



Una mirada a la gestión del aula para fomentar la autorregulación del aprendizaje en la educación media y universitaria

A look at classroom management, to promote at Self-regulation of learning in secondary and university education

Fecha de recepción:
25 de octubre 2024

Fecha de aprobación:
26 de febrero 2025



<https://hdl.handle.net/20.500.14492/31182>

Andrea Nathalia Parada Martínez
Colombia
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
aparadamart@uniminuto.edu.co
 <https://orcid.org/0009-0005-3426-0518>

Edward Hernando Tinjacá Calderón
Colombia
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
etinjaca@uniminuto.edu.co
 <https://orcid.org/0009-0002-4990-7191>

Astrid Yineth Torres Vásquez
Colombia
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
atorresvasq@uniminuto.edu.co
 <https://orcid.org/0000-0002-9497-6180>

Tany Giselle Fernández Guayana
Colombia
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
tany.fernandez.g@uniminuto.edu.co
 <https://orcid.org/0000-0002-4726-5028>

Resumen

Cuando se contempla el alcance del éxito académico en educación media y superior, influyen la personalidad y los hábitos de los estudiantes, pero a su vez, el ejemplo, la práctica educativa, la especialización del conocimiento y el vínculo entre docente-estudiante. Por lo tanto, esta investigación tuvo como objetivo diseñar rutas de gestión de aula para potenciar la autorregulación del aprendizaje en instituciones educativas colombianas. Se trabajó bajo el enfoque cualitativo, alcance correlacional y diseño de estudio de caso. La muestra consistió en 174 estudiantes distribuidos en educación media, técnica y superior, y 8 docentes activos. Se recopilaron los datos mediante la entrevista semiestructurada, el registro de observación, el registro documental y el grupo focal. El análisis de información se realizó mediante la triangulación bajo matriz de Excel. Los resultados definen que la gestión de aula puede influir directamente en el desarrollo de autorregulación del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes adquirir las herramientas y el apoyo necesario para gestionar recursos como el tiempo, fijar metas, autoevaluarse, la autonomía y el pensamiento crítico. Se concluye que la eficacia docente también puede contribuir significativamente al desarrollo de la autorregulación, cuando promueven actividades que desafían a los estudiantes a tomar decisiones, reflexionar sobre su progreso y adaptar sus estrategias de estudio. Se concluye que la buena gestión de aula del profesor contribuye a que los estudiantes enfrenten los desafíos académicos en niveles más altos de la evaluación de la educación.

Palabras clave: aprendizaje, autorregulación, educación secundaria, educación superior, enseñanza.

Abstract:

When the scope of academic success in secondary and higher education is contemplated, the personality and habits of the students are influenced, but at the same time, the example, the educational practice, the specialization of knowledge and the bond between teacher-student. Therefore, this research aimed to design classroom management routes to enhance self-regulation of learning in Colombian educational institutions. We worked under the qualitative approach, correlational scope and case study design. The sample consisted of 174 students distributed in secondary, technical and higher education, and 8 active teachers. The data were collected through the semi-structured interview, the observation record, the documentary record and the focus group. The information analysis was carried out through triangulation using an Excel matrix. The results define that classroom management can directly influence the development of self-regulation of learning, allowing students to acquire the tools and support necessary to manage resources such as time, set goals, self-evaluation, autonomy and critical thinking. It is concluded that teacher effectiveness can also contribute significantly to the development of self-regulation, when they promote activities that challenge students to make decisions, reflect on their progress and adapt their study strategies. It is concluded that good classroom management by the teacher contributes to students facing academic challenges at higher levels of educational evaluation.

Keywords: higher education, learning, secondary education, self-regulation, teaching.

1. Introducción

En Colombia la autorregulación del aprendizaje en la educación secundaria y superior es un componente trascendental para el alcance del éxito académico y personal de cada uno de los estudiantes (Hernández y Camargo, 2017). En el país un reto por superar es la deserción escolar, lo que obliga a adoptar ideas innovadoras y proactivas en la promoción de la autorregulación.

Es por eso que estudios previos como *La regulación y autorregulación de los aprendizajes: Una propuesta didáctica en básica secundaria* (Fernández, 2020) se investigó la posibilidad de ofrecer herramientas útiles para comprender los procesos de aprendizaje que surgen durante la ejecución de una propuesta educativa con el propósito de que los estudiantes desarrollen habilidades de planificación. Otro estudio denominado *Diseño de tareas para promover el aprendizaje autorregulado en la universidad* (Valencia-Serrano, 2020), proporcionó pautas para que los profesores universitarios diseñen tareas académicas que promuevan el aprendizaje autorregulado en los estudiantes.

Por otro lado, el estudio *Una mirada praxeológica a la autorregulación del aprendizaje* (Conejo et al, 2020), de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO tuvo como meta analizar los factores y condiciones que simplifican la autorregulación del aprendizaje, identificando estrategias que permitieran el aprendizaje autónomo y la contribución al desarrollo de habilidades para la vida. Finalmente, el estudio *Impacto de un programa de tutoría entre iguales para mejorar la autorregulación del aprendizaje* (Fernández-Martín et al., 2020) de la Universidad de Granada, evaluó el impacto de un programa de tutoría entre pares, en la mejora de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios nuevos, lo cual pudo identificar los efectos en los tutores.

Sobre el concepto de autorregulación, este ha tenido evolución integrando componentes como la motivación y la emoción (Salas y Gallardo, 2022). Actualmente, se estudia en contextos virtuales, reflejando su adaptabilidad a entornos educativos cambiantes. Diversas teorías, como las de Bandura (autoeficacia), Vygotsky (zona de desarrollo próximo) y Piaget (constructivismo), han intentado explicar la autorregulación del aprendizaje como la interacción entre la motivación, el entorno social y los procesos cognitivos.

Dado lo anterior, los estudiantes autorregulados en el aprendizaje son capaces de monitorear su progreso, evaluar sus fortalezas y debilidades, y ajustar sus estrategias para alcanzar el alto desempeño académico. Además, logran gestionar sus emociones, lo que les permite enfrentar el estrés y la frustración, manteniendo una actitud positiva hacia el aprendizaje. Álvarez, Quinayas, Salazar y Fernández (2024) definen el aprendizaje autorregulado como un proceso constructivo en el que los estudiantes establecen metas, supervisan y ajustan sus cogniciones, emociones y conductas en función de dichas metas y del contexto. Este enfoque considera al estudiante como un participante activo, capaz de adaptarse a su entorno para optimizar su rendimiento académico.

Algunos de los elementos clave de la autorregulación del aprendizaje son entonces la cognición, la metacognición y la motivación. La cognición involucra procesos mentales como la atención y la memoria, mientras que la metacognición permite la planificación y el control de esos procesos. La motivación, dividida en intrínseca y extrínseca, son esenciales para dirigir el comportamiento hacia metas específicas. Las tres contribuyen a una sinergia para la transformación de los escenarios de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Rivas et al, 2025).

Por otro lado, Voss, Kunter y Baumert (2011) mencionan que la gestión de aula es un componente clave en la enseñanza, considerándola como parte del conocimiento pedagógico y psicológico del docente. Va más allá de mantener el control y el orden en la clase. Hoy en día, la gestión de aula se entiende como un proceso complejo que busca diseñar un ambiente de aprendizaje basado en relaciones interpersonales y sana convivencia. Según Uruñuela (2019) y Jiménez (2019), la gestión de aula incluye desde la organización de contenidos hasta la promoción de interacciones colaborativas entre estudiantes, estableciendo un entorno propicio para el aprendizaje.

Es por ello, que es primordial tener en cuenta el rol del docente como gestor de aula, ya que es fundamental para garantizar que los estudiantes desarrollen las competencias y conocimientos esperados. Este proceso implica adquirir habilidades en el manejo de técnicas, estrategias y actitudes que favorezcan la interacción positiva, no sólo con los mismos compañeros, sino también con sus familias, docentes, comunidad y cultura (Mora-Benavides et al., 2024). La capacidad de gestionar eficazmente estas relaciones es crucial para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

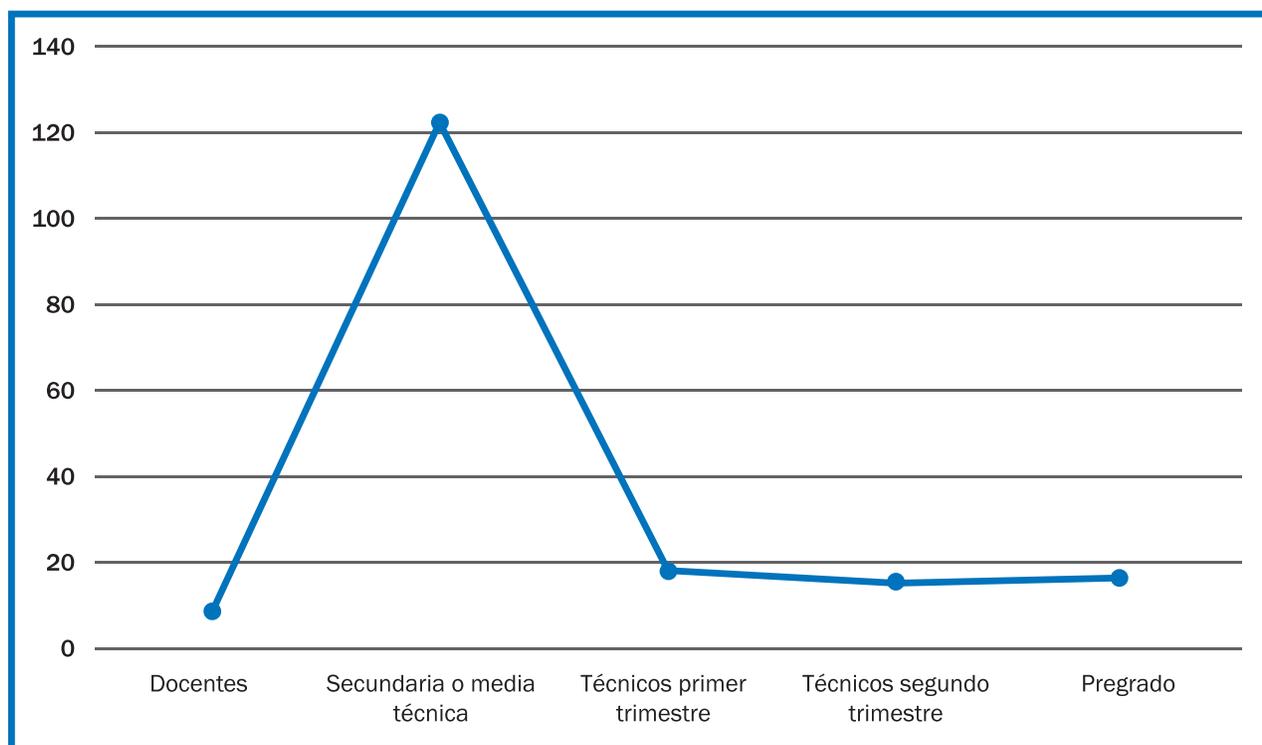
A partir de lo anterior, surge el interés por llevar a cabo un estudio colaborativo desde la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), con el propósito de responder a la siguiente pregunta problema ¿Cómo la gestión de aula posibilita la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de educación? Se espera que los resultados proporcionen recomendaciones prácticas mediante una ruta de gestión de aula para la autorregulación del aprendizaje que ayude a mejorar los procesos educativos existentes en educación media y superior, así como para orientar futuras investigaciones que se interesen por estos ejes temáticos.

2. Metodología

El enfoque metodológico adoptado es el cualitativo con alcance correlacional y diseño de estudio de caso, que permiten analizar profundamente la manera cómo los docentes gestionan su hacer y su contribución en la autorregulación del aprendizaje de sus estudiantes. Con ello se buscó comprender las dinámicas de comunicación, los estilos de enseñanza y la receptividad de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje autorregulado. Esta metodología proporciona una visión holística de las relaciones en el aula, revelando patrones y matices que contribuyen a una mejor comprensión del entorno educativo y a la mejora de las prácticas pedagógicas.

La población objeto estuvo compuesta por hombres y mujeres, tanto estudiantes como docentes, de educación media y superior, pertenecientes a instituciones públicas y privadas ubicadas en los departamentos de Cundinamarca, La Guajira, Antioquia, Meta y Bogotá D.C de Colombia. Los criterios de selección se basaron en la inclusión de estudiantes de educación media, en los grados de 9° a 11°, con edades entre 13 y 19 años, así como alumnos de programas de formación superior en teología, enfermería y nivel técnico en Instalación de Sistemas Eléctricos, cuyos rangos de edad oscilan entre 15 y 50 años. La muestra final se conformó principalmente por 174 estudiantes y 8 profesores. El tipo de muestreo fue no probabilístico y voluntario, teniendo en cuenta que los participantes fueron seleccionados de acuerdo con su disponibilidad (ver tabla 1).

Figura 1. Selección de la muestra



Nota. Elaboración propia, 2024.

Se utilizaron diversas técnicas de recolección de información como el registro de observación no participante, la entrevista semiestructurada, el registro documental y el grupo focal, con el fin de obtener una comprensión integral sobre la gestión de aula y su impacto en la autorregulación del aprendizaje. La observación permitió captar dinámicas y comportamientos en el aula, el registro documental posibilitó conocer el desempeño académico de los estudiantes con sus calificaciones, mientras tanto, las entrevistas y grupos focales proporcionaron perspectivas profundas sobre la gestión de aula por parte de los estudiantes y docentes.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante la triangulación de la información, lo que permitió visualizar de manera clara los hallazgos relacionados con la gestión de aula, la autorregulación del aprendizaje y el desempeño académico. Esto facilitó la identificación de patrones y tendencias, evidenciando la relación entre estas variables. Además, esto favoreció la interpretación de los resultados para el diseño de una ruta de gestión de aula en los niveles de educación secundaria y superior.

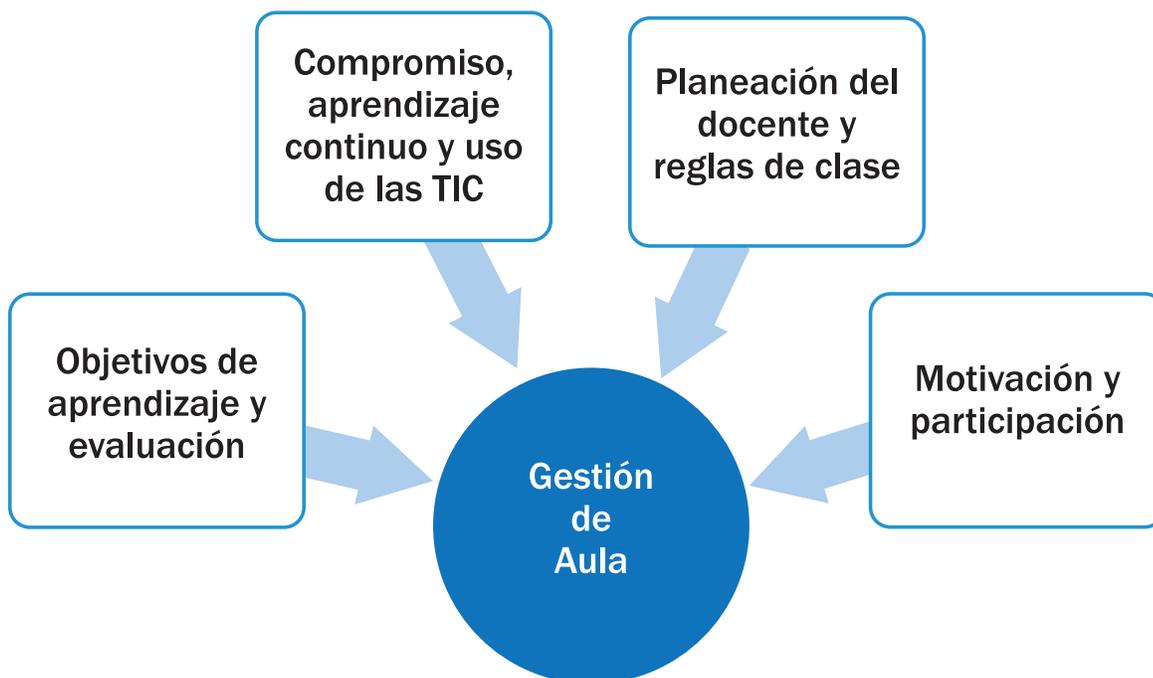
3. Resultados y discusión

3.1 Gestión de aula

En educación secundaria, según la información recolectada, los estudiantes valoran la organización y la coherencia en la estructura de las clases, que suelen seguir un patrón claro: introducción, explicación, actividad, evaluación; también, aprecian el uso de recursos tecnológicos y métodos variados, como videos y debates para entender mejor los temas. Una docente de Ciencias Sociales menciona que sus estudiantes saben las dinámicas y la estructura de la clase, lo que les permite una evaluación constante y una buena dinámica de trabajo. Normalmente, sus actividades son en grupo, entonces los estudiantes tienen la facilidad de interactuar entre ellos y en función de las actividades propuestas. Un estudiante de esta asignatura menciona lo siguiente: «Ya todos sabemos que las clases tienen el mismo orden. Entonces la profe explica y siempre pregunta si entendimos o si tenemos dudas de los temas» (comunicación personal, 10 de junio de 2024).

En relación con lo anterior, en la figura 2, se evidencian algunos de los factores claves en la gestión de aula como la planificación de la clase del docente, cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y uso de herramientas como las TIC. Otros de los elementos destacados fueron la evaluación y la organización de las clases refiriéndose a ellos como el establecimiento de las reglas claras para su desarrollo.

Figura 2. Factores que inciden en la gestión de aula



Nota. Elaboración propia, 2024.

Por su parte, en educación técnica y superior, los docentes son autónomos en su gestión de aula. La planeación y organización son esenciales para un entorno de aprendizaje exitoso, ya que, los estudiantes reconocen las dinámicas de las clases, lo que facilita su aprendizaje y contribuye a su desarrollo académico y personal. Además, la gestión del aula incluye aspectos socioemocionales, como la creación de un buen clima de clase y la conexión entre docente - estudiante, aspecto crucial para generar confianza e intercambio de conocimientos.

La claridad desde el inicio del curso sobre las expectativas, los objetivos y las competencias necesarias son de gran importancia para los estudiantes. Por lo general, adoptan rutinas y estrategias para mantenerse concentrados y cumplir con las exigencias académicas dentro de las cuales se pueden mencionar: establecer acuerdos con el docente sobre las metas de aprendizaje y formas de evaluación, tomar nota, conocer previamente los resultados de aprendizaje, participar en clase, trabajar en equipo, planear cómo desarrollar los proyectos de aula y mostrar los avances. Con ello, la gestión del aula en el nivel educativo técnico y superior resulta eficaz al proporcionar estructura, apoyo y claridad promoviendo el aprendizaje activo y el éxito académico.

Adicional a ello, los participantes coinciden en que la motivación es un factor clave para lograr una gestión de aula adecuada. Una docente afirma lo siguiente: «Lo que motiva de manera especial a los estudiantes es la realización de prácticas, dado que la formación que imparte en electricidad es muy del hacer» (comunicación personal con la docente, 10 de junio de 2024); los estudiantes, por su parte, expresan: «Considero que la actitud es algo importante, porque el que quiere aprender va a prestar atención e inclusive va a buscar información en otras fuentes para seguir avanzando» (comunicación personal con el estudiante, 10 de junio de 2024).

Es así como, los resultados indican que una gestión de aula debe estar basada en la planificación, organización y estructura, como parte esencial para el buen desempeño académico. En la educación media, los docentes utilizaron dinámicas y reglas acordadas desde el inicio con los estudiantes y establecieron objetivos claros junto con actividades bien definidas; como efecto, se generó un entorno de cooperación y respeto favoreciendo un aprendizaje significativo. Autores como Darling-Hammond (2012) y Jiménez (2019) sugieren que una organización adecuada del aula fomenta la cooperación y el compromiso de los estudiantes al establecer un sistema de aprendizaje estructurado. Por su parte, en la educación superior, los profesores destacaron el papel de la planificación ya que posibilita darle intencionalidad al acto educativo, en vez de improvisar. Por lo tanto, al diseñar objetivos específicos y organizar el contenido se responde a las necesidades particulares de los estudiantes. Todo ello contribuye a la mejora del aprendizaje porque el docente facilita un entorno de comunicación abierta, de retroalimentación y de motivación a cumplir las metas académicas (De Hoyos et al., 2018).

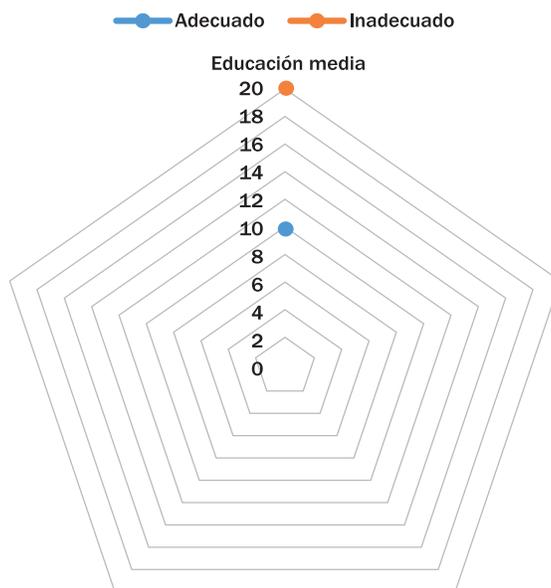
Si bien, todo lo anterior indica que la gestión de aula es una administración y dirección del proceso educativo desde el quehacer docente, esta no podría generar impacto en la autorregulación del aprendizaje si no se adecua a los contextos de desarrollo y las realidades territoriales de los estudiantes. La diversidad en necesidades, estilos de aprendizaje, realidades socioeconómicas, estructura familiar y cultura, exigen que los docentes flexibilicen su propia manera de enseñar. Autores como Ponce y Luján (2013) enfatizan sobre la diferenciación pedagógica como elemento para adaptar la gestión del aula a las situaciones particulares de cada grupo y temática a impartir. Por esa razón, explicitan que se combinan herramientas conductuales, humanistas, cognitivas y socioculturales.

3.2 Autorregulación del aprendizaje

Se menciona el trabajo colaborativo, en los casos de educación secundaria, como una estrategia que no sólo fomenta la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, sino que también promueve un ambiente de aprendizaje activo y participativo. Los docentes agregan que dejar actividades colaborativas permiten la comunicación entre pares, distribuir las tareas, destacar las potencialidades de cada uno de los miembros y, por lo tanto, enfocarse en cumplir la meta; si uno de los integrantes no trabaja, los demás compañeros influyen para que cumpla porque su actuar afecta el avance de los demás. Adicionalmente, los testimonios de los estudiantes reflejan que, en el ámbito de la escuela, tienen claras sus rutinas de estudio y cómo se organizan para cumplir con las tareas, mientras que en el hogar no. Allí, algunos no cuentan con un ambiente propicio para el estudio. Algunos estudiantes mencionan que, a menudo, las tareas escolares se ven interrumpidas las del hogar que sus padres les atribuyen. Esto demuestra que, aunque los estudiantes pueden regularse en su aprendizaje, pueden enfrentar desafíos que afectan su capacidad para estudiar. Es así como el rendimiento académico no sólo depende del escenario escolar, sino también de los medios y ambiente que proporciona el hogar para la autorregulación del aprendizaje.

Por otra parte, se destaca el ambiente de aula como uno de los factores determinantes en la autorregulación del aprendizaje. Cuando el docente propicia las discusiones, no sanciona los errores y posibilita el intercambio de saberes y experiencias, los estudiantes suelen sentirse confiados para realizar las tareas de clase. No obstante, se resalta en los estudiantes la necesidad de mejorar la gestión de su tiempo libre, las rutinas de estudio y la organización para hacer las actividades (ver figura 2).

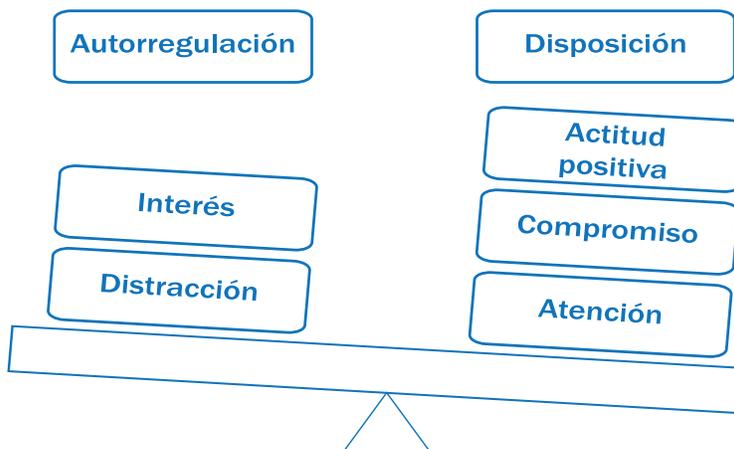
Figura 3. Ambiente propicio para la autorregulación



Nota. Elaboración propia, 2024.

En educación técnica y superior, la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes suele ser visible por los comportamientos que presentan en el aula: hay buena disposición por las temáticas de clase e interés por saber cómo aplicar lo aprendido en campo. Se reconoce que el uso del celular puede distraerlos, pero la motivación por tener un título que les permita entrar al mercado laboral y aportar cambios a la sociedad, son factores importantes para su éxito académico. Por esa razón, la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación superior demanda mayor compromiso por parte del docente, porque ellos consideran que la práctica del docente será determinante para adquirir los conocimientos y herramientas que impacten su empleabilidad en el futuro inmediato (Ver figura 4).

Figura 4. Factores determinantes en la autorregulación del aprendizaje en Educación Superior



Nota. Elaboración propia, 2024.

Los anteriores resultados arrojan que, para un mejor desempeño escolar, los estudiantes deben monitorear, regular, hacer un ejercicio metacognitivo y controlar su conducta en función de resolver las tareas académicas. Estudiantes autorregulados son capaces de evaluar sus propios avances, corregir errores y superar dificultades cosa que incita a la autonomía, la responsabilidad y la disciplina (Pinzón et al., 2024). En la educación secundaria, los estudiantes enfrentan retos como la regulación del tiempo y el manejo emocional; sin embargo, herramientas como el uso de las TIC, el trabajo de campo, el juego, los debates y el trabajo colaborativo son eficaces para fortalecer su autorregulación en el aprendizaje. Por su parte, en la educación superior, los estudiantes encuentran otros obstáculos como trabajar en paralelo mientras estudian, lo cual dificulta la organización de los espacios y los horarios de estudios; también, las distracciones tecnológicas, que afectan su concentración y gestión del tiempo. Empero, estrategias como la organización de tareas, el estudio colaborativo y la apropiación de la enseñanza les permite tener control de su aprendizaje y de las tareas que se deben realizar.

Teniendo en cuenta lo anterior, la gestión del aula impacta directamente en la autorregulación del aprendizaje porque las estrategias pedagógicas, la didáctica, los recursos, la organización y evaluación dirigidos por el docente permite que los estudiantes se desenvuelvan autónomamente comprendiendo cómo deben actuar para lograr las metas de aprendizaje. Al respecto, García, Carvajal, Palacios y Fernández (2024) afirman que la forma en que los docentes gestionan sus clases y aplican estrategias pedagógicas, puede fomentar o inhibir la autorregulación de los estudiantes; pues, un ambiente de aprendizaje estructurado y positivo facilita la planificación, la gestión del tiempo y la autoevaluación. Sin embargo, en algunas ocasiones, la autorregulación del aprendizaje se ve influenciada por otros elementos distintos que hacen parte del contexto de cada uno de los estudiantes.

3.3 Desempeño escolar

En educación secundaria, se observa que los estudiantes presentan un buen desempeño en sus procesos de lectura y escritura, lo cual se corrobora con sus altas calificaciones. Esto influye en la buena comprensión lectora, en la capacidad argumentativa y en el pensamiento crítico, aspectos necesarios en sus demás ámbitos en la escuela (Fernández, 2025). Estas habilidades se logran porque los docentes aplican estrategias de concentración, decodificación, razonamiento y memoria, lo cual exige de los estudiantes una autorregulación para el control de su proceso de aprendizaje.

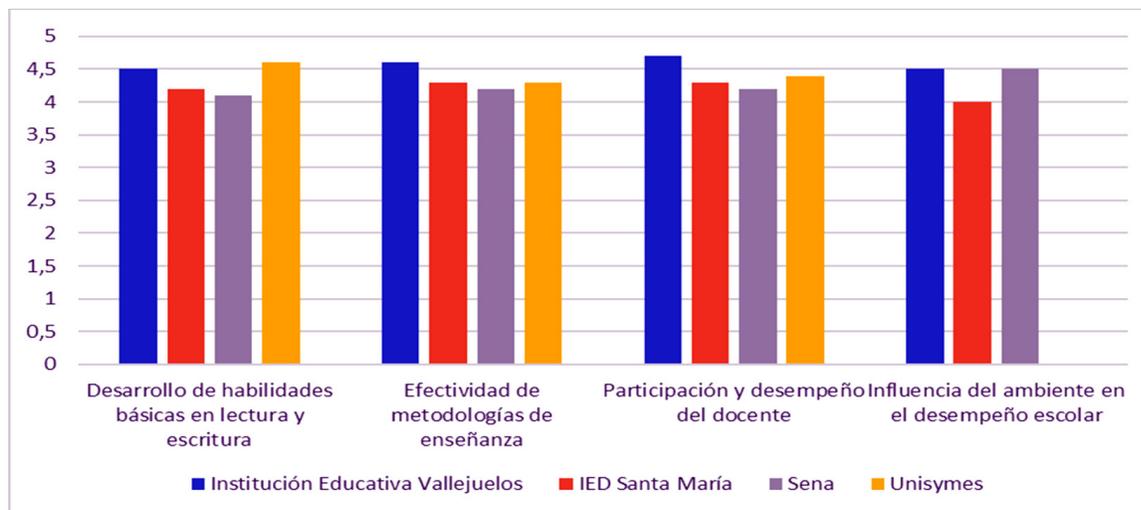
Otro hallazgo significativo, es la efectividad de las metodologías de enseñanza con diferentes enfoques pedagógicos como la enseñanza grupal, el aprendizaje basado en estímulos y el uso de tecnologías. Todo ello, fomenta la autorregulación en los estudiantes al promover la evaluación de su propio aprendizaje y el ajuste de sus propias estrategias en función de los resultados obtenidos. Lo anterior, refuerza el impacto positivo en el desempeño académico, evidenciando que las metodologías flexibles y variadas conducen a un aprendizaje más eficaz y efectivo.

Otro factor destacado en el desempeño de los estudiantes son las situaciones emocionales dados sus cambios hormonales. Estos factores son mitigados por medio de una gestión emocional donde hay comprensión por parte del docente, pero también la formación en la autorregulación emocional. Allí los docentes trabajan el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, comunicación de

lo que se siente y la empatía, los cuales posibilitan un clima de aula favorable para el desarrollo de las actividades escolares.

Finalmente, se observa la influencia del ambiente. Los participantes expresan que la creación de espacios de evaluación efectivos, el acceso adecuado a recursos educativos y la calidad de la enseñanza son elementos de una gestión del aula exitosa, ya que facilitan el aprendizaje y promueven un escenario propicio para su desarrollo autorregulado.

Figura 5. Diferencias y las similitudes de las instituciones en el desempeño escolar



Nota. Elaboración propia, 2024.

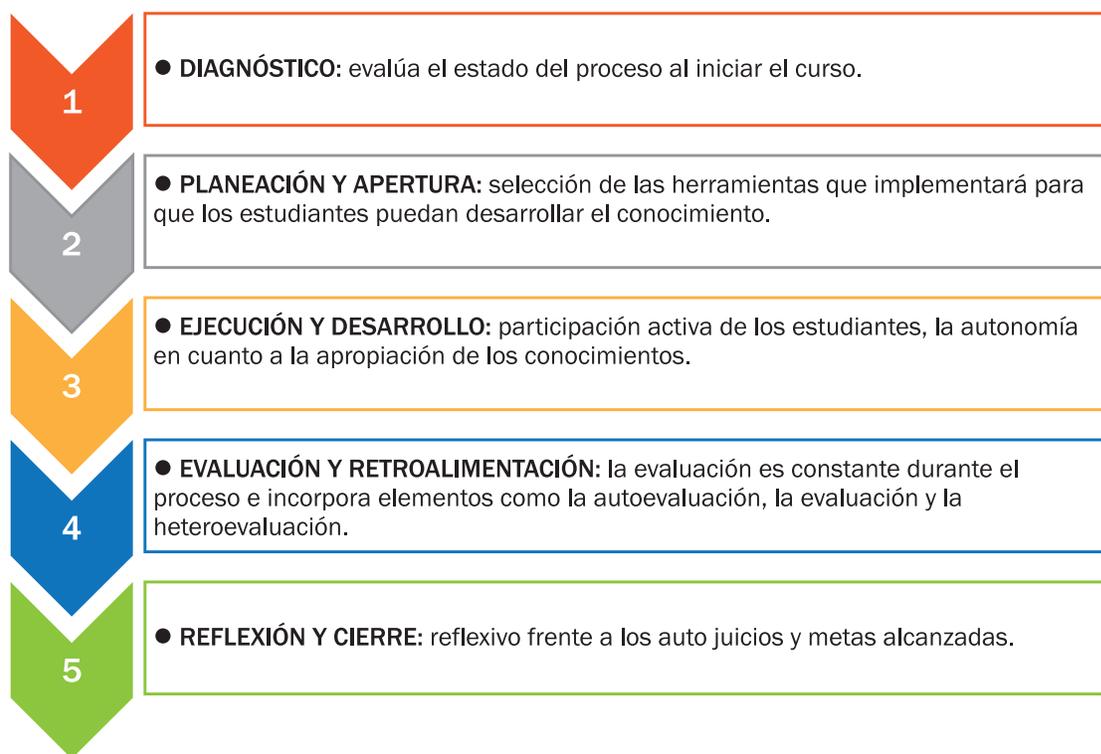
Diversos estudios han buscado evidenciar los diferentes factores que determinan el rendimiento y desempeño académico de los estudiantes focalizando su atención en variables como: tipo de institución educativa, nivel socioeconómico, escolaridad de los padres, barrio de residencia, rural o urbano (Cortez-Soto y Moreno-Treviño, 2024). No obstante, el papel que desempeñan la institución educativa y el docente establecidos en sus currículos, metodologías de enseñanza, enfoques educativos son los que determinan una práctica pedagógica efectiva para lograr los objetivos de aprendizaje. Esto redundará en un ambiente de aprendizaje ordenado, planificado, coherente y en constante adaptación a las realidades circundantes de la comunidad educativa (De Hoyos et al., 2018). Es así como se puede afirmar que cuando hay un espacio adecuado para el aprendizaje, se mejora el desempeño y el éxito estudiantil.

Ahora bien, como aspecto novedoso, se encontró que los propios docentes mejoran su desempeño a partir de su gestión de aula. Esto se debe a que en la relación existente entre docente-estudiante las mejoras en la práctica educativa implican el esfuerzo permanente del docente por su autorregulación del aprendizaje (Ronqui, 2023). Esto, sumado a una reflexión crítica invita a la mejora y formación continua. De allí, que sea urgente contar con profesionales de alto desempeño, es decir, docentes expertos a la hora de enseñar, que sepan pensar, aprender y motivar (Fuentes et al., 2013).

3.4 Rutas de gestión de aula para una autorregulación del aprendizaje

En educación secundaria, la gestión del aula puede dividirse en momentos que cumplen funciones distintas, pero que se complementan entre sí, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su organización debe ser cuidadosa para estructurarse de manera coherente y así responder a las necesidades contextuales y de desarrollo de los estudiantes. Es así como para que la autorregulación del aprendizaje sea fomentada a través de la gestión de aula el docente debe realizar un diagnóstico, planear el proceso de enseñanza y estar abierto a su flexibilización, poner en ejecución el plan, evaluarlo y hacer un cierre mediante la reflexión (ver figura 6):

Figura 6. Momentos de la ruta para educación secundaria



Nota. Elaboración propia, 2024.

Por su parte, para el nivel de educación técnica-superior, juega un papel importante la consecución de los objetivos. Por eso, previo a iniciar los procesos formativos en el aula, se requiere su alistamiento para identificar momentos que se deben desarrollar. Este es el primer paso de la gestión del aula porque se requiere de la adecuación de los conocimientos teóricos y prácticos para el desempeño profesional. Posteriormente, se ejecuta lo planeado con una intención de observar lo que sucede, luego se revisan los resultados obtenidos tanto de los estudiantes como del docente y finalmente se hace una verificación del logro de los objetivos de aprendizaje. Es así entonces como, la gestión de aula para la autorregulación del aprendizaje en los niveles de técnica y superior, conlleva un ciclo consolidado por cuatro fases pedagógicas y secuenciales que responden los objetivos de formación humana, laboral y responsabilidad social: alistamiento, ejecución, resultados y verificación (ver figura 7):

Figura 7. Ciclo de la ruta en educación técnica y superior



Nota. Elaboración propia, 2024.

4. Conclusiones

La gestión de aula desempeña un papel fundamental en el proceso educativo, especialmente en la educación secundaria y superior. Los hallazgos de esta investigación evidencian que una adecuada gestión del aula no sólo promueve un aprendizaje efectivo, sino que también facilita el cumplimiento de los objetivos académicos por parte de los estudiantes. Se identificó que la planificación meticulosa de las actividades, la socialización de la estructura de la clase y el uso de tecnologías de la información son elementos clave que contribuyen a crear un ambiente organizado y controlado. Este entorno propicia un desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje factor determinante en el éxito académico de los estudiantes.

Adicional a ello, la gestión de aula se configura como determinante en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, facilitando el desarrollo de aprendices autónomos y responsables. A lo largo de esta investigación, se ha evidenciado que un aula bien organizada y estructurada, por parte del docente, permite a los estudiantes no sólo participar activamente en su proceso educativo, sino

también a tomar decisiones informadas sobre su propio aprendizaje. Las estrategias implementadas como la planificación de las actividades, la claridad en las expectativas, la divulgación de los criterios de evaluación, la motivación y la retroalimentación constante crean un entorno propicio para que los estudiantes sean autónomos, se sientan seguros, asuman responsabilidades y tomen mejores decisiones a la hora de realizar los proyectos de aula. La gestión de aula mediada por la relación entre docente-estudiante no sólo mejora el rendimiento académico, sino que también ayuda a gestionar el tiempo, establecer metas y evaluar el progreso.

Es así como, este estudio presenta una novedad académica y científica al demostrar que la gestión de aula no sólo es un componente de administración pedagógico que posibilita darle intencionalidad al aprendizaje, sino que también actúa como un catalizador para la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y del propio docente. Por esa razón, se requiere de una ruta adecuada para cada nivel educativo, ya que las características de desarrollo y los propósitos de formación son diferentes. Mientras en la educación secundaria una buena gestión de aula se realiza mediante momentos interconectados, en educación superior es cíclica. Ambas rutas tienen en común el diagnóstico, la planificación de los objetivos de aprendizaje, la aplicación y su evaluación. Este último es el motor que invita a empezar nuevamente el ciclo, aspecto característico de todo proceso curricular y educativo.

Finalmente, se recomienda la importancia de integrar componentes de autorregulación en los planes y programas de estudio de las instituciones educativas, así como la necesidad de desarrollar un protocolo de gestión del aula adaptado a sus características específicas. Se sugiere la creación de instrumentos que permitan evaluar el progreso de los estudiantes en relación con la autorregulación del aprendizaje, lo que brindaría una herramienta valiosa para monitorear y mejorar su desempeño integral, no sólo el cognitivo.

Agradecimiento a los revisores

La Revista «La Universidad» agradece a los siguientes revisores por su evaluación y sugerencias en este artículo:

Dr. Juan Carlos Escobar Baños
Universidad de El Salvador
juan.escobar@ues.edu.sv

MSc. Francisco Felipe Hernández Castro
Universidad de El Salvador
felipe.castro@ues.edu.sv

Sus aportes fueron fundamentales para mejorar la calidad y rigor de esta investigación.

Referencias

- Álvarez, J. de J., Quinayas, M. B., Salazar, Y. y Fernández, T. G. (2024). *Impacto de los fenómenos sociales en la autorregulación del aprendizaje en instituciones educativas de Colombia*. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 10(1), 64–80. <https://doi.org/10.61154/mrcm.v10i1.3293>
- Conejo, F., Sánchez, J. S. y Mahecha, J. (2020). *Una mirada praxeológica a la autorregulación del aprendizaje*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), 1-18. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v39n3/0257-4314-rces-39-03-e14.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2012). *Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz*. *Pensamiento Educativo*, 49(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.49.2.2012.1>
- De Hoyos, R. E., Estrada, R. y Vargas, M. (2018). *Predicting Individual Wellbeing Through Test Scores: Evidence from a National Assessment in Mexico*. *Working paper N° 2018/09*. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1187>
- Fernández, T. G., Pinzón, M. I., Leal, D. M. y Delgado, P. C. (2025). *Pedagogical Mediations Through the Literature and the Arts for the Bullying Prevention. A Literature Review*. *Revista Guillermo De Ockham*, 23(1), 225–245. <https://doi.org/10.21500/22563202.7006>
- Fernández, A. A. (2020). *Regulación y autorregulación de los aprendizajes: Una propuesta didáctica en básica secundaria*. *Sophia*, 16(2), 219-232. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.972>
- Fernández-Martín, F., Arco-Tirado, J. y Hervás-Torres, M. (2022). *Impacto de un programa de tutoría entre iguales para mejorar la autorregulación del aprendizaje*. *Anales de Psicología*, 38(1), 110–118. <https://doi.org/10.6018/analesps.483211>
- Fuentes, S., Rosário, P., Valdés, M., Delgado, A. y Rodríguez, C. (2023). *Autorregulación del aprendizaje: Desafío para el aprendizaje universitario autónomo*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 21-39. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000100021>
- García, A. M., Carvajal, C. E., Palacios, C. M., Asprilla, E. y Fernández, T. G. (2024). *Factores que inciden en la práctica educativa a partir de la autorregulación del aprendizaje en estudios entre 2013-2023*. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 4(1), 177-192. <https://doi.org/10.51660/ripie.v4i1.147>
- Hernández, A. y Camargo, Á. (2017). *Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Jiménez, M. A. (2019). *Programar al revés. El diseño curricular desde los aprendizajes*. Narcea.

- Mora-Benavides, E. J., Mur-Bichury, Y. E. y Fernández-Guayana, T. G. (2024). *Formar en la autorregulación del aprendizaje para una vida social sana*. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 8(14), 190-200. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog24.02081411>
- Pinzón, M. I., Valero Olay, C., Miranda, J., Becerra, M. y Fernández, T. G. (2024). *Prácticas educativas que favorecen la formación en autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en Colombia*. *ACADEMO Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 11(3), 310–322. <https://doi.org/10.30545/academo.2024.set-dic.10>
- Ponce, R. y Luján, E. (2013). *Docencia y práctica educativa. La estilística en la educación*. Boreal Libros.
- Rivas, N. M., Sánchez, A. M., Orjuela, M., Salamanca, S. P. y Fernández, T. G. (2025). *La autorregulación del aprendizaje a través del entorno social desde tres experiencias vividas*. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 10(2), 14–22. <https://doi.org/10.22370/ieya.2024.10.2.3954>
- Ronqui, V., Trias, D., Huertas, J. A. y Bardelli, N. (2023). *Desarrollo profesional docente para la autorregulación del y su enseñanza*. [Ponencia]. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-009/803>
- Salas, E. A. y Gallardo, K. E. (2022). *Evolución de la conceptualización de la autorregulación en Orientación Educativa: una revisión sistemática de literatura*. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 23–44. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34358>
- Uruñuela, P. (2019). *La gestión del aula*. Narcea.
- Valencia-Serrano, M. (2020). *Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad*. *Educación Y Educadores*, 23(2), 267–290. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.6>
- Voss, T., Dubberke, M. y Baumert, J. (2011). *Assessing Teacher Candidates' General Pedagogical/ Psychological Knowledge: Test Construction and Validation*. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952–969. <https://doi.org/10.1037/a0025125>