



Fenomenología de la disposición al estudio durante retorno a la presencialidad en estudiantes de enseñanza media

Mag. Jazmín Cecilia Zúñiga Tapia

Profesora de Lengua y Literatura
en Enseñanza Media

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Concepción, Chile
jzuniga@ucsc.cl

Resumen

El objetivo de este estudio fue comprender los procesos autorregulatorios de disposición al estudio que tiene el estudiantado de enseñanza media durante el retorno a la presencialidad. Se aplicó una investigación empírica, con enfoque cualitativo y con diseño de estudio de casos. Los participantes fueron 10 adolescentes de enseñanza media entre 15 y 18 años de un establecimiento particular subvencionado de Coronel, Chile. Los análisis de datos contemplaron el empleo de la técnica de análisis de contenido, siguiendo el principio de relevancia interpretativa. Los resultados más importantes develados en el estudio son: los estudiantes con mejores resultados académicos describen mayor utilización de estrategias de disposición al estudio y otorgan mayor significado al aprendizaje; las mujeres dan cuenta de una mayor disposición al estudio que los hombres; los y las estudiantes refieren que su disposición al estudio es mayor en contexto de presencialidad que en virtualidad.

Palabras Clave: Autorregulación del aprendizaje, disposición al estudio, Educación Media, COVID-19.

Abstract

The objective of this study was to understand the self-regulatory processes of willingness to study that high school students have during the return to face-to-face. Empirical research was applied, with a qualitative approach and a case study. The participants were 10 high school adolescents between the ages of 15 and 18 from a private subsidized establishment in Coronel, Chile. The data analysis contemplated the use of the content analysis technique, following the principle of interpretative relevance. The most important results revealed in the study are: the students with better academic results describe greater use of study disposition strategies and give greater meaning to learning; women report a greater willingness to study than men; The students report that their willingness to study is greater in the face-to-face context than in the virtual one.

Keywords: Self-regulation of learning, willingness to study, Secondary Education, COVID-19.

Introducción

La Covid-19, declarada pandemia por la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo de 2020 (OMS, 2020), obligó a los gobiernos a implementar diversas medidas destinadas a resguardar la vida humana. El distanciamiento físico provocó la interrupción temporal de múltiples sectores, incluido el educativo, forzando una transición hacia una modalidad de formación en línea improvisada, conocida como Enseñanza Remota de Emergencia (Sáez et al., 2022). En Chile, el impacto no se limitó a la salud de la población, sino que también afectó las dinámicas cotidianas, alterando significativamente las relaciones sociales y educativas (Almonacid et al., 2021). En este contexto, las clases presenciales se suspendieron en todos los niveles, y se trasladaron las responsabilidades académicas al trabajo remoto (Reimers & Schleicher, 2020). La situación impuso modificaciones abruptas en los sistemas de enseñanza-aprendizaje, exigiendo respuestas rápidas que tensionaron las esferas profesional y familiar (Burgess & Sievertsen, 2020).

El confinamiento trajo consigo impactos relevantes en los procesos de aprendizaje, afectando especialmente la autorregulación estudiantil (Gaeta González et al., 2021). Investigaciones recientes han revelado que las capacidades de autorregulación presentan diferencias asociadas a variables como género, edad, contexto sociocultural y calidad de las relaciones familiares (Morales y Oviedo, 2020). Así, el aprendizaje remoto evidenció brechas preexistentes y acentuó vulnerabilidades individuales y contextuales que condicionaron el rendimiento académico.

Retorno a la presencialidad y nuevos desafíos educativos

Tras meses de modalidad remota, el Ministerio de Educación (MINEDUC) estableció el retorno obligatorio a la presencialidad. Esta medida expuso nuevos problemas en el sistema educativo, como el aumento de la deserción escolar (MINEDUC, 2021) y la caída en los resultados de evaluaciones estandarizadas como el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) (MINEDUC, 2020). Los estudiantes regresaron a las aulas enfrentando retrasos curriculares y limitaciones en sus habilidades de autorregulación académica y socioemocional (Troncoso, 2022).

La adolescencia constituye una etapa de alta vulnerabilidad debido al desarrollo incompleto de las estructuras neurofuncionales. Factores como antecedentes familiares de trastornos psíquicos, consumo de sustancias, situaciones de maltrato o pérdida de progenitores intensificaron los efectos de la pandemia (Sánchez, 2021). Estas condiciones subrayan la necesidad de examinar la influencia de estos elementos en la autorregulación del aprendizaje, tema que resulta crucial para comprender los desafíos educativos contemporáneos.

El desafío actual radica en desarrollar la autonomía y la motivación intrínseca de los estudiantes, impulsando procesos de "aprender a aprender" (Sáez et al., 2021). Asimismo, se reconoce la importancia de fortalecer la colaboración entre pares y el acompañamiento docente, siguiendo los planteamientos de Vygotsky (1979) y sus actualizaciones (Alvear, 2021).

Autorregulación del aprendizaje: Concepto y relevancia

La autorregulación del aprendizaje (ARA) se entiende como un proceso mediante el cual los individuos alcanzan sus metas a través de estrategias cognitivas, conductuales, afectivas y motivacionales, moduladas por factores externos como la cultura y las relaciones interpersonales (González-Moreno, 2017; Sáez, Díaz, Panadero y Bruna, 2018; Álvarez, Sáez & López, 2020; Fernández, Ramírez & Rojas, 2020; Mina, Silvestre & Otero, 2021). Un estudiante autorregulado se caracteriza por su participación activa a nivel metacognitivo, emocional y comportamental, logrando controlar de manera consciente sus pensamientos, emociones y acciones para alcanzar objetivos educativos.

Entre las habilidades que promueve el ARA se encuentran la planificación de metas, la gestión del tiempo y la concentración atencional (Alvear, 2021). Aunque el estudio de la autorregulación ha tenido gran auge en la Educación Superior (Boekaerts & Cascallar, 2006; Cassidy, 2011; Elvira-Valdés & Pujol, 2012; Lanz, 2006), investigaciones recientes advierten la necesidad de fortalecer estas capacidades desde niveles educativos más tempranos. Una revisión sistemática destaca que la autorregulación actúa como predictor significativo de resiliencia y rendimiento académico, incluso en contextos de alta vulnerabilidad social (Sáez et al., 2021).

La investigación en enseñanza secundaria aún es escasa, lo cual representa una preocupación, considerando que este nivel constituye una etapa clave para consolidar habilidades autorregulatorias que faciliten la transición exitosa hacia la educación superior (Sáez et al., 2018; Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Relación entre autorregulación y disposición al estudio

La disposición al estudio se define como un conjunto de comportamientos orientados a la preparación para el aprendizaje, incluyendo la valoración de la tarea, el establecimiento de objetivos y la planificación temporal (Zimmerman & Labuhn, 2012). Esta disposición se relaciona de manera positiva con la adopción de estrategias de aprendizaje profundas, que priorizan el significado y la comprensión de los contenidos (Alvear, 2021).

Estudios recientes han mostrado que factores socioculturales como la disfunción familiar, la violencia intrafamiliar o la falta de aprendizaje autónomo inciden en la disminución de la disposición al estudio y el rendimiento académico (Morales y Oviedo, 2020). Además, se ha observado que emociones como el miedo, en contextos de crisis como la pandemia, pueden potenciar mecanismos de autorregulación, funcionando como elementos de alerta que favorecen la planificación y el monitoreo del aprendizaje (Gaeta González et al., 2021).

El modelo de autorregulación propuesto por Zimmerman (2001) —ampliamente desarrollado por Panadero y Alonso-Tapia (2014), Cavarrubias-Aplabaza (2019) y Torres y Miranda (2021)— estructura el aprendizaje autorregulado en tres fases: planificación, ejecución y autorreflexión. Se ha destacado que la fase de planificación resulta crítica, ya que define la calidad de los procesos posteriores (Sáez et al., 2018; Sáez et al., 2021; Cunil & Curbello, 2021).

Estudiar requiere no solamente habilidades cognitivas, sino también una disposición activa hacia la tarea, que permita un uso efectivo de estrategias metacognitivas, afectivas y motivacionales. Cuando no se realiza una adecuada planificación inicial, el monitoreo y la evaluación del aprendizaje tienden a ser deficientes, afectando negativamente los resultados (Cunil & Curbello, 2021).

Disposición al estudio en la educación media: estado actual

En niveles universitarios, se ha comprobado que los estudiantes con mayor disposición al estudio tienden a organizar mejor sus recursos, gestionar eficazmente su tiempo y establecer atribuciones causales basadas en el esfuerzo personal (Sáez et al., 2018; Sáez et al., 2021). Sin embargo, las investigaciones en enseñanza media sobre este tema siguen siendo limitadas, a pesar de la relevancia de esta etapa en la trayectoria académica.

La disposición al estudio en secundaria se presenta como un factor esencial para consolidar aprendizajes significativos. La enseñanza explícita de estrategias de autorregulación ha mostrado efectos positivos en diferentes dominios educativos, aunque su implementación sigue siendo incipiente y poco sistemática (Ronqui et al., 2021).

Un desafío clave para el sistema educativo es incorporar de manera sostenida y sistemática el desarrollo de habilidades de autorregulación en los contenidos curriculares de la educación media. Instaurar estas prácticas desde etapas tempranas contribuiría a formar estudiantes más autónomos, resilientes y capaces de enfrentar los retos educativos actuales y futuros.

La promoción de estrategias de autorregulación no puede entenderse como una acción aislada o de responsabilidad exclusiva de los estudiantes. Se requiere una integración curricular coherente y el compromiso activo de los docentes, quienes deben actuar como facilitadores del desarrollo autorregulatorio a través de prácticas pedagógicas que fomenten la autonomía, el pensamiento crítico y la autoevaluación reflexiva.

Método

Diseño

Esta investigación se inscribe en el paradigma constructivista, con una ontología relativista, un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso (Sánchez Oñate & Reyes Reyes, 2024). Esta elección permitió comprender la realidad educativa de los participantes mediante entrevistas en profundidad, orientadas al objetivo general de la investigación: explorar su mundo personal, identificar cómo interpretan ciertos conceptos y fenómenos vinculados a su disposición al estudio, y reconocer los significados y concepciones que construyen sobre su experiencia educativa. Para alcanzar una objetividad relativa en el ámbito de los significados, se empleó como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992). El estudio es de carácter exploratorio, pues busca aproximarse a las concepciones de los estudiantes sobre el significado de la tarea de estudiar en un contexto escolar determinado.

Participantes

Participaron voluntariamente diez estudiantes, seis hombres y cuatro mujeres, todos pertenecientes a un mismo establecimiento educacional, con un promedio de edad de 15 años y distribuidos en niveles de primero a cuarto medio. La distribución de la muestra según sexo se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de muestra según el sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	6	60%
Mujer	4	40%
Total	10	100%

Nota: Elaboración propia.

Respecto a la estrategia de muestreo, se utilizó un procedimiento intencionado por casos extremos, definido a partir del rendimiento académico de los estudiantes, considerando tanto a quienes presentan promedios altos como bajos. Este criterio buscó generar un contraste analítico que permitiera explorar diferencias en las estrategias de autorregulación del estudio. A la vez, se incorporó un criterio de asistencia regular al colegio como condición de inclusión, de modo de asegurar la pertinencia y adecuación de la selección, en línea con lo planteado por Vieytes (2004), quien subraya que en investigación cualitativa la relevancia y adecuación de los casos seleccionados resultan claves para asegurar la profundidad y amplitud de los datos, así como la emergencia del fenómeno en la situación de entrevista.

La distribución según rendimiento académico se presenta en la Tabla 2. Se incluyó a adolescentes entre 14 y 18 años, con matrícula regular en el establecimiento autorizado, alto porcentaje de asistencia y disposición voluntaria para participar en la investigación. Se excluyeron aquellos estudiantes con baja asistencia (<65%), sin matrícula vigente o que no aceptaran participar. La información sobre el rendimiento académico se obtuvo de la plataforma oficial de calificaciones, considerando el promedio final de todas las asignaturas.

Tabla 2. Distribución de la muestra según rendimiento académico primer semestre

Promedio	Frecuencia	Porcentaje
44	1	10%
46	1	10%
51	1	10%
68	1	10%
69	2	20%
70	4	40%
Total	10	100%

Nota: Elaboración propia.

Instrumentos

Se empleó la adaptación de la *Teacher Self-Regulation Scale* (TSRS) en su versión traducida y validada para el contexto chileno (Escala de Autorregulación del Profesorado, ESAR-PRO). Se trata de una escala tipo Likert de 7 puntos con 40 ítems distribuidos en nueve dimensiones: establecimiento de metas, valor intrínseco, orientación a metas de desempeño, orientación a metas de dominio, auto-instrucción, control emocional, autoevaluación, auto-reacción y búsqueda de ayuda (Sáez-Delgado, 2020).

A partir de la escala se construyó una entrevista semiestructurada destinada a obtener información detallada sobre la disposición al estudio de los estudiantes y las categorías asociadas al tema. El protocolo de entrevista fue validado mediante consulta a cuatro expertos: dos en autorregulación del aprendizaje, uno en lingüística y uno en métodos de entrevista semiestructurada, siguiendo las recomendaciones de Choragwicka y Moscoso (2007). Además, se realizó una experiencia piloto para verificar la comprensión de las preguntas entre estudiantes de educación secundaria en Chile (Magaldi & Berler, 2020).

La entrevista semiestructurada se diseñó respetando su naturaleza exploratoria, que permite combinar una estructura guía con la flexibilidad para seguir trayectorias emergentes en la conversación, en línea con el enfoque cualitativo característico de las ciencias sociales.

Tabla 3. Constructos del estudio

Categorías	Subcategorías	Definición
Autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 2003)		Conjunto de pensamientos, emociones y acciones que los estudiantes despliegan en función de sus objetivos de aprendizajes y otras posturas simplemente lo conceptualizan como el proceso de control de: pensamientos, sentimientos, motivaciones y acciones, para el logro de los objetivos de aprendizaje. (González-Moreno, 2017; Sáez, Díaz, Panadero y Bruna, 2018; Álvarez, Sáez y López, 2020; Fernández, Ramírez y Rojas, 2020; Mina, Silvestre y Otero, 2021)
Disposición al estudio. (Sáez, et al., 2018)	Antes de la pandemia	Conjunto de sentimientos, motivaciones, pensamientos realizados para el logro de objetivos antes de pandemia.
	Durante la pandemia	Conjunto de sentimientos, motivaciones, pensamientos realizados para el logro de objetivos académicos a través de aprendizaje a distancia en pandemia.
	Después de la pandemia	Conjunto de sentimientos, motivaciones, pensamientos realizados para el logro de objetivos durante el retorno a clases presenciales.
Estrategias de aprendizaje (MacCobs, 2017).		El término estrategias de aprendizaje viene de la concepción sobre las habilidades de estudio y estrategias de memoria. También se deriva de teorías cognitivas como la investigación de Ausubel sobre el valor de los organizadores avanzados para el aprendizaje de los estudiantes, teorías que en gran medida fueron reacciones al conductismo de Skinner (Vásquez, 2021).
Aprendizaje colaborativo (Barkley, Cross & Major, 2012)		Es definido como una construcción que se identifica tanto con educación presencial como virtual en tres aspectos: primero, integra tres bases teóricas como la teoría del conflicto sociocognitivo, intersubjetividad y cognición distribuida (Angulo, 2021).

Nota: Elaboración propia.

Procedimiento

Las entrevistas que forman parte de esta investigación fueron realizadas en el establecimiento educacional de los participantes. Cada entrevista fue grabada mediante registro de audio. Previamente a su realización, se hizo entrega y lectura expresa de la carta de consentimiento informado a cada participante, en ella se explicaba los propósitos y resguardos éticos del estudio.

Consideraciones éticas

El resguardo de los principios éticos fue fundamental en este estudio. Se garantizó la información completa sobre el objetivo y alcance de la investigación, la voluntariedad para participar y retirarse en cualquier momento, así como la confidencialidad y anonimato de las respuestas, codificadas mediante un número de identificación. Se comprometió además la destrucción de los registros de audio al cumplirse un año de la recolección de datos, protegiendo así la integridad de los participantes y cumpliendo los estándares éticos vigentes.

Técnicas de análisis de la información

Una vez finalizadas las entrevistas y realizadas las transcripciones, se aplicó la técnica de análisis de contenido, basada en el principio de relevancia interpretativa. Primero, se llevó a cabo una fase de codificación temática, considerando criterios de homogeneidad, contextualización y sistematización. Posteriormente, se procedió a una síntesis categorial que permitió estructurar los hallazgos en torno a las unidades temáticas identificadas (Izcara, 2014).

Resultados

A continuación se presentan los resultados de esta tesis en consistencia con los tres objetivos específicos planteados. Las categorías han sido clasificadas según pertinencia con el objetivo planteado, tal como muestra la tabla 4.

Tabla 4. Clasificación de categorías asociadas según objetivos específicos del estudio

Objetivo específico	Categorías asociadas
1. Explorar las concepciones asociadas a la tarea de estudiar por parte de los estudiantes	1. Concepción de aprendizaje 2. Identidad estudiantil
2. Indagar a cerca de la experiencia de enfrentar el estudio durante retorno a la presencialidad por pandemia	3. Disposición a estudio 3.1. Disposición al estudio antes de la pandemia 3.2 Disposición al estudio durante la pandemia 3.3 Disposición al estudio en la vuelta a clases presenciales 4. Dificultades para el estudio 5. Rol de los docentes 6. Aprendizaje colaborativo
3. Diferenciar las estrategias y disposición al estudio según el perfil de desempeño académico de los estudiantes	7. Preparación para el estudio 8. Estrategias de aprendizaje

Nota: Elaboración propia.

Concepción de aprendizaje

En cuanto a la concepción de aprendizaje, los estudiantes ofrecieron percepciones que permiten inferir una comprensión del aprendizaje como un proceso de construcción continua de conocimientos, que se apoya en saberes previos y se orienta hacia el desarrollo de habilidades como el repaso y la lectura crítica. El aprendizaje es visto por algunos estudiantes como una herramienta que permitirá sostener opiniones y participar activamente en la vida social y académica futura. Esto se evidencia en testimonios como:

"Para mí aprender es más que nada como... una manera más que educacional, es algo que te va a servir siempre, es ya saber de un tema, algo que me va a ayudar para después tener una opinión."

En contraste, entre estudiantes de menores promedios académicos, el aprendizaje tiende a ser percibido en función de los contenidos requeridos para superar evaluaciones escolares inmediatas, reflejando una visión más instrumental y menos trascendente del proceso educativo.

Identidad estudiantil

Respecto a la identidad estudiantil, los estudiantes de mejor rendimiento conciben el ser estudiante como una labor significativa que implica responsabilidad, compromiso y esfuerzo sostenido, comparándolo incluso con un trabajo formal. Así lo manifiesta el siguiente extracto:

"Bueno, para mí ser una estudiante es algo como valórico porque es utilizar mis valores como la responsabilidad y también el deber que yo tengo en ser estudiante, como la utilidad que yo puedo tener de eso, es un trabajo para mí, casi como que fuera un trabajo."

Por otro lado, estudiantes de menor rendimiento describen la identidad estudiantil como una etapa transitoria de socialización en su vida, sin el fuerte componente de compromiso señalado por sus pares:

"Para mí... siento yo que es una etapa de la vida... de socialización también."

En general, la mayoría de los estudiantes, independientemente de su desempeño académico, coinciden en considerar que el propósito principal de ser estudiante es llegar a la universidad y lograr mejores calificaciones, reforzando el sentido instrumental de la trayectoria escolar.

Disposición al estudio

Disposición al estudio antes de la pandemia

Antes de la pandemia, la mayoría de los estudiantes, tanto de alto como de bajo rendimiento, describen una orientación organizada hacia el estudio, caracterizada por rutinas de preparación enfocadas en las evaluaciones escolares. Salvo una excepción, todos los participantes indicaron haber mantenido hábitos de estudio relativamente estables. Esto se ilustra en el siguiente testimonio:

"En clases presenciales estoy teniendo una rutina, he empezado a estudiar volviendo a lo que hacía antes de pandemia, básicamente eso."

Disposición al estudio durante la pandemia

Durante la pandemia, la disposición al estudio se vio afectada negativamente. Los estudiantes relatan experiencias de aprendizaje más monótonas y pasivas, escasas interacciones y una menor exigencia académica. Algunos participantes reportaron no realizar tareas ni involucrarse activamente en las clases virtuales:

"...En la pandemia las clases eran más monótonas, y también eran aburridas, tener que traspasar cosas que eran un poco más simples y vacías, en cambio en clases presenciales los profesores te dan el interés de que participes."

Esta percepción sugiere una disminución generalizada en el compromiso con el estudio durante el confinamiento.

Disposición al estudio en la vuelta a clases presenciales

El retorno a la presencialidad implicó un resurgimiento en la disposición al estudio. Los estudiantes manifestaron un mayor interés en las clases, mejoras en la atención y el establecimiento de hábitos de estudio más consistentes. No obstante, también señalaron desafíos, como adaptarse nuevamente a los horarios escolares, afrontar evaluaciones escritas y recuperar rutinas de concentración. Así lo señala un participante:

"Ahora sí he logrado tener un hábito de estudio, ya que las clases presenciales me han ayudado a saber que todo lo que debo aprender debo seguir reforzándolo en el hogar."

Entre los aspectos positivos destacados, se encuentran la recuperación de la responsabilidad académica y una mejoría percibida en la salud mental, expresada en la reducción del estrés.

Dificultades para el estudio

Una de las principales dificultades reportadas para el estudio es la readaptación a los horarios y jornadas escolares presenciales, lo cual generó fatiga, sueño y dificultades para mantener la atención durante las clases. Otros obstáculos identificados incluyen la distracción por el uso del teléfono móvil y las reuniones sociales con amigos. Esto se observa en el siguiente relato:

"Las tareas más desafiantes han sido acostumbrarse a las clases presenciales, levantarse temprano y generar un hábito de organización."

Estas dificultades afectan la consolidación de hábitos de estudio sostenidos y la recuperación de la rutina académica previa a la pandemia.

Rol de los docentes

Los estudiantes reconocen que el rol de los docentes resulta fundamental en su motivación académica. Las clases percibidas como dinámicas, participativas y vinculadas a los intereses de los alumnos fomentan el compromiso con el estudio. Especialmente, los estudiantes valoran tener la posibilidad de elegir asignaturas electivas que se alineen con sus intereses personales:

"Ahora como elegí electivos que me gustaban, me gustan más las materias. No es como antes, que tenía que estudiar obligatoriamente asignaturas que no me interesaban."

Se evidencia, además, que la obligatoriedad o electividad de las materias incide en el nivel de implicación emocional y cognitivo que los estudiantes otorgan a sus aprendizajes.

Aprendizaje colaborativo

Respecto al aprendizaje colaborativo, los estudiantes destacan el papel positivo de los compañeros y compañeras, especialmente los amigos cercanos, como apoyo en los procesos de estudio. También se menciona el acompañamiento familiar, aunque en menor medida. La presencialidad facilitó la reactivación de espacios de colaboración efectiva:

"Ahora puedo estudiar con mis amigas y tengo hábitos de estudios más seguidos en la semana, que antes que estudiábamos, como una vez por el computador y no memorizaba tanto como ahora."

Esta dimensión colaborativa es valorada como un recurso importante para mantener la motivación y consolidar los aprendizajes.

Preparación para el estudio

Al explorar la preparación para el estudio, emergieron estrategias centradas en la planificación y la jerarquización de tareas. Los estudiantes organizan sus actividades en función de la dificultad de los contenidos, la cercanía de las evaluaciones o su interés personal. Frecuentemente utilizan herramientas como listas ("to do lists"), agendas, notas en el celular o calendarios para ordenar sus actividades:

"...siempre acostumbro hacer listas, las 'to do list', y con eso voy tachando todas las cosas que tengo que hacer..."

En algunos casos, también se reporta la práctica de mentalizarse antes de actividades exigentes como presentaciones orales o evaluaciones memorísticas.

Estrategias de aprendizaje

En relación a las estrategias de aprendizaje, los estudiantes de alto rendimiento enfatizan la importancia del espacio de estudio: un ambiente cómodo, ordenado y libre de distracciones. Esta preocupación por el entorno no fue mencionada entre los estudiantes de menores promedios.

En cuanto a las estrategias cognitivas, se reportan acciones como organizar los contenidos, prestar atención activa en clase, elaborar resúmenes y mapas conceptuales, y complementar el estudio con recursos audiovisuales relajantes. Un testimonio ilustra esta aproximación:

"Me organizo con planes de estudio, hago mapas conceptuales, resúmenes... No es solo estudiar la materia, sino conceptualizarla para recordar lo aprendido en clase."

Estas estrategias reflejan un enfoque orientado no solo a la repetición de contenidos, sino a la comprensión profunda y la consolidación de los aprendizajes.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten reflexionar sobre distintos aspectos de la concepción de aprendizaje, la identidad estudiantil, la disposición al estudio, las estrategias utilizadas y las dificultades enfrentadas durante el proceso de aprendizaje en un contexto de retorno a la presencialidad tras la pandemia. Los hallazgos se discuten a la luz de la literatura revisada, resaltando las coincidencias, discrepancias y aportes específicos del estudio.

La concepción de aprendizaje evidenciada en los participantes de alto rendimiento académico destaca una comprensión profunda del aprendizaje como proceso vital y continuo. Para estos estudiantes, aprender no se limita a cumplir con obligaciones escolares, sino que constituye una herramienta para la vida futura, permitiéndoles sostener opiniones informadas y participar en la sociedad. Esta visión se alinea con los planteamientos de Zimmerman (2001) y de Sáez, Díaz, Panadero y Bruna (2018), quienes sostienen que el componente motivacional y la autoconciencia del valor del aprendizaje son claves en la autorregulación. Asimismo, se observa que los estudiantes de menor rendimiento académico tienden a concebir el aprendizaje de manera más instrumental, orientado principalmente al cumplimiento de evaluaciones, lo que refleja una menor internalización del valor intrínseco del conocimiento, como advierten González-Moreno (2017) y Álvarez, Sáez y López (2020).

Un aspecto complementario a esta concepción es la importancia que los estudiantes atribuyen al entorno de estudio. Aquellos con mejores resultados académicos subrayan la necesidad de disponer de un espacio ordenado, cómodo y libre de distracciones, coincidiendo con las recomendaciones de Sáez et al. (2021), quienes enfatizan que no basta con establecer metas, sino que también es fundamental crear condiciones ambientales adecuadas que favorezcan la focalización y el logro de objetivos. Además, la capacidad de mentalizarse para aprender, es decir, preparar cognitivamente el proceso de estudio, aparece como una estrategia que refuerza el compromiso con la tarea, lo cual es consistente con las habilidades de autorregulación propuestas en modelos teóricos como el de Zimmerman (2001).

La experiencia de enfrentar el estudio durante la pandemia y el posterior retorno a la presencialidad muestra claras transformaciones en la disposición y las prácticas de los estudiantes. Durante el confinamiento, los participantes reconocen haber sufrido una pérdida de hábitos de estudio, caracterizada por la monotonía de las clases virtuales, la escasa interacción y una baja exigencia académica. Este fenómeno no discrimina entre estudiantes de distinto rendimiento, sugiriendo que el entorno virtual de emergencia afectó de manera transversal, tal como lo señalan Reimers y Schleicher (2020) y Gaeta González et al. (2021).

Al retornar a la presencialidad, los estudiantes expresaron una recuperación progresiva de la motivación y la estructuración de hábitos de estudio más sólidos. Este proceso puede interpretarse como un mecanismo de autorregulación reactiva, donde la mayor exigencia del medio escolar presencial actúa como estímulo para la adopción de estrategias adaptativas, en línea con lo planteado por Alvear (2021) sobre la importancia de activar procesos autorregulatorios en función de las demandas del contexto. Los estudiantes debieron reorganizar su tiempo, gestionar la carga académica y fortalecer la concentración, lo que evidencia una reactivación de las fases de planificación y monitoreo del aprendizaje propuestas en el modelo de Zimmerman (2001).

Un hallazgo relevante es el papel determinante de los docentes en este proceso de reactivación de la motivación académica. Los estudiantes valoran positivamente las clases que fomentan la participación, son dinámicas y se relacionan con sus intereses personales. Alonso-Tapia y Fernández (2008) destacan que los docentes pueden facilitar la elección de metas

apropiadas y orientar el esfuerzo de los estudiantes, confirmando el impacto del profesorado no solo en la transmisión de contenidos, sino también en la configuración de entornos de aprendizaje autorregulado. Además, la posibilidad de elegir asignaturas electivas, particularmente en tercero y cuarto medio, refuerza el compromiso con el aprendizaje al permitir una mayor identificación con los contenidos, como lo ilustra la percepción de los participantes.

Otro aspecto significativo es la evidencia de estrategias de disposición al estudio diferenciadas según el nivel de desempeño académico. Los estudiantes con promedios altos implementan técnicas de planificación anticipada, como la utilización de alarmas, calendarios, "*to do lists*" y otras herramientas que les permiten organizar sus tareas y gestionar su tiempo de manera efectiva. Estas prácticas se encuentran en consonancia con la literatura sobre estrategias de autorregulación (Boekaerts & Cascallar, 2006; Panadero & Alonso-Tapia, 2014), y permiten inferir que la capacidad de planificación temprana influye positivamente en el rendimiento académico.

Por el contrario, los estudiantes con rendimientos más bajos, aunque muestran responsabilidad en la asistencia y participación, evidencian carencias en la implementación de estrategias de planificación y organización del estudio. La ausencia de técnicas claras de autorregulación en este grupo puede estar relacionada con una menor percepción de autoeficacia y control sobre el propio aprendizaje, lo que ha sido señalado por investigaciones anteriores como un factor de riesgo para el bajo desempeño académico (Cassidy, 2011; Sáez et al., 2018).

La diferenciación también se refleja en el uso del entorno para estudiar. Mientras los estudiantes de mejor desempeño reconocen explícitamente la importancia de un ambiente físico adecuado, aquellos con promedios más bajos no hacen referencia a este aspecto, lo que podría estar indicando una menor consciencia de las variables contextuales que inciden en la calidad del aprendizaje. Esta diferencia resalta la necesidad de promover explícitamente la enseñanza de estrategias de organización ambiental como parte de los programas de apoyo académico en secundaria.

Las dificultades reportadas para retomar la rutina escolar —cansancio, dificultades de atención, interferencia de dispositivos móviles— son consistentes con los efectos descritos en la literatura sobre el impacto de la pandemia en la salud mental y las rutinas de los adolescentes (Almonacid et al., 2021; Sánchez, 2021). La necesidad de adaptarse nuevamente a los horarios escolares y a la interacción social en espacios presenciales representa un desafío adicional que, en algunos casos, dificulta la consolidación de hábitos de estudio.

Respecto al aprendizaje colaborativo, los estudiantes destacan el apoyo de sus compañeros como un elemento fundamental para el estudio, reforzando la dimensión social del aprendizaje, tal como lo postula Vygotsky (1979). La colaboración entre pares no solo facilita la comprensión de contenidos, sino que también promueve la motivación y el sentido de pertenencia académica, elementos que resultan cruciales en contextos de recuperación educativa tras una crisis.

La discusión de los resultados también permite observar una convergencia parcial con investigaciones recientes que han evaluado la autorregulación en estudiantes universitarios tras la pandemia. Aunque en general se reporta una baja autorregulación en niveles superiores de educación (Sáez et al., 2021), en esta muestra se identificaron comportamientos autorregulatorios emergentes, especialmente entre los estudiantes de mejor desempeño. Esto sugiere que, si bien las condiciones del entorno pueden afectar los procesos de aprendizaje, existen diferencias individuales significativas que permiten a algunos estudiantes adaptar más eficazmente sus estrategias a las nuevas exigencias.

Un hallazgo adicional a considerar es la diferencia de género observada en la disposición al estudio. Aunque no era un objetivo central de la investigación, se advierte que las mujeres participantes tienden a mostrar mayores niveles de autorregulación, en concordancia con estudios previos que han reportado diferencias de género en habilidades de planificación y gestión académica (Cassidy, 2011).

Entre las principales limitaciones de esta investigación se encuentra el tamaño reducido y no representativo de la muestra, compuesta únicamente por estudiantes de un establecimiento particular subvencionado. Esta característica limita la generalización de los resultados a otros contextos educativos o sociales. Asimismo, no se consideraron variables contextuales adicionales, como el nivel socioeconómico, la composición familiar o factores socioemocionales, que podrían influir en las concepciones y prácticas de autorregulación del aprendizaje.

Otro aspecto a considerar es que el estudio se centró únicamente en la fase de disposición al estudio del modelo de autorregulación de Zimmerman, sin abordar las fases de ejecución y autorreflexión. Esta restricción impide comprender de manera integral el ciclo completo de autorregulación que los estudiantes podrían estar desarrollando.

Finalmente, el carácter cualitativo de la investigación, aunque proporciona una comprensión profunda de las experiencias de los estudiantes, no permite establecer relaciones causales ni medir la magnitud de los fenómenos observados.

Con base en las limitaciones señaladas, se sugiere que futuras investigaciones incorporen muestras más amplias y diversas, incluyendo estudiantes de distintos tipos de establecimientos (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados) para explorar posibles diferencias asociadas a variables socioeconómicas y culturales. Asimismo, resulta pertinente desarrollar estudios longitudinales que permitan observar la evolución de las estrategias de autorregulación a lo largo de distintos momentos del año académico, captando posibles fluctuaciones en la disposición y en el rendimiento académico.

Se recomienda también adoptar enfoques metodológicos mixtos, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas, que posibiliten una triangulación de datos y un análisis más robusto de las relaciones entre disposición al estudio, estrategias autorregulatorias y desempeño académico. Finalmente, futuras investigaciones deberían considerar el análisis integral de las tres fases del modelo de Zimmerman, para comprender cómo la planificación, ejecución y autorreflexión interactúan en el proceso de autorregulación del aprendizaje de los adolescentes.

Los hallazgos de esta investigación permiten evidenciar la complejidad de los procesos de disposición y autorregulación del aprendizaje en adolescentes que retornan a la presencialidad tras una situación de crisis como la pandemia. Se destaca la relevancia de las concepciones de aprendizaje, el rol de las estrategias individuales y el impacto del entorno educativo en la configuración de trayectorias académicas diferenciadas. Estos resultados, aunque limitados en su alcance generalizable, ofrecen una base para futuras investigaciones que profundicen en la comprensión integral de la autorregulación en la educación secundaria, considerando no solo las fases de disposición, sino también los procesos de ejecución y reflexión metacognitiva. Fortalecer la enseñanza explícita de estrategias de autorregulación y generar entornos educativos que favorezcan el compromiso y la autonomía emergen como desafíos prioritarios para la formación de aprendices resilientes y adaptativos en contextos cambiantes.

Referencias

- Alvarez-Cruces, D., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y. (2020). Revisión sistemática del aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica Superior*, 34(4). <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2136>
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Labor
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Barreto-Trujillo, F. J. y Álvarez-Bermúdez, J. (2020). Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 7(2), 184-193.
- Berridi, R. y Martínez, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39(156), 89-102. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200089&lng=es&tlng=es
- Boekaerts, M. & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?. *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Bruna, D., Pérez, M. V., Bustos, C. y Núñez, J.C. (2017). Propiedades Psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(44), 77-91. <https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.07>
- Cunill, M. y Curbelo, L. (2021). Una aproximación a la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en la educación médica. *Educación Médica Superior*, 35(1), e2498. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000100019&lng=es&tlng=es
- Choragwicka, B. y Moscoso, S. (2007). Validación de Contenido de una Entrevista Conductual Estructurada. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(1), 75-92.
- Daura, F. T. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. *Revista Educación*, 41(2), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21396>
- Díaz, A., Pérez, M. V., González-Pienda, J. y Núñez Pérez, J. C. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 39(157), 87-104.
- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P. y Núñez, J. C. El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psico.2018.08.001>
- Covarrubias-Apablaza, C. G., Acosta-Antognoni, H. y Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 12(6), 103-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Fernández, A. (2020). Regulación y autoregulación de los aprendizajes: una propuesta didáctica en básica secundaria. *Sophia*, 6(2), 219-232. <http://dx.doi.org/10.18634/sophia.16v.2i.972>
- Fernández-de-Castro, J., Ramírez-Ramírez, L. N. y Rojas-Muñoz, L. M. (2021). Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en Educación Secundaria y Media superior ante la contingencia de la Covid-19. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres Del Pedagogogo*, 31, 119-148. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i31.2122>

- Gaeta, M., Gaeta, L. y Rodríguez, M. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 3-27. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>
- González-Moreno, C. (2017). Efectos de la enseñanza en la autorregulación del aprendizaje de conceptos científicos en estudiantes universitarios. *Summa Psicológica*, 14(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18774/summa-vol14.num2-336>
- López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Arias-Roa, N. y Díaz-Mujica, A. (2020). Revisión sistemática sobre instrumentos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación secundaria. *Información Tecnológica*, 31(4), 85-98. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000400085>
- Novikova, N. N. y Poberezkaya, V. F. (2021). Characteristics of the self-regulation of middle school students in Russia during the period of distance learning. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), e16755. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16755>
- Nugteren, M. L., Jarodzka, H., Kester, L. & Van Merriënboer, J. J. G. (2018). Self-regulation of secondary school students: self-assessments are inaccurate and insufficiently used for learning-task selection. *Instructional Science*, 46, 357-381. <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9448-2>
- Magaldi, D. y Berler, M. (2020). Semi-structured Interviews. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T.K. (Eds), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. (pp. 4825-4830). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_857
- Miná. V., Silvestre, M. y Otero, L. (2021). Aprendizaje autorregulado en estudiantes de ingeniería; estrategias de gestión de recursos pedagógicos. *Anales AFA*, 32(1), 32-38. <https://anales.fisica.org.ar/index.php/analesafa/article/view/2301>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. A. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Sáez, F., Díaz, A., Panadero, E. y Bruna, D. (2018). Revisión sistemática sobre competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios. *Revista Formación Universitaria*, 11(6), 83-98. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083>
- Sáez, F., Bustos, C., Pérez, M., Mella, J., Lobos, K. y Díaz, A. (2018). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 199-245. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>
- Sáez-Delgado, F. (2020-2022). La relación recíproca entre la autorregulación del profesor y la autorregulación del aprendizaje y desempeño académico del estudiante. Un modelo explicativo en Educación Media. Proyecto FONDECYT de Iniciación en Investigación 2020, N°11201054.
- Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y. & León-Ron, V. (2021). Scales to measure self-regulated learning phases in secondary school students. *Información tecnológica*, 32(2), 41-50. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200041>
- Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., Olea-González, C., García-Vásquez, H. & Porter, B. (2022). Association Between Self-Regulation of Learning, Forced Labor Insertion, Technological Barriers, and Dropout Intention in Chile. *Higher Education Dropout After COVID-19: New Strategies to Optimize Success*.

- Sánchez B., I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN*, 25(1), 123-141. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192021000100123&lng=es&tlng=pt
- Sánchez O., A. y Reyes R., F. (2024). Diseños cualitativos de investigación en salud. En V. P. Díaz Narváez (Ed.), *Metodología de la investigación científica y bioestadística: Para profesionales y estudiantes de ciencias de la salud* (3ª ed., pp. 693-716). RIL Editores; Universidad Andrés Bello.
- Suárez, F. E. T., Tomalá, C. J. A., Lino, A. J. P. y Tomalá, D. F. A. (2020). La autorregulación del aprendizaje de los adolescentes y la neurodidáctica. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 8(2), 75-80.
- Suárez, P. Y. O., Sánchez, F. M., Carrasco, F. J. C. y Escobar, J. C. M. (2020). Incidencia de los aspectos socioculturales en la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de la básica secundaria. *Revista Boletín REDIPE*, 9(12), 111-126.
- Valdés, M.A. y Pujol, L., (2015). Propiedades psicométricas y estructura factorial de la escala de aprendizaje autorregulado (EAA) en adolescentes. *Psicogente*, 18(33), 66-77. <https://doi.org/10.17081/psico.18.33.56>
- Vásquez Córdova, A. S. (2021). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios como predictores de su rendimiento académico. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 159-170.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: Epistemología y técnicas*. Editorial de las Ciencias.
- Zamora, A., Suárez, J. M. & Ardura, D. (2018). Error detection and self-assessment as mechanisms to promote self-regulation of learning among secondary education students. *Journal of Educational Research*, 111(2), 175-185. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1225657>