



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO



Doctorado en Educación

Línea de investigación: Estilos Cognitivos y Estrategias de Aprendizajes

**AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE DESDE LAS METODOLOGÍAS
ACTIVAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE DISTRACCIÓN –
LA GUAJIRA. APROXIMACIÓN TEÓRICA**

Tesis Doctoral presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Bolaño Manjarrez, Jossimar Dassaev

Tutora: Ugueto, Zaida

Maracaibo, julio de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
RECTORADO



ACTA

Nosotros el jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 09 de octubre de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el propósito de evaluar la Tesis Doctoral titulado: *“AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE DESDE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE DISTRACCIÓN – LA GUAJIRA. APROXIMACIÓN TEÓRICA”*, presentado por el Magister. Bolaño Manjarrez Jossimar Dassaev, titular de la C.C 1118834104 integrante de la cohorte: 2023-2 del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO.**

Miembros del Jurado

Dra. Reina Galindo
C.I. N°7.216.611
Jurado

Dra. Rosmary Zabala
C.I. N°18.871.413
Jurado



Dra. Ana Cecilia Acevedo
C.I. N°6.402.048
Jurado

Dra. Eleonora Nieves Croes
C.I. N° 5.521.544
Jurado

Dra. Zaida Ugueto Escobar
C.I. N° 4.361.833
Tutora

DEDICATORIA

Con profunda gratitud y humildad, dedico esta tesis doctoral, en primer lugar, a Dios, fuente infinita de sabiduría, fortaleza y esperanza, quien iluminó cada paso de este camino académico y personal. Su amor y providencia hicieron posible que, aun en medio de las dificultades, nunca perdiera la fe ni la convicción de que los sueños alcanzan su plenitud cuando se ponen en sus manos.

A la memoria de mi amada madre, Ingrid De Jesús Manjarrez Fragozo, quien hoy goza de la gloria de Dios. Aunque su presencia física ya no me acompaña, su amor incondicional, sus enseñanzas, sus valores y el ejemplo de entrega que sembró en mi vida permanecen vivos en cada uno de mis logros. Su recuerdo ha sido inspiración permanente para no desistir y para honrar, con cada paso, el legado que dejó en mi corazón.

A mi padre, Ernesto Alonso Bolaño Ortega, por su apoyo constante, sus palabras de aliento y el ejemplo de trabajo, responsabilidad y fortaleza que siempre me ha brindado. Su presencia y confianza han sido un soporte invaluable durante este recorrido académico. A mi hermano, Jurgén Bolaño Manjarrez, por su compañía, afecto y respaldo incondicional, así como a todos mis familiares y amigos cercanos que, de una u otra manera, estuvieron presentes durante este proceso doctoral. A todos ellos les expreso mi más sincera gratitud.

Expreso un reconocimiento muy especial a mi tutora de tesis, Dra. Zaida Ugueto, por su invaluable acompañamiento académico, su rigurosidad científica, su confianza y sus oportunas orientaciones, las cuales enriquecieron profundamente este proceso investigativo y contribuyeron de manera decisiva a la consolidación de esta obra.

Finalmente, dedico este trabajo a los estudiantes, docentes, directivos docentes y familias de la Institución Educativa Margoth Maestre de Ariza, quienes, con la generosidad de sus experiencias, sus voces y sus vivencias, hicieron posible esta investigación.

TABLA DE CONTENIDO

ACTA DE APROBACIÓN	2
DEDICATORIA	3
RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	10
MOMENTO	
I. CONTEXTUALIZACIÓN DEL FENÓMENO	17
Realidad a abordar	17
Interrogantes de la investigación	22
Propósitos de la investigación	22
Propósito General	22
Propósitos Específicos	23
Pertinencia de la investigación	23
II. REFERENCIAL TEÓRICO	28
Estudios previos	28
Estudios internacionales	28
Estudios nacionales	32
Teorías de entrada	36
Teoría de la Autorregulación del Aprendizaje, Zimmerman (2002)	36
Teoría de la Autoeficacia, Bandura (1997)	36
Teoría del Aprendizaje Experiencial, Kolb (1984)	37
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Barrows (1996)	37
Aprendizaje Cooperativo, Johnson y Johnson (2009)	38
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Thomas (2000)	39
Categorías iniciales	39
Autorregulación del aprendizaje	40
Metodologías activas en los procesos de aprendizaje	43
La autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en contextos educativos locales.	44

Fundamentos legales	48
III. ASPECTOS METODOLÓGICOS	52
Sustento metodológico	52
Paradigma	52
Enfoque	53
Método de investigación	54
Momentos del método	54
Actores Sociales	55
Técnicas e Instrumentos para recolectar la información	56
Interpretación de la información	57
Criterios de verdad científica	58
IV. INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS	60
Interpretación categoría emergente, Configuración procedimental de la autorregulación del aprendizaje	65
Interpretación categoría emergente, Configuración ético – subjetiva de la autorregulación del aprendizaje	71
Interpretación categoría emergente, Configuración afectivo – motivacional de la autorregulación del aprendizaje	77
Interpretación categoría emergente, Experiencias transformadoras desde las metodologías activas	82
Interpretación categoría emergente, Reconfiguración pedagógica orientada al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje	88
Interpretación categoría emergente, Corresponsabilidad como base para la construcción de la autorregulación del aprendizaje	93
V. APROXIMACIÓN TEÓRICA	95
Preludio epistemológico de la aproximación teórica.	95
Reducción fenomenológica de las categorías emergentes: hacia la comprensión de la esencia del fenómeno.	99

Configuración ecosistémica de la autorregulación del aprendizaje: integración de las macro configuraciones esenciales.	105
Aproximación teórica emergente: Configuración Ecosistémica de la Autorregulación del Aprendizaje desde las Metodologías Activas	109
Primer postulado: La autorregulación del aprendizaje constituye una construcción configurativa y no una competencia preexistente.	110
Segundo postulado: Las metodologías activas constituyen mediadores configurativos y no simples estrategias didácticas.	111
Tercer postulado: La configuración de la autorregulación requiere la sincronización de las dimensiones cognitiva, ética y afectivo-motivacional.	111
Cuarto postulado: La transformación pedagógica antecede y posibilita la consolidación de la autorregulación del aprendizaje	112
Quinto postulado: La autorregulación del aprendizaje constituye una propiedad emergente del ecosistema educativo	113
Formulación sintética de la aproximación teórica	115
Representación gráfica de la aproximación teórica	115
VI. REFLEXIONES FINALES	118
REFERENCIAS	122

LISTA DE TABLAS

TABLA		PAG.
1.	Descripción de las experiencias vividas – pregunta 1	61
2.	Codificación pregunta 1	64
3.	Descripción de las experiencias vividas – pregunta 2	67
4.	Codificación pregunta 2	69
5.	Descripción de las experiencias vividas – pregunta 3	72
6.	Codificación pregunta 3	75
7.	Descripción de las experiencias vividas – pregunta 4	78
8.	Codificación pregunta 4	81
9.	Descripción de las experiencias vividas – pregunta 5	84
10.	Codificación pregunta 5	87
11.	Descripción de las experiencias vividas - pregunta 6	89
12.	Codificación pregunta 6	92

LISTA DE FIGURAS

FIGURA		PAG.
1.	Configuración procedimental de la autorregulación del aprendizaje	65
2.	Configuración ético – subjetiva de la autorregulación del aprendizaje	70
3.	Configuración afectivo – motivacional de la autorregulación del aprendizaje	77
4.	Experiencias transformadoras desde las metodologías activas	82
5.	Reconfiguración pedagógica orientada al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje	88
6.	Corresponsabilidad como base para la construcción de la autorregulación del aprendizaje	93
7.	Reducción fenomenológica de las categorías emergentes hacia la esencia del fenómeno	104
8.	Integración de las macro configuraciones esenciales	109
9.	Postulados fundamentales de la teoría	114
10.	Teoría de la configuración ecosistémica de la autorregulación del aprendizaje (TCAA)	117



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Educación
Línea de investigación: Estilos Cognitivos y Estrategias de Aprendizajes



**AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE DESDE LAS METODOLOGÍAS
ACTIVAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE DISTRACCIÓN –
LA GUAJIRA. APROXIMACIÓN TEÓRICA**

Tesis Doctoral presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Bolaño Manjarrez, Jossimar Dassaev

Tutora: Ugueto, Zaida

Fecha: julio de 2026

RESUMEN

Las dinámicas educativas actuales demandan una comprensión renovada de los procesos formativos, reconociendo que la complejidad de los contextos contemporáneos exige superar las visiones fragmentadas de la educación para avanzar hacia perspectivas integradoras que articulen las dimensiones que intervienen en la construcción del aprendizaje. Frente a esto, surgió la necesidad de comprender cómo los estudiantes asumen el control del aprendizaje en un contexto educativo mediado por estrategias pedagógicas que promueven la participación activa, la autonomía y el pensamiento crítico. En este sentido, se planteó como propósito general, generar una aproximación teórica de la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas. El estudio dialogó con los planteamientos de Zimmerman, Bandura, Pintrich, entre otros autores, cuyas contribuciones proporcionaron el marco conceptual para la interpretación del fenómeno. La investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, de enfoque cualitativo con el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen. Se recurrió mediante el consentimiento informado a la técnica de entrevistas en profundidad aplicadas a los actores sociales: directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia; seleccionados con un muestreo intencional de tipo fenomenológico; cuyos testimonios grabados en audio con el celular, permitieron construir comprensiones significativas sobre el fenómeno investigado. La información se interpretó mediante codificación, categorización y triangulación, garantizando la validez y rigurosidad científica del proceso sustentados en los postulados de Guba y Lincoln. Los hallazgos permitieron develar que la autorregulación del aprendizaje se configura como un fenómeno ecosistémico, a partir de la interacción entre la transformación del sujeto, mediación pedagógica y corresponsabilidad de los actores educativos.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje, contexto educativo, metodologías activas.

INTRODUCCIÓN

Las dinámicas mundiales han obligado a repensar el quehacer educativo cuyo papel transformador y emancipador en la sociedad se hace demandante cada vez más, producto de los nuevos paradigmas con que las nuevas generaciones se vienen desarrollando en un mundo globalizado, donde las crecientes tendencias tecnológicas pueden beneficiar y/o afectar el pleno desarrollo de las habilidades y competencias de nuestros niños, niñas, jóvenes y adolescentes; convirtiéndose así en un reto que se debe asumir desde el rol docente, brindando las herramientas necesarias a todos los estudiantes que les permita enfrentar todos los desafíos actuales y venideros.

Bajo este precepto, se ajusta la mirada en la educación y se centra en el estudiante, haciéndolo protagonista de su propio proceso de aprendizaje, dotándolos de herramientas que les permitan desarrollar habilidades críticas, reflexivas y creativas que sean útiles en su diario vivir y en su futuro profesional. El aprendizaje activo se concibe como un enfoque centrado en el estudiante que promueve la construcción del conocimiento mediante actividades orientadas al desarrollo del pensamiento de orden superior (Doolittle et al., 2023). Se pretende entonces, que el estudiante asuma un papel activo y sea capaz de construir su propio conocimiento propiciando un aprendizaje autónomo y autorregulado desde metodologías activas que favorezcan el proceso gestacional de dicha competencia.

Paradójicamente, mientras los sistemas educativos promueven con mayor intensidad modelos pedagógicos centrados en el estudiante, continúan siendo frecuentes las prácticas de aprendizaje caracterizadas por la dependencia, la escasa iniciativa para enfrentar desafíos académicos y la dificultad para sostener procesos autónomos de construcción del conocimiento. Esta realidad pone de manifiesto que la transformación de las prácticas de enseñanza no conduce, de manera automática, a la transformación de las formas de aprender.

Según lo referenciado por Pascual-Arias y García-Sanz (2022) la promoción de la autorregulación favorece la autonomía del alumnado, aunque su desarrollo requiere la

incorporación de técnicas e instrumentos que apoyen y faciliten progresivamente dicho proceso. Entre ambos procesos persiste una distancia que invita a preguntarse por las condiciones que realmente hacen posible que un estudiante asuma el control consciente de su aprendizaje y lo convierta en una experiencia significativa para su desarrollo personal y académico.

En este escenario, la autorregulación del aprendizaje adquiere una relevancia sustancial al constituirse en un proceso complejo mediante el cual las personas orientan de manera consciente sus pensamientos, emociones, motivaciones y acciones hacia el logro de metas académicas. Desde esta perspectiva, el sujeto asume progresivamente la responsabilidad sobre sus decisiones, fortalece su autonomía intelectual y desarrolla la capacidad de responder de manera flexible ante situaciones nuevas e inciertas. Por lo tanto, la autorregulación emerge como una condición indispensable para que el estudiante pueda asumir decisiones conscientes sobre la manera en que aprende, reconocer sus fortalezas y limitaciones, adaptar sus estrategias frente a las demandas del contexto y sostener el esfuerzo necesario para alcanzar metas académicas cada vez más complejas.

A su vez, las metodologías activas representan una transformación paradigmática de la práctica pedagógica; generando escenarios donde aprender implica investigar, dialogar, argumentar, crear, trabajar en conjunto, resolver problemas y tomar decisiones. De hecho, Villalobos-López (2022) afirma que “el papel de las metodologías activas de aprendizaje se centra en fomentar la participación integral y dinámica del estudiante en su propio proceso educativo, en lugar de ser solo receptor de conocimientos.” (p.48). Esto resulta ser entonces un escenario favorable para la interacción significativa entre los sujetos, los saberes y el contexto, promoviendo aprendizajes con mayor profundidad conceptual y pertinencia social.

Lo anterior permite comprender que ambos procesos conforman una dinámica de construcción recíproca en la que las experiencias pedagógicas fortalecen las capacidades autorreguladoras y, simultáneamente, estas capacidades permiten que las experiencias de aprendizaje adquieran mayor profundidad, significado y trascendencia. Precisamente, esta interacción constituye uno de los principales desafíos de la educación actual, pues obliga a comprender que la innovación metodológica solo alcanza su verdadero sentido cuando favorece la formación de sujetos capaces de dirigir conscientemente su propio aprendizaje.

A la luz de estas consideraciones, esta tesis doctoral se estructuró en los siguientes momentos:

Momento I. Este primer momento constituye el punto de partida del proceso investigativo al presentar el fenómeno objeto de estudio desde una perspectiva contextual, científica y educativa. En este apartado se desarrolló la contextualización del fenómeno mediante una revisión progresiva de la realidad abordada que transitó desde los escenarios internacionales y nacionales hasta la realidad particular de las instituciones educativas del municipio de Distracción, departamento de La Guajira, permitiendo evidenciar los elementos justificantes para la realización de la investigación. A partir de esta problematización se formularon las interrogantes y los propósitos que orientaron el estudio, delimitando el horizonte investigativo y definiendo la ruta para la comprensión del fenómeno.

Asimismo, la pertinencia de la investigación está sustentada en una visión pentadimensional que integró las dimensiones ontológicas, epistemológicas, axiológica, metodológica y teleológica; evidenciándose su contribución al fortalecimiento del conocimiento en el campo educativo y su relevancia para la comprensión de los procesos formativos en contextos escolares. La investigación se articula con la línea de investigación: Estilos Cognitivos y Estrategias de Aprendizaje, reafirmando su coherencia con los propósitos institucionales del programa doctoral y con la generación de conocimiento orientado a la transformación de las prácticas educativas.

Momento II. Aquí se constituye el horizonte teórico-referencial que orienta la comprensión del fenómeno investigado, mediante una construcción progresiva de los fundamentos científicos, conceptuales y normativos que sustentan el estudio. En primera instancia, se desarrolla una aproximación a los estudios previos en los ámbitos internacional y nacional, cuyos aportes permitieron reconocer el estado del conocimiento, las tendencias investigativas y los vacíos existentes en torno a los procesos autorreguladores del aprendizaje desde las metodologías activas, evidenciando la necesidad de profundizar su comprensión desde el contexto educativo del municipio de Distracción, departamento de La Guajira.

Posteriormente, se configura el sustento teórico a partir de las contribuciones de Zimmerman (2002), Bandura (1997), Kolb (1984), Barrows (1996), Johnson y Johnson (2009) y Thomas (2000), cuyos postulados ofrecen el horizonte conceptual para comprender las categorías iniciales de la investigación relacionadas con los procesos autorreguladores del aprendizaje y las metodologías activas. Del mismo modo, se profundiza en la articulación de estas categorías dentro de los contextos educativos locales, favoreciendo una comprensión contextualizada del fenómeno de estudio.

De manera complementaria, se incorporan los fundamentos legales que respaldan la investigación, integrando los referentes normativos de orden internacional y nacional que orientan el derecho a una educación de calidad y fundamentan el desarrollo de prácticas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de los procesos formativos.

Momento III. En el tercer momento se configura el recorrido metodológico que hizo posible el desarrollo de la investigación, garantizando la coherencia entre la postura epistemológica asumida y las decisiones metodológicas que orientan la comprensión del fenómeno estudiado. En este sentido, se fundamenta la adscripción al paradigma interpretativo y al enfoque cualitativo, desde los cuales se reconoce la realidad educativa como una construcción intersubjetiva de significados, privilegiando la comprensión de las experiencias vividas por los actores sociales sobre la explicación causal de los fenómenos. En correspondencia con esta perspectiva, se asume el método fenomenológico-hermenéutico como la vía investigativa que permite develar la esencia de las experiencias relacionadas con la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas, a partir de la interpretación de los significados construidos por quienes participan en el contexto educativo.

Seguidamente, se describen los momentos metodológicos que orientan el recorrido investigativo, precisando la forma en que se transitó desde la aproximación a las experiencias vividas hasta la construcción de la aproximación teórica emergente. Asimismo, se justifica la selección intencional de los actores sociales, conformados por directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia, cuyas experiencias permitieron comprender el fenómeno desde múltiples perspectivas, favoreciendo una visión integral y contextualizada de la realidad investigada.

En consonancia con el método asumido, se presentan las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información, destacando la entrevista en profundidad de orientación fenomenológica como estrategia principal para acceder a los significados atribuidos por los participantes a sus vivencias, complementada con observaciones contextuales y notas de campo reflexivas que enriquecieron la comprensión del contexto y de las interacciones educativas. Igualmente, se expone el proceso de interpretación de la información desarrollado mediante la codificación temática, la construcción de categorías emergentes y la reflexión hermenéutica, en un movimiento permanente entre las partes y el todo, propio del círculo hermenéutico, permitiendo comprender la esencia del fenómeno desde las voces de los actores sociales y su diálogo con el horizonte teórico-referencial.

Como garantía del rigor científico, se describen los criterios de verdad científica que respaldaron la calidad metodológica del estudio, sustentados en la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad, fortalecidos mediante la triangulación de fuentes, la validación de las narrativas con los participantes, la reflexividad del investigador y la descripción densa del contexto.

Momento IV. En el momento cuarto se evidencia el núcleo interpretativo de la investigación, al desarrollar el proceso de comprensión fenomenológico-hermenéutica de las experiencias narradas por los actores sociales en torno a la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas. A partir de las narrativas construidas mediante las entrevistas en profundidad, se realiza un proceso de reflexión e interpretación orientado a develar los significados esenciales atribuidos por directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia al fenómeno de estudio para comprender las estructuras de sentido que configuran la autorregulación del aprendizaje en el contexto educativo del municipio de Distracción, departamento de La Guajira.

Como resultado de este proceso emergieron cinco categorías interpretativas que condensaron la esencia del fenómeno estudiado: la Configuración procedimental de la autorregulación del aprendizaje, que evidenció las estrategias y acciones desarrolladas por los estudiantes para gestionar su aprendizaje; la Configuración ético-subjetiva de la autorregulación del aprendizaje, desde la cual se comprendió la incidencia de los valores, las creencias, la

autonomía y la construcción del sujeto en los procesos formativos; la Configuración afectivo-motivacional de la autorregulación del aprendizaje, que permitió reconocer la influencia de las emociones, la motivación y las relaciones interpersonales en el desarrollo de la autonomía; las Experiencias transformadoras desde las metodologías activas, donde se interpretó el potencial de estas estrategias pedagógicas para resignificar las experiencias educativas; y la Reconfiguración pedagógica orientada al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, categoría que reveló la necesidad de transformar las prácticas educativas mediante procesos de mediación, acompañamiento y articulación institucional.

Momento V. Por su parte, en el momento cinco se presenta el aporte científico de la presente investigación, al configurar la aproximación teórica emergente construida a partir de la comprensión fenomenológico-hermenéutica de la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en las instituciones educativas del municipio de Distracción, departamento de La Guajira. En esta sección se desarrolla el proceso de reducción fenomenológica mediante el cual las categorías emergentes son integradas y resignificadas hasta revelar las estructuras esenciales que explican la dinámica de la autorregulación del aprendizaje.

En el devenir de este proceso se estructura la Teoría de la Configuración Ecosistémica de la Autorregulación del Aprendizaje (TCEAA), concebida como una aproximación teórica que comprende la autorregulación del aprendizaje como un proceso ecosistémico, dinámico y relacional, producto de la interacción permanente entre las dimensiones procedimental, ético-subjetiva y afectivo-motivacional del estudiante, en articulación con las experiencias transformadoras promovidas por las metodologías activas y la reconfiguración pedagógica desarrollada por la institución educativa.

Momento VI. Finalmente, el sexto momento representa el espacio de reflexión final del proceso investigativo, en el cual convergen las comprensiones construidas a lo largo del recorrido fenomenológico-hermenéutico para valorar los aportes científicos, pedagógicos y contextuales derivados de la investigación. En virtud de lo anterior, se expone una mirada reflexiva sobre el conocimiento emergente, reconociendo los alcances de la aproximación teórica configurada.

En correspondencia con los propósitos que orientan el estudio, se desarrollan las reflexiones finales integrando los significados construidos, reafirmando que la aproximación teórica resultante constituye una contribución científica emergente al campo de las ciencias de la educación, al ofrecer una comprensión integradora del fenómeno estudiado y abrir nuevas posibilidades para la reflexión, la investigación y la transformación de las prácticas educativas en contextos caracterizados por la diversidad y la complejidad.

MOMENTO I

CONTEXTUALIZACIÓN DEL FENÓMENO

Realidad a abordar

Desde una perspectiva global, se viene cultivando y abonando en todos los países, la necesidad de una formación de ciudadanos con capacidades que les permita enfrentar los desafíos del siglo XXI, enfatizando en la idea que los acelerados cambios que vivimos en la actualidad, requieren de profesionales altamente competentes que coadyuven a resolver y satisfacer las necesidades de sus comunidades en términos sociales, económicos y tecnológicos, generando impactos positivos frente a las crecientes olas de desigualdades que permean el desarrollo y la sostenibilidad hoy en día.

Frente a esto, la Oficina Internacional de Educación (IBE) en conjunto con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su publicación, *“Enseñar a los estudiantes a aprender: Preparar el terreno para el aprendizaje permanente”*, escrita por Vosniadou et al. (2021) refieren la importancia de transformar la educación de modo que los estudiantes logren convertirse en aprendices independientes, desde un marco conceptual denominado aprendizaje autorregulado. Esto, producto de las estrategias para la implementación del cuarto Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS) en aras de una educación de calidad y aprendizajes eficaces; pero, además, debido a la difícil predicción de lo que ocurrirá en el futuro, y todas las situaciones emergentes, que desestabilicen el orden, como lo ocurrido con el Covid-19; se debe facilitar en los estudiantes, habilidades de aprendizajes independientes, es decir, enseñarles como aprender.

En Iberoamérica, por ejemplo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(OEI) (2020), advierten sobre los desafíos que los países de la región deben considerar en términos educativos, lo que obliga a repensar sobre la oferta educativa y el currículo existente para reorientarlo al fortalecimiento de habilidades en contextos de incertidumbres, en concordancia con lo establecido en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. En este mismo documento, se sugieren las competencias clave necesarias para un mundo en constante cambio, dentro de las cuales se menciona el aprender a aprender. Bajo estas circunstancias, es notable la preocupación existente a nivel mundial y regional relacionado con el papel actual de la educación y el impacto que esta debería generar en la formación de individuos dotados de capacidades que les permitan asumir una posición crítica de la realidad contextual donde desarrollan sus vidas y logren transformarla.

En el ámbito nacional, el Plan Decenal de Colombia 2016 – 2026, se configura como la hoja de ruta que busca orientar las políticas públicas educativas del país. Dentro de sus objetivos estratégicos, también se reconoce la necesidad de una educación de calidad, que apunte a la formación de ciudadanos competentes, comprometidos con el desarrollo del país en respuesta a sus necesidades locales; promoviendo una transformación social mediante la resignificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje centrada en el estudiantes, donde no solo se valore el conocimiento adquirido, sino también, la capacidad de aprender de manera autónoma, continua y adaptativa.

En este sentido, la gestión del conocimiento vincula a todos los actores que participan en el desarrollo del aprendizaje, siendo un pilar fundamental el estudiante mismo y los hábitos que va construyendo a lo largo de su vida escolar para el éxito académico. Estos hábitos, deben propender para que el estudiante sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y participe activamente en la creación de su conocimiento. Al respecto, Zimmerman y Schunk (2001) defienden que el alumno a través de diferentes procesos puede regular activamente su cognición, motivación y comportamiento, con el fin de alcanzar determinados objetivos, que generen un mejor rendimiento académico.

La Institución Educativa Margoth Maestre de Ariza, dentro de sus lineamientos estratégicos incluidos en el Proyecto Educativo Institucional, reconoce la importancia de la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, considerándolo como uno

de los ejes primordiales que permitirán el éxito académico del alumnado en la construcción de conocimientos y habilidades para la vida. Sin embargo, estos procesos no se construyen con sentido de inmediatez, por el contrario, son el resultado del esfuerzo conjunto de padres de familia, docentes, directivos docentes, estudiantes y el entorno; quienes, desde edades tempranas de los estudiantes coadyuban a forjar esos cimientos de autonomía que al pasar los años se fortalecen a medida que avanzan en los niveles educativos.

No obstante, dentro de las vivencias cotidianas en las aulas de clases de la institución, se hacen notables las debilidades existentes en habilidades que involucran la autorregulación del aprendizaje, lo cual se convierte en una alarma, toda vez que se está gestando como una cultura institucional, a la que se requiere hacer frente, para tratar de evitar que se configure como algo inherente en el desarrollo pedagógico diario. La carencia de estas habilidades se manifiesta en los estudiantes desde los grados sextos hasta los grados undécimos, y es aún más alarmante, detectar la predominancia de este fenómeno problemático en los grados superiores; lo que impulsa a realizar un abordaje para develarlo y comprenderlo, así superar estas dificultades mediante acciones que convoquen la implementación de metodologías alternas, menos tradicionales.

Ahora bien, en términos referenciales, la autorregulación del aprendizaje es una forma de control de la acción que se caracteriza por la integración de: conocimiento metacognitivo, regulación de la cognición y motivación (Lanz 2006). En este sentido, una autorregulación del aprendizaje de manera efectiva necesita, en primer término, saber cómo funciona nuestro proceso de aprendizaje, es decir, ser conscientes de qué estrategias ayudan a entender mejor una temática o cuándo tomar un descanso; segundo, controlar como pensar y usar la información, esto implica saber abordar una tarea desde la planificación, el seguimiento que se le hace y los ajustes que puedan surgir si es necesario y tercero, el impulso que anima a aprender y seguir trabajando en los objetivos.

Tomando en consideración lo anterior y transportándola al plano real donde se evidencia el fenómeno en estudio, se puede mencionar que las debilidades en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en la Institución Educativa Margoth Maestre de Ariza, se manifiesta en la falta de una estructura clara para organizar el tiempo de estudio y sus tareas académicas, lo que conlleva a una gestión ineficiente del aprendizaje; una inadecuada reflexión sobre sus propios

métodos de estudio, al no identificar qué estrategias son más efectivas para ellos en relación a su aprendizaje.

Igualmente, se percibe carencia de confianza en sus habilidades para aprender y enfrentar desafíos académicos; lo que puede llevar a una menor persistencia y esfuerzo. Así mismo, la dependencia hacia una dirección constante de los maestros y no tener la suficiente capacidad para desarrollar iniciativas propias en el desarrollo de sus actividades. Adicionalmente, se evidencia dificultad en la regulación de las emociones producto del éxito o fracaso en la realización de sus quehaceres académicos, como también se manifiesta poca motivación relacionada con el estudio, lo que les genera estrés y ansiedad dificultando el proceso de aprendizaje.

Ahondando profundamente en la situación descrita, se consideró relevante sostener una conversación informal con un docente de la institución sobre cómo percibe desde su quehacer educativo la realidad vivenciada en el aula de clase, relacionada con el objeto de investigación, indicando textualmente lo siguiente: “Dentro de mis más de 25 años en la docencia, he notado como cada vez más se pierde el gusto e interés de los estudiantes por el estudio, siempre debemos estar encima de ellos para que puedan realizar algunas de las actividades someramente bien. Es muy desgastante el saber que como maestro estamos dando nuestro cien por ciento y los estudiantes no aportan el mínimo para cumplir con los objetivos de aprendizaje. Se ha convertido en un reto para nosotros reeducarlos para que afronten sus compromisos académicos con responsabilidad y esto se demuestra en los resultados finales en cada período”.

El testimonio informal de este actor social y toda esa descripción aproximada del fenómeno, evidencia la deficiencia que tienen los estudiantes en las habilidades para manejar los procesos autorreguladores del aprendizaje de la Institución Educativa Margoth Maestre de Ariza. Sobre lo cual, se concluye que este fenómeno no solo afecta el éxito escolar inmediato, sino que también pueden limitar el desarrollo académico y personal a largo plazo, repercutiendo negativamente en las futuras oportunidades académicas y profesionales de cada uno.

Por otra parte, es relevante tomar en consideración el papel del docente en la construcción de estas habilidades importantes para la vida escolar de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes; puesto que son quienes proponen nuevas estrategias y metodologías para intentar lograr un cambio

significativo en la forma como los estudiantes se relacionan con su aprendizaje; toda vez que poseen esa capacidad, o más bien, el don, de influir profundamente en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, cognitivas y académicas.

Por consiguiente, se destaca la importancia de implementar metodologías activas en el desarrollo de las actividades académicas dentro del aula. De acuerdo con Aiche (2011) citado por Asunción (2019) el surgimiento de las metodologías activas “para la construcción del conocimiento busca formar en el estudiante habilidades tales como autonomía, desarrollo del trabajo en pequeños equipos multidisciplinarios, actitud participativa, habilidades de comunicación y cooperación, resolución de problemas, creatividad y otros” (p.2). Así mismo, el autor enfatiza que

... el aplicar las metodologías activas implica para el docente, conocer bien a sus estudiantes, cuáles son sus ideas previas, que son capaces de aprender en un momento determinado, elementos motivantes y desmotivantes tanto internos como externo, sus hábitos, valores y actitudes para el estudio. Aspectos que en la praxis develan todo un reto para el docente, pues influyen una serie de factores entre los que destacan: la planificación, organización, liderazgo, dominio del grupo, entre otros... (Asunción, 2019, p.2)

En este sentido, las estrategias de metodologías activas no solo transforman la dinámica de enseñanza, sino que también redefine el papel de los educadores. Al adoptar estos métodos, el docente se convierte en un guía que facilita entornos de aprendizaje adaptados a las necesidades individuales de cada estudiante. Esta adaptación requiere que los profesores sean sensibles observadores y analistas atentos, capaces de identificar y ajustar las estrategias pedagógicas en función del progreso y las reacciones de los alumnos. La personalización del aprendizaje fomenta un ambiente en el que los estudiantes se sienten valorados y comprendidos, lo que puede potenciar su interés y compromiso. Además, el enfoque en habilidades prácticas y colaborativas prepara mejor a los estudiantes para enfrentar desafíos reales, al promover no solo el conocimiento teórico sino también la aplicación práctica de lo aprendido en contextos diversos.

Así, la implementación de metodologías activas en el aula mejora la dinámica educativa, y genera un impacto significativo en la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes. Al promover la autonomía y la colaboración en entornos de aprendizaje estructurados, estas metodologías facilitan el desarrollo de habilidades que fomentan una mayor conciencia de sus

procesos de aprendizaje, ayudándoles a identificar sus fortalezas y áreas de mejora. Además, el entorno participativo y adaptado a sus necesidades específicas permite que los alumnos asuman un rol más activo en su educación, fortaleciendo su capacidad para establecer metas, mantener la motivación y gestionar el tiempo eficazmente.

Frente a esto, surgen los siguientes interrogantes de investigación.

Interrogantes de la investigación

¿Cómo develar los procesos autorreguladores del aprendizaje de los estudiantes desde las metodologías activas en las instituciones educativas del municipio de Distracción - La Guajira?

¿Qué significados le atribuyen los actores sociales a la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en las instituciones educativas del municipio de Distracción - La Guajira?

¿Cuáles elementos teórico-referenciales se derivan de la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas, contextualizado para los estudiantes de las instituciones educativas del municipio de Distracción - La Guajira?

¿Cómo configurar una aproximación teórica de la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en las instituciones educativas del municipio de Distracción - La Guajira?

Propósitos de la investigación

Propósito General

Generar una aproximación teórica de la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en las instituciones educativas del municipio de Distracción - La Guajira.

Propósitos Específicos

Develar los procesos autorreguladores del aprendizaje de los estudiantes desde las metodologías activas en las instituciones educativas del municipio de Distracción - La Guajira.

Comprender los significados que le atribuyen los actores sociales a la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en las instituciones educativas del municipio de Distracción - La Guajira.

Interpretar elementos teórico-referenciales derivados de la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas, contextualizado para los estudiantes de las instituciones educativas del municipio de Distracción - La Guajira.

Estructurar la aproximación teórica de la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en las instituciones educativas del municipio de Distracción - La Guajira.

Pertinencia de la investigación

La autorregulación del aprendizaje se ha convertido en un componente crucial del proceso educativo, especialmente en contextos donde las metodologías activas están emergiendo como estrategias pedagógicas significativas. Sobre ello, Zimmerman (2002) destaca que los procesos autorreguladores permiten a los estudiantes tomar el control de su propio aprendizaje mediante la planificación, el monitoreo y la autoevaluación. Esta tesis doctoral, se enfoca en cómo estos procesos se manifiestan en las instituciones educativas del municipio de Distracción, La Guajira, una región donde la implementación de metodologías activas está tomando gran auge dentro de las aulas de clase, pero no terminan de implementarse.

En este sentido, las metodologías activas, tales como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje invertido, entre otros, de acuerdo con Bell (2010) propician fomentar la autorregulación del aprendizaje al involucrar a los estudiantes de manera activa en su proceso educativo. Estos enfoques metodológicos promueven una mayor autonomía y responsabilidad en el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades

autorreguladoras clave. Sin embargo, el impacto específico de estas metodologías en la autorregulación de los estudiantes del municipio de Distracción aún no ha sido explorado en profundidad, por lo tanto, esta investigación busca llenar ese vacío y proporcionar una perspectiva contextualizada al respecto, contribuyendo de esta manera al proceso de enseñanza aprendizaje y la autorrealización del estudiante, lo que beneficiará al contexto educativo en estudio.

Además, el significado que los actores sociales, como directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia atribuyen a los procesos de autorregulación del aprendizaje es fundamental para comprender su impacto real dentro del entorno educativo. En Distracción, contexto donde se desarrolla la investigación, entender cómo estos significados permean el desarrollo de la práctica educativa permite una mejor adaptación de las metodologías activas a las necesidades y expectativas locales, promoviendo una mayor integración de las estrategias pedagógicas.

Por lo tanto, para maximizar el potencial transformador de las metodologías activas en la autorregulación del aprendizaje, es necesario reconfigurar estas prácticas para que se ajusten a las particularidades del contexto local. Al respecto, Bandura (1997) subraya la importancia de adaptar las estrategias a las realidades culturales y sociales. En las Instituciones Educativas del municipio, una reconfiguración basada en la comprensión contextual propicia el diseño de intervenciones educativas que sean más relevantes y alineadas con las características del entorno educativo, elevando así la calidad educativa, tal como lo propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Del mismo modo, dentro de la configuración de la naturaleza investigativa que subyace desde las dimensiones del conocimiento, es relevante comprender que este proceso no es un hecho aislado producto de las intenciones y deseos del investigador, sino, más bien, una realidad palpable que pone en manifiesto las relaciones existentes entre los diversos involucrados en el proceso investigativo. Esto por supuesto, profundiza la relevancia de llevar a cabo esta tesis doctoral toda vez que, la construcción de la misma se sustenta bajo supuestos filosóficos que le dan gran valor al nuevo conocimiento que emerge desde el enfoque pentadimensional del quehacer investigativo.

Dimensión ontológica, indaga sobre la naturaleza de lo cognoscible, tal como lo refiere González y Villegas (2009) se plantea la idea si la realidad investigada es inherente a los sujetos involucrados, teniendo en cuenta que puede ser producto de algo externo a los mismo, o, es creada desde la visión particular del investigador. Basado en lo anterior, esta realidad tal como ha sido expuesta en la descripción de la problemática a abordar, hace parte de una serie de vivencias dentro de las cuales se ha podido percibir las dinámicas educativas que, en cierta manera, obstaculizan el aprendizaje de los estudiantes, centrándose en esta oportunidad en la autorregulación de este proceso; lo que ha generado diversidad de dificultades dentro de las aulas de clase. La visión particular del investigador, y las visiones compartidas entre pares, convergen en identificar que la mayoría de los estudiantes no son conscientes del rol activo que poseen en su vida académica, y, le restan importancia a la oportunidad que tienen de construir conocimiento, habilidades y competencias para la vida, desde su propio aprendizaje autorregulado.

Dimensión epistemológica, el acto de investigar emerge sobre la idea de un contacto entre el investigador y el sujeto investigado pudiendo ser intencional, relacional, comprensivo y profundo; esto por supuesto, indica la existencia de una relación bidireccional en ambas partes, implicando que el proceso investigativo se convierte en un dialogo constante, en donde los actores sociales y el investigador de manera conjunta aprenden y se enriquece la comprensión del fenómeno estudiado. Esta disertación, inyecta a la investigación una dimensión de transformación mutua, al considerar e incorporar las experiencias y vivencias que ocurren dentro del contexto educativo entre el sujeto cognoscente y objeto por conocer, en relación con el aprendizaje autorregulado y las metodologías activas, convirtiéndolo en un proceso dinámico, adentrándose en una comprensión holística donde se toman en cuenta las voces, significados y realidades de los participantes.

Dimensión metodológica, se concibe esta investigación como un proceso riguroso que no solo se estructura desde los métodos, técnicas y procedimientos ya establecidos, sino que además, se adapta al contexto y las dinámicas en las que interactúan el investigador y los sujetos investigados; permitiendo captar la complejidad y pluralidad existente en las experiencias de los participantes, lo que ayuda a emerger nuevas dimensiones del conocimiento que en cierta manera no habían sido consideradas. González y Villegas (2009) enfatizan que, la configuración del

método es una tarea intelectualmente exigente, que obliga al investigador a adoptar un enfoque que ilumine todo el accionar investigativo, cobijando todas las vertientes a considerar dentro del proceso, de tal forma, se pueda comprender la realidad del fenómeno. Esta perspectiva, da luz para afirmar que el desarrollo de este trabajo investigativo adquiere la suficiente validez metodológica para construir un nuevo conocimiento situado, en torno a la realidad educativa dentro de las aulas en las instituciones educativas del municipio de Distracción.

Dimensión axiológica, esta tesis doctoral parte de la premisa de Ramos (2008) citado por Gonzales y Villegas (2009) quien afirma que el investigador es capaz de reconocer, percibir, crear y aplicar el sistema de valores que sustentan la investigación desde tres planos diferentes, que a saber son, el individual, el profesional y el social. Con relación al primero, el investigador es consciente que los prejuicios, experiencias y formación impactan directamente al fenómeno en estudio, por lo tanto, a través de la reflexión constante y la autoconciencia, se está en el deber de tomar decisiones que favorezcan la honestidad intelectual e integralidad del proceso. Desde lo profesional, la investigación se alinea a los principios y normatividades que desde la ética regulan el ámbito académico y científico en la producción de conocimiento. Y en relación a lo social, se resalta la responsabilidad con la comunidad y el entorno para mejorar la calidad educativa y el bienestar de los actores sociales.

Dimensión teleológica, los hallazgos de esta investigación tienen un impacto significativo en la práctica educativa local al ofrecer recomendaciones basadas en la comprensión profunda de los procesos autorreguladores en el contexto de metodologías activas. La implementación de estrategias ajustadas a las realidades de las Instituciones Educativas del municipio de Distracción puede mejorar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, beneficiando a estudiantes y educadores por igual. Así mismo, contribuye al desarrollo educativo regional al proporcionar información valiosa para los responsables de políticas educativas y los diseñadores de programas institucionales, esto es propicio en el abordaje de las necesidades educativas locales de manera más efectiva en virtud de promover un desarrollo educativo sostenible, sobre todo en el ámbito político al apoyarse en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y la Constitución de la República de Colombia, así como el plan decenal 2016 – 2026 que marca el norte de la educación en el país.

Por consiguiente, la aproximación teórica emergente sobre los procesos autorreguladores desde las metodologías activas devela elementos conceptuales considerables en la dinámica formativa, en tanto aporta una comprensión situada frente al vacío teórico identificado en torno a la articulación ecosistémica de las dimensiones de la autorregulación con las experiencias transformadoras y los procesos de reconfiguración pedagógica mediados por metodologías activas, lo que resulta pertinente para proyectos de intervención que guíen la práctica educativa en el municipio de Distracción.

Una perspectiva teórica bien desarrollada ayuda a interpretar y aplicar los conocimientos derivados de la investigación de manera contextualizada, proporcionando fundamentos para comprender las particularidades de los procesos educativos y orientar la toma de decisiones pedagógicas con mayor sentido y pertinencia. Bajo estas consideraciones, la investigación contribuye a la literatura existente al proporcionar un referencial teórico adaptado a las necesidades y características de las instituciones educativas de la región, ampliando así la espiral del conocimiento sobre este fenómeno.

Así mismo, este trabajo investigativo, se adscribe a la línea de investigación Estilos Cognitivos y Estrategias de Aprendizajes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, considerando la manera en que los actores sociales vivencian los procesos de desarrollo de aprendizaje en distintos contextos educativos, permitiendo realizar una reflexión sobre la práctica pedagógica y como los estilos cognitivos pueden influir en la capacidad de autorregular el aprendizaje en entornos mediados por metodologías activas.

MOMENTO II

REFERENCIAL TEÓRICO

Estudios previos

Acudir a los estudios previos, tal como lo refieren Hernández-Sampieri et al. (2014) permite dar cuenta, “de cómo se ha tratado un problema específico de investigación” (pág. 60), los cuales orientan, guían y amplían el horizonte del investigador con respecto a su investigación. En este sentido, cobran importancia porque facilitan la comprensión documental, es decir, la existencia de un lente referencial donde la información pasa a convertirse en conocimiento estructurado.

Estudios internacionales

Montero (2022) con su tesis doctoral titulada, “*Desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la universidad pedagógica nacional*”, en Morelos – México, cuyo propósito principal estuvo relacionado con la generación de un modelo teórico-metodológico para la comprensión del desarrollo de la autorregulación del aprendizaje y la formación de competencias para la misma en el entorno educativo. La metodología de investigación-acción participativa permitió un diálogo enriquecedor y una implicación activa de los participantes, lo que resulta en un aprendizaje constructivo y dinámico.

Las conclusiones de este trabajo se presentan como reflexiones en construcción sobre la autorregulación del aprendizaje, un tema en desarrollo. El investigador elaboró un modelo teórico-metodológico que plantea la formación de competencias para la autorregulación, destacando la interrelación entre educación y desarrollo, la importancia de los mediadores culturales. Este

modelo también identifica cómo transformar experiencias formativas y establecer un sistema de mediación que optimice las capacidades de los aprendices.

Se concluye, además, que los saberes adquiridos son susceptibles de transformación, lo que sugiere que los aprendices pueden seguir estableciendo nuevas metas y desarrollando su capacidad de autorregulación en un contexto histórico y social. La investigación invita a continuar explorando estos procesos y a diseñar instrumentos que analicen las vivencias de los jóvenes en su camino hacia una autorregulación efectiva.

De este modo, el modelo teórico-metodológico propuesto por Montero destaca la interrelación entre educación y desarrollo, develando así el aporte significativo de este estudio previo como un marco de referencia para comprender cómo las metodologías activas pueden facilitar la autorregulación del aprendizaje en contextos educativos específicos como es el caso de las instituciones del municipio de Distracción. Además, la investigación-acción participativa utilizada por este mismo investigador enfatiza la implicación activa de los participantes, lo que sugiere que, al implementar metodologías activas en contexto, se fomenta un ambiente de aprendizaje colaborativo que promueve la autorregulación. Esto es relevante, puesto que las metodologías activas pueden estimular el diálogo y la reflexión entre estudiantes, elementos clave para el desarrollo de competencias autorreguladoras.

Marrucci (2025) con su tesis doctoral titulada, *“Autogestión de tareas auténticas y aprendizaje autorregulado: estudio en periódicos escolares”*, definió como propósito principal analizar la relación existente entre la regulación del aprendizaje de los estudiantes de secundaria y la gestión auténtica de sus tareas. Se desarrolló con los estudiantes de secundaria de la región de Lazio en Italia. El autor colocó en manifiesto la diferencia entre la regulación del aprendizaje de manera colectiva y la autorregulación desde la autogestión, indicando la poca evidencia científica con respecto a la última dimensión mencionada. Hizo énfasis en las tareas auténticas y como a través de un periódico escolar los estudiantes adquieran las capacidades para aprender a gestionar sus actividades de manera autónoma; señalando la escasez de estudios como evidencias que validen esa práctica didáctica para el fin que persigue la investigación.

Se abordó mediante una metodología mixta. Desde el enfoque cuantitativo, se aplicó un diseño cuasi-experimental con 3 grupos de intervención y 1 un grupo de no intervención, con una muestra de 62 estudiantes que desarrollan proyectos de periódicos escolares, cuyo instrumento principal para medir los niveles de aprendizaje autorregulado fue la versión del MLSQ de Pintrich. Por su parte, desde el enfoque cualitativo, se utilizó la entrevista semiestructurada aplicada a los estudiantes y docentes de los tres grupos de intervención para abordar la regulación del aprendizaje desde el nivel colectivo.

El estudio arrojó como conclusión, que las tareas auténticas llevadas a cabo por los estudiantes ayudan a fortalecer los niveles en el aprendizaje autorregulado desde la dimensión de la autoeficacia, lográndose de esta manera, no solo gestionar sus actividades de manera individual, sino también, se desarrolla una regulación del aprendizaje de manera compartida. Se sugiera como aporte final la adopción de tareas auténticas que puedan ser autogestionadas y cogestionadas por los mismos estudiantes, con poca intervención del personal docente para fortalecer los niveles de autoeficacia y regulación del aprendizaje.

El aporte principal de esta tesis de investigación se centra en la densa literatura que dentro de su referencial teórico se sustenta el trabajo, evidenciándose dos vertientes para regular el aprendizaje, de manera individual y de manera colectiva. De igual forma, se hace énfasis en el término de “tareas auténticas”, que, de acuerdo con el autor, se refiere a una actividad donde el estudiante a través de sus habilidades y conocimientos ofrece soluciones a desafíos reales de su contexto, logrando de esta manera, ser un camino deseable para que el aprendizaje autorregulado se manifieste. De esta manera, estos tres conceptos convergen con el propósito de este trabajo investigativo que relaciona el aprendizaje autorregulado con las metodologías activas y son considerados como insumos adaptables a la realidad de las instituciones educativas de Distracción.

Sánchez (2025) con su tesis doctoral titulada “*Diseño y validación de una acción formativa como estrategia para favorecer la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)*”, tuvo como propósito diseñar y validar una acción formativa orientada al fortalecimiento de las competencias autorregulatorias del aprendizaje en estudiantes universitarios de modalidad a distancia. La investigación se desarrolló en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), en República Dominicana, contexto en el que se

evidenció que, pese a la existencia de programas de orientación universitaria y al uso de entornos virtuales de aprendizaje, muchos estudiantes continúan presentando dificultades para asumir un aprendizaje autónomo, situación atribuida a la insuficiente preparación en estrategias de autorregulación. La autora fundamentó el estudio en la teoría cognitivo-social de Bandura y en los modelos de Zimmerman y Zimmerman y Moylan, destacando que la autorregulación constituye una competencia susceptible de ser enseñada y fortalecida mediante estrategias formativas intencionales.

Metodológicamente, la investigación se enmarcó en la Investigación Basada en Diseño (IBD), desarrollada en las fases de análisis, diseño, validación y producción de principios de diseño, con la participación de estudiantes de nuevo ingreso de la asignatura Orientación Universitaria. Para la recolección de información se emplearon observación participativa, cuestionarios, grupos focales, diarios de aprendizaje y valoración por expertos, integrando información cuantitativa y cualitativa para el refinamiento progresivo de la propuesta.

Los resultados evidenciaron que la estrategia alcanzó una alta fundamentación didáctica, obteniendo una valoración correspondiente al modelo didáctico integrador, además de generar percepciones altamente favorables sobre su utilidad, pertinencia e influencia en la reflexión acerca de las propias formas de aprender. Asimismo, se constató el fortalecimiento de competencias relacionadas con el análisis de la tarea, la planificación, la automotivación, el autocontrol, la autoobservación, la autoevaluación y la autorreacción, confirmando que la mayoría de los participantes lograron recorrer de manera completa el ciclo autorregulatorio planteado por Zimmerman y Moylan. Entre los hallazgos más relevantes, la investigación demostró la estrecha relación entre la motivación, la adecuada preparación durante la fase previa y el desempeño posterior, identificándolos como principios fundamentales para el diseño de futuras estrategias orientadas al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

Este estudio constituye un antecedente relevante para la presente investigación al demostrar que el fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje requiere intervenciones pedagógicas planificadas y sustentadas en fundamentos teóricos consistentes. Si bien la investigación se circunscribe al ámbito de la educación superior, pone de manifiesto que el desarrollo de competencias autorregulatorias no depende exclusivamente del nivel educativo, sino de las

oportunidades formativas que ofrecen los contextos de enseñanza. Desde esta perspectiva, sus hallazgos respaldan la necesidad de profundizar el estudio de la autorregulación en escenarios de educación básica y media, donde la consolidación temprana de estos procesos contribuye a la configuración gradual de estudiantes cada vez más autónomos.

Estudios nacionales

Parada (2024) con su tesis doctoral titulada, “*Constructo teórico de las habilidades metacognitivas en los procesos de autorregulación del aprendizaje de estudiantes de básica secundaria*”, desarrollado en Santander – Colombia, cuyo propósito principal fue generar un constructo teórico de las habilidades metacognitivas en los procesos de autorregulación del aprendizaje de estudiantes de básica secundaria del Colegio Miralindo en Santander Colombia.

Se desarrolló una metodología apoyada en el paradigma de pluralidad metodológica, por medio del enfoque mixto secuencial explicativo, lo cual dio paso a la constitución del método fenomenológico. Se seleccionó en la referida institución a cuatro docentes y 124 estudiantes de educación básica secundaria, a estos informantes se les aplicó el test denominado inventario de conciencia metacognitiva (MAI) y la técnica de la entrevista semiestructurada, para la cual, la información que de allí surgió se analizó por medio de procesos estadísticos referente al enfoque cuantitativo y de categorización, estructuración y contrastación con respecto al enfoque cualitativo, identificando tres puntos de trabajo como son: La motivación y las estrategias pedagógicas, la capacitación docente y la orientación sólida, y por último la participación activa de los padres de familia y la comunidad en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de las consideraciones finales se destaca que el desarrollo de procesos cognitivos enfocados en el pensamiento complejo, la metacognición y la autorregulación es esencial en todos los niveles educativos y debe realizarse desde una perspectiva multidisciplinaria, integrando las diversas áreas del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esto fomenta espacios reflexivos, críticos y creativos que conducen a aprendizajes significativos, vinculando los contenidos educativos con las experiencias cotidianas de los estudiantes. La participación activa de la familia y el entorno social es crucial, proporcionando a los padres información sobre cómo sus interacciones influyen en el desarrollo cognitivo de sus hijos. Para cultivar habilidades

metacognitivas y autorregulatorias, es fundamental que los docentes evolucionen sus prácticas hacia un enfoque colaborativo, promoviendo la crítica constructiva y la adaptación a las necesidades del entorno educativo. Así, se generará un ambiente enriquecido que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes, formando individuos con conciencia metacognitiva y capacidad de autorregulación.

Ahora bien, en el contexto de la investigación doctoral de Parada (2024) que aborda las habilidades metacognitivas en los procesos de autorregulación del aprendizaje, se destaca la relevancia de integrar estos constructos teóricos en el ámbito educativo de las Instituciones Educativas en Distracción, La Guajira. La metodología mixta y el enfoque fenomenológico utilizados en el estudio permiten una comprensión profunda de cómo la motivación, las estrategias pedagógicas y la participación familiar influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Al considerar estos elementos, se puede enriquecer la discusión sobre la importancia de cultivar habilidades metacognitivas desde metodologías activas, promoviendo un ambiente educativo que fomente el aprendizaje significativo y empodere a los estudiantes para que se conviertan en agentes activos de su propio proceso educativo. Además, enfatizar el papel de la comunidad en este proceso resalta la necesidad de un enfoque integral que contemple las experiencias de los estudiantes, favoreciendo su desarrollo integral y una mejor adaptación a las exigencias del entorno educativo actual.

González (2023) con su tesis doctoral titulada, *“Modelo teórico basado en el aprendizaje autorregulado que fundamente las prácticas pedagógicas de los docentes en educación secundaria”*, su propósito fue generar un modelo teórico basado en el aprendizaje autorregulado que fundamente las prácticas pedagógicas de los docentes en educación Secundaria de Yopal –Casanare, Colombia, hacia la comprensión del proceso de formación actual, que desde siempre ha intentado ser determinado por el docente, antes que ser liderado con autonomía y autorregulación por los estudiantes, contradiciendo la naturaleza teórica de la aprensión y coartando la aplicación de un modelo educativo que trascienda de las esferas tradicionales, conductuales y empíricas.

Su enfoque fue subjetivo, introspectivo –vivencial, de método hermenéutico y de nivel comprensivo. El instrumento de investigación fue la entrevista a profundidad y la técnica de

interpretación se refleja en la aplicación del círculo hermenéutico, de allí se pudo obtener que el proceso de concepción sobre el aprendizaje es convencional y las prácticas pedagógicas no se encuentran orientadas desde los fundamentos de la autorregulación del aprendizaje, generando un proceso de resignificación teórica del modelo basado en el aprendizaje autorregulado para fundamentar la práctica pedagógica de los docentes de básica secundaria, y desde este punto de vista las fundamentaciones que se crearon, garanticen un proceso de intervención educativa dada a la preparación holística, que satisfaga las demandas de la educación de estos tiempos.

Este estudio ofrece un marco valioso al abordar la necesidad de reconfigurar las prácticas pedagógicas en educación secundaria mediante un modelo teórico centrado en el aprendizaje autorregulado. Destaca cómo la formación actual ha sido históricamente dominada por la figura del docente, limitando la autonomía y la autorregulación de los estudiantes, lo que resulta en un enfoque convencional del aprendizaje. Al aplicar un método hermenéutico y técnicas de entrevistas a profundidad, logra evidenciar la desconexión entre la teoría del aprendizaje autorregulado y su implementación práctica en el aula, proponiendo una resignificación teórica que promueve la intervención educativa holística. Esto es relevante para la investigación dado que propicia entender la realidad de las prácticas en Yopal, proporcionando un modelo referencial que puede enriquecer la comprensión del fenómeno en el municipio de Distracción, al impulsar metodologías activas que fomenten un aprendizaje más autónomo y significativo, alineado con las demandas educativas contemporáneas.

Camilo (2024) en su tesis doctoral titulada *“Desarrollo del pensamiento crítico en las universidades: modelo teórico para la autonomía del aprendizaje”*, abordó el desarrollo del pensamiento crítico desde el abordaje de la autonomía del aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas de la Universidad del Valle, sede Palmira, Valle del Cauca (Colombia). El propósito general de la investigación fue develar un modelo teórico que permitiera fortalecer la relación entre el pensamiento crítico y la autonomía del aprendizaje, a partir de la comprensión de las percepciones, creencias y prácticas de los actores sociales involucrados en el proceso formativo universitario.

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, sustentada en el método fenomenológico-hermenéutico de Heidegger. Los participantes de la investigación estuvieron conformados por ocho docentes y once estudiantes pertenecientes a la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas. Para la recolección de la información se empleó como técnica la entrevista en profundidad, apoyada por instrumentos como el diario de campo y las guías de entrevista, y fue sistematizada siguiendo las etapas descriptivas, estructural y de discusión de los resultados propuestas por Martínez (2010).

Este estudio permitió construir un modelo teórico que establece una relación entre el pensamiento crítico y la autonomía del aprendizaje en estudiantes universitarios, destacando la importancia de posicionar al estudiante como sujeto activo dentro de su proceso formativo. Los hallazgos evidenciaron que los docentes desarrollan diversas prácticas pedagógicas orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico, entre ellas las guías de aprendizaje, la lluvia de ideas, las pruebas orales, el trabajo colaborativo, los debates, las demostraciones, las dinámicas de grupo y las discusiones grupales. Asimismo, se encontró que los actores sociales reconocen el pensamiento crítico como un elemento fundamental para la formación de ciudadanos capaces de reflexionar, aportar ideas, tomar decisiones y responder a las transformaciones sociales y culturales.

A partir de estos resultados, esta investigación permite ampliar la comprensión de la autorregulación del aprendizaje desde una perspectiva reflexiva y transformadora, al evidenciar que aprender autónomamente implica también desarrollar la capacidad de cuestionar, valorar y resignificar los propios procesos cognitivos y experienciales; así como también, reconocer cómo las prácticas pedagógicas mediadas por estrategias centradas en el estudiantes, es decir, metodologías activas pueden generar condiciones para que ellos desarrollen mayor conciencia sobre sus formas de aprender, sus decisiones y sus estrategias de actuación. Desde esta mirada interpretativa, los aportes del estudio cobran sentido en el contexto de la Institución Educativa Margoth Maestre de Ariza, donde el fenómeno de la autorregulación del aprendizaje es interpretado desde las particularidades sociales, educativas y culturales que configuran las experiencias de los directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia.

Teorías de entrada

Teoría de la Autorregulación del Aprendizaje, Zimmerman (2002)

La teoría de la autorregulación del aprendizaje propone que los estudiantes son agentes activos en su propio proceso educativo, guiados por la capacidad de establecer metas, autoevaluar su progreso y reflexionar sobre sus resultados. Este enfoque se basa en un ciclo de tres fases: planificación, donde se establecen objetivos y se diseñan estrategias; monitoreo, que implica la supervisión del propio proceso de aprendizaje; y reflexión, donde se evalúa el rendimiento y se ajustan las estrategias según sea necesario.

Esta teoría es fundamental en la educación contemporánea, dado que resalta el papel de la metacognición y la autoeficacia en el aprendizaje efectivo. Fomenta la autonomía del estudiante, permitiéndole desarrollar habilidades que trascienden el ámbito académico y son esenciales en la vida cotidiana. En el contexto de la tesis doctoral, la aplicación de esta teoría permite discernir cómo los estudiantes pueden volverse más autorregulados al participar en actividades que requieren planificación, monitoreo y reflexión, potenciando así su aprendizaje significativo.

Teoría de la Autoeficacia, Bandura (1997)

La teoría de la autoeficacia se centra en la creencia de los individuos en su capacidad para llevar a cabo acciones que les permitan alcanzar metas específicas. Esta creencia influye en la motivación, el esfuerzo y la perseverancia frente a desafíos. Bandura identifica cuatro fuentes de autoeficacia: la experiencia directa, la observación de modelos, la persuasión social y la regulación emocional.

La autoeficacia es un determinante crítico del rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje, puesto que influye en la manera en que los estudiantes enfrentan las dificultades y se comprometen con sus objetivos de aprendizaje. Los estudiantes con alta autoeficacia tienden a ser más persistentes y a utilizar estrategias de aprendizaje más efectivas. Integrar la teoría de la autoeficacia en la investigación permite analizar el papel potencializador de la confianza en las

capacidades de los estudiantes, impactando positivamente su disposición a autorregular su aprendizaje y mejorar su rendimiento en contextos educativos específicos.

Teoría del Aprendizaje Experiencial, Kolb (1984)

La teoría del aprendizaje experiencial sostiene que el aprendizaje se produce a través de la transformación de experiencias. Este proceso involucra un ciclo de cuatro etapas: experiencia concreta, donde se vive una situación; observación reflexiva, que implica considerar la experiencia desde diferentes perspectivas; conceptualización abstracta, donde se desarrollan teorías y conceptos; y experimentación activa, donde se aplican los nuevos conocimientos en situaciones futuras.

Esta teoría resalta la importancia de la experiencia práctica en el aprendizaje, sugiriendo que la implicación activa de los estudiantes en su educación no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades prácticas y competencias críticas. Dirigir la mirada hacia los postulados de esta teoría permite comprender cómo las experiencias prácticas desarrolladas en los contextos educativos de Distracción se articulan con los procesos autorreguladores de los estudiantes, al generar espacios para la participación, la reflexión sobre lo aprendido y la toma de decisiones frente a sus propios procesos de aprendizaje. Asimismo, proporciona un referente para interpretar la construcción de aprendizajes significativos a partir de las particularidades y experiencias propias del contexto local.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Barrows (1996)

El Aprendizaje Basado en Problemas es una metodología centrada en el estudiante que utiliza problemas complejos y auténticos como el eje del proceso educativo. Los estudiantes trabajan en grupos para investigar, resolver y presentar soluciones a estos problemas, fomentando el desarrollo de habilidades críticas como el pensamiento analítico, la colaboración y la comunicación. El ABP se basa en la premisa de que el aprendizaje es más efectivo cuando está contextualizado en situaciones reales.

Esta teoría promueve un aprendizaje activo y participativo, al mismo tiempo que desarrolla competencias interdisciplinarias, empoderando a los estudiantes para abordar desafíos de la vida real. Al involucrar a los estudiantes en su aprendizaje, el ABP contribuye a la autorregulación al requerir que planifiquen, monitoreen y evalúen su propio progreso.

En el contexto de las instituciones educativas de Distracción, La Guajira, la implementación del ABP impulsa el desarrollo de competencias autorreguladoras mediante el abordaje de problemáticas vinculadas con el entorno social y cultural de los estudiantes, posibilitando que los aprendizajes adquieran sentido a partir de experiencias contextualizadas y de la participación activa en la búsqueda de alternativas de solución.

Aprendizaje Cooperativo, Johnson y Johnson (2009)

El Aprendizaje Cooperativo se basa en la premisa de que los estudiantes trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes, promoviendo la interdependencia positiva y la responsabilidad individual. Este enfoque se centra en la interacción social, donde los estudiantes deben comunicarse, resolver conflictos y apoyarse mutuamente en su proceso de aprendizaje.

La teoría del aprendizaje cooperativo ha demostrado mejorar el rendimiento académico, aumentar la motivación y fomentar habilidades sociales. Al trabajar en equipo, los estudiantes desarrollan competencias interpersonales y una mayor capacidad para autorregular su aprendizaje.

La incorporación del aprendizaje cooperativo en las prácticas educativas del contexto donde se desarrolla la investigación se constituye en una alternativa que favorece los procesos de autorregulación de los estudiantes, al promover dinámicas de colaboración entre pares que inciden en la construcción de compromisos, el ejercicio de responsabilidades y el fortalecimiento de habilidades sociales dentro del aula.

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Thomas (2000)

El Aprendizaje Basado en Proyectos plantea una dinámica formativa en la que los estudiantes participan en proyectos de mediana o larga duración que requieren procesos de investigación, planificación y elaboración, y que culminan con la creación de un producto o la presentación de resultados.

Este enfoque promueve la autonomía, la creatividad y la articulación entre teoría y práctica, al posibilitar que los estudiantes profundicen en temas de interés y construyan aprendizajes a partir de experiencias contextualizadas. Asimismo, los proyectos pueden integrar diferentes áreas del conocimiento y responder a situaciones, necesidades y características propias del contexto en el que se desarrollan.

Desde esta perspectiva, la participación en proyectos significativos implica asumir responsabilidades, tomar decisiones, organizar actividades, establecer metas y valorar los avances alcanzados, elementos estrechamente relacionados con la autorregulación del aprendizaje. De este modo, el aprendizaje adquiere un carácter más profundo y contextualizado, al establecer vínculos entre los contenidos escolares, las experiencias de los estudiantes y las situaciones presentes en su entorno.

En el marco de la presente investigación, la incorporación del ABP constituye un referente para interpretar la relación entre el desarrollo de proyectos vinculados con las realidades sociales y culturales del contexto local, los procesos de autorregulación y la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes de las instituciones educativas de Distracción, La Guajira.

Su consideración dentro del estudio sitúa las experiencias proyectuales como escenarios pedagógicos en los que se articulan autonomía, responsabilidad y toma de decisiones, en correspondencia con las necesidades, intereses y particularidades del contexto educativo.

Categorías iniciales

Las categorías referenciales aquí descritas, juegan el papel fundamental de sustentar el desarrollo indagatorio que intervienen en la investigación, en primera instancia se abordan los procesos de autorregulación del aprendizaje, para culminar con las metodologías activas; logrando de esta manera, lo que en términos de Hernández-Sampieri et al. (2014) refiere, proveer un marco de referencia para comprender a mayor detalle el fenómeno estudiado.

Autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje se define como la capacidad que poseen los estudiantes para tomar control consciente y deliberado sobre su proceso educativo, permitiéndoles establecer objetivos, monitorear su progreso y reflexionar sobre sus logros. En este sentido, este constructo se ha consolidado como un pilar fundamental en la pedagogía contemporánea, dado que empodera a los alumnos para que adopten un papel activo en su formación académica. Según Zimmerman (2002) el proceso de autorregulación se articula en tres fases interrelacionadas: preparación, ejecución y autorreflexión.

En la fase preparatoria, los estudiantes delinean metas específicas y seleccionan estrategias adecuadas, lo cual sienta las bases para un aprendizaje orientado y enriquecedor.

A su vez, la fase de ejecución es crucial, implica que los estudiantes implementen las estrategias elegidas y lleven a cabo un seguimiento constante de su progreso. Este proceso de monitoreo no solo exige atención a la pertinencia de las técnicas empleadas, sino también la capacidad de adaptarse y modificar el enfoque cuando sea relevante. Por lo tanto, la metacognición desempeña un rol central en esta etapa, permitiendo a los estudiantes adquirir conciencia sobre sus propios procesos de pensamiento y aprender a regularlos de manera competente. Así, la habilidad para evaluar su rendimiento se convierte en un aspecto fundamental del aprendizaje autorregulado.

Por otra parte, la etapa de autorreflexión se centra en la evaluación crítica de los resultados obtenidos, así como en la identificación de áreas de mejora y éxito. Esta reflexión abarca tanto el contenido aprendido como el proceso seguido para alcanzar dichos conocimientos.

Pintrich (2000) argumenta que una evaluación crítica de la experiencia de aprendizaje fomenta una mayor conciencia sobre el propio estilo de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes identificar las estrategias más adecuadas para su desarrollo. Este ciclo de autorregulación promueve, por ende, una mentalidad de crecimiento, donde el aprendizaje se percibe como un proceso continuo y no como un mero resultado final.

Asimismo, para que los procesos de autorregulación sean relevantes, es imperativo que los estudiantes desarrollen habilidades metacognitivas que les permitan tomar conciencia de sus propios mecanismos de aprendizaje. Estas habilidades, que incluyen la planificación, el monitoreo y la evaluación, son esenciales para el desarrollo integral de la autorregulación. Schunk (2001) subraya que tales habilidades pueden ser enseñadas y fortalecidas a través de la práctica y la experiencia acumulada. En este contexto, el rol del docente se torna crucial, dado que debe guiar a los estudiantes en el desarrollo de estas competencias fundamentales.

Por añadidura, la motivación se erige como un factor determinante en los procesos de autorregulación del aprendizaje.

La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000) sugiere que los estudiantes que experimentan una motivación intrínseca están más inclinados a comprometerse activamente con su aprendizaje. Por consiguiente, los educadores deben esforzarse por crear un entorno que fomente tanto la autonomía como el interés por aprender. Así, la conjunción de un ambiente motivador con la enseñanza de estrategias metacognitivas puede transformar la experiencia educativa en su totalidad.

Del mismo modo, es importante reconocer que la autorregulación no ocurre en un vacío; se ve influenciada por factores contextuales y sociales. Los entornos de aprendizaje colaborativos tienen la capacidad de mejorar las habilidades autorreguladoras, promoviendo en los estudiantes la capacidad de intercambiar ideas y recibir retroalimentación entre pares. De este modo, la interacción social en estos contextos es esencial para el desarrollo de la autorregulación, proporcionando a los alumnos diversas perspectivas sobre sus procesos de aprendizaje. Bandura (1997) enfatiza que el aprendizaje social constituye un componente clave en la adquisición de habilidades autorreguladoras.

En el contexto específico de las Instituciones Educativas del municipio de Distracción, La Guajira, es imperativo considerar que las particularidades culturales y sociales afectan los procesos de autorregulación en los estudiantes. Las condiciones socioeconómicas y la disponibilidad de recursos educativos constituyen desafíos significativos que deben ser abordados. Sin embargo, también ofrecen oportunidades para adaptar las metodologías educativas y fortalecer la autorregulación en los estudiantes. En consecuencia, la formación continua de los docentes se vuelve esencial en este escenario, donde deben ser capaces de identificar y superar las barreras existentes.

Asimismo, la autorregulación del aprendizaje se nutre de un entorno que promueva la autonomía y el empoderamiento del estudiante. Esto implica que las instituciones educativas deben diseñar estrategias que permitan a los alumnos participar activamente en su proceso de aprendizaje. Según Zimmerman y Schunk (2001) la autoeficacia, entendida como la creencia en la propia capacidad para lograr objetivos, juega un papel crucial en la autorregulación. Por lo tanto, es fundamental que los educadores fomenten esta autoeficacia mediante la creación de metas alcanzables y la provisión de retroalimentación positiva.

Por otro lado, la influencia de las emociones en los procesos autorreguladores no puede ser subestimada. Las emociones pueden afectar tanto la motivación como la capacidad de los estudiantes para autorregular su aprendizaje. Así, la enseñanza de habilidades emocionales junto con estrategias metacognitivas puede ofrecer un enfoque holístico para la autorregulación. Este enfoque integrador es vital para atender las necesidades de los estudiantes y mejorar sus resultados educativos.

Finalmente, es esencial considerar que el desarrollo de la autorregulación no es un proceso lineal; más bien, es un ciclo dinámico que se retroalimenta. La práctica constante de la autorregulación permite a los estudiantes refinar sus habilidades y estrategias a lo largo del tiempo. Por lo tanto, es importante que las instituciones educativas fomenten un entorno donde la autorreflexión y la evaluación sean prácticas habituales, asegurando así que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos y responsables.

Metodologías activas en los procesos de aprendizaje

Las metodologías activas se centran en la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, promoviendo una educación más dinámica y comprometida. Estas metodologías abarcan enfoques como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en problemas.

Según Bonwell y Eison (1991) estas prácticas no solo estimulan un aprendizaje significativo, sino que también permiten a los estudiantes involucrarse de manera práctica con el contenido, facilitando la conexión entre teoría y práctica. Este enfoque resulta especialmente pertinente en contextos donde la motivación y el compromiso son determinantes para el éxito académico.

En este contexto, el aprendizaje basado en proyectos permite a los estudiantes trabajar en tareas relevantes y auténticas, dotándolos de un sentido de propósito en su aprendizaje. Este enfoque fomenta no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias prácticas, como la colaboración y la resolución de problemas. En este sentido, el aprendizaje basado en proyectos contribuye a la autorregulación, puesto que los estudiantes deben planificar, ejecutar y evaluar sus proyectos de manera autónoma, lo que potencia su capacidad para gestionar su propio proceso educativo.

A su vez, el aprendizaje colaborativo, otra metodología activa, promueve la interacción y el trabajo en equipo entre los estudiantes, enriqueciendo su experiencia de aprendizaje. Por consiguiente, además de mejorar la comprensión del contenido, también refuerza habilidades sociales y emocionales. Por consiguiente, la colaboración fomenta la responsabilidad compartida y la autorregulación, logrando que los estudiantes coordinen sus esfuerzos y gestionen su tiempo de manera efectiva. Bandura (1997) sostiene que el aprendizaje en grupo puede potenciar las capacidades autorreguladoras al proporcionar un entorno de apoyo y retroalimentación.

De igual manera, el aprendizaje basado en problemas es una metodología que desafía a los estudiantes a resolver situaciones complejas y reales. Promueve el pensamiento crítico y la creatividad, habilidades esenciales en el mundo actual. Además, permite a los estudiantes aplicar

conocimientos previos a nuevas situaciones, facilitando así un aprendizaje más profundo y significativo. La resolución de problemas en equipo también contribuye a la autorregulación, dando herramientas a los estudiantes para gestionar sus roles y tareas dentro del grupo.

Asimismo, es importante destacar que las metodologías activas estimulan la curiosidad y el interés, elementos fundamentales para la motivación intrínseca. Al involucrar a los estudiantes en actividades prácticas y significativas, se genera un aprendizaje más profundo y duradero, lo que implica el desarrollo de competencias académicas para la formación de estudiantes más autónomos y críticos. De esta forma, la motivación y el compromiso generados por estas metodologías son factores que impulsan la autorregulación de manera efectiva.

Finalmente, la aplicación de metodologías activas debe ser adaptativa, teniendo en cuenta las características y necesidades específicas de los estudiantes. Cada grupo presenta particularidades que requieren una atención diferenciada. Por lo tanto, los educadores deben ser flexibles y creativos en su enfoque, asegurándose de que cada estudiante tenga la oportunidad de participar y contribuir de manera significativa al proceso de aprendizaje. Esta adaptabilidad es clave para maximizar el potencial de las metodologías activas y fortalecer la autorregulación del aprendizaje.

La autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en contextos educativos locales.

El estudio de la autorregulación del aprendizaje constituye un campo de creciente interés en la investigación educativa contemporánea, especialmente por su relación con el desarrollo de la autonomía, la metacognición y la autoeficacia. En el contexto de la educación latinoamericana y, particularmente, en las instituciones del municipio de Distracción, La Guajira, este constructo adquiere un carácter estratégico frente a las transformaciones que exige la sociedad del conocimiento. De acuerdo con los postulados de Zimmerman (2002) y Pintrich (2000) la autorregulación implica un proceso cíclico que articula planificación, monitoreo y reflexión, donde la motivación intrínseca desempeña un rol estructurante. Sin embargo, los estudios regionales evidencian un desfase entre la teoría y la práctica pedagógica, reflejado en la persistencia de modelos transmisivos que obstaculizan la emergencia del aprendiz autónomo. Este panorama

exige una mirada crítica sobre cómo las metodologías activas pueden constituirse en mediaciones epistémicas que reconfiguren las prácticas de enseñanza hacia escenarios de aprendizaje más dialógicos, colaborativos y autorreflexivos.

Desde una perspectiva epistemológica, se revela una transición paradigmática sobre la autorregulación del aprendizaje: del positivismo descriptivo a enfoques constructivistas, socioculturales y críticos, donde el conocimiento se concibe como una construcción situada. Este desplazamiento implica que la autorregulación no puede analizarse al margen de las condiciones contextuales, culturales y afectivas que la configuran. Investigaciones como las de Montero (2022) desarrolladas bajo metodologías participativas, evidencian que el aprendizaje autorregulado emerge con mayor fuerza cuando se propician ambientes de mediación cultural y diálogo reflexivo, donde los estudiantes asumen un rol protagónico en la definición de sus metas y estrategias. Este giro epistemológico pone en tensión los enfoques tradicionales centrados en el docente y favorece la comprensión de la autorregulación del aprendizaje como una práctica de subjetivación cognitiva y social. En este sentido, se permite identificar la necesidad de profundizar en estudios que integren la perspectiva local, particularmente en contextos rurales o semiurbanos como Distracción, donde las condiciones socioculturales median fuertemente los procesos de autorregulación.

En cuanto a la producción investigativa reciente, se observa un cuerpo teórico en consolidación que vincula la autorregulación con metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y el aula invertida. La investigación de Marrucci (2025) al analizar la autogestión de tareas auténticas en contextos escolares, demuestra que la experiencia práctica y significativa constituye un catalizador de la autorregulación, pues estimula la autoeficacia y la responsabilidad compartida. En esta línea, el concepto de “tareas auténticas” se presenta como un nodo epistemológico clave para reinterpretar el aprendizaje autorregulado en términos de práctica social situada. En el mismo sentido, González (2023) desde una perspectiva hermenéutica, cuestiona el carácter directivo de la enseñanza secundaria y propone un modelo teórico que resignifica las prácticas pedagógicas desde el aprendizaje autorregulado. Ambos estudios coinciden en que la transformación de las prácticas docentes exige un tránsito desde la instrucción hacia la facilitación reflexiva.

La revisión de los estudios previos permite identificar tres ejes de convergencia teórica: (1) la autorregulación como proceso de autogestión cognitiva y emocional, (2) la mediación pedagógica como condición para el desarrollo de la autonomía y (3) las metodologías activas como dispositivos de transformación educativa. Así lo evidencian las investigaciones de Parada (2024) que desde un enfoque fenomenológico integran las dimensiones metacognitivas, motivacionales y familiares en la comprensión del aprendizaje autorregulado. El énfasis en la metacognición como componente estructural resalta la necesidad de diseñar ambientes de aprendizaje reflexivos donde los estudiantes puedan analizar críticamente sus propias estrategias. Este enfoque encuentra correspondencia con los postulados de Kolb (1984) quien plantea el aprendizaje experiencial como un ciclo reflexivo donde la práctica se convierte en fuente de teoría. En consecuencia, la implementación de metodologías activas en Distracción debe concebirse no como una técnica, sino como una praxis epistemológica que articula experiencia, reflexión y acción.

Asimismo, se evidencia una convergencia conceptual entre la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997) y los postulados de Zimmerman sobre la autorregulación. Ambos planteamientos coinciden en que la creencia en la propia capacidad es un factor decisivo para la persistencia y la autorreflexión. Sin embargo, los estudios revisados advierten que, en contextos educativos con limitaciones estructurales, como los del municipio de Distracción, la autoeficacia se ve condicionada por factores socioculturales y afectivos. De ahí la pertinencia de incorporar estrategias de aprendizaje cooperativo que fortalezcan la confianza colectiva y la interdependencia positiva entre pares. Tal como sostienen Johnson y Johnson (2009) el trabajo colaborativo no solo potencia la comprensión académica, sino que también desarrolla competencias socioemocionales que sostienen la autorregulación. Este enfoque integrador permite articular las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del aprendizaje, respondiendo a las demandas de una educación inclusiva y contextualizada.

No obstante, la literatura reciente coincide en que la eficacia de las metodologías activas depende en gran medida de la competencia pedagógica reflexiva del profesor, quien debe transitar de una función instructiva hacia un rol de acompañamiento metacognitivo. En contextos como Distracción, La Guajira, donde la tradición pedagógica conserva rasgos verticales, la transformación de la práctica educativa requiere la adopción de nuevas estrategias metodológicas

y la reconstrucción epistemológica del rol docente. Ello implica reconocer que la mediación pedagógica es un acto de conocimiento compartido, en el que el educador guía, modela y coaprende, promoviendo en los estudiantes la reflexión y el autocontrol cognitivo. De esta manera, la docencia se concibe como praxis reflexiva, sustentada en el principio freiriano de la educación como diálogo y emancipación.

Entonces, en esta revisión del conocimiento se identifica una tendencia emergente hacia la interdisciplinariedad y la contextualización, donde la autorregulación se entiende como un fenómeno complejo que trasciende el aula. Los estudios de Montero, Parada y González coinciden en que la relación entre la autorregulación del aprendizaje y metodologías activas no puede analizarse aisladamente de los factores institucionales, tecnológicos y familiares. Por ello, se advierte la necesidad de investigaciones que exploren los mediadores culturales y emocionales del aprendizaje autorregulado, especialmente en comunidades con dinámicas sociales particulares. La educación rural y semirural, como la de Distracción, constituye un terreno fértil para repensar la autorregulación no solo como competencia individual, sino como proceso colectivo, donde la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familias) participa en la construcción de una ecología del aprendizaje autorregulado.

Metodológicamente, las investigaciones revisadas adoptan enfoques mixtos, fenomenológicos y participativos, lo cual marca una ruptura con los modelos cuantitativos tradicionales. Este giro metodológico responde a una concepción interpretativa del conocimiento, donde el investigador no se limita a describir, sino que reconstruye significados a partir del diálogo con los actores y las prácticas educativas. En coherencia con la postura de Guevara (2016) el estado del arte se erige como una investigación hermenéutica, orientada a comprender las tramas discursivas que configuran el campo de estudio. Así, el proceso metodológico del estado del arte no se reduce a la sistematización de fuentes, sino que implica la construcción de un horizonte teórico emergente, donde las tensiones, convergencias y vacíos del conocimiento se transforman en puntos de partida para nuevas rutas de indagación doctoral.

Finalmente, el análisis global del estado del arte permite concluir que la relación entre autorregulación del aprendizaje y metodologías activas representa un campo en expansión, pero aún fragmentado. Si bien existe consenso en su potencial para promover aprendizajes autónomos

y significativos, persiste una brecha entre la conceptualización teórica y la práctica pedagógica cotidiana. En el contexto del municipio de Distracción, esta brecha se amplifica por las limitaciones en la formación docente, la resistencia al cambio metodológico y las desigualdades en el acceso a recursos. Sin embargo, tales desafíos constituyen oportunidades para la innovación educativa y la generación de conocimiento situado.

Fundamentos legales

Las bases legales, constituyen un fundamento desde el punto de vista jurídico, en el que se fortalece la veracidad del estudio, dado que se toman en cuenta los documentos rectores de la educación en el país.

La constitución política de Colombia de 1991, establece en su artículo 67, el derecho que tiene toda persona a la educación y el acceso al conocimiento, para formar ciudadanos en diferentes ámbitos que les permita un mejoramiento en términos culturales científicos, y tecnológicos. A través del citado artículo, se fundamenta en primera instancia la oportunidad de realización y aplicación de la presente investigación, porque pretende que los estudiantes de la Instituciones Educativas del municipio de Distracción, Colombia, se fortalezcan en competencias que les servirán para la vida, como lo es la autorregulación del aprendizaje.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), promueve la convivencia y la formación integral de los estudiantes, reforzando la pertinencia de esta intención investigativa, al establecer que la educación debe ser un proceso que propicie la autonomía, el pensamiento crítico y la autorregulación. Por lo tanto, el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje no solo es coherente con el marco legal colombiano, sino que también representa una respuesta a los desafíos educativos contemporáneos.

Por otra parte, el Artículo 5 de esta misma ley, define la educación como un proceso permanente que debe adaptarse a las necesidades del entorno. Dándole autonomía a las Instituciones Educativas del país para regular y promover la flexibilidad curricular de acuerdo con el contexto socioeconómico y cultural. Permitiendo así, la implementación dentro de los Proyectos Educativos Instituciones, enfoques pedagógicos y metodológicos permiten que los estudiantes se

involucren en contextos reales, promoviendo un aprendizaje contextualizado y relevante. Se vislumbra entonces la pertinencia de las metodologías activas, por cuanto se alinea con la necesidad de adaptar la educación a las realidades locales y a las características particulares del municipio de Distracción. Las metodologías activas, al centrarse en la participación y el compromiso del estudiante, facilitan un aprendizaje más significativo y contextualizado, esencial para abordar las especificidades culturales y socioeconómicas de la región.

La CEPAL (2016) y su Agenda 2030, propone 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como medio para alcanzar las nuevas visiones de una sociedad que ha sido permeada por la pobreza y las desigualdades, siendo el ODS número cuatro, el primero en ser considerado como aporte al trabajo investigativo relacionado. Este ODS se encamina a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. En relación con lo mencionado, son dos aspectos esenciales que este objetivo quiere lograr en términos educativos, los cuales se abordan a continuación.

En primer lugar, el gobierno nacional a través de sus políticas públicas debe garantizar que se construyan currículos en las instituciones educativas que propendan por una educación de calidad inclusiva y equitativa. En el caso particular, el municipio donde se desarrolla la investigación pertenece a una zona del país donde la injerencia gubernamental es escasa, provocando deficiencias en el sector educativo por la poca inversión de recursos económicos, humanos y tecnológicos, producto de la corrupción latente que afecta negativamente el desarrollo de las comunidades. Por esta razón, desde las aulas, y muy a pesar de todas las dificultades mencionadas, la tarea del docente se convierte en pieza clave para hacer frente a esta problemática; formar estudiantes con capacidades, habilidades y competencias que ayuden a construir un ciudadano más consciente de sus realidades, que les permita actuar con justicia social, logrando cerrar las brechas de desigualdades y exclusiones.

El segundo aspecto para considerar de este objetivo es el de promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Como ya fue descrito inicialmente, la implementación de metodologías activas en las escuelas es el escenario perfecto para potencializar las características particulares de los estudiantes, resaltando los principios pedagógicos que buscan que ellos asuman un rol protagonista, que el conocimiento se construya junto con el entorno y en relación al contexto,

que existan espacios para la reflexión de sus experiencias, que se comparta y resuelvan problemas en conjunto, que promueva la independencia y responsabilidad académica, haciendo énfasis en la autorregulación del aprendizaje como competencia clave en el proceso; a través de estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo y cooperativo, y el aula invertida, entre otros; logrando con esto aprendizajes significativos y que perduren en el tiempo.

Otro ODS considerado como aporte al producto de investigación es el número diez. Con este objetivo se pretende reducir las desigualdades en los países y entre ellos, entendiendo que las dinámicas de desarrollo dentro de cada nación se comportan de acuerdo con sus particularidades, y mantienen estrecha relación con la capacidad de producción a nivel local; compréndase la capacidad de producción no solo a nivel económico, sino también, social, cultural y cualquier otro factor clave para el crecimiento de la región. Sin embargo, es claro que las desigualdades se hacen evidentes, y estas son notables dentro de las aulas de clase, donde convergen diversidad de estudiantes con características totalmente diferentes.

Las instituciones educativas del municipio de Distracción son el vivo ejemplo de la diversidad económica, cultural, social y étnica existente en la región. En primer lugar, los núcleos familiares son disfuncionales, con ausencias de padres y con carencias económicas bastantes considerables, esto se refleja en la actitud con que los estudiantes asisten a la escuela; segundo, el municipio se encuentra ubicado en un departamento fronterizo, motivo por el cual, debido a la crisis del hermano país Venezuela, muchos de sus ciudadanos han tenido que migrar y han establecido sus vidas en la zona mencionada, por obvias razones, tienen una idiosincrasia totalmente distinta; así mismo, población flotante de familias pertenecientes al Ejército Nacional, provenientes de otras ciudades del país por la existencia de un batallón en el municipio, y por supuesto, población de nuestra hermosa comunidad indígena de la etnia Wayuu.

Estas circunstancias se convierten en un gran reto para las escuelas y en especial a los docentes quienes son las personas que están directamente atendiendo a toda esta población diversa dentro del aula, sumándole a demás, las necesidades educativas especiales y capacidades excepcionales de los estudiantes. He aquí la relevancia y el aporte significativo a la investigación desde la perspectiva de una transformación que trascienda a todas las esferas de la sociedad. El objetivo que persigue la tesis doctoral vincula la implementación de metodologías activas que

enciendan el motor de los estudiantes para forjar en ellos capacidades, como el aprendizaje autorregulado, trabajo en equipo y cooperativo, el pensamiento crítico, tomar decisiones; que les permita hacer frente y dar solución a cada uno de las problemáticas productos de las desigualdades e inequidad existentes, que inicialmente se presentan dentro del aula por las características de diversidad en la que se encuentran inmersos, pero que también son las bases para su futuro.

El último ODS por considerar es el número once, lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles. Aquí, la mirada se dirige hacia la resiliencia y la sostenibilidad, porque los otros aspectos a considerar ya se abordaron anteriormente. Se pretende entonces que las comunidades hagan de sus problemas y dificultades la fuente de superación para lograr establecer lugares aptos para vivir de manera digna, gozando de todos sus recursos de manera responsable, en el que puedan disfrutar con seguridad de todo lo que han construido a través del esfuerzo y el trabajo en conjunto.

Lo anterior solo es posible si se comienza con una resignificación en la educación, que es la base de toda sociedad, y con ello lograr cambiar las formas de pensamientos conformistas y poco positivas que actualmente poseen las personas pertenecientes a comunidades carentes de oportunidades. La investigación dentro de sus fines, implícitamente, aboga precisamente por redireccionar el currículo educativo, brindando la oportunidad a los estudiantes a través de nuevas dinámicas motivadoras, de auto percibirse como seres excepcionales, dotados de muchas capacidades con las que puedan considerar que ellos mismos tienen el poder de cambiar el rumbo de sus vidas, siendo conscientes de sus responsabilidades, asumiendo sus compromisos con dedicación y velando por su crecimiento personal, social y profesional de manera autónoma.

Para concluir, este recorrido investigativo calza perfectamente con la propuesta de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), como respuesta a los desafíos urgentes para el siglo XXI, ante lo cual, los sistemas educativos tienen el potencial de formar a las personas que se necesitan, para crear un futuro sostenible para todos y todas. Estableciendo currículos y buenas prácticas educativas que permitan la comprensión de docentes y estudiantes de reconocerse como parte de un colectivo, integrantes de una comunidad y con un potencial crítico y creativo que son claves para la transformación deseada.

MOMENTO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Sustento metodológico

La intención principal de este momento tres, es el de presentar el sustento metodológico, haciendo referencia al paradigma, enfoque, método, momentos del método; también describo cómo seleccioné los informantes clave, la técnica e instrumento para recolectar información, los criterios de credibilidad y legitimidad, asimismo, el análisis e interpretación de la información. De esta manera, se asegura que los hallazgos obtenidos fuesen significativos y contribuyan a comprender el fenómeno estudiado, respondiendo a los propósitos establecidos.

Paradigma

El trabajo doctoral abordó la autorreguladores del aprendizaje desde las metodologías activas en las instituciones educativas del municipio de Distracción - La Guajira, debido a su naturaleza investigativa se adscribe al paradigma interpretativo, fundamentado en su cualidad para captar la complejidad y diversidad de las experiencias educativas. Un paradigma de acuerdo Kuhn (1997) se refiere a un conjunto de prácticas, supuestos, teorías, normas y métodos compartidos que orientan la forma en que los científicos entienden y abordan el mundo en un determinado campo del conocimiento; al respecto, Monteagudo (2001) quien cita a Guba y Lincoln (1985) afirma que el paradigma interpretativo se caracteriza por significar el concepto de una realidad múltiple, holística y construida por los sujetos que la habitan; la interacción entre el sujeto cognoscente y lo conocido es inseparable, mutuamente relacionante; el conocimiento se obtiene entendiendo lo particular de cada situación; y, los fenómenos se encuentran en una situación de imbricación mutua, sin distinguir causa y efecto en ellos.

A través de las consideraciones anteriores, se abordó este trabajo de tesis doctoral desde una perspectiva que valoró las vivencias en contextos específicos de los directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia de las instituciones educativas del municipio de Distracción, con el fin de comprender cómo la autorregulación del aprendizaje se manifiesta y desarrollan en el marco de metodologías activas. Esta perspectiva interpretativa, permitió explorar las narrativas individuales y colectivas que emergen en estas instituciones, revelando no solo las dinámicas de aprendizaje, sino también las interacciones sociales y culturales que emergen en dichas prácticas educativas.

Enfoque

Con relación al enfoque de investigación, este estudio enfatiza en el enfoque cualitativo, toda vez que se consideró particularmente adecuado para captar la riqueza y complejidad de las vivencias educativas de los informantes clave que laboran en las instituciones del municipio de Distracción, permitiendo explorar las percepciones, significados y relaciones que surgen en el proceso de aprendizaje autorregulado a la luz de las metodologías activas. En referencias de Creswell (1998) la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación, basado en distintas tradiciones metodológicas que examina un problema humano o social. En complemento a esto, Sandín (2003) menciona que este enfoque de investigación busca “la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (p. 96).

En este sentido, el enfoque calza perfectamente con el trabajo investigativo, no solo por su capacidad de percibir la complejidad de las experiencias educativas, sino también por su potencial para generar un entendimiento profundo de los contextos socio-culturales que permean dichos procesos. En consonancia con lo propuesto por Creswell (1998) y Sandín (2003) esta investigación se orientó hacia la comprensión de las prácticas pedagógicas, propiciando una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La relación de las metodologías activas y el aprendizaje autorregulado se erige, por tanto, como un campo fértil para la innovación educativa, destacando la necesidad de adaptar y contextualizar estrategias pedagógicas que respondan a las singularidades del entorno guajiro.

Método de investigación

Para abordar la investigación sobre la autorregulación del aprendizaje en el contexto de metodologías activas en instituciones educativas de Distracción, La Guajira, se direccionó este estudio mediante el método Fenomenológico – Hermenéutico. Este método es particularmente pertinente, puesto que permite desentrañar las experiencias vividas por los actores educativos a través de un análisis reflexivo y profundo, facilitando la comprensión de las dimensiones subjetivas que generan sobre el fenómeno indagado. En términos de Van Manen (2003) este método se interesa primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos, así como por el sentido y la importancia que éstos tienen para los informantes clave. En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente.

En este sentido, este método se hace fundamental al considerar cómo los actores educativos, directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia, interpretan y dan significado a sus experiencias en el contexto de metodologías activas. A partir de lo cual la riqueza de sus vivencias emerge, abriendo un espacio para reflexionar sobre cómo son estas experiencias en los procesos autorreguladores del aprendizaje. Buscando explorar aspectos como la motivación, la autoeficacia y la regulación emocional, que son esenciales para el aprendizaje autorregulado. De esta forma, se develó el fenómeno en estudio para interpretar y comprender su significado, generando un espacio de diálogo que enriquezca las prácticas pedagógicas y fomente un aprendizaje más significativo y autónomo entre los estudiantes.

Momentos del método

Siguiendo con el autor Van Manen (2003) la Fenomenología - Hermenéutica se basa en la idea de que no hay un método específico de investigación, sino un camino que combina conocimientos y experiencias de pensadores en ciencias humanas. Este enfoque se centra en el significado y la importancia de los fenómenos, especialmente en el ámbito educativo, donde busca entender el sentido pedagógico de las experiencias cotidianas. El autor, propone métodos empíricos, como la descripción de experiencias, entrevistas y observaciones, y métodos reflexivos, como análisis temáticos y reflexión lingüística, todos con la finalidad de captar las estructuras

esenciales de la experiencia humana. En referencia a lo anterior, y de acuerdo con los propósitos del trabajo investigativo, el camino sobre el cual circularon las etapas de la tesis doctoral fueron las siguiente:

En primera instancia, se aplicaron entrevistas en profundidad para reflexionar sobre sus vivencias, este primer momento implicó una inmersión en la experiencia vivida, donde se reflexionó sobre el fenómeno educativo en cuestión buscando comprender el contexto y la significación de las vivencias de los actores involucrados. El segundo momento fue la descripción fenomenológica, aquí, se captó la esencia de las experiencias vividas, describiendo lo que los participantes han experimentado. De este modo, se centró en las narrativas y testimonios que emergieron, buscando las características comunes de estas experiencias, generando las categorías emergentes y los hallazgos de la investigación. Y, por último, la interpretación hermenéutica, en este momento, se interpretó el significado detrás de las experiencias descritas. Se analizaron las narrativas en profundidad, considerando el contexto cultural y social para la interpretación de las experiencias educativas, a fin de comprender el sentido que le atribuyen al fenómeno y desde los hallazgos construir la aproximación teórica.

Actores Sociales

Al adoptar un enfoque fenomenológico-hermenéutico en esta investigación sobre la autorregulación del aprendizaje desde la perspectiva de los directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia en las instituciones educativas del municipio de Distracción, La Guajira, la elección de los informantes clave se basó en su conocimiento profundo sobre el fenómeno y su relación con las categorías fundamentales para este estudio. Al respecto, Patton (2015) define los informantes clave como las personas seleccionadas por su conocimiento especializado sobre un tema o fenómeno, y se utilizan como fuentes primarias de información debido a su experiencia, accesibilidad y disposición para compartir su perspectiva única para este caso específico.

La selección de los informantes se realizó mediante un muestreo intencional de tipo fenomenológico orientado a identificar sujetos que hayan vivido de forma significativa el fenómeno de estudio. En este caso, los informantes clave fueron un (1) directivo docente, dos (2)

docentes, dos (2) estudiantes y un (1) padre de familia de las instituciones educativas del municipio de Distracción, La Guajira.

La elección de estos actores responde a criterios de profundidad experiencial, diversidad de perspectivas y relevancia pedagógica, más que a criterios numéricos. Los docentes y directivos aportan la mirada reflexiva sobre la gestión institucional, práctica pedagógica y las estrategias de enseñanza; los estudiantes representan la vivencia directa de los procesos autorreguladores; y los padres de familia ofrecen una comprensión del acompañamiento educativo desde el hogar. Esta integración de voces garantiza la construcción de una visión holística del fenómeno, permitiendo captar la interrelación entre los factores personales, escolares y familiares que se manifiestan en la autorregulación del aprendizaje.

Técnicas e Instrumentos para recolectar la información

La técnica principal de recolección fue la entrevista en profundidad de tipo fenomenológico, complementada con observaciones contextuales y notas del investigador reflexivas. La entrevista permitió acceder a los significados subjetivos atribuidos por los participantes a sus experiencias, mientras que las observaciones facilitaron comprender las dinámicas interaccionales y contextuales que configuran dichas vivencias. El instrumento fue un guion semiestructurado (ver anexo A-1) construido a partir de las categorías preliminares derivadas del referencial teórico, el cual me permitió una exploración amplia de los significados que le atribuyen a los procesos de autorregulación del aprendizaje.

La entrevista en profundidad es una técnica cualitativa utilizada para explorar de manera detallada las experiencias y perspectivas de los participantes, permitiendo una comprensión profunda de sus vivencias y significados sobre un fenómeno específico. Según Cohen et al. (2022) buscan generar un diálogo abierto y flexible, de naturaleza dialógica, lo que permite al investigador explorar en detalle la subjetividad del informante, promoviendo una conversación en la que los participantes puedan expresar sus pensamientos, emociones y experiencias de forma rica y detallada. Este proceso se basa en el principio de que la voz del informante es esencial para comprender las dinámicas educativas en el contexto específico del municipio de Distracción y se hizo uso del celular para realizar las grabaciones de las narrativas de cada uno de ellos.

Cada entrevista fue grabada con autorización previa y consentimiento informado (ver anexo A-2 y A-3) y transcrita de manera literal para su posterior interpretación. Así mismo, las notas del investigador (ver anexo A-4) se utilizaron como apoyo para registrar impresiones, gestos, silencios o elementos contextuales que aporten profundidad interpretativa. Esta triangulación de fuentes entrevistas, observaciones y registros de campo, buscó fortalecer la credibilidad y riqueza contextual del estudio.

Interpretación de la información

La interpretación de la información se desarrolló mediante un enfoque iterativo, donde se identificaron coincidencias discursivas entre los informantes y temas que emergieron del discurso de los participantes. Este proceso hermenéutico permitió reflexionar críticamente sobre los significados y sentidos de los procesos de autorregulación en el marco de las metodologías activas; no solo limitándose a identificar elementos comunes, sino también a entender las dinámicas subyacentes, las motivaciones, creencias y valores que configuran esas prácticas. En este proceso, se empleó las técnicas de codificación, categorización y triangulación para garantizar una interpretación exhaustiva y profunda.

Según Braun y Clarke (2021) la codificación es un proceso fundamental en la investigación cualitativa que consiste en identificar fragmentos de información relevantes y etiquetarlos con un código que permita su posterior reflexión. A partir de estos códigos, la información se agrupa en categorías, lo cual facilita la identificación de temáticas emergentes relevantes para este estudio. En cuanto a la categorización, Flick (2022) resalta su importancia para ordenar y dar sentido a grandes volúmenes de información, transformándola en unidades más comprensibles y útiles para la interpretación. Además, la triangulación, como método de validación, juega un papel esencial al permitir la comparación de información proveniente de diversas fuentes o métodos. Denzin (2017) señala que la triangulación puede mejorar la credibilidad del estudio al proporcionar diferentes perspectivas sobre el mismo fenómeno, lo que enriquece la interpretación de la información. las categorías permiten construir los hallazgos de la investigación que fungirán como elementos sustentadores de la aproximación teórica por generar.

En este sentido, el análisis de la información se realizó de manera iterativa y hermenéutica, combinando la codificación temática (Braun & Clarke, 2021) con la reflexión interpretativa propuesta por Van Manen (2003).

1. Codificación inicial: se identificaron unidades de significado relevantes dentro de las transcripciones, conservando el lenguaje original de los participantes.
2. Agrupación temática: los códigos fueron integrados en categorías que representen los significados compartidos en torno a la autorregulación del aprendizaje y las metodologías activas.
3. Interpretación hermenéutica: las categorías se confrontaron con el referencial teórico y el contexto sociocultural, generando una aproximación teórica emergente que revele el sentido profundo de las experiencias educativas.

Este proceso se desarrolló mediante un movimiento continuo entre las partes y el todo, en concordancia con el círculo hermenéutico (Gadamer, 1990) buscando comprender cómo los actores atribuyen sentido a sus prácticas y cómo estas configuran procesos de autonomía y reflexión pedagógica.

Criterios de verdad científica

En el marco del enfoque hermenéutico, la credibilidad de los hallazgos se asegura a través de la aplicación de criterios de triangulación y saturación de la información. La triangulación permitió contrastar distintas fuentes y perspectivas, mientras que la saturación garantizó que la información obtenida sea lo suficientemente robusta y representativa de las experiencias vividas. Además, se llevó a cabo un proceso de validación con los actores sociales involucrados, regresando a ellos para mostrar y certificar la veracidad de las transcripciones realizadas a las entrevistas, así como las interpretaciones derivadas de sus discursos. Este proceso de retroalimentación aseguró que los significados y las experiencias sean fielmente representados, contribuyendo así a una mayor credibilidad y rigor en la interpretación de la información, en concordancia con los

principios hermenéuticos de comprensión profunda y contextualizada del fenómeno investigado, lo que otorga legitimidad a la investigación.

De este modo, Para garantizar la calidad y legitimidad científica de la investigación, se adoptarán los criterios de rigor propuestos por Guba y Lincoln (1985):

- Credibilidad: se aseguró mediante triangulación de fuentes (entrevistas, observaciones, notas de campo), validación de hallazgos con los participantes y revisión por pares académicos.
- Transferibilidad: se fortaleció a través de la descripción densa del contexto educativo, institucional y sociocultural del municipio de Distracción, de modo que otros investigadores puedan valorar la aplicabilidad de los resultados a escenarios similares.
- Dependencia: se documentó el proceso investigativo en un diario reflexivo y en matrices analíticas, garantizando trazabilidad en las decisiones metodológicas.
- Confirmabilidad: se fomentó mediante la reflexividad del investigador, quien mantuvo una postura consciente respecto a sus preconcepciones y su papel en la interpretación.

Además, la saturación teórica se alcanzó cuando los discursos de los participantes no aportaron nuevas categorías relevantes, asegurando la consistencia y profundidad interpretativa de los hallazgos. Estos criterios, en conjunto, sostuvieron la coherencia epistemológica y metodológica del estudio, garantizando la validez hermenéutica de la comprensión alcanzada.

MOMENTO IV

INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

El presente momento tuvo como propósito develar el sentido profundo de los hallazgos emergentes y su interpretación en torno a los procesos de autorregulación del aprendizaje en relación con las metodologías activas, a partir de las voces de los actores educativos participantes en la investigación. En coherencia con la naturaleza del estudio, fenomenológico – hermeneútico, se asume los momentos y método propuesto por Van Manen (2003) permitiendo trascender desde la descripción del fenómeno a la interpretación del significado de las experiencias de los informantes.

Desde esta perspectiva, se presenta inicialmente la descripción de las experiencias vividas organizadas en tablas, donde se transcribió de manera textual los aportes testimoniales de cada uno de los actores educativos entrevistados, acompañado de la pregunta relacionada y vinculado a la categoría respectiva. Seguidamente se realizó la descripción fenomenológica tomando en consideración cómo cada uno de los sujetos significan su realidad, cómo la viven y cómo la proyectan; permitiendo un ejercicio de reflexión de la lectura de la realidad en el contexto educativo.

En articulación con lo anterior, se realizó la interpretación hermeneútica. Aquí, mediante la técnica del color, se seleccionaron desde el aporte testimonial de cada actor educativo, esos elementos relevantes en relación con la pregunta planteada. Se organizó una tabla de codificación, donde se incluyeron esas expresiones destacadas en el testimonio del informante denominadas como unidad de significado, asignándole una etiqueta de código que reflejó el significado para el investigador. Se construyó una figura que representa la categoría emergente desde la agrupación temática de esos significados compartidos, teniendo en cuenta no solo la similitud de los códigos en términos de escritura, sino también, semánticamente. Finalmente, se realizó la interpretación,

confrontando estas categorías emergentes con el referencial teórico y el contexto de la realidad abordada, lo que permitió establecer una ruta dialógica de manera crítica para comprender la complejidad del fenómeno desde todas las dimensiones que intervienen en el.

Tabla 1

Descripción de las experiencias vividas – pregunta 1

Desde su experiencia vivida, ¿Cómo describe la forma en que se planifica, organiza y controla el proceso de aprendizaje cuando se participa en actividades mediadas por metodologías activas dentro del aula?	
Categoría: Procesos autorreguladores del aprendizaje	
Actor educativo	Aporte testimonial
Directivo docente Código: IDD-01	Como directivo docente, mi percepción entre la planeación, organización y la manera en que los estudiantes de pronto afrontan, eh, esa, ah, digamos, hablemos de autorregulación como tal, eh, es que nuestra población no está enfocada o no está preparada para asumir dentro de su rol como estudiante esa auto preparación. Diría yo, porque tenemos una población que está acostumbrada a que el docente esté aquí y les suministre todo, y, de pronto, los docentes estamos también, digamos, un poquito más enfocados o preocupados, en qué deben aprender los estudiantes y no de pronto la manera en que cada uno de ellos puede aportar a ese aprendizaje. Te explico, el docente tiene unas planeaciones, unas organizaciones, eh, en los que actúa como líder, ¡ya!, pero su población no responde a esa dinámica, sino que asume que el docente es el que sabe todo, ¡ya! Pienso que no debemos limitar; no nos debemos limitar, ni el docente se debe limitar ni debemos limitar al estudiante y más bien es incentivar a que ese estudiante tenga un autoaprendizaje, eh, que dentro del rol docente se enfoque más a brindar herramientas que permitan que el estudiante sea quien indague, quien construya, sin salirse de la planeación, eh, su propio aprendizaje.
Docente Código: ID-01	¿Cómo describo ese proceso? ¡Mmm! pues lo describo como digamos una actividad que le permite a uno pues no solamente cumplir con una función, sino también, generar procesos de autoaprendizaje, es decir, uno en este proceso de formación, eh, no solamente está aportando, sino que, esto le aporta a uno. Dentro del oficio docente está experimentando cosas que funcionan anualmente, hay aspectos que funcionan, hay otros que no, eh, y ese tipo de aspectos que funcionan no son los que le proveen a uno esas capacidades para poder discernir entre lo que voy a seguir aplicando o lo que ya no, o, en definitiva esto no funcionó, esto ya quedó en un segundo plano porque, pues, el tiempo los momentos históricos, pues obedecen a otras lógicas, a otro tipo de estudiantes, por eso mismo, por ejemplo, lo invita a uno también a actualizarse, entonces el planificar de manera activa estos procesos el hacer parte de esto pues es enriquecedor en este sentido.
Docente Código: ID-02	Bueno, eh, planifico y organizo los contenidos de aprendizaje porque me permite establecer metas claras, administrar el tiempo y seleccionar estrategias para alcanzar los objetivos. El uso de metodologías activas, como el aprendizaje colaborativo, me permite que, eh, los estudiantes participen de forma dinámica, que controlen su progreso, cuáles son sus debilidades y fortalezas, y, emprendan rutas de mejoramiento.
Estudiante Código: IE-01	Bueno, yo, personalmente trato de organizarme anotando mis tareas en el cuaderno o, incluso en el celular, también tengo unas notas, ¡sabe!, en las que voy organizando mis actividades o responsabilidades según la importancia, por ejemplo, si yo para el lunes tengo tantas tareas yo las anoto y así yo voy viéndolas, las tengo en frente pegadas a la pared, así voy viendo que tengo y las hago, y así voy haciendo hasta... también trato de

	estudiar para poder comprender la clase; sino, yo investigo y trato de entender más. Así se me facilita más poder entender las clases y manejar mejor las cosas.
Estudiante Código: IE-02	Bueno, eh, primero que todo, siento que, pues, o sea, como que cada estudiante tiene como su cierta forma, de, pues, organizarse por decirlo así; entonces pues sí, este, yo, por ejemplo, me considero una persona autodidacta, o sea que, me encanta investigar, pero obviamente sobre temas que me interesan. Entonces, pues, también eh, me encanta sabiendo que soy uno de los estudiantes, que, pues nota cuando un profesor como que se esfuerza para hacer tipo estas metodologías, entonces, bueno. Algo que he notado es que, también como que es más común, eh, o sea, no sé por qué, pero siento que es más común en profesores jóvenes como que utilicen más estas metodologías u otras herramientas, o sea, como para hacer facilitar a los estudiantes pues de pronto temas o algo que se les dificulta. Entonces doy el ejemplo de una profesora de inglés que tuve, que hacía uso de estas metodologías pues nos colocaba a trabajar en equipo y más que todo pues porque a mí me gusta mucho la tecnología, entonces como que, por ejemplo utilizaba herramientas como Duolingo, eh, Kahoot, cosas así, utilizando más la tecnología, entonces obviamente yo veía que cuando hacía uso estas herramientas, primero que todo, pues a mis compañeros que de pronto no les gustaba tanto o no le interesaba tanto en inglés; pero a mí siempre me ha encantado, a mi compañero de pronto no; entonces ahí como que sí le llamaba la atención en esas actividades por decirlo así. Entonces pues sí, siento que es muy importante el uso de esas metodologías y pues también que lo ayuda a uno en temas de organización. Yo trato de organizar e investigar desde antes de ver algún tema y cuando estamos en una actividad o un tema complicado, trato leer, analizar y ver videos.
Padre de familia Código: IP-01	Desde mi experiencia como madre, me parece que cuando los estudiantes participan en este tipo de metodologías activas es un impacto muy positivo el que se logra conseguir con ellos, porque de esta manera ellos logran organizar y reorganizar su aprendizaje, de una forma de pronto, más clara más práctica es posible que los docentes desde su perspectiva logren planificar algunas actividades que no se quedarían solo en la teoría o escritas en el en la libreta del estudiante, sino que les permiten a ellos experimentar crear participar y adquirir un aprendizaje realmente significativo, porque ellos aprenden de pronto a manejar sus tiempos, a preparar sus propios materiales, a controlar de pronto lo que están haciendo, por decir algo; cuando se les coloca exposiciones, trabajo en equipo, actividades en las que ellos tienen que construir o reconstruir algún tipo de situaciones, entonces, para ellos, de pronto el aprendizaje de esa manera impacta un poco más porque sienten que lo que están haciendo tiene un sentido para su contexto, para lo que hacen, son como protagonistas de su propio aprendizaje. Entonces, yo como madre reconozco que es un impacto positivo porque los muchachos de pronto aprenden con más entusiasmo y se comprometen más con ellos mismos.

Nota: Elaborado por Bolaño, (2026)

En relación con esta primera pregunta, en donde se indaga por la planificación, organización y control en la autorregulación del aprendizaje en el marco de las metodologías activas; se configura como un proceso de tensión entre las prácticas tradicionales y nuevas formas de aprendizaje. Desde la voz del directivo docente, se percibe una dificultad estructural, toda vez que asume que los estudiantes no han sido preparados históricamente como agentes activos en su aprendizaje, por el contrario, predomina la cultura en el que los docentes son quienes lo saben todo y los estudiantes se limitan a seguir instrucciones. Esto indica entonces, que, aunque se generen

planeaciones estructuradas por parte del cuerpo docente, los estudiantes no están preparados para asumir estas dinámicas que demandan mayor autonomía por parte de ellos.

Ahora bien, tomando en consideración la visión de los docentes entrevistados, estos procesos dejan de ser algo rígido para convertirse en ejercicios de constante ajuste de una manera más dinámica y reflexiva. Ellos reconocen que las metodologías activas impactan al estudiante, pero también al docente, quien se ve interpelado a actualizar, innovar y resignificar su práctica. Se destaca, además, la intencionalidad de estructurar el aprendizaje a partir de metas claras, estrategias definidas y el uso de dinámicas como el aprendizaje colaborativo, que permiten al estudiante reconocer sus fortalezas y debilidades, y asumir el control de su progreso.

Desde la experiencia de los estudiantes, la autorregulación se materializa en acciones concretas de organización personal, como el uso de agendas, notas o herramientas digitales para gestionar tareas y tiempos. Sin embargo, es relevante aclarar que esta organización no es homogénea porque responde a estilos individuales, donde algunos se reconocen como autodidactas y buscan comprender las temáticas con investigaciones previas y uso de recursos tecnológicos. Las metodologías activas, especialmente aquellas mediadas por herramientas digitales o trabajo colaborativo, son percibidas como facilitadoras de este proceso, permitiendo incrementar la comprensión y participación en sus propios procesos, incluso aquellos que muestran menor interés.

Finalmente, desde la perspectiva del padre de familia, se reconoce que las metodologías activas generan un impacto positivo en la manera como el estudiante organiza y controla su aprendizaje. Promueve experiencias prácticas donde el estudiante participa, crea y construye; aprendiendo a gestionar sus tiempos, preparando materiales y asumiendo un rol protagónico que fortalece su compromiso y sentido de pertenencia hacia el aprendizaje.

Frente a esto, se generó la siguiente tabla de codificación.

Tabla 2
Codificación pregunta 1

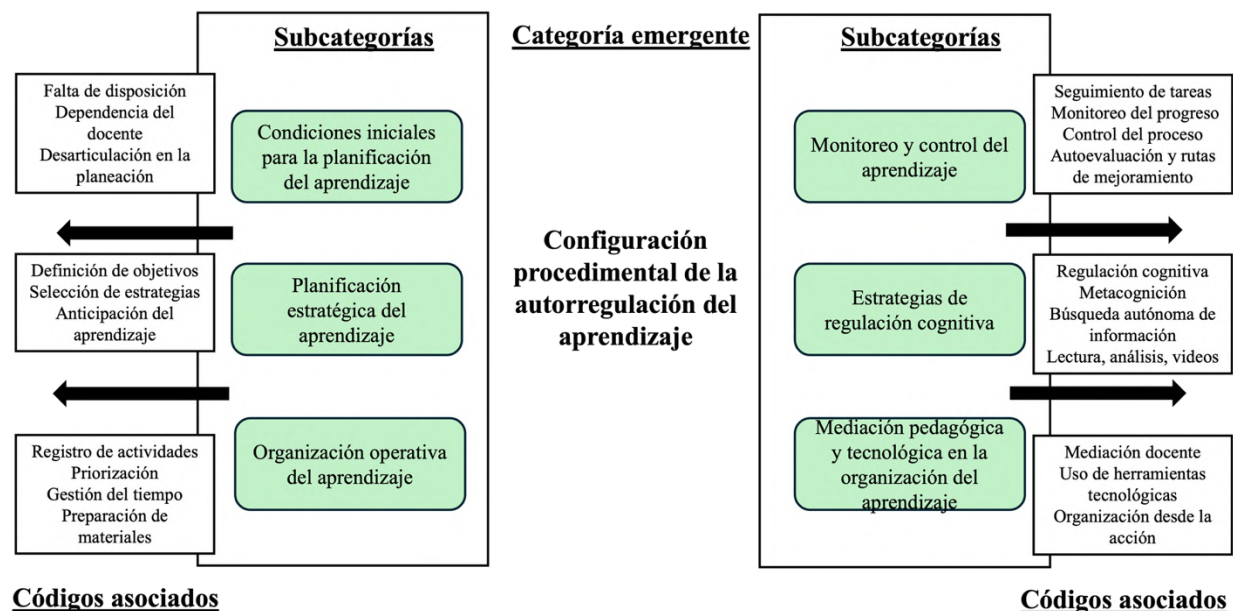
Actor educativo	Unidad de significado	Código
Directivo docente Código: IDD-01	“no está preparado para asumir... esa auto preparación” “acostumbrada a que el docente... suministre todo” “el docente actúa como líder, pero la población no responde” “incentivar... el autoaprendizaje” “brindar herramientas para que indague y construya”	Falta de disposición para la autorregulación Dependencia del docente Desarticulación en la planificación Necesidad de fomentar autonomía Mediación docente orientada a la autorregulación
Docente Código: ID-01	“generar procesos de auto aprendizaje” “experimentar lo que funciona y no” “Discernir lo que voy a seguir aplicando” “invita a actualizarse”	Planificación orientada al autoaprendizaje Evaluación de la práctica Ajuste pedagógico Reconfiguración de la planificación
Docente Código: ID-02	“establecer metas claras” “administrar el tiempo” “seleccionar estrategias” “controlen su progreso” “debilidades y fortalezas” “rutas de mejoramiento”	Definición de objetivos Gestión del tiempo Planificación estratégica Monitoreo del aprendizaje Autoevaluación Regulación del aprendizaje
Estudiante Código: IE-01	“organizarme anotando mis tareas” “según la importancia” “las tengo en frente y las hago” “trato de estudiar para comprender” “investigo para aprender más”	Registro de actividades Priorización Seguimiento de tareas Regulación cognitiva Búsqueda autónoma de información
Estudiante Código: IE-02	“cada estudiante tiene su forma de organizarse” “me considero autodidacta” “organizar e investigar desde antes” “leer, analizar y ver video” “uso de herramientas como Kahoot y Duolingo”	Individualidad en la organización Autonomía en el aprendizaje Anticipación del aprendizaje Estrategias de aprendizaje Apoyo tecnológico en la organización
Padre de familia Código: IP-01	“organizar y reorganizar su aprendizaje” “manejar sus tiempos” “preparar sus materiales” “controlar lo que están haciendo” “experimentar, crear, participar”	Reorganización del aprendizaje Autogestión del tiempo Autonomía operativa Control del proceso Organización desde la acción

Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

Entendiendo lo anterior, las voces de los actores educativos revelan que los procesos de autorregulación de aprendizaje no surgen de manera espontánea en el estudiantado, por lo tanto, es un ejercicio que emerge como un proceso progresivo en el que intervienen las prácticas pedagógicas, la disposición individual y condiciones contextuales. A la luz de esta disertación, surge la categoría emergente, Configuración procedimental de la autorregulación del aprendizaje, representada en la figura 1.

Figura 1

Configuración procedimental de la autorregulación del aprendizaje



Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

Interpretación categoría emergente, Configuración procedimental de la autorregulación del aprendizaje

La reflexión de los hallazgos en el contexto institucional, vislumbra un panorama que da por sentado que los procesos de autorregulación del aprendizaje son habilidades y capacidades que se configuran en el individuo, es decir, no están previamente concebidos en los constructos mentales de las personas, por el contrario, requiere de una serie de estímulos y circunstancias adecuadas para que de manera progresiva se cultive en el estudiante las semillas de autoconciencia a la hora de asumir su proceso de aprendizaje.

Por su puesto, para que esto ocurra, deben existir unas condiciones iniciales que den pie a la puesta en marcha de acciones para transformar esas preconcepciones que se convierten en limitantes en la praxis educativa cuando se busca la integralidad del ser, y el primer eslabón es reconocerse como individuos capaces de lograr a través de la autogestión el éxito académico. En el caso particular, estas condiciones como la falta de disposición de los estudiantes, la dependencia

de estos hacia el docente y la desarticulación en la planificación estratégica institucional, dialogan perfectamente con la realidad descrita del fenómeno, convirtiéndose en factores detonantes para construir una cultura educativa capaz de entender que el aprendizaje es inherente a la vida misma, por lo tanto, es la persona misma quien toma control de él.

Ahora bien, este proceso de autorregulación se concibe desde cuatro frentes. El primero es la planificación estratégica del aprendizaje, donde se definen los objetivos a lograr dentro de las actividades académicas, se seleccionan las estrategias más adecuadas con relación a cómo y lo qué se quiere lograr, permitiendo esto anticiparse a las posibles dificultades que se presenten en el proceso formativo.

El segundo es la organización operativa del aprendizaje, en esta instancia se materializa lo planificado con prácticas como la gestión del tiempo, la priorización de actividades, la preparación de materiales y el uso de herramientas de registro sobre lo que se está realizando.

Con respecto al tercer frente, monitoreo y control, el aprendizaje se expresa a través de procesos de seguimientos, autoevaluación y ajustes identificando acciones de mejora o potencializar el desarrollo de habilidades metacognitivas, permitiendo de esta manera la regulación cognitiva como cuarto frente del proceso autorregulador del aprendizaje.

Esto se sustenta con los planteamientos de Zimmerman (2002) quien concibe la autorregulación como un proceso cíclico que inicia con la preparación y finaliza con la autorreflexión.

Por su parte, la mediación pedagógica y tecnológica entran al juego como un dispositivo de transformación que favorece la configuración de los procesos autorreguladores del aprendizaje, tal como lo refiere Montero (2022) en su investigación, indicando que, la autorregulación es una competencia que no emerge de manera espontánea, si no que, requiere de unas mediaciones pedagógicas intencionadas a orientar estos procesos y el uso de la tecnología hoy en día resulta un acompañante perfecto siempre y cuando se integre de manera crítica y reflexiva con sentido pedagógico dentro de las practicas educativas.

Tabla 3

Descripción de las experiencias vividas – pregunta 2

Pregunta 2. ¿Qué significado personal le atribuye a la autorregulación del aprendizaje en relación con la responsabilidad, autonomía y compromiso frente a las actividades académicas propuestas en la institución educativa?	
Categoría: Procesos autorreguladores del aprendizaje	
Actor educativo	Aporte testimonial
Directivo docente Código: IDD-01	Ahí juega un papel muy importante es que la educación no solamente corresponde al docente, el estudiante hace parte fundamental. Tú hablas de responsabilidad, de autonomía, de compromiso y esa parte es más enfocada a la familia, porque digamos que el estudiante trae unos valores y unos principios de casa que son los que le permiten a él tener esa autonomía de responsabilidad y compromiso, entonces, hay que involucrar más a la familia o la familia se debe involucrar más, porque nosotros podemos intentar involucrar a la familia, pero cuál es nuestro reto, es que la familia se involucre en ese aprendizaje. Cuando el muchacho aprende o el estudiante aprende a esas responsabilidades a esos compromisos automáticamente va a tener como una autogestión en su propio aprendizaje, es más de responsabilidad diría yo, es más de, de antes de que una autonomía es más de regulación, regulación que debe tener entre la familia y el estudiante para asumir esas responsabilidades. Es una responsabilidad conjunta, compartida.
Docente Código: ID-01	El significado personal que le atribuyó es un significado esencial, es decir, es clave para mi proceso, eh, formativo no solamente desde un ámbito, repito, laboral, sino, en función a la importancia que tiene esto además del trabajo en equipo y todos estos elementos que requieren relacionarme con otros pares en temas profesionales. Entonces, esto me permite a mí ese crecimiento y en función de eso, pues digamos que, yo hago como ajustes, eh, voy como aprendiendo en relación a estos elementos. Entonces no es solamente para mí es fundamental porque no solamente es un tema funcional, un tema de oficio de labor, sino también, es un tema que me permite a mí, a mí mismo, poder gestionar mi... pues digamos, mis elementos de mis aspectos cognitivos, eh, y pues me permite también crecer en temas profesionales.
Docente Código: ID-02	Considero que la autorregulación del aprendizaje significa asumir con responsabilidad el proceso de estudio, esto implica ser autónomo, organizar el tiempo, cumplir con las actividades y mantener un compromiso permanente para lograr mejores resultados.
Estudiante Código: IE-01	Pues para mí ser responsable con mis estudios, cumplir con lo que me toca y tener responsabilidad a las tareas que tengo que entregar, también es darme cuenta cuando no entiendo algo me gusta preguntarle al profesor o yo mismo investigar, si no, sigo preguntando a algún compañero que entendió y más que todo siempre me gusta el método de preguntarle mucho a la investigación, a Chatgpt, siempre utilizo esa ayuda porque entiendo mejor, yo le digo a el que no entiendo y el me explica como por conceptos y yo así estudio y aprendo, también trato de tener mucha responsabilidad con mis cosas aunque hay momentos en que... no, no me organizo bien, no manejo el tiempo y hay cosas que no entregó a tiempo o no las entrego pero es por eso es más por no manejar el tiempo que tengo en el día.
Estudiante Código: IE-02	Bueno acerca de la autorregulación, pues como la palabra lo dice, o sea prácticamente es regularse uno mismo, o sea, como controlarse, o sea, controlar básicamente en esos tres énfasis, en este caso la responsabilidad, compromiso y pues autonomía. La responsabilidad primero que todo pues obviamente uno se debe, eh, controlar o se debe impulsar, pues obviamente a ser un buen estudiantes, a cumplir con sus compromisos, entonces pues obviamente a veces hay como que uno... por eso también se hace importante la autorregulación porque, le pongo un ejemplo, por ejemplo, yo, eh, hago otras actividades, se puede decir extra clase por decirlo así, o sea aprendo inglés, eh, hago reuniones; entonces, a veces por el tiempo como que uno como estudiante como

que se ve apretado, o a veces simplemente porque... un ejemplo hay estudiantes que se van a divertir en la tarde, o salen a hacer deporte, entonces, pues, por eso a veces como que, eh, faltan a su compromiso en el colegio, etcétera. Entonces de ahí entra la autorregulación, de que uno como estudiante sabiendo que se tiene un **compromiso tanto con uno** que es el estudiante interesado en aprender, como con la institución. Entonces ahí entra autorregulación, la responsabilidad de que uno tiene que saber que si estoy apretado de tiempo pues obviamente tengo que ajustar mis tiempos para que me de el tiempo suficiente de hacer mi responsabilidad en la institución, entonces, pues si eso... y... en la parte de autonomía, eh, también obviamente es muy importante, eh, por ejemplo, más que todo en grados superiores que ya uno debe ser autónomo de hacer sus propios sus propios compromisos, todas las actividades que dejen a uno, por ejemplo en mi caso, casi nunca, o sea, mi papá me pregunta que si hice las tareas, pero o sea, casi nunca la verdad se ha puesto a hacerme las tareas, pues no, entonces siento que es muy importante. De hecho, siento que tanto los padres como los estudiantes debemos como fomentarlo desde pequeños, o sea, de que, por ejemplo, de **parte de los padres pues no hacerles las tareas** y eso, y de parte de uno pues, eh, ser autónomo, de que uno llegue a la casa uno tiene que saber que uno tiene que hacer las tareas, antes de pronto, de hacer otras cosas, porque es lo más importante para uno como estudiante. Y pues sí, la parte de compromiso, pues como decía, de que ya no sabe no tiene unas responsabilidades, unos compromisos que uno tiene que cumplir **como estudiante**, ya que esa es la **única responsabilidad** que, pues uno tiene, bueno por lo menos aquí en la institución, entonces, pues sí eso.

**Padre de familia
Código: IP-01**

Muy interesante la parte de autorregular el aprendizaje para los estudiantes, pues yo considero que eso es algo muy significativo, dado que ellos aprenden de pronto a tener **mejor control** de lo que hacen, a ser más responsable, más autónomo. Nosotros de pronto en casa les podemos enseñar algunos valores como son la responsabilidad y la disciplina, pero es en la escuela cuando ellos llegan que ponen eso que le enseñamos en casa en práctica. Cuando un estudiante se autorregula **no necesita que el profesor o que los papás estemos detrás de ellos**, dado que ellos aprenden a controlar su tiempo entienden, que el compromiso es con ellos mismos y con su formación integral y de esa manera ellos se preparan no solo para el momento de su aprendizaje, sino para la vida misma. De esa manera considero que la autonomía, el compromiso se cultivan desde el hogar, pero se fortalecen en la escuela y que esta es una capacidad que ellos les permita enfrentar sus tareas con más responsabilidad con más confianza

Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

Considerando la segunda pregunta que indaga sobre valores asociados a la autorregulación del aprendizaje como la responsabilidad, autonomía y compromiso en el desarrollo de las actividades académicas dentro de la institución educativa; desde la perspectiva del directivo docente, considera que estas acciones trascienden el carácter individual y lo sitúa en un ámbito más compartido, donde la familia toma un lugar importante. Este actor educativo, percibe que las capacidades de los estudiantes en relación con asumir responsabilidades y compromisos son el fruto de los valores y principios que se adquieren en el hogar.

Los docentes por su parte atribuyen a la autorregulación del aprendizaje desde esta visión ética, un significado especial en el proceso formativo en las escuelas, porque ayuda al sujeto,

en este contexto, los estudiantes; a gestionar, reflexionar y realizar ajustes constantes en función de sus necesidades a sus propios cognitivos. Además, lo asocian con el crecimiento personal, el cual tiene implicaciones en la construcción del individuo a lo largo de la vida, es decir, no se limita únicamente al ámbito escolar.

Desde el sentir de los estudiantes, ocurre algo particular. Para ellos, estos valores asociados cobran importancia desde la práctica y la experiencia. Desde sus voces, se entienden estas acciones de responsabilidad, autonomía y compromiso como caminos que les permitan emprender acciones concretas con el cumplimiento de sus deberes académicos. No obstante, también reconocen que existen algunas limitaciones o debilidades especialmente en la gestión del tiempo y cumplimiento de sus responsabilidades. Esto coloca en manifiesto que es un proceso de construcción que atraviesa dificultades propias de la etapa formativa donde ellos se encuentran.

Y, desde la mirada del padre de familia, se ubica a la autorregulación del aprendizaje y sus valores asociados como una capacidad formativa para la vida, donde el estudiante aprende a ser responsable, autónomo y consciente de sus acciones vinculantes a su quehacer no solo en la vida escolar, sino en todas las esferas donde se desarrolla como ser humano. Se resalta que, si bien es cierto que en el hogar se inculcan estos valores, es en el colegio donde se fortalecen para colocarlos en práctica en la sociedad.

Considerando toda la visión anterior de los actores educativos, se generó la siguiente tabla de codificación.

Tabla 4
Codificación pregunta 2

Actor educativo	Unidad de significado	Código
Directivo docente Código: IDD-01	“la educación no solo corresponde al docente” “la familia... valores y principios” “responsabilidad, autonomía y compromiso vienen de casa” “autogestión de su aprendizaje” “es una responsabilidad compartida”	Corresponsabilidad educativa Influencia formativa del hogar Base familiar de la autorregulación Autorregulación como autogestión Responsabilidad compartida
Docente Código: ID-01	“esencial... clave para mi proceso formativo” “no solo laboral sino personal” “me permite crecer” “hacer ajustes”	Autorregulación como eje formativo Dimensión integral Autorregulación como desarrollo personal

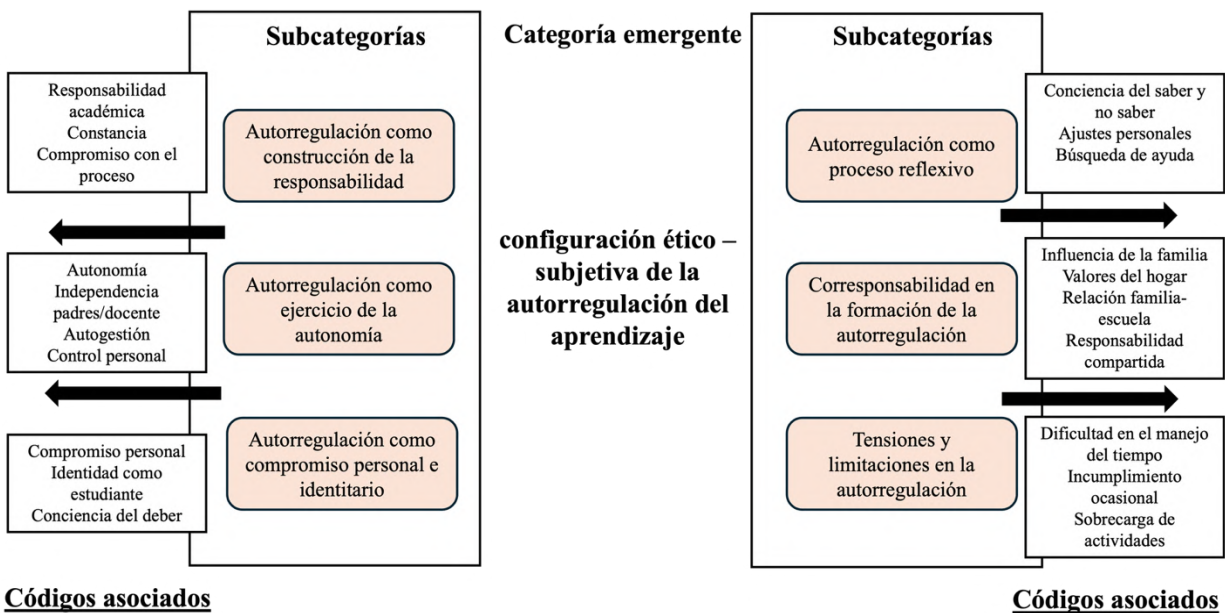
	“gestionar mis aspectos cognitivos”	Reflexividad Autogestión cognitiva
Docente Código:ID-02	“asumir con responsabilidad el proceso” “ser autónomo” “cumplir con las actividades” “mantener compromiso permanente”	Responsabilidad académica Autonomía Compromiso académico Constancia
Estudiante Código:IE-01	“ser responsable con mis estudios” “cumplir con lo que me toca” “darme cuenta cuando no entiendo” “preguntar o investigar” “uso de Chatgpt para entender” “no manejo bien el tiempo”	Responsabilidad personal Cumplimiento Conciencia del aprendizaje Búsqueda de apoyo Apoyo externo para aprender Dificultades en la autorregulación
Estudiante Código:IE-02	“regularse uno mismo” “controlar responsabilidad, compromiso y autonomía” “ajustar mis tiempos” “compromiso con uno mismo” “no depender de los padres” “responsabilidad principal como estudiante”	Autocontrol Autorregulación integral Autorregulación del tiempo Compromiso personas Independencia Identidad del rol
Padre de familia Código: IP-01	“mejor control de lo que hacen” “más responsable, más autónomo” “valores se enseñan en casa” “no necesitan supervisión constante” “compromiso con ellos mismos” “preparación para la vida”	Autocontrol Desarrollo de valores Formación familiar Independencia Responsabilidad interna Proyección formativa

Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

Entonces, de manera integrada, las experiencias de los actores educativos revelan que la autorregulación del aprendizaje se construye como un proceso multidimensional que articula aspectos personales, familiares y escolares. Por estas razones, surge la siguiente categoría emergente, Configuración ético – subjetiva de la autorregulación del aprendizaje, representada en la figura 2, a continuación.

Figura 2

Configuración ético – subjetiva de la autorregulación del aprendizaje



Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

Interpretación categoría emergente, Configuración ético – subjetiva de la autorregulación del aprendizaje

Tal como se manifestó en la categoría emergente anterior, la autorregulación del aprendizaje es una capacidad que se gesta progresivamente. En este caso, su dimensión subjetiva se configura como un proceso de construcción ético que involucra una articulación entre la responsabilidad, la autonomía y el compromiso frente al propio proceso de aprendizaje. Con respecto a la primera, se entiende como a la asunción consciente de las decisiones que el estudiante toma en su proceso formativo, configurándose como un principio orientador que impulsa al sujeto a responder de manera activa. En cuanto a la autonomía, se sitúa en un plano más profundo, que invita al estudiante a tomar decisiones con criterio propio considerando las exigencias de su entorno educativo; configurándose así, como un eje rector para dirigir el aprendizaje con intencionalidad. A su vez, el compromiso se revela como un pilar fundamental que cohesiona y da sentido a la identidad como estudiante, reconociendo esa disposición interna que moviliza todos los procesos dentro de la conciencia del deber.

En conjunto, lo anterior se proyecta a una dimensión integradora denominada proceso reflexivo, constituyéndose como un núcleo articulador que dinamiza la autorregulación del aprendizaje, favoreciendo esos mecanismos que dan sentido sobre lo que se aprende y como se

aprende; lo que permite reorientar las prácticas y tomar decisiones frente a las experiencias de éxito o fracaso. Esto converge con el planteamiento de autoeficacia de Bandura (1997) en relación con cómo los estudiantes enfrentan sus desafíos académicos y se comprometen con sus objetivos de aprendizaje.

A esto se le suma la responsabilidad compartida entre el estudiantes, hogar y colegio para configurar esta identidad de, ser estudiante, bajo el marco orientador que constituye esta categoría, lo que calza muy bien con la investigación de Parada (2024) quien resalta la necesidad de un enfoque integral que contemple las experiencias de los estudiantes en donde la participación familias y las estrategias pedagógicas son fundamentales. Sin embargo, dentro de los hallazgos, también se revelan tensiones y limitaciones que sugieren que el aprendizaje no ha sido resignificado como un acto de construcción de sentido propio; por su parte, aun prevalecen aristas ancladas a concepciones reduccionistas que llevan al estudiante a manifestar incomprensiones desde esa dimensión subjetiva para percibirse así mismo como un sujeto activo, consciente y corresponsable de su proceso formativo, lo que hace eco con la realidad descrita del fenómeno estudiado.

Tabla 5
Descripción de las experiencias vividas – pregunta 3

Pregunta 3. Desde su percepción, ¿cómo intervienen las emociones, la motivación y la confianza en sus propias capacidades, en la forma como se regula el aprendizaje durante el desarrollo de las actividades escolares dentro de la institución?	
Categoría: Procesos autorreguladores del aprendizaje	
Actor educativo	Aporte testimonial
Directivo docente Código: IDD-01	Listo, desde mi perfil, si tú estás motivado hacia algo o tienes, eh, tus emociones, eh, bien, lógicamente vas a absorber de manera positiva todo lo que se está brindando. Si tú manejas unas emociones bajas, eh, un estado de ánimo decaído, lógicamente nada de lo que esté a tu alrededor va a poder, digamos, eh, interesarte. Entonces pienso que las emociones, la motivación, te va a permitir a ti afrontar de manera positiva cada uno de los espacios en los que tú estás aprendiendo o interactuando para poder, digamos, realizar las actividades académicas a las que estás, digamos, proyectado o planeado, organizado, durante un ciclo escolar, entonces las motivaciones son fundamentales. De ahí que, la manera en que llegue un docente a su aula, hace parte, digamos, del ritmo y de la dirección que quieren en la clase, y la manera en que asumen los estudiantes motivados también les va a permitir recibir recíprocamente, tanto docentes como estudiantes lo que le quieren, digamos los aprendizajes que quieren fortalecer. En en relación con la confianza que debe sentir el estudiante en sus capacidades, es que si tú tienes, si tú estás motivado, si tú tienes unas buenas emociones, lógicamente vas a tener una confianza en lo que estás aprendiendo y vas a poder expresar, dar o comprender, y proyectar tus aprendizajes a los demás; es decir, eso te va a elevar a ti tu estado de ánimo, te va a permitir a ti hablar con facilidad, te va a permitir a ti interactuar y trabajar en equipo, ya, entonces, eso te da mucha confianza, si tú tienes una buena motivación

	y unas buenas emociones. Lógicamente si no las tienes, no va a tener la confianza; es que cuando tú no tienes motivación y no tienes buenas emociones, no vas a tener confianza, porque por algo tienes tu motivación baja, de pronto, te limitas cuando tú tienes motivación baja.
Docente Código: ID-01	Eh como interviene esa cuestión de la motivación y emociones frente a las actividades escolares de los estudiantes, pues a ver, mm... la motivación es un tema clave en la escuela porque digamos que la escuela tradicional nos ha mostrado y a nivel nacional nos ha mostrado pues un fracaso en el sentido plano que se tiene de formar, educar como entendiendo a los estudiantes de una manera receptiva; hoy yo entiendo que pedagógicamente hay 3 formas de educar el inter estructurante que es donde el docente y el estudiante están activamente involucrados, auto estructurante donde el estudiante es el propio centro de su proceso formativo y hetero estructurante que es la forma tradicional en donde el docente es el que habla e interviene y el estudiante es el que recepta el conocimiento. Yo creo que estas formas tradicionales, eh, están llevadas a finiquitarse en el sentido que estamos comenzando a entender que los estudiantes son sujetos que no son vacíos o carentes de procesos, ya llevan una historia, unas situaciones y por ese motivo debe entenderse que la motivación, las emociones y la práctica de todo esto es fundamental para que el estudiante pueda gestionar y pueda trabajar alrededor de cómo construye su conocimiento, cierto, Si no hay esa motivación y ese estímulo el estudiante sencillamente va a entender la misma mecánica de que simplemente debe cumplir un deber y que eso que se está haciendo poco o nada tiene que ver con él, o es incluso más allá, es ajeno a su contexto. Entonces, en ese sentido, hoy la educación debe dar un salto a la comprensión de contexto y en ese sentido es hoy por hoy fundamental que es muy importante que el estudiante, digamos sea motivado, para pues, el tema de la formación en su gestión de aprendizaje, en su auto regulación de aprendizaje. Entonces creo que es sumamente importante porque es establecer un diálogo con el estudiante, es decir la educación tradicional nos ha mostrado que no hay un diálogo, simplemente hay un monólogo, en donde una sola persona interviene pero no se escucha al otro, hoy por hoy nos obligan a tener que escuchar al otro, a leer al otro; y leer al otro pues implica tener que conocer sus emociones, saber cómo piensa, que piensa, desde donde lo está haciendo, desde que aspecto histórico es decir que contexto territorial geográfico. la motivación también sería un elemento clave porque pues estamos llevando a que el estudiante con la motivación entienda que es un proceso que le va a permitir desarrollarse como ser humano y que le va a permitir avanzar y alcanzar pues las metas que tenga a nivel personal. Y con relación a la confianza que el estudiante debe tener en sus propias capacidades también lo considero que es un punto clave, porque el estudiante debe aprender a confiar en sí mismo, porque digamos es un paso para que alcance algo que conocemos como autonomía y la autonomía solo se alcanza cuando él mismo es capaz de gestionar sus propios procesos, cuando el mismo aprende a confiar en sí mismo, cuando aprende a confiar en el otro, entonces la confianza es un elemento esencial en ello.
Docente Código:ID-02	Vale, resaltar que las emociones y la motivación influyen en el aprendizaje porque, cuando un estudiante se siente motivado y seguro de sus capacidades se esfuerza más, busca soluciones ante las dificultades, eh, la confianza favorece la perseverancia y por ende el interés por aprender.
Estudiante Código:IE-01	Pues cuando estoy motivada y tranquila entiendo mucho mejor las cosas, pues me va mucho mejor; en cambio cuando me estreso, cuando me siento desanimada por algún problema o alguna otra cosa, no hago nada, o sea, yo me cierro. Yo soy de las personas que mi estado de ánimo depende mucho de cómo esté en el colegio, si yo estoy mal, las cosas, todo me sale mal y no tengo mucha confianza en mí. Yo soy de las personas que cuando no me siento bien, hay cosas en las que no me siento capaz de hacerla y me cierro, y yo digo, no puedo, no puedo, no puedo y no puedo; pero ya he aprendido a cambiar eso. Me han enseñado mucho que todo depende de la mente, si uno dice, yo puedo, yo puedo, lo logro, y así, he manejado mucho mi confianza. También he estado

	últimamente mucho mejor de ánimo, situación ha cambiado bastante, ¡ya!, también por los problemas que teníamos aquí en el salón, cuando todo eso cambió, todo mi estado de ánimo fue mejorando y todo se siente mejor ya, la verdad las cosas han cambiado y todo esto todo es muy bien gracias a Dios. O sea el ambiente dentro del salón me afectaba porque yo soy, como le explico, yo siempre le tomó mucho aprecio a las personas, y yo cuando veía en el grupo algún problema, yo siempre salía como a defender, entonces siempre salía yo como la mala, yo trataba de defender y de arreglar las cosas, siempre salía yo como la mala, y eso a mí me daba mucha tristeza, me desanimaba demasiado, incluso habían días y momentos en los que yo no quería ni venir al colegio, por eso, porque es que yo me decía a mí, yo siempre soy de las personas que me gusta estar aquí en el colegio, me gusta estar con mis compañeros y en ese tiempo no, yo no quería, yo no quería ni ver a nadie, yo no quería estar aquí el colegio, quería estar en mi casa totalmente encerrada; entonces, ya ahora no, ahora es diferente, porque es que todos hablamos con todos, nos comunicamos, trabajamos en equipo, pues la comunicación ha mejorado bastante, entonces, para mí eso todo esto es lo que me influye a mí pues el tener motivaciones de confianza, también depende mucho de cómo esté este en el colegio.
Estudiante Código:IE-02	Bueno, las emociones son pues, algo muy importante para mí en el aprendizaje, en general en la educación, porque básicamente, es, o sea, dependiendo las emociones que uno tenga, así mismo van a hacer las motivaciones que uno tenga para la autorregulación del aprendizaje, porque, pues, de mi parte lo he vivido, un ejemplo, por x o y motivo de alguna situación personal que hubiera tenido, pues obviamente a uno le baja la motivación en general en el colegio. Entonces, pues sí, obviamente, yo que me considero una persona que le gusta investigar, leer, entonces, por alguna situación a uno se le baja esas ganas, esa motivación de impulsarse a aprender más, a investigar más, a como esa iniciativa que tiene uno a esa motivación. Entonces por eso es muy importante las emociones en este ámbito.
Padre de familia Código: IP-01	Las emociones que nuestros hijos muestran cuando se enfrentan a situaciones dentro del aula con sus docentes es algo que les puede causar puede ser positivo o puede ser negativo, depende cómo se aborde, entonces, cuando de pronto están en un aula donde no se trabaja con estas metodologías activas, este tipo de cosas, ellos tienden a frustrarse, a sentir miedo, apatía, incluso pueden decir que no tienen ganas de asistir a clases por alguna situación, pero cuando se trabaja de otra forma, desde otra perspectiva con estas metodologías activas, sus emociones se vuelven positivas, se siente que tienen ganas de aprender interactuando más con sus docentes, más con sus compañeros, eh, sienten que los están respaldando porque estamos trabajando en un equipo en el que se pueden sentir de pronto más motivados a hacer las cosas y obviamente sus emociones van a ser más positivas, y, la confianza que le genera ellos saber que pueden hacer las cosas que son capaces de hacerlas y que tienen todo el potencial les permite alcanzar no solo los logros académicos sino los logros en sus vidas, porque se relacionan mejor con sus compañeros, se relacionan mejor con sus docentes y de pronto con la comunidad con como tal.

Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

En atención a esta tercera pregunta, se evidencia que la autorregulación del aprendizaje está profundamente mediada por dimensiones emocionales y motivacionales. Al respecto, el directivo docente expresa que estos aspectos se visualizan como condiciones determinantes para el aprendizaje; subraya además que, si el estudiante esta emocionalmente dispuesto y motivado,

logra de manera positiva involucrarse con sus actividades académicas, mientras que estados de ánimo negativos limitan el interés y disposición para aprender.

Por su parte, los docentes complementan esta perspectiva señalando que la motivación constituye un elemento central en la transformación de las prácticas educativas, reconociendo que los modelos tradicionales, en cierta medida, han limitado la participación del estudiante, reduciéndolos en sujetos pasivos. En contraste a esto, expresan que las metodologías activas favorecen la construcción del aprendizaje con un sentido que promueve el diálogo y la comprensión del contexto, vinculando al estudiante a su realidad inmediata, sus intereses y experiencias que favorecen sus procesos educativos.

De lado de los estudiantes, sus estados de ánimo positivos favorecen la comprensión, confianza y disposición para aprender, pero cuando se encuentran dentro de situaciones de estrés o conflictos, afecta de manera negativa sus capacidades para enfrentar las tareas escolares. Eso indica entonces, que las emociones aparecen como un factor decisivo en el desempeño académico del estudiante. En adición a lo mencionado, manifiestan que las experiencias vividas dentro del aula, las relaciones con sus compañeros y situaciones personales influyen directamente en su motivación.

Ahora, tomando en consideración la voz del padre de familia, las metodologías activas representan de manera positiva una gran herramienta para las emociones de los estudiantes, generando mayor motivación, entusiasmo y disposición para aprender. También expresa que cuando ellos se sienten acompañados, respaldados y forman parte de un equipo, desarrollan mayor confianza en sus capacidades.

En relación con lo antes dispuesto, se genera la siguiente tabla de codificación.

Tabla 6
Codificación pregunta 3

Actor educativo	Unidad de significado	Código
Directivo docente Código: IDD-01	“si estás motivado... vas a absorber de manera positiva”	Motivación como facilitador del aprendizaje
	“emociones bajas... nada interesa”	Emociones negativas inhiben el aprendizaje
	“motivación permite afrontar de manera positiva”	

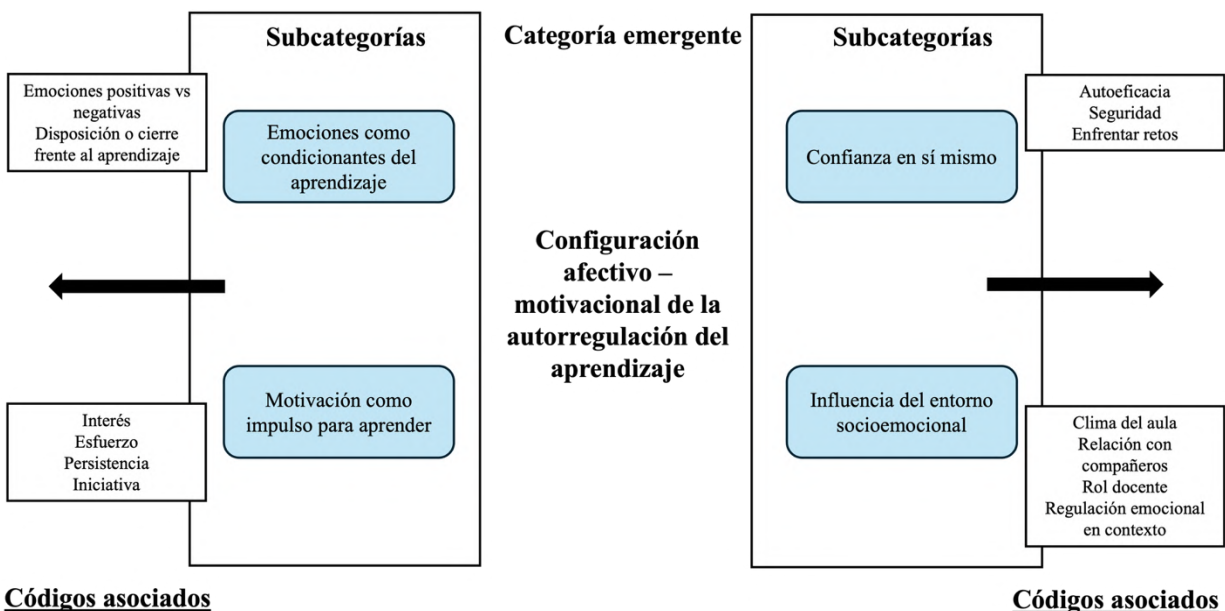
	“la manera en que llega el docente influye” “si tienes buenas emociones... tienes confianza” “sin motivación no hay confianza”	Motivación como disposición al aprendizaje Influencia emocional del docente Relación emoción–confianza Dependencia de la confianza respecto a la motivación
Docente Código: ID-01	“la motivación es un tema clave” “la educación tradicional no conecta” “el estudiante tiene historia y contexto” “si no hay motivación... el aprendizaje es ajeno” “leer al otro... conocer sus emociones” “la confianza permite alcanzar autonomía”	Centralidad de la motivación Desconexión emocional del aprendizaje Reconocimiento del sujeto Desvinculación del aprendizaje Comprensión emocional del estudiante Confianza como base de autonomía
Docente Código: ID-02	“cuando se siente motivado se esfuerza más” “busca soluciones ante dificultades” “la confianza favorece la perseverancia” “interés por aprender”	Motivación como motor del esfuerzo Motivación y resolución de problemas Confianza como base de perseverancia
Estudiante Código: IE-01	“cuando estoy motivada entiendo mejor” “cuando me estreso me cierro” “no tengo confianza en mí” “no me siento capaz” “he aprendido a cambiar eso” “todo depende de la mente” “el ambiente del salón me afectaba” “ahora hay mejor comunicación”	Motivación y comprensión Bloqueo emocional Baja autoeficacia Inseguridad Regulación emocional Auto convicción Influencia del contexto social Clima emocional positivo
Estudiante Código: IE-02	“las emociones son muy importantes” “según emociones... así la motivación” “situaciones personales bajan motivación” “se pierden las ganas de aprender” “afecta la iniciativa”	Centralidad emocional Relación emoción–motivación Influencia de lo personal Desmotivación Disminución del impulso
Padre de familia Código: IP-01	“emociones pueden ser positivas o negativas” “frustración, miedo, apatía” “metodologías activas generan emociones positivas” “trabajo en equipo motiva” “confianza en que pueden lograrlo” “impacto en la vida”	Dualidad emocional Emociones negativas Influencia pedagógica en emociones Motivación social Autoeficacia Proyección de la confianza

Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

Estas experiencias descritas por parte de los actores educativos permiten comprender que la autorregulación del aprendizaje no puede ser entendida únicamente desde una dimensión cognitiva, se debe sumar que factores emocionales y motivacionales condicionan profundamente la capacidad de regularse. Por tanto, surge la categoría emergente, Configuración afectivo – motivacional de la autorregulación del aprendizaje, representado en la figura 3, a continuación.

Figura 3

Configuración afectivo – motivacional de la autorregulación del aprendizaje



Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

Interpretación categoría emergente, Configuración afectivo – motivacional de la autorregulación del aprendizaje

Siguiendo el hilo discursivo que acompaña este apartado, hace presencia en esta oportunidad una dimensión vinculada a lo afectivo – motivacional del estudiante, que, al igual que las dos anteriores, su naturaleza no viene dada por sí misma, sino que también se configura a lo largo de la vida educativa de cada individuo, de una manera personal y singular, en interacción constante con su contexto y las experiencias que se generan en los escenarios formativos. Esto indica, que no se refiere a algo estático; es un proceso que se resignifica a partir de las vivencias del estudiante, que puede actuar de manera positiva o negativa según sea el caso.

Entendiendo esto, según los hallazgos en el contexto investigado, las emociones son elementos condicionantes del aprendizaje, ellas no operan como eslabones aislados o periféricos, ellas son condiciones estructurantes que posibilitan o limitan la disposición del estudiante hacia el aprendizaje. Desde esta perspectiva, las emociones constituyen un sustrato experiencial que orienta la acción del estudiante, porque el acto de aprender está estrechamente ligado a una vivencia subjetiva que otorga significado desde lo afectivo.

Del mismo modo, la motivación es otro eslabón fundamental dentro de esta dimensión, comprendida como esa fuerza dinamizadora que emerge de la interacción con las emociones, por tanto, se configura como el impulso interno que orienta la acción en el proceso de aprendizaje. Esta interpretación se sustenta con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000) donde se plantea que la motivación intrínseca es determinante para el compromiso estudiantil en relación con su academia. En este sentido, se articula con el interés, y a partir de ello, el esfuerzo y la persistencia se manifiestan como expresiones conductuales que coadyuban en el sostenimiento del proceso formativo, generando confianza en sí mismos; considerando también la influencia del entorno socioemocional donde se encuentra el estudiante, como el clima del aula, la relación con sus compañeros, el rol docentes en situaciones convivenciales y la propia regulación emocional; elementos que en conjunto configuran un entramado relacional que afecta directamente la disposición hacia su propio aprendizaje.

Tabla 7.

Descripción de las experiencias vividas – pregunta 4

Pregunta 4. Relate una experiencia significativa en la que haya percibido que una metodología activa influyó en la motivación, perseverancia o manera de enfrentar los retos académicos.	
Categoría: Metodologías activas	
Actor educativo	Aporte testimonial
Directivo docente Código: IDD-01	Eh, retratarte una experiencia significativa, yo pienso de, en los años que llevo de experiencia entre coordinación y rector que son dos puntos de vista muy distintos, porque, normalmente cuando hacemos o comentamos la función de coordinador lo llevamos más a la organización que debe tener; digamos, el docente, eh, a la aparte académico y comportamental; como directivo docente, se es uno más como que a la gestión y a la organización. Digamos, en conjunto ya no se enfoca en uno solo como experiencia significativa. Yo te puedo hablar de la que nosotros manejamos el año pasado, eh, lo que tiene que ver con esos centros de interés , con esa, eh, autonomía que tienen el estudiante de asumir qué quiere , hacia dónde se quiere enfocar, y, aunque ese interés de los estudiantes va ligado a unas actividades lúdicas, digámoslo así, o unos aprendizajes más recreativo, y que van con transversalidad ciertas asignaturas; eso le permite al estudiante asumir desde su conocimiento aprender desde su interés , y, ayuda a, que digamos, como venimos hablando de un modo de una autorregulación, se enfoque más a lo que a él le gusta. Eh, te hablo de los centros de interés porque siento que es una manera de vincular al estudiante , incluso, de vincular a los padres y de vincular a los docentes a algo en común; y, si tú trabajas en común entre estudiantes docentes y padres, el fortalecimiento va a ser mayor, entonces, yo pienso que, esa experiencia de pronto, de dejar un poco en lo tradicional , de dejar un poco la de donde el docente es el que dirige la clase como tal, y, permitirle a los estudiantes que sean ellos los que dirigen sus propios aprendizajes , pues va a fortalecer más la parte académica
Docente Código: ID-01	Umm, dentro de mi experiencia personal puedo hablar un poco de esa participación que tienen los estudiantes ahora dentro del Gobierno escolar , que, pues por lo general nunca es anclado a los procesos formativos del área, por ejemplo, de Ciencias sociales, en los estudiantes. Y, pues, un ejemplo es que este año lo estuve haciendo y dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues hay, un, digamos, una metodología activa que es el trabajo en equipo que están haciendo los estudiantes. Hice una organización de

	estudiantes con cada quien con sus funciones, y, en relación a todo esto, pues digamos, lo que he visto, pues, es una disposición en actitud frente a todo lo que se está gestionando desde el gobierno escolar, desde la campaña y desde todo esto he visto una participación activa, y he visto una disposición mucho más dinámica, por ejemplo, para presentar informes o actividades escritas que por lo general desde una perspectiva plana de clase o decir no activa, pues, es mucho más complejo de que los estudiantes tengan una asertividad, una motivación para hacerlo. En estos momentos he notado un poco más de participación y motivación frente a este tipo de ejercicios. Esto de alguna manera, me ha permitido reflexionar al respecto de cómo, digamos, se debe comenzar a manejar y cómo se debe comenzar a desarrollar el tema de la formación de los estudiantes, eh, en relación a los contenidos; cuáles son los retos que tenemos actualmente como institución y como magisterio para ofrecerle a los estudiantes en función, de, pues, estas nuevas formas de enseñar y educar.
Docente Código:ID-02	Eh, una experiencia significativa dentro de la metodología activa implementada en mi clase son las estrategias del aprendizaje colaborativo, en la que los estudiantes trabajan en grupo para lograr un objetivo común, comparten ideas, responsabilidades, conocimientos; vivencia la coevaluación, la autoevaluación, el liderazgo, la motivación el compromiso, la comunicación y la retroalimentación. De igual forma, eh, implementó el aprendizaje por descubrimiento; es el caso de la implementación de estrategias de lectura, ALSADADROE, que son momentos en que el estudiante debe tener en cuenta, en el momento de enfrentarse a un texto. Eh, y lo relevante de esta estrategia, es que, una vez que comprenden, identifican la intención comunicativa y pueden desglosar el esquema del texto leído; lo representan a través de mapas conceptuales que le permiten descubrir respuestas o conceptos por sí mismos y representar lo comprendido en el esquema.
Estudiante Código:IE-01	Pues yo recuerdo que una vez que hicimos una exposición, creo que fue en cátedra, en la que fue una exposición, era una exposición, pero como un drama. Nosotros teníamos que hacer una cartelera, pero, también teníamos que ir con, por ejemplo, íbamos haciendo el drama, pero, íbamos copiando lo que vamos haciendo la cartelera, y, así mismo, vamos haciendo como un, como un relato. Había como un narrador y nosotros íbamos a, íbamos actuando, y, una persona iba anotando lo que vamos haciendo en la exposición. La verdad yo me sentí muy motivada porque sentí que la clase se manejó bien, había un buen ambiente en el salón, todos participamos y me gustó, me gustó esa clase; incluso le... yo..., nosotros le propusimos a la seño que las clases fueran así de esa manera, más activa y así llamaba la atención de muchos estudiantes que casi nunca participan. A mí me gustó, fue..., lo que más te llamó la atención, la manera en la que, en la que hicimos la... cómo nos dividimos, cómo nos repartimos las tareas; por ejemplo, unos iban actuando, otros iban escribiendo, otro iba narrando, y así; eso fue lo que me gustó, que todos participamos, todos tuvimos un gran..., aportamos un granito de arena para que la actividad fuera mejor, hubo un trabajo colaborativo, tuvimos colaboración, si uno..., alguien no entendía, nosotros le explicábamos y así todos fuimos entendiendo y todo lo hicimos muy bien.
Estudiante Código:IE-02	Bueno una actividad, así, que me acuerdo de una clase de una vez de matemáticas, pues de mi parte, pues..., siempre se me ha dificultado un poco pues las matemáticas, un poco la física también, entonces, eh, me acuerdo que ya llevamos como varias, bueno, dos evaluaciones y ya me iba a ir, me había ido mal, entonces, lo que hizo la profesora, o sea, hizo una actividad en la cual básicamente los estudiantes que la había ido mejor, iban por decirlo así, a apadrinar o adoptar por decirlo así, eh, a un estudiante, que, pues, le hubiera ido mal. Eh, me acuerdo que me entregó con una compañera, que, pues, sí sabía del tema, se le facilitaba. Obviamente que sabemos, que, de pronto a un profesor se le hace difícil ayudar, por decirlo así, estar pendiente o darle como una atención más focalizada a un ejemplo, no sé, 35 o 40 estudiantes; obviamente se le hace difícil, entonces, pues, estas actividades de trabajo en equipo, compañerismo, se le hace más fácil a uno, ya que, pues, a veces hay estudiantes con dificultades para el aprendizaje. Entonces, pues, y eso, normal, no es como que, o sea, no por eso significa que no

	podamos, eh, rendir en otras materias o en esa materia. Entonces, me acuerdo que esa actividad me ayudó mucho, porque la compañera sabía del tema, y, pues, por decirlo así era mi amiga, entonces, obviamente al ser amigos, eh, como que se genera más confianza que de pronto con un profesor. De hecho, como que se le explique una manera, de pronto, más amigable por decirlo así, o más se lo hace ver de una manera más sencilla a uno como como estudiante. Me acuerdo que después, la siguiente evaluación que tuvimos pues me fue mucho mejor y pues eso.
Padre de familia Código: IP-01	Ok, en la institución educativa Margoth Maestre de Ariza, que es donde estudia mi hija, en el municipio de Distracción, tienen una nueva, cómo le diremos a esto, como una nueva forma de hacer las cosas; los docentes y los profesores, no son los docentes sino también la institución como tal; y es que están proponiendo algo que se llaman centros de interés, que me ha parecido, eh, que son como unas metodologías activas bien importantes, porque de esta manera, de pronto, una de mis experiencias como madre es que veo que mi hija está participando en tres centros de interés y que allí los docentes trabajan, por ejemplo, hay uno que se llama de teatro, es de teatro y artes, en la que ellos construyen títeres y hacen personajes, y pues la veo muy entusiasmada, agarrando una media, colocándole ojitos, colocándole figuritas, colores para crear un personaje que luego lleva; y, que dentro de, el grupo en el que trabajan pueden construir unas historias, representar algunas actividades; incluso, han participado en actividades a nivel del municipio, en donde llevan todo lo que son las necesidades del colegio, y, siento que, eso ha sido de gran impacto. También participa en otro que es sobre el cuidado del medio ambiente, algo así, se llama Red Evolución, y ellos allí tienen en el colegio como un aula circular, en donde hay algunas máquinas que, que les donaron y allí convierten lo que son plásticos, papeles, bolsas tapas, en otro tipo de elementos; por ejemplo, pueden construir un bolso, o una cartera, o bisutería, y cosas como esas que, a ellos, de pronto, como son metodologías activas, le impactan más. Eh, el profesor de informática tiene un centro de interés llamado, que es sobre programación, y los chicos allí, logran de pronto, programar a través de, de bloques; donde tienen que estar manipulando, creando, haciendo; y yo considero que esas metodologías activas impactan más. Entonces desde mi experiencia y de lo que mi hija está mostrando, siento que eso es lo que de pronto ha impactado más.

Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

Considerando esta cuarta pregunta, las experiencias compartidas por los actores educativos, revelan que las metodologías activas son escenarios significativos que transformas la manera en que los estudiantes se relacionan con su aprendizaje. El directivo docente comparte la experiencia de los centros de interés implementados en la institución, estrategias que han permitido a los estudiantes vincularse a su aprendizaje desde sus propios intereses, favoreciendo así la autonomía a la hora de elegir y orientar su proceso formativo.

Por su parte, los docentes destacan que estas metodologías aportan grandes cambios en la disposición y participación del alumno. Enfatizan en estrategias en como el trabajo en equipo y colaborativo ayudan a mejorar la motivación y compromiso con los deberes escolares. Así mismo, los estudiantes expresan que estas metodologías son vividas como experiencias dinámicas y participativas, en donde a través de actividades como dramatizaciones, exposiciones creativas o

trabajo en equipo, les ayuda a comprender mejor la información, fomentando la colaboración constante entre pares. Desde la perspectiva del padre de familia, se considera el gran impacto que estas metodologías promueven en la motivación y entusiasmo de los estudiantes. Ellos, en relación con lo observado desde la vivencia de sus hijos, manifiestan que cuando se les da la oportunidad de crear, experimentar y participar activamente en su proceso de aprendizaje, desarrollan habilidades que fomentan su creatividad y le dan sentido a lo que hacen.

A partir de esto, se genera la siguiente tabla de codificación.

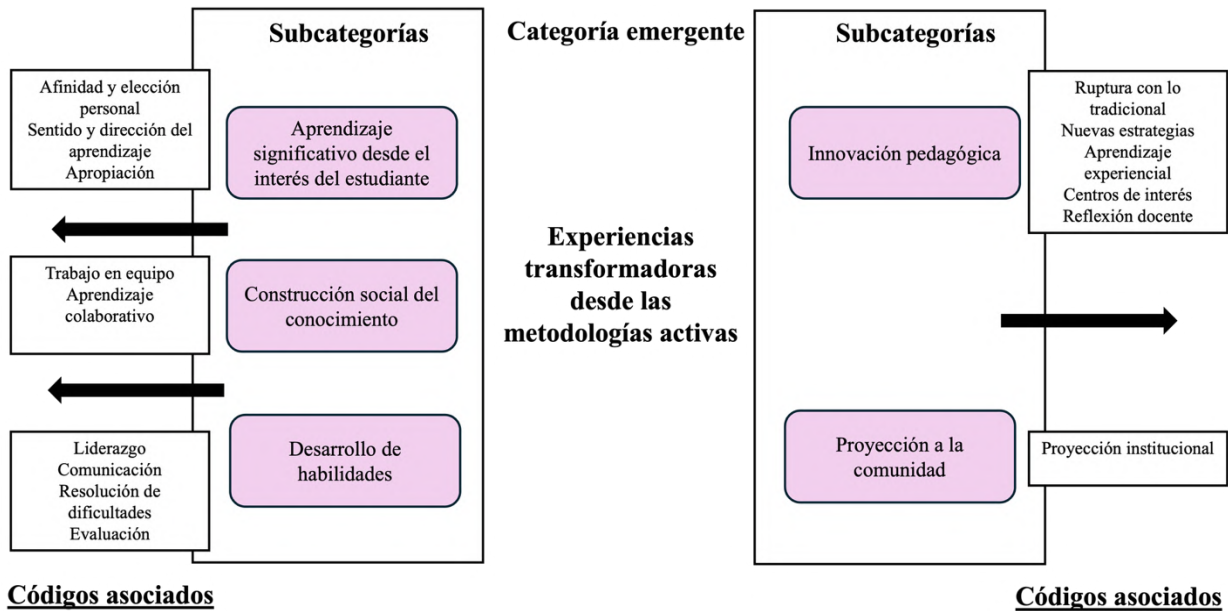
Tabla 8
Codificación pregunta 4

Actor educativo	Unidad de significado	Código
Directivo docente Código: IDD-01	“centro de interés” “autonomía de asumir que quiere” “aprender desde su interés” “vincular estudiantes, padres y docentes” “dejar lo tradicional” “estudiante dirige su aprendizaje”	Estrategias basadas en intereses Elección del estudiante Aprendizaje significativo Integración de actores Ruptura con enseñanza tradicional Protagonismo del estudiante
Docente Código: ID-01	“gobierno escolar como estrategia” “organización de roles” “participación activa” “mayor motivación” “mejor disposición para actividades” “reflexión docente”	Aprendizaje contextual Distribución de funciones Implicaciones del estudiante Activación motivacional Actitud positiva Transformación pedagógica
Docente Código: ID-02	“aprendizaje colaborativo” “coevaluación y autoevaluación” “liderazgo y compromiso” “aprendizaje por descubrimiento” “mapas conceptuales” “descubrir respuestas por sí mismos”	Trabajo en equipo Evaluación formativa Desarrollo de habilidades Construcción autónoma Representación del conocimiento Aprendizaje autónomo
Estudiante Código: IE-01	“exposición tipo drama” “todos participamos” “división de tareas” “me sentí motivada” “buen ambiente” “propusimos que fuera así”	Estrategia creativa Participación colectiva Organización colaborativa Activación emocional positiva Clima de aula positivo Apropiación de la metodología
Estudiante Código: IE-02	“me iba mal en matemáticas” “apadrinamiento entre estudiantes” “más confianza con compañeros” “explicación más sencilla” “me fue mejor después” “trabajo en equipo facilita aprender”	Dificultad académica Tutoría entre pares Confianza horizontal Mediación entre pares Mejora del rendimiento Aprendizaje colaborativo efectivo
Padre de familia Código: IP-01	“centros de interés” “entusiasmo de la estudiante” “crear, construir, representar” “participación en eventos” “aula circular, programación, reciclaje, teatro, artes”	Estrategias institucionales Motivación Aprendizaje activo Proyección del aprendizaje Diversidad metodológica Valoración positiva

En conjunto, las experiencias evidenciadas por los actores educativos revelan que las metodologías activas transforman la actitud del estudiante frente al conocimiento, promoviendo su participación, autonomía y capacidad de enfrentar desafíos. Ante lo cual, surge la categoría emergente, Experiencias transformadoras desde las metodologías activas, representada en la figura 4, a continuación.

Figura 4

Experiencias transformadoras desde las metodologías activas



Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

Interpretación categoría emergente, Experiencias transformadoras desde las metodologías activas

A la luz de los hallazgos, se evidencia que dentro de la institución educativa desde donde se aborda el fenómeno, se configuran como un punto de partida fundamental experiencias transformadoras que dan sentido al acto educativo. De acuerdo con lo vivenciado, situar al estudiante en el centro del proceso formativo, se construye un aprendizaje que se convierte en una experiencia vivencial del sujeto que aborda la resignificación del saber, el ser, y hacer.

Bajo esta premisa, el aprendizaje significativo, entendido desde el interés del estudiante, resulta ser un eje que reorienta la práctica educativa. Esto se evidencia por supuesto, cuando existe afinidad entre las elecciones del estudiante y los vínculos genuinos con el conocimiento que da sentido y dirección a los objetivos propios del aprendizaje. Por tanto, es una experiencia interiorizada, consolidándose a partir de la conexión entre lo académico, las motivaciones y las expectativas en el contexto de la vida del sujeto que aprende. Esto encuentra fundamento desde los postulados de Ausubel (1968) quien ofrece un amplio espectro para comprender el aprendizaje significativo, además, se complementa con el aprendizaje experiencial de Kolb (1984) quien sustenta que el aprendizaje se produce a través de la transformación de las experiencias.

En coherencia con lo anterior, el aprendizaje deja de ser una dimensión individual para situarse como un proceso dialógico desde la interacción con el otro, posibilitando una construcción social del conocimiento. Estrategias como el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo, privilegian escenarios para la co-construcción de saberes; en donde prevalece una dinámica que enriquece la comprensión de significados con el intercambio de ideas o confrontación de perspectivas. Desde luego, Johnson y Johnson (2009), sustentan lo antes mencionado desde su teoría del aprendizaje cooperativo, que promueve la interdependencia positiva entre estudiantes para alcanzar objetivos comunes. De esta manera, el conocimiento se articula como una producción colectiva que se nutre desde la diversidad, lo que promueve condiciones favorables para la confianza del estudiante en su autorregulación del aprendizaje a la hora de convivir, participar y construir en comunidad.

En este entramado, se desarrollan habilidades como el liderazgo, la comunicación asertiva, la resolución de dificultades y la evaluación crítica, los cuales cobran gran relevancia como componentes integrales del proceso formativo. Pero, para que esto suceda, debe existir una condición necesaria que permita materializar estas transformaciones, y es por supuesto, la innovación pedagógica, de modo que, la incorporación de nuevas estrategias, el aprendizaje experiencial, y el trabajo a partir de centros de interés resignifiquen el acto educativo. Aquí, la reflexión docente es un elemento clave al momento de generar propuestas pedagógicas contextualizadas y coherentes con las necesidades del entorno. Esto va en concordancia con la investigación de González (2023), donde se promueve una intervención educativa desde una

preparación holística que resignifique la práctica pedagógica de los docentes. En última, toda esta experiencia transformadora debe traspasar las fronteras del aula y proyectarse a la comunidad desde una proyección institucional que entienda las problemáticas y dinámicas del entorno para consolidar un proyecto educativo al servicio de la comunidad.

Tabla 9

Descripción de las experiencias vividas – pregunta 5

Pregunta 5. Desde su vivencia en la institución educativa, ¿qué cambios o transformaciones cree usted que deberían implementarse desde las metodologías en las prácticas pedagógicas para fortalecer la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes?	
Categoría: Metodologías activas	
Actor educativo	Aporte testimonial
Directivo docente Código: IDD-01	Bueno, hum, pienso que en las instituciones educativas debe existir un trabajo en equipo . Primero tenemos que cambiar desde la parte la parte del pensamiento, cómo el estudiante asume esa responsabilidad, pero, para lograr eso, yo diría, que lo voy a hablar como que lo último que debe pasar es eso, pero para que eso se dé, ¿de dónde viene la transformación? de la familia, cambiar que la familia sea más comprometida, que es difícil, porque nosotros como como entidad educativa, como institución educativa, como docente, podemos digamos, dar unas orientaciones, pero es complicado por el mismo estilo de vida que lleva una sociedad y esa responsabilidad. Digamos que el padre dentro de sus prioridades no está primero el hijo, segundo y tercero el hijo; sino que hay otras situaciones que lo obligan a abandonar esa obligación. En segundo, que dentro de los docentes o dentro de las normas institucionales, se obligue de una u otra manera, no, no es como una obligación; es como como una orientación donde se termine con esa educación tradicional , y que se vaya más a una educación autónoma, donde, aunque tenemos los docentes, tenemos una autonomía porque realmente tenemos como docente una autonomía, si deben existir como unos parámetros donde dicen: bueno, dejemos a un lado la educación tradicional que ya ninguno de los muchachos le está prestando atención a esa educación tradicional y vamos a una educación más dinámica , más donde le permite al estudiante ser yo mismo. Eh muchas veces pienso que, como docentes, eh, nos encerramos, digamos, a que esto debe ser de esta manera cuando se puede dejar la opción de que el muchacho eh, eh, se autorregule, aun así, se autorregule dentro de un espacio, de un aula. Ya, es cómo transformar esa educación tradicional a algo de interés del muchacho, es como más complicadito en muchas partes para el docente porque de pronto los mirábamos como que es una carga más, me toca este, eh... organizar más cosas, tengo que tener mucho más herramientas para yo poder desarrollar la clase; pero pienso que de pronto, esa manera le va a permitir a el muchacho integrarse y hay algo que es como que esa confianza que debe generar el docente en sus estudiantes , porque ellos para poderle llegar a un punto de equidad, de sentirse comprometido. Deben sentirse como si ellos son los actores de la clase y son los que participan dentro de esa clase para que se dé, para que se genere ese aprendizaje.
Docente Código: ID-01	Yo pienso que, pues en el colegio se ha intentado dar una transición que ha sido, pues digamos, como en todo colegio público pues ha sido un poco golpeada, un poco; sin embargo, pues, uno va viendo aspectos muy importantes a cambiar. Uno de esos a mi modo de ver es el tema de la evaluación , eh, yo creo que la evaluación debería ser un factor que en el proceso educativo debería ser crítico, más que calificativo valorativo, y la evaluación debería permitir que el estudiante crítico y autocrítico ; en donde el estudiante aprenda a distinguir cuáles son sus dificultades, sus fortalezas, eh, sí los elementos son adecuados para su formación, que le sirve y que no le sirve; y en función de eso, para mí el tema de la evaluación pues es un tema que se debe comenzar a trabajar y profundizar en sí, pues tenemos un decreto que nos permite hacer un montón de

	elementos a nivel autónomo dentro de las instituciones, también nos falta mucho, eh, un reconocimiento real frente al tema de la evaluación porque, podemos seguir hablando de educación integral para motivar, para desarrollar, para hacer un montón de actividades que permiten o posibilitan la autorregulación del aprendizaje; sin embargo, estamos muy lejos todavía de llegar a esa meta en función de que hay mecanismos o instrumentos o disciplinas dentro de la educación que todavía las estamos viendo de una manera muy plana, como por ejemplo, entender la evaluación como un elemento calificativo puramente de una valoración, si, es decir, que se vea más como un factor coactivo o un castigo que como un elemento de aprendizaje que permita que el estudiante pueda reflexionar o entender, pero eso no solamente, además de eso, no solamente un ejercicio que se va a hacer docentes – estudiantes, sino padres de familia, en donde se comprenda la evaluación no como un concurso, como una prueba de egos, sino como un elemento que me está diciendo que me falta y que no y que necesito yo para alcanzar ciertas metas. Entonces, en el momento en el que podamos comprender eso y podamos darle cambios drásticos a ese sistema de evaluación, que vuelvo y repito, no es solamente el colegio sino a nivel nacional, pero pues lo reflejo y lo entiendo acá desde mi perspectiva, incluso, yo mismo hago parte de ese mismo proceso, eh, pues para que haya un autorregulación de aprendizaje, pues, debemos emplear, eh, de poner a funcionar todos los engranajes, porque el engranaje evaluativo todavía le falta mucho movimiento y mucha función y mucha comprensión en relación a estos modelos desarrollísticos e Inter estructurantes, que me van a permitir que ese proceso de autorregulación de aprendizaje sea efectivo.
Docente Código:ID-02	Es necesario implementar metodologías activas que promuevan la participación de los estudiantes y utilizar evaluaciones que valoren el proceso de aprendizaje. Además, los docentes deben orientar y motivar a sus estudiantes para que desarrollen autonomía y pensamiento crítico.
Estudiante Código:IE-01	Pues yo siento que enseñarnos mejor cómo manejar el tiempo, también el trabajo colaborativo, enseñarnos más al poder aprender a trabajar juntos. ¡Ah! ¿cómo le explico? a que las clases sean más interesantes y participativas, a que nosotros podamos, por ejemplo, cualquier tema que nosotros no entendamos buscarle la manera de que nosotros podamos, este..., adherirnos más el tema, entender un poquito más; este..., ya sea con exposiciones, con mesas redondas, con las estrategias de lectura también. Yo siento que más que todo sería el trabajo colaborativo, el aprender a entendernos mejor como compañeros; y cualquier duda, cualquier cosa que nosotros veamos que no nos guste, solucionarla de una manera pasiva, de una manera respetuosa, ante todo siempre con el respeto por delante
Estudiante Código:IE-02	Bueno, eh, primero que todo, siento que ahora en la actualidad que vivimos es muy importante la tecnología en el proceso de aprendizaje, o sea, de que utilizar herramientas o dejar trabajo en plataformas tecnológicas, y eso, porque primero que todo, básicamente puede facilitar, por decirlo así, el proceso de aprendizaje; y segundo, eh, nos puede ayudar también, pues, aprender nuevas tecnologías, nuevas plataformas, etcétera. Entonces, pero algo que me da cuenta, obviamente, es que eso simplemente lo hacen más profesores, por decirlo así, jóvenes o a veces cuando tienen más interés en las actividades de los estudiantes, porque simplemente hay profesores que no les interesa ese tema, o a veces, no les interesa como tratar de simplificar las actividades, o hacer trabajo en equipo, fomentar el compañerismo, proponer actividades creativas, por decirlo así; sino que, pues, simplemente dictan un tema, y, pues, si el estudiante no entiende, pues, hace una evaluación y si la pierde pues ya es simplemente es culpa del estudiante. Pero, sí es verdad que, pues, hay muchos profesores que tratan de esforzarse, que usan nuevas tecnologías, tratan de experimentar con estudiantes para ver qué les parece mejor, eh, entonces, pues, siento que es muy importante cambiar o fomentar más el uso de esas tecnologías u otras actividades por decirlo así, creativas, entonces, pues sí.
Padre de familia Código: IP-01	Bueno, como madre, yo considero que para que se dé una transformación real en las prácticas pedagógicas, es necesario, que ellos conozcan claramente de que les estamos hablando. Cuando hablamos de autorregular su aprendizaje, yo pienso que de pronto

los docentes se pueden enfocar más en actividades que les permitan a ellos ser autónomos, que el aprendizaje creen desde lo que hacen, que tengan claro lo que están buscando para que se vuelvan más responsables y comprometidos; no solo con las tareas que se les son asignadas o actividades, sino también, con ellos mismos como persona y el ser en el que se están convirtiendo. Autorregular el aprendizaje no se trata solo de cumplir con los deberes, sino también, de que ellos se organicen y organicen en su mente para que puedan tomar mejores decisiones, para que sean más conscientes de lo que hacen y para que puedan afrontar la vida de una manera más clara y más práctica.

Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

Con relación a la pregunta cinco, que indaga sobre transformaciones metodológicas en las practicas pedagógicas para fortalecer la autorregulación del aprendizaje, las voces de los informantes coinciden en la necesidad de realizar ajustes en determinados procesos para garantizar enfoques centrados en los estudiantes. El directivo docente, advierte que esa transformación implica cambios profundos en la concepción de la educación, donde, no solo la escuela es el eslabón principal, también la familia y el estado. Ejemplifica que esas prácticas tradicionales y la poca intervención de las entidades gubernamentales que apuesten por una educación de calidad limitan el desarrollo de la autonomía; se hace necesario entonces, promover metodologías más dinámicas.

En adición, los docentes aseveran sobre la necesidad de resignificar la evaluación, pasando de una lógica calificativa a una formativa. Desde este punto de vista, hacen saber que la evaluación es un proceso reflexivo dentro de las dinámicas del aula que ayuda al estudiante reconocer sus fortalezas y debilidades, esto con el fin de tomar acciones de mejora, favoreciendo la capacidad de autorregulación. Por otra parte, la experiencia de los estudiantes evidencia la necesidad de prácticas más participativas y contextualizadas, resaltando la importancia de aprender a gestionar el tiempo y acceder a estrategias que permitan la comprensión de los contenidos. Ellos identifican, además, que el uso de la tecnología es un elemento clave para dinamizar el aprendizaje y hacerlo más cercano a sus intereses. Mientras que el padre de familia reconoce que estás transformaciones deben orientarse al desarrollo integral del estudiante, de una manera que se promueva la autonomía, responsabilidad y capacidad de tomar decisiones para formar sujetos capaces de enfrentar la vida.

En consideración a lo antes planteado, se genera la siguiente tabla de codificación.

Tabla 10
Codificación pregunta 5

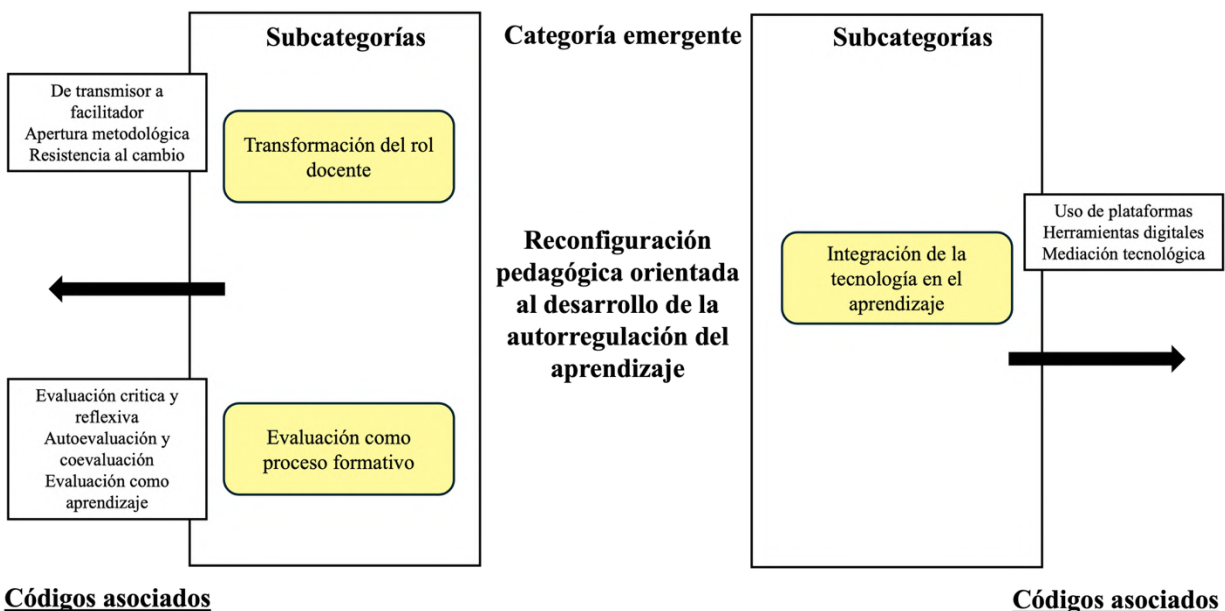
Actor educativo	Unidad de significado	Código
Directivo docente Código: IDD-01	“trabajo en equipo” “cambio desde la familia” “dejar la educación tradicional” “educación más dinámica” “estudiante como actor” “confianza entre docentes y estudiante” “docente como facilitador”	Articulación institucional Corresponsabilidad familiar Ruptura con modelo tradicional Innovación pedagógica Protagonismo del estudiante Relación pedagógica Cambio de rol docente
Docente Código: ID-01	“cambiar la evaluación” “evaluación crítica y autocrítica” “no como castigo” “reconocer fortalezas y debilidades” “participación de padres” “engranaje evaluativo”	Transformación evaluativa Evaluación formativa Desnaturalización de la evaluación Metacognición Evaluación compartida Sistema educativo
Docente Código: ID-02	“metodologías activas” “evaluar el proceso” “orientar y motivar” “desarrollar autonomía” “pensamiento crítico”	Estrategias participativas Evaluación del aprendizaje Acompañamiento docente Formación autorregulada Desarrollo cognitivo
Estudiante Código: IE-01	“manejar el tiempo” “trabajo colaborativo” “clases más participativas” “estrategias para entender” “resolver conflictos” “respeto”	Gestión del tiempo Aprendizaje entre pares Participación activa Diversificación metodológica Convivencia Clima de aula
Estudiante Código: IE-02	“uso de tecnología” “facilita el aprendizaje” “profesores innovadores” “clases tradicionales no funcionan” “Actividades creativas” “falta de interés docente”	Integración tecnológica Mediación tecnológica Disposición docente Crítica a lo tradicional Innovación didáctica Resistencia al cambio
Padre de familia Código: IP-01	“formar autonomía” “aprendizaje desde la acción” “organización mental” “tomar decisiones” “compromiso con sí mismo” “formación para la vida”	Desarrollo personal Aprendizaje activo Autorregulación cognitiva Autonomía Responsabilidad personal Sentido formativo

Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

De manera integrada, las voces de los actores educativos y sus experiencias manifiestas muestran que la transformación de las prácticas pedagógicas requiere un cambio que articule metodologías activas, evaluación formativa, y uso de tecnología que genere cambios favorables hacia el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje. Por consiguiente, surge la categoría emergente, Reconfiguración pedagógica orientada al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, representada en la figura 5, a continuación.

Figura 5

Reconfiguración pedagógica orientada al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje



Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

Interpretación categoría emergente, Reconfiguración pedagógica orientada al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje

En virtud de los hallazgos, Los modelos tradicionales deben dar paso a otros enfoques que promuevan la gestión consciente del aprendizaje en el estudiante, por eso es necesario una reconfiguración pedagógica orientada al desarrollo de la autorregulación. Esta dimensión se asume por los actores educativos como una capacidad que se configura mediante las prácticas pedagógicas intencionales a favorecer la planificación, el monitoreo y evaluación del propio proceso formativo, lo que demanda ambientes de aprendizajes ricos en acciones que estimulen la toma de decisiones, la reflexión y responsabilidad.

Desde este punto de vista, debe existir una transformación del rol docente que migre de una figura transmisora de contenidos hacia un rol facilitador y mediador del aprendizaje. Dicho proceso obliga a una apertura metodológica en pro de una construcción activa del conocimiento, esta lectura coincide con los planteamientos teóricos de autores como Zimmerman y Schunk (2001) quienes destacan el rol del docente como mediador en el desarrollo de procesos

autorregulatorios, así como con lo expuesto por Aiche, citado en Asunción (2019) al enfatizar que las metodologías activas demandan un docente que comprenda las características, intereses y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.

Ante esto, se deriva también, la evaluación como un proceso formativo que se redefine en función al potencial que su naturaleza epistemológica brinda, para favorecer el aprendizaje como un espacio de análisis crítico y reflexivo en la toma de decisiones orientadas a la mejora continua. Finalmente se integra la tecnología en el aprendizaje como medio potencializados de los procesos autorreguladores respondiendo siempre a una intencionalidad pedagógica clara.

Tabla 11

Descripción de las experiencias vividas - pregunta 6

Pregunta 6. ¿De qué manera considera que la interacción entre estudiantes, docentes y padres de familia favorece o limita el desarrollo de procesos autorreguladores del aprendizaje en el contexto de las metodologías activas?	
Categoría: Procesos autorreguladores del aprendizaje y Metodologías activas	
Actor educativo	Aporte testimonial
Directivo docente Código: IDD-01	Como te decía, cuando se trabaja en conjunto en un bien común o en equipo, en este caso padres, docentes y estudiantes por una misma meta, lo va a hacer más sencillo. Primero, porque va a haber disciplina, va a haber responsabilidad, va a haber compromiso, ¡ya!, y esto va a permitir que entre todos tengamos una meta en común. Normalmente, eh, se puede observar, que cuando uno de estos integrantes en la educación falta, incluido el estado, porque también ahí les hace falta algo; que son esas obligaciones que tiene el estado no solamente con el estudiante sino con los docentes y con los padres, pues, si se articula todo eso, nosotros vamos a poder avanzar en dichos aprendizajes, vamos a poder lograr esas competencias se requieren desarrollar en el estudiante. Si tú analizas un muchacho que en los padres son ausentes, su rendimiento es bajo, sus emociones son bajas, sus capacidades no es que sean bajas, pero, realmente, eh, como si las dejara a un lado; porque, eh, no está comprometido uno de los... em..., factor llamado así o de los actores de alguno de los actores que hacen parte de la educación en nuestro país. Entonces pienso que si debe existir una articulación, un compromiso de todos para que todo esto pueda fluir de; lo contrario, con uno solo que no esté presente es motivo de, eh, causa de bajos aprendizajes en los estudiantes.
Docente Código: ID-01	Eh..., hablando de el tema, ya que es un tema más contextual en donde hay esa triada digámoslo así, de estudiante, docentes y familia padres de familia o contexto familiar del estudiante, pues entendemos que, um..., desde la escuela, pues las metodologías activas, pues impulsan al estudiante a las metas que hoy requieren, que más en función de aprendizaje van en función de desarrollo; allí la familia también tiene un papel que es clave. Yo creo que, eh, este sistema de tres debe funcionar de manera equilibrada, no perfecta, pero sí de manera equilibrada en relación a... pues, aquel estudiante. Digamos, en medio de su proceso pueda tener ese, esa, esa autogestión, esa autorregulación de sus procesos de aprendizaje, eh; pero para que ocurra ello, pues, digamos que primero desde la escuela debe haber, umm, digamos confianza o el estímulo de la confianza sobre el estudiante; pero desde la casa también debe haber motivación, debe haber una proyección hacia su vida, ¡sí!, que vaya más allá del contexto familiar; y, por supuesto, desde el estudiante en relación a todos esos elementos que él mismo debe desarrollar, la disposición del estudiante también es clave. Pero al final, estos dos elementos

	escuela, y, o maestros, y familia, pues son los que impulsan a que la actividad del estudiante en cuestión de la autorregulación de aprendizaje, pues, pueda tener un éxito. Digamos que esto no se puede entender por separado hoy, en relación a que como decía en una anterior pregunta, mmm..., pues hoy este tema de lo inter estructurante, lo auto estructurante, invita a que el estudiante tenga un papel protagónico y no haya simplemente una actividad plana, entonces en esa participación donde dos o tres establecen un diálogo, pues allí ocurre eso que llamamos la magia educativa; que es pues, que tengamos estudiantes motivados, pero más allá de motivados, capaces y con procesos de desarrollo. Cuando hablo de esto, hablo del éxito que se tiene en función de que el estudiante puede realizar sus procesos ya de manera autónoma, es decir, se libera de alguna manera del ejercicio formativo tanto de la casa como del colegio, y, pueden hacer ellos mismos, gestionar de una manera apropiada pues su conocimiento. Cuando uno ve eso en la escuela, pues a veces se sorprende ver esos estudiantes que tienen esas capacidades y esto a veces pareciera que aparece de un momento a otro, y, pues es propio el desarrollo de uno; lo que pasa es que, como cualquier aspecto, no se ve necesariamente ya, o, no es de ya los resultados; se van viendo en función del desarrollo y el estadio cognitivo que tenga el niño o el estudiante, pero, eso con el tiempo se va viendo, y entonces, ahí es donde entra uno, va a sorprender, voy a sentir admiración, a sentir orgullo, o las emociones que uno viene sintiendo en relación a este tipo de ejercicios
Docente	La interacción entre estudiantes docentes y padres favorece la autorregulación cuando hay apoyo, orientación y buena comunicación De hecho esto ayuda a que los estudiantes desarrollen hábitos de estudio y mayor responsabilidad en su aprendizaje
Código:ID-02	
Estudiante	Pues yo siento que en los profesores, eso depende mucho si el profesor explica bien y es comprensivo, uno se siente con la confianza de poder preguntar algo que no entendió y así; en cambio, cuando no lo es, cuando uno ve como una posición mucho más rígida de parte del profesor, uno se queda con las dudas, uno no aclara esas dudas. Con los compañeros también influye, si tenemos muchas diferencias, también la tolerancia; la tolerancia que nos tenemos que entender que todo el mundo no piensa igual que nosotros, y eso es algo que daña bastante la relación entre nosotros los compañeros. Y con la familia, yo siento que el apoyo de tu mamá, de tu papá, de tu representante, a que ellos estén ahí pendientes de lo que tú haces apoyándote, diciéndote tú puedes y motivándote cada día, yo siento que eso influye mucho en cómo se siente uno día a día, cómo maneja las cosas aquí en el colegio. Yo soy una persona que si a mí me gusta algo yo lo digo, yo lo hago saber, y si es un profesor se lo hago de manera muy respetuosa, pero no todo el mundo piensa igual, y no todo el mundo... pues, por ejemplo, no todos los profesores los reciben de una buena manera, entonces como que se cierran y lo toman de mala manera y comienzan con la mala actitud en las clases, con el ambiente pesado en el salón, entonces, eso es algo que como que limita mucho el que yo aprenda, porque si yo no entiendo yo no le voy a preguntar a usted, porque yo siento que me va a responder de mala manera, entonces, eso como la rigidez que forman los profesores al momento de hablar con nosotros, de explicarnos algún tema, y, nosotros al ver eso, pues, no vamos a preguntar, no lo hacemos por miedo. En estos días se nos presentó una situación así, que un profesor, que una compañera creo, que fue que le dijo algo que no había entendido y el profesor como que le molestó y ella dijo no pregunto más nada me quedo callada y dijo eso, y yo le dije, pero es que si tú sientes que no te gusta algo tienes que decírselo, hacérselo saber; me dijo, no, porque es que me va a salir con groserías después; yo le dije, pero para poder mejorar la convivencia, que nosotros podamos comunicarnos con los profesores, tenemos que hablar, pero que tú callada, no solucionas nada, no entiendes y eso te limita a tu aprendizaje.
Estudiante	Bueno, pienso que, pues, los tres actores tienen como por decirlo así, la misma importancia en cierto grado de responsabilidad en el proceso de aprendizaje y autorregulación, porque, por ejemplo, de parte de los papás, pues de los padres de familia, pues tratar de, pues obviamente siempre incentivar a los estudiantes de ese proceso de autorregulación, de autonomía, de responsabilidad, de compromiso. Siento
Código:IE-02	

	que en cierta parte, o entiendo que más que todo en los grados más inferiores, como que, esa responsabilidad más que todo en gran parte es de los padres de familia; porque, pues, de parte de los docentes queda en las aulas de clase, pues enseñar el tema, eh, dejar actividades en clase o tareas, pero pues obviamente sabemos que, pues he visto que, bueno hay muchos padres que de pronto, de no querer ayudar al niño simplemente porque no tienen tiempo para explicarle el tema, lo que hacen es, que le hacen sus tareas, entonces pues obviamente no está haciendo ninguna gracia ni estudiante, ni el padre de familia, ni el profesor tampoco. Entonces, de parte de los docentes también lo mismo, es muy importante también incentivarlo a uno. De hecho, siento que, aunque de pronto los estudiantes veamos los compromisos o tareas como algo malo, o sea, algo que no nos gusta; es como que, algo como que nos enseñan desde pequeños, siempre debemos tener como compromisos, responsabilidades, o sea que, tenemos que cumplir. Por ejemplo, ahora en el colegio, pues, puede ser una tarea o algo, pero ya cuando estemos en el trabajo, pues, obviamente algo mucho más importante que incluso de eso pueden depender vida o algo por el estilo, o algo importante. Entonces pues sí, siento que de los tres actores en conjunto, pues, es importante que trabajen, también, que haya una unión, por decirlo así, de que haya comunicación, de que por ejemplo, si un estudiante, eh, está siendo irresponsable, no está entregando los compromisos, etcétera, queda, pues por ejemplo, queda en la responsabilidad del docente notificarles a los padres de familia incluso el estudiante para pues, para pues, tratar de avanzar en ese proceso de aprendizaje.
Padre de familia	Bueno, creo que enfoqué un poquito otra pregunta a esta o se puede enlazar, o como como continuidad de aquella porque es lo que lo que siento, que cuando trabajamos en equipo en una institución educativa, logramos hacer un equipo entre docentes y padres de familia, y, a eso le anexamos a que el estudiante o el hijo, nuestro hijo, se sienta más apoyado porque tenemos un mismo fin, una misma perspectiva; esta interacción entre estudiantes, docentes y padres es clave, porque permite que se autorregule el aprendizaje, porque los padres acompañamos y apoyamos, pero ellos sienten ese respaldo también por parte de sus docentes, y, se realizan estrategias que pueden motivarlos más para que puedan trabajar en equipo, para que puedan hacer y valorar las cosas que hacen, para que sientan que su aprendizaje realmente tiene sentido.

Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

Considerando esta sexta pregunta que indaga por la interacción entre docentes, estudiantes y familia, la voz del directivo docente, que el trabajo articulado entre los actores educativos es fundamental para alcanzar objetivos comunes, por lo tanto, la presencia o ausencia de alguno de ellos influye directamente en el desempeño de los estudiantes, evidenciando que la autorregulación, además de depender del individuo que asume su proceso formativo, también el entorno que lo rodea es fundamental.

Por su parte, los docentes señalan que esta interacción debe basarse en el equilibrio, la confianza y la comunicación, es decir, la relación entre escuela y familia, junto con la disposición del estudiante, configura un sistema en el que se posibilita el desarrollo de la autonomía. A esto se le suma la voz de los estudiantes, quienes expresan que la calidad de las relaciones son un elemento importante en sus capacidades para aprender, enfatizan que cuando existe confianza con los

docentes, las relaciones con sus compañeros son excelentes, y sienten apoyo familiar se sienten con mayor motivación al momento de realizar sus actividades. A su vez, la voz del padre de familia asegura que la interacción entre los actores educativos fortalece la autorregulación cuando se construye un sentido compartido y acompañamiento constante.

A partir de lo señalado, se genera la siguiente tabla de codificación.

Tabla 12
Codificación pregunta 6

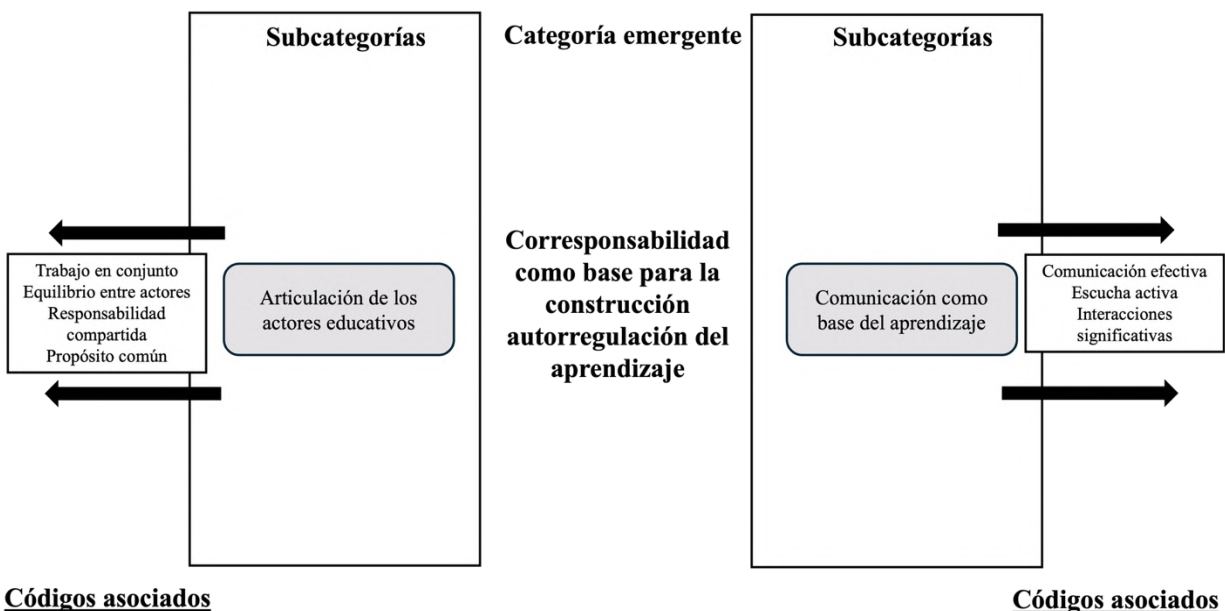
Actor educativo	Unidad de significado	Código
Directivo docente Código: IDD-01	“trabajo en equipo” “meta común” “disciplina, compromiso” “ausencia de actores afecta” “familia ausente baja rendimiento” “incluir el estado”	Articulación de actores Propósito compartido Formación de hábitos Desarticulación educativa Impacto familiar Dimensión sistémica
Docente Código: ID-01	“triada estudiante-docente-familia” “equilibrio entre actores” “confianza en el estudiante” “motivación desde casa” “protagonismo del estudiante” “dialogo educativo” “desarrollo progresivo”	Sistema educativo relacional Corresponsabilidad Clima pedagógico Influencia familiar Autonomía Interacción significativa Proceso formativo
Docente Código: ID-02	“apoyo, orientación” “buena comunicación” “hábitos de estudios” “responsabilidad”	Acompañamiento Comunicación efectiva Autorregulación practica Compromiso académico
Estudiante Código: IE-01	“profesor comprensivo genera confianza” “rigidez limita preguntar” “miedo a preguntar” “relación entre compañeros” “tolerancia” “apoyo familiar” “ambiente de aula”	Relación pedagógica positiva Barrera comunicativa Inhibición Convivencia escolar Diversidad Acompañamiento emocional Clima de aprendizaje
Estudiante Código: IE-02	“misma importancia de los actores” “padres incentivan” “docentes orientan” “padres hacen tareas” “comunicación entre actores” “seguimiento del estudiante”	Equilibrio de roles Estimulación familiar Guía pedagógica Distorsión del rol familiar Articulación Monitoreo del aprendizaje
Padre de familia Código: IP-01	“trabajo en equipo” “apoyo al estudiante” “mismo fin” “motivación” “aprendizaje con sentido”	Comunidad educativa Acompañamiento Sentido compartido Impulso emocional Significación

Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

Esta evidencia revela, que la autorregulación del aprendizaje se configura como un proceso social, en el que el estudiante construye su autonomía en interacción con los otros. De lo cual, surge la categoría emergente, Corresponsabilidad como base para la construcción de la autorregulación del aprendizaje, representada en la figura 6, a continuación.

Figura 6

Corresponsabilidad como base para la construcción de la autorregulación del aprendizaje



Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

Interpretación categoría emergente, Corresponsabilidad como base para la construcción de la autorregulación del aprendizaje

La corresponsabilidad se configura como un fundamento estructurante en la construcción de la autorregulación del aprendizaje, en tanto desplaza la idea de que dicho proceso recaer exclusivamente en el estudiante para situarlo en una dinámica relacional más amplia. Desde esta perspectiva, la autorregulación se gesta en la interacción con los diferentes actores del contexto educativo, quienes forman parte integral en la generación de condiciones favorecedoras del ecosistema académico del estudiante y sus responsabilidades. Así, la corresponsabilidad implica reconocer que el desarrollo de esta capacidad requiere de un compromiso compartido, donde cada

actor asume un rol activo en la consolidación de procesos formativos más conscientes y significativos.

En coherencia con lo anterior, la articulación de los actores educativos; estudiante, familia e institución, desde un trabajo en conjunto permite establecer un equilibrio entre las responsabilidades y las expectativas de cada uno, evitando tanto la sobrecarga en el estudiante como la desvinculación de los demás actores. En este sentido, la responsabilidad compartida se orienta hacia un propósito común, el cual es, favorecer el desarrollo integral del sujeto, promoviendo su capacidad para gestionar su propio aprendizaje, esto responde a la investigación de Parada (2024) quien propone un enfoque colaborativo con la participación de la familia y el entorno social, para enriquecer el desarrollo integral de los estudiantes. Por su parte, la comunicación se constituye como la base que posibilita la articulación efectiva entre los actores y, a su vez, como un pilar del aprendizaje mismo.

Desde luego, una comunicación efectiva, sustentada en la escucha activa y en la generación de interacciones significativas, favorece la comprensión mutua, el reconocimiento del otro y la construcción de ambientes de confianza. De esta manera, se consolida como un elemento esencial para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, al facilitar que el estudiante interprete, exprese y reconfigure su experiencia formativa en interacción con su entorno.

MOMENTO V

APROXIMACIÓN TEÓRICA

Preludio epistemológico de la aproximación teórica.

Toda investigación cualitativa de orientación fenomenológico-hermenéutica encuentra su culminación no en la descripción de los hallazgos, sino en la posibilidad de trascender la experiencia narrada para comprender la esencia del fenómeno investigado, frente a esto,

La comprensión de algunos fenómenos, de algunas experiencias vividas, no se consigue con un conocimiento reflexivo de la naturaleza fáctica de tal o cual experiencia particular. Una verdadera reflexión sobre la experiencia vivida es, más bien, un conocimiento meditado y reflexivo sobre qué es lo que hace que tal o cual experiencia particular tenga su significación especial (Van Manen, 2003, p.50).

En consecuencia, la presente sección representa el momento de mayor abstracción intelectual de la investigación, pues constituye el espacio donde convergen las comprensiones alcanzadas durante el proceso interpretativo para dar origen a una aproximación teórica emergente que explica, desde una perspectiva integral, la naturaleza de los procesos autorreguladores del aprendizaje desarrollados mediante las metodologías activas en el contexto de la Institución Educativa Margoth Maestre de Ariza.

A diferencia de los enfoques hipotético-deductivos, donde las teorías anteceden al proceso investigativo y orientan la comprobación de hipótesis previamente formuladas, el paradigma postpositivista o interpretativo asume que la realidad social no puede comprenderse como una estructura objetiva e independiente del sujeto que la experimenta, esta afirmación se sustenta según González y Mercado (2023) quienes refieren que “...la realidad es socialmente construida y está influenciada por los valores y creencias de los individuos.”(p.66). Desde esta perspectiva, el conocimiento constituye una construcción intersubjetiva que emerge del diálogo permanente entre

las experiencias vividas por los actores sociales, la interpretación del investigador y los referentes conceptuales que permiten ampliar el horizonte de comprensión del fenómeno estudiado.

Por lo tanto, la construcción del conocimiento se orienta prioritariamente hacia la comprensión de los fenómenos, más que a su explicación causal. Bajo esta visión, las etapas metodológicas se desarrollan de manera dinámica, simultánea y circular. La intersubjetividad posibilita el encuentro entre investigador y participantes, favoreciendo la interpretación de las experiencias. Así, se integran las dimensiones individuales, colectivas, psicológicas y sociales en la comprensión de la realidad (Cornejo y Salas, 2011, s/n). En este sentido, la aproximación teórica aquí presentada no pretende formular una teoría universal, sino una construcción conceptual situada que explica el fenómeno de la autorregulación del aprendizaje desde la complejidad del contexto educativo donde se desarrolla.

Desde luego, este recorrido metodológico realizado a lo largo de la investigación permitió evidenciar que la autorregulación del aprendizaje trasciende ampliamente las concepciones tradicionales que la reducen a un conjunto de estrategias metacognitivas o técnicas de planificación individual, evidenciados en los antecedentes de investigación. Aquí, las voces de docentes, directivos, estudiantes y padres de familia revelaron que dicho fenómeno se configura mediante un entramado de relaciones éticas, afectivas, pedagógicas, culturales e institucionales que interactúan de manera permanente, condicionando la posibilidad de que los estudiantes desarrollen progresivamente procesos de autonomía, reflexión crítica y responsabilidad frente a su aprendizaje.

Esta comprensión emergió como resultado de un proceso continuo de reducción fenomenológica, mediante el cual las múltiples experiencias particulares fueron depuradas hasta identificar aquellos significados esenciales compartidos por los distintos actores sociales. De acuerdo con Husserl citado por Leal (2000) “la reducción fenomenológica o epojé fenomenológica alude a la desconexión de los aspectos psicofísicos, materiales o fácticos de las vivencias, lo que implica una puesta entre paréntesis de esos aspectos, para dar paso a lo eidético o esencial de ellas.” (p.33). Por consiguiente, la reducción no implicó una simplificación arbitraria de la realidad, sino un ejercicio hermenéutico orientado a descubrir aquello que permanece constante detrás de la

diversidad de relatos, permitiendo reconocer las estructuras profundas que sostienen el fenómeno investigado.

En este proceso interpretativo las categorías emergentes obtenidas durante el análisis de la sección anterior dejaron de entenderse como unidades independientes para comenzar a revelar una organización sistémica mucho más compleja. La configuración procedimental, la configuración ético-subjetiva, la configuración afectivo-motivacional, las experiencias transformadoras desde las metodologías activas, la transformación de las prácticas pedagógicas y la corresponsabilidad de los actores educativos no representan fenómenos aislados; por el contrario, constituyen expresiones complementarias de una misma realidad educativa que únicamente adquiere sentido cuando es comprendida desde su interacción dinámica.

Precisamente, uno de los principales hallazgos de esta investigación consiste en reconocer que la autorregulación del aprendizaje no emerge exclusivamente de la voluntad individual del estudiante, como tradicionalmente ha sido planteado por diversos modelos psicológicos. La evidencia interpretada permitió comprender que dicha autorregulación es el resultado de una construcción progresiva donde convergen múltiples dimensiones personales, pedagógicas y sociales que se fortalecen mutuamente mediante experiencias educativas auténticas.

A lo anterior, se denomina como la condición pedagógico- social cognitiva, el cual constituye el conjunto de disposiciones motivacionales, interacciones colaborativas y procesos cognitivos que, mediados por el contexto pedagógico y social, favorecen el uso consciente de estrategias de aprendizaje, la autorregulación, la construcción compartida de significados y el desarrollo del pensamiento crítico, posibilitando que el estudiante participe activamente en la construcción de su propio conocimiento (Flórez, 2000, pp. 8-9). En consecuencia, la autonomía no aparece como punto de partida del aprendizaje, sino como una conquista que se alcanza gradualmente a través de procesos permanentes de mediación, acompañamiento, reflexión y resignificación de la experiencia escolar.

Desde esta perspectiva, las metodologías activas adquieren una nueva comprensión. Más que constituir un conjunto de estrategias didácticas innovadoras, se revelan como escenarios privilegiados para la configuración de ambientes educativos donde el estudiante encuentra

oportunidades reales para tomar decisiones, enfrentar problemas contextualizados, interactuar colaborativamente, reflexionar sobre sus procesos cognitivos y asumir progresivamente el control consciente de su aprendizaje. Así, la innovación metodológica deja de ser un fin en sí misma para convertirse en un medio que posibilita la transformación de la experiencia educativa y favorece el desarrollo integral del sujeto.

De igual manera, la interpretación del fenómeno permitió comprender que la práctica pedagógica constituye uno de los principales mediadores de la autorregulación. No son únicamente las actividades propuestas por el docente las que generan cambios significativos, sino la manera como estas promueven relaciones basadas en la confianza, el reconocimiento del estudiante como sujeto activo del conocimiento, la valoración del error como oportunidad de aprendizaje y la construcción colectiva de significados. Bajo esta comprensión, la acción docente trasciende la función transmisiva para convertirse en un proceso permanente de mediación ética, cognitiva y afectiva.

Otro aspecto esencial que emerge de la investigación corresponde al carácter relacional de la autorregulación. Las experiencias narradas por los participantes evidenciaron que el desarrollo de estudiantes autónomos requiere una articulación permanente entre escuela, familia, directivos y comunidad educativa. Cada uno de estos actores aporta condiciones específicas que fortalecen o limitan la construcción progresiva de procesos autorreguladores. En consecuencia, la responsabilidad sobre el aprendizaje deja de recaer exclusivamente en el estudiante para comprenderse como una responsabilidad compartida que se configura dentro de un ecosistema educativo donde todas las interacciones poseen capacidad transformadora.

Estas comprensiones conducen a un desplazamiento epistemológico importante respecto a las concepciones tradicionales sobre la autorregulación del aprendizaje. Mientras buena parte de la literatura la aborda desde una perspectiva predominantemente cognitiva, los hallazgos de esta investigación permiten interpretarla como un fenómeno profundamente humano, cuya naturaleza integra dimensiones emocionales, éticas, relacionales, culturales, pedagógicas e institucionales que interactúan de manera inseparable. La autorregulación aparece entonces como una expresión de la totalidad del sujeto y no únicamente como una competencia asociada al rendimiento académico.

Sobre la base de estas interpretaciones, la presente sección propone una aproximación teórica denominada, *Configuración Ecosistémica de la Autorregulación del Aprendizaje desde las Metodologías Activas*. Esta aproximación no constituye un modelo normativo ni una teoría prescriptiva; representa, más bien, una construcción conceptual emergente que busca explicar cómo se configura la autorregulación del aprendizaje en contextos educativos caracterizados por dinámicas sociales complejas, diversidad cultural y desafíos permanentes para la innovación pedagógica.

En consecuencia, el propósito de esta sección no consiste únicamente en sintetizar las categorías emergentes obtenidas durante el proceso investigativo. Su finalidad principal es construir una explicación integradora capaz de revelar la esencia del fenómeno estudiado, ofreciendo una perspectiva teórica que amplíe la comprensión de la autorregulación del aprendizaje y contribuya al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas orientadas a formar estudiantes autónomos, críticos y comprometidos con su propio proceso formativo.

Desde esta lógica, la aproximación teórica que se presenta a continuación constituye el principal aporte científico de la investigación, al transformar los significados construidos colectivamente por los actores sociales en un marco conceptual coherente, articulado y susceptible de orientar nuevas investigaciones, procesos de innovación educativa y decisiones pedagógicas en contextos similares.

Reducción fenomenológica de las categorías emergentes: hacia la comprensión de la esencia del fenómeno.

La fenomenología no tiene como propósito describir la realidad desde la acumulación de experiencias particulares, sino acceder a la esencia que permanece constante detrás de la diversidad de vivencias narradas por los sujetos. En coherencia con este principio, el proceso de reducción fenomenológica desarrollado en la presente investigación constituyó un ejercicio sistemático de depuración interpretativa orientado a trascender las manifestaciones individuales de los participantes para identificar las estructuras fundamentales que configuran los procesos autorreguladores del aprendizaje en escenarios mediados por metodologías activas.

Durante la interpretación presentada en la sección precedente emergieron seis categorías que permitieron comprender distintas dimensiones del fenómeno investigado: (a) la configuración procedimental de la autorregulación del aprendizaje; (b) la configuración ético-subjetiva de la autorregulación del aprendizaje; (c) la configuración afectivo-motivacional de la autorregulación del aprendizaje; (d) las experiencias transformadoras desde las metodologías activas; (e) reconfiguración pedagógicas orientada al desarrollo la autorregulación del aprendizaje; y (f) la corresponsabilidad como base para la construcción de la autorregulación del aprendizaje. Aunque inicialmente estas categorías fueron comprendidas como unidades temáticas independientes, el proceso hermenéutico permitió reconocer que todas expresaban facetas de una misma realidad, cuya comprensión exigía superar la fragmentación interpretativa para reconstruir el fenómeno desde su totalidad.

Este tránsito desde la diversidad categorial hacia la unidad fenomenológica respondió al principio husserliano de reducción eidética, entendido como la búsqueda de aquellas características esenciales sin las cuales el fenómeno perdería su identidad. En consecuencia, la interpretación dejó de concentrarse en las diferencias entre categorías para orientarse hacia las relaciones de complementariedad que las articulan, revelando una estructura interna organizada alrededor de tres grandes macro configuraciones esenciales.

La primera macro configuración emergente corresponde a la *configuración integral del sujeto autorregulado*, la cual sintetiza las dimensiones procedimentales, éticas - subjetivas y afectivo-motivacionales identificadas durante el proceso de interpretación. Esta macro configuración representa el proceso mediante el cual el estudiante construye progresivamente la capacidad de orientar conscientemente su aprendizaje a partir de la interacción entre procesos cognitivos, emociones, valores, creencias, motivaciones y experiencias personales. Desde esta perspectiva, la autorregulación deja de comprenderse como un conjunto de técnicas metacognitivas para revelarse como una construcción identitaria donde aprender implica también transformar la manera en que el sujeto se comprende a sí mismo y asume su responsabilidad frente al conocimiento.

Esta integración resulta particularmente significativa porque evidencia que ninguna de las dimensiones identificadas posee autonomía suficiente para explicar el fenómeno de manera

aislada. Los procedimientos de planificación, monitoreo y evaluación solo adquieren sentido cuando se encuentran sostenidos por convicciones éticas, motivaciones intrínsecas y procesos de autorreconocimiento que otorgan significado a la experiencia educativa. Del mismo modo, la motivación pierde capacidad transformadora cuando no encuentra estrategias cognitivas que permitan convertir la intención en acción regulada. Así, el sujeto autorregulado emerge como una totalidad dinámica donde pensamiento, emoción y ética constituyen expresiones inseparables de un mismo proceso formativo.

Lo anterior se funge bajo los planteamientos de Zimmerman (2002) quien sostiene que la autorregulación comprende procesos cíclicos de planificación, supervisión y autorreflexión que orientan el aprendizaje, mientras que Bandura (1991) explica que estos procesos se encuentran guiados por estándares personales y mecanismos de autorregulación que permiten al individuo actuar de manera intencional y valorar éticamente sus acciones. A su vez, Deci y Ryan (2000) argumentan que la motivación intrínseca favorece el compromiso autónomo con el aprendizaje al dotar de significado las experiencias educativas.

La segunda macro configuración corresponde a la *mediación pedagógica transformadora*, resultado de la integración entre las categorías referidas a las metodologías activas y a la transformación de las prácticas pedagógicas. La reflexión permitió comprender que las metodologías activas no representan únicamente recursos didácticos orientados a incrementar la participación estudiantil, sino dispositivos pedagógicos capaces de reorganizar las relaciones tradicionales entre enseñanza y aprendizaje. Su verdadero potencial reside en generar escenarios donde el estudiante deja de ser receptor de información para convertirse en protagonista de procesos permanentes de exploración, toma de decisiones, resolución de problemas y reflexión crítica sobre sus propias acciones.

Esta macro configuración revela que la transformación educativa no depende exclusivamente de la incorporación de nuevas metodologías, sino del cambio profundo en la concepción del acto pedagógico, a lo que Freire (1997) refiere como “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.” (p.22), esto sugiere entonces que la educación se construye desde una relación dialógica en la que docentes y estudiantes participan como sujetos activos en la producción del conocimiento. Por su parte, la

innovación metodológica adquiere significado cuando modifica las relaciones entre docentes y estudiantes, promueve ambientes de confianza, reconoce el error como oportunidad de aprendizaje, favorece la construcción colaborativa del conocimiento y fortalece progresivamente la autonomía intelectual del estudiante. En consecuencia, la práctica pedagógica se constituye en el principal escenario donde las potencialidades autorreguladoras encuentran condiciones favorables para su desarrollo.

Esta interpretación encuentra correspondencia con el referencial teórico de la investigación, en donde se plantea que el aprendizaje se construye mediante la transformación de la experiencia (Kolb, 1984) favoreciendo escenarios donde el estudiante asume un rol protagónico al investigar, tomar decisiones y resolver situaciones auténticas, fortaleciendo su autonomía y responsabilidad frente al aprendizaje (Barrows, 1996). Asimismo, se resalta que la interacción cooperativa posibilita la construcción compartida de significados mediante la interdependencia positiva y la responsabilidad individual, aspectos esenciales para generar ambientes de confianza y colaboración (Johnson y Johnson, 2009). Además, se promueve experiencias contextualizadas donde los estudiantes planifican, ejecutan y evalúan procesos orientados a la creación de productos significativos (Thomas, 2000).

La tercera macro configuración se denomina *Corresponsabilidad ecosistémica para el Aprendizaje*, expresión que sintetiza los hallazgos relacionados con la participación articulada de docentes, estudiantes, familias, directivos e institución educativa en la construcción de procesos autorreguladores. Durante la interpretación fenomenológica se evidenció que la autorregulación no emerge exclusivamente desde las capacidades individuales del estudiante, sino como resultado de un entramado de relaciones sociales que favorecen o limitan el desarrollo de comportamientos autónomos.

La familia aporta referentes afectivos y valores que fortalecen la autonomía; los docentes diseñan experiencias de aprendizaje que posibilitan la toma de decisiones; los directivos crean condiciones institucionales para la innovación pedagógica; la cultura escolar configura expectativas compartidas respecto al aprendizaje y los propios estudiantes resignifican permanentemente estas influencias mediante sus experiencias personales. Ningún actor posee el

control absoluto sobre el proceso; por el contrario, todos participan en una red de interacciones donde las responsabilidades se distribuyen y se complementan mutuamente.

Las escuelas, ..., no pueden trabajar bien aisladas de las familias y de las comunidades respectivas. Es una evidencia establecida que, cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias para apoyar el aprendizaje de los alumnos, estos suelen tener éxito. De ahí la apelación continua a formar redes de colaboración que involucren a los padres en las tareas educativas. (Bolívar, 2026, p.132-133)

Esta comprensión conduce a interpretar la autorregulación como una construcción ecosistémica antes que individual.

La condensación de las seis categorías originales en estas tres macro configuraciones representa el momento culminante de la reducción fenomenológica. Más que disminuir la complejidad del fenómeno, este proceso permitió reorganizarla en una estructura conceptual capaz de explicar de manera integrada las múltiples dimensiones identificadas durante el análisis. La esencia del fenómeno comenzó entonces a manifestarse con mayor claridad: la autorregulación del aprendizaje no constituye una habilidad aislada ni un atributo exclusivamente psicológico, sino una configuración dinámica donde confluyen el sujeto, la mediación pedagógica y el contexto relacional.

Este hallazgo implica un desplazamiento conceptual respecto de las perspectivas tradicionales centradas únicamente en el estudiante. Si bien las teorías clásicas de la autorregulación han contribuido significativamente a explicar los procesos metacognitivos implicados en el aprendizaje autónomo, los resultados de la presente investigación muestran que dichos procesos solo alcanzan su pleno desarrollo cuando se encuentran inmersos en ambientes educativos caracterizados por prácticas pedagógicas transformadoras y relaciones institucionales sustentadas en la corresponsabilidad.

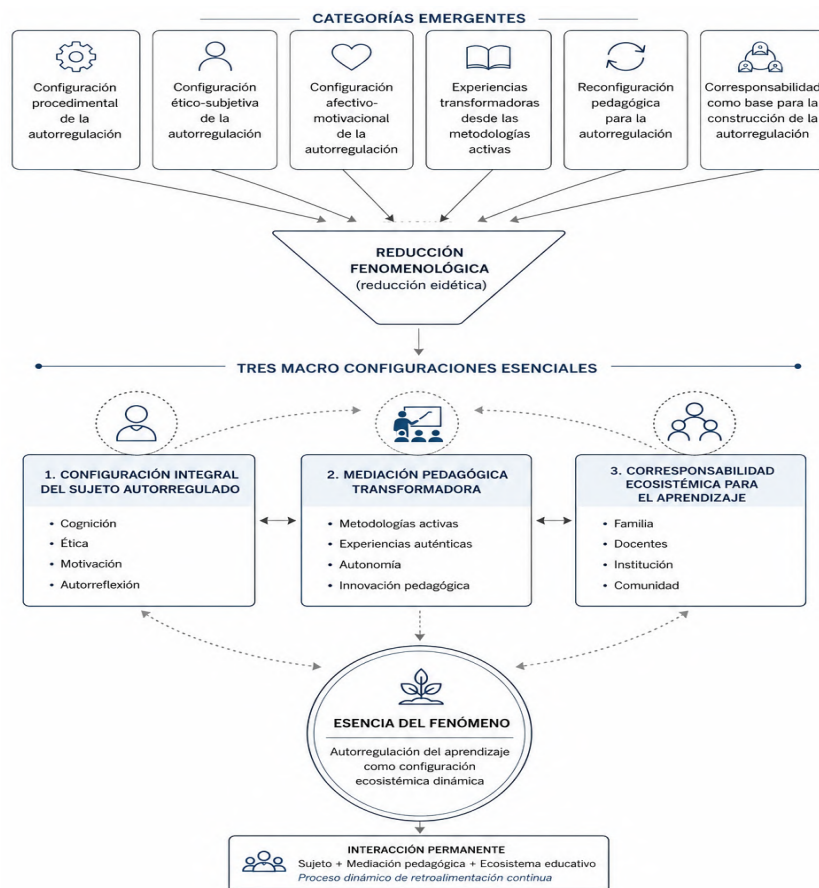
En consecuencia, la reducción fenomenológica permitió identificar una estructura triádica que organiza la totalidad del fenómeno investigado. En un primer nivel se encuentra el sujeto, entendido como una unidad integrada de procesos cognitivos, afectivos y éticos. En un segundo nivel aparece la mediación pedagógica, responsable de generar experiencias que posibilitan el ejercicio progresivo de la autonomía. Finalmente, un tercer nivel incorpora el ecosistema

educativo, donde convergen las relaciones familiares, institucionales y comunitarias que sostienen el desarrollo de la autorregulación. Estas tres configuraciones no operan de manera secuencial ni jerárquica; interactúan simultáneamente en un proceso continuo de retroalimentación que explica la naturaleza dinámica del aprendizaje autorregulado.

Desde esta comprensión, puede afirmarse que la esencia del fenómeno investigado reside en la interacción permanente entre estas configuraciones, cuya convergencia posibilita la construcción progresiva de estudiantes capaces de dirigir conscientemente su aprendizaje, actuar con responsabilidad frente al conocimiento y participar críticamente en la transformación de su realidad educativa. La autorregulación deja así de interpretarse como un objetivo pedagógico aislado para comprenderse como una manifestación emergente de un ecosistema educativo que favorece el desarrollo integral del ser humano.

Figura 7

Reducción fenomenológica de las categorías emergentes hacia la esencia del fenómeno



Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

Configuración ecosistémica de la autorregulación del aprendizaje: integración de las macro configuraciones esenciales.

La reducción fenomenológica desarrollada en el apartado anterior permitió condensar las categorías emergentes en tres macro configuraciones esenciales que sintetizan la estructura profunda del fenómeno investigado. No obstante, la comprensión hermenéutica alcanzada durante el proceso interpretativo evidencia que dichas configuraciones no pueden entenderse como componentes independientes de un modelo lineal. Su verdadera naturaleza se revela cuando son comprendidas desde la lógica de un sistema complejo, donde cada dimensión adquiere significado únicamente en función de las demás.

Esta comprensión representa un punto de inflexión dentro de la investigación. Hasta este momento, la interpretación había permitido identificar dimensiones fundamentales del fenómeno; sin embargo, el proceso de abstracción teórica exigía responder una pregunta de mayor profundidad: ¿qué principio organiza la interacción entre estas dimensiones y posibilita la emergencia de la autorregulación del aprendizaje?

La respuesta a este interrogante condujo a identificar un metaconcepto integrador que trasciende las categorías individuales y permite comprender el fenómeno desde una perspectiva sistémica. Dicho metaconcepto se denomina *Configuración Ecosistémica de la Autorregulación del Aprendizaje*, entendida como el proceso dinámico mediante el cual el sujeto, la mediación pedagógica y el contexto educativo interactúan de manera permanente para favorecer la construcción progresiva de la autonomía, la reflexión crítica y la responsabilidad frente al aprendizaje.

Para entender la elección del término *configuración ecosistémica*, es importante primeramente centrarse en comprender cada concepto de manera independiente. Con respecto al primer término, Hurtado (2008) establece que configuración es

un recurso que podría ser usado para comprender el movimiento que integra lo individual y lo social, brindándonos la posibilidad de visibilizar las interdependencias, las interrelaciones, los entramados y los juegos de las significaciones imaginarias y de sus campos de posibilidad, ya sea como imaginación radical o en la dinámica entre lo instituido y lo instituyente. (Hurtado, 2008, s/n)

Por otro lado, en el campo de la investigación, en términos de De la Garza (2001) este concepto "...permite dar de cuenta también de una realidad en estructuración entendida como actualización cotidiana de las estructuras..." (p.121), sin embargo, indica además que, "...las transformaciones o actualizaciones de la estructura tendrían que ubicarse dentro del triángulo estructuras-subjetividades-acciones, identificando a los sujetos pertinentes, pero analizando-articulando sus acciones y subjetividades..." (p.122). A partir de estas perspectivas, se asume la configuración como un proceso dinámico de articulación entre estructuras, subjetividades y acciones, cuya interacción permanente produce nuevas formas de organización, significado y transformación de la realidad educativa.

Con relación al segundo término, el concepto de ecosistema fue introducido por Tansley (1935) quien lo definió como una unidad funcional constituida por los organismos y el medio físico en constante interacción, cuyas relaciones de interdependencia determinan el funcionamiento del sistema. Esta concepción fue ampliada desde el pensamiento sistémico por Capra (1996) al considerar que un ecosistema debe comprenderse como una red dinámica de relaciones donde el significado de cada elemento emerge de sus interacciones con el conjunto. En consonancia, Morin (1990) sostiene que los sistemas complejos se caracterizan por procesos permanentes de organización, transformación y retroalimentación. Trasladado al ámbito educativo, Bronfenbrenner (1979) plantea que el desarrollo humano ocurre dentro de sistemas ecológicos interrelacionados, mientras que Vygotsky (2009) destaca que el aprendizaje se construye mediante la interacción social y la mediación cultural. En consecuencia, el término de ecosistema se asume como una red compleja de relaciones pedagógicas, sociales, culturales e institucionales que interactúan de manera dinámica, condicionando y favoreciendo la emergencia de los procesos autorreguladores del aprendizaje.

A la luz de lo anterior, acudir al concepto de *configuración ecosistémica*, responde a la necesidad de expresar que los procesos autorreguladores no pueden comprenderse desde relaciones lineales de causa y efecto. Su desarrollo obedece a la interacción permanente entre múltiples dimensiones que se influyen recíprocamente y que evolucionan conforme cambian las experiencias educativas de los sujetos. Cada dimensión adquiere significado únicamente en función de las demás, conformando una estructura dinámica donde el aprendizaje, la enseñanza, la motivación,

la ética, la cultura institucional y la corresponsabilidad social constituyen elementos inseparables de una misma realidad. Desde luego, esta comprensión permite interpretar los procesos autorreguladores del aprendizaje como construcciones emergentes que se reconfiguran continuamente en función de las relaciones que establecen los actores con su contexto pedagógico y social.

Desde esta perspectiva, las tres macro configuraciones identificadas adquieren una nueva interpretación. La *Configuración Integral del Sujeto Autorregulado* constituye el núcleo interno del sistema. En ella confluyen los procesos cognitivos, emocionales, éticos y motivacionales que permiten al estudiante asumir un papel activo frente a su formación. Sin embargo, esta dimensión no posee autonomía suficiente para generar procesos autorreguladores por sí misma. Su desarrollo depende de las experiencias educativas que posibiliten la reflexión, el ejercicio de la autonomía y la construcción progresiva del sentido del aprendizaje.

Estas experiencias son proporcionadas por la *Mediación Pedagógica Transformadora*, segunda macro configuración. La investigación evidenció que las metodologías activas adquieren potencial transformador únicamente cuando son comprendidas como expresiones de una concepción pedagógica centrada en el reconocimiento del estudiante como sujeto del conocimiento. En este escenario, la práctica docente deja de orientarse hacia la transmisión de contenidos para convertirse en un proceso de mediación que favorece la exploración, la problematización, el diálogo, la toma de decisiones y la construcción colaborativa de significados. La mediación pedagógica opera, por tanto, como el mecanismo que activa las posibilidades autorreguladoras presentes en el sujeto.

Sin embargo, tanto el sujeto como la mediación pedagógica permanecen condicionados por un tercer ámbito de interacción: la *Corresponsabilidad Ecosistémica para el Aprendizaje*. Esta macro configuración incorpora la influencia de la familia, la institución educativa, los directivos, los pares, las condiciones culturales y las dinámicas comunitarias sobre la construcción de la autonomía. Los hallazgos permitieron comprender que las prácticas autorreguladoras se fortalecen cuando existe coherencia entre los mensajes, expectativas y acciones de los diferentes actores educativos. Por el contrario, la fragmentación de responsabilidades genera tensiones que limitan el desarrollo de comportamientos autónomos y reflexivos.

La interacción permanente entre estas tres macro configuraciones no responde a una secuencia lineal como ya se indicó anteriormente. Se trata de un proceso de retroalimentación continua donde cada dimensión modifica y es modificada por las demás. La mediación pedagógica fortalece al sujeto; el sujeto resignifica las experiencias de aprendizaje; dichas experiencias transforman las prácticas institucionales; las nuevas prácticas modifican las relaciones entre familia, escuela y comunidad; este nuevo contexto genera condiciones diferentes para el desarrollo del sujeto, iniciando nuevamente el ciclo. Esta dinámica convierte la autorregulación del aprendizaje en un fenómeno evolutivo, cuya consolidación depende de procesos permanentes de interacción y transformación.

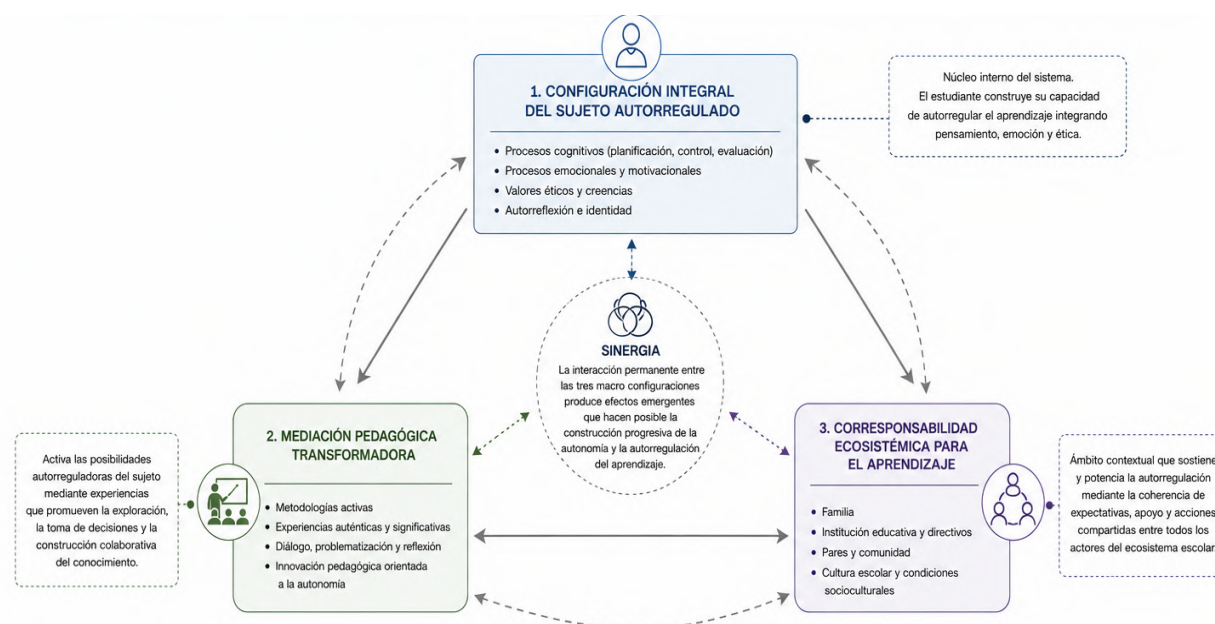
Desde esta comprensión emerge una característica esencial de la aproximación teórica propuesta: la *sinergia*. Ninguna de las macro configuraciones produce por sí sola procesos autorreguladores consolidados. La autonomía del estudiante no depende exclusivamente de su motivación personal; tampoco surge únicamente de la aplicación de metodologías activas o del acompañamiento familiar. Es la articulación armónica entre estas dimensiones la que posibilita la emergencia de un aprendizaje consciente, reflexivo y progresivamente autónomo. En este sentido, la sinergia puede comprenderse como una propiedad emergente de los sistemas complejos, donde la interacción entre sus componentes genera resultados superiores a los que podrían alcanzarse mediante la acción independiente de cada elemento. Como plantea Bertalanffy (1989)

el comportamiento de un elemento es diferente dentro del sistema de cómo es aislado. No puede sumarse el comportamiento de las partes aisladas y obtener el del todo; hay que tener en cuenta las relaciones entre los varios sistemas subordinados y los sistemas que les están superordinados, a fin de comprender el comportamiento de las partes. (p.70)

Esta interpretación permite comprender que la autorregulación no constituye el punto de partida del proceso educativo, sino una propiedad emergente del ecosistema pedagógico. Es decir, la autorregulación aparece cuando las condiciones personales, metodológicas e institucionales alcanzan un nivel de articulación que favorece el ejercicio consciente del aprendizaje. Bajo esta lógica, la autonomía deja de ser una característica previa del estudiante para convertirse en el resultado de una experiencia educativa transformadora.

En consecuencia, la *Configuración Ecosistémica de la Autorregulación del Aprendizaje* puede definirse como un sistema dinámico de relaciones pedagógicas, personales e institucionales que posibilita la construcción progresiva de la autonomía mediante experiencias educativas mediadas por metodologías activas, sustentadas en principios éticos, fortalecidas por procesos afectivo-motivacionales y consolidadas a través de la corresponsabilidad de todos los actores que conforman el ecosistema escolar.

Figura 8
Integración de las macro configuraciones esenciales



Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

Aproximación teórica emergente: Configuración Ecosistémica de la Autorregulación del Aprendizaje desde las Metodologías Activas

La construcción de una aproximación teoría constituye el momento culminante del proceso fenomenológico-hermenéutico, puesto que representa la transición desde la interpretación de las experiencias particulares hacia la formulación de una explicación conceptual capaz de comprender la esencia del fenómeno investigado. Esta transición fue el resultado de un movimiento continuo entre las voces de los participantes, la reflexión hermenéutica y la reducción fenomenológica desarrollada a lo largo del proceso investigativo.

Esta comprensión conduce a la formulación de una aproximación teórica denominada *Teoría de la Configuración Ecosistémica de la Autorregulación del Aprendizaje desde las Metodologías Activas (TCEAA)*. Su propósito consiste en explicar cómo se configura progresivamente la autorregulación del aprendizaje cuando las condiciones personales, pedagógicas e institucionales interactúan de manera articulada para favorecer el desarrollo integral del estudiante. El objeto central deja de ser la autorregulación como resultado observable y pasa a ser el proceso mediante el cual esta se constituye dentro de un ecosistema educativo dinámico. En este sentido, la aproximación teoría propuesta se fundamenta en cinco postulados que sintetizan la esencia fenomenológica del fenómeno estudiado, a partir de las experiencias compartidas por los actores sociales y validadas mediante el proceso de triangulación y los criterios de verdad científicas desarrollado y aplicados durante la investigación.

Primer postulado: La autorregulación del aprendizaje constituye una construcción configurativa y no una competencia preexistente.

Uno de los principales aportes derivados del proceso interpretativo consiste en reconocer que la autorregulación no puede concebirse como una capacidad innata que algunos estudiantes poseen y otros no. Las narrativas de docentes, directivos, estudiantes y familias permitieron comprender que esta capacidad se construye progresivamente mediante experiencias educativas que transforman la manera como el sujeto comprende el aprendizaje y se relaciona con él.

Desde esta perspectiva, aprender a autorregularse implica mucho más que adquirir técnicas para planificar tareas, controlar el tiempo o monitorear el propio desempeño. Supone una reorganización profunda de la identidad del estudiante como sujeto capaz de asumir conscientemente la conducción de su proceso formativo. La autorregulación emerge cuando el estudiante comienza a reconocerse como protagonista de su aprendizaje, interpreta el error como una oportunidad de crecimiento y desarrolla la convicción de que sus acciones poseen capacidad real para transformar sus resultados. Esto significa que la autorregulación deja de interpretarse como una competencia estática para comprenderse como un proceso permanente de configuración personal que acompaña el desarrollo integral del estudiante durante toda su trayectoria educativa.

Segundo postulado: Las metodologías activas constituyen mediadores configurativos y no simples estrategias didácticas.

Otro de los hallazgos esenciales de la investigación consiste en reconocer que las metodologías activas poseen un alcance pedagógico que trasciende ampliamente su utilización como técnicas para dinamizar la enseñanza. Las experiencias compartidas por los participantes evidenciaron que estas metodologías adquieren verdadero significado cuando generan condiciones que permiten al estudiante asumir decisiones, enfrentar problemas auténticos, colaborar con otros, reflexionar sobre sus actuaciones y reconstruir continuamente sus procesos de aprendizaje.

En este sentido, las metodologías activas funcionan como mediadores configurativos porque crean escenarios donde el estudiante experimenta progresivamente la autonomía antes de llegar a consolidarla como una competencia personal. No enseñan directamente a autorregularse; crean las condiciones necesarias para que la autorregulación emerja como resultado de la experiencia vivida. Desde esta visión, el papel del docente también se transforma. Su función ya no consiste en transmitir información, sino en diseñar experiencias capaces de provocar procesos permanentes de reflexión, toma de decisiones y construcción colectiva del conocimiento. Por tanto, el potencial transformador de las metodologías activas no reside únicamente en la innovación didáctica que incorporan, sino en su capacidad para reorganizar las relaciones tradicionales entre enseñar y aprender, favoreciendo la emergencia de estudiantes progresivamente más autónomos.

Tercer postulado: La configuración de la autorregulación requiere la sincronización de las dimensiones cognitiva, ética y afectivo-motivacional.

La reducción fenomenológica permitió identificar que ninguna dimensión del sujeto explica de manera independiente el desarrollo de la autorregulación. Los procesos cognitivos resultan insuficientes cuando no están acompañados por motivaciones que impulsen la acción, del mismo modo que la motivación pierde eficacia cuando carece de estrategias para orientar el aprendizaje. A su vez, tanto la cognición como la motivación encuentran límites cuando no se sostienen sobre principios éticos que orienten el compromiso, la responsabilidad y la perseverancia frente al conocimiento.

La teoría emergente sostiene que la autorregulación se configura a partir de la sincronización dinámica de estas tres dimensiones. Esta sincronización es una interacción permanente mediante la cual cada dimensión fortalece y resignifica a las demás. Así, el pensamiento orienta la acción, la motivación sostiene el esfuerzo y la dimensión ética otorga sentido y dirección al proceso formativo. Desde esta comprensión, el estudiante autorregulado además de caracterizarse por dominar estrategias de aprendizaje, integra de manera armónica capacidades cognitivas, disposiciones afectivas y convicciones éticas que le permiten asumir responsablemente la conducción de su formación.

Cuarto postulado: La transformación pedagógica antecede y posibilita la consolidación de la autorregulación del aprendizaje

Uno de los hallazgos más significativos de la investigación consiste en comprender que la autorregulación del aprendizaje no puede imponerse como una exigencia al estudiante si previamente el contexto pedagógico no ha sido transformado. Las experiencias compartidas por docentes, estudiantes, directivos y familias muestran que la autonomía no florece en escenarios caracterizados por prácticas transmisivas, relaciones verticales o procesos de evaluación centrados exclusivamente en la reproducción de contenidos. Por el contrario, emerge cuando la práctica pedagógica se reconfigura para reconocer al estudiante como sujeto activo del conocimiento.

Esta comprensión supone un cambio de paradigma. Tradicionalmente se ha esperado que el estudiante desarrolle autonomía mediante el entrenamiento en estrategias de estudio; sin embargo, los hallazgos evidencian que dichas estrategias solo adquieren sentido cuando se insertan en ambientes donde el diálogo, la reflexión, la resolución de problemas, la colaboración y la toma de decisiones forman parte de la experiencia cotidiana de aprendizaje. La transformación pedagógica constituye, por tanto, la condición que hace posible la consolidación progresiva de procesos autorreguladores.

Desde esta perspectiva, el docente deja de ser un transmisor de información para convertirse en un diseñador de experiencias formativas que movilizan procesos cognitivos, afectivos y éticos. Su labor consiste en generar oportunidades para que el estudiante experimente la autonomía antes de asumirla plenamente como una competencia personal. Así, la enseñanza

deja de centrarse en la explicación de contenidos y se orienta hacia la creación de condiciones que favorezcan la reflexión metacognitiva, la autoevaluación y la construcción consciente del conocimiento.

La aproximación teoría sostiene que la innovación pedagógica no constituye un complemento del aprendizaje autorregulado, sino el fundamento sobre el cual este puede configurarse. Dicho de otra manera, cualquier intento de fortalecer la autorregulación sin transformar previamente las prácticas pedagógicas corre el riesgo de limitarse a intervenciones superficiales con escaso impacto sobre el desarrollo integral del estudiante.

Quinto postulado: La autorregulación del aprendizaje constituye una propiedad emergente del ecosistema educativo

El desarrollo del método fenomenológico – hermenéutico permitió reconocer que la autorregulación no puede atribuirse exclusivamente al estudiante, ni tampoco explicarse únicamente desde la acción del docente. Su configuración depende de un entramado de relaciones donde intervienen múltiples actores, escenarios y condiciones que interactúan de manera permanente. Esta comprensión conduce a interpretar la autorregulación como una propiedad emergente del ecosistema educativo.

En este contexto, el concepto de propiedad emergente hace referencia a aquellas características que aparecen como resultado de la interacción entre diversos componentes y que no pueden explicarse reduciendo el fenómeno a alguno de ellos de manera aislada. La autonomía, la capacidad de reflexión, la responsabilidad frente al aprendizaje y la autorregulación no pertenecen exclusivamente al individuo; emergen cuando el ecosistema educativo favorece experiencias coherentes, relaciones de confianza, expectativas compartidas y oportunidades reales para el ejercicio progresivo de la autonomía.

Los relatos de los participantes muestran que la familia fortalece la disposición afectiva hacia el aprendizaje; la institución establece condiciones organizacionales que respaldan la innovación; los docentes diseñan experiencias significativas; los compañeros favorecen el aprendizaje colaborativo y el estudiante resignifica todas estas influencias mediante su experiencia

personal. Ninguno de estos actores produce por sí solo la autorregulación; es la interacción entre ellos la que posibilita su consolidación.

En virtud de lo expuesto, la teoría propone comprender la autorregulación como una construcción colectiva que se desarrolla dentro de un ecosistema donde las relaciones humanas poseen un papel tan relevante como los procesos cognitivos. Esta interpretación amplía las perspectivas tradicionales al incorporar dimensiones institucionales, culturales y comunitarias que explican por qué la autorregulación puede fortalecerse o debilitarse según las características del contexto donde ocurre el aprendizaje.

Figura 9
Postulados fundamentales de la teoría



Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

Formulación sintética de la aproximación teórica

Como resultado de la reducción fenomenológica y de la integración hermenéutica de las experiencias de los actores sociales, se formula la *Teoría de la Configuración Ecosistémica de la Autorregulación del Aprendizaje desde las Metodologías Activas (TCEAA)*, la cual sostiene que:

La autorregulación del aprendizaje constituye un fenómeno emergente de naturaleza ecosistémica que se configura progresivamente mediante la interacción dinámica entre la transformación del sujeto, la mediación pedagógica y la corresponsabilidad de los actores educativos. Esta configuración integra dimensiones procedimentales, ético-subjetivas y afectivo-motivacionales que, al desarrollarse dentro de experiencias pedagógicas activas y contextualizadas, favorecen la construcción gradual de la autonomía, la reflexión crítica y el compromiso consciente con el propio aprendizaje. En consecuencia, la autorregulación no se entiende como una competencia preexistente ni como un resultado exclusivamente individual, sino como una propiedad emergente de un ecosistema educativo que posibilita la formación integral del estudiante a través de procesos continuos de interacción, transformación y resignificación de la experiencia educativa.

Representación gráfica de la aproximación teórica

La representación gráfica constituye la expresión sintética de la *Teoría de la Configuración Ecosistémica de la Autorregulación del Aprendizaje desde las Metodologías Activas (TCEAA)*. Su propósito es ilustrar las categorías emergentes identificadas durante el proceso investigativo y representar la lógica sistémica mediante la cual dichas categorías interactúan hasta configurar la esencia del fenómeno. En este sentido, la aproximación teórica adopta una estructura circular que expresa la naturaleza dinámica, abierta y recursiva del fenómeno investigado.

En el centro del modelo se ubica el fenómeno esencial descubierto durante la reducción fenomenológica: la *Configuración Ecosistémica de la Autorregulación del Aprendizaje*. Este núcleo representa el punto de convergencia de todas las relaciones identificadas en la investigación y simboliza la comprensión de la autorregulación como una construcción progresiva que emerge de la interacción permanente entre el sujeto, la mediación pedagógica y el contexto educativo.

Alrededor del núcleo se disponen las tres macro configuraciones que estructuran la teoría: la *Configuración Integral del Sujeto Autorregulado*, la *Mediación Pedagógica Transformadora* y la *Corresponsabilidad Ecosistémica*. Estas dimensiones no mantienen relaciones de subordinación, sino de complementariedad. Cada una aporta elementos indispensables para la consolidación del aprendizaje autorregulado y, simultáneamente, se transforma mediante la interacción con las demás.

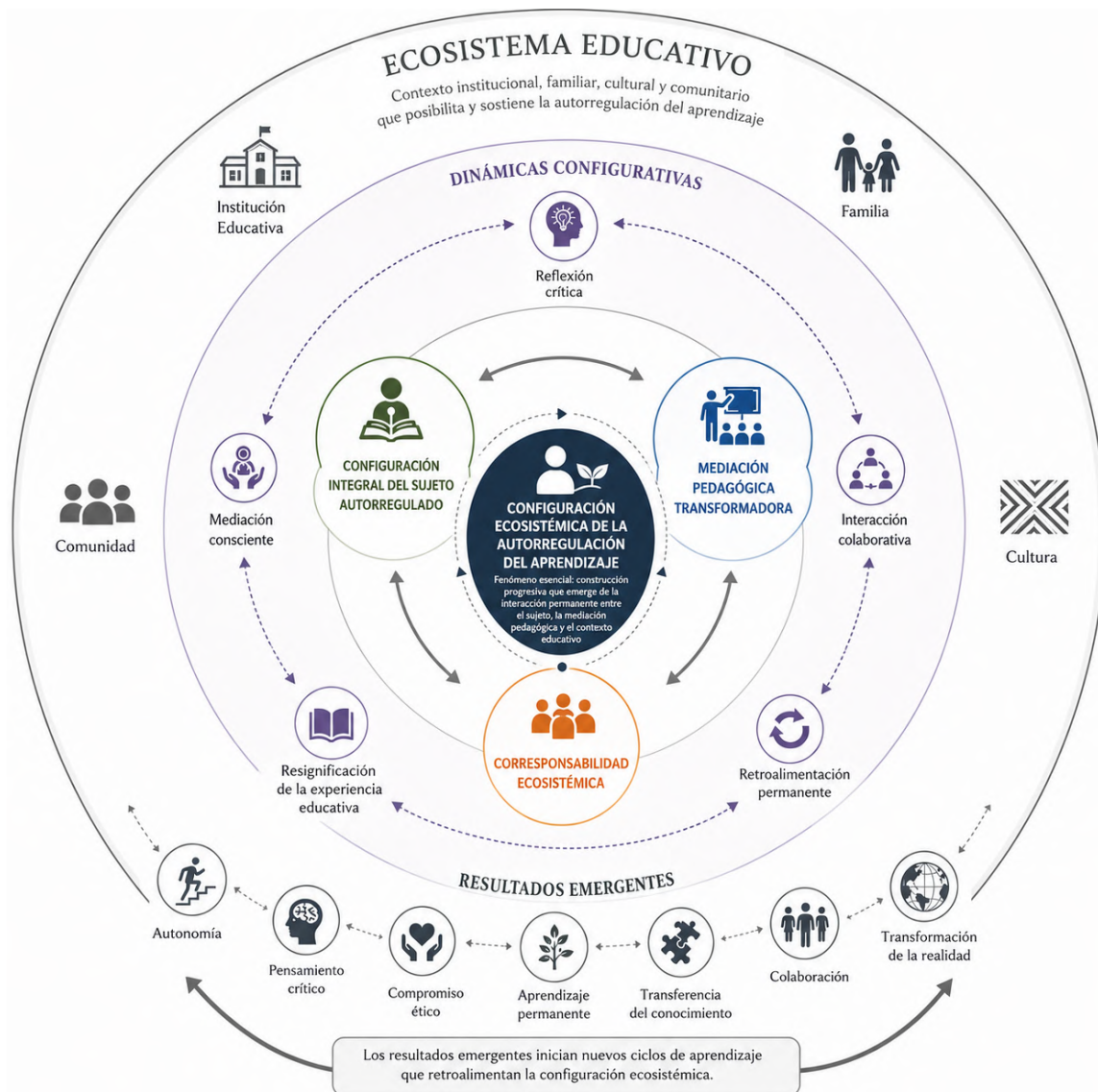
Un tercer nivel representa las dinámicas configurativas que mantienen en movimiento el sistema. La reflexión crítica, la mediación consciente, la interacción colaborativa, la retroalimentación permanente y la resignificación de la experiencia educativa constituyen procesos transversales que articulan las macro configuraciones y permiten la evolución continua del fenómeno. Estas dinámicas evidencian que la autorregulación no se alcanza mediante una secuencia predeterminada de acciones, sino a través de ciclos permanentes de aprendizaje, reflexión y transformación.

Finalmente, el nivel externo del modelo corresponde a los resultados emergentes de la configuración ecosistémica. En este espacio se representan las capacidades que caracterizan al estudiante autorregulado: autonomía, pensamiento crítico, compromiso ético, aprendizaje permanente, transferencia del conocimiento, colaboración y transformación de la realidad. Estos resultados no constituyen el final del proceso, sino el inicio de nuevos ciclos de aprendizaje que retroalimentan nuevamente al sistema, reafirmando su carácter dinámico y evolutivo.

La totalidad del modelo se encuentra contenida dentro del *ecosistema educativo*, entendido como el espacio donde confluyen las condiciones institucionales, familiares, culturales y comunitarias que hacen posible el desarrollo de la autorregulación. Este contenedor externo simboliza que ninguna de las dimensiones identificadas puede comprenderse al margen del contexto donde se desarrollan las experiencias educativas.

Figura 10

Teoría de la configuración ecosistémica de la autorregulación del aprendizaje (TCAA)



Nota: Elaborado por Bolaño (2026)

MOMENTO VI

REFLEXIONES FINALES

La culminación de esta investigación representa mucho más que el cumplimiento de los propósitos inicialmente planteados. El recorrido fenomenológico-hermenéutico permitió transitar desde el interés por comprender los procesos autorreguladores del aprendizaje mediados por metodologías activas hacia una comprensión más profunda de la naturaleza del fenómeno, revelando que la autorregulación no puede explicarse como una capacidad aislada del estudiante ni como el efecto directo de determinadas estrategias didácticas. Por el contrario, el proceso investigativo evidenció que su esencia se configura en el entramado de relaciones que el sujeto establece con los otros, con las prácticas pedagógicas y con el contexto educativo en el que aprende. En este sentido, las preguntas que orientaron la investigación encontraron sus respuestas, pero también fueron superadas por una comprensión más amplia del fenómeno, dando lugar a una explicación teórica que trasciende la lógica individualista desde la cual tradicionalmente ha sido abordada la autorregulación del aprendizaje.

La primera reflexión que emerge de este recorrido investigativo se relaciona con la necesidad de resignificar el propio concepto de autorregulación del aprendizaje. Inicialmente, el estudio se orientó a develar cómo los estudiantes planificaban, organizaban y controlaban su aprendizaje cuando participaban en experiencias mediadas por metodologías activas. Sin embargo, las voces de los actores sociales mostraron una realidad distinta: la dificultad para asumir procesos de autoorganización no obedecía exclusivamente a limitaciones individuales, sino a la existencia de prácticas educativas donde aún persistían relaciones de dependencia respecto al docente, escasa preparación para el autoaprendizaje y desarticulaciones entre las intenciones pedagógicas y las condiciones reales del contexto escolar. La comprensión de este hallazgo condujo a reconocer que la autorregulación no constituye un punto de partida del estudiante, sino una construcción progresiva que requiere condiciones pedagógicas, culturales e institucionales capaces de favorecer su desarrollo.

Una segunda reflexión conduce a reconsiderar el papel de las metodologías activas dentro de los procesos formativos. Durante el desarrollo investigativo, estas dejaron de interpretarse como un conjunto de estrategias orientadas a dinamizar la enseñanza para comprenderse como auténticos escenarios configurativos de la experiencia educativa. Las narrativas de docentes, estudiantes y familias revelaron que el verdadero potencial transformador de dichas metodologías no reside en la innovación técnica que incorporan, sino en la posibilidad de generar experiencias donde el estudiante explora, decide, experimenta, crea, reflexiona y resignifica continuamente su relación con el conocimiento. Experiencias como los centros de interés, el aprendizaje basado en proyectos y las actividades colaborativas adquirieron sentido no por su novedad metodológica, sino porque favorecieron formas distintas de participación, compromiso y construcción de autonomía. Desde esta comprensión, la metodología deja de ocupar el centro del proceso educativo y pasa a convertirse en una mediación que posibilita la configuración del aprendizaje autorregulado.

La tercera reflexión surge de una de las contribuciones más significativas de esta investigación: la emergencia de dimensiones que no habían sido previstas en el horizonte teórico inicial. La reducción fenomenológica permitió identificar que la autorregulación no podía explicarse únicamente mediante procesos cognitivos y metacognitivos, sino que incorporaba una configuración ético-subjetiva y una configuración afectivo-motivacional que otorgaban sentido a las decisiones del estudiante frente a su propio aprendizaje. Esta comprensión representa un desplazamiento importante respecto a las aproximaciones tradicionales, porque muestra que aprender a autorregularse implica también construir responsabilidad, compromiso, sentido ético, confianza, perseverancia y vínculos afectivos con el conocimiento. De esta manera, la autonomía deja de comprenderse como una habilidad instrumental para convertirse en una expresión del desarrollo integral de la persona.

Una cuarta reflexión se relaciona con la transformación del significado de la autonomía. A lo largo del proceso interpretativo fue posible advertir que la autonomía no emerge desde la independencia absoluta del estudiante, sino desde relaciones de interdependencia construidas con docentes, familias, directivos y compañeros. La categoría de corresponsabilidad permitió comprender que la formación de sujetos autorregulados exige un compromiso compartido entre todos los actores educativos, quienes crean las condiciones para que el estudiante asuma

progresivamente la conducción consciente de su aprendizaje. Este hallazgo redefine el sentido mismo de la autonomía, pues evidencia que ser autónomo no significa aprender solo, sino aprender dentro de un ecosistema donde las relaciones de confianza, comunicación y acompañamiento favorecen el desarrollo de capacidades cada vez más complejas.

La quinta reflexión se orienta hacia el principal aporte científico de la investigación. La formulación de la *Teoría de la Configuración Ecosistémica de la Autorregulación del Aprendizaje (TCEAA)* constituye la síntesis interpretativa del proceso investigativo y, al mismo tiempo, una propuesta para ampliar el horizonte teórico desde el cual se ha comprendido la autorregulación. La teoría no pretende sustituir los aportes de Zimmerman, Bandura, Pintrich u otros autores que han explicado las dimensiones cognitivas, motivacionales y sociales del aprendizaje autorregulado; por el contrario, dialoga con ellos y los integra desde una perspectiva fenomenológica que incorpora la configuración del sujeto, la mediación pedagógica transformadora y la corresponsabilidad ecosistémica como condiciones necesarias para la emergencia de la autonomía. En este sentido, el objeto de estudio deja de ser la autorregulación como resultado observable y pasa a ser el proceso mediante el cual esta se configura dentro de un ecosistema educativo dinámico.

Finalmente, esta investigación invita a reconocer que toda teoría construida desde la fenomenología - hermenéutica permanece necesariamente abierta. La TCEAA no constituye una explicación acabada del fenómeno, sino una interpretación contextualizada surgida de las experiencias de docentes, estudiantes, familias y directivos de las instituciones educativas del municipio de Distracción, en La Guajira.

Su valor científico radica precisamente en ofrecer un nuevo horizonte de comprensión desde el cual puedan desarrollarse futuras investigaciones, contrastarse nuevos contextos y enriquecer la teoría mediante otras experiencias educativas. Lejos de clausurar el conocimiento, la teoría inaugura nuevas preguntas acerca de la manera como se configuran la autonomía, la mediación pedagógica y la corresponsabilidad en escenarios educativos diversos. De este modo, el mayor aporte de esta investigación es haber mostrado que la autorregulación constituye una propiedad emergente de un ecosistema educativo, donde la formación humana se configura a

través de relaciones dinámicas, éticas, afectivas y pedagógicas que transforman simultáneamente al estudiante, al docente y a la escuela.

REFERENCIAS

- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Docentes 2.0*, 7(1), 65-80. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/27>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.112045/page/n1/mode/2up>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. https://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1089/4_002.dir/miso10894_002.pdf
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: el ejercicio del control*. Nueva York: W.H. Freeman.
- Barrows, H. (1996). "Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview." In: Barrows HS, Tamblyn R, editors. *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York: Springer; p. 1-12. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tl.37219966804>
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098650903505415>
- Bertalanffy, V. (1989). *Teoría general de los sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica. Séptima reimpresión. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24926w/teoria-general-de-los-sistemas_-fundamentos-desarrollo-aplicacionesludwig-von-bertalanffy.pdf
- Bonwell, C. y Eison, J. (1991). *Aprendizaje activo: creando entusiasmo en el aula*. Informe No. 1 de ASHE-ERIC sobre educación superior.
- Braun, V. y Clarke, V. (2021). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 1-13. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. <https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp->

content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf

- Camilo, W. (2024). Desarrollo del pensamiento crítico en las universidades: Modelo teórico para la autonomía del aprendizaje. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Tesis Doctoral. <https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1679/1580>
- Capra, F. (1996). The Web of Life. Anchor Books. https://www.economy4humanity.org/commons/library/CAPRA_WEBofLife.pdf
- CEPAL, N. (2016). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales. CEPAL.
- CEPAL, N. (2020). Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2022). Research Methods in Education (9th ed.). Routledge.
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242011000200002&script=sci_arttext&tlng=pt
- Creswell, J. (1998). Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions. Thousand Oaks, California: Sage.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Colombia.
- De la Garza, E. (2001). La epistemología crítica y el concepto de configuración (Critical Epistemology and the Concept of Configuration). *Revista Mexicana de Sociología*, 63(1), 109–127. <https://doi.org/10.2307/3541203>
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). Lo que y por qué de la búsqueda de objetivos: necesidades humanas y autodeterminación del comportamiento. *Psicología de la Investigación*, 11(4), 227-268.
- Denzin, N. (2017). The research act: A theoretical introduction to sociological methods (8th ed.). Routledge.
- Doolittle, P., Wojdak, K., & Walters, A. (2023). Defining active learning: A restricted systematic review. *Teaching & Learning Inquiry*, 11. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.11.25>
- Flick, U. (2022). An introduction to qualitative research.

- Flórez, R. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. Universidad de los Andes. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10495/6913>
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Gadamer, G. (1990). Hermeneutik im Rückblick. Tübingen: J.C. Mohr (Paul Siebeck).
- González, E. y Mercado, J. (2023). El paradigma pospositivista como reflejo objetivo de la realidad educativa. *Investigación Educativa Duranguense*, 14(22), 63-68. <https://editorialupd.mx/revistas/index.php/ined/article/view/158>
- González, J. (2023). Modelo teórico basado en el aprendizaje autorregulado que fundamente las prácticas pedagógicas de los docentes en educación secundaria. Tesis doctorales.
- González, F. y Villegas, M. (2009). Fundamentos epistemológicos en la construcción de una metódica de investigación. *Atos de pesquisa em educação*, 4(1), 89-121.
- Guba, G. y Lincoln, S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, (44), 165-179.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hurtado, D. (2008). La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 81-110. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2008000100004&script=sci_arttext
- Johnson, D. y Johnson, R. (2009). *Joining together: Group theory and group skills*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kuhn, T. (1997). *The structure of scientific revolutions* (Vol. 962). Chicago: University of Chicago press.
- Lanz, Z. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 121-132.

- Leal, N. (2000). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. *Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica*, 1(5), 51-60.
- Ley General de Educación. (1994). Ley 115. Colombia.
- Marrucci, C. (2025). Autogestión de tareas auténticas y aprendizaje autorregulado: estudio en periódicos escolares. Tesis doctoral.
- Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (15).
- Montero, I. (2022). Desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la universidad pedagógica nacional.
- Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa Editorial. https://redpaemigra.weebly.com/uploads/4/9/3/9/49391489/morin_introduccion_al_pensamiento_complej.pdf
- Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3). Santiago.
- Parada, J. (2024). Constructo teórico de las habilidades metacognitivas en los procesos de autorregulación del aprendizaje de estudiantes de básica secundaria. Tesis doctorales.
- Pascual-Arias, C. y García-Sanz, E. (2022). “Aprendizaje colaborativo y autorregulación: resultados de su desarrollo en aulas internivelares de Educación Infantil y Educación Primaria”, *TRIM*, 22-23: 29-45. DOI: <https://doi.org/10.24197/trim.22-23.2022.29-45>
- Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.).
- Pintrich, P. (2000). El papel de la orientación hacia la meta en el aprendizaje autorregulado. En *Manual de autorregulación* (pp. 451-502). Academic Press.
- Sánchez, S. (2025). Diseño de estrategias metodológicas que favorezcan la autorregulación de los estudiantes de la UAPA. Tesis Doctoral. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/694692/Sanchez_Hernandez_Sofia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw Hill.

- Schunk, D. (2001). Autorregulación a través de la fijación de metas. *Psicólogo Educativo*, 26(2), 105-112.
- Tansley, A. (1935). The Use and Abuse of Vegetational Concepts and Terms. *Ecology*, 16(3), 284-307. <https://lepicolea.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/01/tansley-1935-the-use-and-abuse-of-vegetational-concepts-and-terms.pdf>
- Thomas, J. (2000). A review of research on project-based learning. The Autodesk Foundation.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Villalobos-López, J. (2022). Metodologías activas de aprendizaje y la ética educativa. *Revista Docentes 2.0*, 13(2), 47-58. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Villalobos-Lopez/publication/363068199_Metodologias_Activas_de_Aprendizaje_y_la_Etica_Educativa/links/630e865d1ddd447021213679/Metodologias-Activas-de-Aprendizaje-y-la-Etica-Educativa.pdf
- Vygotsky, L. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Crítica*. <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Vosniadou, S., Lawson, M., Stephenson, H. y Bodner, E. (2021). Enseñar a los estudiantes a aprender: Preparar el terreno para el aprendizaje permanente.
- Zimmerman, B. (2002). Convirtiéndose en un aprendiz autorregulado: una visión general. *Teoría en Práctica*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer.



ANEXO A -1. GUION DE ENTREVISTA

Título de la investigación	AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE DESDE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE DISTRACCIÓN – LA GUAJIRA. APROXIMACIÓN TEÓRICA
Responsable de la investigación	Jossimar Dassaev Bolaño Manjarrez
Institución	Institución Educativa Margoth Maestre de Ariza, Distracción – La Guajira.
Técnica	Entrevista a profundidad
Tipo de instrumento	Guion de entrevista semiestructurada
Actores sociales	Directivos docentes, docentes, estudiantes padres de familia.

Propósito del instrumento: Recoger información sobre las percepciones, significados construidos y concepciones de los actores sociales acerca de la autorregulación del aprendizaje y las metodologías activas.

Preguntas orientadoras

N.º	Pregunta
1.	Desde su experiencia vivida, ¿cómo describe la forma en que planifica, organiza y controla su proceso de aprendizaje cuando participa en actividades mediadas por metodologías activas dentro del aula?
2.	¿Qué significado personal le atribuye a la autorregulación del aprendizaje en relación con su responsabilidad, autonomía y compromiso frente a las actividades académicas propuestas por los docentes?
3.	Relate una experiencia significativa en la que haya percibido que una metodología activa influyó en su motivación, perseverancia o manera de enfrentar los retos académicos.
4.	Desde su percepción, ¿cómo intervienen las emociones, la motivación y la confianza en sus propias capacidades en la forma como regula su aprendizaje durante el desarrollo de las actividades escolares?
5.	¿De qué manera considera que la interacción con sus compañeros y docentes favorece o limita el desarrollo de procesos autorreguladores del aprendizaje en el contexto de las metodologías activas?
6.	Desde su vivencia en la institución educativa, ¿qué cambios o transformaciones cree usted que deberían implementarse en las prácticas pedagógicas para fortalecer la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes?



ANEXO A -2. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Directivo docente, docente y padres de familia/acudiente

DATOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Título de la investigación:

Autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en instituciones educativas del municipio de Distracción – La Guajira. Aproximación teórica.

Propósito de la investigación: Generar una aproximación teórica de la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en las instituciones educativas del municipio de Distracción - La Guajira.

Investigador:

Jossimar Dassaev Bolaño Manjarrez
Doctorado en Educación – UPEL

1. AUTORIZACIÓN PREVIA

Por medio del presente documento, manifiesto que he sido informado(a) de manera clara y suficiente sobre el propósito y alcance de la investigación doctoral mencionada, así como del uso académico de la información que se recolectará mediante una entrevista en profundidad.

Declaro que autorizo de forma libre y voluntaria la realización de la entrevista, comprendiendo que mi participación no es obligatoria y que no genera ningún tipo de compromiso institucional, académico o legal.

2. INFORMACIÓN SOBRE LA ENTREVISTA

- La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos.
- Se desarrollará en la Institución Educativa Margoth Maestre de Ariza en un ambiente de respeto, confidencialidad y diálogo.
- La entrevista podrá ser grabada en audio, únicamente con fines investigativos.
- La información obtenida será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos.

3. PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Se me ha informado que:

- Mi participación es totalmente voluntaria.
- Puedo abstenerme de responder cualquier pregunta.
- Puedo retirarme de la entrevista o del estudio en cualquier momento, sin que ello me ocasione sanción, perjuicio o consecuencia alguna.

4. CONFIDENCIALIDAD Y ANONIMATO

- Mi identidad será protegida mediante el uso de códigos o seudónimos.
- La información suministrada será tratada con estricta confidencialidad.
- Los registros (audio y notas del investigador) serán resguardados únicamente por el investigador responsable.

5. RIESGOS Y BENEFICIOS

- La investigación no implica riesgos físicos ni psicológicos.
- No se otorgarán beneficios económicos.
- Mi participación contribuirá al fortalecimiento del conocimiento educativo y a la mejora de las prácticas pedagógicas.

6. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaro que:

- He leído (o me han leído) la información contenida en este documento.
- He comprendido el propósito de la investigación y el procedimiento de la entrevista.
- He tenido la oportunidad de formular preguntas y estas han sido respondidas satisfactoriamente.

Por lo anterior, autorizo y otorgo mi consentimiento informado para participar en la entrevista.

DATOS DEL PARTICIPANTE

- **Nombre completo:** _____
- **Documento de identidad:** _____
- **Firma:** _____
- **Lugar y fecha:** _____



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

Doctorado en Educación



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Directivo docente, docente y padres de familia/acudiente

DATOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Título de la investigación:

Autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en instituciones educativas del municipio de Distracción – La Guajira. Aproximación teórica.

Propósito de la investigación: Generar una aproximación teórica de la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en las instituciones educativas del municipio de Distracción - La Guajira.

Investigador:

Jossimar Dassaev Bolaño Manjarrez
Doctorado en Educación – UPEL

1. AUTORIZACIÓN PREVIA

Por medio del presente documento, manifiesto que he sido informado(a) de manera clara y suficiente sobre el propósito y alcance de la investigación doctoral mencionada, así como del uso académico de la información que se recolectará mediante una entrevista en profundidad.

Declaro que autorizo de forma libre y voluntaria la realización de la entrevista, comprendiendo que mi participación no es obligatoria y que no genera ningún tipo de compromiso institucional, académico o legal.

2. INFORMACIÓN SOBRE LA ENTREVISTA

- La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos.
- Se desarrollará en la Institución Educativa Margoth Maestre de Ariza en un ambiente de respeto, confidencialidad y diálogo.
- La entrevista podrá ser grabada en audio, únicamente con fines investigativos.
- La información obtenida será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos.

3. PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Se me ha informado que:

- Mi participación es totalmente voluntaria.
- Puedo abstenerme de responder cualquier pregunta.
- Puedo retirarme de la entrevista o del estudio en cualquier momento, sin que ello me ocasione sanción, perjuicio o consecuencia alguna.

4. CONFIDENCIALIDAD Y ANONIMATO

- Mi identidad será protegida mediante el uso de códigos o seudónimos.
- La información suministrada será tratada con estricta confidencialidad.
- Los registros (audio y notas del investigador) serán resguardados únicamente por el investigador responsable.

5. RIESGOS Y BENEFICIOS

- La investigación no implica riesgos físicos ni psicológicos.
- No se otorgarán beneficios económicos.
- Mi participación contribuirá al fortalecimiento del conocimiento educativo y a la mejora de las prácticas pedagógicas.

6. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaro que:

- He leído (o me han leído) la información contenida en este documento.
- He comprendido el propósito de la investigación y el procedimiento de la entrevista.
- He tenido la oportunidad de formular preguntas y estas han sido respondidas satisfactoriamente.

Por lo anterior, autorizo y otorgo mi consentimiento informado para participar en la entrevista.

DATOS DEL PARTICIPANTE

- Nombre completo: Luis Carlos Alvarado del Castillo
- Documento de identidad: 8516J624
- Firma: [Firma]
- Lugar y fecha: Distracción, 2 marzo 2016.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Educación



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Directivo docente, docente y padres de familia/acudiente

DATOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Título de la investigación:

Autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en instituciones educativas del municipio de Distracción – La Guajira. Aproximación teórica.

Propósito de la investigación: Generar una aproximación teórica de la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en las instituciones educativas del municipio de Distracción - La Guajira.

Investigador:

Jossimar Dassaev Bolaño Manjarrez
Doctorado en Educación – UPEL

1. AUTORIZACIÓN PREVIA

Por medio del presente documento, manifiesto que he sido informado(a) de manera clara y suficiente sobre el propósito y alcance de la investigación doctoral mencionada, así como del uso académico de la información que se recolectará mediante una entrevista en profundidad.

Declaro que autorizo de forma libre y voluntaria la realización de la entrevista, comprendiendo que mi participación no es obligatoria y que no genera ningún tipo de compromiso institucional, académico o legal.

2. INFORMACIÓN SOBRE LA ENTREVISTA

- La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos.
- Se desarrollará en la Institución Educativa Margoth Maestre de Ariza en un ambiente de respeto, confidencialidad y diálogo.
- La entrevista podrá ser grabada en audio, únicamente con fines investigativos.
- La información obtenida será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos.

3. PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Se me ha informado que:

- Mi participación es totalmente voluntaria.
- Puedo abstenerme de responder cualquier pregunta.
- Puedo retirarme de la entrevista o del estudio en cualquier momento, sin que ello me ocasione sanción, perjuicio o consecuencia alguna.

4. CONFIDENCIALIDAD Y ANONIMATO

- Mi identidad será protegida mediante el uso de códigos o seudónimos.
- La información suministrada será tratada con estricta confidencialidad.
- Los registros (audio y notas del investigador) serán resguardados únicamente por el investigador responsable.

5. RIESGOS Y BENEFICIOS

- La investigación no implica riesgos físicos ni psicológicos.
- No se otorgarán beneficios económicos.
- Mi participación contribuirá al fortalecimiento del conocimiento educativo y a la mejora de las prácticas pedagógicas.

6. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaro que:

- He leído (o me han leído) la información contenida en este documento.
- He comprendido el propósito de la investigación y el procedimiento de la entrevista.
- He tenido la oportunidad de formular preguntas y estas han sido respondidas satisfactoriamente.

Por lo anterior, autorizo y otorgo mi consentimiento informado para participar en la entrevista.

DATOS DEL PARTICIPANTE

- Nombre completo: Alexi Ocampo Vergara
- Documento de identidad: 26.995.773 Exp. Fonseca (L.G.)
- Firma: [Firma manuscrita]
- Lugar y fecha: 03/03-2026 Distracción (L.G.)



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

Doctorado en Educación



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Directivo docente, docente y padres de familia/acudiente

DATOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Título de la investigación:

Autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en instituciones educativas del municipio de Distracción – La Guajira. Aproximación teórica.

Propósito de la investigación: Generar una aproximación teórica de la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en las instituciones educativas del municipio de Distracción - La Guajira.

Investigador:

Jossimar Dassaev Bolaño Manjarrez
Doctorado en Educación – UPEL

1. AUTORIZACIÓN PREVIA

Por medio del presente documento, manifiesto que he sido informado(a) de manera clara y suficiente sobre el propósito y alcance de la investigación doctoral mencionada, así como del uso académico de la información que se recolectará mediante una entrevista en profundidad.

Declaro que autorizo de forma libre y voluntaria la realización de la entrevista, comprendiendo que mi participación no es obligatoria y que no genera ningún tipo de compromiso institucional, académico o legal.

2. INFORMACIÓN SOBRE LA ENTREVISTA

- La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos.
- Se desarrollará en la Institución Educativa Margoth Maestre de Ariza en un ambiente de respeto, confidencialidad y diálogo.
- La entrevista podrá ser grabada en audio, únicamente con fines investigativos.
- La información obtenida será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos.

3. PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Se me ha informado que:

- Mi participación es totalmente voluntaria.
- Puedo abstenerme de responder cualquier pregunta.
- Puedo retirarme de la entrevista o del estudio en cualquier momento, sin que ello me ocasione sanción, perjuicio o consecuencia alguna.

4. CONFIDENCIALIDAD Y ANONIMATO

- Mi identidad será protegida mediante el uso de códigos o seudónimos.
- La información suministrada será tratada con estricta confidencialidad.
- Los registros (audio y notas del investigador) serán resguardados únicamente por el investigador responsable.

5. RIESGOS Y BENEFICIOS

- La investigación no implica riesgos físicos ni psicológicos.
- No se otorgarán beneficios económicos.
- Mi participación contribuirá al fortalecimiento del conocimiento educativo y a la mejora de las prácticas pedagógicas.

6. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaro que:

- He leído (o me han leído) la información contenida en este documento.
- He comprendido el propósito de la investigación y el procedimiento de la entrevista.
- He tenido la oportunidad de formular preguntas y estas han sido respondidas satisfactoriamente.

Por lo anterior, autorizo y otorgo mi consentimiento informado para participar en la entrevista.

DATOS DEL PARTICIPANTE

- Nombre completo: Juan Arbey Celis Bustos
- Documento de identidad: 1110561894
- Firma: Juan Arbey
- Lugar y fecha: Districción, 4 de marzo de 2026.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Educación



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Directivo docente, docente y padres de familia/acudiente

DATOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Título de la investigación:

Autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en instituciones educativas del municipio de Distracción – La Guajira. Aproximación teórica.

Propósito de la investigación: Generar una aproximación teórica de la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en las instituciones educativas del municipio de Distracción - La Guajira.

Investigador:

Jossimar Dassacv Bolaño Manjarrez
Doctorado en Educación – UPEL

1. AUTORIZACIÓN PREVIA

Por medio del presente documento, manifiesto que he sido informado(a) de manera clara y suficiente sobre el propósito y alcance de la investigación doctoral mencionada, así como del uso académico de la información que se recolectará mediante una entrevista en profundidad.

Declaro que autorizo de forma libre y voluntaria la realización de la entrevista, comprendiendo que mi participación no es obligatoria y que no genera ningún tipo de compromiso institucional, académico o legal.

2. INFORMACIÓN SOBRE LA ENTREVISTA

- La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos.
- Se desarrollará en la Institución Educativa Margoth Maestre de Ariza en un ambiente de respeto, confidencialidad y diálogo.
- La entrevista podrá ser grabada en audio, únicamente con fines investigativos.
- La información obtenida será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos.

3. PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Se me ha informado que:

- Mi participación es totalmente voluntaria.
- Puedo abstenerme de responder cualquier pregunta.
- Puedo retirarme de la entrevista o del estudio en cualquier momento, sin que ello me ocasione sanción, perjuicio o consecuencia alguna.

4. CONFIDENCIALIDAD Y ANONIMATO

- Mi identidad será protegida mediante el uso de códigos o seudónimos.
- La información suministrada será tratada con estricta confidencialidad.
- Los registros (audio y notas del investigador) serán resguardados únicamente por el investigador responsable.

5. RIESGOS Y BENEFICIOS

- La investigación no implica riesgos físicos ni psicológicos.
- No se otorgarán beneficios económicos.
- Mi participación contribuirá al fortalecimiento del conocimiento educativo y a la mejora de las prácticas pedagógicas.

6. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaro que:

- He leído (o me han leído) la información contenida en este documento.
- He comprendido el propósito de la investigación y el procedimiento de la entrevista.
- He tenido la oportunidad de formular preguntas y estas han sido respondidas satisfactoriamente.

Por lo anterior, autorizo y otorgo mi consentimiento informado para participar en la entrevista.

DATOS DEL PARTICIPANTE

- Nombre completo: Zobeida Beatriz Castro Castro
- Documento de identidad: 56056532
- Firma: [Firma manuscrita]
- Lugar y fecha: Distracción, 6 de marzo /2026



ANEXO A -3. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Representante del estudiante

DATOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Título de la investigación:

Autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en instituciones educativas del municipio de Distracción – La Guajira. Aproximación teórica.

Propósito de la investigación: Generar una aproximación teórica de la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en las instituciones educativas del municipio de Distracción - La Guajira.

Investigador:

Jossimar Dassaev Bolaño Manjarrez
Doctorado en Educación – UPEL

1. AUTORIZACIÓN PREVIA

Por medio del presente documento, manifiesto que he sido informado(a) de manera clara y suficiente sobre el propósito y alcance de la investigación doctoral mencionada, así como del uso académico de la información que se recolectará mediante una entrevista en profundidad.

Declaro que autorizo de forma libre y voluntaria la participación de mi hijo o acudido en la realización de la entrevista, comprendiendo que su participación no es obligatoria y que no genera ningún tipo de compromiso institucional, académico o legal.

2. INFORMACIÓN SOBRE LA ENTREVISTA

- La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos.
- Se desarrollará la Institución Educativa Margoth Maestre de Ariza en un ambiente de respeto, confidencialidad y diálogo.
- La entrevista podrá ser grabada en audio, únicamente con fines investigativos.
- La información obtenida será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos.

3. PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Se me ha informado que:

- La participación de mi hijo o acudido es totalmente voluntaria.
- Puede abstenerse de responder cualquier pregunta.
- Puede retirarse de la entrevista o del estudio en cualquier momento, sin que ello le ocasione sanción, perjuicio o consecuencia alguna.

4. CONFIDENCIALIDAD Y ANONIMATO

- La identidad de mi hijo o acudido será protegida mediante el uso de códigos o seudónimos.
- La información suministrada será tratada con estricta confidencialidad.
- Los registros (audio y notas del investigador) serán resguardados únicamente por el investigador responsable.

5. RIESGOS Y BENEFICIOS

- La investigación no implica riesgos físicos ni psicológicos.
- No se otorgarán beneficios económicos.
- La participación de mi hijo o acudido contribuirá al fortalecimiento del conocimiento educativo y a la mejora de las prácticas pedagógicas.

6. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaro que:

- He leído (o me han leído) la información contenida en este documento.
- He comprendido el propósito de la investigación y el procedimiento de la entrevista.
- He tenido la oportunidad de formular preguntas y estas han sido respondidas satisfactoriamente.

Por lo anterior, autorizo y otorgo mi consentimiento informado para que mi hijo o acudido pueda participar en la entrevista.

DATOS DEL REPRESENTANTE DEL ESTUDIANTE

- **Nombre completo:** _____
- **Documento de identidad:** _____
- **Firma:** _____
- **Lugar y fecha:** _____



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Representante del estudiante

DATOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Título de la investigación:

Autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en instituciones educativas del municipio de Distracción – La Guajira. Aproximación teórica.

Propósito de la investigación: Generar una aproximación teórica de la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en las instituciones educativas del municipio de Distracción - La Guajira.

Investigador:

Jossimar Dassaev Bolaño Manjarrez
Doctorado en Educación – UPEL

1. AUTORIZACIÓN PREVIA

Por medio del presente documento, manifiesto que he sido informado(a) de manera clara y suficiente sobre el propósito y alcance de la investigación doctoral mencionada, así como del uso académico de la información que se recolectará mediante una entrevista en profundidad.

Declaro que autorizo de forma libre y voluntaria la participación de mi hijo o acudido en la realización de la entrevista, comprendiendo que su participación no es obligatoria y que no genera ningún tipo de compromiso institucional, académico o legal.

2. INFORMACIÓN SOBRE LA ENTREVISTA

- La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos.
- Se desarrollará la Institución Educativa Margoth Maestre de Ariza en un ambiente de respeto, confidencialidad y diálogo.
- La entrevista podrá ser grabada en audio, únicamente con fines investigativos.
- La información obtenida será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos.

3. PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Se me ha informado que:

- La participación de mi hijo o acudido es totalmente voluntaria.
- Puede abstenerse de responder cualquier pregunta.
- Puede retirarse de la entrevista o del estudio en cualquier momento, sin que ello le ocasione sanción, perjuicio o consecuencia alguna.

4. CONFIDENCIALIDAD Y ANONIMATO

- La identidad de mi hijo o acudido será protegida mediante el uso de códigos o seudónimos.
- La información suministrada será tratada con estricta confidencialidad.
- Los registros (audio y notas del investigador) serán resguardados únicamente por el investigador responsable.

5. RIESGOS Y BENEFICIOS

- La investigación no implica riesgos físicos ni psicológicos.
- No se otorgarán beneficios económicos.
- La participación de mi hijo o acudido contribuirá al fortalecimiento del conocimiento educativo y a la mejora de las prácticas pedagógicas.

6. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaro que:

- He leído (o me han leído) la información contenida en este documento.
- He comprendido el propósito de la investigación y el procedimiento de la entrevista.
- He tenido la oportunidad de formular preguntas y estas han sido respondidas satisfactoriamente.

Por lo anterior, autorizo y otorgo mi consentimiento informado para que mi hijo o acudido pueda participar en la entrevista.

DATOS DEL REPRESENTANTE DEL ESTUDIANTE

- Nombre completo: Katiusca carolina Graterol
- Documento de identidad: PPt: 5381232
- Firma: Katiusca G
- Lugar y fecha: Districción - 05 de marzo 2026



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Representante del estudiante

DATOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Título de la investigación:

Autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en instituciones educativas del municipio de Distracción – La Guajira. Aproximación teórica.

Propósito de la investigación: Generar una aproximación teórica de la autorregulación del aprendizaje desde las metodologías activas en las instituciones educativas del municipio de Distracción - La Guajira.

Investigador:

Jossimar Dassaev Bolaño Manjarrez
Doctorado en Educación – UPEL

1. AUTORIZACIÓN PREVIA

Por medio del presente documento, manifiesto que he sido informado(a) de manera clara y suficiente sobre el propósito y alcance de la investigación doctoral mencionada, así como del uso académico de la información que se recolectará mediante una entrevista en profundidad.

Declaro que autorizo de forma libre y voluntaria la participación de mi hijo o acudido en la realización de la entrevista, comprendiendo que su participación no es obligatoria y que no genera ningún tipo de compromiso institucional, académico o legal.

2. INFORMACIÓN SOBRE LA ENTREVISTA

- La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos.
- Se desarrollará la Institución Educativa Margoth Maestre de Ariza en un ambiente de respeto, confidencialidad y diálogo.
- La entrevista podrá ser grabada en audio, únicamente con fines investigativos.
- La información obtenida será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos.

3. PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Se me ha informado que:

- La participación de mi hijo o acudido es totalmente voluntaria.
- Puede abstenerse de responder cualquier pregunta.
- Puede retirarse de la entrevista o del estudio en cualquier momento, sin que ello le ocasione sanción, perjuicio o consecuencia alguna.

4. CONFIDENCIALIDAD Y ANONIMATO

- La identidad de mi hijo o acudido será protegida mediante el uso de códigos o seudónimos.
- La información suministrada será tratada con estricta confidencialidad.
- Los registros (audio y notas del investigador) serán resguardados únicamente por el investigador responsable.

5. RIESGOS Y BENEFICIOS

- La investigación no implica riesgos físicos ni psicológicos.
- No se otorgarán beneficios económicos.
- La participación de mi hijo o acudido contribuirá al fortalecimiento del conocimiento educativo y a la mejora de las prácticas pedagógicas.

6. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaro que:

- He leído (o me han leído) la información contenida en este documento.
- He comprendido el propósito de la investigación y el procedimiento de la entrevista.
- He tenido la oportunidad de formular preguntas y estas han sido respondidas satisfactoriamente.

Por lo anterior, autorizo y otorgo mi consentimiento informado para que mi hijo o acudido pueda participar en la entrevista.

DATOS DEL REPRESENTANTE DEL ESTUDIANTE

- Nombre completo: Leonardo Fabio Hernandez Acuña
- Documento de identidad: 77190910
- Firma: [Firma manuscrita]
- Lugar y fecha: Distracción, La Guajira 5 de marzo, 2026



ANEXO A - 4. NOTAS DEL INVESTIGADOR

I. IDENTIFICACIÓN DE LA ENTREVISTA

- **Código de la entrevista:** _____
- **Código del entrevistado:** _____
- **Fecha:** _____
- **Hora de inicio:** _____ **cierre:** _____
- **Lugar de la entrevista:** _____
- **Tipo de informante:**
 - ☐ Estudiante
 - ☐ Docente/Directivo Docente
 - ☐ Padre/Madre de familia
- **Duración aproximada:** _____
- **Instrumento aplicado:** Guion de entrevista semiestructurada
- **Registro:** Audio

II. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE LA ENTREVISTA

III. DISPOSICIÓN Y ACTITUD DEL INFORMANTE

IV. DESARROLLO DE LA ENTREVISTA

4.1 Manifestaciones relacionadas con la autorregulación del aprendizaje

4.2 Manifestaciones vinculadas a metodologías activas

V. EXPRESIONES VERBALES Y NO VERBALES SIGNIFICATIVAS

VI. MOMENTOS CLAVE DE PROFUNDIZACIÓN

VII. REFLEXIÓN PRELIMINAR FENOMENOLÓGICA

VIII. VINCULACIÓN CON CATEGORÍAS INICIALES

Categoría	Evidencias emergentes
Autorregulación del aprendizaje	
Metodologías activas	

IX. INTERPRETACIÓN HERMENÉUTICA DEL INVESTIGADOR

X. ASPECTOS A PROFUNDIZAR EN FUTURAS ENTREVISTAS
