

## **Una mirada praxeológica a la autorregulación del aprendizaje**

### *A Praxeological Look at Self-regulation of Learning*

Francisco Conejo Carrasco<sup>1\*</sup> <http://orcid.org/.0000-0002-3490-1937>

José Luis Sánchez Rincón<sup>1</sup> <http://orcid.org/0000-0002-3634-2243>

Jenny Mahecha Escobar<sup>1</sup> <http://orcid.org/.0000-0002-9799-7200>

<sup>1</sup>UNIMINUTO, Centro Regional Zipaquirá, Colombia.

\*Autor para la correspondencia. [fconejocarr@uniminuto.edu.co](mailto:fconejocarr@uniminuto.edu.co)

#### **RESUMEN**

En el presente trabajo se realiza un acercamiento a la autorregulación del aprendizaje que utiliza, desde un enfoque pedagógico, una institución de educación superior colombiana con estudiantes de primer semestre de trabajo social. El enfoque pedagógico, conocido como praxeología, consiste en promover las dimensiones del ser humano a partir de la práctica y su reflexión en el medio. Este artículo, correspondiente a una investigación de maestría, expone elementos de prácticas educativas del enfoque pedagógico praxeológico y responde a la necesidad de formar estudiantes autónomos en su proceso de aprendizaje, con capacidad de «aprender a aprender». En este proceso el sistema educativo debe asumir un papel protagónico.

**Palabras clave:** autorregulación del aprendizaje, praxeología, praxis, reflexión.

#### **ABSTRACT**

*In this work, an approach is made to the self-regulation of learning that is used, from a pedagogical approach, by a Colombian institution of higher education with first semester students of social work. The pedagogical approach, known as praxeology, consists of promoting the dimensions of the human being from the practice and its reflection in the environment. This article, corresponding to a master's research, exposes elements of*

*educational practices of the praxeological pedagogical approach and responds to the need to form autonomous students in their learning process, with the capacity to «learn how to learn». In this process, the educational system must assume a leading role.*

**Keywords:** *self-regulation of learning, praxeology, praxis, reflection.*

Recibido: 20/10/2018

Aceptado: 02/04/2019

## INTRODUCCIÓN

La autorregulación del aprendizaje (ARA) ha sido abordada desde la psicología como un proceso de adquisición de conocimientos y orientación al logro. Vigotsky (2009) propone la teoría de zona de desarrollo próximo, que mide la distancia real para resolver un problema de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial que el estudiante alcanzaría bajo la guía de un individuo con más experticia. Este aprendizaje consiste en que lo que se realiza con asistencia en un inicio pueda posteriormente ser desarrollado por el individuo de manera autónoma y con dominio. Tal desempeño se obtiene con una guía que se conforma a partir de la relación entre el aprendizaje y el desarrollo.

Por lo tanto, para que una persona obtenga ARA, es decir, la autonomía para desarrollar una actividad con interés propio, se debe tener un aprendizaje organizado para generar un desarrollo mental y poner en progreso una serie de procesos evolutivos que impactarán en la adquisición de conocimiento; entonces, para que un individuo sea autónomo, debe tener un adecuado andamiaje en su proceso de formación. Este andamiaje se refiere a la relación existente entre una persona experta y otra novata que recibe la instrucción para obtener dominio del tema. En esta relación se debe trabajar colaborativamente; al inicio, el experto tendrá mayor control y de forma gradual irá delegando tareas al novato. Este desmontaje progresivo presenta una serie de características esenciales para que se haga un adecuado aprendizaje. Este debe ser:

- Ajustable respecto al nivel de competencia del estudiante y de los progresos que se

evidencian.

- Puesto en práctica en los tiempos adecuados sin que se convierta en una formación de tipo crónico.
- Audible y visible para que el estudiante sea capaz de observar su progreso y obtenga retroalimentación del individuo más experimentado (Baquero, 2001).

Por otro lado, uno de los grandes retos que actualmente tiene la educación en todos sus niveles académicos es la formación de estudiantes autónomos en su proceso de aprendizaje, con interés y motivación por la adquisición de conocimientos. Por ello, las instituciones educativas se han enfocado en trabajar con modelos pedagógicos que propicien la ARA. En esta dirección, la concepción de la ARA se entiende, desde autores como Schunk y Zimmerman (2003), como un proceso a través del cual los estudiantes mantienen cogniciones, conductas y afectos que, simultáneamente, se orientan a una determinada meta que los convierte en sujetos autorregulados en su adquisición del conocimiento, capaces de planificar, controlar y regular su motivación en nuevos contextos.

Según Zimmerman (1989), este proceso de ARA tiene cuatro fases para la adquisición del conocimiento:

- a) La autoeficacia: es la percepción del sujeto de realizar una actividad con efectividad.
- b) El uso de estrategias: hace referencia al comportamiento y procesos internos del individuo.
- c) Compromiso con las metas que tiene propuestas y su responsabilidad de obtener nuevos aprendizajes.
- d) *Feedback*: se refiere a la capacidad del individuo para replantear una situación y leer un contexto con el fin de generar estrategias nuevas.

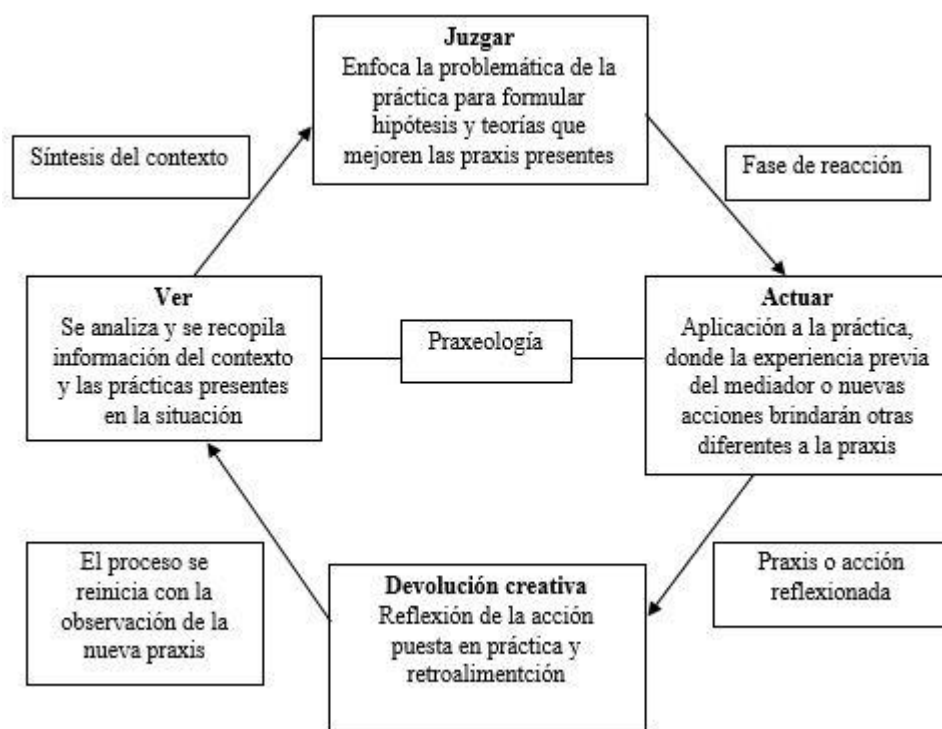
Paralelamente a este proceso de ARA, se trabajó en la investigación el enfoque pedagógico de una institución de educación superior colombiana (UNIMINUTO). Entre los estudiantes que participaron en este estudio se encontraron algunas semejanzas para conseguir la ARA.

El enfoque pedagógico conocido como praxeología consiste en una teoría de la acción que reflexiona y analiza la conducta. Busca generar un pensamiento crítico sobre la acción que determina un contexto para que este pueda ser modificado desde un marco de referencia social; en otras palabras, el ser humano se va formando a partir de lo que hace y la reflexión que logra obtener de esa acción es artífice de su formación, aunque claramente es necesaria la intervención de un mediador que guía ese proceso de análisis. Este mediador permite que el individuo desarrolle la conciencia histórica, social y reflexiva de una realidad que lo rodea y lo absorbe. En la acción intervienen elementos mentales básicos: pensamiento, voluntad y juicio. El pensamiento nos permite comprender el contexto y modificar el orden natural de las cosas; la voluntad nos permite superar las limitaciones y dotar al mundo de significado; el juicio nos permite tener la habilidad de pronunciarnos frente a determinada acción (Juliao, 2011).

Ahora bien, para centrar esta investigación, el término al que se hará referencia será el enfoque pedagógico praxeológico que se propone en el proyecto educativo institucional de UNIMINUTO (2014). Este es entendido como una metodología que permite el desarrollo integral del ser humano, al establecer lazos entre el saber y la acción desde una postura reflexiva que permite la interacción social entre sus estudiantes y la comunidad educativa. Por lo tanto, es necesario mencionar que el modelo educativo de UNIMINUTO tiene como objetivo el cumplimiento de su misión con una educación de calidad, que se centra en el desarrollo integral del ser humano y adopta un enfoque pedagógico praxeológico que integra la teoría con la práctica mediante un proceso reflexivo.

Por supuesto, este fenómeno praxeológico debe basarse en cuatro principios para desarrollarse de forma adecuada: ver, juzgar, actuar y devolución creativa (Figura 1). La primera etapa (ver) consiste en realizar una observación del contexto y los agentes que intervienen en ese espacio de forma estructurada y sistematizada. Es importante ser crítico sobre el método de observación utilizado para poder dar respuestas a las preguntas básicas de todo proceso de investigación: qué, cuándo, cómo, por qué, dónde. El observador analiza la práctica en su proceso real y natural para adentrarse en la segunda etapa (juzgar). Esta tiene como objetivo comprender e interpretar lo que se ha visto de una manera crítica, relacionar la situación y arrojar la hipótesis de lo que se percibió. Este discernimiento se lleva a cabo para un reordenamiento de cómo responder y actuar de forma coherente y

adaptativa. En la tercera etapa (actuar) se hace referencia a una intervención a partir de lo que se observó; se decide y se planea cómo se va a involucrar en el contexto de forma estratégica y eficiente y qué tipo de herramientas sociales es preciso utilizar a partir del discernimiento anteriormente realizado. Para la última etapa, conocida como devolución creativa, se asume la actuación realizada para ser reflexionada y analizada con la respuesta que dan en el medio real y se formulan síntesis en las que están, simultáneamente, los actores, el medio y el conjunto de prácticas presentadas. Esta etapa es de tipo prospectiva y responde a lo que se aprendió de la praxis realizada anteriormente; se crea una conciencia de la actuación y esas proyecciones son orientadas hacia una utopía que permanecerá en la realidad y estará expuesta a evaluación para que modifique el contexto con un impacto social positivo (Juliao, 2002).

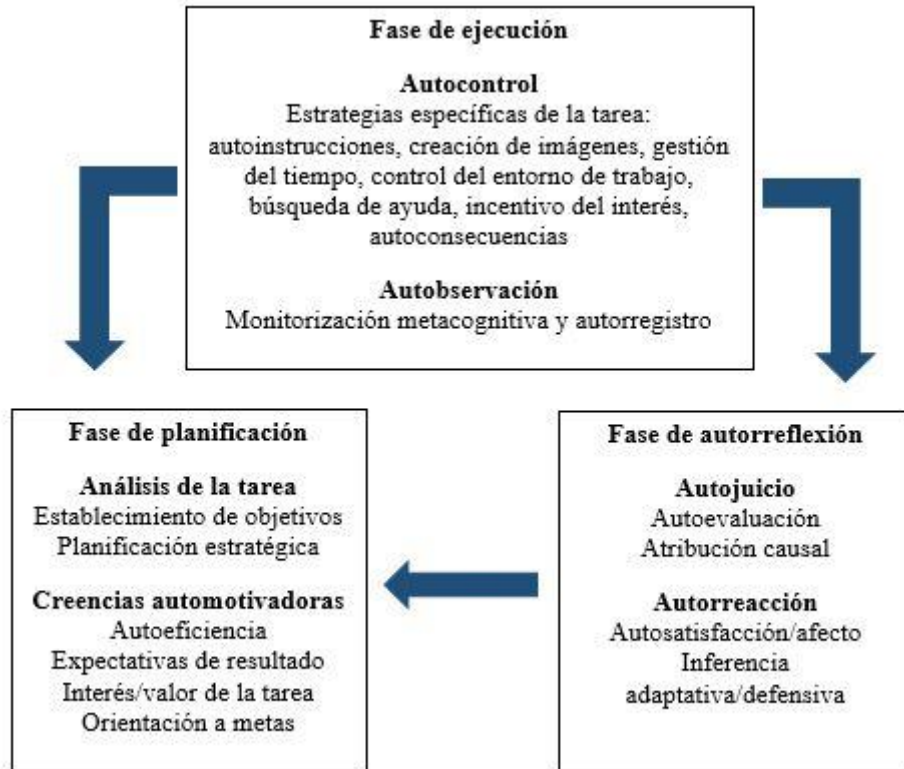


**Figura 1.** Fases de la praxeología.

En efecto, la praxeología es un proceso que reflexiona sobre la acción entendida como la praxis; no es solo el movimiento del cuerpo o de un objeto; consiste en un proceso

metacognitivo más profundo. Una acción debe ser intencionada para que se considere como acto, por lo que las sensaciones e impresiones no son consideradas acciones ya que no tienen un momento intencionado por parte del individuo; sin embargo, llevan a que se realice una conducta como un paso para la actuación. Esto quiere decir que hay materia y esencia intencional. La materia intencional hace referencia a la acción, que se realiza intencionadamente como vivencia; la esencia hace referencia a los objetos que subyacen en ella, pero que por sí mismos no tienen acción (Husserl, 1962). En otras palabras, la praxis es una acción pensada de manera meticulosa a partir de una reflexión y análisis hechos con anterioridad por el individuo, a diferencia de la práctica, que es un hábito que se realiza con regularidad dentro de la cotidianidad y sin esfuerzo reflexivo (Juliao, 2014).

En este sentido, tenemos un enfoque pedagógico praxeológico que busca generar en los estudiantes autonomía y un pensamiento crítico. Además, tenemos la teoría de la ARA que propone Zimmerman (2000), que consiste en un proceso de control de pensamientos, emociones, acciones y motivaciones para alcanzar objetivos o metas a partir de las experiencias y expectativas de aprendizaje mediante la planificación, la ejecución y la autorreflexión (Figura 2).



**Figura 2.** Fases de autorregulación del aprendizaje.

Ciertamente, como refieren Panadero y Alonso-Tapia (2014), hay diferentes corrientes de la ARA que coinciden en que están compuestas por diferentes procesos que se retroalimentan a partir de la experiencia que tiene cada individuo. Los principales investigadores sobre la ARA son Winne (1996), con su modelo cognoscitivo; Boakerts (1999), con su modelo dirigido hacia las metas de los estudiantes; y Zimmerman (2000), que propone una teoría sociocognitiva, más acorde con la presente investigación por su modelo cíclico.

Dadas estas concepciones, el estudio tiene el objetivo de analizar los factores y condiciones que propician la autorregulación en el aprendizaje desde el enfoque educativo praxeológico de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Zipaquirá. Su finalidad es evidenciar las estrategias pedagógicas que fomentan el aprendizaje autónomo y cómo estas estrategias responden al reto educativo actual de formar estudiantes con habilidades para la vida, con pensamiento crítico y capacidad de aprender a aprender (Melero 2010).

El estudio corresponde a un enfoque mixto de tipo descriptivo, como lo mencionan Hernández, Collado y Baptista (2010), pues detalla situaciones de un fenómeno a investigar, en este caso la ARA, desde una mirada praxeológica. Esta es abordada desde la metodología científica con los siguientes instrumentos de medición de la investigación cualitativa y cuantitativa:

- a) Entrevista semiestructurada dirigida a docentes y estudiantes.
- b) Rejilla de observación.
- c) Test de evaluación y estrategias de aprendizaje (Gallardo, Suárez Rodríguez y Pérez Pérez, 2009).

La entrevista semiestructurada fue diseñada para dos clases de participantes: los estudiantes y los docentes. Comprende preguntas de estrategias pedagógicas, motivación en el aula, autonomía en la realización de actividades, prácticas praxeológicas y relaciones del estudiante y el docente. Según Pérez (2005), la entrevista semiestructurada responde a una técnica cualitativa que permite recolectar información a partir de un proceso de comunicación entre dos personas o más. Es pertinente para esta investigación utilizarla, pues da la posibilidad al entrevistado de ampliar sus respuestas mientras el entrevistador cuida que no se desvíe a temáticas que no correspondan al estudio en cuestión.

La rejilla de observación permite determinar dinámicas dentro del aula y percibir la motivación de los participantes en la clase en su medio real. Además, permite entender cómo las estrategias educativas del docente atraen la atención de sus alumnos en respuesta al enfoque pedagógico de la institución. Este instrumento presenta elementos que deben encontrarse en todo espacio de clase y atiende tanto el comportamiento del docente como el de los estudiantes. Según Gutiérrez (2007), el método de observación es un proceso llevado a cabo con instrumentos que permiten recolectar la información de forma estructurada. Entre los instrumentos de observación más utilizados se encuentra la grabación, las plantillas, los informes y los diarios de campo; en este caso, se utilizará la rejilla de observación.

Por último, el instrumento de evaluación y estrategias de aprendizaje consiste en un test que evalúa estrategias de aprendizaje en dos escalas y seis subescalas. La escala uno evalúa las

estrategias afectivas de apoyo y control; la escala dos, las estrategias de procesamiento de la información. Este test recolecta datos con una escala tipo Likert y, dentro de sus subescalas, trata elementos claves para esta investigación, como la motivación intrínseca y extrínseca, la autonomía, el *locus* de control, el valor a la tarea, el control de la ansiedad y hasta la capacidad de relajarse ante el estrés de una actividad académica (Gallardo, Suárez Rodríguez y Pérez Pérez, 2009).

La muestra seleccionada para esta investigación estuvo conformada por 53 participantes, integrantes del primer semestre del programa de trabajo social de UNMINUTO, Centro Regional Zipaquirá, en Colombia. El 90 % de la población tiene entre 17 y 26 años; el 60 % estudia en la jornada diurna y el 40 % en la nocturna; el 94 % es del género femenino y el 6 % corresponde al masculino. El estudio fue realizado en la clase Proyecto de Vida, en el segundo semestre del 2017.

## **1. DESARROLLO**

Para la aplicación de los instrumentos con los estudiantes de primer semestre de trabajo social se contó con la aprobación de la institución y de los participantes por medio de un consentimiento informado. Posteriormente, se aplicó el test de evaluación y estrategias de aprendizaje validado por Gallardo, Suárez Rodríguez y Pérez Pérez (2009). El test contiene 88 preguntas dirigidas a medir las estrategias de aprendizaje de los estudiantes en tres dimensiones: voluntad, autonomía y capacidad.

Seguidamente, tuvo lugar la entrevista semiestructurada, que se realizó en un espacio confidencial y fue grabada bajo la autorización de cada uno de los entrevistados. Los participantes en la aplicación de este instrumento fueron seleccionados aleatoriamente; la entrevista aplicada a los docentes tuvo un esquema diferente al de la de los estudiantes.

Luego se procedió a diligenciar el último instrumento, la rejilla de observación. Esta tiene nueve ítems que permiten evidenciar estrategias pedagógicas, prácticas praxeológicas y aprendizaje autónomo. Se realizó a partir de la asistencia a diferentes sesiones de la cátedra Proyecto de Vida, sin intervenir en ellas y con cuidado para que la presencia del investigador no afectara el comportamiento normal de los participantes.

Según los datos obtenidos por los instrumentos de investigación, los resultados arrojados por la entrevista semiestructurada indican que los estudiantes consideran que sus docentes utilizan estrategias pedagógicas que fomentan la ARA; sin embargo, refieren que deben mejorarse las dinámicas educativas para fortalecer la comunicación entre el docente y el estudiante. Además, indican que el sistema evaluativo numérico debe ser reestructurado, pues en ocasiones la motivación es por una nota y no por la adquisición de un conocimiento, como refiere uno de los participantes ante la pregunta: ¿cuál es su motivación para la realización de actividades en la clase Proyecto de Vida? La respuesta fue la siguiente: «Primero que me vaya bien en esa materia».

En cuanto a los resultados de la entrevista semiestructurada dirigida a docentes, se encontró que las estrategias pedagógicas que tienen mayor éxito consisten en centrar la teoría con la realidad a partir de ejemplos que rodean al estudiante. También coinciden en que la comunicación y la generación de empatía con los estudiantes permiten obtener con más facilidad la motivación y el interés de ellos por la temática, como lo afirma uno de los docentes entrevistados:

Bueno, este es un enfoque educativo, como usted lo ha dicho, es una propuesta pedagógica por la que la Corporación Universitaria Minuto de Dios está apostando para la formación integral de los estudiantes. En lo que atañe al área de Proyecto de Vida es una de las áreas más fuertes, ya que es un área transversal de la Universidad y cuando digo la palabra apostar, es porque queremos que los estudiantes se formen no solamente de una manera teórica, sino de una manera también humana, formada en valores cualitativos que le permitan llegar a ser una persona integral, un profesional íntegro ante todas las expectativas del contexto sociocultural donde él se desenvuelva.

Los resultados obtenidos a partir de la observación por medio del instrumento de rejilla permitieron analizar desde un contexto real la interacción del docente con el estudiante. Las prácticas educativas evidenciadas correspondieron a una comunicación constante entre el

docente y el estudiante por medio de la participación, en la que se observa una motivación por parte del segundo para adquirir un conocimiento que le permita transformar su realidad social.

Como se pudo observar en una de las clases en las que se utilizó el enfoque pedagógico de la praxeología que propone Juliao (2002), cuyo tema central era la explicación de las relaciones sociales de cada uno de los participantes, cuando el docente inició la clase (fase ver), primero hizo notar que hay subgrupos en el salón y que normalmente siempre se sientan en los mismos lugares (fase juzgar). Después pidió explicar a cada uno de los compañeros por qué decidían sentarse en ese sitio y compartir con los estudiantes de alrededor (fase actuar). Los participantes respondieron que desde el primer día de clases se estrecharon lazos con algunas personas en específico y, por ese motivo, preferían sentarse junto a ellas, no obstante, la relación con todos era de amistad y solidaridad (devolución creativa). De esta manera vuelve a iniciar el ciclo de la praxeología y el docente aborda el tema a tratar con la atención y motivación de los estudiantes para que ellos autónomamente empiecen a realizar la actividad asignada.

Según la teoría de la ARA, el ser humano está en constante aprendizaje y descubrimiento. Debido a esto, el docente debe ser mediador del aprendizaje y formador de estudiantes que puedan adaptarse a nuevos contextos y situaciones; la herramienta que utiliza el docente en este caso, para brindar autonomía al estudiante, es la retroalimentación (Fuentes y Rosario, 2013).

Por su parte, los resultados arrojados por el test de evaluación y estrategias de aprendizaje indicaron que en las seis subescalas evaluadas (estrategias metacognitivas, estrategias motivacionales, componentes afectivos, estrategias de control, estrategias de búsqueda y estrategias de procesamiento) los estudiantes tienen herramientas de ARA, sin embargo, en las escalas componentes afectivos y estrategias de búsqueda y selección de información se encuentran resultados inadecuados que se deben fortalecer para obtener una ARA (Tabla 1).

En efecto, en la subescala componentes afectivos, que tiene como estrategias la ansiedad y el estado físico-anímico, se encontró que el 79 % está en un nivel adecuado en sus componentes afectivos, mientras que el 21 % debe mejorar sus herramientas para fortalecer su afectividad. Las variables cognitivas en la ARA son un aspecto clave en el desarrollo del

aprendizaje de los estudiantes, pues permite observar si son capaces de superar miedos y sentimientos de ansiedad a través de la regulación de sus emociones. En este componente afectivo Pintrich (2004) propone una estructura dividida en cuatro fases: planificación, supervisión, revisión y valoración, que estarán operando simultáneamente con cuatro áreas: la cognitiva, afectivo emocional, comportamental y contextual. Estos subprocesos involucrados en la ARA funcionan e interactúan durante el proceso de formación para que el estudiante pueda regular sus emociones frente a actividades académicas. Sin embargo, se evidencia estrés en ellos debido a la ansiedad que produce una nota, un examen o una exposición; esto aún es un elemento coercitivo dentro del aula.

**Tabla 1.** Resultados del test de evaluación y estrategias de aprendizaje

Subescalas	Inadecuado	Adecuado	Excelente
Estrategias metacognitivas		82 %	18 %
Estrategias motivacionales		80 %	20 %
Componentes afectivos	21 %	79 %	
Estrategias de control de contexto	6 %	88 %	6 %
Estrategias de búsqueda y selección de información	21 %	79 %	
Estrategias de procesamiento y uso de la información		79 %	21 %

En los resultados en la escala estrategias metacognitivas, que tiene como estrategias la planificación, el control del contexto y el conocimiento de objetivos y criterios de evaluación, se encontró que el 82 % de los encuestados tiene adecuadas estrategias metacognitivas de aprendizaje, mientras que el otro 18 % tiene excelentes estrategias metacognitivas. Estas estrategias están relacionadas con la teoría de la ARA en el aspecto metacognitivo que proponen Zimmerman y Moylan (2009), en el que un modelo de tres fases permite al estudiante tener un discernimiento sobre una situación o problema. Este modelo interactivo de circuito de retroalimentación se divide en tres fases: la fase de anticipación, que hace referencia al análisis de los recursos que se van a poner en marcha y las estrategias de planificación para responder al contexto; la fase de desarrollo, que incluye estrategias de autocontrol para desarrollar la conducta en los tiempos y momentos precisos

y contempla las posibles consecuencias; y la fase de reflexión, que implica un autojuicio sobre la acción realizada en el que se presenta una autoevaluación y autosatisfacción del proceso de aprendizaje. Según el test, los estudiantes obtuvieron resultados altos en cuanto a estas estrategias metacognitivas.

Los hallazgos más destacados en la investigación evidenciaron una correlación del enfoque pedagógico de la praxeología y la teoría de la ARA durante las fases del proceso; sin embargo, si las fases de la praxeología no son llevadas a cabo correctamente (ver, juzgar, actuar y devolución creativa), se perderá el objetivo de alcanzar un aprendizaje autónomo. Por ejemplo, en una de las sesiones la clase inició con un video que mostraba de forma clara cómo los seres humanos impactan de manera negativa en el medioambiente. Al terminar el video los estudiantes compartieron, desde su postura, su trabajo y sus empresas (zona minera), cómo se intenta mitigar el daño medioambiental. Esta estrategia pedagógica logra generar interés sobre una temática en los estudiantes y permite centrar la información teórica a su realidad. Aquí es importante aclarar que, paralelamente, se realizó un proceso de ARA llevado a cabo por el mediador. Este incentivó el interés del aprendiz por un tema en específico para que de manera autónoma lo desarrollara en el aula. Además, el aprendiz desarrolla las fases del modelo cíclico que propone Zimmerman (2000) en el que, inconscientemente, realiza la actividad propuesta, planifica la tarea, ejecuta la actividad y autoreflexiona sobre los resultados obtenidos.

También se evidencia que los docentes no cuentan con capacitaciones sobre el modelo pedagógico que maneja la institución. Ello incide en que los estudiantes no conozcan el término praxeología; es por esto que los docentes refieren estudiar el modelo autónomamente para generar estrategias de aprendizajes con sus estudiantes. Sin embargo, con capacitaciones podrían obtener mejores herramientas para desarrollar en el aula.

Otro de los hallazgos que focalizó la atención fue la poca habilidad que tienen los estudiantes en el aspecto afectivo, por ejemplo, la falta de capacidad para sobreponerse a un fracaso, la poca resiliencia ante la corrección de un docente y el manejo emocional para encarar un examen, en el que la ansiedad no permite un adecuado desarrollo de las habilidades cognitivas del aprendiz. Los estudiantes refieren que, en ocasiones, prefieren no participar en clase por la burla de sus compañeros o la retroalimentación que aporte el docente. De igual forma, indican que tienen mayor motivación por obtener una buena

calificación que por aprender una temática, pues al realizar exámenes corren el riesgo de obtener una calificación por debajo del promedio, lo que puede repercutir en la pérdida de la asignatura y en un costo económico extra al tener que volverla a cursar.

Otro elemento a tener en cuenta es la capacitación para la búsqueda y selección de información, otro ítem que no tuvo los mejores resultados con la población evaluada. En esta era de las comunicaciones y tecnologías los estudiantes asumen la información que reciben de Internet, sin tener en cuenta su validez y confiabilidad. Por esto, es importante fortalecer la búsqueda en plataformas académicas y hacer uso de las redes sociales para fomentar espacios de aprendizaje en el propio medio del estudiante. Entre las ventajas de fortalecer esta subescala desde las tecnologías se halla que, desde estos espacios virtuales, como refieren López, Hederich y Camargo (2012), el individuo se pone en situación de decidir qué aprender, a qué espacios ingresar, cuánto tiempo permanecer interactuando con la información y en este proceso se retroalimenta de lo aprendido, obtiene avances a un ritmo propio y desarrolla competencias de investigación y búsqueda de información.

En cuanto a las fortalezas de los estudiantes para desarrollar la ARA, se evidencia en los hallazgos obtenidos que poseen altas habilidades en las estrategias metacognitivas, motivacionales y procesamiento de la información. Estas tienen elementos que permiten fortalecer la ARA; por ejemplo, las estrategias metacognitivas indican que los estudiantes poseen cualidades de autonomía y toma de decisiones, lo que está relacionado con la planificación y la autoevaluación. En cuanto a las estrategias motivacionales de los participantes, se evidenció que tienen motivación extrínseca e intrínseca por la continuidad de su proyecto de vida y obtener buenos resultados académicos. Además, en las estrategias de procesamiento de información, que fue el mayor puntaje obtenido por la mayoría de los participantes, se reflejan habilidades en el almacenamiento, organización y adquisición de la información y se resalta que el aprendizaje no se presentó solo por repetición, sino que se elaboró y organizó la información para crear una propuesta propia con pensamiento crítico.

## CONCLUSIONES

El propósito de este estudio fue evidenciar una correlación entre el enfoque praxeológico, que maneja una institución de educación superior, y la ARA, para evidenciar si la

institución responde o no a las necesidades educativas actuales de formar estudiantes con un aprendizaje autónomo y capacidad de «aprender a aprender». Luego del estudio se encontraron similitudes dentro del proceso que realiza la praxeología y el proceso que expone la ARA. Es decir, dentro de las fases ver, juzgar, actuar y devolución creativa del enfoque pedagógico praxeológico hay elementos de planificación, ejecución y reflexión que comprende la ARA (Zimmerman, 2000).

Por lo tanto, se puede indicar que el enfoque pedagógico praxeológico es una estrategia educativa efectiva para generar en los estudiantes un aprendizaje autónomo. Además, este modelo cíclico de la ARA y el enfoque pedagógico de la praxeología deben ser replicados por los docentes de la institución en un espacio para compartir experiencias exitosas que fortalezcan el enfoque pedagógico.

Hay que señalar que este trabajo de investigación contribuye al estudio de la ARA y permite detectar los aspectos que se deben fortalecer en la institución educativa. Asimismo, permite concluir que el enfoque tradicional de la educación, en el que el papel protagónico lo tenía el docente y este brindaba su conocimiento a un estudiante pasivo, ha cambiado. Desde la teoría de la ARA el papel principal lo tiene el aprendiz; el docente es un mediador que estimula la autonomía de sus estudiantes durante un aprendizaje guiado.

Para finalizar, dentro de las recomendaciones que deja este estudio, se propone fortalecer los siguientes aspectos:

- a) Ofrecer mayor capacitación a los docentes de UNIMINUTO frente al enfoque pedagógico de la praxeología, con un curso introductorio que brinde herramientas pedagógicas y no se quede solo en un recuento de la historia de la institución.
- b) Realizar un curso introductorio con los estudiantes en el que aprendan a identificar y seleccionar la información, para determinar la veracidad de los argumentos con una postura crítica y fortalecer el componente investigativo.
- c) Realizar un acompañamiento con el área de psicología en la institución para fortalecer herramientas de manejo afectivo frente a exámenes y parciales. Esta área de manejo afectivo debería vincularse al currículo como una clase obligatoria en todas las carreras.
- d) Fortalecer la identidad institucional con la promoción del conocimiento de los diez

principios institucionales de UNIMINUTO. Uno de los valores de la institución es el enfoque pedagógico de la praxeología.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAQUERO, R. (2001): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Editorial Aique, Argentina, <[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE\\_Baquero\\_2\\_Unidad\\_2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Baquero_2_Unidad_2.pdf)> [09/10/2017].]
- BOAKERTS, M. (1999): «Motivated Learning: Studying Student Situation Transactional Units», *European Journal of Psychology of Education*, vol. 14, n.º 1, pp. 41-55, <<https://www.jstor.org/stable/23420115>> [12/04/2018].
- FUENTES, S. y P. ROSARIO (2013): «Mediar para la autorregulación del aprendizaje: un desafío educativo para el siglo XXI», Universidad Central de Chile, <[http://www.ucecentral.cl/prontus\\_ucentral2012/site/artic/20130604/asocfile/20130604133302/ebook\\_\\_seminario\\_\\_ara\\_julio\\_13\\_\\_definitivo.pdf](http://www.ucecentral.cl/prontus_ucentral2012/site/artic/20130604/asocfile/20130604133302/ebook__seminario__ara_julio_13__definitivo.pdf)> [13/04/2018].
- GALLARDO, B.; J. M. SUÁREZ RODRÍGUEZ y C. PÉREZ PÉREZ (2009): «El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios», *RELIEVE*, vol. 15, n.º 2, pp. 1-31, <[http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm)> [21/11/2019].
- GUTIÉRREZ, E. (2007): «Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente», Universidad de Alicante, <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0336.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0336.pdf)> [18/06/2018].
- HERNÁNDEZ, R.; C. COLLADO y P. BAPTISTA (2010): *Metodología de la investigación*, Editorial McGraw Hill, ISBN 978-607-15-0291-9, <[https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)> [10/06/2018].
- HUSSERL, E. (1962): *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, Fondo de cultura económica México-Buenos Aires, <<https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2012/11/husserl-edmund-ideas->

- relativas-a-una-fenomenologia-pura-y-una-filosofia-fenomenologica-ocr.pdf>  
[11/07/2017].
- JULIAO, C. (2002): *La praxeología una teoría de la práctica*, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá.
- JULIAO, C. (2011): *El enfoque praxeológico*, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá,  
<<http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/1446/EI%20Enfoque%20Praxeologico.pdf?sequence=3&isAllowed=y>> [19/03/2018].
- JULIAO, C. (2014). *Pedagogía praxeológica y social: Hacia otra educación*, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá,  
<<http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/4210/HACIA%20OTRA%20EDUCACION-alta-.pdf?sequence=1>> [16/05/2017].
- MELERO, J. (2010): *Habilidades para la vida: un modelo para educar con sentido*, Edex, Bilbao,  
<[http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2010\\_Un\\_modelo\\_para\\_educar.pdf](http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2010_Un_modelo_para_educar.pdf)> [11/04/2018].
- LÓPEZ, O.; C. HEDRICH y A. CAMARGO (2012): «Logro de aprendizaje en ambientes hipermediales: andamiaje autorregulador y estilo cognitivo», *Revista latinoamericana de psicología*, vol. 4, n.º 2, pp. 13-26.
- PANADERO, E. y J. ALONSO-TAPIA (2014): «Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica», *Psicología Educativa*, Madrid, vol. 20, n.º 1, pp. 11-22.
- PÉREZ, F. (2005): «La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos», *Extramuros*, Caracas, vol. 8, n.º 22, pp.187-210.
- PINTRICH, P. R. (2004): «A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-regulated Learning in College Students», *Educational Psychology Review*, vol. 16, n.º 4, pp. 385-407, <<https://www.jstor.org/stable/23363878>> [24/06/2018].
- SCHUNK, D. H. y B. J. ZIMMERMAN (2003): «Self-regulation and Learning», en W. M. Reynolds y G. E. Miller (eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology*, John Wiley and Sons. Inc, Hoboken, vol. 7, pp. 59-78.

- UNIMINUTO (2014): *Proyecto Educativo Institucional*, <<http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317>> [16/09/2018].
- VIGOTSKY, L. (2009): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Biblioteca de Bolsillo, España.
- WINNE, P. H. (1996): «A Metacognitive View of Individual Differences in Self-regulated learning. Learning and Individual Differences», vol. 8, n.º 4, pp. 327-353, <[http://dx.doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90022-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90022-9)> [15/02/2018].
- ZIMMERMAN, B. J. (1989): «Models of Self-regulated Learning and Academic Achievement», en B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*, Springer, New York, pp. 1-25.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000): «Attaining Self-regulation: A social Cognitive Perspective», en M. Boakerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-regulation*, Academic Press San Diego, California, pp. 13-40.
- ZIMMERMAN, B. J. y A. R. MOYLAN (2009): «Self-regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect», en D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (eds.), *Handbook of Metacognition in Education*, Routledge, New York, pp. 299-315.

### **Conflictos de intereses**

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

### **Contribución autoral**

JOSÉ LUIS SÁNCHEZ RINCÓN: originó la idea de investigación y proporcionó la población objeto de estudio.

JENNY MAHECHA ESCOBAR: asesoró el proceso metodológico.

FRANCISCO CONEJO CARRASCO: dirigió la investigación.