

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.53961>

La planificación, proceso fundamental en la autorregulación del aprendizaje en la educación media

Planning, a Fundamental Process in the Self-Regulation of Learning in Secondary Education

Natalia Ortiz Espinal
Corporación Universitaria Minuto de Dios,
Bogotá, Colombia
natalia.ortiz-e@uniminuto.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-9132-338X>

Liris Yojana Márquez Ángel
Corporación Universitaria Minuto de Dios,
Bogotá, Colombia
liris.marquez@uniminuto.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-8250-2757>

Elquin Mejía
Corporación Universitaria Minuto de Dios,
Bogotá, Colombia
elkin.mejia@uniminuto.edu
<https://orcid.org/0000-0001-7295-4151>

Jenny Mahecha
Corporación Universitaria Minuto de Dios,
Bogotá, Colombia
jmahecha@uniminuto.edu
<https://orcid.org/0000-0002-9799-7200>

Recepción: 26/04/2023
Aprobación: 03/08/2023

¿Cómo citar este artículo?

Ortiz-Espinal, N., Márquez-Ángel, L. J., Mejía, E. y Mahecha, J. (2024). La planificación, proceso fundamental en la autorregulación del aprendizaje en la educación media. *Revista Educación*, 48(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.53961>



RESUMEN:

El objetivo de este artículo es analizar los efectos de la planificación como parte importante de la autorregulación en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación media de los sectores rural y urbano de Colombia. El enfoque de investigación fue mixto, lo que implicó la recolección y sistematización de datos cuantitativos y cualitativos, así como su asociación y análisis. Los datos se recolectaron a través de instrumentos como un cuestionario y entrevista semiestructurada, para la cual se usó la técnica de grupo focal. Estos instrumentos fueron aplicados a 307 estudiantes y 71 maestros y maestras de diez instituciones educativas de diferentes departamentos de Colombia. La sistematización de datos se logró a través de técnicas como la codificación abierta y axial en matrices de análisis categorial. El análisis vinculó procedimientos metodológicos relevantes como: identificación de recurrencias, coincidencias y tendencias; rotulación y jerarquización de hallazgos emergentes y finales; y triangulación teórica. Los resultados han puesto en evidencia que, si bien la autorregulación es una capacidad que se desarrolla en el estudiantado, la persona docente es un actor determinante para que dicha capacidad se active, quien debe conocer cuáles son los componentes de tipo transversal, tecnológico, metodológico y pedagógico, que cada estudiante requiere de acuerdo con sus estilos y niveles de aprendizaje, para empoderarse de manera activa y con motivación de todo lo que implica la planificación de forma autocontrolada del desarrollo de la tarea. De ahí, la necesidad de que los y las docentes reconozcan estos componentes para poder actuar en consecuencia y se generen estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como ambientes educativos en donde el estudiantado sea el actor principal que analiza y establece las herramientas, acciones y rutas de trabajo más convenientes para enfrentarse con éxito a su proceso académico.

PALABRAS CLAVE: Autorregulación del aprendizaje, Cognición, Aprendizaje activo, Motivación, Planificación, Autoaprendizaje.

ABSTRACT:

This article discloses the results of an investigation whose objective was to analyze the effects of planning as a relevant part of self-regulation in the learning processes of secondary school students in the rural and urban sectors of Colombia. The research approach was mixed, which implied the collection and systematization of quantitative and qualitative data, as well as their association and analysis. Moreover, the investigators collected the data through instruments such as a questionnaire and a semi-structured interview, in which they used a focus group technique. These instruments were applied to 307 students and 71 educators from ten educational institutions from different departments of Colombia. In addition, the authors achieved data systematization through techniques such as open and axial coding in categorical analysis matrices. The analysis linked relevant methodological procedures such as identification of recurrences, coincidences, and trends; labeling and prioritization of emerging and final findings; and theoretical triangulation. The results show that although self-regulation consists of a capacity developed in the students, the teacher is decisive in awakening said capacity. It is the educator who must know what are the transversal, technological, methodological, and pedagogical components that each student requires according to their learning styles to actively empower and motivate themselves in everything that involves self-controlled planning of the development of the task. Therefore, teachers must recognize these components and thus be able to act accordingly and generate teaching-learning strategies, as well as educational environments where the students are the main actors who analyze and establish the most suitable tools, actions, and work routes for successfully facing their academic process.

KEYWORDS: Self-regulated Learning, Cognition, Active Learning, Motivation, Planning, Self-learning.

INTRODUCCIÓN

La autorregulación del aprendizaje requiere un conjunto de competencias que le permiten a los aprendices poner en marcha las estrategias de autoaprendizaje que necesitan para alcanzar las metas establecidas. Al respecto, existen diversas teorías, sin embargo, en este artículo, se toma en cuenta la teoría propuesta por Barry Zimmerman, quien plantea un modelo cíclico de tres fases: planificación, ejecución y auto reflexión (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a). De acuerdo con esta teoría, se hace énfasis en la fase de planificación que tiene dos componentes importantes que son el análisis de la tarea y la automotivación. En el componente de análisis de la tarea, se encuentra uno de los más importantes procesos que realizan los aprendices, como lo es el establecimiento de objetivos; allí es donde toma sentido la planificación, proceso en el que se centra específicamente la investigación llevada a cabo.

Luego del establecimiento de los objetivos de aprendizaje, los y las estudiantes, entendiendo en qué consiste la tarea propuesta, deben pensar en cuál es la mejor ruta para alcanzar el objetivo establecido y con ella determinar las estrategias, herramientas y técnicas necesarias para llegar a la meta exitosamente. Esta es la importancia de estas estrategias de planificación, consideradas como fundamentales en la autorregulación del aprendizaje, debido a que, como refieren Font et al. (1994), si no se establece un plan de acción acertado, se tendría una alta probabilidad de bajo rendimiento académico.

Según lo anterior, esta investigación cobra especial relevancia, porque en Colombia, si bien se encuentran estudios acerca de la autorregulación del aprendizaje, no se ha profundizado mucho en la planificación en un contexto educativo como el de la educación media. Así, se hizo necesario profundizar en el tema para entender algunos de los motivos de fracaso académico, además, conocer cuáles son las acciones que pueden estimular en el alumnado la capacidad de planear la ruta más conveniente y de pensar en los recursos necesarios a la hora de emprender cualquier actividad académica.

Por esto, el objetivo de esta investigación es analizar los efectos de la planificación como parte importante de la autorregulación en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación media de los sectores rural y urbano de Colombia. De ahí la importancia de realizar estudios como este, en el que se indague acerca de problemáticas que surgen en el proceso de ese autoaprendizaje, específicamente, en la fase de planificación y que, al identificarlas, se facilite la disrupción de ambientes de aprendizaje en los que el estudiantado no sea protagonista y no se favorezca la autonomía, autocrítica, autorreflexión y automotivación.

Por lo anterior, se buscó hacer un aporte a la construcción de una escuela como espacio generador de experiencias y aprendizajes significativos, donde los y las estudiantes crezcan en competencias, habilidades y conocimientos, además, que puedan desenvolverse en el mundo de hoy, tal como lo plantea la OCDE (2019), una educación en competencias sociales y emocionales que generen pensamiento crítico, metacognición y autoeficacia.

En este artículo, se refieren los principales antecedentes de investigación, así como los más importantes referentes conceptuales y teóricos que enmarcaron la problemática abordada. Se expone el procedimiento metodológico en términos de recolección, procesamiento y análisis de la información. También, se analizan y discuten los resultados y se presentan las conclusiones más representativas.

ANTECEDENTES O ESTADO DE LA CUESTIÓN

Se revisaron algunos antecedentes acerca de la autorregulación y su incidencia en el aprendizaje en estudiantes de media académica. Entre estos se destacan algunos antecedentes a nivel nacional e internacional.

Dentro de los estudios rastreados a nivel nacional, se encontró una investigación de tipo cuasiexperimental llevada a cabo por Torrano y Soria (2016), la cual tuvo como objetivo analizar la interdependencia que existe entre las metas académicas, la motivación, creencias de autoeficacia, atribuciones, estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. La muestra fue de 374 aprendices de educación secundaria con edades entre 13 y 14 años.

Esta investigación arrojó que estos aprendices, en general, presentan altos niveles de motivación intrínseca, así como de autoconfianza en sus capacidades de aprendizaje, lo que repercute positivamente en su rendimiento académico. No obstante, los resultados advierten que, en algunos procesos cognitivos, sí es necesario fortalecer el aprendizaje autorregulado y significativo, pues los niveles no son tan altos. Este estudio es de aporte relevante para la presente investigación porque relaciona elementos claves que tienen que ver con la motivación, metas académicas, estrategias de aprendizaje, creencias de autoeficacia, atribuciones y rendimiento académico. Estos son esenciales para que los y las estudiantes se encaminen y empoderen activamente de su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, un estudio nacional que vale la pena referir es el de López et al. (2018), en el que se examinaron los efectos del andamiaje metacognitivo llamado Amadís y su relación con la capacidad de autorregulación, así como los logros en el aprendizaje en población estudiantil del nivel de secundaria. Se utilizó una muestra de 182 estudiantes de undécimo grado de una institución educativa pública de Bogotá, Colombia. Como instrumentos se usaron una prueba de figuras enmascaradas (EFT) y un cuestionario MSLQ que mide indicadores de aprendizaje autorregulado. Un grupo de la muestra experimentó el andamiaje cognitivo y otro grupo no, para poder identificar sus efectos. Los resultados evidenciaron que el alumnado del grupo que experimentó el andamiaje metacognitivo obtuvo logros realmente significativos en términos de aprendizaje, muy superiores a los de los que no experimentaron dicho andamiaje. Cabe destacar que en el grupo que interactuó con el andamiaje metacognitivo se notó una disminución en las diferencias en términos de estilos cognitivos distintos (López et al., 2018).

También, puede mencionarse el estudio nacional llevado a cabo por Oviedo et al. (2020), el cual se propuso analizar cómo inciden los factores socioculturales del contexto de los estudiantes en sus procesos autorregulatorios y su rendimiento académico. Este estudio cualitativo-descriptivo se llevó a cabo en una población estudiantil de bachillerato, en edades entre 11 y 15 años. Entre los resultados más importantes se destaca que la familia cumple un papel esencial en el proceso de aprendizaje del estudiante. Aspectos como la tolerancia y la comprensión son determinantes para su empoderamiento sobre su propio proceso de aprendizaje y, por ende, para su buen rendimiento académico. Entre los aportes a la investigación expuesta en este artículo, cabe resaltar que los resultados muestran una dimensión amplia de la autorregulación del aprendizaje, pues se tiene un alcance en el contexto sociocultural, trascendiendo las barreras del aula de clase.

En el rastreo de estudios internacionales, sobresale la investigación realizada por Ortiz-Saavedra (2019), la cual tuvo como objetivo analizar parámetros de un banco de ítems en fiabilidad y validez para elaborar La Escala de Estrategias de Autorregulación (EEAR) para estudiantes de

bachillerato. La muestra estuvo compuesta por 734 estudiantes de bachillerato de edades entre 15 y 19 años, de “tres planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y dos planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México” (Ortiz-Saavedra, 2019, p. 7).

Los resultados evidencian que la escala EEAR representa confiabilidad en términos de medición de las estrategias del aprendizaje autorregulado en estudiantes del nivel de bachillerato, lo que otorga precisión en la relación convergente de variables teorizadas, así como de la divergencia entre estas.

Esta investigación está estrechamente relacionada con el estudio expuesto en este artículo, ya que permite elementos estructurales para una mejor comprensión de la manera en la que el fenómeno autorregulatorio transforma el proceso de aprendizaje del estudiantado. Según Ortiz-Saavedra (2019), un instrumento que toma en cuenta la varianza de error que arroja el método escala tipo Likert es más preciso en las mediciones de variables latentes, pues permite obtener puntuaciones estandarizadas, con lo que se logran cálculos sobre puntos más sensibles de corte.

Otro estudio internacional es el realizado por Gaxiola-Romero et al. (2020). En este se evaluó, en el contexto de la educación secundaria en México, la relación entre el ambiente de aprendizaje positivo (AAP), la autorregulación del aprendizaje y el compromiso en el proceso de aprendizaje. Se trató de una investigación de tipo correlacional que integró un estudiantado de 166 hombres y mujeres del primer grado de bachillerato. Como resultados relevantes se obtuvo que hay probabilidad importante de que los ambientes de aprendizaje positivos tengan efectos en la disminución del abandono escolar en el escenario de la secundaria, pues en este tipo de ambientes se trabaja con base en las necesidades e intereses particulares de los estudiantes, integrando en muchos casos lo emocional y motivacional. Además, los resultados reafirman la estrecha relación entre la autorregulación y el buen rendimiento académico (Gaxiola-Romero et al., 2020).

Finalmente, en el contexto internacional, cabe mencionar la investigación realizada por Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez (2020), la cual se orientó a indagar sobre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de preparatoria de México. Se obtuvieron importantes resultados como que las estrategias que más utilizan el estudiantado y que potencian su rendimiento académico son las de tipo metacognitivo y motivacional, en las que un aprendizaje consciente cobra especial relevancia. Como aportes relevantes de este antecedente de investigación, es preciso indicar que sienta bases para una exploración más amplia sobre el alcance de la motivación y el desarrollo metacognitivo en estudiantes de secundaria.

REFERENTES CONCEPTUALES O MARCO TEÓRICO

A continuación, se definen los conceptos de autorregulación y la fase de planificación haciendo hincapié en el proceso de planificación del ciclo de aprendizaje autorregulado de Barry Zimmerman que es el tema central de este estudio, que es necesario aclarar para contextualizar la investigación.

La autorregulación

La autorregulación del aprendizaje, según Zimmerman (2001), implica los procesos que realizan los y las estudiantes para encaminar en forma ordenada sus pensamientos, sentimientos y acciones, implicando las conductas de los educandos que controlan su comportamiento para encauzarse hacia el logro de sus objetivos de aprendizaje. Por consiguiente, la autorregulación del

aprendizaje incluye variables cognoscitivas y afectivas. Según Panadero y Alonso-Tapia (2014a), Barry Zimmerman plantea un modelo cíclico que se integra de tres fases, expuestas a continuación.

Fases de la autorregulación

En el esfuerzo por describir las actuaciones estratégicas o autorregulatorias de los aprendices durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, en estudios como el de Barry Zimmerman, se ha procurado hacer descripciones organizadas de lo que realiza el estudiantado durante el desarrollo de las tareas y que han obtenido un buen desempeño académico. Este autor propone un modelo cíclico que describe que los individuos pasan por un ciclo de tres fases cuando se enfrentan a una tarea: planificación, ejecución y autorreflexión (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a). Al final del ciclo, se considera que la persona estudiante ya ha obtenido un aprendizaje autónomo, cuando puede ser consciente de sus propios procesos de pensamiento: “observar, vigilar y controlar los propios comportamientos” (Vives-Varela et al., 2014, p. 35), generando la capacidad metacognitiva y un actuar estratégico durante su aprendizaje.

Planificación

La planificación es la primera fase de la autorregulación, en la cual, según Panadero y Alonso-Tapia, citado por Agudelo et al. (2022), el estudiantado se enfrenta a la tarea por primera vez y la analiza para tener una idea más clara de lo que va a hacer, valora sus capacidades para enfrentarla con éxito y encaminarse hacia el logro de sus metas y objetivos de aprendizaje. Para esto, es importante que las personas estudiantes tengan altos niveles de interés y motivación que las impulsen a hacer una planificación adecuada para poder alcanzar lo que se ha propuesto.

La planificación es la fase donde la persona estudiante se permite analizar la tarea y le atribuye valor, activando su interés desde creencias automotivadoras que le impulsan a tomar el control de su proceso académico. Es este momento, se motiva a plantearse metas y objetivos, así como preparar y organizar su ruta de trabajo desde un sentido estratégico (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a). Para que esto sea posible, es importante que los y las estudiantes entiendan y conozcan las intenciones de la tarea y sus criterios de evaluación, ya que, de no hacerse adecuadamente esta claridad por parte de docentes, fácilmente pueden hacer una selección inadecuada de procedimientos y estrategias que no les lleven a alcanzar el éxito en la tarea, tal como sostienen Font et al. (1994).

En este sentido, es importante la enseñanza y ejercitación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el aula, que deben partir de la didáctica de los y las docentes, además del sentido pedagógico institucional, porque desde allí se pueden concentrar esfuerzos que favorezcan los procesos necesarios para formar aprendices conscientes de su propio proceso de aprendizaje, lo que les llevará a hallar asertivamente las estrategias que requieran para llegar a la meta propuesta, con una mayor responsabilidad de lo que hacen, el por qué, para qué y cómo lo hacen.

Fase de ejecución

Este es el momento de la ejecución de las acciones que fueron previamente planificadas. Aquí cobran relevancia aspectos esenciales como la autoobservación y el autocontrol. En la autoobservación, el estudiantado monitorea y supervisa su proceso académico y aprendizajes de forma permanente. El autocontrol activa procesos de control estratégico desde lo motivacional y

metacognitivo (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a). Sobre lo motivacional, Pintrich et al. (1991) están de acuerdo en que la motivación tiene una estrecha relación con el valor que la persona estudiante le atribuye a su proceso de aprendizaje, una motivación que puede ser intrínseca o extrínseca.

Fase de Autorreflexión

Es la última de las fases, en la que se dan procesos fundamentales como el autojuicio y la autorreacción, los cuales se encuentran en total correspondencia. En tanto al autojuicio, el estudiantado hace una valoración y emite un juicio reflexivo sobre su actuar en el proceso de aprendizaje, desde una autovaloración objetiva y consciente. En la autorreacción, dichas reacciones pueden ser negativas o positivas, pero independientemente de esto se consideran determinantes para que las personas estudiantes reorienten su aprendizaje desde una perspectiva de mejoramiento (Panadero y Alonso-Tapia, 2014b). Desde la perspectiva de Bandura (1986), el autojuicio permite comparar criterios previos y la autorreacción es una respuesta reactiva y reflexiva del estudiantado frente a su actuar en su proceso de aprendizaje.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

La metodología de investigación fue de enfoque mixto y de tipo exploratorio y descriptivo. En un estudio exploratorio, se estudia de manera general y extensa el tema, en este caso concreto la planificación como fase esencial de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación media, en un contexto espacio temporal muy concreto: son los entornos rural y urbano de Colombia. Los estudios exploratorios, como refieren Hernández et al. (2006), también sirven para conocer nuevos fenómenos, establecer nuevos postulados, hallazgos que pueden dar pie a futuras investigaciones o abordar de manera más completa los diferentes temas estudiados. En este sentido, es importante mencionar la relevancia de este estudio a nivel exploratorio, debido a que la planificación como parte fundamental de la planificación, que es la primera fase de la autorregulación del ciclo de Barry Zimmerman (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a), es un fenómeno poco estudiado en el país y es necesario encontrar nuevos hallazgos que amplíen la discusión.

Por otro lado, las investigaciones de alcance descriptivo buscan conocer a mayor profundidad un tema ya estudiado y tienen como objeto, de acuerdo con Hernández et al. (2006), explicar algunas características fundamentales de diversos fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permiten establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando información comparable con la de otras fuentes. Para esto, se busca recolectar información a través de diferentes mediciones, por lo que, usualmente, puede funcionar para hacer pequeñas predicciones del comportamiento del fenómeno en diferentes contextos. En este sentido, este estudio buscó indagar más a profundidad sobre la planificación como parte esencial para la autorregulación del y acercarse al comportamiento de las variables anteriormente mencionadas en estudiantes de educación media en contextos urbanos y rurales.

En el enfoque mixto de la investigación, el componente cualitativo fue de tipo inductivo de nivel descriptivo, ya que, a partir de premisas individuales, se llegó a conclusiones generales (Hernández et al., 2014), en este caso, sobre los efectos de la planificación en los procesos de autorregulación del aprendizaje en esta población de educación media que integra estudiantes de

distintas regiones de Colombia. Es descriptivo porque se buscó detallar características propias del fenómeno estudiado, sin pretender dar respuesta a las causas que lo originan (Hernández et al., 2014). Por otro lado, el componente cuantitativo fue de tipo deductivo, el cual parte de la extracción de información del análisis de variables y sus relaciones. El alcance descriptivo permitió un mayor análisis de la relación de los resultados con la teoría y determinar las tendencias que encaminaron las principales conclusiones.

En términos del diseño metodológico, esta investigación se basó en el diseño exploratorio secuencial DEXPLOS (Hernández y Mendoza, 2018), el cual orienta procesos de diseño de instrumentos de recolección de información de acuerdo con los distintos contextos, así como el procesamiento y análisis de datos de manera secuencial, facilitando procesos de codificación y análisis descriptivo. Este diseño contribuyó de manera importante a la identificación de los instrumentos más idóneos de acuerdo con el contexto y a una organización estructurada de la información en el marco de cada una de las categorías de investigación.

Muestra

La muestra elegida se tomó de diez Instituciones Educativas (I.E.) de Colombia, siete urbanas y tres rurales. Las siete instituciones urbanas son: Colegio Reggio Emilia, I.E. Carlos Pizarro León Gómez, I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento, Colegio Cooperativo San Agustín, I.E. Villas de San Ignacio, I.E. Alonso Carvajal Peralta; y Colegio Ana Julia Holguín de Hurtado. Las Instituciones Educativas Rurales (I.E.R.) de la muestra son: Colegio Integrado Fray Nepomuceno Ramos, I.E.R. Pozo Petrolero y la I.E.R. Anatoli. Las instituciones se encuentran ubicadas en ocho departamentos del país: Antioquia, Cundinamarca, Meta, Huila, Santander, Norte de Santander, Valle del Cauca y Casanare.

La población de estudio contó con la participación de 1690 estudiantes, 964 de grado décimo y 726 de grado undécimo, con edades entre 14 y 18 años. De esta población, se conformó una muestra representativa de 307 estudiantes, de los cuales 196 corresponden al sector urbano y los 111 restantes al sector rural. Se determinó una muestra probabilística de tipo aleatorio simple con nivel de confianza del 95%, integrada por 307 estudiantes. Además, se estableció una muestra de 71 docentes que orientan procesos formativos en estas instituciones educativas.

Instrumentos de recolección de datos

La investigación mixta, como refieren Hernández et al. (2006), requiere procesos de recolección de datos de manera sistemática, que puedan ser analizados de forma cuantitativa y cualitativa y permitan una discusión e inferencia sobre los resultados más concluyentes. En tal sentido, en este estudio, se utilizaron como instrumentos de recolección de datos el cuestionario aplicado a estudiantes y la entrevista semiestructurada aplicada a grupos focales de estudiantes y docentes. El cuestionario a estudiantes se articuló en tres bloques de preguntas: el primer bloque contenía preguntas no estructuradas; el segundo preguntas de selección múltiple; y el tercero un banco de preguntas tipo inventario, las cuales permitieron a la persona participante hacer una valoración de unos indicadores en una escala de 1 a 5, donde 1 era la menor valoración y 5 la mayor. Por su parte, la entrevista se integró de preguntas de respuesta abierta, permitiendo recolectar información desde un sentido cualitativo a partir del relato de los y las participantes que se integraron en los grupos focales. La entrevista, como sostiene Janesick (1998), hizo posible obtener una comunicación y

construcción conjunta de significados, a través de un diálogo cercano con estudiantes integrantes de la muestra y docentes, con el fin de profundizar en relación con la planificación en los procesos de autorregulación. En el grupo focal, participaron 44 estudiantes de las 10 instituciones educativas (grupos focales por institución educativa, entre 4 y 5 estudiantes) y en el grupo focal de docentes se integraron 71 maestras y maestros de las mismas instituciones (7 docentes en promedio por institución educativa).

Cabe mencionar que los instrumentos utilizados fueron sometidos a validación, primero, a partir de un juicio de expertos externos a la investigación, para que se identificaran sus debilidades y fortalezas, en concordancia con Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). A partir de ahí, surgieron cambios que los reorientaron en aras de mejora. Luego de los ajustes realizados, se sometieron a unas pruebas piloto con una pequeña parte de la muestra de investigación, y así como refiere Hernández et al. (2006) se comprobó su pertinencia y eficacia en condiciones de aplicación y demás procedimientos involucrados.

Para la recolección de datos, se solicitó autorización a través de un consentimiento informado a las instituciones educativas, el cual fue diligenciado por la dirección de cada institución, docentes y padres de familia de estudiantes menores de edad participantes en la muestra. En este consentimiento informado, se explicó la intención de la investigación, cuestiones éticas y de confidencialidad y en qué consistían los instrumentos. Posterior al consentimiento de las personas participantes o de sus padres y madres, se procedió a la aplicación, primero del cuestionario a estudiantes y luego, tomando una muestra pequeña con el estudiantado de grado undécimo, se conformó el grupo focal de estudiantes. Lo mismo se llevó a cabo con el profesorado, un grupo focal de docentes, para realizar con cada uno una entrevista semiestructurada.

Procedimientos metodológicos de sistematización y análisis

En la sistematización y análisis de resultados, se integraron procedimientos como la codificación abierta, técnica que permite contrastar previamente la información para determinar su relación con alguna de las categorías de análisis, o para configurar categorías desde la identificación de similitudes en las respuestas de los participantes (Strauss y Corbin, 1990, citado en Hernández, 2014). También, se integró la codificación axial, técnica con la que se identifican las relaciones entre las categorías de investigación (San Martín, 2014). Se integraron otros procedimientos como: identificación de recurrencias, coincidencias y tendencias; jerarquización de la información; rotulación de hallazgos emergentes y finales; reducción y exposición de resultados; triangulación de resultados con la teoría.

Además, fueron importantes herramientas digitales como Google Forms y Excel e instrumentos como matrices de análisis categorial (por instrumento y unificadas).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se exponen los hallazgos emergentes por institución educativa que cobraron mayor relevancia desde el análisis cualitativo, logrados gracias a la información obtenida de las respuestas de estudiantes y docentes a través del cuestionario (estudiantes) y grupos focales (estudiantes y docentes). Estos hallazgos emergieron de la fusión de los datos más representativos de estudiantes y los docentes desde cada uno de los instrumentos. Esto quiere decir que, de cada grupo

de la muestra (estudiantes y docentes) y por cada instrumento (cuestionario y grupos focales), se extrajo la información más recurrente en términos de resultados, llegando a los hallazgos emergentes que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1.
Hallazgos emergentes análisis cualitativo

Institución educativa	Planificación	%
Institución Educativa Pozo Petrolero	La comprensión lectora para facilitar el proceso secuencial de la planificación.	62%
	Tener una ruta estratégica desde la planificación posibilita el logro de los objetivos de aprendizaje.	24%
	La planificación estratégica genera seguridad y confianza frente a sus resultados de aprendizaje.	14%
Institución Educativa Rural Departamental Anatoli	Realizar el análisis previo de la tarea permite una mejor comprensión de lo solicitado en ella.	48%
	La capacidad de gestión de la información es un aspecto fundamental para la planificación.	33%
	La planificación permite al estudiante determinar la mejor ruta de aprendizaje.	19%
Colegio Integrado Fray Nepomuceno Ramos	La comprensión lectora facilita el proceso secuencial de la planificación.	43%
	La nota motiva al estudiante al desarrollo de estrategias de planificación de la tarea.	31%
	Tener una ruta estratégica desde la planificación posibilita el logro de los objetivos de aprendizaje.	26%
Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento	La comprensión lectora para facilitar el proceso secuencial de la planificación.	46%
	Reconocer los estilos de aprendizaje resulta fundamental para la planificación de la tarea.	29%
	Tener claro el nivel de aprendizaje que requiere la actividad permite la integración de metodología y estrategias efectivas al momento de la planificación.	25%
Colegio Reggio Emilia	Tener una ruta estratégica desde la planificación posibilita el logro de los objetivos de aprendizaje.	35%
	La comprensión lectora para facilitar el proceso secuencial de la planificación.	35%
	Tener claro el nivel de aprendizaje que requiere la actividad permite la integración de metodología y estrategias efectivas al momento de la planificación.	30%
Colegio Cooperativo San Agustín	El Manejo adecuado del tiempo permite un mejor ejercicio de planificación de la tarea.	42%
	La planificación permite al estudiante determinar la mejor ruta de aprendizaje.	32%
	La capacidad de gestión de la información es un aspecto fundamental para la planificación.	26%
Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta	Realizar el análisis previo de la tarea permite una mejor comprensión de lo solicitado en ella.	39%
	Tener una ruta estratégica desde la planificación posibilita el logro de los objetivos de aprendizaje.	31%

	Tener claro el nivel de aprendizaje que requiere la actividad permite la integración de metodología y estrategias efectivas al momento de la planificación.	30%
Institución Educativa Villas de San Ignacio	La comprensión lectora para facilitar el proceso secuencial de la planificación.	36%
	Tener claro el nivel de aprendizaje que requiere la actividad permite la integración de metodología y estrategias efectivas al momento de la planificación.	33%
	Reconocer los estilos de aprendizaje resulta fundamental para la planificación de la tarea.	31%
Colegio Ana Julia Holguín de Hurtado	Tener claro el nivel de aprendizaje que requiere la actividad permite la integración de metodología y estrategias efectivas al momento de la planificación.	42%
	Tener una ruta estratégica desde la planificación posibilita el logro de los objetivos de aprendizaje.	31%
	La comprensión lectora para facilitar el proceso secuencial de la planificación.	27%
Institución Educativa Carlos Pizarro León Gómez	Realizar el análisis previo de la tarea permite una mejor comprensión de lo solicitado en ella.	35%
	Tener una ruta estratégica desde la planificación posibilita el logro de los objetivos de aprendizaje.	35%
	La nota motiva al estudiante al desarrollo de estrategias de planificación de la tarea.	30%

Nota. Exposición de los Hallazgos emergentes: Planificación en los procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación media de los contextos rural y urbano de Colombia (análisis cualitativo - cuestionario y grupos focales docentes y estudiantes).

Fuente: Elaboración propia.

Uno de los hallazgos más representativos definitivamente tiene que ver con que la comprensión lectora facilita el proceso secuencial de la planificación. Esto le da una alta relevancia, no solamente al conocimiento, sino a la comprensión de la intención de la tarea y a los criterios de esta para poder establecer una ruta estratégica correcta y su ejecución exitosa. No solamente basta con conocer los criterios sino entenderlos correctamente. Al respecto, Font et al. (1994) mencionan que muchas veces los aprendices hacen planificaciones intencionadas, conscientes y rigurosas, sin embargo, no son exitosas en el resultado, debido a que seleccionaron erróneamente los procedimientos por una inadecuada interpretación de los requerimientos o del objetivo de la actividad. En este sentido, la dificultad no radicaría en la falta de planificación, sino en la utilización de unas buenas estrategias que se encuentran al servicio de un requerimiento incorrecto. De allí, la importancia de que la persona docente se cerciore de que la persona estudiante comprende las instrucciones y que sepa a quién recurrir para aclarar cualquier inquietud que surja durante la ejecución de sus estrategias de planificación.

Otro hallazgo significativo es que tener una ruta estratégica desde la planificación posibilita el logro de los objetivos de aprendizaje. Al respecto, los y las docentes consideran que los y las aprendices consiguen alcanzar las metas de aprendizaje si tienen un plan de acción intencional y eligen las mejores estrategias de acuerdo con lo que requiere la tarea. Para que esto sea posible, de acuerdo con Font et al. (1994), el alumnado debe entender y conocer las intenciones de la tarea y los criterios de evaluación de esta.

En otro sentido, se observa que tener claro el nivel de aprendizaje que requiere la actividad permite la integración de metodologías y estrategias efectivas al momento de la planificación. Este hallazgo confirma la importancia del análisis de la tarea para tener claridad en la comprensión y poder planificar eligiendo el método y las estrategias más pertinentes. Como se puede apreciar en la Tabla 2, los y las participantes de la muestra de estudio exponen que analizar la tarea es importante para seleccionar el procedimiento más eficaz para realizarla con éxito, lo cual tiene congruencia con lo dicho por Panadero y Alonso-Tapia (2014a), cuando refieren que es indispensable analizar la tarea para elaborar un plan de acción en donde se elijan las estrategias más acertadas con el fin de realizarla de manera exitosa.

Tabla 2.
Hallazgos emergentes análisis cuantitativo

Instituciones educativas	Planificación	%
Institución Educativa Pozo Petrolero	Hago uso de herramientas tecnológicas, dispositivos, y todo tipo de recursos de apoyo, que me permitan una mejor organización hacia el desarrollo de mis actividades académicas.	20.89%
Institución Educativa Rural Departamental Anatoli	Es importante tener un espacio adecuado para desarrollar la tarea.	20.49%
Colegio Integrado Fray Nepomuceno Ramos	Considero importante organizar el tiempo de acuerdo con el conjunto de actividades a realizar.	20.34%
Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento	Hago uso de herramientas tecnológicas, dispositivos, y todo tipo de recursos de apoyo, que me permitan una mejor organización hacia el desarrollo de mis actividades académicas.	20.77%
Colegio Reggio Emilia	Hago uso de herramientas tecnológicas, dispositivos, y todo tipo de recursos de apoyo, que me permitan una mejor organización hacia el desarrollo de mis actividades académicas.	20.93%
Colegio Cooperativo San Agustín	Agilizo la ejecución de las actividades que cuentan con menos tiempo de entrega.	20.60%
Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta	Hago uso de herramientas tecnológicas, dispositivos, y todo tipo de recursos de apoyo, que me permitan una mejor organización hacia el desarrollo de mis actividades académicas.	20.58%
Institución Educativa Villas de San Ignacio	Agilizo la ejecución de las actividades que cuentan con menos tiempo de entrega.	20.80%
Colegio Ana Julia Holguín de Hurtado	Organizo el desarrollo de las actividades de acuerdo con el tiempo de entrega.	20.70%

Institución Educativa Carlos Pizarro León Gómez **Las acciones para realizar la actividad están encaminadas a alcanzar un buen resultado.** **20.14%**

Nota. Se exponen los hallazgos emergentes: Planificación en los procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación media de los contextos rural y urbano de Colombia (análisis cuantitativo que recoge la perspectiva de estudiantes – instrumento cuestionario, bloque de preguntas de selección múltiple y tipo inventario).

Fuente: Elaboración propia.

Un hallazgo que vale la pena resaltar es el uso de herramientas tecnológicas, dispositivos y todo tipo de recursos de apoyo, que permitan una mejor organización del desarrollo de las actividades académicas. Los resultados evidenciaron que, para el estudiantado, conocer la tarea a la que se enfrentan les ayuda a planificar su realización. Como exponen Font et al. (1994), seleccionar o manejar de manera intencionada los recursos que mejor convengan les ayudará a llevar a cabo con éxito lo que se han propuesto en sus objetivos de aprendizaje.

También, se establece que es importante tener un espacio adecuado para desarrollar la tarea y contar con las condiciones adecuadas y los recursos para realizar sus actividades. Al hacer uso de las herramientas idóneas pueden tener buenos resultados (Font et al., 1994). Así, los ambientes de aprendizaje pueden incidir de manera significativa en la motivación y desarrollo metacognitivo de los y las estudiantes, aspectos esenciales al momento de generar estrategias de enseñanza-aprendizaje. En el estudio de Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez (2020), se evidenció que las estrategias que más utiliza el estudiado y que potencian su rendimiento académico son las de tipo metacognitivo y motivacional, en las que un aprendizaje consciente cobra especial relevancia.

Otro hallazgo es la integración en los procesos de planificación de la tarea, la prioridad de agilizar la ejecución de las actividades que cuentan con menos tiempo de entrega. Este resultado deja en evidencia la importancia que tiene para los y las participantes del estudio los criterios o pautas de la tarea, entre los que se encuentran generalmente el tiempo. Socializar los criterios y que los y las aprendices los conozcan es necesario para elaborar un plan de acción donde se tengan presentes y así, como refieren Panadero y Alonso-Tapia (2014a), se elijan las estrategias más acertadas con el fin de realizarla de manera exitosa.

Finalmente, otro hallazgo tiene que ver con que las acciones para realizar la actividad están motivadas por alcanzar un buen resultado. Aquí influye la motivación como activadora del empoderamiento desde el mismo momento de la planificación de la tarea, una motivación que puede ser intrínseca o extrínseca y que puede repercutir positivamente en el nivel de autoconfianza del estudiante, por ende, en su buen rendimiento académico. Torrano y Soria (2016) reafirmaron que la motivación intrínseca favorece la autoconfianza y repercute positivamente en el rendimiento académico del estudiante.

Hallazgos finales Planificación en los procesos de autorregulación, a partir del análisis cualitativo (cuestionario y grupos focales).

Desde el análisis cualitativo, se logró identificar hallazgos finales importantes que recogen la perspectiva de estudiantes y docentes sobre la planificación en los procesos de autorregulación del aprendizaje. Los tres hallazgos más recurrentes se han rotulado como: la comprensión lectora para

facilitar el proceso secuencial de la planificación (39%); tener una ruta estratégica desde la planificación posibilita el logro de los objetivos de aprendizaje (34%); tener claro el nivel de aprendizaje que requiere la actividad permite la integración de metodologías y estrategias efectivas al momento de la planificación (27%). Estos hallazgos evidencian que para los y las aprendices la claridad frente a lo que requiere la tarea es fundamental, lo que les permite realizar una planificación más acertada y les da la seguridad necesaria para el alcance de los objetivos de aprendizaje, así como la motivación y la autoconfianza para mejorar su rendimiento académico (Torrano y Soria, 2016).

Hallazgos finales Planificación en los procesos de autorregulación, a partir del análisis cuantitativo (instrumento cuestionario – bloque de preguntas selección múltiple y tipo inventario).

Desde el análisis cuantitativo, igualmente recogiendo la perspectiva de estudiantes y docentes sobre la planificación en los procesos de autorregulación del aprendizaje, se han identificado hallazgos finales tan importantes como: hago uso de herramientas tecnológicas, dispositivos y todo tipo de recursos de apoyo, que me permitan una mejor organización hacia el desarrollo de mis actividades académicas (33%); es importante tener un espacio adecuado para desarrollar la tarea (25%); agilizo la ejecución de las actividades que cuentan con menos tiempo de entrega (21%); y las acciones para realizar la actividad están encaminadas a alcanzar un buen resultado (21%). Sobre el primer hallazgo, este demuestra que los y las estudiantes consideran como parte fundamental para alcanzar con éxito las tareas contar con herramientas tecnológicas y recursos de apoyo. De igual manera, le dan un alto valor a contar con espacios adecuados tanto físicos como virtuales para el aprendizaje, que les despierten el interés y motivación por aprender. Gaxiola-Romero et al. (2020) evidenciaron que los ambientes de aprendizaje positivos tienen, asimismo, efectos positivos en lo emocional y motivacional del estudiantado, para que se mantengan activos(as) y empoderados(as) en su proceso de aprendizaje y lejos de la idea de la deserción.

ANÁLISIS COMPARATIVO

Se realizó un análisis comparativo sobre la planificación en los procesos de autorregulación del aprendizaje entre el contexto rural y urbano, en el que se ubican las instituciones educativas que hicieron parte de la investigación. Dicho análisis se llevó a cabo a partir de los hallazgos finales obtenidos.

Similitudes

Tanto en el contexto rural como en el urbano, uno de los hallazgos con mayor coincidencia corresponde a la comprensión lectora para facilitar el proceso secuencial de la planificación. Esto corrobora que en ambos contextos los y las participantes consideran como el aspecto más importante al momento de adoptar un comportamiento estratégico la comprensión de instrucciones criterios e intención de la tarea. Al respecto, Font et al. (1994) refuerzan esta idea, expresando que es a partir de esa correcta interpretación que el estudiantado puede trazar una ruta de ejecución y hacer una selección adecuada de las estrategias a utilizar de acuerdo con los requerimientos de la tarea, lo que les da una mayor posibilidad de éxito en la misma.

Otro hallazgo en el que coinciden en ambos contextos las personas participantes se relaciona con que tener una ruta estratégica desde la planificación posibilita el logro de objetivos de aprendizaje. Este hallazgo reafirma lo que sostienen Panadero y Alonso-Tapia (2014a) y Schunk (2012), cuando refieren que tener de antemano un plan de acción intencionado evidencia que hay un objetivo trazado a cumplir, un lugar al cual se está empeñado en llegar, un objetivo claro que se desea alcanzar, lo cual es congruente con que es a través del transitar por esa ruta que se eligen los procedimientos y herramientas para alcanzar exitosamente la meta.

Otro hallazgo en coincidencia es que la planificación permite al estudiantado determinar la mejor ruta de aprendizaje, ya que refiere que ese plan de acción cuando es conscientemente encaminado hacia el logro de un objetivo de aprendizaje, de acuerdo con Schunk (2012), seleccionará las mejores estrategias porque habrá un mayor compromiso por parte de aprendices, disposición, esfuerzo y profundidad en su ejecución. Además, con el fin de mantener el progreso, supervisará sus avances y se realizará ajustes a las estrategias seleccionadas en caso de ser necesario para sortear dificultades que puedan presentarse, procurando así alcanzar su propósito.

Entre las más importantes similitudes desde la perspectiva de los y las participantes de la muestra de los contextos rural y urbano en tanto a la planificación en la autorregulación del aprendizaje, se destaca el uso de herramientas tecnológicas, dispositivos y todo tipo de recursos de apoyo, que le permita al estudiantado una mejor organización hacia el desarrollo de sus actividades académicas. Tener esa posibilidad de acceso a este tipo de recursos hace que se interesen más por desarrollar procesos de planificación y por sacar adelante su aprendizaje.

Otra de las coincidencias importantes tiene que ver con el valor que las personas estudiantes dan al espacio físico en el que comúnmente se integran mobiliarios, recursos educativos, ventilación y, sobre todo, tranquilidad y ausencia de ruido. Todo esto, muy relacionado a las condiciones en términos de recursos, tanto en las instituciones como en sus hogares.

Las personas participantes de ambos contextos educativos reconocen que el desarrollo de las actividades académicas parte de la base de un proceso motivacional por alcanzar buenos resultados, es así como, desde el proceso de planificación de la tarea, ya se mantiene la expectativa por lograr resultados satisfactorios.

Al igual que en las similitudes entre los grupos poblacionales de las instituciones educativas que integraron la muestra de estudio, entre el contexto rural y urbano, también tomó relevancia un hallazgo importante que está asociado con la prioridad que en los procesos de planificación el estudiantado da a las actividades que cuentan con menos tiempo de entrega. Así, establecen en los procesos de planificación los procedimientos necesarios tomando muy en cuenta la variable tiempo. Aquí toma relevancia la responsabilidad y puntualidad por parte del estudiantado.

Diferencias

Un hallazgo que mostró marcadas diferencias, con mayor relevancia en el contexto rural, tiene que ver con que reconocer los estilos de aprendizaje resulta fundamental para la planificación de la tarea, entendiéndose que, cuando se les es permitida la utilización de los métodos o las estrategias que más se le facilita a la hora de ejecutar la tarea propuesta, se sienten más capacitados para trazar la ruta de llegada hacia el objetivo, debido a que tienen mayor seguridad durante la ejecución. Al respecto, Schunk (2012) comenta que esto además influye en la motivación, porque los aprendices con alto nivel de autoeficacia mantienen la voluntad durante la realización de la tarea gracias a la confianza que tienen en sus capacidades para lograrla.

Un hallazgo con mayor presencia en el contexto urbano es que el manejo adecuado del tiempo permite un mejor ejercicio de planificación de la tarea. El tiempo, como ya se ha dicho, es un aspecto que tiene que ver con los criterios de la tarea que tanto han valorado los aprendices encuestados, razón por la cual, con este resultado, el estudiantado ratifica la importancia que tiene para ellos el cumplimiento de este requisito que tienen, si no todos, casi todos los ejercicios académicos que se proponen en la escuela y que es para este porcentaje de la población, quizá, uno de los cuales les cuesta más cumplir, ya que requiere no sus habilidades cognitivas o procedimentales, sino de una mayor voluntad para mantenerse concentrado durante la ejecución.

Entre las marcadas diferencias entre ambos contextos, se destaca que los estudiantes del sector rural dan mayor prioridad a los procesos de planificación dependiendo del grado de dificultad de la asignatura o situación particular de su proceso en esta.

Los grupos poblacionales del contexto rural marcaron una diferencia importante con los del sector urbano, en cuanto a que los del rural atribuyen un valor importante al alistamiento de los materiales como parte del proceso de planificación de la tarea, donde contar con los materiales optimiza el tiempo de ejecución de esta.

Los resultados permitieron evidenciar que en el contexto rural tomó mayor relevancia el hallazgo de que los objetivos de aprendizaje son el punto de partida para sus procesos de planificación. Para las personas estudiantes de este contexto, en el planteamiento de los objetivos se adquiere el compromiso para su consecución y esto determina la correcta planificación.

Una de las marcadas diferencias entre los hallazgos tiene que ver con que las y los estudiantes del sector rural atribuyen mayor importancia a la organización de los tiempos de trabajo, dependiendo del conjunto de actividades a realizar. De acuerdo con el número de actividades, se distribuyen el tiempo y los recursos y establecen su ruta de trabajo.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el objetivo de la investigación de analizar los efectos de la planificación como parte importante de la autorregulación en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación media de los sectores rural y urbano de Colombia, los resultados reafirman que la planificación es ese momento trascendental y determinante en el que el estudiantado tiene la posibilidad reconocer la tarea, valorarla y hacerse consciente de sus capacidades para trazar una ruta de trabajo organizada que le permita realizarla de manera exitosa (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a).

Se puede concluir que es muy importante para el alumnado la claridad frente a los requerimientos de la tarea, lo que les posibilita una planificación más acertada y como consecuencia un aprendizaje efectivo. Dicha claridad tiene una base importante en otro de los hallazgos sobre los procesos comunicativos en el aula de clase, destacando la comprensión lectora, una capacidad esencial para entender, por ejemplo, los contenidos instruccionales codificados en texto, las mismas indicaciones de docentes a través de los distintos canales comunicativos e, incluso, para los procesos de gestión de la información en el diseño de su plan de acción. También en el entendimiento de los criterios de evaluación.

Se concluye que, para que los y las estudiantes logren un adecuado proceso de planificación, deben contar con herramientas tecnológicas, dispositivos y todo tipo de recursos de apoyo, que les permitan enfrentar las actividades académicas y llevarlas a cabo de manera exitosa, en sintonía con

sus capacidades de análisis de la tarea y de valoración de sus propias capacidades, permitiendo la activación del conocimiento previo y el conocimiento metacognitivo (Pintrich, citado en Montero y De Dios, 2004). Todo esto evidencia la importancia de un andamiaje metacognitivo que le permita al estudiantado ser consciente de sus formas de aprender a aprender y logra un proceso de autorregulación efectivo. López et al. (2018) reafirman en su investigación el valor del desarrollo metacognitivo en la capacidad de autorregulación y el éxito en el aprendizaje.

Los resultados han puesto en evidencia la importancia de los ambientes de aprendizaje, como espacios e instrumentos valiosos para un aprendizaje significativo en la base de un análisis consciente de la tarea y de una planificación efectiva que conduzca al logro de los objetivos que el estudiante se propone alcanzar. Todo esto se entiende como la significancia que tienen los espacios físicos y virtuales, los cuales deben ser agradables, confortables, acogedores, funcionales, versátiles, dinámicos y motivacionales, además, deben contar con los recursos necesarios para despertar el ánimo, interés y deseo de aprender; unos ambientes de aprendizaje positivos que no solo motiven, sino que permitan alejar la posibilidad de la deserción (Gaxiola-Romero et al., 2020).

Es posible concluir que sí existen marcadas diferencias en los procesos de planificación de la tarea en los contextos rural y urbano. Es claro que el alistamiento de los materiales y herramientas tecnológicas para los procesos preparatorios se facilita más en el contexto urbano, pues en las zonas rurales la brecha tecnológica es más amplia. Además, en otros aspectos como el valor que se le atribuye a la tarea que motiva la planificación, según los resultados, en el contexto urbano se resalta más dicho valor. Es de destacar que los y las estudiantes de la mayoría de las instituciones educativas que formaron parte del estudio reconocen que el desarrollo de las actividades académicas parte de la base de un proceso motivacional por alcanzar buenos resultados, así, desde el proceso de planificación de la tarea ya se mantiene la expectativa por lograr resultados satisfactorios. En esa misma medida, en los procesos de planificación, el estudiantado da prioridad a las actividades que cuentan con menos tiempo de entrega, despejando la ruta de trabajo para concentrarse en las que les demanda mayor esfuerzo.

De otro modo, se pudo establecer que inciden en la planificación factores como la motivación por alcanzar buenos resultados académicos: el autoconcepto positivo sobre las habilidades y destrezas que poseen los estudiantes al momento de enfrentarse a una actividad académica; las creencias acerca de sus capacidades; y la disciplina como un aspecto fundamental para que el alumnado adquiera un aprendizaje efectivo, ya que con compromiso y esfuerzo pueden alcanzar sus objetivos de aprendizaje (Agudelo et al., 2022). Asimismo, inciden otros factores como la relación de la tarea con circunstancias cotidianas, lo que hace que la desarrollen con mayor entusiasmo, dándole significado y coherencia al proceso de aprendizaje, la empatía por las asignaturas y los temas y la integración de recursos TIC audiovisuales.

Los resultados de esta investigación han puesto en evidencia la importancia del rol docente en la planificación, pues es quien debe conocer cuáles son los componentes de tipo transversal, tecnológico, metodológico y pedagógico, que cada estudiante requiere de acuerdo con sus estilos y niveles de aprendizaje, para empoderarse de manera activa y con motivación de todo lo que implica la planificación de forma autocontrolada del desarrollo de la tarea. Los resultados permiten reflexionar que el profesorado debe propender que los y las aprendices comprendan la importancia de plantear, monitorear y cumplir los objetivos de aprendizaje; además de la activación de los procesos motivacionales, que se reflejen en actuaciones responsables, de esfuerzo, empeño y voluntad, para establecer rutas de aprendizaje. Debe, además, generar alianzas con otros actores como

la familia que cumple un papel esencial en el proceso de aprendizaje del estudiante (Oviedo et al., 2020).

RECOMENDACIONES

Se recomienda a los y las docentes que orientan procesos educativos en el escenario de la educación media proveer los elementos necesarios para que, desde el momento en el que el estudiantado se enfrenta a la tarea, tenga una comprensión clara de la información que lo orienta a la planificación y organización de la ruta de trabajo. Es importante también que las personas docentes en esas claridades tengan muy presentes los estilos de aprendizaje de cada uno de los y las estudiantes y los niveles cognitivos en los que se encuentran. Esta recomendación se fundamenta en el sentir de las personas participantes expresado en la información recolectada.

Otra recomendación, que tiene que ver particularmente con los componentes motivacional y metacognitivo que se integran a la planificación en los procesos de autorregulación del aprendizaje, es que las personas docentes generen estrategias y ambientes de aprendizaje en los que el estudiantado active su motivación y deseo de aprender, estrategias de reconocimiento, incentivo y exaltación a las capacidades y talentos, ya sea a través de los procesos evaluativos o en otros espacios dentro y fuera del aula de clase. Esto es fundamental para que se fortalezca la percepción positiva de sus capacidades y aumente sus niveles de autoconfianza, así como ambientes de aprendizaje dinámicos e interactivos con mediación de las tecnologías digitales, acordes a la naturaleza de nativos digitales que los caracteriza, ambientes en los se haya comodidad y tranquilidad para que puedan tener mayor concentración y un aprendizaje más vivencial y consciente en el que la curiosidad, la exploración y el vínculo con los pares y docentes tengan mayor fluidez.

Se recomienda a la comunidad docente y demás actores educativos que, para afianzar en el alumnado sus capacidades de planificación frente al desarrollo de la tarea, y por su puesto de autorregulación en todos los procesos académicos, es importante que tengan en cuenta el reconocimiento de las realidades contextuales y culturales en las que se encuentran inmersos e inmersas, que determinan unas necesidades educativas particulares y que demandan un actuar estratégico en función del favorecimiento de la motivación y el empoderamiento activo frente al propio proceso de aprendizaje. Así, se puede lograr que los y las estudiantes sean actores principales que analizan y establecen las herramientas, acciones y rutas de trabajo más convenientes para enfrentarse con éxito a su proceso académico.

Finalmente, es preciso resaltar que, en las líneas de investigación futuras que se derivan de este estudio, es importante como primera posibilidad indagar sobre el papel de la inteligencia emocional en los procesos autorregulatorios en estudiantes de educación media, dada la trascendencia de lo emocional en lo motivacional. Estos aspectos son fundamentales para impulsar el empoderamiento del propio proceso de aprendizaje desde el mismo momento de la planificación de la tarea. Otra posibilidad es ampliar el espectro investigativo de los efectos de la planificación en los procesos de autorregulación en otros niveles formativos, para contribuir en la consolidación de una base científica mucho más amplia e integral sobre la relevancia de la autorregulación del aprendizaje. Por último, una posibilidad importante es llevar a cabo otro estudio en el mismo contexto educativo, pero enfocado en las otras dos fases del modelo cíclico que propone Barry Zimmerman y así lograr un aporte al enriquecimiento de la literatura científica desde una mirada amplia y particular de cada una de las fases de la autorregulación del aprendizaje.

REFERENCIAS

- Agudelo-Badillo, M., Acevedo-Quitián, L., Mejía-Loaiza, E. y Mahecha-Escobar, J. (2022). Expectativas de resultado y su importancia en el aprendizaje de estudiantes de educación media. *Paideia Surcolombiana*, 27, 91-102. <https://doi.org/10.25054/01240307.3320>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* [Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: una teoría cognitiva social]. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Barreto-Trujillo, F. J. y Álvarez-Bermúdez, J. (2020). Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 184-193. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6570>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Font, C. M., Badia, M. C., Muntada, M. C., Muñoz, M. P. y Cabaní, M. L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (Vol. 112). Graó.
- Gaxiola-Romero, J.C., Gaxiola-Villa, E., Corral-Frías, N.S. y Escobedo-Hernández, P. (2020). Positive learning environment, academic engagement and self-regulated learning in high school students [Ambiente de aprendizaje positivo, compromiso académico y aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria]. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 267-288. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.11>
- Hernández, C. R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a ed.). McGraw-Hill
<http://187.191.86.244/rceis/registro/Methodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAMPRI.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, S. y Mendoza, T. C. (2018). *Metodología de la investigación: rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Janesick, V. J. (1998). *Ejercicios de "estiramiento" para investigadores cualitativos* (4a ed.). Publicaciones de salvia.
- López, O., Sanabria, L. B. y Buitrago, N. C. (2018). Efecto diferencial de un andamiaje metacognitivo sobre la autorregulación y el logro de aprendizaje en un ambiente de aprendizaje combinado. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (44). <http://dx.doi.org/10.17227/ted.num44-8988>
- Montero, I. y De Dios, M. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: la autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista electrónica de investigación en psicología de la educación*, 2(3), 189-196. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878001.pdf#page=34>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (2019). *El trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias*. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Ortiz-Saavedra, B. D. (2019). Construcción y validación de una escala para medir estrategias usadas en el aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato. *Psicogente*, 23(43), 121-143. <https://www.redalyc.org/journal/4975/497570226007/html/>
- Oviedo, P. Y., Morales, F., Conejo, F. J. y Mahecha, J. C. (2020). Incidencia de los aspectos socioculturales en la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de la básica secundaria. *Revista Boletín Redipe*, 9(12), 111-126. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i12.1139>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014a) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014b). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. y Mckeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ)* [Un manual para el uso del cuestionario de estrategias motivacionales para el aprendizaje (MSLQ)]. NCRIPAL, the University of Michigan.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727/891#:~:text=La%20codificaci%C3%B3n%20axial%20es%20el,en%20cuenta%20que%20%E2%80%9Cuna%20categor%C3%ADa>
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje una perspectiva educativa sexta edición*. Pearson.
- Torrano, F. y Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 1, 97-115. <https://doi.org/10.18172/con.2838>
- 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. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733231006.pdf>
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis [Teorías del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico: una visión general y un análisis]. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (Second ed., pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associates. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781410601032/self-regulated-learning-academic-achievement-barry-zimmerman-dale-schunk?refId=a40a28e6-a5d0-483d-9b7d-57d3496ea1f6&context=ubx>