistema educativo debe responder a las necesidades de todos los alumnos, propiciando el respeto por sí mismos y por los demás para generar una convivencia pacífica y equitativa.

En cuanto a la dimensión afectiva se puede concluir que hace parte importante en el aprendizaje; si el niño se siente motivado e interesado y tiene confianza en sus capacidades puede aprender de forma fácil y eficaz. Sin embargo, si carece de afectividad, el infante puede experimentar inseguridad, miedo o ansiedad, lo que repercute en su proceso de aprendizaje. Es así como se resalta que la dimensión afectiva contribuye a formar la identidad personal, la cooperación, expresiones de afecto y la autonomía que contribuyen al desarrollo integral del niño en la primera infancia.

En efecto, en esta dimensión el docente juega un papel significativo, ya que debe ser flexible y desarrollar actitudes de empatía y comprensión con los educandos; al mismo tiempo, captar las necesidades, que no siempre se manifiestan abiertamente, y que su descubrimiento supone un desafío para el profesor. Es así como, demostrar afectividad a los educandos no es tarea fácil y es un reto, por parte del profesorado, lograr el equilibrio para mantener formas efectivas de comunicación y trabajar con base en acciones, más que con palabras para lograr aprendizajes significativos en los niños.

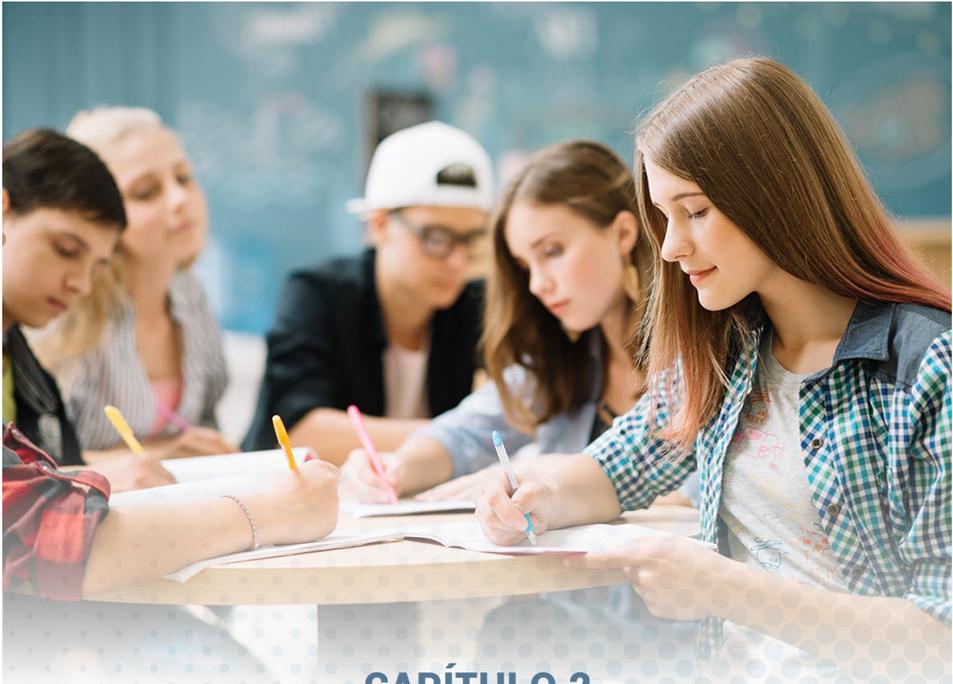
Las TIC son herramientas didácticas, que, orientadas por el docente de forma coherente, contribuyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje generando motivación e interés en los infantes, así mismo, permiten fortalecer procesos cognitivos como atención, concentración, percepción; al igual, que propician estrategias de ensayo, repetición y elaboración que preparan al niño para resolver tareas de forma eficiente en cualquier entorno que se encuentre inmerso.

Cada niño aprende de distintas formas, utiliza diferentes estrategias y utiliza diferentes tiempos; por lo cual el docente debe observar y conocer estos estilos de aprendizaje que le permitan hacer uso de metodologías y herramientas para acrecentar el interés y la motivación generando el desarrollo de competencias y habilidades en los educandos.

REFERENCIAS

- Aldrete, V., Carrillo, P., Mansilla, A., Schnaas, L., & Esquivel, F. (2014).* De la regulación emocional y cognitiva a la autorregulación en el primer año de vida. *Revista Anuario de la Psicología*, 44(2), 199-212.
- Bandura, A. (1987).* Pensamiento y acción: Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- Campo-Terner, L. A. (2009).* Características del desarrollo cognitivo y de lenguaje en niños de edad preescolar, *Psicogente*, 12(22), 341-351.
- Carretero, M. (2001).* Metacognición y educación. Buenos Aires: Argentina.
- Chadwick, C. (1996).* Estrategias cognitivas, metacognición y el uso de microcomputadoras en la educación. *Revista Tecnológica Educativa*, 4(7), 113-129.
- Daura, F. T. (2010).* El aprendizaje autorregulado y su orientación por parte del docente universitario. Congreso Iberoamericano de Educación (p. 5). Buenos Aires: CIAFIC.
- Flavell, J. H. (1976).* Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- García, J. A. & Martínez, P. (1991).* Psicomotricidad y educación preescolar. (7ª Edición). Madrid: García Núñez.
- Garibay, K. (2021).* Desarrollo del niño. Comunidad Informativa sobre los Problemas del Desarrollo y Aprendizaje. <http://ceril.net/index.php/articulos?id=84>
- Glaser, R. (1994).* Learning theory and instruction. En: G. D'Ydewalle, P. Eelen & B. Bertelson (Eds.). *International perspectives on Psychological Science*. (Vol. 2) NJ: Erlbaum.
- Goleman, D. (1995).* Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- González-Pineda, J.A.; Núñez, J.C.; González-Pumariega, S.; Álvarez, L.; Rocas, C. y García, M. (2002).* "A Structural Equation Model of Parental Involvement, Motivational and Attitudinal Characteristics, and Academic Achievement", *The Journal of Experimental Education*, 70 (3), 257-287.
- Maganto, C. & Cruz, S. (1991).* Desarrollo físico y psicomotor en la etapa infantil. En: G. Buela-Casal & J.C. Sierra (Ed.): *Manual de evaluación psicológica*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- Martínez, J. (2011).* ¿Cómo integrar las nuevas tecnologías en educación inicial? *Revista Educación*, 20(39), 7-22.
- Mendoza, Y., & Mamani, J. (2012).* Estrategias de enseñanza: aprendizaje de los docentes de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano – Puno. *Comunicación*, 8(1), <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3970681.pdf>
- Mesa, J. (2000).* *Psicología evolutiva de 0 a 12 años. Infancia intermedia.* México: Editorial McGraw-Hill.
- Nocito, G. (2013).* Autorregulación del aprendizaje de alumnos de grado, Estudio de caso. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., Rosário, P. & Solano, P. (2004).* Autorregulación del aprendizaje: un nuevo desafío del estudiante de enseñanza superior. *Revista Infocop on Line.* http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1039
- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008).* Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011
- Pereira, L. M. (2005).* La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular. *Polis Revista Latinoamericana*, 4(11), 1-10.
- Román, M., & Díez, E. (2017).* El currículo como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos. *Revista enfoques educacionales*, 2(2), 1-17. <http://www.enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47064>
- Weinstein, C.E., Schulte, A.C. & Palmer, D.R. (1988).* *LASSI: Learning and study strategies inventory.* Clearwater, FL: H. Y H. Publishing.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005).* The hidden dimension of personal competence: Self-Regulated learning and practice. En Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 509-526). New York: Guilford Press.



CAPÍTULO 2

Influencia de la motivación escolar en el rendimiento académico, en estudiantes del grado 9° de una institución educativa de carácter público de Bucaramanga, Colombia

José Darío Durán Amaya - Jenny Consuelo Mahecha Escobar - Francisco Conejo Carrasco. Bucaramanga (Colombia)

RESUMEN

Esta investigación educativa buscó analizar la influencia de la motivación escolar en el rendimiento académico de educandos del grado noveno del instituto San Francisco de Asís de Bucaramanga; abordando lo relacionado con: nivel de desempeño académico, tipo de motivación, función de la autorregulación del aprendizaje y otros factores que influyen en la motivación y el rendimiento. En la metodología, el enfoque fue cualitativo, tipo descriptivo correlacional, los instrumentos utilizados fueron: análisis documental, entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Las conclusiones encontradas arrojaron que: el nivel de desempeño académico que prevalece en los estudiantes es el básico; la muestra seleccionada se encuentra motivada de manera extrínseca o sin motivación hacia la parte escolar; la mayoría de alumnos

no autorregulan su aprendizaje; la familia y los docentes cumplen un rol fundamental en la motivación y el rendimiento académico de los educandos; finalmente, el desempeño de los estudiantes se ve influenciado de manera notable por su motivación escolar; infiriendo que a mayor motivación intrínseca, el rendimiento académico mejora en el estudiante, por lo que a medida que disminuye la motivación intrínseca y se convierte en motivación extrínseca, su rendimiento académico comienza a decaer.

Palabras clave: motivación del estudiante; registro académico; procesos de aprendizaje; rol familiar; rol del maestro.

ABSTRACT

This educational research seeks to analyze the influence of school motivation on the academic performance of students in the ninth grade of the San Francisco de Asís de Bucaramanga Institute; dealing with: level of academic performance, type of motivation, role of self-regulation of learning and other factors that influence motivation and performance are addressed. In the methodology, the approach was qualitative, correlational descriptive type, the instruments used were: documentary analysis, semi-structured interviews and focus groups. The conclusions found showed that: the level of academic performance that prevails in students is basic; the selected sample is motivated in an extrinsic way or without motivation towards the school part; most students do not self-regulate their learning; the family and teachers play a fundamental role in the motivation and academic performance of students; finally, the performance of the students is significantly influenced by their school motivation; inferring that the greater the intrinsic motivation the academic performance improves in the student, so that as the intrinsic motivation decreases and becomes extrinsic motivation, their academic performance begins to decline.

Keywords: student motivation; academic record; learning processes; family role; teacher role.

INTRODUCCIÓN

Este estudio aborda tres temas fundamentales en el ámbito de la investigación educativa, estos son: la motivación escolar, la autorregulación en el aprendizaje y el rendimiento académico, aspectos significativos para el éxito escolar de los estudiantes.

En el contexto educativo, la motivación escolar —incluyendo la autorregulación en el aprendizaje— y el rendimiento académico son dos aspectos fundamentales que se han investigado; entre los antecedentes se destaca la investigación realizada por Albújar (2014), que lleva como título: La motivación y el rendimiento académico en el área de matemáticas en los estudiantes de educación primaria, su objetivo se enfocó en determinar la relación entre la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer grado de la I. E. José Quiñones Gonzales, distrito de Chiclayo; en los resultados se destaca que la muestra escogida a medida que aumenta la motivación, su rendimiento académico también se incrementa.

Siguiendo con los antecedentes, es acorde mencionar la investigación efectuada por Abellán (2018), que lleva como título: Motivación escolar y aprendizaje en la educación secundaria obligatoria, entre los resultados se destacan: la importancia que el docente le atribuye a la motivación como el factor principal y responsable del aprendizaje de los estudiantes; así mismo, se concluye que la intencionalidad es determinante por parte del estudiante que aprende y del docente que enseña para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso.

Por su parte, es útil mencionar otro estudio que fue realizado en Bogotá por Zulma Paola Chocontá (2016), Estudio relacional: motivación y rendimiento académico en ciclo cinco, los resultados de este estudio develan que, pese a que reconocen la importancia de la motivación en la formación, no se encontraron conclusiones significativas en la influencia que tiene la motivación en el desempeño académico.

Luego de haber dilucidado algunos antecedentes relacionados con los propósitos que persigue el presente artículo, es pertinente mencionar que la motivación es un aspecto fundamental para el contexto educativo, toda vez que permite indagar sobre los motivos o las acciones que ejecutan los estudiantes para conseguir sus fines académicos; por tal razón, la motivación cumple una función elemental en los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje en que se encuentran inmersos los educandos; en tal sentido, proponen Fernández, Mijares & Álvarez (2013), que la motivación es un constructo que ha sido ampliamente investigado en diferentes contextos, debido a que este proceso psicológico, define la conducta humana y establece diferencias en las aspiraciones que presentan las personas, tanto así que se convierte en un factor determinante en el desarrollo integral de los mismos. Llegado a este punto, es momento de mencionar los fundamentos relacionados con esta investigación.

Es acorde mencionar que la motivación debe ser un proceso elemental para la educación, en el entendido, que al conocerse las causas que originan y mantienen la misma en los estudiantes se puede llegar a mejorar los diferentes procesos de enseñanza que implementa el docente en el aula de clases, porque un estudiante motivado y con una buena actitud hacia el colegio, será una persona que se interese por adquirir los conocimientos que le ofrece la institución educativa y su rendimiento académico será notable.

Conforme a lo argumentado, se ha evidenciado en los estudiantes la falta de interés y compromiso hacia las actividades académicas que propone la Institución Educativa San Francisco de Asís de Bucaramanga, esta particularidad termina por influir en su rendimiento académico, lo que conlleva a que los resultados obtenidos no sean satisfactorios para los educandos, su familia y el colegio; así mismo, no se debe dejar de lado el principal interés para abordar este tema de estudio, el cual surgió de los diálogos y la preocupación que refieren algunos docentes sobre la falta de motivación hacia el estudio que presentan los estudiantes de esta institución educativa, lo que termina por influir en su rendimiento académico; por tal motivo, se plantea el presente interrogante: ¿De qué manera influye la motivación escolar en el rendimiento académico de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Francisco de Asís de Bucaramanga?

Aunado a lo anterior, esta investigación tiene una relevancia social significativa, debido a que al determinar la función que cumple la motivación escolar, se podrá conocer si esta última influye en el rendimiento académico de los estudiantes, sin olvidar que pueden existir otros factores que pueden incidir en el desempeño académico del educando; con este estudio, se dispondrá de un referente que dirija su atención a trabajar en conjunto con la familia, la institución educativa, los directivos, el contexto inmediato y los estudiantes; lo anterior, con la finalidad de propender por una formación integral para que puedan contribuir a convertirse en sujetos transformadores de la sociedad, donde comprendan la importancia que se le debe dar a la motivación escolar para la consecución de sus planes y propósitos.

En virtud de lo anterior, queda claro que el estudio de la motivación es primordial para los procesos académicos que se llevan a cabo en las instituciones educativas, debido a que permite conocer las razones que tienen los estudiantes para aplicar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que proponen los diferentes educadores; por tal razón, al conocer la motivación que presenta la muestra de estudio, se po-

drá identificar otros aspectos como lo son: la influencia que ejercen los padres de familia y los docentes en la motivación escolar de los estudiantes y si esta influye de manera significativa en el rendimiento académico de los educandos.

Por ello, los beneficios de esta investigación se dirigen a identificar la importancia de la motivación escolar en los estudiantes, toda vez que en conjunto con otros aspectos, podrá llegar a ser fundamental para que los niños, niñas y adolescentes mejoren su desempeño académico y fortalezcan sus procesos pedagógicos y las enseñanzas impartidas por los educadores, esto en definitiva fortalecerá la institución porque permitirá que se mejoren las prácticas y experiencias educativas para los estudiantes, en su proceso de formación escolar.

De tal modo, en investigaciones futuras, se podrán generar estrategias para aumentar la motivación escolar en los estudiantes, contribuyendo a mejorar la calidad educativa y el reconocimiento de la función que cumplen las personas que componen el grupo primario de apoyo de los estudiantes como lo son: la familia, compañeros y docentes.

Teniendo presente lo abordado hasta el momento, es necesario referir los referentes teóricos que son significativos para el presente estudio, como lo son: la motivación escolar; las teorías motivacionales; enfatizando en la teoría de la autodeterminación, incluyendo: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación; aprendizaje autorregulado y rendimiento académico.

En la motivación escolar, es fundamental que el estudiante al desarrollar una tarea en el ámbito educativo tenga presente las metas que desea alcanzar y la finalidad que pretende con la consecución de sus logros; tal como lo plantea Sandoval, *et al.*, (2018), aseguran que, de acuerdo a estudios relacionados con la motivación, los resultados evidencian que existe una intencionalidad hacia la meta por parte de la muestra, por tal razón se activan procesos como: la autopercepción, las expectativas y las metas que desea alcanzar el estudiante, estos elementos serán el eje que direcciona el comportamiento del educando en el contexto educativo.

Para el estudio de la motivación escolar, existen diferentes teorías relacionadas con ello, en la presente investigación, se ahondará en la teoría de la autodeterminación (TAD).

Esta teoría, propuesta Deci & Ryan (s.f., citados por Stover, Bruno, Uriel & Fernández-Liporace, 2017), aseguran que la misma se fundamenta en la parte motivacional, debido a que explora la energía que es producida por la necesidad y la dirección, estas últimas se encargan de darle significado a los estímulos tanto internos como externos que buscan satisfacer los intereses. Otro aspecto fundamental, que se debe mencionar en relación con la TAD, es lo relacionado con los tres tipos de motivación, estos son: la motivación intrínseca, extrínseca y amotivación.

Por otro lado, Usán & Salavera (2018) mencionan que la motivación intrínseca se refiere al desarrollo de la actividad por la satisfacción que le genera a la persona, lo que quiere decir que no se requieren agentes externos.

En lo concerniente a la motivación extrínseca se refiere a desempeñar determinada actividad con el fin de obtener un resultado externo, diferenciándose de la motivación intrínseca que busca efectuar una actividad por la satisfacción a nivel interno que produce la actividad (Ryan & Deci, 2000).

En tal sentido, la motivación extrínseca surge cuando la persona se siente motivada por recompensas externas, como lo son: premios, dinero, calificaciones, entre otros; su principal característica es que los motivos que tiene la persona para actuar son ajenos a la propia acción, porque se determinan por estímulos externos (Lobato-Guevara, 2019).

Como se ha evidenciado, la motivación extrínseca está relacionada de manera significativa con agentes externos que posibilitan que la persona ejecute la acción, para al ámbito académico puede ser el reconocimiento social, una buena calificación, entre otros.

El tercer constructo es la amotivación, tal como lo plantean Usán & Salavera (2018), la amotivación implica la falta de motivación para desarrollar una tarea, allí el estudiante le da un valor insignificante a la misma; por lo tanto, existe ausencia de control en la conducta, inclusive, el individuo puede percibir incompetencia para desarrollar la actividad como se requiere; así mismo, se pueden presentar casos de educandos que no se sienten competentes para desarrollar determinada acción, lo que conlleva a que su motivación esté ausente y por lo tanto no valoren la tarea realizada.

Ahora bien, es momento de abordar lo relacionado con otro elemento que guarda relación con la motivación y su aporte es significativo para esta investigación, este corresponde al aprendizaje autorregulado.

De acuerdo con lo referido en líneas anteriores, el aprendizaje autorregulado, según Pintrich (2000), citado por Martín (2011), afirma que es entendido como un proceso activo y constructivo, donde el educando ejerce una función fundamental para determinar sus objetivos, utilizando tres fases: la planeación, monitoreo y valoración, teniendo presente los fines que se plantean alcanzar.

Como se mencionó en líneas anteriores, las fases de la autorregulación en el aprendizaje, Zimmerman propone (2000) —citado por Vives-Varela, Durán-Cárdenas, Varela-Ruiz & Fortoul-Van der Goes (2014)—, un modelo cíclico que incluye tres fases: planeación, ejecución o monitoreo y valoración; en la fase de planeación se establecen metas; la fase de monitoreo se enfoca en comprender como se está desarrollando la tarea, si es necesario se reestructura la estrategia implementada; la fase tres, verifica el logro de los objetivos planteados, si el esfuerzo realizado se ajusta con los resultados obtenidos y se plantean nuevas metas de aprendizaje. Llegado a este punto, es momento de profundizar otro constructo significativo para el presente estudio, conocido como el rendimiento académico.

El rendimiento académico se refiere a un sistema integral encargado de medir los aprendizajes y logros alcanzados por los estudiantes, se puede conseguir través de la evaluación, se estipula mediante el desempeño académico que evidencie cada educando durante su proceso educativo; en tal sentido, Becerra & Reidl (2015), aseguran que este término se denota a través del aprendizaje en el aula de clases, donde juega un rol importante el aprovechamiento del estudiante, que puede verse reflejado a través de aspectos cuantitativos derivados de una evaluación de carácter sumativo; por su parte, Erazo-Santander (2011), manifiesta que el rendimiento académico debe ser entendido como un sistema encargado de medir logros o metas involucrados con el conocimiento de los alumnos, estos se crean por didácticas de tipo educativo que pueden ser evaluados a través de variables cualitativas o cuantitativas en determinada asignatura.

METODOLOGÍA

El enfoque de la presente investigación es cualitativo, debido a que buscó comprender la manera como se presenta el fenómeno a es-

tudiarse, partiendo de la percepción de las personas que interactúan en un determinado contexto, se analiza la motivación escolar de los estudiantes y su influencia en el rendimiento académico, para ello, es primordial la opinión de los diferentes actores que están inmersos en el ámbito académico.

Aunado a lo anterior, la investigación cualitativa tiene presente que la realidad se compone de significados compartidos de forma intersubjetiva por parte de los individuos, lo que implica que su finalidad es la comprensión de ello de una manera exacta, es decir, como es relatada por las personas; de esta manera, se busca entender lo que plantean las diversas realidades sociales y la forma en que se presenta su dinámica, siempre fundamentado en su comportamiento (Bernal, 2016).

En cuanto al diseño implementado, este estudio es descriptivo-correlacional; toda vez que pretendió describir la motivación escolar que presentan los estudiantes que hacen parte de la muestra, identificando los diferentes factores que influyen en esta; así mismo, es correlacional, debido a que busca conocer la relación existente entre la motivación escolar y el rendimiento académico; además, busca identificar otros factores que pueden repercutir tanto en la motivación como en el desempeño escolar de los estudiantes.

MUESTRA

Para la presente investigación se utilizó un muestreo no probabilístico, lo que implica que no todos los participantes tenían la misma opción de ser seleccionados, debido a que se tienen en cuenta determinados criterios o características, con el fin que la muestra sea significativa; lo que quiere decir, que para este estudio se implementó una muestra intencional o por conveniencia, donde se incluyeron algunos criterios que son fundamentales para disponer de unidades de análisis que permitan alcanzar los fines de esta investigación; lo anterior implica lo siguiente, para la selección de los estudiantes del grado noveno, se eligieron siete estudiantes, dos con desempeño académico alto, tres con rendimiento básico y dos con desempeño bajo; con el objeto de tener referencias sobre los desempeños académicos que han presentado estos alumnos durante el periodo lectivo de 2018 y segundo periodo del 2019; en cuanto a los docentes se solicitó la participación de seis docentes que estén a cargo de una o más asignaturas para el grado noveno y un directivo —coordinadora—; con respecto a los padres de familia, se contó

con el apoyo y participación de tres padres de familia o acudientes para que fueran parte de la presente investigación.

INSTRUMENTOS

Para la presente investigación se utilizaron tres instrumentos que pretenden alcanzar los objetivos propuestos, estos son: análisis documental, grupos focales y entrevista semiestructurada.

ANÁLISIS DOCUMENTAL

De conformidad con Bernal (2016), el análisis documental se entiende como un proceso en donde se revisan diversos documentos que facilitan información relacionada con el objeto de estudio, estos pueden ser: historias de vida, archivos institucionales o personales.

Para la presente investigación se realizó una revisión de las calificaciones o boletines académicos de los estudiantes del grado noveno; aquí es necesario resaltar que se tendrá en cuenta el historial académico de los participantes, debido a que ello permite reconocer el rendimiento de los escolares en el año 2018 y en el segundo periodo de 2019, buscando con ello, identificar el nivel de desempeño de los mismos; con lo anterior, se pretende tener certeza de los estudiantes que cuentan con un rendimiento académico alto, básico y bajo; con el fin de seleccionar los que cumplen los criterios para ser parte de la muestra; en tal sentido, con estos datos recaudados se analizaron los desempeños académicos de los educandos en los periodos en mención, con el objeto de disponer de fundamentos y características para seleccionar a los estudiantes que fueron parte de esta investigación.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Es pertinente aclarar, que para este estudio se realizó una entrevista semiestructurada que se caracteriza por ser flexible en su formato, el orden y los términos en que se ejecuta (Bernal, 2016).

La finalidad de la entrevista a desarrollarse con los estudiantes, padres de familia y docentes, es que a través de la misma se podrá reconocer la percepción que tienen los diversos actores que hacen parte de la muestra de estudio sobre los temas que abarca esta investigación; de este modo, los propósitos que se perseguían con esta entrevista es que se pueda profundizar en lo siguiente: la motivación escolar en los estudiantes, la influencia de la motivación escolar en

el desempeño académico, la autorregulación en el aprendizaje y su repercusión en el rendimiento académico de la muestra seleccionada, otros factores que influyen tanto en la motivación escolar como en el rendimiento académico, esto es, la familia y el docente, entre otros aspectos que surjan en el transcurso de la recolección de datos; con lo anterior, queda claro que este instrumento seleccionado buscó obtener la información de los actores principales que se encuentran inmersos en el ámbito escolar y que contribuyen a dar respuesta a los objetivos que persigue este estudio; en lo concerniente a la cantidad de preguntas, se efectuaron diecinueve preguntas para los docentes y coordinadora, dieciocho ítems para los padres de familia o acudientes y veinte preguntas para los estudiantes.

GRUPOS FOCALES

Los grupos focales se pueden definir, según Hamui-Sutton & Varela-Ruiz (2013), como un espacio en donde se reúne un grupo de personas para opinar, identificar el sentir y pensar de sus integrantes, allí se busca la auto explicación que permita la obtención de datos cualitativos; para la presente investigación se implementaron dos grupos focales, el primero fue con los docentes y el segundo fue con los estudiantes que harán parte de la muestra, debido a que se buscó la interacción de estas personas, con el fin de que opinarán sobre el tema objeto de estudio, buscando consolidar las diversas percepciones relacionadas sobre el tema de la motivación escolar, el rendimiento académico y la autorregulación en el aprendizaje.

Es pertinente referir que el grupo focal dirigido a los docentes incluía veintiuna preguntas, donde se buscó la participación activa de los cuatro educadores que fueron parte de la muestra; por su parte, el grupo focal para los estudiantes constaba de diecinueve ítems y participaron cuatro educandos en esta recolección de información.

Luego de haber mencionado los instrumentos que se implementaron, es pertinente referir que las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, fueron validados a través del juicio de dos expertos en la investigación educativa, utilizándose un formato de validación, que verificó la congruencia, amplitud del contenido, redacción, claridad, precisión y pertinencia de los instrumentos que se utilizaron para recolectar la información. A partir de las sugerencias realizadas por los expertos, se procedió a efectuar las modificaciones y posteriormente el trabajo de campo.

Es importante manifestar que la validación fue un ejercicio valioso porque permitió identificar la percepción de estas dos personas con amplios conocimientos en el ámbito de la investigación en educación, en donde se siguieron las instrucciones y recomendaciones compartidas por los validadores.

PROCEDIMIENTO

Fase 1. En esta primera fase se procedió a planear y diseñar los diferentes instrumentos que fueron aplicados a la muestra del presente estudio; así mismo, se informó al señor rector de la institución educativa sobre el proyecto. Además, se aplicó un consentimiento informado dirigido a los docentes y padres de familia de la muestra objeto de estudio (ver anexo a), como representantes legales de los estudiantes.

Fase 2. Se validaron los instrumentos: grupo focal dirigido a docentes, grupo focal dirigido a estudiantes, entrevista semiestructurada dirigida a docentes, entrevista semiestructurada dirigida a padres de familia y entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes; luego de validarse, se aplicaron los mismos a la muestra de estudio.

Fase 3. Se inició la aplicación de instrumentos, allí se realizó el análisis documental, procediendo a revisar el historial académico de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa San Francisco de Asís de Bucaramanga, durante el año 2018 y el segundo periodo lectivo del 2019; seguidamente, se aplicaron las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales a la muestra seleccionada.

Fase 4. Se hizo el análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

Teniendo presente el abordaje realizado a la metodología desarrollada en la investigación, es momento de dirigir la atención al análisis de la información recolectada en el trabajo de campo.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos se analizaron de la siguiente manera: en primera medida se verificó el historial académico de la muestra de estudio, a través del análisis documental, lo que implicó la revisión del rendimiento académico obtenido en el año 2018 y el segundo periodo escolar del año 2019, para los estudiantes que para el año 2019 cursaban grado noveno (9) en el colegio San Francisco de Asís de Bucaramanga, con ello

se identificaron los educandos con un nivel de desempeño académico alto, básico y bajo; de este modo, se obtuvo una parte de la muestra de estudio. Posteriormente, se revisaron y transcribieron las respuestas obtenidas en las entrevistas semiestructuradas y en los grupos focales, con el fin de consolidar los diferentes patrones de respuesta, categorías y subcategorías que surgieron con la aplicación de los instrumentos; luego, se confrontó esta información con lo propuesto en el marco referencial, con el fin de darle cumplimiento a cada uno de los objetivos específicos y de esta manera alcanzar el objetivo general, describiendo lo que propone la teoría con lo que encontrado en la contexto educativo abordado.

Es importante referir que para analizar los resultados recaudados, se utilizó una matriz de Excel, lo anterior se vio reflejado a través de una distribución de frecuencias y representaciones gráficas, buscando referir la cantidad de veces que ocurrió determinado valor o dato en lo concerniente a los resultados obtenidos en el trabajo de campo; lo anterior implica que se utilizaron histogramas, es decir, presentar la información recolectada a través de gráficas de barras o circulares (Bernal, 2016). De acuerdo a lo mencionado anteriormente, se apuntó a que existiera claridad en la información que se presentó en los resultados, para ello, se utilizaron histogramas, se establecieron categorías, enfatizando en los elementos más significativos para la presente investigación. Por lo que se utilizó el cuadro de categorías —cuadro de triple entrada o categorización—.

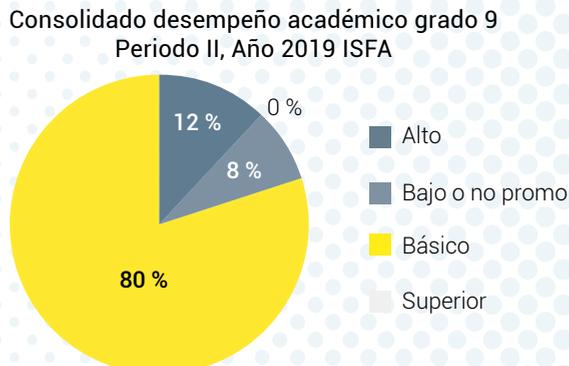
RESULTADOS

En este apartado se presentarán los resultados recaudados en el estudio, para ello, se incluyeron las categorías y la respuesta a los objetivos específicos que permitió llegar al objetivo general.

Niveles de desempeño académico

Para abordar los niveles de rendimiento académico de los educandos, se utilizó el instrumento conocido como análisis documental; para ello, se hizo una revisión de los antecedentes en lo relacionado con las calificaciones obtenidas por los estudiantes que en el año 2019 estaban cursando el grado noveno y estos mismos educandos que en el año 2018 cursaban el grado octavo; de este modo, se da respuesta al objetivo específico referente a identificar los niveles de desempeño académico de la muestra objeto de estudio; por lo que se destaca, las apreciaciones conseguidas en el segundo periodo del 2019 para los alumnos del grado noveno:

Figura 1.
Desempeño académico año 2019, periodo dos, grado noveno.



Fuente: elaboración propia.

De lo anterior se destaca que para el 2019 se matricularon 43 estudiantes, 3 educandos desertaron, quedando 40 estudiantes, en tal sentido, un 80 % (32 estudiantes) obtuvo un desempeño básico, un 12 % (5 estudiantes) obtuvo un desempeño alto y un 8 % restante (3 educandos) presentó un desempeño bajo. Es evidente que estos estudiantes en promedio no consiguieron un desempeño académico significativo, en el entendido que, en su mayoría, alcanzaron calificaciones entre los 30 y los 39.9.

Luego de haber profundizado en el análisis documental realizado, es momento de aclarar que a través de este ejercicio, se buscó identificar el desempeño académico de la población y la muestra de estudio, con el objeto de contar con fundamentos relacionados con los estudiantes que presentan desempeños académicos bajos, básicos y altos; de esta manera, se pudo seleccionar la muestra; con lo anterior, es evidente que el rendimiento académico de los estudiantes que actualmente cursan el grado noveno en la I.E. San Francisco de Asís de Bucaramanga, se ha caracterizado por ser básico, de acuerdo a la escala de valoración utilizada.

Motivación escolar

Para presentar los resultados y análisis de esta categoría es indispensable rescatar que la mismo buscó responder al objetivo específico relacionado con identificar los tipos de motivación hacia el estudio que presentan los estudiantes del grado noveno de la I.E. San Francisco de Asís (ISFA) de Bucaramanga.

Aquí es necesario mencionar que la motivación escolar existente en el estudiante del grado noveno del ISFA, se caracteriza por la tendencia a asistir con presiones externas a la institución educativa, por lo que se enfoca en los estímulos del entorno o contexto escolar, como lo es: superar los logros escolares y obtener calificaciones básicas; así mismo, su rendimiento académico se enfoca en competir por lo que no lo hacen por el placer y satisfacción que ello le pueda generar; aquí también es acorde referir que están los alumnos que no les gusta estudiar; sin embargo, lo hacen por la presión de sus padres de familia, por lo que está ausente la motivación escolar.

Finalmente, otros estudiantes del grado noveno, presentan el interés por estudiar, de manera autónoma, no obstante, existe en ellos la preocupación por las calificaciones u obtener un buen desempeño académico por las presiones externas a las que están expuestos diariamente, por ello, pueden presentar motivación tanto a nivel intrínseco como a nivel extrínseco; por otra parte, se infiere de esta categoría que la motivación escolar en el educando, en la parte extrínseca, el interés se mide por el desempeño académico, lo que implica que no se tiene presente su proceso de aprendizaje y el conocimiento adquirido en el ámbito escolar por parte del educando, esto último se relacionaría con la motivación intrínseca o la satisfacción e interés que le genera al estudiante lo referente a la comprensión de los temas y la adquisición de conocimientos de manera volitiva.

Rendimiento académico

En lo relacionado con la presentación de los resultados y análisis de esta categoría es acorde mencionar que la misma busca responder al objetivo específico, enfocado en: analizar los factores que favorecen el rendimiento académico de los estudiantes del grado noveno de la I.E. San Francisco de Asís de Bucaramanga.

Para la presente investigación, es evidente que el contexto donde reside el estudiante, la actitud o apoyo de los padres hacia la parte educativa de los estudiantes, el clima que percibe el estudiante en su familia, las expectativas familiares que se tienen en el educando, el interés y grado de implicación familiar en la parte escolar; así mismo, el apoyo de la institución educativa, esto es, ambientes formativos de calidad, el acompañamiento y la dedicación del docente; lo que quiere decir, que si el educando tiene un buen ambiente familiar, un apoyo constante tanto en su hogar como en el colegio, tiene altas probabilidades de obtener un buen desempeño académico; contraria situación puede surgir en el educando

que no cuenta con el apoyo de la familia, no dispone de motivación hacia lo escolar, asiste a la institución educativa con presiones, no tiene la voluntad de aprender, por lo tanto, lo más probable es que su desempeño sea bajo o básico.

Autorregulación en el aprendizaje

En cuanto a los resultados y análisis de esta categoría es importante acotar que la misma busca responder al objetivo específico: describir las relaciones de la autorregulación del aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes del grado noveno del ISFA de Bucaramanga.

Se destaca que los estudiantes del grado noveno que disponen de un buen desempeño académico, autorregulan su aprendizaje, disponiendo de iniciativa para ejecutar las diferentes actividades que le permitan alcanzar las metas propuestas en la fase de planeación, allí deberá aplicar diversas estrategias que le permitan ejecutar adecuadamente las acciones que le ayuden a conseguir el éxito escolar; es importante aclarar, si el educando verifica que los pasos ejecutados no están dando resultados, monitorea y reestructura su proceso, con el objeto de poder alcanzar las metas estipuladas al inicio del ciclo de autorregulación; no obstante, se evidencia que el estudiante con desempeño bajo o básico, su autorregulación en el aprendizaje no se refleja con claridad, debido a que su implicación en la tarea o metas a conseguir, se limita únicamente en aprobar el año lectivo, independientemente de la manera y el momento en que consiguió la aprobación de las asignaturas, dejando de lado el proceso de aprendizaje y la adquisición de los conocimientos.

Factores que influyen en la motivación escolar

En cuanto a los resultados y análisis de esta categoría es importante acotar que la misma busca responder al objetivo específico: describir la función que ejerce la familia y los docentes en la motivación escolar que presentan los estudiantes del grado noveno de la IE San Francisco de Asís de Bucaramanga; para ello, se presenta una tabla donde se abordan los resultados obtenidos en las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales.

A continuación, se presenta una tabla que refleja las apreciaciones ofrecidas por los participantes en relación con las subcategorías relacionadas con la influencia de la familia y los docentes en la motivación académica de los estudiantes del grado noveno del ISFA.

Tabla 1. Familia y docentes

Categoría	Subcategoría	Instrumento	Hallazgo
Factores que influyen en la motivación escolar de los estudiantes	Influencia de la familia	Entrevistas	Apoyo y acompañamiento por parte de los padres de familia. La motivación por ofrecerle una mejor calidad de vida a la familia. El entorno que ofrece la familia influye en la motivación escolar. Los roles que asume cada miembro de la familia. La importancia hacia el estudio, transmitida por parte de la familia. La presión ejercida por la familia hacia lo escolar.
		Grupo focal	Apoyo e interés por parte de la familia en la parte educativa. Motivación en el estudiante para ofrecerle a la familia una mejor calidad de vida. Presión y rigurosidad por parte de la familia para que el estudiante este motivado hacia lo escolar. Importancia del estudio, de acuerdo con lo percibido por la familia. La participación de la familia en el proceso académico y formativo. Las formas de comunicarse en la familia. Nivel académico de las familias. El contexto donde está inmersa la familia influye en la motivación hacia la parte escolar.
	Influencia de los docentes	Entrevistas	Compromiso y apoyo por parte del docente hacia la parte escolar y personal en el estudiante. La metodología y estrategias implementadas por el docente para la formación académica. La disposición por parte del docente para transmitir el conocimiento. La percepción del estudiante sobre el docente. La comunicación y relación establecida entre docente y estudiante. El trabajo en equipo entre el docente y la familia influye en la motivación escolar del educando. El respeto transmitido por el docente.
		Grupo focal	Percepción que tiene el estudiante sobre el docente. Actitud, estado de ánimo y disposición del docente para impartir los temas. El compromiso del docente con la formación educativa y académica del educando. La comunicación y relación entre docente y estudiante. El reconocimiento del esfuerzo e incentivo utilizado por el docente.

Nota: elaboración propia.

Luego de contrastar lo recaudado entre las respuestas ofrecidas por los entrevistados y los aportes teóricos, existe una influencia notable por parte de los docentes en la motivación escolar de los educandos, en el entendido que su actitud hacia la clase, su estado de ánimo, su responsabilidad como educador encargado de transmitir conocimientos y formar integralmente a los alumnos, va a ser determinante para estos últimos, debido a que si el estudiante percibe que el docente cuenta con entusiasmo e interés por el proceso formativo y académico, puede llegar a aumentar su buena disposición y participación en las clases; caso contrario se presenta cuando el educador presenta apatía y falta de compromiso, ello va a repercutir en la falta de motivación escolar en los menores; en definitiva, el docente puede influir en la motivación escolar del estudiante, bien sea para fortalecer o para disminuir la misma, ello va a depender de diversos factores como la actitud, la disposición, la comunicación y el acompañamiento por parte de los mismos.

Llegado a este punto, y luego de haber mencionado las diferentes categorías y subcategorías que buscan dar contestación a los objetivos específicos, es momento de enfocar la atención en el objetivo principal que persigue la presente investigación.

Influencia de la motivación escolar en el rendimiento académico

De conformidad con resultados recaudados y al análisis de los mismos, es importante referir que teniendo en cuenta la percepción de la muestra de estudio, la motivación escolar que presenta el estudiante del grado noveno repercute en su rendimiento académico, en el entendido que los estudiantes con un desempeño académico significativo, presentan una motivación intrínseca, el interés y deseo de realizar las actividades escolares por voluntad propia; sin embargo, también tienen presente lo relacionado con las calificaciones e incentivos, debido a que ello es lo que permite identificar si alcanzaron los logros a nivel escolar, si aprobaron el periodo o el año lectivo; en contraste a lo anterior, se encuentran los educandos que asisten a la I.E., por presión de sus padres, por aprobar el año, independientemente si adquirieron los aprendizajes o conocimientos, por lo que están guiados únicamente por la motivación extrínseca, ello se refleja en que su nivel de desempeño académico es básico, inclusive, rendimiento académico bajo en algunos alumnos.

Añadido a lo anterior, es necesario dejar claro, el rendimiento académico no se ve influenciado únicamente por la motivación escolar en los educandos, sino también existen otros factores que repercuten en el desempeño escolar del alumno, como lo es la autorregulación en el aprendizaje, lo que

implica que una persona que autorregula el proceso en mención, puede llegar a planear sus metas, monitorear las mismas para verificar en que puede estar fallando para reestructurar su estrategia, finalmente, valora el trabajo realizado para analizar los motivos por los que consiguió el éxito o por los que surgió el fracaso; en la presente investigación se reflejó que los estudiantes con buen desempeño académico pueden autorregular su aprendizaje, desde el inicio del periodo lectivo; sin embargo, la mayoría de los estudiantes con desempeño académico básico, autorregulan cuando ya están en el último periodo lectivo, debido a que perciben la necesidad de interesarse por lo académico, de lo contrario no superarían el año escolar.

En definitiva, se debe analizar la motivación escolar y el rendimiento académico, en cada caso en particular, con el fin de identificar los factores que pueden estar influyendo en el educando. Además, un estudiante que presenta un buen rendimiento académico puede contar con una buena motivación hacia la parte escolar, debido a que dispone de la satisfacción que le genera el estudio, sin dejar de lado, la consecución de buenas calificaciones o reconocimientos externos; encontrándose motivado de manera intrínseca como extrínseca.

CONCLUSIONES

Teniendo presente los resultados obtenidos y luego de haber analizado los mismos, la motivación escolar que presentan los estudiantes es influenciada por diversos eventos como lo puede ser la familia y los docentes, por lo que dependiendo de la disposición, compromiso y voluntad para cumplir con sus funciones puede contribuir a que el educando se sienta motivado de manera intrínseca, extrínseca o por el contrario disponga de ausencia de motivación; lo que implica que tanto los padres o docentes cumplen una función elemental en el proceso motivacional de los menores.

Lo que quiere decir que no solamente se trata de satisfacer las principales necesidades en los estudiantes, sino también deberá formarse a estos últimos en los beneficios que se obtienen con la parte educativa y la necesidad de sensibilizarlos sobre el interés e impulso hacia lo escolar, contribuyendo a que se sientan motivados desde temprana edad hacia su formación integral.

Por su parte, en el rendimiento académico, surgen una serie de factores que influyen en el mismo de forma significativa, como lo puede ser lo personal y contextual, para ahondar en el primero, el educando deberá contar con una buena disposición cognitiva hacia lo escolar, propósitos estable-

cidos y estrategias para alcanzar las mismas; además, disponer de un estilo de aprendizaje adecuado que apunte a obtener los logros académicos; aquí no se debe dejar de lado, la parte motivacional, por lo que se deberá trabajar de forma articulada dos aspectos: primero, lo referente a contar con la voluntad y el compromiso hacia lo educativo, esto es la motivación; segundo, la parte cognitiva, lo que implica contar con las aptitudes y la inteligencia requerida para conseguir los fines escolares; en la parte contextual, es elemental que el estudiante cuente con ambientes favorecedores tanto en su hogar como en la institución educativa, lo que permitirá que el grado de implicación y el compromiso de los padres y docentes sea resaltante; contando con un buen clima familiar y escolar, acompañamiento constante y dedicación en el educador y en sus padres de familia, será fundamental para que el desempeño académico de los educandos mejore; en definitiva, al fortalecer el aspecto personal y contextual se verá reflejada una mejora en el rendimiento académico del estudiante, lo que implica un trabajo articulado entre los diferentes actores involucrados en el proceso educativo.

En la autorregulación en el aprendizaje, es evidente que un educando que comienza a aplicar de manera adecuada las fases de la autorregulación, podrá mejorar de manera gradual y notable su desempeño académico en el entendido que dispondrá de una planeación que le permita estipular las metas escolares y las estrategias que implementará para alcanzarlas; así mismo, ejecutará las acciones para conseguir sus fines, verificando y monitoreando el proceso ejecutado con el fin de continuar implementando sus acciones o replantear la estrategia si no está obteniendo los resultados deseados; finalmente, valora el trabajo realizado, con el fin de corroborar si cumplió los logros planeados, para analizar los motivos por los que obtuvo el éxito o por el contrario surgió el fracaso, de esta manera, podrá generar nuevas estrategias para iniciar un nuevo proceso que permita mejorar las acciones anteriores y conseguir los objetivos propuestos.

De lo anterior, se interpreta que la motivación escolar es un aspecto volitivo que se debe abordar y fortalecer en el educando desde temprana edad, con el fin que adquiera compromiso e interés por la parte educativa, reconociendo la importancia, los propósitos que persigue la educación y las metas propuestas de cada estudiante, ello va a repercutir en la motivación de la persona, donde aumentarán las probabilidades de manera considerable que el rendimiento académico del educando sea alto.

De acuerdo a lo argumentado en este apartado y dándole respuesta a la pregunta principal de esta investigación, es evidente que la motivación es-

colar asume una función fundamental en los estudiantes, debido a que permite movilizarlos y guiarlos hacia la consecución de sus planes, bien sea por el interés y placer interno que le genera el estudio o por los agentes externos como la familia, docentes o calificaciones que inciden en su forma de percibir la educación; el anterior proceso, contribuirá de manera notable a que un estudiante disponga de un alto, básico o bajo desempeño académico, ello, conforme al tipo de motivación escolar que presenta el educando. Luego de haber referido los resultados obtenidos y las conclusiones de este estudio, es útil mencionar una de las principales debilidades presentes en la investigación:

Se considera una limitante el hecho de haber tomado únicamente al grado noveno para analizar lo relacionado con la motivación escolar, el rendimiento académico y la autorregulación en el aprendizaje; por lo que sería pertinente para futuras investigaciones incluir a otros grados escolares para verificar cómo evolucionan estos factores a lo largo del historial académico de los educandos, de este modo, para futuros estudios se podrían incluir a los estudiantes de quinto primaria, noveno grado y undécimo grado.

En cuanto a recomendaciones, es pertinente realizar estudios que permitan identificar y fortalecer los diferentes procesos que se implementan en el contexto escolar, buscando involucrar a diversos actores —estudiantes, familia, estado, colegio, entre otros— que contribuyan a mejorar la calidad en la educación y la formación integral de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Abellán L., (2018). Motivación escolar y aprendizaje en la educación secundaria obligatoria. *Revista Ciencia y Futuro*, 8(2), 111-124.
- Albújar K., (2014). La motivación y el rendimiento académico en el área de matemáticas en los estudiantes de educación primaria. *Revista de Investigación y Cultura*, 3(2), 70-77.
- Becerra, C. & Reidl, L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79 – 93. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v17n3/v17n3a6.pdf>
- Bernal, C.A. (2016). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. Bogotá: Editorial Pearson.
- Chocontá, Z. P. (2016). Estudio relacional: motivación y rendimiento académico en ciclo cinco. Instituto Latinoamericano de Altos Estudios. http://www.ilae.edu.co/Ilae_Files/Libros/201604050923181070762146.pdf
- Erazo-Santander, O. (2011). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 2(2), 144-173.
- Fernández, M., Mijares B., & Álvarez J. (2013). Motivación hacia el estudio en estudiantes de nuevo ingreso. *Negotium*, 8(24), enero-abril, 181-195.
- Lobato-Guevara, L.R. (2019). Motivación escolar y aprendizaje significativo en estudiantes de nivel primaria de la I.E. Virgen de Fátima – Ventanilla. (Trabajo de grado). Universidad César Vallejo, Trujillo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/21506>
- Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Metodología de investigación en educación médica*, 2(1), 55-60.
- Martín, A. M. (2011). Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(8), 136-148.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *The American Psychological Association*, 55(1) 68 – 78.
- Sandoval-Muñoz, M.J., Mayorga-Muñoz, C. J., Elgueta-Sepúlveda, H. E., Soto-Higuera A. I., Viveros-Lopomo, J. & Riquelme-Sandoval, S. V. (2018). Compromiso y motivación escolar: una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2). <http://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v42n2/2215-2644-edu-42-02-00066.pdf>
- Stover, J. B., Bruno, F. U., Uriel F. E. & Fernández-Liporace, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una Revisión Teórica. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105 – 115.
- Usán, P. & Salavera. C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades de Psicología*, 32(125), 95 – 112.
- Vives-Varela, T., Durán-Cárdenas, C., Varela-Ruiz, M. & Fortoul-Van der Goes, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 3(9), 34 – 39.



CAPÍTULO 3

Autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de una institución de educación superior en salud

Olga Cristina Rodríguez - Elquin Eduar Mejía Loaiza - Francisco Conejo Carrasco. Bogotá, D.C. (Colombia)

RESUMEN

Esta es una investigación que tuvo como objetivo establecer la relación entre la autorregulación del aprendizaje y los niveles de desempeño académico de los estudiantes de primer semestre de educación superior de la Escuela Colombiana de Rehabilitación, de la ciudad de Bogotá, Colombia. Para esto se usó un instrumento adaptado de la prueba de Evaluación del Procesamiento Estratégico de la Información para Universitarios (CPEI-U), estructurado a partir de cuatro dimensiones: motivación, autoeficacia, metacognición y control estratégico. Dicho instrumento fue aplicado a una muestra de tipo no probabilístico por conveniencia de 36 estudiantes de los programas de Fonoaudiología, Fisioterapia y Terapia Ocupacional; todos de primer ingreso para el periodo académico 2018-1. Se aplicó además una entrevista semiestructurada a docentes de los cursos de 1er semestre.

Este es un estudio cualitativo, de tipo exploratorio y descriptivo, en cuyos resultados es posible evidenciar una relación importante entre la autorregulación del aprendizaje y el desempeño académico de estos estudiantes universitarios. En un sentido metacognitivo, se pudo ver que estos estudiantes logran reflexionar sobre sus procesos, determinar los aspectos por mejorar, y así mismo desarrollar acciones efectivas para optimizarlos; esto hace que se mejore de manera importante su desempeño académico. De otro modo, en un sentido motivacional, evidencian interés por aprender y proveer mejores resultados, demostrando su deseo por ser mejores, lo que les permite establecer metas a corto, mediano y largo plazo; todo esto gracias al incentivo por parte de los profesores que reconocen sus méritos y a los resultados positivos en las evaluaciones, que les impulsan a ser cada vez mejores.

En relación con la autoeficacia, estos estudiantes demuestran la capacidad de realizar procesos de planeación de sus actividades, proyección de tiempos, selección de recursos y materiales. En términos de control estratégico, desarrollan acciones de reflexión y autoevaluación durante todo el proceso de ejecución de las tareas, facilitando así su autonomía y mejorando la calidad de sus productos.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje, educación superior, desempeño académico.

ABSTRACT

This research aimed at establishing the relationship between self-regulation of learning and the levels of academic performance of first semester higher education students at the Colombian Rehabilitation School, in the city of Bogotá, Colombia. For this purpose, an instrument adapted from the test Evaluation of the Strategic Information Processing for University Students (CPEI-U) was used, structured around four dimensions: motivation, self-efficacy, metacognition and strategic control. This instrument was applied to a sample of a non-probabilistic type for the convenience of 36 students of the Phonoaudiology, Physiotherapy and Occupational Therapy programs; all of them with first admission for the 2018-1 academic period. A semi-structured interview was also applied to teachers of the 1st semester courses.

This is a qualitative study, of exploratory and descriptive type, in whose results it is possible to evidence an important relationship between the self-regulation of learning and the academic performance of these university students. In a metacognitive sense, we could see that these students are

able to reflect on their processes, determine the aspects to be improved, and also develop effective actions to optimize them; this makes their academic performance improve significantly. Otherwise, in a motivational sense, they show interest in learning and providing better results, demonstrating their desire to be better, which allows them to set goals in the short, medium and long term; all this thanks to the incentive from teachers who recognize their merits and the positive results in the evaluations, which encourage them to be better each time. In relation to self-efficacy, these students demonstrate the capacity to carry out planning processes of their activities, projection of times, selection of resources and materials. In terms of strategic control, they develop actions of reflection and self-evaluation throughout the process of executing tasks, thus facilitating their autonomy and improving the quality of their products.

Key words: Self-regulation of learning, higher education, academic performance.

INTRODUCCIÓN

Bajo los nuevos paradigmas de la educación superior en Colombia, emerge la necesidad de generar espacios educativos que estén muy bien fundamentados, en los que se forjen diseños estructurales, que puedan permearse a nivel curricular, que propendan por la excelencia y la alta calidad en la educación. La relación que se establece entre la planeación del currículo y la evaluación de los procesos debe ser tan cercana, que proporcione desde su abordaje y comprensión, una verdadera unidad. Pero para que lo anterior sea posible, se requiere del seguimiento de los lineamientos del Estado en educación.

La Ley 115 de 1994 establece que: “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes” (Ley 115 de 1994, p.1). Cada institución de educación superior es la encargada de promover que estas estructuras en las instituciones estén alineadas, a fin de responder a las necesidades de formación de sus estudiantes, en los diferentes entornos sociales.

De acuerdo con Núñez *et al.* (1998), los paradigmas que se generan en torno a la educación en procesos que convergen hacia las corrientes europeas, cuya unidad de análisis son los estudiantes: “nos lleva a concebir el aprendizaje como un proceso de construcción de significado. En este sentido, el alumno no se limita a adquirir conocimiento, sino que lo construye” (p.3). La responsabilidad del proceso de aprendizaje no sólo recae

en el docente, sino que es responsabilidad de todos los actores en el proceso; es así pues como el estudiante se convierte en parte fundamental del mismo.

Para que estos procesos de enseñanza-aprendizaje puedan darse, se requiere que los actores del mismo posean características fundamentales que favorezcan el aprendizaje. Para ello, un elemento fundamental es la autorregulación del aprendizaje, que según Zimmerman (2008), es un "proceso formando por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales" (p.14).

En este sentido, uno de los ejes centrales de las universidades en la actualidad, es conseguir que los estudiantes controlen su propio proceso de estudio, hagan uso de habilidades cognitivas, metacognitivas, de motivación y adquieran competencias que les sean útiles dentro y fuera de las aulas, proporcionándose así una formación que garantice su desarrollo, el aprendizaje autónomo, el aprendizaje autorregulado y que sean generalizables a su realidad. Como resultado del reconocimiento, análisis, transformación y transferencia de información en el proceso de aprendizaje, se genera una información mediada por un dato numérico, que se determina como desempeño académico.

Por otra parte, se hace importante determinar el concepto de desempeño académico, para ello se acude al definido por Montes & Lerner (2011), como: "una nota o calificación cuantitativa, la cual es definida como un estatuto simbólico dentro de una escala de 1 a 5 con un rango aprobatorio entre 3 y 5 o 'buen desempeño', y un rango no aprobatorio entre mayor o igual a 1 y menor que 3 o 'mal desempeño'" (p.14). Para que este desempeño académico se asista en educación superior, se definen y sirven de guía los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2012). Dichos lineamientos determinan que en cada institución se deben generar políticas que permitan el cumplimiento de la normatividad nacional vigente, entre estas las relacionadas con la Ley 30 de 1992, en la cual se define la educación superior como: "un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral [...] y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional" (Lara et al., 2011, p. 1).

En Colombia a nivel universitario se reporta la menor tasa de deserción en el año 2015, con un 46,05 % frente a un 56,9 % y 52,1 %, en los niveles de formación técnico profesional y tecnológico, respectivamente (Mi-

nisterio de Educación Nacional, 2016). De acuerdo con lo anterior, Aguilera (2017), plantea que se hace: “vital generar mecanismos de apoyo institucional que mejoren el rendimiento; incrementen la motivación de los estudiantes y generen las habilidades requeridas para un desempeño laboral exitoso” (p.4).

Todo lo anterior da origen al siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación entre los procesos de autorregulación del aprendizaje y el desempeño académico en estudiantes de I semestre de la Escuela Colombiana de Rehabilitación? De esta forma, para responder a este cuestionamiento se establece como objetivo general establecer la relación entre la autorregulación del aprendizaje y los niveles de desempeño académico de los estudiantes de esta institución de educación superior; algo que demanda otros propósitos específicos particulares: describir los procesos de autorregulación del aprendizaje, analizar los factores que favorecen su desempeño académico, identificar sus niveles de desempeño académico y describir las relaciones de la autorregulación del aprendizaje con su rendimiento académico.

Es aquí, donde la autorregulación se configura como la acción en donde cada sujeto define los tiempos y espacios que debe invertir en su aprendizaje; consecuentemente, la reflexión inicial sobre las habilidades y competencias que tiene, constituye el origen de un camino que evaluará los esfuerzos necesarios para la consecución de sus objetivos (Zarceño & Andreu, 2015). Estas ideas toman fuerza, ya que propende por establecer la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el nivel de desempeño de estos estudiantes.

Es por esto que el estudio presentado pretende resolver problemáticas referidas con la identificación de habilidades de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de I semestre, ya que es algo fundamental para los docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad académica, más aún, en esta etapa de transición entre la educación media y la educación superior, pues favorece la optimización de procesos, siempre y cuando dicha caracterización este apoyada por instrumentos de alta confiabilidad y validez.

ANTECEDENTES

A fin de enmarcar con mayor precisión el tema se hace necesario revisar los estudios recientes que con relación al tema de autorregulación del aprendizaje y el desempeño académico se han desarrollado con alto nivel científico. A continuación, se presentan estudios en los que estos temas

son tratados. Robles *et al.* (2017), en la investigación titulada *Orientación temporal, autorregulación y aproximación al aprendizaje en el rendimiento académico en estudiantes universitarios*, tuvo como objetivo identificar las habilidades de autorregulación y determinar diferencias significativas en el desempeño escolar en una población de estudiantes universitarios. En los resultados es posible concluir que los estudiantes que tienen competencias en autorregulación presentan en general mayores niveles de desempeño académico, frente a los estudiantes con niveles más bajos.

Una investigación denominada *Tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios*, realizada por Gaeta & Cavazos (2016), tuvo como objetivo determinar, de qué manera el tener un rendimiento académico alto, medio o bajo se relaciona con el tiempo que le es dedicado al estudio. Se estableció entonces a través de los resultados, una relación entre variables mediante ecuaciones estructurales, a partir de lo cual se generó como resultado, que los estudiantes con promedio académico más alto dedican más tiempo a estudiar, tienen mayor capacidad para autorregular su aprendizaje y además se evidencia una positiva repercusión en su nivel de rendimiento académico.

A nivel nacional, el estudio desarrollado por Gravini, Ortiz & Campo (2016), designado como *Autorregulación para el aprendizaje en estudiantes universitarios*, consistió en describir las características de autorregulación para el aprendizaje, y tuvo como muestra 130 estudiantes de tercer semestre de los programas de Medicina, Derecho, Ingeniería industrial y Administración de empresas de una universidad en Barranquilla, a quienes se les aplicó la prueba MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), un instrumento de autoreporte que mide la motivación y las estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y de contexto) de los estudiantes. Se consultó la investigación desarrollada por Daura (2015), denominada *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina*, en el que se tuvo como objetivo analizar la vinculación que existe entre el rendimiento académico y la capacidad autorregulatoria en estudiantes que durante tres años académicos consecutivos cursaron el ciclo clínico de la carrera de Medicina.

Dicha investigación se aplica a estudiantes de una universidad privada y otra de carácter público, durante tres años consecutivos. Se describen y comparan los resultados alcanzados posteriores a la aplicación del MSLQ, (Cuestionario de estrategias de motivación y de aprendizaje),

instrumento del que se puede conseguir información de tipo cuantitativo en las variables de cognición y motivación. En los resultados en general, se presenta que un buen rendimiento académico estaría vinculado a factores personales del alumno, como su estilo autorregulatorio y motivacional.

En la investigación para optar al título de maestría, desarrollada por Saldaña (2014), y denominada *Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos de nivel medio de educación superior*, se hizo un estudio transversal en el que se aplicó la prueba Motivated Strategies of Learning Questionnaire (MSLQ) a un total de 450 estudiantes. Este es un estudio no experimental, con un enfoque cuantitativo, que permitió recoger información mediante la aplicación de un instrumento para la recolección de datos y posterior análisis. La recolección de datos se representa mediante números, lo cual permitió hacer análisis estadísticos para cumplir con los elementos esenciales de la investigación cuantitativa, que son la confiabilidad y la validez. En el análisis de resultados, la correlación más fuerte, es la existente entre el rendimiento académico y la motivación; también, se evidenció una correlación débil entre el rendimiento académico y la autorregulación metacognitiva.

Cárdenas et al. (2015), en la investigación: *Autorregulación en estudiantes de medicina: traducción, adaptación y aplicación de un instrumento para medirla*, tuvieron como objetivo la realización de traducción, adaptación y validación de la prueba que tiene por nombre: Escala para la disposición del aprendizaje auto dirigido, una versión italiana que contiene 40 ítems, y que se aplicó mediante un pilotaje en 265 estudiantes de medicina de los dos primeros años de carrera. Se encontró como resultado, que al aplicar un análisis factorial exploratorio, la medida de adecuación muestral de Kaisee-Meyer-Olkin, demuestra una buena adaptación de los datos frente a la prueba traducida, el valor generado a partir del Alfa de Cronbach evidencia que los datos obtenidos pueden ser reproducidos en otras poblaciones; la prueba es útil para evaluar en los estudiantes las características del aprendizaje autorregulado. Este estudio permite verificar que existen instrumentos válidos y confiables que favorecen, tanto la recolección, como la medición de la información de las variables para las que fueron diseñadas.

Las tesis, investigaciones, y en general los estudios científicos que se presentaron anteriormente, revelan la existencia de una relación estrecha que se da entre la autorregulación del aprendizaje y el desempeño académico, lo que se convierte en un factor predictor del éxito académico.

MARCO TEÓRICO

Uno de los indicadores más relevantes en educación superior de alta calidad, se considera el desarrollo de competencias de formación y las de tipo personal que estructuran el saber ser, saber hacer y saber estar de un individuo; pero se hace necesario que el estudiante cuente con habilidades específicas que favorezcan el acceso, manejo, análisis y apropiación de la información, de tal manera que lo lleven a la construcción de conocimiento, por ende, al éxito académico y posterior graduación. Es así, como el reto de la educación superior es lograr que el estudiante asuma también la responsabilidad en su proceso de aprendizaje, haciendo uso de herramientas de autorregulación, a fin de transformar su experiencia educativa, que le permita trascender en sus procesos de formación y desarrollo profesional.

Para ello se definen los conceptos de las variables utilizadas para este proyecto así:

Autorregulación del aprendizaje: las personas cuentan con elementos internos que les permiten, planear organizar y guiar sus conductas que se desarrollan a partir de experiencia (Trianes, 2002 y Schunk, 2001). La autorregulación del aprendizaje ha sido determinada por Zimmerman (2008) como un proceso de auto gobernabilidad y auto concepción que favorece la transformación de habilidades para generar buen desempeño.

Metacognición: Tamayo (2007), como se cita en Cadavid y Tamayo (2013), dice que "La metacognición es especialmente importante para la educación y para la didáctica de las ciencias debido a que incide en la adquisición, comprensión, retención y aplicación de lo que se aprende" (p. 2). Las habilidades metacognitivas, les permiten a los individuos reconocer y reflexionar sobre su propio conocimiento, este mismo suele ser estable y transferible. De la misma manera, es posible reconocer que estas habilidades deben ser desarrolladas de manera consciente y que son las que le permiten al sujeto, determinar informaciones de acuerdo con sus propósitos o metas; es así como les permite la toma de decisiones frente a si aumenta, elimina, regula o reorganiza informaciones en una tarea o actividad.

Motivación: en el ámbito educativo es verdaderamente importante el tema motivacional, puesto que muchas de las acciones desarrolladas por los estudiantes dependen directamente de este factor, la orientación, planeación e incluso ejecución de acciones hacia una meta determinada, y como

esta puede estar también influenciada por el entorno sociocultural en el que se desarrolle. Bernal, Flórez & Salazar (2017), asumen el concepto de motivación, como un proceso de alta influencia en el comportamiento del sujeto, en términos de procesos de activación, dirección y persistencia de dichos comportamientos para aprender.

Así mismo, la motivación varía de un individuo a otro, también depende del grado de logro que han tenido en sus procesos, ya que el ser humano considera importante alcanzar o limitar una actividad de acuerdo con sus experiencias de motivación previas. Se ha determinado que la motivación en sí misma, está alimentada por experiencias internas y de producto, por tanto, se clasifican en: la motivación intrínseca y extrínseca.

Autoeficacia: según Alegre (2014), la autoeficacia está directamente referida a la autopercepción que tengo de la forma como me acerco al conocimiento, de esta manera así mismo será el resultado esperado; por tanto, es importante que el sujeto reconozca las herramientas que le permiten desarrollar con mayor éxito una actividad, ya que esta ruta al ser transferida a diversas situaciones de aprendizaje será fundamental para el éxito de las mismas.

Educación superior: en la República de Colombia y de acuerdo a la Ley General de Educación (1994), la educación formal se ofrece en instituciones educativas con su correspondiente aprobación por decreto y en consonancia con los lineamientos determinados por el Estado para tal fin; lo que lleva a la obtención de títulos producto del desarrollo de prerrequisitos establecidos y en cumplimiento total de estos. Para que sea posible este proceso, cada institución de educación, deberá desarrollar estrategias y dinámicas en pro del desarrollo hacia éxito académico y graduación; por tanto, se ha hecho necesario la capacitación docente en procesos de diseño curricular, que realmente respondan a las necesidades de los estudiantes, de los cursos, de los programas de formación profesional y por ende de las necesidades de país.

MÉTODO

Para este estudio se hizo necesaria la selección de un enfoque que permitiera dilucidar el estado y características de la población objeto, de tal forma que orientara la recolección de información, organización, análisis y generación de resultados; todo bajo el paradigma cualitativo. En este apartado se relacionan particularmente la población, el tipo de estudio, los materiales e instrumentos y el procedimiento metodológico. Población:

la población objeto de este estudio correspondió a un universo de 105 estudiantes de primer ingreso; también docentes que complementan el proceso, aportando elementos importantes sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje. De la población ingresada en el periodo académico 2018-1, el 47 % pertenecen al programa de Fisioterapia, el 27 % al programa de Terapia ocupacional y el 26 % al programa de Fonoaudiología.

De los 105 estudiantes de primer ingreso se encuentran distribuidos en estratos así: estrato 1 (5,7 %), estrato 2 (45,7 %), estrato 3 (38 %), estrato 4 (9,5 %) y estrato 6 (1 %). De acuerdo con la procedencia de la población, se determina que el 63 % pertenece a la ciudad de Bogotá y el 37 % restante a municipios de Cundinamarca y otros departamentos del país como Tolima, Santander, Huila, Meta, Boyacá y Bolívar. El 3 % del total de la población es víctima del conflicto armado del país. El 46,6 % de los estudiantes provienen de colegios oficiales y el 53,3 % de colegios públicos. El 2 % de la población presenta condiciones de discapacidad 1 % sensorial y 1 % física. El 93 % de la población de ingreso están afiliados a seguridad social; el 87 % dependen económicamente de sus familias y el restante 13 % se costean su estudio mediante acciones de tipo laboral. De acuerdo con la escala de asertividad de Rathus, los canales de aprendizaje de la población objeto son: el 34 % es auditivo, el 36 % visual y el 30 % kinestésico.

Los docentes, son profesionales académicos, quienes desarrollan funciones de docencia, investigación y proyección social, de acuerdo con las funciones misionales de la institución de educación superior. Son profesionales con especialización y maestría en ciencias de la salud, de la rehabilitación y afines. Son docentes que desarrollan acciones de tiempo completo en un 57 %, y medio tiempo en un 43 %.

Del universo, se determinó una muestra de tipo no probabilístico por conveniencia, donde los sujetos son seleccionados, dada la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador. Estuvo representada en 36 estudiantes de primer ingreso para el periodo académico 2018-1 de los programas de Fonoaudiología, Fisioterapia y Terapia ocupacional, en un rango de edades entre los 15 y 36 años de edad.

Esta muestra se determinó desde el interés del investigador por seleccionar un grupo diverso que fuese correspondiente en proporción a los tres programas de rehabilitación, únicos impartidos en la institución de educación superior.

Además, sabiendo de antemano que los programas mencionados comparten cursos de formación básica los cuatro primeros semestres, era de interés del estudio reconocer las características de los miembros de estos grupos que en general, se componen de estudiantes de los tres programas; garantizando de esta manera la representatividad y facilidad operativa para la recolección de la muestra.

Tipo de estudio: este estudio tuvo un enfoque cualitativo de corte exploratorio-descriptivo. En su enfoque se pretendió registrar fenómenos de la realidad desde su contexto natural, sin injerencia, mediante la interpretación de significados, de los signos generados en la población objeto. De acuerdo con Rodríguez-Gómez *et al.* (1999): "investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas" (p. 32).

Según Hernández, Fernández & Baptista (2014), la investigación de tipo descriptivo intenta medir o recolectar información de forma individual o colectiva sobre un fenómeno determinado, mediante la búsqueda de características, propiedades o en general signos importantes que permitan el análisis de un fenómeno determinado.

Su enfoque exploratorio se dio porque es el primer contacto con la información, que permitirá dilucidar un primer acercamiento al problema de estudio y que servirá como base para estudios posteriores. Según Hernández, Fernández & Baptista (2014): "los estudios exploratorios nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real" (p. 87).

Materiales e instrumentos: se aplicó un instrumento adaptado de la prueba de Evaluación del procesamiento estratégico de la información para universitarios (CPEI-U), este instrumento ha sido traducido del alemán a la lengua castellana por Castellanos, Martín, Cuesta, & García (2011). Quienes definieron las unidades de estructura de la prueba. El uso de este instrumento para este estudio fue cedido vía electrónica por la investigadora Silvia Castellanos, doctora en Psicología de la Universidad de Oviedo, máster en Investigación en Psicología de la Salud, docente internacional en Psicología de la Universidad de La Rioja; quién avaló una adaptación acorde a las necesidades especiales de esta investigación; la estructura de la prueba consiste en cuatro dimensiones: motivación, autoeficacia,

metacognición y control estratégico. También se diseñó un instrumento de entrevista semiestructurada aplicada a siete profesores que dirigen cursos en primer semestre, en los que también se indagó sobre las estrategias de autorregulación del aprendizaje utilizado por los estudiantes y su relación con el desempeño académico.

A partir de este instrumento, se asume la decisión de tomar de base la información y realizar una adaptación, de tal manera que se conviertan en cuestionamientos, favoreciendo así la recolección de información cualitativa. Para ello, se reestructura la encuesta, que contaba con 59 ítems de cuestionamientos cerrados para realizar la selección de acuerdo con la escala Likert.

Se decide realizar una revisión y posterior reestructuración del instrumento, debido a las necesidades de la investigación, para esto se divide el instrumento en dos partes: una inicial en la que se pretende recolectar información relacionada con las Habilidades de autorregulación del aprendizaje, la cual se divide en tres dimensiones así: Dimensión 1 - Motivación, que cuenta con 18 ítems, la Dimensión 2 - Autoeficacia, que cuenta con 12 ítems y la Dimensión 3 - Metacognición con 16 ítems, para un total de 46 ítems. Una segunda parte que permite determinar la autorregulación del aprendizaje y el desempeño académico, que cuenta con 10 ítems.

Para la entrevista semiestructurada se tomó como base la misma prueba descrita con anterioridad. Según Díaz, Torruco, Martínez, & Varela (2013), la entrevista: "es una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar ", así mismo una entrevista semiestructurada: demuestra a través de preguntas abiertas, "la asociación con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista" (p.163).

Estos instrumentos fueron sometidos a una prueba de validez y confiabilidad. Cuando se quiere evaluar un instrumento, se debe tener en cuenta que los ítems seleccionados y/o diseñados, cubran la totalidad de los contenidos de las entidades que se desean medir. Por lo anterior, la validez de contenido se refiere al grado en que el test o escala presenta una muestra adecuada de los contenidos a los que se refiere, sin omisiones y sin desequilibrios. La validación de contenido utiliza "la validez aparente" que calcula el nivel en que los ítems parecen medir lo que se plantean. Este tipo de validez descansa generalmente en el juicio de expertos, y en muy raras ocasiones la evaluación está basada en datos empíricos (Carvajal, Centeno, Watson, Martínez & Sanz, 2011). Para esto, se seleccionó un juez experto que cumpliera con las características determinadas por

la Corporación Universitaria Minuto de Dios; se contó con un experto con maestría en Investigación en Educación Superior, quien realizó la validación de dichos instrumentos.

A fin de facilitar el análisis de las informaciones, se construyó una matriz de análisis categorial que permitió la clasificación y estratificación de la información recolectada, en las que se relacionan los objetivos, las categorías y subcategorías del estudio; de la misma manera se hizo uso del programa de análisis cualitativo NVIVO, que es un software que está orientado hacia la investigación con métodos cualitativos o mixtos.

Entre sus beneficios, está la organización, análisis y búsqueda de datos no estructurados o cualitativos. El autor de este estudio registró cada una de las respuestas de los estudiantes y docentes encuestados y entrevistados, así mismo verificó la calidad de registro de las informaciones. La jerarquización y triangulación de la información se logró gracias a un proceso de identificación de recurrencias.

Procedimiento metodológico: el investigador tuvo en cuenta cinco fases para el desarrollo de este estudio, así: Fase 1. Selección del instrumento y diseño de la entrevista semiestructurada: para que pudiese darse esta fase de trabajo, se hizo necesaria la revisión sistemática de material bibliográfico científico y actualizado; esta búsqueda desembocó en el reconocimiento de varios instrumentos de recolección y que demostraban diferentes niveles en profundidad de las informaciones recolectadas, es por ello que a partir de la evidencia, se selecciona el instrumento denominado prueba de evaluación del procesamiento estratégico de la información para universitarios (CPEI-U), de Castellanos *et al.* (2011). Posterior al contacto y autorización de los investigadores, se decidió la adaptación del instrumento y la reducción del mismo, a fin de dar cuenta de las categorías y subcategorías de análisis; dicho proceso se desarrolló tanto para la encuesta a estudiantes, como para la entrevista a docentes.

En la Fase 2. Validación por juez experto: se contactó a un juez con experiencia académica en procesos educativos y en formación tipo maestría en investigación; este juez, después de revisar los instrumentos, propuso algunos ajustes, así como la reestructuración de algunas preguntas por determinar fallas en su estructura e identificar la posible ambigüedad en sus respuestas. Realizados los ajustes se generó el concepto de aprobación en cuanto a la validez de contenido se refiere. Posteriormente se hizo una prueba piloto; esta aplicación se aplicó en cinco estudiantes de los programas de Fonoaudiología, Fisioterapia y Terapia ocupacional de la

institución educativa seleccionada, donde se confirmó que es un instrumento efectivo para el fin que se ha determinado en el estudio.

En la Fase 3. Convocatoria y recolección de información a estudiantes y docentes: se efectuó la convocatoria a los estudiantes y docentes de manera individual, haciendo uso de espacios académicos y de ocio dentro de la ECR. Se desarrolló la aplicación de los instrumentos de manera individual a estudiantes, posterior a la lectura del consentimiento informado, teniendo en cuenta el tipo de muestra seleccionado. El diligenciamiento de la encuesta tuvo una duración variable de 25 a 45 minutos, se respetaron los tiempos individuales de trabajo de cada participante; así mismo con los docentes, se les presenta el consentimiento informado y se dispone a la realización de la entrevista a semiestructurada. La entrevista tuvo también tiempos diferentes, que oscilaron entre 12 y 35 minutos respectivamente.

En la fase 4. El análisis de resultados: se realizó la triangulación de la información. Para ello se organizó, estratificó y clasificó la información. Para esto se hizo inicialmente el registro total de las respuestas de los estudiantes en una matriz de análisis categorial, en la que se estratificó la información en relación al objetivo planteado, por categoría, y subcategoría. De esta manera cada una de las respuestas generadas por los estudiantes y docentes, fue registrada, seleccionada y reducida a indicadores de acuerdo con la ocurrencia y repetición de las respuestas. Esta información sistematizada también fue reforzada al ser integrada al sistema NVIVO, que reafirmó las informaciones e indicadores para su posterior análisis y triangulación. Este análisis arrojó información que se replica y sus correlaciones, permitiendo el desarrollo de una visión consolidada, de un análisis de datos y del reconocimiento de todos los componentes que la conforman.

Fase 5. Interpretación de los resultados: en este proceso se tuvo en cuenta las relaciones propuestas mediante los objetivos iniciales del estudio. Se determinaron de acuerdo con lo encontrado, las informaciones de mayor repitencia y relevancia generada por las respuestas de los estudiantes, así mismo se tuvo en cuenta y se relacionó la información generada por los docentes en las entrevistas, que fueron refuerzo a lo mencionado y expresado por los estudiantes, con respecto a la autorregulación del aprendizaje y sus subcategorías.

RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados realizando un análisis cualitativo y descriptivo, en primer lugar, de la categoría Autorregulación del aprendizaje; en segundo lugar, de la categoría Desempeño académico; en

un tercer lugar, la categoría Factores determinantes del desempeño académico; y finalmente, se expone la categoría Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico.

Procesos de autorregulación del aprendizaje

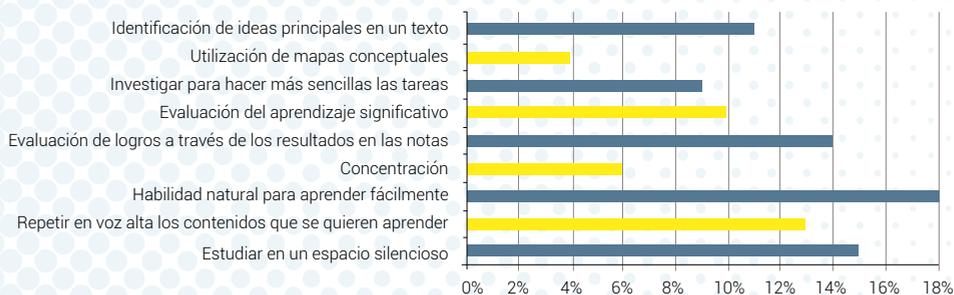
Los resultados de la categoría Autorregulación del aprendizaje, se abordan desde sus subcategorías a continuación, es presentada en la Tabla 1: Procesos metacognitivos, Procesos de motivación del aprendizaje, Procesos de autoeficacia y Procesos de control estratégico.

Tabla 1.
Procesos de autorregulación del aprendizaje

Procesos metacognitivos	Estudiar en un espacio silencioso.
	Repetir en voz alta los contenidos que se quieren aprender.
	Habilidad natural para aprender fácilmente.
	Concentración.
	Evaluación de logros a través de los resultados en las notas.
	Evaluación del aprendizaje significativo.
	Investigar para hacer más sencillas las tareas.
	Utilización de mapas conceptuales.
	Identificación de ideas principales en un texto.
Procesos de motivación del aprendizaje	Ganas de aprender.
	Proyección profesional.
	Proyección personal y familiar.
	Autoconcepto.
	Ayudar a otros
Procesos de autoeficacia	Elaboración de cronogramas.
	Trabajo individual.
	Libros e Internet.
	Apoyo en títulos y resumen de textos.
	Subrayar ideas con colores.
Procesos de control estratégico	Apoyo mediante Internet desde el celular.
	Apoyo de audiovisuales.
	Estudiar mucho.
	Aprender lo importante.
	Releer apuntes de clase.

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Procesos metacognitivos



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 1 se determinan los resultados de mayor repetencia en los estudiantes; se exalta la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el desempeño académico, y se hace evidente en la forma como los estudiantes logran determinar cuáles son las estrategias para utilizar y favorecer el proceso de reflexión, que facilita el acceso de verificación de la información almacenada. En un alto porcentaje, 18 %, se resalta su habilidad natural para aprender.

Con porcentajes cercanos y similares están el estudiar en espacios silenciosos, 15 %; repetir contenidos en voz alta, con 13 %; evaluar logros a través de las notas, con 14 %; en un tercer nivel se encuentran la evaluación de su aprendizaje significativo, 10 %; y la identificación de ideas principales al momento de comprender un texto, 11 %. No menos importante, están investigar para hacer las tareas más sencillas, 9 %; concentración, 6 %; y la utilización de mapas conceptuales, con un 4 %. Todo esto permite dilucidar las herramientas que usan los estudiantes para fortalecer los procesos de metacognición para su aprendizaje.

Figura 2. Procesos de motivación del aprendizaje.



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 2 se identifica que la proyección personal impacta a nivel individual, familiar y social. Es importante reconocer como el porcentaje

más alto de respuestas en relación con la motivación, son las ganas de aprender, con un 43 %. El autoconcepto, con 18 %, cobra un papel preponderante en el proceso. La proyección personal y familiar, con un 13 %, se constituye en un motivador importante al momento de asumir un proceso de aprendizaje. Ayudar a otros, una característica altamente altruista y que responde a la premisa de servir, con un 16 %, se constituye también en motivador. Finalmente, la proyección profesional, con un 10 %.

Figura 3. Procesos de autoeficacia.



En la subcategoría de procesos de autoeficacia, reportada en la Figura 3, los estudiantes expresan que desarrollan acciones de organización de sus tiempos de estudio, optimizan recursos y apropian la información para aprender. Enuncian que el desarrollo exitoso de tareas y actividades está en la selección de recursos, que para este caso son: la consulta de libros e Internet, con un 26 %; subrayar ideas principales con colores, algo que les permite agilizar la selección de información, con un 21 % de preferencia.

De otro modo, manifiestan el gusto por el trabajo individual pues consideran que de esta manera logran profundizar mejor en el conocimiento y organizar sus recursos para aprender. El apoyarse en títulos y resumen de textos, así como la elaboración de cronogramas con un 17 % los dos ítems, acciones que les favorece al momento de seleccionar material bibliográfico especializado, actualizado y organizar sus actividades.

Figura 4. Procesos de control estratégico.



En esta subcategoría, reportado en la Figura 4. se evidencia que los estudiantes expresan que logran evocar de forma ordenada y precisa estrategias que favorecen el acceso a las informaciones relevantes, de la misma manera la forma como hace monitoreo de sus procesos hacia la optimización de los resultados.

Para esto reconocen con alto valor el uso del celular, con un 42 %, pero le dan un valor positivo en la medida en que les permite tener acceso a las informaciones en tiempo real. Como aspecto negativo consideran que el celular se convierte en distractor para el proceso.

El apoyo de audiovisuales, con un 20 % y el estudiar mucho, con un 16 %, le permiten tener el control sobre la ejecución de tareas, así como reforzar lo aprendido o llenar los vacíos.

Desempeño académico: en esta categoría de Desempeño académico, Tabla 2, se presenta la información referida a los resultados de las subcategorías de Niveles de Desempeño académico y Evaluación del desempeño académico.

Tabla 2.
Desempeño académico

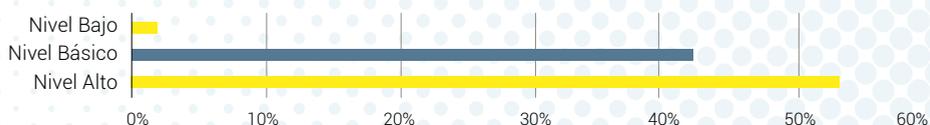
Niveles	Desempeño
Niveles de desempeño 1er corte	Desempeño superior 0 estudiantes
	Desempeño alto 19 estudiantes
	Desempeño básico 15 estudiantes
	Desempeño bajo 2 estudiantes
Niveles de desempeño 2do. corte	Desempeño superior 0 estudiantes
	Desempeño alto 18 estudiantes
	Desempeño básico 14 estudiantes
	Desempeño bajo 3 estudiantes
	Desempeño insuficiente 1 estudiante
Evaluación del desempeño	Desempeño superior 0 estudiantes
	Desempeño alto 19 estudiantes
	Desempeño básico 15 estudiantes
	Desempeño bajo 2 estudiantes

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se presenta la información de desempeño por corte; para realizar el análisis se tomaron los promedios de notas de los cortes evaluativos; en este periodo 2018-1, se cuenta con dos cortes, el primero que fue de enero a marzo y el segundo de abril a junio. Para este caso se facilitó el acceso a las notas y promedios del 1er y 2do corte por parte de los estudiantes encuestados.

De la misma manera se hizo uso de la información que se generaron a partir de la revisión documental, de informaciones mediante artículos científicos especializados y actualizados.

Figura 5. Evaluación del desempeño académico



Fuente: elaboración propia.

Es posible verificar en esta Figura 5, que el índice más alto de los promedios de desempeño de los estudiantes estuvo en el rango alto con un 53 % de la población encuestada. El segundo grupo, representado en un 42 % demostró de acuerdo con su promedio un desempeño básico. El último grupo, representado en un 2 % de la población presentó un desempeño bajo.

De acuerdo con el promedio de los dos cortes evaluativos, es posible evidenciar que se conforman tres grupos importantes de acuerdo con su desempeño, un grupo mayoritario que demuestra a lo largo de todo el periodo académico tener un desempeño alto, las notas en sus cursos oscilaron entre 4,0 y 4,5 lo que les permitió mantener un desempeño de logro alto.

El siguiente grupo con un poco menos de estudiantes, mantuvieron entonces un nivel de desempeño básico, desde el inicio la final del semestre, con un rango de notas que oscilaron entre 3,5 a 3,9.

De la misma manera, ocurre con los estudiantes del tercer grupo, quienes desde el inicio tuvieron bajos desempeños en los dos cortes, evidenciado en sus promedios de notas, resultados que oscilaron entre 3,0 y 3,4, vale la pena reportar que los estudiantes de bajo desempeño se retiraron del proceso académico de manera voluntaria.

Factores determinantes del desempeño académico

Se presenta la información relacionada con las subcategorías de factores escolares, personales familiares y contextuales.

Tabla 3.
Factores determinantes del desempeño

Factores escolares	Relaciones conflictivas con docentes.
	Espacios diversos para enseñanza.
	Profesores con alta calidad profesional y académica.
	Programas con base en modelo de formación constructivista.
Factores personales	Discapacidad sensorial.
	Altos niveles de confianza.
	Altos niveles de credibilidad para el aprendizaje.
Factores familiares	El estrato socioeconómico en el que se desarrollan.
	Procedencia externa.
	Víctimas del conflicto armado.
	La dependencia económica por parte de sus familias.
Factores contextuales	Programa de vida universitaria
	Bienestar universitario.

Fuente: elaboración propia.

Factores escolares: a los estudiantes de primer ingreso en el periodo académico 2018-1, les costó adaptarse a los procesos, aparecieron algunos conflictos en algunos cursos y con los profesores. Positivamente es posible evidenciar la oportunidad de acceder a diversos espacios para el aprendizaje, como son las aulas de clase, la biblioteca especializada para rehabilitación, los laboratorios y auditorios.

Además, cuentan con una planta docente de alta calidad tanto profesional como académica. De tal modo que estos factores al ser identificados de manera temprana pueden convertirse en una oportunidad de mejora, en la medida en que los apoyos y los docentes pueden transformar la realidad hacia lo positivo, convirtiéndose en factores protectores y favorecedores para el desempeño académico.

Factores personales: se ha podido determinar que un pequeño porcentaje de los estudiantes encuestados presenta una discapacidad sensorial (hipoacusia conductiva moderada bilateral, con microtia bilateral y ausencia de conductos auditivos).

Mediante acompañamiento desde las facultades y las unidades de apoyo se propende por el uso de herramientas que favorezcan su aprendizaje y el tránsito por la educación superior. La identificación de factores personales favorece al momento de ofrecer los apoyos y realizar los ajustes requeridos en el aula, lo que a su vez interviene de manera positiva para el desempeño académico.

Factores familiares: una alta proporción de los estudiantes encuestados pertenecen a los estratos 2 y 3, en alta proporción, los estudiantes son de procedencia externa a la ciudad de Bogotá, lo que hace que incurran en dinámicas diferentes que los residentes en la ciudad.

Vale la pena reconocer que es una población bastante heterogénea, lo que permite identificar la riqueza de informaciones para el intercambio interactivo entre los estudiantes, los docentes y en general la comunidad educativa de la institución. Un porcentaje de la población es víctima del conflicto armado. En alta proporción los estudiantes dependen económicamente de sus padres y en general su familia nuclear.

La identificación precoz de estos factores, permite desde la institución poner a la disposición de los estudiantes herramientas que favorezcan su tránsito y permanencia, desde los que se encuentran el apoyo económico, el favorecimiento de acceso a créditos y la flexibilidad curricular al interior de los programas; de la misma forma las características de la población se convierten en un espacio para el intercambio socio-cultural de mayor riqueza; lo que a la vez opera de manera clave en el desempeño académico.

Autorregulación del aprendizaje y desempeño académico: en la categoría de Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico Tabla 4, se reconocerán los resultados referentes a la relación existente entre estas y mediante el análisis de las subcategorías a ser abordadas como son: Metacognición y desempeño académico, Motivación y desempeño académico, Autoeficacia y desempeño académico y Control estratégico y desempeño académico.

Tabla 4.
Autorregulación del aprendizaje y desempeño académico

Metacognición y desempeño académico	Generalización de informaciones.
	Uso de habilidades de memoria.
	Evaluación de desempeños.
	Reflexión de acuerdo con resultados.
Motivación y desempeño académico	Reconocimiento de capacidades particulares.
	Estabilidad emocional.
	Reconocimiento de aprendizajes.
	Tener buenas notas.
Autoeficacia y desempeño académico	Planificación de refuerzos de temas.
	Cronograma de actividades.
	Control de estímulos.
	Manejo de tiempos de estudio.
Control estratégico y desempeño académico	Aprovechamientos de espacios de aprendizaje.
	Investigar para apoyar aprendizajes.
	Desarrollo de procesos autónomos.
	Búsqueda de apoyos.

Fuente: elaboración propia.

Metacognición y desempeño académico: es relevante, y de acuerdo con los docentes, que gran parte de los estudiantes dentro de sus cursos, hacen uso más de habilidades de metacognitivas, pero se encuentran limitados al momento de hacer generalizaciones de información y transferencia en todos sus entornos, al igual que en la realización de procesos de reflexión frente a sus aprendizajes. Se recalca por parte de los docentes, que los estudiantes cuentan con flexibilidad mental, de tal manera que pueden seleccionar y organizar información con apoyo y guía de los profesores dentro de cada curso.

Motivación y desempeño académico: esta relación está orientada hacia la identificación de elementos motivacionales por parte de los estudiantes, estos reportan y apoyan lo expresado en la encuesta, y está relacionado con la necesidad de ser reconocidos por sus familias, pares académicos y docentes, así mismo el reconocer sus capacidades y centran esfuerzos en poder aprender a fin de ofrecer un mejor futuro a sus familias y así corresponder a esos sacrificios.

Autoeficacia y desempeño académico: es evidente reconocer que, en esta relación, a algunos estudiantes les cuesta la identificación de sus propios procesos, la regulación de los mismos, y es allí donde el docente debe actuar como mediador y generar el acompañamiento que requieren. Como fortaleza los docentes reconocen que los estudiantes de I ingreso tienen la energía y la posibilidad de asumir retos en cuanto a informaciones nuevas.

Control estratégico y desempeño académico: los estudiantes encuestados, se encuentran en un proceso de transición entre la educación media y la superior, de la misma manera que presentan muchos retos para enfrentar; pero además que requieren de ajustes y adaptaciones, los cuales son posibles en la gran parte de los casos, pero que a pesar de ello, la información no es del todo transferida todos los entornos, por tanto aún las estrategias de control están supeditadas a la información que refuerce el otro (el profesor, el compañero, el internet etc.), lo que a veces hace que se dispersen y no logren identificar realmente sus objetivos y metas en el aprendizaje.

CONCLUSIONES

Este estudio ratifica lo que hasta el momento ha reportado la literatura, en lo referido con la relación directa existente entre la autorregulación del aprendizaje y el desempeño académico, el desarrollo de acciones específicas y organizadas favorece el desarrollo de actividades de mayor calidad, así mismo en transferencia de la información, lo que permite y se pone en evidencia en la obtención de logros académicos y mejores desempeños. Por tanto, esta relación es positiva, siendo más contundente en la medida que el estudiante se hace consiente de la infinidad de herramientas que desde la autorregulación favorecen su aprendizaje, así como de su uso sistemático para el logro de productos de alta calidad.

Es posible verificar en este estudio que acciones diferenciales optimizan los resultados, en este orden de ideas se resalta la manera como los estudiantes dan importancia a la planificación de actividades, a las características particulares de motivación, al control de estímulos y en general al monitoreo que pueden llegar a realizar de sus actividades. Así mismo la oportunidad que tienen los estudiantes de primer ingreso de reflexionar se manera sencilla ante sus logros, sus desaciertos y en general sus desempeños.

Se hizo evidente en la comparación de los desempeños académicos en cada corte, como el uso de habilidades de autorregulación y los desem-

peños se convierten en predictores de los estados de desempeño de los cursos. De la misma manera como estas herramientas al usarse de forma regular proporcionan promedios estables en estos desempeños. El uso sistemático de habilidades, sumado al desarrollo de procesos de reflexión, provee la base de sustento para que los estudiantes de I ingreso logren las metas planteadas. Es así que quienes desde el inicio reportan dificultad en el reconocimiento de habilidades de autorregulación, mantienen las mismas habilidades durante el periodo académico.

Tal como este estudio lo ha demostrado, los factores determinantes para el desempeño académico pueden ser tanto proyectivos y favorecedores, como de oportunidad de mejora. A nivel de factores personales, se reconoce la competencia de los docentes para guiar los procesos de los estudiantes y así minimizar los riesgos en la interacción al interior del aula; así mismo fortalecer a través de los cursos y las estrategias didácticas el desarrollo de la información para su transformación hacia el conocimiento.

Gracias a los hallazgos, se convierte en un reto para escenario educativo, desde la educación primaria en adelante, la estructuración y uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje, a fin de formar un estudiante con los elementos básicos, para enfrentar procesos académicos de mayor complejidad, favoreciéndose así el tránsito por la educación media y el ingreso, permanencia y graduación del ciclo de educación superior. La verificación de los hallazgos frente a lo mencionado por diversos autores permite confirmar la necesidad de desarrollar procesos metódicos a fin de determinar necesidades frente a la autorregulación del aprendizaje se refiere.

Frente a la evidencia recolectada y analizada en este estudio, es posible identificar que existe la necesidad de seguir afinando y acercándose cada vez más al tema de autorregulación del aprendizaje y su relación predictor del desempeño académico; avale la pena ahondar mucho más preciso en esta relación. Este estudio permitió que se pudiera corroborar lo que han dicho con anterioridad muchos estudios y es la relevancia del uso de las habilidades de autorregulación del aprendizaje y como este se convierte en elemento base para el desempeño académico en educación superior. Vale la pena resaltar el acercamiento que hubo con los actores del proceso y conocer de primera mano sus características a partir de sus propias expresiones y vivencias.

REFERENCIAS

- Aguilera, M. M. (2017). Modelo didáctico andragógico y de autorregulación: incidencia en el rendimiento; deserción y percepción de docentes y estudiantes. *Revista Akademeia*, 16(1), 73-112.
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120.
- Núñez, J. C., González-Piñeda, J. A., García Rodríguez, M., González-Pumariega, S., Roces Montero, C., Álvarez Pérez, L. & González-Torres, M. del C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Basantes, A. V., Naranjo, M. E., Gallegos, M. C. & Benítez, N. M. (2017). Los dispositivos móviles en el proceso de aprendizaje de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(2), 79-88.
- Cadavid Alzate, V., & Tamayo Alzate, O. E. (2013). Metacognición en la enseñanza y en el aprendizaje de conceptos en Química Orgánica. IX Congreso Internacional sobre investigación en Didáctica de las Ciencias. Girona, 9-12 septiembre.
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., & Sanz Rubiales, A. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 34(1), 63-72.
- Cárdenas, C. D., Ruíz, M. V., & Van Der Goes, T. F. (2015). Autorregulación en estudiantes de medicina: traducción, adaptación y aplicación de un instrumento para medirla. *Investigación en Educación Médica*, 4(13), 3-9.
- Castellanos, S., Martín, M., Cuesta, M. & García, E. (2011). Cuestionario de evaluación del procesamiento estratégico de la información para universitarios (CPEI-U). REMA. <http://digibuo.uniovi.es>
- Daura, F. T. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 28-45.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C. & Rosario, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología*, 29(3), 865-875.
- Bernal-Echeverri, M., Flórez-Rincón, E. & Salazar-Morales, D. (2017). Motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa del municipio de Aránzazu (Caldas) adscrita al programa Ondas de Colciencias (Tesis de maestría). Universidad de Manizales – CINDE. Manizales.

- Gaeta, M. L., & Cavazos, J. (2016). Relación entre tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 23, 142-166.
- Garbanzo- Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 44-63.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., & García-Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe: Málaga.
- Gravini-Donado, M., Ortiz-Padilla, M. E., & Campo-Tenera, L. A. (2016). Autorregulación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación y Humanismo*, 18(31), 326-342.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Lara, H. P., Trujillo, C. H. & Sepúlveda, S. E. (2011). La educación superior en Colombia retos y perspectivas actuales. *Scientia et Technica*, 1(47), 250-252.
- López, O., Hederich, C., & Camargo, Á. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Revista de Educación*, 14, enero –abril, 67-82.
- Medrano, L. A. & Marchetti, P. (2014). Impacto de un programa de entrenamiento en aprendizaje autorregulado y habilidades sociales académicas sobre el rendimiento y la deserción de ingresantes universitarios. *European Journal of Education*, 7(2), 131-144.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). Acuerdo 02. Apreciación de condiciones iniciales de acreditación de programas académicos. Bogotá: Ministerio de Educación República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). Calidad de la educación superior. El camino a la prosperidad. *Educación superior boletín*, n° 19, marzo, 4-9.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Montes, I. & Lerner, J. (2011). Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. Serie cuadernos de investigación. Medellín: Universidad de EAFIT.
- Ramírez-Atehortúa, M. C. (2017). La metacognición y la motivación en el rendimiento académico de estudiantes de 11 grado. (Tesis de grado) Universidad de la Rioja, La Rioja. <http://reunir.unir.net/handle/123456789/4583>
- Robles Ojeda, F. J., Galicia Moyeda, I. X. & Sánchez Velasco, A. (2017). Orientación temporal, autorregulación y aproximación al aprendizaje en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 20(2), 502-518.

- Saldaña, P. (2014).* Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos de nivel medio de educación superior. (Tesis de maestría). Universidad de Nuevo León, San Nicolás de los Garza. <http://eprints.uanl.mx/4338/>
- Schunk, D. H. (2001).* Social cognitive theory and self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 125-151). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tamayo, O. E. (2007).* La reflexión metacognitiva en el aprendizaje de conceptos científicos. *Novedades educativas*, 192(193), 106-112.
- Trianes, M. V. (2002).* Estrés en la infancia. Madrid: Narcea.
- Zarceño, A. J. & Andreu, P. C. (2015).* Las tecnologías, un recurso didáctico que fortalece la autorregulación del aprendizaje en poblaciones excluidas. *Perfiles Educativos*, 37(148), 28-35.
- Zimmerman, B. J. (2008).* Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166–183.



CAPÍTULO 4

El juego como estrategia lúdica pedagógica y la autorregulación del aprendizaje en primera infancia

Mónica Liliana Murillo Rodríguez - Elquin Eduar Mejía Loaiza - Francisco Conejo Carrasco. Guadalajara de Buga (Valle del Cauca, Colombia)

RESUMEN

Este es un estudio cualitativo de alcance exploratorio y descriptivo, que buscó analizar la relación entre el juego como estrategia lúdica pedagógica y la autorregulación del aprendizaje en niños y niñas de grado transición de primera infancia del Jardín Infantil San Vicente de Paul de Guadalajara de Buga, Colombia. La muestra representativa fue de tipo no probabilístico de carácter intencional. Los datos fueron obtenidos a través de una entrevista semiestructurada y observación, y el análisis se logró por medio de una matriz de análisis categorial.

Se pudo establecer que el juego infantil es una herramienta lúdica pedagógica que favorece de manera importante los procesos de autorregulación del aprendizaje en estos sujetos de estudio. Todo tipo de actividades, estrategias, ambientes, procesos y lenguajes que vinculen

el juego como herramienta lúdica para el aprendizaje favorecen de manera importante el sentido motivacional y metacognitivo; también su capacidad de autoconcepto y autoeficacia.

Palabras clave: motivación, autodisciplina, voluntad de realización, autonomía educativa, aprendizaje activo, juego pedagógico.

ABSTRACT

This is a qualitative study of exploratory and descriptive scope, which seek to analyze the relationship between the game as a pedagogical playful strategy and the self-regulation of children learning on the transitional level of an Early Childhood in San Vicente de Paul kindergarten located in Guadalajara de Buga, Colombia. The representative sample was a non-probabilistic sample of intentional character.

The data was obtained through a semi-structured interview and observation, and the analysis was achieved through a categorical analysis matrix. It was established that the children's game is a pedagogical and playful tool that favors the processes of self-regulation of learning in these subjects of study significantly. All kinds of activities, strategies, environments, processes, and languages that involve the game as a playful tool for learning. They will favor in a meaningful way the motivational and metacognitive sense; also, their capacity for self-concept and self-efficacy.

Key words: Motivation, self-discipline, willingness, educational autonomy, active learning, pedagogical game.

INTRODUCCIÓN

En una mirada histórica a los derechos de los niños, se puede ver que desde el año 1919, el mundo empieza a hacer un verdadero reconocimiento; momentos como la creación de la Unión Internacional de Protección de la Infancia; la Declaración Mundial Sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño, así como la prohibición en el mismo año sobre el trabajo infantil; y la aprobación de los derechos del niño, que buscó blindar a los niños del conflicto armado, la prostitución infantil y la trata de personas, entre otros; son hitos que permiten un contexto histórico en el que se han hecho esfuerzos importantes para la protección de nuestros niños (Unicef, 2005).

Sin embargo, en Colombia, se presentan grandes problemáticas de vulneración de los derechos de los niños, De acuerdo con el Instituto Nacional de Salud (2012), se presentan cifras alarmantes de violencia familiar: (41.4 %) son por negligencia y privación, el (24,7 %) abuso sexual, (23,1 %) violencia física, y (10,8 %) violencia psicológica.

De acuerdo con estas cifras, el Ministerio de Educación Nacional desarrolla los mecanismos para hacer efectivas las políticas públicas de primera infancia, con presencia en 32 departamentos. En este sentido, en el año 2018, se adelantaron diálogos sobre la implementación de la guía de atención integral a primera infancia, siendo convocada por la Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca, articulándose intersectorialmente con el fin de promover las acciones que aseguren la promoción y protección del desarrollo y bienestar integral de los niños y niñas del territorio vallecaucano (Aguilar, 2015, p. 26).

De acuerdo con la Ley N° 1804, del 2 de agosto 2010, en el Artículo 5, se refiere que la educación inicial es un derecho para las niñas y niños, dado que es un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual las niñas y niños desarrollan su potencialidades, capacidades, habilidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso (p. 4). Es por esto que la enseñanza está orientada a los procesos cognitivos, socio afectivos, comunicativos y de bienestar a la niñez, buscando que sus procesos de enseñanza sean integrales.

En el contexto educativo colombiano, en los últimos años, la primera infancia tiene un valor importante ya que ofrece una educación integral para los niños y niñas del país, siempre buscando niveles óptimos de calidad que les permitan un desarrollo de competencias para la vida, independientemente del contexto socio cultural en el que se encuentren.

En este sentido, la ciudad de Guadalajara de Buga, para el año 2018 se agenda para la mesa pública de la primera infancia y se propone continuar consolidando y dar seguimiento al cumplimiento de los derechos de la niñez, articulando e implementando la Ley 1408 de 2016, cumpliendo con los estándares de calidad para atender a niños y niñas en condición de vulnerabilidad, en especial en la zona norte donde se describe alta estadísticas de homicidio, inseguridad, violencia interpersonal, delito sexual, microtráfico y violencia intrafamiliar (Aguilar, 2015, p. 14).

Las realidades sociales demandan una especial atención ya que los infantes viven en vecindades, y se mantienen al cuidado en mayor tiempo de las abuelas o tías; esto por diferentes circunstancias como: porque sus padres emigraron a otros países y porque son madres solteras o cabezas de hogar que trabajan todo el día; en muchos casos los cuidadores son los vecinos y amigos más allegados.

Otra de las particularidades que presentan, es que al terminar la jornada escolar dedican su tiempo a ver televisión o a jugar con el celular, sin tener una supervisión de lo que están viendo; donde lo único que les interesa a los cuidadores es mantenerlos ocupados para ellos seguir haciendo sus labores.

Para contribuir al mejoramiento de sus realidades sociales, es necesario que desde el escenario educativo se trabaje fuertemente para que logren un aprendizaje significativo; algo que puede cambiar sus entornos sociales. Siempre será necesario resignificar la práctica educativa para que estos niños y niñas tengan un mejor futuro. De allí surge la pregunta ¿Cuál es la relación entre el juego como estrategia lúdica pedagógica y la autorregulación del aprendizaje en niños y niñas de grado transición de primera infancia?

Para esto se hace necesario revisar sus procesos pedagógicos, sus formas de aprender, aquellas estrategias, ambientes y demás elementos que se pueden potencializar. La importancia de la autorregulación del aprendizaje ya que emergen procesos que ayudan al desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y sociales de los niños y niñas ya que ellos realizan las actividades por sí mismo siendo proactivos en su aprendizaje. En este sentido, Valle *et al.* (2010), expresa que esta contiene "aspectos cognitivos, emocionales y de comportamiento, incluyendo procesos metacognitivos y estrategias de aprendizaje relacionadas con los objetivos (p. 783).

La motivación además permite a los niños y las niñas adquirir capacidades, habilidades y destrezas en su vida cotidiana, las herramientas para la interacción y la socialización; bien es cierto que su autoestima avanza significativamente reflejándose en sus relaciones interpersonales (liderazgo y comunicación entre pares).

Al respecto, Huertas (2012), dice que el estudiante necesita un clima emocional, un clima afectivo de tranquilidad y seguridad, de reconocimientos, pero que no falso ni impostado, sino auténtico (p. 9).

En nuestra actualidad la educación con los niños y las niñas de primera infancia amerita transformaciones significativas en cuanto a procesos y metodologías; los métodos de aprendizaje tradicionales no están dando respuestas positivas en los procesos académicos; sus avances son pocos y la construcción de conocimiento mínimos. Lo más importante en el desarrollo de las habilidades metacognitivas, es que el docente propicie espacios y estrategias para que sus estudiantes razonen sobre sus propios procesos de aprendizaje, y que se conviertan en agentes activos en la proyección, dirección, control y monitoreo constante de sus aprendizajes.

Los niños y niñas, serán sujetos activos y conscientes en proponer, planificar, guiar y dirigir sus acciones en metas; siempre y cuando construyan su propia personalidad; sus procesos de aprendizaje irán ligados con las experiencias físicas, afectivas y sociales de su entorno. Al respecto Markus & Kunda (1986), definen el autoconcepto: "como un proceso que se construye con la afectividad y la motivación" (p. 310). De este modo, el autoconcepto permite mejorar la conducta y el desempeño escolar, logrando niños y niñas autónomos e independientes en cada una de sus dimensiones (corporal, socioafectiva, cognitiva, comunicativa, y estética).

En el contexto de la primera infancia, Bandura (1997), considera que en las expectativas de autoeficacia podrían trascender indicadores útiles para explicar algunas conductas de los niños y niñas, autoconcepciones específicas que los infantes van elaborando a través de su experiencia, con lo que forman gradualmente una concepción de lo que pueden o no ser capaces (p. 319).

En este sentido, la Comisión Intersectorial de Primera Infancia y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013), dicen que el desarrollo infantil está estrechamente relacionado con los entornos de socialización de las niñas y los niños y las interacciones para la atención integral de la primera infancia (p.63). Estas evidencias aportan a la investigación puntos importantes para el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado que favorecen la calidad educativa por medio de los lineamientos y, competencias y bases curriculares que posibilitan a los niños y niñas un desarrollo integral.

De otro modo, Núñez (2002), considera que la lúdica bien aplicada tiene un significado positivo para el mejoramiento del aprendizaje en cuanto a la formación crítica, valores y relaciones con los demás, lo-

grando en los niños y niñas una mayor estabilidad en su entorno escolar. En la presente investigación este es un tema muy pertinente porque permite enriquecer los saberes pedagógicos en relación a las prácticas lúdicas que se deben desarrollar dentro y fuera del aula de clase. Además, porque permite orientar sobre estrategias pedagógicas innovadoras que conducen al aprendizaje significativo en la base del juego infantil.

MÉTODO

En este apartado se da cuenta de los componentes más importantes del método, que permite un proceso científico para establecer la relación entre el juego como estrategia lúdica pedagógica y la autorregulación del aprendizaje. Esta investigación contó con una metodología cualitativa, puesto que permite el análisis de una relación entre variables a partir de la interpretación y la descripción, mediante un proceso flexible y dinámico.

Así mismo se orientó en un sentido descriptivo, pues se tuvieron en cuenta las actividades y estrategias que se desarrollan en los procesos enseñanza-aprendizaje, especialmente en lo que tiene que ver con la autorregulación del aprendizaje y su relación con el juego infantil como estrategia lúdica pedagógica. Al mismo tiempo el propósito de la investigación estableció la correlación entre dos variables conceptuales: el juego como estrategia lúdica pedagógica y la autorregulación del aprendizaje.

Se trató también de un estudio exploratorio ya que buscó sentar bases en un tema que en el entorno cercano a los sujetos de estudio no ha sido muy abordado; se evidenció que hay muy pocas investigaciones a nivel nacional departamental y municipal en lo que refiere a la autorregulación del aprendizaje en primera infancia en relación al juego, al igual se hace exploratoria ya que en la medida que se avanza surgen nuevas inquietudes y además la comunidad desconoce el tema de la autorregulación del aprendizaje.

Para este propósito fue importante definir las categorías y subcategorías de análisis: procesos de autorregulación del aprendizaje, prácticas pedagógicas relacionadas al juego infantil que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación en primera infancia, El juego infantil como estrategia lúdica pedagógica en el aprendizaje significativo en educación en primera infancia y factores de mayor incidencia de la autorregulación del aprendizaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación en primera infancia.

POBLACIÓN

La población estuvo conformada por niños y niñas de educación en primera infancia, de los grados: párvulos, pre-jardín y transición del Jardín Infantil San Vicente de Paul de la ciudad de Guadalajara de Buga, Valle del Cauca, institución educativa del sector no oficial, ubicada en la zona urbana.

Los niños y niñas hacen parte del estrato socioeconómico N° 2, proviniendo de familias vulnerables, en las que se hacen evidentes condiciones difíciles en términos económicos, sociales y culturales. Es por esto, que se decidió que los 120 niños y niñas de esta institución educativa conformaran la población de estudio; también 4 de sus docentes de educación en primera infancia. Para este propósito se contó con el apoyo de otros actores que hicieron parte de la comunidad académica, como son: la rectora de la institución, la psicóloga, dos profesionales en formación en pedagogía infantil, quienes desarrollan practicantes en esta institución educativa.

Para la investigación se determinó una muestra no probabilística de carácter intencional, pues los participantes fueron elegidos con un criterio especial, buscando integralidad en cuanto al grado de formación; se buscó que en el grupo representativo estuvieran niños y niñas de diferentes grados como párvulos, pre-jardín, jardín y transición; ya que han venido con procesos de mediación pedagógica con el juego, en experiencias lúdicas pedagógicas de arte, juego, exploración del medio. Igualmente se escogieron porque son niños y niñas que presentan dificultades de pasividad, timidez, aislamiento, inseguridad.

MATERIALES E INSTRUMENTOS

Los instrumentos que se aplicaron en la investigación fueron la entrevista y la observación, en el caso de la entrevista, esta fue aplicada a los docentes de la institución educativa a través de un cuestionario de preguntas semiestructuradas, y para el caso de la observación, se aplicó una rejilla de observación en diferentes momentos. Estos instrumentos se orientaron desde las categorías de análisis previamente determinadas. Dichos instrumentos fueron sometidos a una prueba de confiabilidad a través de juicio de expertos, contando con la revisión de profesionales en el área de investigación en el contexto educativo, permitiendo que los instrumentos diseñados tuvieran mayor fiabilidad,

objetividad y pertinencia, con relación al propósito de la investigación. Este proceso se aplicó, tanto para la entrevista, como para la rejilla de observación. De otro modo, se hizo también una prueba piloto, aplicada a la rejilla de observación y a la entrevista, lo que permitió optimizar su funcionalidad.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

El análisis de los datos en esta investigación se llevó a cabo mediante un proceso riguroso de transcripción, sistematización a través de la herramienta Excel en una matriz de análisis categorial, un proceso de jerarquización de la información mediante el análisis de recurrencias y la utilización de las categorías y subcategorías para determinar la codificación, segmentación y categorización de la información. Este programa contribuyó en el análisis de los datos y en la estructuración de diagramas y notas complementarias, entre otros, facilitando el análisis de los resultados.

Una vez la información transcrita, se procedió a alimentar la matriz de análisis, directamente en las subcategorías de investigación; en este proceso se tuvo en cuenta que los contenidos correspondieran a una categoría en particular, así que, se logró condensar la información de manera especializada: se alimenta la subcategoría de manera individual, y a su vez se va alimentando la categoría.

Ya la información en la matriz, se hizo el análisis de las recurrencias, resaltando por color los contenidos que se repetían (por cada color asignado, un nuevo tema en recurrencia). Este proceso permitió visualizar grandes bloques de contenido especializado en los temas de las subcategorías de investigación, y de esta manera establecer su proporción y nivel de relevancia. Toda esta información fue expuesta de manera detallada en la redacción del documento, apoyada en tablas y gráficas de categorización.

RESULTADOS

Se presenta el análisis cualitativo de los datos obtenidos en la implementación de los instrumentos a partir de las siguientes categorías de análisis: Procesos de autorregulación del aprendizaje, Prácticas pedagógicas relacionadas al juego infantil que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación en primera infancia, El juego infantil como estrategia lúdica pedagógica en el aprendizaje significativo en educación en primera infancia y Autorregulación del aprendizaje en los procesos pedagógicos en la educación en primera infancia.

Tabla 1.
Procesos de autorregulación del aprendizaje

Procesos motivacionales	Desarrollo de actividades lúdico-pedagógicas.
	Salidas pedagógicas de exploración a través de la observación del entorno real.
	Utilización de juegos didácticos para el aprendizaje significativo.
	Uso de ambientes de aprendizaje asociativos.
	Innovación educativa.
	Uso de las TIC en el aula.
	Desarrollo de actividades lúdicas y culturales.
	Espacios pedagógicos para la creatividad y la libre expresión.
	Salidas pedagógicas como estrategias de aprendizaje.
	Desarrollo de actividades pedagógicas a través de los juegos en equipo y de competencia e interactivos.
Procesos metacognitivos	Trabajo autónomo.
	Capacidad para tomar decisiones.
	Capacidad de percepción y comprensión del conocimiento.
	Capacidad para resolver situaciones problema.
	Capacidad de pensamiento y análisis.
	Pensamiento reflexivo.
	Reconocimiento de habilidades de aprendizaje.
	Autonomía en el desarrollo del proceso de aprendizaje
	Capacidad para relacionar conocimientos previos.
	Planificación, organización y logro de las tareas.
Autoevaluación consciente del proceso de aprendizaje.	
Capacidad de autoestima.	
Procesos de autoconcepto	Capacidad de autoconocimiento.
	Capacidad de reconocimiento de virtudes y fortalezas.
	Capacidad de valoración de sí mismo; de su ser interior y de su corporalidad.
	Capacidad de reconocimiento y valoración del potencial cognitivo propio.
	Confianza en las capacidades para el aprendizaje.
	Capacidad de aceptación de sí mismo
	Reconocimiento de los talentos propios.
Seguridad en el desarrollo de las actividades.	

Procesos de autoconcepto	Capacidad de reconocimiento de actitudes negativas dentro y fuera del aula.
	Capacidad de reconocimiento de lo importante que se es para los otros
	Reconocimiento del valor los aportes propios en el trabajo en equipo.
Procesos de autoeficacia	Comunicación asertiva.
	Reconocimiento del éxito académico.
	Éxito en la mediación y resolución de conflictos.
	Convivencia escolar.
	Cumplimiento de metas.
	Sentido de participación.
	Comunicación asertiva.
	Participación activa en las actividades escolares.
	Reconocimiento de logros personales.
	Reconocimiento de logros grupales.
	Enfrentamiento de desafíos en el aprendizaje.
Celebración de logros académicos.	

Fuente: elaboración propia.

Se encontró que en los procesos de enseñanza aprendizaje de estos estudiantes, el juego infantil es un elemento fundamental para desarrollar procesos de autorregulación del aprendizaje; el juego infantil favorece de manera importante la mediación pedagógica y la motivación intrínseca, destacando especialmente: los juegos de observación, educativos, roles y competencia; también juegos dinámicos de exploración, recreación, atención, concentración y psicomotricidad, los cuales permiten potenciar su aprendizaje significativo ya que se abren posibilidades para analizar la realidad, entender las dinámicas del entorno, medir sus capacidades y potencialidades y participar de manera activa en la resolución de situaciones problema.

Se evidenció que el juego es una estrategia pedagógica motivacional para fortalecer las destrezas cognitivas, comunicativas, motrices y de interacción social. El juego en esta población se convierte en un medio de aprendizaje placentero de participación, creatividad, investigación y logro de objetivos. Se estableció que las estrategias y prácticas lúdicas y pedagógicas que más suscitan el sentido motivacional de estos estudiantes son las que vinculan actividades de rondas y can-

ciones infantiles, expresiones artísticas y de talentos; especialmente a través de la música, el teatro y la literatura infantil. También, cuando estas actividades relacionan juegos interactivos y de estrategias por medio de plataformas educativas digitales. Todo esto hace que se genere motivación en ellos y se produzcan estados y actitudes positivas como: alegría, disposición, sentido de vida y empatía; favoreciendo el desarrollo del lenguaje, la memoria, la atención y la concentración, lo que aporta directamente al mejoramiento de los procesos de comprensión lectora, desarrollo de la imaginación y la creatividad, así como al fortalecimiento de sus capacidades de exploración del medio y percepción de la realidad.

Se pudo hallar que el juego es un elemento dinamizador en los procesos intelectuales de adquisición de conocimiento, control y regulación del mismo; este, potencia los procesos de razonamiento, autoevaluación, reflexión y resignificación de las formas de aprendizaje.

En los procesos de enseñanza aprendizaje de estos estudiantes, el juego infantil contribuye de manera importante a su desarrollo meta-cognitivo y, por lo tanto, a su aprendizaje significativo, ya que favorece el desarrollo de habilidades para construir conocimiento de manera consciente y auto controlada. En este sentido, el juego provee mecanismos para la planificación y el desarrollo estratégico a partir de trabajo de la autoevaluación, el trabajo cooperativo y la construcción colectiva.

Se encontró que en los procesos de enseñanza aprendizaje de estos estudiantes, la lúdica es un factor importante para potenciar el auto-concepto y la autoeficacia. De acuerdo con los resultados, la lúdica fortalece el desarrollo de la personalidad, la autonomía y la autoconfianza en estos estudiantes; los logros, la participación y la interacción, les permiten sentirse proactivos e importantes, lo que hace que se fortalezca su nivel de confianza en sí mismos y reconozcan todo su potencial cognitivo; sentir que hacen las cosas bien, se convierte en una plataforma motivacional.

En este sentido, se pudo hallar que la lúdica potencia sus procesos motivacionales frente a la participación en espacios de expresión artística y cultural, contribuye a que afloren sus emociones y se conecten mucho más con las realidades de sus entornos sociales, lo que repercute de manera positiva en el desarrollo de su sensibilidad, y, por ende, de sus valores humanos y sociales.

Tabla 2.

Prácticas pedagógicas relacionadas al juego infantil que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación en primera infancia

Juegos de observación	
El juego infantil como práctica pedagógica en primera infancia	El juego como exploración en el aprendizaje.
	Cumplimiento de logros por medio del juego.
	Los juegos de atención y la concentración para mejorar en el aprendizaje.
	El juego estrategia de avanzar en la psicomotricidad.
	El juego de roles como práctica pedagógica.
	Las dinámicas como práctica pedagógica.
	El juego como recreación.
	Las rondas infantiles como prácticas pedagógicas.
	Juegos de competencia como prácticas pedagógicas.
	Los juegos educativos como estrategia pedagógica.
	Juegos físicos como estrategia pedagógica.
Importancia del juego infantil en los procesos de enseñanza-aprendizaje	Desarrollo de habilidades cognitivas.
	El juego y el rol docente.
	El juego infantil como estrategia de socialización.
	El juego como estrategia interdisciplinar.
	La sana convivencia a través del juego infantil.
	El juego como proceso motivacional del aprendizaje.
	El juego como componente comunicativo.
	El juego y las habilidades psicomotrices.
	El juego infantil y el trabajo en grupo.
	El juego como herramienta para el aprendizaje integral.
	El juego infantil y las relaciones interpersonales.
El juego y la imaginación.	
Estrategias y prácticas lúdicas pedagógicas que favorecen el aprendizaje	Las rondas en el aprendizaje infantil.
	El arte en el juego infantil.
	Los juegos simbólicos.
	Juegos interactivos.
Estrategias y prácticas lúdicas pedagógicas que favorecen el aprendizaje	Juegos con estrategias.
	Juegos de competencia.
	Las canciones infantiles.
	La pintura en el juego infantil.
	Los cuentos infantiles.
	Plataformas educativas interactivas.
	La rayuela.
El hula-hula.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.
La lúdica como estrategia pedagógica en el aprendizaje significativo en la educación en primera infancia.

El juego como aprendizaje cooperativo	
El juego y el aprendizaje significativo en primera infancia	El juego para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.
	El juego como elemento de comprensión de realidades del entorno.
	El juego como actividad social.
	El juego como medio pedagógico de canales de comunicación del mundo que lo rodea.
	El juego como experiencia personal.
	El juego como construcción y creación.
	El juego como pensamiento matemático.
	El juego como desarrollo de competencias placenteras.
Lúdica y aprendizaje significativo en educación en primera infancia	El juego como habilidad mental para el logro de un aprendizaje significativo.
	La lúdica como fortalecimiento de la personalidad.
	La lúdica como fortalecimiento de la autonomía.
	La lúdica para el fortalecimiento de la autoconfianza.
	La lúdica como expresión cultural.
	La lúdica como ambiente de aprendizaje.
Lúdica y aprendizaje significativo en educación en primera infancia	La lúdica como aprendizaje divertido y significativo.
	La lúdica como proceso motivacional en el aprendizaje significativo.
	La lúdica y la actitud en el aprendizaje significativo.
	La lúdica y la manifestación de las emociones.
	La lúdica y la evidencia de valores.

Fuente: elaboración propia.

Las prácticas pedagógicas más relevantes, de acuerdo con el sentir de las docentes son: *los juegos de observación*, ejercicios de observación del entorno cercano, que hacen que los niños y niñas se interesen más por aprender de manera lúdica, desarrollen su intelecto y ejerciten su memoria. Otra de las prácticas es *el juego como exploración en el aprendizaje*, ya que permite a los niños experimentar nuevas posibilidades de ver su entorno y sus habilidades cognitivas. También se destacan *las rondas infantiles*, dado que el canto y los movimientos permiten motivación en

el aprendizaje desarrollando habilidades comunicativas, sociales, psicomotrices, artísticas y cognitivas donde se avanza en lateralidad, ubicación espacial y esquema corporal.

Para los docentes el *cumplimiento de logros* por medio del juego es significativo ya que el niño aprende tanto de manera individual como grupal. Además, permite cumplir sus logros durante el año escolar y avanzar en sus competencias para el próximo año lectivo. Asimismo, *los juegos de atención y concentración* permiten optimizar el aprendizaje de los niños y niñas, pues la memoria, el lenguaje y el razonamiento se activan de manera positiva.

Otra de las prácticas pedagógicas importantes para las docentes es *el juego como estrategia para avanzar a los niños y niñas en su psicomotricidad*, se da con el fin de estimular su motricidad fina y gruesa. Para ir alcanzando posturas correctas e ir fortaleciendo los procesos de lecto-escritura y lógica-matemáticas. Por eso Hernández (1990), como se cita en Maldonado *et al.* (2019), afirma que la lectura, junto con la escritura, la expresión oral y el pensamiento lógico-matemático, se reconoce como habilidades que informan y comunican, generando la posibilidad de conocer, reconstruir o transformar la realidad en cualquier campo, por eso las prácticas pedagógicas en los niños de primera infancia deben ser de entretenimiento y otras prácticas pedagógicas.

El juego de roles como práctica pedagógica se relaciona como una práctica motivacional y preferida por los niños y niñas de grado transición de la institución, ya que siempre buscan en su tiempo libre como jugarlas, igualmente se evidencia como las habilidades comunicativas y sus relaciones interpersonales se desarrollan de manera importante. Otra práctica pedagógica significativa son las *dinámicas grupales*, ya que permiten establecer en los niños y niñas motivación y vínculos de amistad. Se observaron más activos y participativos en la ejecución de cada juego. Por otra parte, las dinámicas permitieron fortalecer los procesos de psicomotricidad, creatividad y comunicación.

En las prácticas pedagógicas, aparece otro componente: *el juego como recreación*, como un suceso significativo para los niños y niñas, ya que siempre muestran actitudes de alegría y motivación en el momento de realizar dichas prácticas. Además, permite que los estudiantes salgan de la zona de confort en que viven, con la intención de mejorar la creatividad, el liderazgo y las relaciones interpersonales; asimismo los procesos cognitivos se hacen fáciles de comprender rompiendo el esquema de aprendizaje repetitivo.

Otra práctica sobresaliente son *los juegos de competencia como práctica pedagógica*, ya que las destrezas y las habilidades de los niños y niñas se hacen notar con facilidad. Desde este punto de vista podemos decir que el niño y la niña inician un proceso de interacción con su entorno, para luego desplegarse con autonomía y seguridad en su contexto social. Otra práctica son *los juegos educativos como estrategia pedagógica* en el proceso de aprendizaje; estos juegos permiten retroalimentar y avanzar en sus conceptos de lógica-matemática y lecto-escritura.

Los resultados permitieron ver que las docentes reconocieron, en primer lugar, *las habilidades cognitivas*, porque allí se pueden evidenciar los conceptos previos y las dificultades que se presentan ya sea motrices, cognitivas y socioafectivas. En segundo lugar, *el juego y el rol docente*, pues consideran que juegan un papel importante ya que el docente que juega y deja jugar a los estudiantes es un docente activo e innovador, puesto que permite establecer vínculos afectivos, sociales y cognitivos, haciendo que el aprendizaje sea constructivo y participativo. En tercer lugar, *el juego como estrategia de socialización*, porque permite a los niños y niñas crear espacios de integración, comunicación, donde a su vez las relaciones interpersonales e intrapersonales se fortalecen.

Continuando, en cuarto lugar, las docentes reconocieron *el juego infantil como estrategia interdisciplinar*, refiriendo que permite que los niños y niñas aprendan a través de nociones fortaleciendo y avanzado en su aprendizaje, además la enseñanza-aprendizaje se hace integral y generadora de otros conocimientos. En quinto lugar, aparece *la sana convivencia a través del juego*, debido a que se convierte en otro pilar importante en la construcción de valores y normas, dado a que estamos en un tiempo donde los derechos del niño están siendo vulnerados. Por eso el juego sería la mejor estrategia para que ellos entiendan la importancia de respetar al ser humano, en este caso sus compañeros. En sexto lugar las docentes hablan sobre *el juego como procesos motivacionales del aprendizaje*, puesto que en la actualidad todavía se observa el juego como hora de descanso o como asignatura de educación física. Más no como parte de los procesos donde los niños y niñas aprenden de manera lúdica y alegre donde las dinámicas, juegos, rondas, juegos interactivos, entre otros, hacen parte de la enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior, para Monedero (2004) el juego: "es un medio excelente para lograr que los niños y adultos experimenten el respeto en todas sus manifestaciones, la igualdad, la equidad, la tolerancia, la libertad la responsabilidad, la amistad, el amor y otros como la sinceridad la honestidad [...] siempre y cuando se sepa para qué se juega" (p. 101). Por eso la importan-

cia del juego infantil en los procesos de aprendizaje ya que los valores se fortalecen en el juego logrando en los niños y niñas un crecimiento personal y social en su comunidad y entorno cultural.

Sobre la importancia del juego infantil en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se encontró *el juego como componente comunicativo*; cuando los niños y niñas juegan, quieren además interactuar con otros compañeros, lo que favorece el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Otro elemento importante es *el juego como elemento para el desarrollo de habilidades psicomotrices*, se pudo ver que cada niño y niña se destacó de acuerdo a sus habilidades en oralidad, arte y juego. Además, se lograron evidenciar los talentos que cada niño tiene para su vida escolar. Aparece también *el juego infantil y el trabajo en grupo*, dado que los niños y niñas siempre manifestaron conductas de socialización; se hizo referencia en los juegos libres, dirigidos y de competencia. Otro elemento encontrado es *el juego como aprendizaje integral*, pues permite al niño explorar, investigar y conocer su propio mundo real, logrando así desarrollar de manera positiva cada una de sus etapas: cognitiva, física, afectiva, de desarrollo del lenguaje, social, sensorial y motora.

Seguidamente, aparece *el juego infantil y las relaciones interpersonales*, que permite evidenciar como los niños y niñas de grado transición busca la autonomía para relacionarse y comunicarse entre ellos, fortaleciendo sus habilidades orales. Por último, otro elemento de importancia es *el juego y la imaginación*, a través del juego pueden expresar sus pensamientos, crear sus ideas por medio del arte y el lenguaje. Para Cháves (2013), "todas estas bondades deben ser tomadas en cuenta por el personal docente, con el fin de propiciar espacios de recreos sanos, seguros y adecuados para la población infantil" (p. 71). Por ello la importancia del juego en todas sus dimensiones.

De acuerdo con los resultados, las estrategias y las prácticas lúdicas pedagógicas que más favorecen el aprendizaje en estos estudiantes son: *las rondas infantiles*, actividades de gran valor ya que llevan a los niños y niñas a aprender con facilidad y motivación, las rondas permiten avanzar en los procesos sociales, comunicativos y cognitivos; *el arte en el juego infantil*, una estrategia de creación en la que a través del juego se exponen los talentos artísticos de los niños y niñas, algo que favorece el desarrollo de la creatividad y la construcción de conocimiento; *los juegos simbólicos*, estrategias pedagógicas que permiten a los niños y niñas integrarse e intercambiar sus ideas, emociones y experiencias que viven en su entorno escolar y familiar.

Otra de las estrategias relevantes de acuerdo con el sentir de los entrevistados, son los *juegos interactivos*, una apuesta que favorece el aprendizaje, tanto a nivel motivacional como cognitivo; “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”. Los *juegos de competencia* son otra estrategia representativa en la que se propician ambientes de integración y motivación que permiten el desarrollo del pensamiento creativo y el cumplimiento de retos.

La observación permitió evidenciar que *las canciones infantiles* son una estrategia para el aprendizaje significativo, pues favorece el desarrollo de procesos lectores y de expresión oral. De otro modo, *la pintura en el juego infantil* es una estrategia que permite a los niños descubrir, sentir y explorar un mundo de imaginación y creación; jugando a pintar aprenden de colores y texturas. Se pudo apreciar también, que otra estrategia importante para el aprendizaje significativo son *los cuentos infantiles*, los cuales despierten un interés importante por la literatura infantil y favorecen los procesos de comprensión lectora, participación e interacción. *Las plataformas virtuales* son otra de las estrategias pedagógicas utilizadas por las docentes, una de estas es la del monosílabo, donde los niños y niñas interactúan de manera grupal e individual. Así mismo, *la rayuela* es otro de los atractivos que tiene los niños y niñas para aprender jugando, actividades que permiten el fortalecimiento del equilibrio, la coordinación y desarrollo motor, cognitivo y comunicativo; además es una estrategia integradora de nociones de aprendizaje en lógica-matemática, lectoescritura y otras áreas del conocimiento.

Finalmente, *el hula-hula* es otra de las estrategias que les permite a los niños y niñas descubrir juegos individuales, grupales, de competencia; sobre todo les hace sentirse líderes. Con relación a lo anterior, Bautista-Vallejo y López Jara (2002) expresan que: “el juego es una actividad placentera, fuente de gozo, la actividad lúdica procura placer, es una actividad que generalmente suscita excitación, hace aparecer signos de alegría y siempre es elevada positivamente por quien lo realiza” por eso dentro de la estrategia se observó cómo los niños gozaron cada juego que se realizara mostrando actitudes de gozo personal y social.

La lúdica como estrategia pedagógica en el aprendizaje significativo en la educación en primera infancia

De acuerdo con los resultados obtenidos mediante la entrevista, los factores de mayor importancia para la subcategoría la lúdica como aprendizaje significativo en educación en primera infancia son: *la lúdica como fortalecimiento de la personalidad*, factor de gran valor puesto que los niños y

niñas de primera infancia avanzan integralmente, y se fortalece la autoestima y el auto concepto, logrando tener una opinión positiva de sí mismo. *La lúdica como fortalecimiento de la autonomía* se convierte en otro factor de importancia, pues la lúdica contribuye al desarrollo de la personalidad de los niños y niñas de primera infancia, siendo esta una base primordial para su aprendizaje significativo.

De acuerdo con los resultados, otro de los importantes factores es *la lúdica como fortalecimiento de la autoconfianza*, puesto que la lúdica permite a los infantes expresar sus emociones y sentimientos frente a su entorno, los que les hace más participativos y críticos sobre los que pasa en sus entornos. En este sentido, Jares (2000), cita "lo lúdico es todo lo relacionado con lo interesante, alegre y divertido, el esparcimiento, lo atractivo y motivador, se refleja en el juego y este es el medio natural por el desarrollo personal y el aprendizaje (p. 8). Otro factor importante y determinante para el aprendizaje significativo es *la lúdica como expresión cultural*, de ahí, que los niños y niñas se vuelven generadores de valores, mediadores de paz y de diálogo tanto en su entorno escolar como familiar, a fin de lograr relaciones multiculturales de equidad e igualdad de derechos humanos.

Por último, *la lúdica como ambiente de aprendizaje* es otro factor de importancia con relación al aprendizaje significativo, ya que cuando los niños y niñas experimentan procesos de aprendizaje en ambientes, vivencian diversas emociones como alegría, asombro y diversión, lo que a su vez se convierte en un factor motivacional para la adquisición de conocimiento. Por todo lo anterior, la lúdica se convierte en una herramienta fundamental para facilitar el aprendizaje autorregulado y significativo en la enseñanza-aprendizaje en la primera infancia.

La observación permitió evidenciar otros factores de importancia con relación a la lúdica y el aprendizaje significativo en primera infancia; los más destacados son: *la lúdica como aprendizaje divertido y significativo*, al experimentar espacios lúdicos, los infantes mostraron actitudes de alegría, gozo y placer quedando en ellos plasmado un aprendizaje y una experiencia enriquecedora para su vida. Otro factor de importancia identificado es *la lúdica como proceso motivacional en el aprendizaje significativo*, puesto que se observó que los buenos estados de ánimo de los infantes eran muy positivos cuando vivenciaban sus actividades pedagógicas en espacios lúdicos, mostrando una motivación intrínseca en cada uno de sus procesos de aprendizaje. En este sentido, Tapia (1991) describe que aprender y saber pensar son las situaciones personales básicas que permiten adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos de forma efectiva cuando se requiere (p. 11).

Otro de los factores de importancia determinados mediante el proceso de observación es *la lúdica y actitud en el aprendizaje significativo*; al experimentar procesos de aprendizaje con la lúdica como elemento mediador, los infantes evidenciaron aprendizajes significativos dentro del entorno escolar mostrando actitudes de empatía, participación y reflexión ante los juegos en equipo; también se evidenciaron actitudes de confianza en la ejecución de actividades individuales generando autonomía y seguridad en su autoestima. Por último, se pudo ver que se fortalecen los canales comunicativos entre docente y estudiantes, y entre pares, siendo actitudes positivas para el desarrollo de su personalidad, tanto individual como social.

Otro factor importante es *la lúdica y manifestación de emociones*; se apreció que los niños y niñas durante las semanas de actividades siempre mostraron actitudes de asombro ya que las actividades eran diversas y llamativas para su edad, disfrutaron cada momento de interacción con el grupo, además mostraron curiosidad por aprender cosas nuevas. En relación a esto, Jensen (2004), argumenta que: los estados de emocionales son una importante condición en el torno a la cual los educadores deben dirigir la enseñanza (pp. 133-134). Por último, *la lúdica y evidencia de valores*, se constituye en un factor relevante dentro de la interacción escolar, se evidenció como los estudiantes construyeron e incorporaron los valores por medio de los juegos: la honestidad, solidaridad, amistad, cooperación, unidad y empatía, siendo importantes para su desarrollo personal y contextual. Según Bolaños (1996), el proceso valorar en el niño se fundamenta sobre la base de la sabiduría fisiológica de su cuerpo poco consciente y cambiante (p. 59).

Factores de mayor incidencia de la autorregulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en primera infancia

Se encontró que la motivación es un elemento esencial para el favorecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en estos pequeños estudiantes. Se encontró que uno de los factores motivacionales de mayor incidencia en dichos procesos, es el desarrollo de estrategias lúdicas-pedagógicas vinculadas al juego en diferentes posibilidades, la recreación y las actividades deportivas y culturales, lo que hace que se generen actitudes y sentimientos de alegría, entusiasmo y satisfacción, lo que a su vez promueve de manera importante la interacción, la integración y la cooperación.

También se evidenció que la participación en espacios relacionados al arte, la literatura y la cultura para que estos niños estudiantes puedan dar

vía libre a su creatividad e imaginación, es uno de los factores motivacionales que inciden trascendentalmente en su aprendizaje significativo; mantenerlos cautivos y conectados a través de estos espacios de expresión artística hace que se fortalezcan sus procesos de construcción de conocimiento. Del mismo modo, se obtuvo que la interacción directa con el entorno cercano a través de salidas pedagógicas se constituye en un elemento esencial al momento de generar procesos de enseñanza-aprendizaje realmente destacados. Al tener la posibilidad de ver de cerca las realidades de sus entornos cercanos, se despierta de manera importante su interés, lo que repercute en el favorecimiento de su capacidad de asombro y en su sentido analítico, crítico y reflexivo.

También se observó que los espacios interactivos y el uso de TIC, se convierten en fuentes motivacionales para el aprendizaje en estos estudiantes, ya que les permite desarrollar procesos comunicativos mucho más dinámicos, que a su vez les impulsan a explorar, investigar, crear e innovar, siendo ellos los principales protagonistas del aprendizaje. En este sentido, la motivación es un elemento de autorregulación del aprendizaje que dinamizan los procesos investigativos y creativos de estos niños y niñas. Finalmente, se estableció que el lenguaje afectivo del docente hacia el estudiante es un factor motivacional intrínseco determinante para que estos niños y niñas se interesen por aprender; el lenguaje amoroso y cariñoso les hace sentirse importantes y queridos.

En cuanto a los factores metacognitivos de mayor incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos niños y niñas, se pudo ver que cuando se desarrollan estrategias y se permiten espacios pedagógicos para el desarrollo de la autonomía y la capacidad de toma de decisiones, la participación, la reflexión y resolución de problemas, se fortalece la capacidad de control y monitoreo de los propios procesos de aprendizaje, lo que repercute de manera importante en alcance de logros académicos. Del mismo modo, cuando se brindan herramientas a estos niños y niñas para generar procesos de planificación, organización, proyección y autoevaluación; se enriquecen sus procesos de construcción de conocimiento. Todo esto hace que desarrollen un mayor nivel de conciencia sobre su papel activo en los procesos de aprendizaje.

Otro de los elementos metacognitivos de mayor incidencia en la enseñanza-aprendizaje de estos niños y niñas estudiantes es el acercamiento a la literatura infantil, ya que a través de la lectura de cuentos se aporta de manera significativa al desarrollo de su lenguaje en términos de fluidez verbal y comprensión lectora, elementos fundamentales para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo.

Sobre los factores de autoconcepto que más inciden en su enseñanza-aprendizaje, se encontró que la autoestima, la aceptación y la valoración de sí mismos en su ser interior, en relación a su corporalidad y sus capacidades y talentos, les permite contar con herramientas para su desarrollo humano y social, ya que les facilita las condiciones para mejorar sus niveles de confianza en sí mismos, lo que les hace más seguros, sociables, participativos y propositivos. De igual manera, cuando se trabaja por el reconocimiento de las debilidades y fortalezas, se potencia el desarrollo de la autonomía.

En las características de autoeficacia que más inciden en los procesos pedagógicos y de aprendizaje, se encontró que cuando se permiten espacios para el fortalecimiento de la comunicación asertiva se reafirma la actitud personal y se mejoran los vínculos y relaciones afectivas en los diferentes contextos sociales de estos pequeños estudiantes. Se encontró, además, que cuando se incentiva por medio de la exaltación y la celebración del cumplimiento de metas se reafirma su confianza y seguridad frente a las capacidades que se poseen. Se encontró también que la participación activa en los procesos de resolución de conflictos y convivencia escolar, contribuyen al fortalecimiento del nivel de autoeficacia, pues se sienten más proactivos, reconocidos, importantes e incluidos.

DISCUSIÓN

Para el logro del objetivo general, que se orientó a *analizar la relación entre el juego como estrategia lúdica pedagógica y la autorregulación del aprendizaje en niños y niñas de grado transición de primera infancia del Jardín Infantil San Vicente de Paul de Guadalajara de Buga*, fue necesario emprender un camino de indagación a partir de cuatro objetivos específicos, cuyos resultados más representativos se relacionan a continuación:

Para el objetivo específico que se orientó a *identificar los procesos de autorregulación del aprendizaje de los niños y niñas de grado transición de primera infancia del Jardín Infantil San Vicente de Paul de Guadalajara de Buga*, se hizo una indagación a partir de cuatro elementos fundamentales de autorregulación del aprendizaje como son: la motivación, la metacognición, el autoconcepto y la autoeficacia.

Con relación a los procesos motivacionales, se obtuvo que los docentes desarrollan estrategias lúdicas-pedagógicas en las que se relacionan actividades mediadas por diferentes tipos de juegos como: roles, didácticos, recreativos y construcción colectiva; estos espacios de di-

versión, entretenimiento y aprendizaje hacen que se active su interés por adquirir nuevos conocimientos. Se pudo establecer también que cuando tienen la posibilidad de estar en ambientes lúdicos y deportivos se vuelven más participativos y generan mejores procesos de relación e interacción.

Teniendo en cuenta lo que expresa Pintrich & Schunk (2006), que la motivación es un factor esencial para el logro del aprendizaje de los estudiantes (p. 8), se halló que los espacios para el desarrollo de la creatividad a través de la literatura infantil y el arte, generan procesos motivacionales importantes en esta población de estudio; el dinamismo en estos espacios pedagógicos creativos atrapa el interés de estos niños y niñas, estimulando a su vez su pensamiento y su concentración.

Asimismo, se logró percibir que los espacios interactivos y el uso de TIC, son fuentes motivacionales para el aprendizaje de estos pequeños estudiantes; relacionarse con estos ambientes y herramientas despiertan su atención y dinamiza sus procesos comunicativos, lo que potencia además su sentido de exploración, indagación, investigación, creación e innovación. Finalmente, se obtuvo que el lenguaje afectivo es uno de los procesos motivacionales relevantes; el cariño, las palabras amorosas y todo tipo de expresiones de afecto a través de múltiples lenguajes, alientan a estos pequeños niños y niñas a interesarse mucho más por el estudio.

En cuanto a los procesos metacognitivos más representativos en la enseñanza-aprendizaje en esta población de estudio, se encontró que se trabaja de manera importante para el desarrollo de la autonomía y la capacidad de toma de decisiones; se proveen espacios de participación, reflexión y resolución de problemas; y se desarrollan estrategias pedagógicas que, a través de juego infantil, promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento, razonamiento, organización, planificación, revisión, control, autoevaluación y resignificación.

En este sentido, Pintrich & García (1991) expresan que las estrategias de planificación, supervisión y regulación ayudan a los estudiantes en el control y monitoreo de su cognición y, por tanto, contribuye a promover en ellos un aprendizaje independiente (p. 9). Se pudo establecer además en relación a los procesos metacognitivos, que por medio de actividades lúdicas pedagógicas en las que el juego infantil es un elemento esencial de mediación del aprendizaje, se potencia en estos niños y niñas su nivel de concentración, creatividad e innovación, así como su pensamiento crítico y reflexivo.

Sobre los procesos de autoconcepto identificados en la enseñanza-aprendizaje en estos niños y niñas estudiantes, se logró evidenciar que sus maestras promueven en ellos el desarrollo de la capacidad de autoestima, aceptación y valoración de sí mismos; esto lo hacen a través prácticas de reconocimiento y valoración de la corporalidad, del ser espiritual y de las capacidades, habilidades y talentos; esto hace que se sientan valiosos, importantes, reconocidos, queridos y competentes. En la opinión de Hart & Damon (1986), se alude a "cuatro esquemas o dimensiones en el autoconcepto (esquema de sí mismo físico; sí mismo activo, sí mismo social y sí mismo psicológico)" (p. 312). Por eso es importante que el estudiante logre desarrollar los 4 esquemas porque de ahí se logra establecer un ser integral.

Se pudo ver en los procesos pedagógicos con estos infantes, que las maestras implementan estrategias para que afloren sus talentos artísticos en expresiones como: pintura, dibujo, danza, música y teatro, entre otros; esto evidencia el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas, así como el fortalecimiento de la espontaneidad, la autonomía, la responsabilidad y el compromiso. Se pudo ver también que estos niños y niñas desarrollan capacidades para el reconocimiento de debilidades y fortalezas, lo que les permite hacer valoraciones mucho más tranquilas de sí mismos y potenciar su capacidad de autoconocimiento y autonomía; también lograr procesos de comunicación asertiva en los diferentes espacios sociales y reafirmar sus valores de sana convivencia y afectividad. En este sentido, Markusy & Wurf (1987), refieren el autoconcepto como un "proceso que se construye en interacción recíproca del sujeto con el medio y que influye en la conducta mediada por el afecto y la motivación" (p. 310).

En cuanto a los procesos de autoeficacia, se logró evidenciar que las maestras promueven estrategias que motivan al cumplimiento de metas, facilitando espacios para la exaltación y celebración de los logros académicos, tanto individuales como grupales; esto hace que afloren competencias de participación, interacción y proposición, por ende, los estudiantes también se sienten más seguros de sus capacidades. Evidencia de esto es que estos niños y niñas tienen una participación en los procesos de resolución de conflictos y convivencia escolar. En este sentido, Bandura (1997), expresa que las expectativas de la autoeficacia, podrían ser "útiles para explicar algunas conductas del niño auto concepciones específicas, que el niño va elaborando a través de su experiencia, con lo que forma paulatinamente una percepción de lo que puede o no ser capaz de hacer" (p. 319).

Para el segundo objetivo que *buscó describir las prácticas pedagógicas relacionadas al juego infantil en los procesos de enseñanza-aprendizaje de*

los niños y niñas de grado transición de primera infancia del Jardín Infantil San Vicente de Paul de Guadalajara de Buga, se halló que el juego infantil es un elemento fundamental de mediación pedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos niños estudiantes, pues se encontró que desarrollan prácticas lúdicas y recreativas como: juegos de observación, educativos, roles y competencia, exploración, atención, concentración y psicomotricidad, los cuales les permitieron potenciar su aprendizaje significativo en la lógica-matemática, lectoescritura, comprensión lectora y análisis crítico de la realidad. Se pudo ver que el juego en una estrategia pedagógica motivacional que genera en estos niños placer y satisfacción, que los impulsa en su sentido de participación, desarrollo de su creatividad, crecimiento cognitivo y manejo de relaciones socio afectivas. Al respecto, Flórez (2001), argumentan que el desarrollo socio afectivo se reafirma a través del juego, pues los niños pueden descubrir que la dimensión afectiva es parte de su personalidad (p. 8).

Los resultados obtenidos mostraron que las estrategias y prácticas lúdicas pedagógicas más significativas para estos niños y niñas son las rondas, las canciones infantiles y las expresiones artísticas y de talentos, especialmente a través de la música, el teatro y la literatura infantil. De igual forma, los juegos interactivos por medio de plataformas educativas digitales, lo que genera motivación en ellos, dando origen a actitudes positivas como: alegría, disposición, sentido de vida y empatía.

Para el tercer objetivo que buscó *conocer la incidencia del juego como estrategia lúdica pedagógica en el aprendizaje significativo de los niños y niñas de grado transición de primera infancia del Jardín Infantil San Vicente de Paul de Guadalajara de Buga*, se obtuvo que la lúdica es un factor determinante para fortalecer el aprendizaje significativo de estos niños y niñas ya que favorecen el desarrollo de la personalidad, la autonomía y la autoconfianza. Jares (2000), define que "lo lúdico es todo lo relacionado con lo interesante, alegre, divertido, el esparcimiento, lo atractivo y motivador, se refleja en el juego y este es el medio natural por el desarrollo personal y el aprendizaje" (p. 8).

De acuerdo con este autor, la lúdica potencia en estos niños sus procesos motivacionales frente a la participación en espacios de expresión artística y cultural, emergiendo emociones positivas en valores humanos y sociales; también les permite crecer positivamente en la comprensión de realidades del entorno, alcanzando un pensamiento crítico y reflexivo. El juego como estrategia lúdica pedagógica hace que se reafirme en estos pequeños su personalidad y el desarrollo de sus dimensiones (cognitiva, comunicativa, corporal, estética y social). En relación a esto, Coll (2004),

expresa que el estudiante tenga la finalidad de realizar el aprendizaje significativo por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender) (p. 133).

Para el cuarto objetivo específico orientado a *analizar los factores de mayor incidencia de la autorregulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos niños y niñas de grado transición de primera infancia del Jardín Infantil San Vicente de Paul de Guadalajara de Buga*, se encontró lo siguiente:

En un sentido motivacional, los factores de mayor incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje en primera infancia son: desarrollo de estrategias lúdicas-pedagógicas vinculadas al juego en diferentes posibilidades; la recreación y las actividades deportivas y culturales; la participación en espacios relacionados al arte, la literatura y la cultura; la interacción directa con el entorno cercano a través de salidas pedagógicas; y los espacios interactivos y el uso de TIC.

En un sentido metacognitivo, los factores de mayor incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje en primera infancia son: cuando se permiten espacios pedagógicos para el desarrollo de la autonomía y la capacidad de toma de decisiones, la participación, la reflexión y resolución de problemas; cuando se brindan herramientas a estos niños y niñas para generar procesos de planificación, organización, proyección y autoevaluación; y el acercamiento a la literatura infantil.

Desde la perspectiva del autoconcepto, los factores de mayor incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje en primera infancia son: la autoestima, la aceptación y la valoración de sí mismos en su ser interior, en relación a su corporalidad y sus capacidades y talentos; y cuando se trabaja por el reconocimiento de las debilidades y fortalezas, se potencia el desarrollo de la autonomía. Para finalizar, desde la perspectiva de la autoeficacia, los factores de mayor incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje en primera infancia son: cuando se permiten espacios para el fortalecimiento de la comunicación asertiva; cuando se incentiva por medio de la exaltación y la celebración del cumplimiento de metas; y cuando se proveen espacios para la participación activa en los procesos de resolución de conflictos y convivencia escolar.

De acuerdo a los análisis y a los diferentes hallazgos obtenidos se hace relevante dar respuesta a la gran pregunta de investigación ¿Cuál es la relación entre el juego como estrategia lúdica pedagógica y la autorregulación del aprendizaje en niños y niñas de grado transición de primera infancia del Jardín Infantil San Vicente de Paul de Guadalajara de Buga?

Se pudo establecer que el juego infantil es una herramienta lúdica pedagógica que favorece de manera importante los procesos de autorregulación del aprendizaje en estos sujetos de estudio. Desde una perspectiva motivacional, el desarrollo de actividades lúdicas a través de diferentes juegos como: roles, didácticos, recreativos, de construcción colectiva, despiertan el interés de estos pequeños estudiantes por el aprendizaje. El dinamismo de todos estos juegos, representado en los ambientes de aprendizaje interactivos, tanto en espacios físicos como aquellos con mediación de TIC cautivan la atención de estos niños y niñas. Del mismo modo, el desarrollo de actividades lúdicas fuera del aula en las que tienen la posibilidad de interactuar en contextos reales hace que se genere gran motivación en ellos por adquirir conocimiento.

Se obtuvo desde una perspectiva metacognitiva, que todas estas actividades, ambientes y procesos pedagógicos con mediación del juego infantil, contribuyen al desarrollo de la autonomía, la capacidad de toma de decisiones, el sentido de participación, la reflexión, la resolución de problemas, el desarrollo de habilidades de razonamiento y pensamiento crítico; aspectos que son fundamentales para desarrollar procesos de: organización, planificación, revisión, control, autoevaluación y resignificación de las formas de aprendizaje. El juego en estos casos acerca a estos pequeños estudiantes al mundo real y les permite encarnar situaciones que los conectan mucho más; esa cercanía con la realidad a través del juego hace que se motiven mucho más y se fortalezcan todos sus procesos metacognitivos.

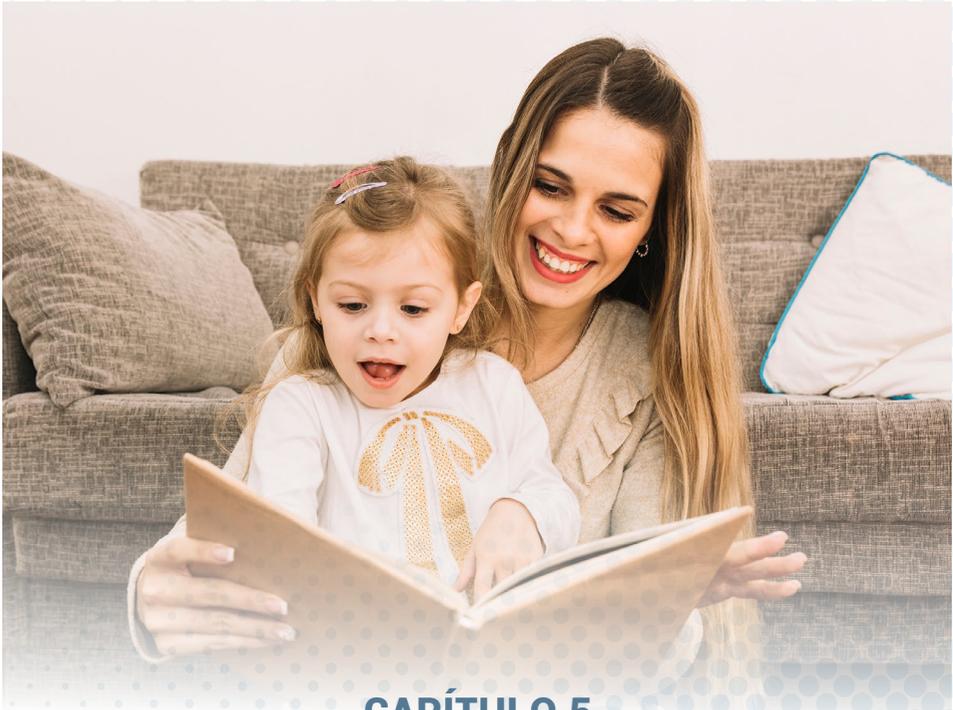
Desde la perspectiva del autoconcepto, los juegos y actividades lúdicas que relacionan todo tipo de expresiones artísticas contribuyen de manera importante al fortalecimiento de la espontaneidad, la autonomía, la responsabilidad y el compromiso. También, al desarrollo de capacidades de reconocimiento de debilidades y fortalezas y al fortalecimiento de los procesos comunicativos; al aumentar los niveles de confianza en sí mismos, logran sentirse más seguros en sus procesos de interacción a través de diferentes canales y lenguajes. En este sentido, y desde la perspectiva de la autoeficacia, se encontró que al integrar en los juegos y actividades lúdicas elementos de exaltación y celebración de los logros académicos, tanto individuales como grupales; hace que afloren mucho más las competencias de participación, interacción y proposición.

REFERENCIAS

- Aguilar, J. (2015). Situación de vulnerabilidad en lo educativo de la población escolar de la comuna 5 en la zona norte de Guadalajara de Buga. *Historia y Espacio*, 11(44), 169-197. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5839877>
- Bautista-Vallejo, J.M. & Raquel-López, N. (2002). El juego didáctico como estrategia de atención a la diversidad. *Ágora Digital*, 4, 134-141.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bolaños Guerra, B. (1996). *El derecho a la educación*, México: ANUIES.
- Cháves, A. L. (2013) Una mirada a los recreos escolares: el sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67-87.
- Colombia Aprende (2009). *Desarrollo infantil y competencias de la primera infancia*. Documento 10. Ministerio de Educación Nacional. http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Coll, C. (2004) *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista*. *Revista electrónica sinéctica*, 25, 1-24.
- Díaz, A. F. & Hernández, R. G. (1996). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. En: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (pp.13-33). México: Mc Graw-Hill.
- Flórez, R. (2001). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Gaeta, M. L., Teruel, M. P. & Orejudo, S. (2012). Aspectos, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 73-94 <http://www.redalyc.org/html/2931/293123551005/>
- Galvis, A. (2016). *Caracterización de procesos de autorregulación del aprendizaje de 4- 5 años a partir del Mini Arco*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/21126>
- García-Bacete, F. J. & Doménech-Betoret, F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0) 1-18.
- Gobierno de Colombia (2018) (2018-2030) *Política Nacional Infancia y Adolescencia*. ICBF. <https://www.icbf.gov.co/...y.../politica-nacional-de-infancia-y-adolescencia-20182030>
- Gobierno de Colombia (2018) *Política Nacional de Infancia y Adolescencia (2018-2030)* <https://www.icbf.gov.co/...y.../politica-nacional-de-infancia-y-adolescencia-20182030>
- Gómez, T, Molano, O. & Rodríguez, S. (2015). *La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la institución educativa niño Jesús de Praga* (Tesis de grado). Universidad del Tolima, Ibagué. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1657/1/APROBADO%20TATIANA%20G%C3%93MEZ%20RODR%C3%8DGUEZ.pdf>

- González, M. & Tourón, J. (1992). Auto concepto y rendimiento escolar, sus implicaciones en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- González del Yerro, A. (2007). La autorregulación y su desarrollo en la primera infancia. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Hart, D. y Damon, W. (1986), Developmental trends in selfunderstanding, *Social Cognition*, 4 (4), 388-407.
- Huamán Risco, R. (2015). Aplicación de juegos lúdicos para mejorar el aprendizaje en los niños de 5 años en la I.E. 82318 de Calluan, distrito de Cahachi, provincia de Cajabamba- 2015. (Tesis de grado). ULADECH, Trujillo. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/499>
- Huertas, J. (2012). Efectos de los afectos en la motivación y la autorregulación. *Ciencias Psicológicas*, 6(1), 45-55.
- Jensen, Eric (2004) *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid. Narcea S.A. Ediciones
- Jares, X. (2000) *Educación para la paz*. Madrid. Editorial popular.
- López, E. & Delgado, A. (2013). El juego como generador del aprendizaje en preescolar. *Revista Criterios*, 20(1), 213- 218.
- Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., & Cadenillas-Albornoz, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 858-866. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.4.858>
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review in Psychology*, 38, 299-237. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.38.020187.001503>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos básicos del aprendizaje de la educación inicial. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdfA>
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). Serie de lineamientos curriculares preescolar. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Orientaciones pedagógicas para el grado transición. Edesco LTDA. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-259878_archivo_pdf_orientaciones_transicion.pdf

- Mogollón, A. V. (2015).* Reconocimiento, autorregulación y manejo de las emociones para promover conductas que favorezcan la sociabilidad en el niño preescolar. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. <http://200.23.113.51/pdf/31629.pdf>
- Monedero, J. (2004)* Juego y educación ciudadana. *Revista prospectiva*, 9, 95-102.
- Núñez, V. (coord.). (2002).* La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa.
- Pintrich, P., & García, T. (1991).* Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En Maehr, M. & Pintrich, P. (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*. Greenwich: JAI.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006).* Motivación en contextos educativos. Madrid, Pearson.
- Tapia, J. A. (1991)* Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid: Santillana.
- Unicef (2005).* El mundo reconoce por fin la importancia de la infancia. Línea de tiempo. <https://www.unicef.org/spanish/sowc05/timeline.html>
- Unesco (2010).* Informe preparado para la conferencia mundial Atención y educación de la primera infancia, América Latina y el Caribe. Unesco, pp. 1-158. <https://cerlalc.org/publicaciones/atencion-y-educacion-de-la-primera-infancia-informe-regional-america-latina-y-el-caribe/>
- Valle, A., Rodríguez, S. & Núñez, J. (2010).* Motivación y aprendizaje autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86-97.
- Lugo, R.M. (2007).* Comunicación afectiva. Eco Ediciones. <https://www.ecoediciones.com/libros/libros-de-comunicacion/comunicacion-afectiva-1ra-edicion/>



CAPÍTULO 5

La autorregulación del aprendizaje y el cuento infantil como herramientas pedagógicas para fortalecer los niveles de lectoescritura en primera infancia

*Sonia Estella Prada Cáceres - Elquin Eduar Mejía Loaiza -
Francisco Conejo Carrasco Bogotá, D.C. (Colombia)*

RESUMEN

La autorregulación del aprendizaje y el cuento infantil como herramientas pedagógicas para fortalecer los niveles de lectoescritura de los estudiantes de educación en primera infancia del Colegio Distrital República de Panamá, es una investigación cualitativa de tipo exploratorio y descriptivo, que tuvo como propósito analizar la relación entre el cuento infantil como herramienta pedagógica, los procesos de autorregulación del aprendizaje y los niveles de lectoescritura de estos estudiantes. La población fue representada en una muestra no probabilística por conveniencia, la cual permitió la aplicación de dos instrumentos: una encuesta a docentes y observación a los estudiantes; herramientas de recolección de información que fueron some-

tidas a un proceso de validación mediante prueba piloto y juicio de expertos. La información recogida se sistematizó y analizó a través de una matriz de análisis categorial, herramienta que permitió hacer un proceso de jerarquización de los datos y una identificación de recurrencias. El análisis se hizo a partir de tres grandes categorías: estrategias pedagógicas relacionadas al cuento infantil que promueven la autorregulación del aprendizaje en primera infancia, el cuento infantil en los procesos de lectoescritura en primera infancia, niveles de lectoescritura en educación en primera infancia y procesos de autorregulación del aprendizaje en primera infancia.

Los resultados permitieron ver que todos los procesos motivacionales, metacognitivos y de inteligencia emocional, como elementos fundamentales de la autorregulación del aprendizaje, y mediados a través del cuento infantil como herramienta pedagógica, repercuten de manera positiva en el enriquecimiento de las habilidades lecto escriturales de los niños y niñas del grado transición de este centro educativo, ayudando a que su nivel de concentración, gusto por el estudio, autonomía y superación personal se evidencien cada día a través de sus relaciones interpersonales y sociales.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje; motivación; primera infancia; literatura infantil, aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2013, la educación inicial pública en Colombia se enfrenta a cambios relevantes a partir de los grados de jardín y transición, aspectos que llevan a los maestros a analizar y articular este ciclo con la primaria. Es importante mencionar que la lectoescritura es un proceso donde hablar, leer y escribir hacen parte fundamental de la educación; diferentes investigaciones dan cuenta de que el desarrollo neuronal de los primeros años es muy importante y el aprendizaje ocurre más rápido si se brindan ambientes enriquecedores de aprendizaje.

La Secretaría de Educación Distrital, y por supuesto, el Ministerio de Educación Nacional, plantean en el currículo de Primera Infancia intencionalidades muy claras de velar por una educación de calidad para los niños y niñas en pro de su desarrollo humano integral.

Se asume la Educación Inicial como aquella que se dirige a los niños y niñas en la primera infancia, acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo del niño/niña, por lo cual es válida en sí misma y no sólo como

preparación para la educación formal. Se entiende, entonces, que la Educación Inicial obedece a un enfoque que busca garantizar los derechos y potenciar el desarrollo de niños y niñas. (MEN - Lineamiento pedagógico curricular para la primera infancia, 2013, p. 9)

Desde la Política Pública Nacional de Primera Infancia (2007), se reconoce a los niños y las niñas como sujetos de derechos, por lo tanto, el gobierno en su plan de desarrollo debe buscar y proteger su integralidad brindándoles una educación de calidad. De una manera coordinada, las entidades y sectores deben permitir una mejor atención priorizando la inversión y ampliación de la cobertura, mejorando así la calidad de programas y garantizando el respeto por los derechos y la protección integral en la educación inicial de los niños y niñas menores de seis años. En este sentido, una manera de aportar a este propósito es trabajar en el fortalecimiento de sus competencias de lectoescritura, generando estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan que estos niños y niñas logren procesos mucho más significativos.

La adquisición de la lectura y la escritura han sido temas que despiertan de manera importante el interés de quienes se involucran en el ámbito educativo. Es común que en las aulas de primera infancia las maestras procuren desarrollar esas potencialidades que los niños y las niñas poseen, generando acciones para resaltar procesos tan importantes como la lectura, la escritura, la interpretación y el análisis crítico. Para Gómez-López & Madero-Suárez (2015), en su investigación revela que aquellos niños que tienen al alcance libros y a los que les leen con frecuencia, generan sobre los tres años un proceso en el que "formulan hipótesis de escritura, se interesan profundamente por las cuestiones de lectura, y la mayoría de ellos cerca de los cinco años se alfabetizan en sentido convencional" (p. 1).

La autorregulación del aprendizaje es un "boom" que revoluciona las variables cognitivas durante los primeros años de vida, teniendo en cuenta para ello estilos cognitivos, conocimientos previos, estrategias aprendizaje y procesos de pensamiento, lo que lleva a los maestros a trabajar para que sus alumnos tengan una visión prometedora y activa de su aprendizaje. Es la autorregulación del aprendizaje una posibilidad para el favorecimiento de las competencias de lectoescritura de los niños y niñas de primera infancia, y es el cuento infantil un elemento mediador que dinamiza, tanto los procesos motivacionales, metacognitivos y de inteligencia emocional, como los de adquisición de la lectoescritura. Zimmerman & Risemberg (1996) emplean el tér-

mino autorregulación para referir a las "operaciones metacognitivas que afectan a la escritura en un sentido similar al planteado en los modelos cognitivos de escritura" (p. 146). La Federación de Enseñanza de Andalucía (2009) concuerda con esta idea al confirmar que "el cuento infantil es una serie simple y lineal con escenarios descritos muy brevemente, en donde los personajes están brevemente caracterizados y realizan acciones concretas para que los niños encuentren un final adecuado a la sucesión de los hechos" (parr.13). Los cuentos se irán adaptando a la edad del lector porque es diferente la motivación para la edad.

Siempre será necesaria la reflexión sobre la práctica pedagógica, y que el maestro sea un actor clave para transformar las concepciones que los niños y las niñas tienen sobre la lectoescritura, y que esta sea una herramienta fundamental para su desarrollo humano integral. En este orden de ideas, vale la pena una apuesta para que los niños y niñas de grado transición del Colegio Distrital República de Panamá, apropien la lectoescritura y el alfabetismo convencional de manera significativa; y que esto se potencie desde procesos de autorregulación del aprendizaje y desde el cuento infantil como herramienta de mediación pedagógica.

En concordancia con lo anterior, se observó en estos niños y niñas, que cuando se les lee o hacen una lectura de imágenes, dejan ver el agrado por los cuentos, pues su cerebro construye y nutre el aspecto cognitivo y emocional, llevándolos a imaginar otras historias, o a crear e inventar unas nuevas. Es importante motivar a los niños hacia la escucha, comprensión y análisis de relatos infantiles, en consecuencia, existe una relación constante con el contexto para el desarrollo de un conocimiento propio. Esta competencia queda influida a través de la capacidad cognitiva y grado de conocimiento, así como sus conocimientos previos y la relación mencionada anteriormente. Es aquí donde el aprendizaje significativo se produce en cuanto a tareas y motivación de las actividades para el estudiante (Pérez et al., 2013).

Existe una necesidad urgente de trabajar por el fortalecimiento de la lectoescritura en preescolar, pues el cuento se instala como un recurso propicio para el acercamiento del estudiante a la lectura imaginativa y creadora, y el valor de esta herramienta literaria se debe aprovechar al máximo, desarrollando acciones investigativas y pedagógicas que descubran aún más su importancia para el desarrollo del aprendizaje significativo en los niños y niñas.

Desarrollar una investigación en el contexto educativo en primera infancia es fundamental en un país como Colombia, pues se necesita más que nunca de un semillero social que genere procesos importantes de transformación social, dadas diferentes situaciones de violencia, deshumanización y falta de sentido social y ciudadano; una educación de calidad puede aportar enormemente al cambio social.

Uno de los referentes clásicos, como Piaget (1967) describe este proceso de enseñanza-aprendizaje como las prácticas, métodos y estrategias a través de las cuáles se pueden transformar conductas, generando la asimilación y acomodación de la información, como un nuevo proceso de conocimiento. Esto significa que el aprendizaje es un elemento de adaptación de cada individuo a los estímulos y necesidades del medio, con una gran intervención del aparato cognitivo. Particularmente los niños y niñas de primera infancia del Colegio Distrital República de Panamá demandan una atención especial en el fortalecimiento de sus procesos de aprendizaje; ellos reflejan esa necesidad latente de los niños colombianos, de una educación de calidad que les permita ser agentes transformadores de su entorno social.

Especialmente estos niños y niñas de este centro educativo necesitan de estrategias pedagógicas que les brinden elementos para que de forma autorregulada puedan desarrollar competencias para el saber pensar; saber ser y saber hacer; teniendo el cuento infantil como elemento mediador en estos procesos, y que de esta manera se puedan encaminar directamente al fortalecimiento de sus habilidades lecto escriturales, y por supuesto, hacia el aprendizaje significativo. En esta población de estudio se identifican particularmente dificultades de hábitos de estudio, comprensión lectora, y de manera especial, es evidente la necesidad de desarrollar procesos motivacionales y metacognitivos que les permitan apropiarse de una mejor manera la lecto-escritura.

Todo lo anterior, permite emprender una investigación cualitativa de tipo exploratorio y descriptivo en búsqueda de analizar la relación entre el cuento infantil como herramienta pedagógica, los procesos de autorregulación del aprendizaje y los niveles de lectoescritura de estos estudiantes niños y niñas de educación en primera infancia del Colegio Distrital República de Panamá. Desarrollar una investigación en este sentido, es un propósito que no solamente favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan con esta población de estudio, sino que aporta de manera importante a la institución en la que se desarrolla, al contexto educativo en primera infancia y a la calidad de la educa-

ción en Colombia. De otro modo, brinda aportes importantes sobre la formación y desarrollo integral de los niños y niñas, pues se relacionan tres variables conceptuales que son esenciales para el aprendizaje significativo.

El valor teórico de esta investigación se da en la relación de tres grandes referentes teóricos: autorregulación del aprendizaje, educación en primera infancia y la literatura infantil, aportando de esta manera a la investigación científica en la educación; temas que orientan de manera importante al descubrimiento de estrategias pedagógicas que mejoren continuamente los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos niños y niñas estudiantes.

Autorregulación del aprendizaje: para los autores Panadero & Tapia (2014), se entiende la autorregulación como el control que una persona tiene sobre sus acciones, emociones, pensamientos y motivación a través de estrategias propias para alcanzar sus metas propuestas. El control de las emociones también interfiere en su aprendizaje, y estas no son sólo negativas, pues el individuo también genera emociones positivas: felicidad y autosuficiencia.

La autorregulación del aprendizaje les da la posibilidad a las personas de adquirir destrezas y conocimientos para aplicarlos en su diario vivir y tener éxito en su ámbito educativo, y posteriormente en lo laboral. La autorregulación invita a tener en cuenta dos grandes esferas de la personalidad, como son la emoción y la cognición; esta última como el pensamiento y la atención para controlar la conducta, y así también las experiencias emocionales que se presentan a diario en los niños y niñas de primera infancia.

González del Yerro (2007) menciona que autorregular el aprendizaje es tener la habilidad por excelencia que “permite controlar un amplio rango de comportamientos en distintas situaciones y ámbitos” (p. 5). Por consiguiente, exponer cómo el ser humano consigue autorregular su aprendizaje mediante los procesos internos, y cómo estos ha sido investigados interdisciplinariamente a través de una complejidad de funciones sustantivas donde confluyen varios campos propios de la psicología: la cognición, la metacognición, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la motivación y la voluntad.

Educación en primera infancia: la educación inicial hace referencia, según Escobar (2006), a un nivel educativo centrado en la mediación y desarrollo de las capacidades de los estudiantes desde su naci-

miento hasta los 6 años. Los infantes nacen con un gran potencial cognitivo y la estimulación o no de ese potencial es fundamental para su desarrollo, es así como los docentes cumplen un papel fundamental ya que sus acciones pueden cumplir la función de obstaculizar o inferir en el desempeño del menor.

Este autor afirma que la importancia del nivel inicial en educación influye en la parte cognitiva, psicológica, fisiológica como en el aspecto motor, moral y del desarrollo del lenguaje y factores fundamentales de estructuras como son: experiencia física, interacción social, maduración y equilibrio. Para él, la inteligencia de un niño depende de los estímulos que recibe antes de los 6 años a través de los sentidos, en especial oído, vista y tacto, así maduran sus capacidades en lenguaje, en el área sensorial, sociológica, física y motora de una forma global, teniendo en cuenta siempre las características individuales y los propios ritmos de desarrollo del aprendizaje.

Literatura infantil: para el Ministerio de Educación Nacional (2014), la literatura en primera infancia no se restringe solamente a los libros, sino que también involucra arrullos, canciones, rondas, cuentos corporales, juegos de palabras, relatos, leyendas, para construir en ese diálogo la propia identidad (p. 85). En los niños con escasos años, la literatura les permite "leerse" y comprender aquello que el adulto como modelo ha creado para ellos; aparecen así las complejidades de la lengua materna: tonos, interpretaciones, experiencias auditivas que despertarán su sentir, sus pensamientos mediante la posibilidad de jugar con las palabras.

En el documento 23 del Ministerio de Educación Nacional (2012), leer en educación inicial se entiende como la familiaridad con la cultura oral y escrita, sin que ello implique enseñar letras o hacer planas; los niños van descubriendo las diferencias entre escribir y dibujar, y su deseo de leer, de ojear, de escuchar cuentos, de inventarlos, interpretarlos y escribirlos a su modo, con códigos inventados sin que el adulto ejerza alguna presión.

La lectura en primera infancia es el acompañamiento emocional y el estímulo para curiosear y crear un vínculo afectivo, es un encuentro entre el ser humano y la cultura a lo largo de la vida. Para favorecer en los niños una formación hacia el gusto por la lectura se deben explorar posibilidades de la voz propia, elegir cuentos favoritos para participar y brindar la posibilidad de que ellos mismos los narren; motivando así su interés y gusto por escuchar y explorar nuevas sensaciones.

MÉTODO

Aquí se relaciona la propuesta metodológica, particularmente la población, el tipo de estudio, los materiales e instrumentos, el procedimiento metodológico, y finalmente las estrategias de análisis de datos.

POBLACIÓN

Esta investigación se realizó con una población de estudiantes de primera infancia del Colegio Distrital República de Panamá sede B, niños y niñas con necesidades especiales en términos socioeconómicos, afectivos y educativos, principalmente. Entre las actividades económicas y laborales a las que se dedican sus familias, están: trabajo doméstico, labores en agencias de apuestas, trabajo en mecánica automotriz, entre otros. Dentro de las características familiares se pudo establecer que once de ellos tienen como cabeza de familia a su mamá, dos viven con sus abuelos, y ocho viven con papá y mamá.

La muestra que se utilizó en esta investigación es probabilística, de tipo aleatorio simple, con una población finita, representada en un grupo pequeño conformado por once niñas y diez niños del grado *Transición Uno*, cuyas edades promedio se encuentran alrededor de los cinco años, y quienes tienen las mismas probabilidades de ser escogidos; "se tiene la seguridad de que se encuentran representadas las características. También hizo parte de la muestra un grupo de tres maestras que orientan estos cursos de *Transición Uno*, quienes fueron reclutados mediante un proceso aleatorio.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se realizó con un enfoque cualitativo, dado que busca comprender un fenómeno, en este caso del ámbito educativo, acerca de la relación entre la autorregulación del aprendizaje, el cuento infantil y los procesos de lectoescritura, para realizar una revisión y observación en la práctica pedagógica dentro del aula.

De acuerdo con Taylor & Bogdan (1987): "la investigación cualitativa es aquella que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas habladas y escritas y la conducta de observación (p. 4). En este tipo de investigación el escenario y los sujetos deben ser vistos con una perspectiva holística, como un todo, no deben reducirse a una variable. Es de tipo exploratorio y descriptivo, que como menciona Pina

(1986) permite que haya un proceso reflexivo que articule la acción, los aspectos formativos y las acciones de desarrollo.

Muchas veces originado por los propios profesores para reflexionar sobre sus prácticas. Aquí Kemmis & McTaggart (1988) enuncian que la investigación-acción ayuda a contemplar las realidades y reflexionar sobre su incidencia, evaluación e impacto. Esto puede ayudar a mejorar las prácticas profesionales a través de la documentación y observación, realimentando el proceso y generando conclusiones que permitan nuevas acciones.

Este estudio se determinó en cuatro categorías de investigación, a saber: Estrategias pedagógicas relacionadas al cuento infantil que promueven la autorregulación del aprendizaje en primera infancia, El cuento infantil en los procesos de lectoescritura en primera infancia, Niveles de lectoescritura en educación en primera infancia y Procesos de autorregulación del aprendizaje en primera infancia.

MATERIALES E INSTRUMENTOS

Para el desarrollo de esta investigación se aplicaron dos instrumentos de recolección de datos: una encuesta aplicada a docentes, la cual permitió un acercamiento a su sentir con relación a las prácticas pedagógicas; y una rejilla de observación que se aplicó a los procesos pedagógicos de los niños y niñas. Estos instrumentos fueron validados mediante los procesos de juicio de expertos y prueba piloto; esto con el fin de verificar su confiabilidad.

El análisis de la información fue posible gracias a un proceso de sistematización en una matriz de análisis categorial, diseñada a través de la herramienta Excel y un proceso de identificación de recurrencias que permitió jerarquizar la información y triangular los contenidos más relevantes encontrados a través del proceso investigativo. En el proceso de jerarquización y triangulación se diseñaron tablas de análisis y se diseñaron estructuras gráficas que permitieran establecer relaciones entre las unidades de análisis, que para este caso fueron: Estrategias pedagógicas relacionadas al cuento infantil que promueven la autorregulación del aprendizaje en primera infancia, El cuento infantil en los procesos de lectoescritura en primera infancia, Niveles de lectoescritura en educación en primera infancia y Procesos de autorregulación del aprendizaje en primera infancia. El foco de análisis se orientó particularmente a analizar las relaciones entre estas variables conceptuales.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Para llevar a cabo el procedimiento metodológico, se realizó una entrevista a tres docentes de preescolar, quienes tienen a cargo el grado de transición, nivel en el cual se desarrolló la investigación; tanto la entrevista como la rejilla de observación se orientaron a partir de las cuatro categorías de investigación: Estrategias pedagógicas relacionadas al cuento infantil que promueven la autorregulación del aprendizaje en primera infancia, El cuento infantil en los procesos de lectoescritura en primera infancia, Niveles de lectoescritura en educación en primera infancia y Procesos de autorregulación del aprendizaje en primera infancia.

Para la implementación de la entrevista se hizo primero una contextualización del propósito e importancia de la investigación y se estableció un diálogo teórico y conceptual para el reconocimiento de los indicadores que dieron base a cada una de las preguntas. Se acordaron además los criterios en términos de objetividad y tiempos para su ejecución.

Para el desarrollo de la observación, se determinaron tres momentos (uno por día) y se plantearon tres actividades en las cuales la narración de cuentos infantiles seleccionados por los mismos niños por votación grupal fue el eje principal.

En el primer momento se realizó la narración en voz alta por parte de la maestra, del cuento: "El arbolito enano"; los niños se sentaron en el piso, se concentraron en la narración y escucharon atentamente, aportaron y opinaron según las preguntas e interrogantes que les generó la narración.

En un segundo momento se presentó a través de un proyector, la narración de la historia de "La estupenda mamá de Roberta", con la cual los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de expresar sus sentimientos, pues se veían enfrentados a situaciones propias de su cotidianidad familiar. En la tercera experiencia, se mostraron imágenes para narrar el cuento "Tito y Pepita", en esta actividad los niños fueron protagonistas de los sucesos, se involucraron tanto en la historia, que luego a su estilo hicieron sus propias narraciones; así ellos se interesaron por expresar por escrito aquello que les llamó la atención; lo hicieron a través de dibujos o letras.

En la rejilla de observación se contemplaron aspectos como: interés y responsabilidad en las tareas que se le asignan dentro del salón de clases,

capacidad para reconocer sus debilidades y fortalezas, formas de auto-control en situaciones difíciles, maneras en las que replica lo aprendido, planificación de pasos para resolver una tarea, técnicas propias y particulares para asumir una tarea, capacidad de concentrarse frente a narraciones de cuentos infantiles.

Los datos provenientes de estos instrumentos fueron sistematizados y codificados por el mismo investigador a través de una matriz de análisis categorial estructurada a partir de cada una de las categorías y subcategorías de investigación; en el caso particular de la codificación, esta fue realizada dos veces para corroborar el grado de coincidencia.

Toda la información fue procesada a través de un proceso de análisis de recurrencias y jerarquización, lo que permitió identificar los contenidos más relevantes en cada uno de los indicadores. Posterior a esto se procedió a la exposición de los datos en cada una de las categorías y subcategorías de análisis; para esto se usaron tablas de análisis que permitieron triangular los resultados con los objetivos y referentes teóricos de la investigación.

RESULTADOS

En este apartado se describen los resultados del estudio; se exponen a través de las categorías y subcategorías de investigación sobre la información proveniente de los instrumentos de recolección de datos, y que consistieron en una encuesta a tres docentes y un proceso de observación de las prácticas pedagógicas y experiencias de aula de los 21 estudiantes de *Transición Uno* del Colegio Distrital República de Panamá, de la ciudad de Bogotá.

Estrategias pedagógicas relacionadas al cuento infantil que promueven la autorregulación del aprendizaje en primera infancia

A continuación se presenta el análisis de la categoría Estrategias pedagógicas relacionadas al cuento infantil que promueven la autorregulación del aprendizaje en primera infancia, y que se constituye de las subcategorías: Estrategias pedagógicas relacionadas al cuento infantil que promuevan la motivación del aprendizaje en primera infancia, Estrategias pedagógicas relacionadas al cuento infantil que promueven la metacognición en el aprendizaje en primera infancia y Estrategias pedagógicas relacionadas al cuento infantil que favorecen la inteligencia emocional en el aprendizaje en primera infancia.

Tabla 1.
Estrategias pedagógicas relacionadas al cuento infantil que promueven la autorregulación del aprendizaje en primera infancia.

Estrategias pedagógicas relacionadas al cuento infantil que promuevan la motivación del aprendizaje en primera infancia.	Narración de cuentos infantiles en voz alta por parte de un adulto.
	Ambientes de aprendizaje virtuales para narrar cuentos infantiles a través de videos.
	Narración de cuentos infantiles a través de la utilización de imágenes ilustradas.
Estrategias pedagógicas relacionadas al cuento infantil que promueven la metacognición en el aprendizaje en primera infancia.	Socialización de las creaciones literarias.
	Propiciar espacios para narrar en las propias palabras lo comprendido en un cuento infantil.
	Propiciar situaciones a través de la narración de cuentos infantiles en las cuales el niño exprese sus apreciaciones y dé aportes sobre el mismo.
	Lectura compartida en voz alta de cuentos infantiles con la participación de todos los niños de la clase.
Estrategias pedagógicas relacionadas al cuento infantil que favorecen la inteligencia emocional en la primera infancia.	Propiciar momentos en los cuales los niños a través de la narración de cuentos infantiles logren obtener conocimientos significativos.
	Espacios para fortalecer la imaginación y creatividad a partir de la narración de cuentos infantiles.
	Ejercicios de conexión emocional con los personajes de los cuentos infantiles.
	Amor en el aula.
	Respeto por los sentimientos y expresiones.
	Situaciones en las que el niño se controle y auto discipline a través de la narración de cuentos infantiles.

Fuente: elaboración propia.

En la categoría de *Estrategias pedagógicas relacionadas al cuento infantil que promuevan la motivación del aprendizaje en primera infancia*, se encuentran algunos procesos como: *Narración de cuentos infantiles en voz alta por parte de un adulto*, donde el niño atiende, se concentra y puede imaginar a través de las narraciones lo ayudan a ir autorregulando su aprendizaje; se resaltan también *Ambientes de aprendizaje virtuales para narrar cuentos infantiles a través de videos*, llevar al aula nuevas tecnologías es una manera de impactar la motivación que el niño traiga a clases,

y así, poder ver cómo ello, proporciona elementos para participar dando sus apreciaciones, autoevaluarse, participar en las actividades, recordando e inventando cosas nuevas. Para finalizar con esta subcategoría está la *Narración de cuentos infantiles a través de la utilización de imágenes ilustradas*, pues el hecho de mostrar imágenes de un cuento motiva mucho más al niño y le ayuda en su expresión oral, adquiere un mejor nivel de interpretación de la narración y adquiere con más facilidad el conocimiento.

Para la subcategoría *Estrategias pedagógicas relacionadas al cuento infantil que favorecen la inteligencia emocional en la primera infancia*, se tienen en cuenta procesos como: *Socialización de las creaciones literarias*, en este caso, la socialización de la narración de cuentos, llevan al niño a comentar sus trabajos, autoevaluándose, participando en las actividades y recordando e inventando cosas nuevas acerca de la historia narrada.

Cuando se da el *Propiciar espacios para narrar en las propias palabras lo comprendido en un cuento infantil*, es importante escuchar del mismo niño la narración, ya sea apoyado en las imágenes y en los aportes de sus compañeros para reconocer la apropiación que haya tenido del mismo cuento; se tienen en cuenta los *Espacios para fortalecer la imaginación y creatividad a partir de la narración de cuentos infantiles*, acá, el niño tiene la capacidad de reconocer sus debilidades y fortalezas, teniendo en cuenta experiencias previas, sus dificultades, el apoyo que haya tenido en su familia para valorar sus capacidades y exaltarlo o premiarlo en buenas acciones y expresiones acerca de la comprensión de la narración de cuentos.

Los *Ejercicios de conexión emocional con los personajes de los cuentos infantiles*, les permite a los niños expresar sus emociones, conectarse con los personajes y con sus acciones. Otro proceso importante es el *Amor en el aula*, ya que el hecho de escuchar al niño en sus narraciones, de darle la oportunidad de expresar sus ideas, favorece los sentimientos de amor, la importancia de sentirse querido por los integrantes del aula de clases. Cuando hablamos del *Respeto por los sentimientos y expresiones*, aquellos sentimientos manifestados por el niño después de la narración de un cuento deben ser respetados y compartidos con los demás, pues así se conocerán los estados de ánimo que les produce la historia y como le afecta a cada uno. Para finalizar, las *Situaciones en las que el niño se controle y auto discipline a través de la narración de cuentos infantiles*, le proporciona la manera de encontrar en su "yo" la autodisciplina, afectividad y la creatividad a la hora de resolver situaciones; toda vez que un cuento infantil le proporciona al niño el descubrimiento de muchas formas de aprender a pensar por sí mismo.

En este proceso, influyen factores de motivación, imaginación, creatividad, videos, imágenes, sentimientos, expresiones y situaciones que se presenten dentro del aula. Como bien lo indica Tapia (1992), depende mucho del maestro el clima motivacional que se crea en el aula, pues esto dependerá en gran parte de los resultados que se pretenden alcanzar (p. 34). Todo depende de la dinámica del contexto en el cual el profesor y los alumnos abordan el trabajo escolar; por ejemplo, un niño puede iniciar una actividad con bastante interés, y al instante ponerse a jugar con un compañero. Todo aquello que inspire al niño a aprender, lo tomará como un anclaje que lo lleve a construir conocimientos.

El cuento infantil en los procesos de lectoescritura

Se presenta la categoría *El cuento infantil en los procesos de lectoescritura*, la cual se constituye de las subcategorías: El cuento infantil como elemento facilitador del aprendizaje significativo en primera infancia, Importancia de la literatura infantil en educación en primera infancia y Modelos pedagógicos con mediación del cuento infantil en educación en primera infancia.

Tabla 2.
El cuento infantil en los procesos de lectoescritura

El cuento infantil como elemento facilitador del aprendizaje significativo en primera infancia	Comprensión de narraciones de cuentos infantiles a través de dibujos, expresiones gráficas o en forma verbal.
	Con la narración de cuentos infantiles se busca que la expresión oral de los niños se enriquezca.
	Potenciación de la imaginación a través de la narración de cuentos infantiles.
	Descubrir que sus grafías sirven para expresarse de manera escrita.
Importancia de la literatura infantil en educación en primera infancia	Realizar producciones escritas sobre el cuento narrado.
	Enriquecimiento y amplitud del vocabulario.
	Fortalecimiento de la expresión oral.
	Desarrollo de la capacidad para reconocer el hilo conductor de una historia o de un tema.
	Aumento del interés y amor por la literatura.
	Aumento de concentración y reconocimiento del hilo conductor de las historias y los temas.

Modelos pedagógicos con mediación del cuento infantil en educación en primera infancia.	Constructivismo.
	La pedagogía dialogante.
	Pedagogía cambiante y alternativa.
	La pedagogía creativa.

Fuente: elaboración propia.

Como primera subcategoría se presenta *El cuento infantil como elemento facilitador del aprendizaje significativo en primera infancia*, teniendo en cuenta los procesos como: *Comprensión de narraciones de cuentos infantiles a través de dibujos, expresiones gráficas o en forma verbal*, el estudiante comprende el cuento narrado por medio de preguntas, expresando sus respuestas o a través de dibujos, grafías o también dramatizando.

Aparece también *la narración de cuentos infantiles, se busca que la expresión oral de los niños se enriquezca*, el narrar cuentos infantiles estimula la oralidad en los niños, pues al ser escuchados tendrán herramientas para favorecer el proceso de alfabetismo.

Con el proceso de *Potenciación de la imaginación a través de la narración de cuentos infantiles*, se despierta la imaginación y la creación en los niños de transición. Así irán aprendiendo y conociendo más sobre sus intereses y aquello que les llama la atención.

Al *descubrir que sus grafías sirven para expresarse de manera escrita*, hace que se despierte en ellos el deseo de aprender a escribir, realizan trazos teniendo en cuenta las letras de su nombre, de la fecha escrita en el tablero o de aquellas que han visto en el mismo cuento. *Realizar producciones escritas sobre el cuento narrado*, plasmando en un papel un dibujo, unas grafías, una combinación entre números y letras, evidencia que al niño le agrada escribir sobre el cuento, sobre una situación, o simplemente expresa de manera autónoma aquello que es de su interés.

Con el proceso de *Enriquecimiento y amplitud del vocabulario fortalecimiento de la expresión oral*, se les brinda la posibilidad de mejorar su expresión oral, enriquecer su vocabulario, la atención, memoria y de esta manera crear nuevas historias. El *Desarrollo de la capacidad para reconocer el hilo conductor de una historia o de un tema*, la adquieren con la capacidad de llevar un hilo conductor siempre y cuando el tema del cuento sea interesante, y se dispongan para escuchar y atender adecuadamente.

Para la subcategoría *Modelos pedagógicos con mediación del cuento infantil en educación en primera infancia*, se resalta el *Constructivismo*, basado en su interés propio por adquirir aprendizajes significativos; La *pedagogía dialogante*, donde a través del diálogo, el estudiante se da a la tarea de expresar sus ideas, empieza a realizar un trabajo significativo que tiene sentido para cada niño; La *pedagogía cambiante y alternativa*, donde el principal instrumento es el computador está presente en la clase.

Por último, *La pedagogía creativa*, con la cual se involucra su sentir y entusiasmo por leer y escribir desde lo que comprende, escucha y observa, son procesos que ayudarán en la construcción de la lectoescritura infantil.

Se puede tener en cuenta que los niños y las niñas llevan a cabo estas estrategias de una manera integral, es parte de su cotidianidad el hecho de comentar las historias narradas, de esta manera la oralidad se refleja en su fluidez verbal, se pueden ir corrigiendo vocablos y mejorando la pronunciación. También, el propiciar espacios para narrar con sus propias palabras lo ocurrido en el cuento, ayuda a mejorar su capacidad de pensamiento y con la metacognición, facilitar el aprendizaje permanente.

El modelo constructivista y la pedagogía dialogante son los modelos que sobresalen a la luz, con ellos, las maestras demuestran que los cuentos son ese medio para que los niños logren adquirir conocimientos y sea para ellos de manera atractiva la construcción de sus saberes, en diálogo con De Zubiría (2006), se reconocen tres modelos pedagógicos: la escuela tradicional y las visiones hetero estructuradas, la corriente constructivista y su defensa del autoconstrucción y el enfoque dialogante sociocultural. Para el autor, la escuela tradicional y las visiones hetero estructurales, consisten en copiar e imitar lo que culturalmente ha elaborado quien atiende a los niños y niñas.

Niveles de lectoescritura en educación en primera infancia

Se expone la categoría Niveles de lectoescritura en educación en primera infancia, para la cual se tienen en cuenta las siguientes subcategorías: Niveles de escritura, Factores que potencian los niveles de lectoescritura en educación en primera infancia, Necesidades especiales en términos de lectoescritura en educación en primera infancia.

Tabla 3.
Niveles de lectoescritura en educación en primera infancia

Niveles de lectoescritura	Escritura no diferenciada.
	Escritura diferencial pre-silábica.
	Escritura silábica.
	Escritura silábica alfabética.
	Escritura alfabética.
Estrategias para favorecer los niveles de lectoescritura	Asociar lenguaje oral y escrito.
	Realización de trazos para representar palabras.
	Reconocimiento del sentido comunicativo de las letras.
	Una letra dice algo.
Factores que potencian los niveles de lectoescritura en educación en primera infancia	Realizar con los niños y niñas lectura compartida.
	Permitir la lectura de imágenes de cuentos infantiles.
	Reinterpretar la historia narrada.
	Manipular diversos libros de su agrado.
	Utilizar imágenes como apoyo visual.
Necesidades especiales en términos de lectoescritura en educación en primera infancia	Fomentar el gusto por la lectoescritura a través de espacios pedagógicos dinámicos e interactivos.
	Propiciar la expresión oral en los niños a través de la narración de historias infantiles.
	Crear estrategias pedagógicas que despierten la creatividad y el gusto por aprender.
	Necesidad de expresar lo que aprendieron a través de los cuentos infantiles.
	Necesidad de expresar con letras, aquello que le ha dejado la narración.

Fuente: elaboración propia.

Se encuentran en la subcategoría *Niveles de lectoescritura*, los siguientes procesos: *Escritura no diferenciada*, *Escritura diferencial presilábica*, *Escritura silábica*, *Escritura silábica alfabética*, en las cuales los niños y niñas del grupo en el cual se desarrolla la investigación, esto se evidencia al realizar las actividades y observar los escritos de ellos.

En la subcategoría *Estrategias para favorecer los niveles de lectoescritura*, se pueden tener en cuenta procesos como: *Asociar lenguaje oral y escrito*, esto ocurre después de haber escuchado la narración de un cuento, se entra en contacto con palabras mencionadas en el texto, con las cuales exista alguna familiaridad pues de esta manera el niño va creando conciencia au-

ditiva hacia el proceso de la lectoescritura, así mismo, en la *Realización de trazos para representar palabras*, al niño le agrada dar a conocer sus puntos de vista desde la lectura de cuentos infantiles, se siente familiarizado y entusiasmado por la lectoescritura. Con el *Reconocimiento del sentido comunicativo de las letras*, al decirle al niño, "léeme lo que escribiste", y lo muestras a los demás, ellos se sienten exaltados porque se les tiene en cuenta.

También al *Realizar con los niños y niñas lectura compartida*, les ayuda a predecir sucesos, entrar en contacto con los pares y adultos, dar puntos de vista sobre una narración, potenciando con ello el nivel de interpretación, así como también *Permitir la lectura de imágenes de cuentos infantiles*, pues el mostrar imágenes de los cuentos, llama la atención de los niños y esto hace que su interés por conocer la historia aumente, favoreciendo con ello su expresión verbal, su comprensión y análisis del cuento. Aparecen también proceso como: *Reinterpretar la historia narrada*, con lo cual se ofrecen actividades de acercamiento a la lectura que sean agradables y útiles para el niño haciéndolos partícipes de ello al reinterpretar la historia o contarla desde su perspectiva; *Manipular diversos libros de su agrado*, de una manera adecuada, favorece el acercamiento a los grafismos y a realizar trazos de forma semejante a letras convencionales.

Con la *Utilización de imágenes como apoyo visual*, los niños pueden crear una historia, con el hecho de preguntarles ¿Qué observas ahí? dan inicio a la creación de un suceso, para algunos no es relevante observar la imagen, pero sí lo que pueden escuchar de los demás y sus apreciaciones, al *Fomentar el gusto por la lectoescritura a través de espacios pedagógicos dinámicos e interactivos*, propiciando situaciones en las cuales los niños se acerquen a textos escritos, videos o imágenes, que los lleven a imaginar y construir el proceso de lectoescritura, cuando se realizan actividades para *Propiciar la expresión oral en los niños a través de la narración de historias infantiles*, como una herramienta primordial en su vida escolar, como la comunicación efectiva.

Se da la posibilidad de *Crear estrategias pedagógicas que despierten la creatividad y el gusto por aprender*, pues con ellos pueden autorregular y encadenar la necesidad de cumplir con sus propósitos de adquirir nuevos conocimientos, se pone así de manifiesto la *Necesidad de expresar lo que aprendieron a través de los cuentos infantiles*, pues a los niños les agrada trabajar en el cuaderno como medio donde se plasma todo aquello que les llamó la atención del cuento narrado o algún ejercicio planteado por la profesora luego de "la hora del cuento". Se puede observar que la *Necesidad de expresar con letras, aquello que le ha dejado la narración* al final de la historia pidiéndoles que realicen un escrito, que dibujen a los personajes o trabajen en equipo para realizar la construcción de lo más relevante.

Procesos de autorregulación del aprendizaje en primera infancia

Se presenta la categoría Procesos de autorregulación del aprendizaje en primera infancia, en la cual se presentan las siguientes subcategorías: Procesos motivacionales en primera infancia, Procesos metacognitivos en primera infancia y Procesos de inteligencia emocional en primera infancia.

Tabla 4.
Procesos de autorregulación del aprendizaje en primera infancia

Procesos motivacionales en primera infancia	Autonomía para tomar decisiones.
	Llamar la atención.
	Invitar a realizar actividades en grupo.
	Tan motivante como entonar una canción.
	A los niños les motiva escribir, pues dan a conocer con ello lo que han aprendido.
	Escoger el material para trabajar.
	Motivación con palabras agradables.
	Integración para realizar un trabajo en grupo.
	Escribir una nota desde su interés, con sus propias grafías.
Procesos metacognitivos en primera infancia	El apoyo como proceso metacognitivo.
	Corregir con amor y respeto.
	Reproducir lo aprendido.
	Resolver la tarea.
	Apoyo de sus pares o adultos.
	Autocorrección en la elaboración de una actividad.
	Como proceso metacognitivo se resalta la evaluación de los recursos disponibles.
Planificación para resolver la tarea.	
Procesos de inteligencia emocional en primera infancia	Situaciones cotidianas que ayudan al bienestar emocional.
	Resolver problemas cotidianos de su vida escolar como familiar.
	Tener aprecio por sus capacidades.
	Tener la capacidad de reconocer errores.
	El saber decir NO, es una muestra de inteligencia emocional.
	Saber diferenciar que está bien y que está mal.
	Enfocarse en lo positivo
	Encontrarse con su propia inteligencia emocional.

Fuente: elaboración propia.

Dentro de los procesos para desarrollar estas subcategorías como lo es *Procesos motivacionales en primera infancia* se tuvieron en cuenta: *Autonomía para tomar decisiones*, en este aspecto, es importante el hecho de darles autonomía a los niños cuando se trata de abordar temas de su cotidianidad y deben a la hora de escoger un cuento para ser narrado, lo cual los motiva a ser independientes y críticos, también se tiene en cuenta *Llamar la atención*, en el aula de clases se dicen como palabras mágicas "vamos a contar un cuento", se presenta así una gran expectativa en torno a lo que puede motivar a los estudiantes.

Se tiene en cuenta también *Invitar a realizar actividades en grupo*, como una experiencia que lleva al niño a motivarse por hacer las cosas bien, por cumplir con su tarea y ser responsable ante una labor asignada por su profe, sin dejar de lado aspectos, *Tan motivante como entonar una canción* ya que el hecho de que la profe les diga vamos a entonar una canción, de esta manera, en ellos se despierta el interés por expresarse, compartir y estar activos. *A los niños les motiva escribir, pues dan a conocer con ello lo que han aprendido*, pedir que dibujen, que escriban o que hagan una nota, lo hacen de una forma espontánea y con la característica propia de que es de ellos cuando firman su escrito para personalizar su composición.

Dentro de los procesos también se cuenta con *Escoger el material para trabajar*, cuando se da la libertad de escoger sus propios elementos, aquellos que le interesen para buscar, conocer y crear conocimiento bajo su propio criterio. Para los niños es indispensable la *Motivación con palabras agradables*, el hecho de decirles de manera amable que vamos a realizar una actividad, o el cambio del tono de voz, inmediatamente les llama la atención, en otras palabras, su motivación extrínseca está relacionada con lo que observan y escuchan, se busca que con la *Integración para realizar un trabajo en grupo*, en equipo que ellos se organicen en grupos, sin que la profesora les diga cómo deben hacerlo, sino que sean autónomos en su organización, así como el hecho de *Escribir una nota desde su interés, con sus propias grafías*, para ellos cuenta mucho el dirigir un comunicado, impregnan su personalidad o sentimiento de algún personaje porque logran conectarse tanto que adquieren sus características más relevantes.

Para complementar, aparece la subcategoría *Procesos metacognitivos en primera infancia* con procesos importantes como lo son: *El apoyo como proceso metacognitivo*, el niño busca que sus pares y adultos apoyen los aprendizajes adquiridos útiles en el futuro. Se evidencia que *Corregir con amor y respeto*, logra que el niño aplique sus conocimientos sin temor a equivocarse para *Reproducir lo aprendido*, de una manera natural, para

que, con ello, *Resolver la tarea*, sea un proceso de metacognición, donde corrobora lo aprendido y la capacidad de pensar y reflexionar.

Es indispensable contar con el *Apoyo de sus pares o adultos*, para aclarar dudas y que su actividad quede bien, adquiriendo así la *Autocorrección en la elaboración de una actividad*, pues el niño de preescolar presenta rechazo hacia la corrección o el hecho de tener que borrar y volver a hacer, *Como proceso metacognitivo se resalta la evaluación de los recursos disponibles*, donde alumnos replican lo aprendido con ayuda de sus pares, tienen para sí la certeza de que lo hecho está bien y que en su proceso de metacognición se desenvuelven de manera asertiva, esto es tan importante como la *Planificación para resolver la tarea*, cuando se les propone que dibujen, hablan entre ellos, dibujan, escriben y luego explican sus creaciones.

Para abordar la subcategoría *Procesos motivacionales en primera infancia*, se tiene en cuenta procesos tales como: *Situaciones cotidianas que ayudan al bienestar emocional*, se pueden contemplar emociones y sentimientos que los lleven a mejorar su inteligencia emocional pues todos los acontecimientos por sencillos que se presenten influyen en el vivir de los estudiantes de primera infancia, como también el *Resolver problemas cotidianos de su vida escolar como familiar*, es un instrumento que ayuda a los niños a enfrentar situaciones que los ayuden a madurar enfocados en *Tener aprecio por sus capacidades* haciendo que el niño crea en sí mismo, en sus capacidades y potencialidades.

Al *Tener la capacidad de reconocer errores*, el estudiante posee un nivel de conciencia con el cual no quieren ser perfectos, por el contrario, demuestran buenos hábitos de inteligencia emocional, al igual que *El saber decir NO, es una muestra de inteligencia emocional*, dando a conocer cómo pueden tomar decisiones que los lleven a afectar o a valorar a otro amigo. Se muestra como factor indispensable el *Saber diferenciar qué está bien y qué está mal*, ello ayuda a afrontar emocionalmente situaciones que son proporcionadas por su curiosidad, por el descubrir sensaciones, autocontrol, cooperación y comunicación.

Par finalizar con estos procesos, se encontró el *Enfocarse en lo positivo*, hay situaciones donde los niños se distraen por completo, entonces otro compañero le llama la atención, haciendo que ambos estén pendientes del control de sus emociones, así, *Encontrarse con su propia inteligencia emocional*, consiste en responder de manera concreta involucrando su nivel de conciencia dando apreciaciones desde lo personal.

CONCLUSIONES

La autorregulación invita a los niños a ser conscientes del vínculo entre emoción y lectoescritura como grandes esferas que estrechan sus lazos cuando el niño trata de regularse a sí mismo, entonces, se relaciona cuando el niño opina, crea sus propias historias o hace representaciones gráficas de lo escuchado en los relatos, pues tanto el sistema cognitivo como el afectivo se complementan para controlar la conducta y generar emociones y experiencias personales con las cuales logra crear nuevos conocimientos.

Se pone de relieve la motivación intrínseca, en los niños de transición del Colegio Distrital República de Panamá, caracterizada por una alta confianza en sus capacidades y el dominio voluntario por narrar cuentos, apropiarlos a su contexto y cumplir con las tareas asignadas tendiendo como prioridad el involucrar a otros compañeros en sus relatos.

En este sentido, se relaciona los procesos de autorregulación al llevar al niño a demostrar sus capacidades de comprensión, a desarrollar sus intervenciones desde sus intereses personales, a demostrar que es capaz de aportar frente a sus compañeros sin que nadie le esté diciendo que debe decir.

El cuento infantil y la relación con los niveles de lectoescritura se ven reflejados al observar que los niños logran expresar a través de sus propias gráficas y dibujos aquello que les llama la atención de un cuento, los deseos por escribir y leer son casi que innatos en esta edad, pues quieren expresar y dar a conocer sus puntos de vista, sus construcciones en cuanto a la adquisición del proceso de lectoescritura convencional.

Como se desprende de los datos, se puede afirmar que los niños se muestran motivados por aprender y seguir un hilo en la narración de cuentos infantiles, y no solo como meros espectadores. Estos resultados muestran un panorama representativo en el aprendizaje autorregulado de manera libre y espontánea, de su propia búsqueda del conocimiento y crecimiento intelectual.

La lectura compartida en voz alta se conformó como una estrategia óptima para que el niño controle las actividades cognitivas como por ejemplo la comprensión de un cuento infantil, pues en su mayoría, están atentos a este tipo de estrategias que brinda la maestra y con las

cuales se siente a gusto, logrando con ello vincular la autorregulación y la atención en procesos de lectoescritura pues le llama la atención y plasma sus intenciones en un papel.

El niño se ve animado y motivado cuando se le presentan recursos tecnológicos que conduzcan a construir un aprendizaje significativo basado este en la narración de cuentos infantiles de su agrado. La narración de cuentos infantiles propicia espacios en los cuales el niño de transición involucra sus sentimientos y expresa situaciones en las cuales está inmerso siendo una forma de encontrar su autorregulación.

Con los cuentos infantiles el niño refleja sus afectos hacia sus compañeros y maestra pues convive con ellos y crea lazos de afecto que emocionalmente hacen que crezca logrando así adquirir conocimientos significativos.

Los cuentos infantiles inciden significativamente en el proceso de la adquisición de la lectoescritura, ya que las narraciones llevan al niño a descubrir y crear por necesidad una comunicación escrita hacia la producción de textos de su interés ya sea a través de imágenes o gráficas convencionales.

La adquisición del proceso de lectoescritura es paulatina y respetando los ritmos de aprendizaje de los niños, pues para ellos, es tan importante comunicarse de manera escrita como en forma oral, y los dos aspectos están de la mano en este momento de sus vidas.

Los procesos de autorregulación del aprendizaje en los niños y niñas de transición están ligados a la motivación desde el punto de vista intrínseca, a la integración de los estudiantes para realizar trabajos en grupo, pues es de su agrado poder compartir con sus pares en la realización de actividades donde se involucren varios integrantes y a la escritura de una nota de su interés usando gráficas propias, en algunas ocasiones o dibujos.

La implementación de actividades pedagógicas dinámicas contextualizadas y articuladas con los intereses y necesidades de los estudiantes impacta en sus procesos de aprendizaje ya que genera un mayor nivel de motivación el cual se refleja en los avances alcanzados respecto a la construcción del conocimiento. Realizar lecturas compartidas en voz alta es una actividad atractiva y estimulante que centra la atención de los niños y

permite el intercambio de pensamientos e ideas que suscitan a partir de la ejecución. La aplicación en esta investigación generó un nivel de concentración que llevó a los niños a irse autorregulando y apropiando del código de la lectoescritura con mayor facilidad.

Definitivamente, la lectura es un proceso que va de la mano de la escritura y que las palabras se constituyen en un motor para generar en los niños todo un proceso de imaginación, creación y autorregulación a partir de la narración de un cuento, la observación de una lámina o el mirar relatos a través de elementos tecnológicos que ofrece la escuela.

Exponer a los niños a diferentes tipos de textos les permitió evidenciar que el mundo se comunica de mil maneras y que aprender es fácil, por consiguiente, el lenguaje los adentra en su cultura y en el interés por adquirir conocimientos y autorregular su conocimiento controlando sus emociones y sentimientos.

REFERENCIAS

- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Magisterio.
- Elías, M., Tobías, S. & Friedlander, B. (2017). Educar con inteligencia emocional. Barcelona: Penguin Random House.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21), 169-194.
- Flores, L. & Hernández, A. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. San José: Universidad Nacional Heredia.
- Fuentes, S. & Rosario, P. (2013). Mediar para la autorregulación del aprendizaje: un desafío para el siglo XXI. Santiago: Universidad Central de Chile. https://indesvirtual.iadb.org/pluginfile.php/511745/mod_glossary/attachment/5191/Mediar%20para%20la%20autorregulaci%C3%B3n.pdf
- González, A. (2015). La autorregulación y su desarrollo en la primera infancia. Madrid: Universidad autónoma de Madrid.
- Gómez López, L. F., & Madero Suárez, I. P. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). La literatura en Educación Inicial. MEN. Documento No. 23. http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341839_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf.
- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011
- Piaget, A. (1967) *Child's Conception of Space*, Norton Edition.
- Pérez, M. & Roa, C. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá. D.C.: Secretaría de Educación Distrital. <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstr>
- Pina, B. (1986) La investigación cooperativa. *Educar*, 10, 51-78.
- Secretaría de Educación Distrital (2013). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito. Bogotá: Alcaldía Mayor, Universidad Pedagógica Nacional.: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf
- Tapia, J. (1992). Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención. Universidad Autónoma de Madrid. https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adolescencia_partes/determinantes_motivacionales.pdf

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

Vitgósky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Interacción entre aprendizaje y desarrollo. Barcelona: Editorial Crítica. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf

González del Yerro, A. (2007) La autorregulación y su desarrollo en la primera infancia. En Asunción González del Yerro y Héctor Gutiérrez Rodríguez (Eds.) La participación de la escuela en la formación inicial de los maestros (pp. 53-86). Educación y Desarrollo.

Zimmerman, B. & Risemberg, R. (1996). Research for the Future. Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 1-29.



CAPÍTULO 6

Self-regulation in learning, motivation and learning environments: Great challenges for learning the English language

Autorregulación en el aprendizaje, motivación y ambientes de aprendizaje: grandes desafíos para el aprendizaje del idioma inglés

*Tito Viveros Viveros - Jenny Consuelo Mahecha Escobar
y Francisco Conejo Carrasco Buenaventura (Valle del Cauca, Colombia)*

Abstract: The objective of this article is to present the results of a scientific investigation in which methodological, motivational and learning environment factors influence bilingual education. This research used the qualitative and correlational methodology because through it is possible to describe, argue and contrast the data collected.

The population was high school students from an institution in Buenaventura-Colombia. The categories analyzed were self-regulation in learning, motivation and learning environments. The semi-structured interview and the focus groups were used as an instrument and data

collection strategy (March 2017). The interpretation of the results was analysed through the triangulation of the information; which consists of taking as a basis the referential framework of the research and contrasting it with the data collected and with the perception of the researcher. As a consequence, the results showed important shortcomings both in the teaching methodology and in learning strategies and environments. In addition to other factors external to the institution (not deepened here) but that aggravate the situation.

For this, this article presents some useful conclusions to, on the one hand, initiate intervention actions internal and external to the institution in order to generate improvements and on the other hand, so that this article serves as a reference to other research on the learning of the English language and its challenges.

Keywords: Learning strategies, self-regulation learning, motivation and learning environments.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados una investigación científica en la que factores metodológicos, motivacionales y de ambientes de aprendizaje inciden en la educación bilingüe. Esta investigación utilizó la metodología cualitativa y correlacional porque a través de ésta se hace posible describir, argumentar y contrastar los datos recopilados. La población fue estudiantes de secundaria de una institución en Buenaventura-Colombia. Las categorías analizadas fueron la autorregulación en el aprendizaje, la motivación y los ambientes de aprendizajes.

La entrevista semiestructurada y los grupos focales se utilizaron como instrumento y estrategia de recolección de datos (marzo 2017). La interpretación de los resultados fue analizada a través de la triangulación de la información; que consiste en tomar como base el marco referencial de la investigación y contrastarlo con los datos recopilados y con la percepción del investigador.

Como consecuencia, los resultados evidenciaron importantes falencias tanto en la metodología de enseñanza como en estrategias y ambientes de aprendizaje. Además de otros factores externos a la institución (no se profundizan aquí) pero que agravan la situación. Para lo cual, este artículo presenta algunas conclusiones útiles para, por una parte, iniciar acciones de intervención internas y externas a la institución en

pro de generar mejoras y por otro parte, para que este artículo sirva como referencia a otras investigaciones sobre el aprendizaje del idioma inglés y sus desafíos.

Palabras claves: estrategias de aprendizaje, autorregulación en el aprendizaje, motivación y ambientes de aprendizajes.

INTRODUCTION

The 21st century has demanded from society greater transformations in its way of thinking and acting, this, due to the drastic technological and economic changes that humanity has had in recent decades and that significantly affect the social, economic and political relations in the region. In this sense, the globalization of the economy represents one of those changes that society must face. Reason why; bilingualism becomes a key communication tool that facilitates interaction among countries of a globalized world.

This article seeks to discuss self-regulation in learning, motivation and learning environments; key factors for the learning of the English language, necessary tool to develop in the global dynamics. Dynamics associated with the interest of this journal as it seeks to disseminate scientific research and promote academic reflection related to education; interest that shares this article because it seeks to generate discussion on those aspects that represent a challenge to make Latin America a bilingual region.

In accordance with the above, a publication of the magazine *Semana* (2017), and in a report of EF (Education First EF EPI, 2016); the average of Latin America in English proficiency is low; except for Argentina. Colombia, on the other hand, is in the last place. At the same time, "in the region, only Chile has an advanced public policy framework to adequately promote the learning of English," said the director of the Education Program of the Inter-American Dialogue, Ariel Fiszbein. "In general, the region lacks well-developed national policies. This, combined with the general low level of teachers, does not help improve levels of bilingualism. "

Consequently, and as mentioned; most of the countries in Latin America do not escape this reality due to factors that are multicausal, among which this article will briefly expose some factors external to the institutions, but will concentrate on internal factors; In which surely, interventions of

substantial improvements can be made in order to directly and significantly impact the well-being of bilingual education in the region and particularly in Colombia.

Finally, this article begins with the presentation of the backgrounds whose main objective is to expose the facts, actions and regulations that have framed the history of bilingualism in Colombia; then, a review of references dealing with self-regulation in learning, motivation and learning environments as key factors for the development of skills in foreign languages is presented, as well as the methodology with which the study was carried out, results and findings, conclusions, references, annexes; all arranged to expose in the clearest way the sequence of the article and to clear up any doubt about the way of execution of the study presented here.

BACKGROUNDS

As Latin American nations seek to increase their competitiveness and possibilities for economic growth, skill gaps of various kinds emerge, which represent potentially serious obstacles (Fiszbein, Cosentino & Cumsille, 2016). In this sense, the region and Colombia particularly present this great weakness since that gap is the low domain of the English language; that according to the report of EF (Education First EF EPI 2016) occupies one of the last places in the region.

Therefore, it is urgent for the region and especially for Colombia to take action to advance in this issue because the international business community finds in the domain of the English language an important tool for the success of cooperation and in the globalized economy; in fact, a large number of multinational companies demand that English be the common language of interaction, which shows that in the business world, English has established itself as the lingua franca (Neeley, 2012); in this order of ideas, Colombia has initiated some actions to improve in this aspect, among them the regulation of the bilingualism policies that even though they are not enough represent a small advance in this sense.

This is how, through the teaching of English as a foreign language, Colombia's bilingualism begins, the boom of which has grown thanks to the interest of national, regional and district governments, as evidenced by the current programs and policies for the promotion of bilingualism in the country (Álvarez Otero, Moreno Angarita & Zea Arias, 2010, par.1).

That according to the regulations; The foreign language is understood as that which is not spoken in the immediate and local environment, since daily social conditions do not require its permanent use for communication (MEN, 2006 p. 5). In addition, this "is usually learned in a specific educational context and the person is usually in contact with it during relatively short and controlled periods" (Álvarez Otero, Moreno Angarita & Zea Arias, 2010). and then when the following question emerges, what factors have affected so that the region and in particular Colombia has not advanced significantly in the learning of the English language as a foreign language?

Being responsible with the answer must admit that the factors are multi-causal; However, throughout the region there are important shortcomings in three key aspects that are: Teaching-learning strategies, motivation and learning environments; these factors analysed and discussed in this research through the conceptual references from the perspective of other scientific investigations and in dialogue with the researcher; discussion presented briefly in this article.

CONCEPTUAL REFERENCES

Teaching-learning strategies

Conscious of the multiple definitions given to teaching-learning strategies, this research found strong and very coherent the perspective of Pimienta (2012), which argues that teaching-learning strategies "Are instructions that the teacher uses to contribute to the implementation and development of students' competences "... (page 3), a concept that logically approaches reality since teaching-learning strategies are sequential and coherent directions whose purpose is the development of specific skills or abilities who appropriates, internalizes and sets in motion. Pimienta (2012), also states that the didactic sequence (initiation, development and closure) is a fundamental characteristic of teaching-learning strategies and that its permanent use is key when developing competencies is the end desired by the teacher.

On the other hand, although one of the aims of education is the development of competences in general, according to Zimmerman (2001), few teachers prepare their students to learn for themselves. It is probable that, ignoring the strategies of teaching-learning of high cognitive and metacognitive value together with the non-identification of the styles of learning by the teacher in the students are the reasons

for the non-provision of academic-pedagogical actions that impact Directly and significantly the student's learning process. From the position of García, Sánchez, Jiménez & Gutiérrez (2012), there is a positive response in the learning process of the student when, through pedagogical actions, strategies are provided that stimulate different learning styles.

On the other hand, Díaz-Barriga & Hernández Rojas (1998), goes further by stating that, teaching and learning "are processes that occur together, that is, the strategies used for instruction have an impact on learning and are the ones that they facilitate the apprehension of knowledge when it is exposed to the pedagogical experience "(paragraph 6), a position that coincides with many other authors such as Pimienta (2012) & García *et al.* (2012) who find in the teaching-learning strategies a transcendental tool to provide instructions that allow the development of competences.

Reason why, this research presents self-regulation of learning as a key strategy to respond to the cognitive and metacognitive failures that arise while the student is learning. For Boekaerts & Niemivirta (2000), Boekaerts & Corno (2005), cited by Maris *et al.* (2017, p. 178), Self-regulated Learning, which is a concept-system that refers to the general management of one's academic behavior, through interactive processes between different control systems: attention, meta-cognition, motivation, emotions, action and volitional control.

For his part, Pintrich (2000), seeking to be more precise and says that self-regulation in learning is defined as an "active-constructive process by which the student sets their own learning goals, monitors, regulates and controls their acquisition of knowledge, motivation and behavior, guided by the goals and contextual features of the environment " (p. 453).

In this same sense, this strategy is considered as a proactive process that students use to acquire academic skills, establish objectives, select and deploy tools, and self-control their own effectiveness, rather than as a reactive event that happens to students because of impersonal forces Zimmerman (1990). Additionally, Affirms that students can be considered self-regulated to the extent that they are - from a metacognitive, motivational and behavioral point of view - active participants in their own learning process (Zimmerman, 2000); consequently, self-regulated students are aware of the usefulness of

the self-regulation process in order to enhance academic success; attach great importance to the use of learning strategies; they supervise the effectiveness of their learning methods and strategies, and respond to this information in various ways, which can range from modifying their self-perceptions to replacing one strategy with another that is considered more effective (Zimmerman 1994, cited by Lamas, 2008).

Research on the role of teachers in this process is still limited (Rosário *et al.*, 2014), however, for Torrano & Soria (2016) they state that changes in the Classroom climate is a huge strategy to provide students with learning, a positive classroom environment strongly affects high levels of performance, so, it is the teacher's job to provide the appropriate setting for this to happen; Through the implementation of actions such as: Convert the class into a guide for the student, but not the only strong knowledge, raise activities in the classroom that, due to its complexity, require a conscious self-regulation by the student and deliberate of its behavior in such a way that it is seen in the task of planning to carry it out, the students are taught the benefits and the utility of employing learning strategies, motivating the relationship, reflection, explanation and application in the exams and not being limited to the reproduction of contents, involving students in decision-making within the classroom, including the teaching of learning strategies as one of the essential contents of the course, among others; they are decisive actions that contribute enormously to stimulate the commitment of the student with his learning process and to empower him of it.

In short, the learning strategies are materialized in the student's strategic actions to organize, plan, control, monitor and evaluate the cognitive and metacognitive processes that guide learning; reason why the academic-pedagogical procedures oriented by the teacher should be directed to the supply of activities that strongly stimulate these mental processes that are carried out in the brain and that give rise to learning. Therefore, it enhances any learning process and the acquisition of the English language does not escape this strategy.

On the other hand, Emotions, generally associated with motivation are defined as affective stimuli and of sudden appearance, of great intensity, of a transitory nature and accompanied by ostensible somatic changes, which are always presented in response to an emergency situation or stimuli of a surprising nature or of great intensity (Piqueras *et al.*, 2009, p.

98) are sensations experienced by all human beings and in most cases are closely related to the motivation of the learner.

According to Morales *et al.* (2013, p. 99), emotional skills could contribute to social and academic adaptation in various ways. First, facilitating thought. School work and intellectual development involves the ability to use and regulate emotions to facilitate thinking, increase concentration, control impulsive behavior and perform in stressful conditions. In the same way, it produces an increase in the student's intrinsic motivation to carry out their schoolwork. One of the fundamental components of emotional intelligence that is included in most definitions is the ability to motivate oneself.

On the other hand, for Herrera & Zamora (2014), the term motivation alludes to the aspect in virtue of which the living subject is an autodynamic reality (...), it is a self-energetic process of the person that exerts an attraction towards an objective that supposes an action on the part of the subject and allows accepting the effort required to achieve it. The motivation is composed of needs, desires, tensions, discomforts and expectations, is a step prior to learning and is the engine.

For its part, for Naranjo-Pereira (2009), seeks to be more transcendent and argue that, motivation is an aspect of enormous relevance in various areas of life, including educational and labour, as it guides the actions and conforms so in a central element that drives what the person does and towards what goals he is directed. That is, the motivation has both intrinsic and extrinsic characteristics that become reasons to keep the subject in the process and arrange it to be active in pursuit of its objective.

In the case of foreign languages, it is necessary to have a high level of motivation, both intrinsic and extrinsic, given that the process of acquisition of languages is complex and requires the individual to permanently retain the desire to move forward. In this order of ideas, the region and in particular Colombia with a policy of bilingualism still to "mature", that is, technically in the experimental phase, does not generate enough intercultural exchange actions that allow experiencing the need of the language. In the same way, the Latin American citizen fails to demonstrate the importance of learning English because the system that manages the efficient processes of learning foreign languages is in the hands of the private sector and for economic reasons is not available to the majority and; Public apprenticeship systems are very poor and of poor quality.

That said, the scenario perceived by the citizen does not favour the learning process of the English language in the region because the level of extrinsic motivation whose responsibility is of the government agencies is low due to lack of regulation, structuring, promotion and budget for the plans and programs of foreign languages.

On the other hand, according to Education First EF EPI (2016), the level of English teachers in the region is low, which becomes one of the trigger elements to keep the proficiency levels of this foreign language to a minimum. Without making early conclusions, in any teaching-learning process it is necessary to have professionals of the highest academic quality to be able to respond effectively and efficiently to the demands not only institutional but also personal of the students otherwise the processes are negatively affected as the intrinsic motivation of who wants to learn.

In conclusion, both intrinsic and extrinsic motivation are factors that must be maintained at the highest level because one depends largely on the other, that is, intrinsic motivation often receives stimuli from external events that happen to its around and it is in them that in many cases it finds the reasons to keep the individual in the process, for that reason, it is necessary that the language in the matter of bilingualism policies begins to be more concrete and forceful in the region and particularly in Colombia.

Because learning is multifactorial and complex, it demands the existence of minimal environmental conditions, especially because the environment teaches by itself, that is, the physical conditions of the space, the emotional environment, the methodological and motivational aspects of classroom environments, Key aspects for learning, these should be complemented by a suitable temperature, ventilation, the colour of the walls, the ceiling, the intensity of the light and the decoration according to the age and stage of the development of the students; sufficient resources and materials, in addition to adequate cleaning; coupled with socio-emotional characteristics that lead to motivation, discipline, sense of belonging and commitment in the care of the classroom, as well as the quality of existing interpersonal relationships; all of which favour that the learning achieved by the students is optimal (Castro & Morales, 2015).

In fact, the conditions exposed by Castro & Morales (2015) are the normal conditions demanded by any academic AA (Learning Environment). However, for the suitability of a foreign language environment, it is

necessary to personalize it, in such a way that it takes into account the ages of the participants, that it has sufficient and necessary atmosphere and; that inspires the purpose for which it was conceived. Added to this, that contributes to respect for the identity and cultural diversity of the participants to generate motivation in the students. Finally, that it becomes a real and ideal scenario for the development of foreign language skills.

On the other hand, it is essential that AA enhance and stimulate cognitive and metacognitive processes; as well as the emotions and motivation in the students and; in addition, it causes learning to occur as a result of the presence and articulation of each of these aspects; that, although they are not an infallible whole, if it constitutes and represents an ideal scenario to exponentially stimulate learning in general and the acquisition of a second language in particular.

Finally, it is necessary to note the little existence of AA of foreign languages of a public nature, throughout the national territory. Investments in this regard have not been many, in fact, the national bilingualism plan has limited it to being only a normative program and embodied in a document that in practice does not come to life because significant financial investment is not allocated.

METHOD

The instrument used in this investigation was the semi-structured interview that according to Vargas (2012, p. 136) is "a conversation, it is the art of asking questions and listening to answers". In this order of ideas, four interviews were prepared (one for a director, one for the teacher and two for the students, written and in audio) and in its construction process the following quality protocol was developed: It starts with the construction of a triple entry table, which is prepared by the researcher and analysed and corrected by two teaching advisors and two experts (external) to the research.

These instruments are constructed from the analysis of the general objective and the specific objectives of the investigation; elements that in turn were the main basis of the categories established in the triple entry table and that, in addition, were the main input of the construction of each of the questions that comprised the interviews.

Therefore, the first written interview was applied to the students, a second interview recorded, applied to the teacher, another interview with the

manager recorded to the manager, finally, a fourth recorded interview, in which two groups of five students (male and female) were organized, on different days, but the same interview was applied for both groups focal. Each of these procedures were with authorized consent by the participants and in the case of minors by their parents and / or legal guardians.

The interviews were coded according to the researcher's criteria, with the advice of the teachers and the following protocol was followed: the interview with the director was called (DA01), the interview with the teacher was coded with (DE01); for student piloting interviews, it was coded from (A01 to A05) and for the application of the actual written interview-students were coded from (A01 to A20), additionally, a semi-structured recorded interview was constructed to be applied to the two focus groups intervened according to the researcher's criteria and which were coded as groups (focus 1 and 2).

Validation of instruments

The data collection instruments were validated following this protocol: Two experts from different local universities were located, who have worked for many years in the academic sector and with extensive research experience. These experts were given a format whose purpose was to make them aware of the process that had to take place prior to the review of the validation exercise.

Therefore, they were first given a brief review about the research exercise that was being carried out to put them in context, then the objectives (general and specific) of the research, the triple entry table and the piloting were reviewed; finally, we proceeded to review the interview questions one by one and analysed (consistency, content, relationship, quality and accuracy and relevance), then suggested corrections, each of which, oriented to the analysis of the items in parentheses.

It is recommended that the questions be related to the categories in order to analyse the information more easily. In addition, the way the questions are written and the number of them are reviewed. Finally, the experts conclude:

- The instrument presents many questions.
- Some questions lead to the same.
- Some questions were not aimed at responding to the objectives of the investigation.

- Some questions, by the level of vocabulary, generated confusion for the interviewee, for the language.
- Some questions would not have the scope by the way they were written.

Recommendations:

- Reduce the number of questions to a maximum of 8.
- Focus the questions on the specific objectives and the selected categories.
- Review the mode and level of writing (simplest vocabulary and clearer and more precise writing).
- Additionally, use the focal group strategy for data collection.
- Based on these recommendations, the instruments were corrected.

Procedures

Through a letter received and signed on February 16, 2018, addressed to the rector (e), of the educational institution, it is made known about the research study in the educational institution where different members of the educational community would participate, mainly students, authorization letter, already listed in the appendices of this investigation.

The same document establishes the commitment not to injure and respect the good name of the institution and the actors that converge there, in addition, request additional permits in advance that would occur each time an intervention was to take place. Finally, update the institution on the progress of the study and generate a report for the institution that serves as a reference for improvement actions and future research. Commitments that were received with pleasure and tranquillity by the rector.

Before scheduling the date and place of the interview with the manager, with the teacher or with the students, the reason for the investigation was explained, the reason for the interviews and the authorization letter from the rector was presented for the purposes of the investigation. Special emphasis was placed on the confidentiality of all the data collected. This in order to generate greater confidence in the interviewees.

While the document was applied, the interviewer had an attitude of respect, guidance and camaraderie with the interviewees. The idea was to avoid feeling evaluated as much as possible. It was envisaged to make the necessary clarifications or precisions in relation to the questions, the aptitudes and attitudes of the interviewee were identified, and the

interview was stimulated as much as possible to avoid tensions. The same methodology will be done with the focus groups. The meetings were recorded via audio and then transcribed to leave evidence.

Field work schedule

Chart No. 1.
Schedule of activities

Ítems	Objectives	Dates
Interview to director	Compiled info.	March 19 / 2018
Interview to teacher	Compiled info.	March 19 / 2018
Interview to students	Compiled info.	March 21/22 / 2018
Interview to Focal Group	Compiled info.	March 19/23 / 2018

Own elaboration

ANALYSIS AND DISCUSSION OF RESULTS

Strategies in Learning

From the perspective of Pimienta (2013), the teaching-learning strategies "are instructions that the teacher uses to contribute to the implementation and development of students' competencies" ... (page 3), a concept that is logically close to the academic-pedagogical reality since the teaching-learning strategies are sequential and coherent directions whose purpose is the development of specific skills or abilities of those who appropriate, internalize and implement them.

Chart No. 2
Trend analysis. Subcategory: Learning strategies.

Instrument	Questions No.	Trend
Interview (DA01)	2	The performance has been low, we have not had good results, we have been low and regular, due to the low interest of the students themselves to know the foreign language.
Written Interview to (Students)	4	It is assumed that good performance depends on the way the teacher guides the class.

Instrument	Questions No.	Trend
Focal Group 2	4	There is an imaginary that the themes of the subject are very basic, which is why most of the students decide to copy themselves from others.
		The subject of English is assumed as another requirement, but not as a subject that is for life.
		The classes are oriented to writing, students demand other strategies to work other skills.
		Students use unstructured self-regulation techniques, they are more learning techniques for entertainment, but without academic purposes.
	10	Most students do not spend time or dedicate only the hours assigned by the institution for language learning.
Written interview A0014	4	It is assumed by the students that the good performance of them is more responsibility of the teacher than of themselves.

Own elaboration

(Directive DA01) maintains that, the institution recognizes the lack of promotion and support to the area of English; both by the district government and the administrative-institutional; In addition, he is aware that the results in English tests (internal and external) have been between low and medium, a phenomenon that he attributes to the lack of interest and motivation of the students. A position that is quite debatable, since in order to achieve desirable results, it is necessary to know the structure and intensification of the bilingualism plans and programs of the country CEFR (Common European Framework of Reference for Languages and PNBC (National Plan of Colombian Bilingualism) for articulate efforts from different directions that contribute and support this purpose.

On the other hand, the teacher recognizes that from his role as teacher there are strengths and weaknesses; the latter contained in the skills of Listening (listening) and Speaking (speech), in addition, of some methodological aspects to improve. Therefore, materializing academic-pedagogical actions that generate direct and significant impact on

students is a difficult challenge to achieve given that; The methodological weaknesses are reflected in the use of teaching strategies and the lack of mastery of language skills in pedagogical practice, a scenario that makes it very complex to move forward.

Additionally, although students recognize the importance of the English language as a useful tool for productive life, they also recognize their low commitment to the learning process and; Although the way the teacher has physically organized the classroom positively calls their attention, this does not become sufficient to get fully involved, on the other hand, the learning strategies they use are not very effective, that is, they are more oriented to repetition, memorization and entertainment than true tools of self-regulation of learning.

Finally, the students affirm that it is the English teacher, the only person that encourages and encourages them to recognize the importance of the language and to learn the language, however, from the administrative point of view the opposite is evident since the language is treated as a mere subject that must be met, in fact, the allocation of hours for learning is minimal (2 hours per week). However, students applaud strategies such as the collaborative work assigned by the teacher as they become an opportunity to learn from others, share and discuss.

In short, the ignorance of the programs and plans of bilingualism on the part of the educational community, the weaknesses both in the teaching methodology and in the mastery of English language skills, the little impact generated by the learning strategies used by the students, the hourly intensity dedicated to learning among other factors are elements of consideration that largely justify the weakness of the mastery of this language by the educational community in training.

The motivation

Motivation is a self-energetic process of the person who exercises an attraction towards an objective that supposes an action on the part of the subject and allows to accept the effort required to achieve it. Motivation is composed of needs, desires, tensions, discomforts and expectations, constitutes a step prior to learning and is its driving force (Herrera and Zamora 2014, p.126). That is, the motivation represents the intrinsic force that keeps the individual active towards the achievement of their objectives. However, there are conditions and situations extrinsic or alien to the individual that affect (positively or negatively) this enhancing energy; In the box we will observe these situations:

Chart No. 3.
Trend analysis. Subcategory: Motivation

Instrument	Question No	Trend
Focal Group 1 y 2 Students	1-2-3- 6-8-13	The students assume the organization of the classroom by the teacher as a strategy of high motivational value for them.
		The attitude and aptitude demonstrated by the teacher in the classroom is taken by the students as elements of personal and professional commitment, very positive.
		The topics dealt with in the classroom, although very basic in some cases, raise the interest of the children
		Little commitment is shown to the promotion of bilingualism by managers, a situation that is perceived by students.
		The activities in collaborative groups turn out to be a strategy that stimulates the students since it gives them confidence to feel accompanied and to work for the same objective.
		The intensity of hours assigned to the training in English is very low (2 hours) per week, the resources for teaching are scarce and the administrative language for the promotion of the subject is very little.
Interview Teacher	5	The teacher tries to generate the highest level of security and confidence in the students, encourages them to participate actively in the class, says: "nobody was born" this is the scenario that is required to make mistakes and correct.
		The teacher recognizes that his opinions, judgments and comments about his students generate a great impact (positive or negative) for it, try to emit positive judgments to increase their self-confidence.

Own elaboration

In an interview with (Director DA01) he affirms that he is aware of the needs of the institution in relation to the bilingualism program; that from its role as administrative has requested support for this need as for others,

unfortunately, its multiple requests have not been answered positively, a fact that affects the programs organized by the institution and that reflects to the students a lack of institutional interest.

Consequently, it is unlikely to maintain the motivation of the educational community in high, since it is expected strong actions in the field of investment by the state for improvements that contribute to educational quality, actions that do not occur. On the other hand, the dissemination of bilingual policies such as the promotion of intercultural events by the assigned agencies and educational institutions in the territory is null, which generates disinterest and discouragement of those involved in learning.

Despite the previous scenario, the teacher maintains a permanent struggle to maintain the motivation above, through internal actions such as the adaptation of the learning environment, permanent recognitions that stimulate the commitment to the subject, favourable aptitude to develop the contents of the area and the learning strategies that, although they become somewhat monotonous and little empowering are the ones you know to develop skills in this foreign language.

Students, for their part, recognize in the English language a very useful tool for their lives and many of them are willing to make greater efforts to learn and develop competences in this subject, however, the conditions outlined above are a hopeless reality that leaves the only option for training in the private sector, an opportunity that many cannot access through the economy.

In conclusion, from the lack of financial investment, outreach on the policies of bilingualism and promotion of intercultural events to the limited actions of the teacher are situations external to the students that contribute to injuring their interest and motivation towards the progress and learning of the English language. In this sense, extrinsic "motivational" factors strongly and negatively affect the intrinsic motivational factors.

Learning environment

For Castro & Morales (2015), "Because learning is multifactorial and complex, it demands the existence of minimal environmental conditions, especially because the environment teaches for itself (p.2), that is, the physical conditions of space, emotional environment, the methodological and motivational aspects of the classroom environment, are key aspects for learning.

In the teaching-learning process of foreign languages, an ideal environment is crucial because within it the academic-pedagogical processes that stimulate student learning are articulated, generating greater cognitive and metacognitive activities until each experience becomes a reality. competences and these in significant learning.

Reason why, a high percentage of the educational community agrees that a suitable learning environment makes the actors involved in the process and generates empowerment because they would have an appropriate space to develop their skills in English and measure them permanently. Thus, to have control of both the weaknesses and the strengths and the advances that are obtained in the process of developing language skills.

Question: What factors have affected the region and particularly Colombia has not made significant progress in learning English as a foreign language?

The educational policies around foreign languages have been associated with the promotion of professional development and the insertion of the country in the global economic dynamics, which makes it necessary to invest. For Cuenca & Pont (2016), economic intervention is one of the key elements to achieve educational quality; the investment ensures the acquisition of the necessary input to carry out efficient and effective processes that guarantee the achievement of the objectives set. In this order of ideas, quality is proportional to development, and this to investment (Moreno, 2009, as quoted by Fandiño, 2014).

While it is true, learning strategies are academic-pedagogical tools guided by the teacher and used by the student to facilitate learning. The implementation and implementation of any learning strategy does not require economic investment but rather the interest, willingness and ability to self-regulate learning by the student. In fact, self-regulation in learning is a strategy that materializes the tools necessary for the student to gain effectiveness and efficiency in learning, and that according to Zimmerman (2008) (...) is a "proactive process that students use to acquire academic skills, to establish objectives, select and deploy tools, and self-control their own effectiveness" (p. 166). Therefore, for this exercise it is not necessary to consider the economic intervention by the state.

However, if students are not aware of these strategies, a qualified teacher is required to initiate them in the use and implementation of these important strategies for learning, which implies permanent training, updating

pedagogical content and attention to different pedagogical scenarios that directly involve the financial investment of those who attend among other resources that are necessary to update this professional of foreign languages.

On the other hand, it is clear that intrinsic motivation plays a fundamental role in the student's performance; however, you should consider the existence of external factors that negatively affect this self-energetic behaviour, for this particular case:

In the first place, there is not enough disclosure and promotion of plans, policies or programs that involve the integration of foreign visitors and native staff interested in learning the English language as a foreign language. Secondly, there are very few international companies based in the territory that stimulate the hiring of talents that master this second language; In addition, when required, they are brought from other regions of the country, a situation that significantly discourages local students. Finally, access to private English teaching programs is supremely expensive compared to the purchasing power of the natives, which takes away any possibility.

It must be admitted that, the financial investment leverages, significantly and significantly, not only the bilingualism programs, but also the educational infrastructure that presents significant deterioration with the risk of collapse throughout the territory, as well as providing training to teachers to strengthen their skills. cognitive and pedagogical in relation to the English language.

Also, in schools, students feel lack of depth of the content seen in training, monotony in learning strategies; what is the teacher's responsibility; In addition, it is evident that there is no learning environment that meets the academic needs of students in relation to learning the English language; institutional responsibility.

In summary, the results show a multiplicity of factors that cause the low level of English in the region. However, the low impact generated by the teaching strategies of teachers; In addition to its low level of foreign language skills, the flaws in the learning strategies of the students, the lack of adequate public spaces for the development of English language skills and the lack of governmental commitment are detonating factors that justify the low level of language in the region and particularly in Colombia.

CONCLUSIONS

Pedagogical strategies play a role of great importance in the teaching-learning processes of foreign languages, which is why self-regulation in learning is a strategy that not only helps and facilitates learning but also allows students to gain independence and autonomy while learning, therefore, it is necessary to have teachers who can provide their students with actions, activities and strategies that significantly stimulate the cognitive and metacognitive processes that their brains perform while they learn, self-regulation in learning supplies this benefit for students.

Emotions and motivation are inherent aspects of man and represent an intrinsic force that moves him towards his objectives. However, these aspects of multi-causal origin can often be stimulated by external factors, and it is then, when institutions in general must join forces to foster active participation from students so that they can find through this participation, the necessary motivation that keeps them in the process and retains internal will to develop the competences of the language.

Learning environments not only motivate the participants of the learning process, but also become in a tool that, in addition, facilitate learning through the developing of the maximum potential in those who learn, hence, to have a suitable learning space, it ceases to be a luxury for academia and becomes an essential need for the teaching-learning process.

Finally, there is a multiplicity of factors in Latin America and particularly in Colombia to take the last unlucky place in the development of bilingual competences in the region, however, when reviewing the methodological, motivational and learning space aspects, you find reasons enough to justify why the situation is just like it is. Nevertheless, this research does not only seek to criticize the processes, but also to become a reference that shows what is failing to undertake improvement actions in the field of learning English as a foreign language.

REFERENCES

- Álvarez Otero, B.; Moreno Angarita, M. y Zea Arias, P. (2010) Percepciones de terapeutas ocupacionales sobre el lenguaje y la comunicación de los niños con déficit de integración sensorial. *Rev. Fac. Med*, 58, 263-271.
- Boekaerts, M. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Castro-Pérez, M. & Morales-Ramírez, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32.
- Cuenca, R. & Pont, B. (2016). Liderazgo escolar: inversión es clave para calidad educativa. Madrid: Fundación Santillana.
- Fandiño-Parra, Y. J. (2014). Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. *Educación y Educadores*, 1(72), 215-236.
- Fiszbein, A., C. Cosentino, & Cumsille, B. (2016). The Skills Development Challenge in Latin America: Diagnosing the Problems and Identifying Public Policy Solutions. Washington, DC: Inter-American Dialogue and Mathematica Policy Research, 1-60.
- García, J. L., Sánchez, C., Jiménez, M. A. & Gutiérrez, M. (2012). Estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje: Un estudio en discentes de postgrado. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 10, 65-78
- Herrera, S. J. & Zamora, G. N. (2014). ¿Sabemos realmente que es la motivación? *Correo Científico Médico*, 18(1), 126-128.
- Lamas Rojas, Héctor. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20.
- Linares, R. A. (2007). Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- MEN (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras. Inglés. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-115174.html?_noredirect=1
- Morales. R. M., Benítez, H. M. & Agustín. S. D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98-113.
- Naranjo. P. M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Neeley, T. (2012). Global business speaks English. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2012/05/global-business-speaks-english>
- Maris, S., Difabio de Anglat, G. y Noriega, M. (2017) Perspectiva temporal y estilos de personalidad en estudiantes argentinos. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines* 33(2), 315-336.

- Naranjo Pereira, María Luisa (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Pimienta, P. J. (2012) *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson.
- Piqueras, R. J., Ramos, L. V., Martínez, G. A. & Oblitas, G. L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16 (2), 85-112. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=134213131007>
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Michigan: University of Michigan. <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf>
- Revista Semana* (2017). Colombia y su preocupante nivel de inglés. <https://www.semana.com/educacion/articulo/bilinguismo-nivel-de-ingles-en-colombia/542736>
- Rosário, P., Pereira, A., Hogemann, J., Nunez, A., Figueiredo, M., Núñez, J., Fuentes, S., & Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base Scielo. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797.
- Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489. https://www.catedraautismeudg.com/data/articles_cientifics/5/0ff0534e-8d1b4980986ed2c1d9e4aa13-que-es-la-teoria-de-la-mente.pdf
- Torrano, M. F. & Soria, O. M. (2016), Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria. *Revista Contextos educativos*, 1, 97-116.
- Vargas-Jiménez, I. (2012) La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista electrónica Calidad en al Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Young, D.R. (2013) *If Not for Profit, for What?* Georgia: University State.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (Segunda Ed., pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO 1

Tabla 1. Subcategoría: autocontrol.....	37
Tabla 2. Subcategoría: autorreflexión.	38
Tabla 3. Subcategoría: automotivación.	40
Tabla 4. Subcategoría: organización.	41
Tabla 5. Subcategoría: dimensión social.....	42
Tabla 6. Subcategoría: dimensión afectiva.	43
Tabla 7. Subcategoría: las TIC en la educación inicial.....	44

CAPÍTULO 2

Tabla 1. Familia y docentes.....	66
----------------------------------	----

CAPÍTULO 3

Tabla 1. Procesos de autorregulación del aprendizaje.....	87
Tabla 2. Desempeño académico.....	90
Tabla 3. Factores determinantes del desempeño.	92
Tabla 4. Autorregulación del aprendizaje y desempeño académico.....	94

CAPÍTULO 4

Tabla 1. Procesos de autorregulación del aprendizaje.....	109
Tabla 2. Prácticas pedagógicas relacionadas al juego infantil que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación en primera infancia.	112
Tabla 3. La lúdica como estrategia pedagógica en el aprendizaje significativo en la educación en primera infancia.	113

CAPÍTULO 5

Tabla 1. Estrategias pedagógicas relacionadas al cuento infantil que promueven la autorregulación del aprendizaje en primera infancia.....	142
Tabla 2. El cuento infantil en los procesos de lectoescritura.	144
Tabla 3. Niveles de lectoescritura en educación en primera infancia.	147
Tabla 4. Procesos de autorregulación del aprendizaje en primera infancia.	149

CAPÍTULO 6

Tabla 1. Schedule of activities	169
Tabla 2. Trend analysis. Subcategory: Learning strategies.	169
Tabla 3. Trend analysis. Subcategory: Motivation.	172

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO 2

Figura 1. Desempeño académico año 2019, periodo dos, grado noveno.....	63
---	----

CAPÍTULO 3

Figura 1. Procesos Metacognitivos.....	88
Figura 2. Procesos de motivación del aprendizaje.....	88
Figura 3. Procesos de autoeficacia.....	89
Figura 4. Procesos de control estratégico.....	89
Figura 5. Evaluación del desempeño académico.....	91

GLOSARIO

Afectividad: Achilli (2000) afirma que la afectividad: "es la construcción del 'deber ser' del maestro, se vincula con la fuerte ligazón emocional que se le atribuye a la relación docente-alumno. Aquello que significa la continuidad del rol materno-paterno" (p. 2).

Aprender a aprender: "Es la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente" (Martín, 2008, p. 73).

Aprendizaje autónomo: el aprendizaje autónomo: "es una manera de adquirir conocimientos, ideas o actitudes que se produce de forma independiente por parte del aprendiz" (Rodríguez, 2019, párr.1), cuando un individuo de manera independiente aprende y configura nuevos conocimientos, se responsabiliza, organiza, planifica, se enfoca e interioriza lo que quiere aprender se reconoce como aprendizaje autónomo.

Autoestima: para Nathaniel Branden (1995), la autoestima es de importancia vital para una sana convivencia y un óptimo funcionamiento del ser a través de la autorregulación, de esta manera, es una herramienta que permite al individuo enfrentarse a los retos de la vida.

Autorregulación del aprendizaje: es un conjunto de habilidades que permite a los estudiantes activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar los objetivos propuestos (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Cognición: se entiende como el desarrollo de la mentalidad humana, a través de procesos como recordar, procesar información, la atención y la percepción (Alliende & Condemarín, 2000, p. 94).

Conducta: la conducta, desde el enfoque de los procesos autorregulatorios del aprendizaje, está orientada, como lo expone Zimmerman "a lo que los estudiantes hacen efectivamente en el momento de perseguir sus metas. Por ejemplo, la realización de las tareas planeadas". La conducta, en el modelo de Zimmerman, junto

con la persona y el ambiente constituyen los tres factores que influyen en los componentes: "conductual (auto-observación, ajustamiento estratégico) ambiental (condiciones o resultados ambientales) y cubierta (estados cognitivos y afectivos)" (Zimmerman, 2000, como se citó en Peñalosa, Landa & Vega, 2006, p. 9).

Emoción: la neurociencia del aprendizaje ha permitido tipificar las emociones como sucesos caracterizados por ser altamente complejos y abarcar una múltiple serie de dimensiones (Marino *et al.*, 2017, p. 60). Gross, define la emoción como "una transacción en un contexto que implica un interés particular, una interpretación significativa de la realidad. Provoca, asimismo, una respuesta multidimensional, que actúa sobre la relación persona-situación que le dio origen" (Gross, 2008, como se citó en Gargurevich, 2008, p. 5).

Estilos de aprendizaje: son todos aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los estudiantes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Alonso, Gallego & Honey, 1994).

Estrategias de aprendizaje: Esteban, Ruiz & Cerezo (1996) consideran que las estrategias son las acciones que han sido organizadas de manera consciente, así como los procedimientos que parten de la iniciativa del propio estudiante, organizadas y planificadas por el propio aprendiz para resolver tareas concretas de aprendizaje. Estas estrategias de aprendizaje están "ligadas a la metacognición, comportamiento estratégico incluye la deliberación y flexibilidad en la selección de los propios recursos y capacidades, planificación y evaluación de acciones o procedimientos" (Medina & Nagamine, 2019, p. 138).

Inteligencia emocional: Goleman & Senge (2016) la definen como: "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones". De igual manera, Salovey & Sluyter (1997) afirman que la inteligencia emocional es la habilidad de procesar información sobre las emociones propias y de los demás. Además, también incluye la capacidad de usar esta información como una guía para el pensamiento y el comportamiento.

Metacognición: "Es el conocimiento y regulación del control consciente y deliberado de la actividad cognoscitiva" (Brown, 1980, citado en Condemarin, 1995, p. 96).

Motivación: es un estado que demuestra el interés y la disposición por realizar una actividad con un fin; es esa chispa que permite encender la imaginación, la creatividad e incentiva el desarrollo del proceso. Según Woolfolk "la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta". De esta manera, entra a formar parte activa del accionar del estudiante (Díaz-Barriga & Hernández Rojas, 1998).

Motivación intrínseca: la motivación intrínseca hace referencia al propio impulso o a las razones personales que llevan a la realización de una actividad o tarea sin que medie un reconocimiento, simplemente la satisfacción de realizarla (Deci, 1975, citado por Schunk 2012). Este tipo de motivación es muy importante para el aprendizaje por cuanto facilita alcanzar las metas, superar las dificultades a lo largo del proceso y favorece las emociones al disfrutar de las experiencias por la realización de las actividades, evitando así el aburrimiento, la pereza, y por ende impactando en los índices de reprobación y deserción escolar.

Motivación extrínseca: se podría decir, que es lo opuesto a la motivación intrínseca, pues a diferencia de la motivación intrínseca las razones que motivan la realización de la tarea o actividad es conseguir una recompensa, es decir, media un estímulo externo; para el caso de los estudiantes este podría ser obtener una buena calificación, puntos adicionales, aprobación de asignaturas, elogios del docente o sus compañeros, o dar satisfacción a sus padres. Según Schunk (2012) la motivación extrínseca consiste en participar en una tarea como medio para obtener una recompensa.

Rendimiento académico: Tamayo, Zona & Loaiza (2015, p. 8) lo definen como: "un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje en el cual intervienen muchos factores: confianza, curiosidad, autocontrol, capacidad de comunicar y cooperación. Este hace referencia a la evaluación que hace el estudiante sobre los conocimientos adquiridos".

REFERENCIAS

- Achilli, E. (2000).* Aprendizajes y práctica docente. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Alliende, F. & Condemarín, M. (2000).* La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Alonso, C.M., Gallego, D. J. & Honey, P. (1994).* Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero.
- Branden, N. (1995).* Los seis pilares de la autoestima. Barcelona: Paidós.
- Condemarín, M. (1995).* Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. En: Revista Lectura y Vida, año XVI, 4, pp. 5-14.
- Esteban, M., Ruiz, C., & Cerezo Ramírez, F. (1996)* Los estilos de aprendizaje y el rendimiento en ciencias sociales y en ciencias de la naturaleza en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 12(2), 153–166. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/30511>
- Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (1998).* Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015).* El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Gargurevich, R. (2008).* La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: el rol del docente. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 4(1), 13. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.10>
- Goleman, D. & Senge, P. (2016)* Triple Focus. Barcelona: Ediciones B.
- Gross, J. J. (2008).* Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 497–512). New York: The Guilford Press.
- Marino, J., Jaldo, R. y Arias, J.C. y Ramiro Palma, M. (2017)* Neurociencia de las capacidades y los procesos cognitivos. Editorial Brujas.
- Martín, M. (2008).* Aprendizaje servicio y la responsabilidad social de las universidades. Barcelona: Octaedro – Universitat de Barcelona.
- Medina, D., & Nagamine, M. (2019).* Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 134-159. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.276>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014).* ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

- Peñalosa, E., Landa, P. y Vega, C. Z. (2006) Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2), 1-21.
- Rodríguez Sierra, A.V. (2019). Análisis contextual de la acción tutorial en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bogotá-Colombia) para la elaboración de un modelo organizativo y de intervención. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Salovey, P. & Sluyter, D. J. (Eds.), (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Cambridge: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>



MD UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Rectoría UNIMINUTO Bogotá Virtual y Distancia