



Estrategias que fortalecen la autonomía escolar y el autoaprendizaje en estudiantes de bachillerato en la Institución Educativa San Luis Gonzaga en Pandemia

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de.
DOCTOR EN INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

PRESENTA

Elena Ledy Martínez López

ASESOR

Martha Cecilia Jaime Castañeda

México, (2025)

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Martínez López, Elena Ledy (2025). Estrategias que fortalecen la autonomía escolar y el autoaprendizaje en estudiantes de bachillerato en la Institución Educativa San Luis Gonzaga en Pandemia. [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

La educación es la apertura a un mundo lleno de posibilidades que está en constante cambio, esta investigación tiene como objetivo, Diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la autonomía escolar y el autoaprendizaje en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, a partir del análisis de los efectos de la pandemia COVID-19 en sus procesos de aprendizaje. Lo anterior permitió comprender los cambios que se generaron en la educación en época de pandemia; se hizo la relación entre educación virtual, autoaprendizaje y las vivencias académicas de los estudiantes. Para profundizar y comprender las anteriores relaciones, se llevaron a cabo entrevistas a estudiantes, padres de familia y revisión documental de algunos docentes. Se obtuvo la información de los estudiantes desde el grado sexto, hasta el grado once.

Esta información se adquiere mediante la aplicación de entrevistas virtuales con preguntas abiertas, los comentarios realizados por los estudiantes y padres de familia y la revisión documental de algunos docentes permitieron hacer un análisis descriptivo y explicativo mediante la metodología de estudio de caso de corte cualitativo. Se encontró en los estudiantes, ciertos niveles de autonomía y dependencia durante la época de pandemia. Cuando algunos estudiantes demostraron sentido de responsabilidad en su proceso educativo, el resto de la población objeto de análisis manifestaron dependencia, falta de compromiso y dificultades para asumir responsabilidades. Se concluyó, que los estudiantes presentaron falta de interés para asumir los compromisos académicos, así mismo, mayor autonomía en la apropiación de las nuevas tecnologías, en el uso de redes, plataformas digitales, talleres virtuales, entre otros.

Palabras Claves: Autonomía, educación, virtualidad, disciplina, COVID-19.

Abstract

Education is the opening to a world full of possibilities that is constantly changing. This research aims to design pedagogical strategies that strengthen academic autonomy and self-learning in high school students at the San Luis Gonzaga Educational Institution, based on an analysis of the effects of the COVID-19 pandemic on their learning processes. This allowed us to understand the changes that occurred in education during the pandemic. The relationship between virtual education, self-learning, and students' academic experiences was established. To deepen and understand these relationships, interviews were conducted with students and parents, and documentary reviews were conducted with some teachers. Information was obtained from students from sixth through eleventh grade.

This information was acquired through virtual interviews with open-ended questions. Comments were provided by students and parents, and documentary reviews were conducted with some teachers. This allowed for a descriptive and explanatory analysis using a qualitative case study methodology. Certain levels of autonomy and dependence were found among students during the pandemic. While some students demonstrated a sense of responsibility in their educational process, the rest of the population analyzed expressed dependence, a lack of commitment, and difficulty assuming responsibilities. It was concluded that students displayed a lack of interest in assuming academic commitments and also greater autonomy in the use of new technologies, networks, digital platforms, virtuales workshops, among others.

Keywords: Autonomy, education, virtuality, discipline, COVID-19.

Agradecimientos

A Dios y a la vida que me generaron la posibilidad de crecer intelectualmente y asumir un desafío de compromiso personal y social.

A la comunidad educativa de la Institución Educativa San Luis Gonzaga que aportaron sus conceptos y hacen posible la construcción de un nuevo texto y un saber con un sentido pedagógico.

A la universidad UIIX y a mi asesora Martha Cecilia Jaimes Castañeda que me orientaron para construir un saber y mejorar las prácticas y dejar en mí, conocimientos y experiencias. indispensables para mi desarrollo profesional.

Dedicatorias

“La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón.”

Howard G. Hendricks

Dedico esta tesis a mi madre amada que me acompañó en este proceso de formación hasta el último aliento de vida. A mis hijos Yari Mateo, Valéry y a todos mis seres queridos que con su paciencia y apoyo me aportaron para continuar y no desfallecer.

Índice General

INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I. Proyección de la Investigación	15
1.1 Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su Ámbito de Estudio	15
1.2 Planteamiento del Problema	16
1.3 Formulación del Problema (Pregunta de Investigación)	19
1.4 Pregunta General	21
1.4.1 Preguntas Secundarias	21
1.5 Justificación	21
1.6 Objeto de Estudio	25
1.7 Campo de Acción	26
1.8 Objetivos	28
1.8.1 Objetivo General	28
1.8.2 Objetivos Específicos	28
1.9 Hipótesis	29

	7
1.10 Alcance Temático	29
1.11 Delimitación Espacial y Temporal	31
CAPÍTULO II. Fundamentos Teóricos Referenciales	33
2.1. Estado del Arte (Marco Histórico y Actual).	33
2.1.1 Estudios Internacionales y su Influencia en los Procesos Autónomos	34
2.1.2 Estudios Realizados en Colombia que Aportan a la Tesis	40
2.2. Marco Teórico	44
2.2.1 Teoría Educativa	44
2.2.2 Análisis Conceptual de Autonomía Escolar	46
2.2.3. Motivación	47
2.2.4 Responsabilidad	49
2.2.5 Autoaprendizaje	51
2.2.6 Motivación	52
2.2.7 Análisis Conceptual de Dependencia Escolar	54
2.2.8 Necesidad de Ayuda Externa	55
2.2.9 Dificultades de Aprendizaje	57
2.3 Marco Conceptual.	59
2.3.1 El impacto de la pandemia	60
2.3.2 Entorno familiar de aprendizaje	63
2.3.3 Recursos tecnológicos	65

	8
2.4 Marco Contextual.	67
2.5 Marco Legal y Normativo.	69
2.5.1 Marco legal internacional	69
2.5.2 Nacionales	72
CAPÍTULO III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.	74
Dimensión de análisis.	75
3.1. Cuadro Operacionalización de variables.	75
3.2 Diseño Metodológico	77
3.2.1 Definición del Enfoque, Diseño y Tipo de Investigación de la Tesis	78
3.2.2 Definición de Métodos, Técnicas e Instrumentos de Obtención de Datos.	79
3.2.3 Determinación de la Muestra y su Criterio de Selección.	81
3.3 Trabajo de Campo (o Presentación de Evidencias, si Corresponde).	86
3.4 Aplicación de los instrumentos	88
3.5 Procesamiento de la Información	90
3.5.1 Consideraciones Éticas	91
3.6 Análisis de los Resultados en los Datos Obtenidos	92
3.7 Resultados Segundo Objetivo Específico	96
3.8 Resultados Tercer Objetivo Específico	100
3.9 Resultados Frente al Objetivo General	104
3.10 Redacción de Resultados y Discusión	108

CAPÍTULO IV: Propuesta de Transformación	111
4.1 Fundamentación de la Propuesta de Transformación	111
Transformación.	111
4.2 Estructura de la Propuesta de Transformación	115
Transformación.	115
4.2.1 Propuesta Transformadora	119
4.3 Valoración/ Evaluación / Validación de la Propuesta de Transformación.	125
CONCLUSIONES	128
RECOMENDACIONES.	130
ANEXOS	150
Anexo: A	150
Criterios de evaluación	156
Valoración global del instrumento	156
Criterios de evaluación	157
Valoración global del instrumento	158
Criterios de evaluación	159
Valoración global del instrumento	159
Criterios de evaluación	166
Valoración global del instrumento	167
Criterios de evaluación	168

	10
Valoración global del instrumento	169
Criterios de evaluación	170
Valoración global del instrumento	170
ANEXO B	172
ANEXO C	175
ANEXO D	182
Validar propuesta transformadora	183
Criterios de evaluación	183
Valoración global de la propuesta pedagógica	184
Criterios de evaluación	185
Valoración global de la propuesta pedagógica	185
Criterios de evaluación	186
Valoración global de la propuesta pedagógica	186

Índice de figuras

Figura 1. Organización del proceso investigativo.....	82
Figura 2. Organización del proceso de análisis.....	86
Figura 3. Características de los procesos de autonomía escolar.....	95
Figura 4. Factores contextuales.....	97
Figura 5. Implementación de estrategias de aprendizaje.....	100
Figura 6. Manifestación de los procesos de autonomía escolar.....	106
Figura 7. Realización de actividades que fortalecen el cumplimiento de las metas.....	126

Índice de gráficas

Grafica 1. Teorías que aportan al autoaprendizaje.....	60
Grafica 2. Trazabilidad metodológica.....	79
Grafica 3. El ciclo de la propuesta	128

Índice de tablas

Tabla 1. Datos socio demográficos de los participantes.....	69
Tabla 2. Operacionalización de las categorías.....	77
Tabla 3. Caracterizar las estrategias y prácticas pedagógicas.....	78
Tabla 4. Diseño de un modelo de intervención con metodologías activas.....	79

Introducción

El primer paso de una investigación es el planteamiento del problema, esto implica pensar en una o varias preguntas, que ameritan una solución o la modificación de una situación en particular; estas servirán de base para consolidar los objetivos de la investigación de igual manera, en este capítulo también se tiene presente el contexto local y global para tener ideas claras y coherentes en la situación de análisis, sin dejar de lado la relevancia social que es necesario tenerla presente en la investigación. Además, se examina la utilidad metodológica del estudio, destacando su potencial para el desarrollo de nuevos instrumentos o enfoques de investigación. Asimismo, se evalúa la utilidad teórica del estudio, subrayando su contribución al conocimiento existente en el campo. Finalmente, se exponen los supuestos teóricos que sustentan la investigación.

Esta investigación se adentra en la relación entre los procesos de autonomía escolar y el autoaprendizaje, desde la pregunta, ¿cuáles son las estrategias pedagógicas que fortalecen la autonomía escolar y el autoaprendizaje en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, a partir del análisis de los efectos de la pandemia COVID-19 en sus procesos de aprendizaje? Esta pregunta conlleva reconocer las situaciones vividas en el colegio y en casa en época de pandemia para encontrar elementos que favorecen la autonomía educativa desde la formación pedagógica, familia y las ayudas virtuales, esto generó analizar y comprender el compromiso de los estudiantes en su proceso de formación de manera dependiente o reconocer factores autónomos que evidencien la capacidad de autogestión y de autoaprendizaje, estos elementos son necesarios para la adaptación en la revolución tecnológica que se vive en la actualidad, las diferentes formas de comunicación que se han generado en esta revolución digital, invitan a nuevas formas de aprendizaje, socialización y definición de la identidad individual.

El marco teórico presenta la postura de diferentes autores que hacen referencia al concepto de autonomía y a otros constructos teóricos que acompañan este proceso investigativo, es necesario mencionar: la enseñanza, el aprendizaje, la autonomía intelectual, la dependencia escolar, la disciplina, los procesos motivacionales y el compromiso con el mejoramiento académico que lleva a la evaluación y autoevaluación, los procesos lecto-escriturales que son elementos predominantes en la adquisición de la autonomía. La autonomía no es solamente para el proceso

de formación académica, ya que permite reconstruir otros escenarios de índole personal y es precisamente la familia y la academia, en donde se forman individuos independientes para asumir compromisos a nivel social.

El diseño metodológico, con un enfoque cualitativo y un diseño estudio de caso, este permitió reconocer la realidad del momento coyuntural de la investigación que fue evidenciar que los estudiantes con mayores niveles de autonomía demostrarán una mejor capacidad para autorregular su aprendizaje en tiempos de COVID-19. Esta investigación asume algunas categorías para brindar coherencia al proceso investigativo dividiéndose en categorías principales autonomía y dependencia, categorías complementarias motivación, disciplina, acompañamiento académico desde casa estas categorías y subcategorías permitieron generar una serie de análisis y conclusiones que aportan al saber pedagógico desde la generación de estrategias que fomenten la autonomía y mejorar la capacidad de autorregular su aprendizaje.

En las conclusiones se destaca la importancia de seguir construyendo una educación basada en la autonomía, ya que su nivel tiene relación directa con los procesos de autoaprendizaje, pues esta permite el desarrollo de estrategias de aprendizaje y disciplina que son factores fundamentales para el éxito en cualquier proceso de formación. En relación con lo anterior, se debe recalcar que, durante la época de pandemia, los estudiantes de bachillerato presentaron niveles variables de autonomía académica, influenciados por factores como la responsabilidad, la disciplina, la virtualidad y el apoyo familiar.

CAPÍTULO I. Proyección de la Investigación

1.1 Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su Ámbito de Estudio

Evaluación de pertinencia en la enseñanza aprendizaje.

Modelos de calidad en la educación, evaluación y acreditación.

1.2 Planteamiento del Problema

La autonomía escolar se ha convertido en un tema de creciente interés en el ámbito educativo en las últimas décadas, especialmente a partir de los años 90 cuando comenzaron a implementarse reformas orientadas a una mayor descentralización y autonomía de los centros escolares en diversos países (Gairín, 1994). En primera instancia, los orígenes de esta preocupación por fomentar la autonomía de los estudiantes se remontan a principios del siglo XX con las propuestas de pedagogos como María Montessori, quien enfatizaba la importancia de permitir que el niño aprenda a llevar a cabo actividades por sí mismo para alcanzar la madurez acorde a su edad (Montessori, 1967). Desde entonces, diversos autores han resaltado la relevancia de desarrollar la autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, Piaget (1932) señalaba que la autonomía aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado. Asimismo, Freire (1997) enfatizaba que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción, lo cual requiere fomentar la autonomía de los educandos.

Pese a estos antecedentes fundamentales, no fue hasta finales del siglo XX cuando la autonomía escolar comenzó a plantearse de manera más sistemática como un objetivo educativo prioritario. Autores como Gairín (1994) y Bolívar (2010) señalan que a partir de la década de 1990 se intensificaron las políticas orientadas a otorgar mayor autonomía a los centros educativos, bajo el supuesto de que esto permitiría mejorar la calidad y eficacia de la enseñanza. Sin embargo, diversos estudios han mostrado que la mera declaración de autonomía institucional no se traduce necesariamente en prácticas pedagógicas que fomenten la autonomía de los estudiantes

(Martínez, 2002; Sancho, 2002). Por ello, en los últimos años ha cobrado fuerza la necesidad de replantear la autonomía escolar, poniendo el foco en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de la autonomía de los alumnos.

La problemática de la autonomía escolar se manifiesta en diversos niveles del sistema educativo. A nivel institucional, muchas escuelas enfrentan dificultades para implementar proyectos educativos que promuevan efectivamente la autonomía, debido a restricciones administrativas, falta de recursos o resistencia al cambio por parte de la comunidad educativa (Bolívar, 2010). En el aula, los docentes se encuentran frecuentemente atrapados entre la necesidad de cumplir con programas curriculares extensos y el deseo de fomentar un aprendizaje más autónomo y significativo. Esto genera tensiones y contradicciones en la práctica pedagógica cotidiana

Como consecuencia de esta situación, los estudiantes a menudo muestran dificultades para asumir un rol más activo y autorregulado en su proceso de aprendizaje, habituados a modelos educativos más directivos. Esta situación se ve reflejada en problemas como la falta de motivación intrínseca, dificultades para planificar y organizar el trabajo escolar, y dependencia excesiva de la guía del docente (Zimmerman, 2002). A su vez, la creciente influencia de las tecnologías digitales en la educación ha introducido nuevos desafíos y oportunidades para el desarrollo de la autonomía, requiriendo nuevas competencias tanto en docentes como en estudiantes, esta investigación se realiza en el momento donde hay una pandemia por COVID-19 se tiene presente las vivencias de los estudiantes y las familias en confinamiento, esta situación es muy significativa porque permite reconocer el sentir de las personas en una época de situaciones complejas por el encierro debido a la pandemia.

La implementación de la autonomía escolar también ha sido analizada desde la perspectiva de la gestión y el liderazgo educativo. Pont et al., (2008), en un estudio de la OCDE sobre liderazgo escolar, subrayan la importancia de desarrollar capacidades de liderazgo en los directores y equipos docentes para aprovechar efectivamente la autonomía concedida a las escuelas. Este enfoque se alinea con el trabajo de Leithwood et al., (2006), quienes argumentan que el liderazgo escolar es secundario solo a la enseñanza en el aula en términos de su influencia en el aprendizaje de los estudiantes, y que la autonomía escolar puede amplificar los efectos positivos del liderazgo efectivo. La presente investigación generará algunas estrategias para potenciar procesos autónomos en los estudiantes, aprovechando la educación desde la virtualidad.

En el contexto nacional colombiano, la autonomía escolar es también objeto de atención creciente en las últimas décadas, tanto en el ámbito de las políticas educativas como en la investigación académica. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008) ha reconocido la importancia de la autonomía escolar como un factor clave para el mejoramiento de la calidad educativa, estableciendo en su Plan Decenal de Educación 2006-2016 lineamientos para fortalecer la autonomía de las instituciones educativas. Este enfoque se ha materializado en diversas iniciativas, como el Programa Todos a Aprender (PTA), que busca mejorar las prácticas pedagógicas a través del fortalecimiento de la autonomía docente y el liderazgo escolar (MEN, 2012). Sin embargo, la implementación efectiva de la autonomía escolar en Colombia enfrenta desafíos significativos, como lo señala Rodríguez (2009) en su análisis de las reformas educativas en el país. El autor argumenta que, a pesar de las declaraciones políticas, persisten estructuras centralizadas y prácticas burocráticas que limitan la verdadera autonomía de las escuelas y los docentes.

En el ámbito de la gestión escolar, Piñeros (2010) analiza la relación entre la autonomía institucional y el desempeño de las escuelas en Colombia. Su estudio, basado en datos de pruebas nacionales, sugiere que las escuelas con mayor autonomía en la toma de decisiones tienden a obtener mejores resultados académicos. Sin embargo, el autor también advierte sobre la necesidad de considerar las condiciones contextuales y las capacidades institucionales para implementar efectivamente la autonomía. La dimensión pedagógica de la autonomía escolar en Colombia es abordada por Díaz (2005) en su análisis de las prácticas de evaluación y su relación con la autonomía del aprendizaje. El autor argumenta que las prácticas evaluativas predominantes en el sistema educativo colombiano tienden a limitar la autonomía de los estudiantes, al centrarse en la medición estandarizada más que en el desarrollo de habilidades de autorregulación y metacognición.

El problema también aborda la tensión entre la necesidad de proporcionar estructura y apoyo a los estudiantes en un momento de crisis y la importancia de fomentar su independencia y capacidad de autogestión. Esta tensión se manifiesta en la búsqueda de un equilibrio entre la flexibilidad necesaria para adaptarse a las circunstancias individuales de los estudiantes y la necesidad de mantener estándares académicos y expectativas claras (Daniel, 2020). Asimismo, el problema incluye la consideración de cómo los cambios en las dinámicas familiares y el entorno

doméstico han influido en la autonomía de los estudiantes, reconociendo que el hogar se ha convertido en el principal espacio de aprendizaje durante la pandemia. La investigación presenta un modelo metodológico de estudio de caso, con técnicas cualitativas, permitiendo una exploración profunda de las experiencias de autonomía escolar en circunstancias sin precedentes para el contexto educativo (Creswell y Creswell, 2018). Este enfoque facilita la captura de datos subjetivos que a través del proceso de análisis pueden ser también objetivos, proporcionando una comprensión holística de cómo los estudiantes desarrollan y ejercen su autonomía en entornos de aprendizaje radicalmente alterados. La metodología empleada demuestra cómo la investigadora puede adaptar sus herramientas y protocolos para recopilar datos significativos en situaciones donde el acceso físico a los participantes es limitado, ofreciendo así un modelo para futuros estudios en contextos de emergencia o distanciamiento social (Lobe et al., 2020).

El estudio también innova en el uso de tecnologías digitales para elaborar las entrevistas por medio de WhatsApp para la recolección de datos y el análisis de datos es aprovechado por plataformas en línea y herramientas de análisis de *big data* para capturar patrones de comportamiento y aprendizaje autónomo en tiempo real. El investigador realiza la triangulación de la información con el uso de programas como Excel, entre otros. Esta investigación se realizó en el municipio de Santa Fe de Antioquia, Antioquia, Colombia. El municipio de Santa Fe de Antioquia se caracteriza por una economía basada en la agricultura, la explotación en menor escala del oro, y su mayor representatividad económica se refleja en el sector turístico y, por ende, servicios hoteleros.

La población objeto de estudio son familia con ingresos mínimos y otras con mejores ingresos debido a que ambos padres trabajan sin dejar de reconocer que el nivel educativo de los padres, está en un porcentaje del 60 % que culminaron el colegio, el 30 % son profesionales y el 10 % no terminaron el ciclo de básica secundaria. Por lo anterior se deduce que el nivel profesional es del 30 % y el 70 % lleva a cabo actividades de venta de servicios y transporte turístico. Un grupo minoritario se dedica a la agricultura. Algunos padres dejan a los hijos al cuidado de las abuelas, la mayoría de los niños y niñas cuentan con el apoyo solo de la madre, generando poco apoyo en la formación académica de los estudiantes. Para la investigación se hacen partícipes algunos padres de familia, estudiantes y docentes que hacen parte de la Institución Educativa San Luis Gonzaga esta institución se prioriza debido a que la investigadora es docente de básica primaria

de dicha institución, además el colegio brinda el espacio y da el permiso pertinente para realizar dicha investigación, asimismo la institución privilegia los procesos investigativos como una herramienta de mejoramiento continuo.

1.3 Formulación del Problema (Pregunta de Investigación)

La autonomía escolar ha emergido como un tema de relevancia dinámica en el contexto educativo internacional, siendo objeto de estudio y debate en diversas investigaciones y documentos de organismos internacionales. La Unesco (2015) ha enfatizado la importancia de fomentar la autonomía de los estudiantes como parte fundamental de una educación de calidad para el siglo XXI. En su informe “Replantear la educación”: ¿Hacia un bien común mundial?”, la organización destaca la necesidad de desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo y autorregulado para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio. Esta perspectiva se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la ONU (2015), específicamente con el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. La autonomía escolar se perfila, así como un elemento clave para alcanzar estas metas globales, al capacitar a los estudiantes para ser agentes activos de su propio aprendizaje y desarrollo.

En el contexto de la educación superior, Méndez (2008) examinó la autonomía universitaria en Colombia, analizando sus implicaciones para la calidad y la pertinencia de la educación. El estudio destaca la tensión entre la autonomía institucional y las políticas de aseguramiento de la calidad, señalando la necesidad de un equilibrio que permita a las universidades responder a las necesidades locales y globales sin comprometer su independencia académica. Por su parte, Miñana (2010) ofrece una perspectiva crítica sobre las políticas de autonomía escolar en Colombia, argumentando que estas han sido influenciadas por agendas neoliberales que promueven la competencia entre instituciones y la mercantilización de la educación. El autor aboga por una reconceptualización de la autonomía escolar que priorice la equidad y la responsabilidad social.

En el contexto local del departamento de Antioquia, la autonomía escolar ha sido objeto de diversas iniciativas y estudios que buscan comprender y fortalecer su implementación en las instituciones educativas de la región. La Secretaría de Educación de Antioquia (2010) ha

desarrollado programas orientados a promover la autonomía institucional y pedagógica como parte de sus estrategias para mejorar la calidad educativa. Estos esfuerzos se enmarcan en el Plan de Desarrollo Departamental, que reconoce la importancia de empoderar a las escuelas y sus actores para responder de manera más efectiva a las necesidades y contextos locales. Por otro lado, en Antioquia, la implementación de la autonomía enfrenta desafíos significativos, particularmente en las zonas rurales y de conflicto, donde las condiciones socioeconómicas y la falta de recursos limitan la capacidad de las escuelas para ejercer una verdadera autonomía, es necesario un enfoque diferencial que considere las particularidades de cada subregión del departamento para que las políticas de autonomía escolar sean efectivas y equitativas.

Lo anterior permite realizar las siguientes preguntas

1.4 Pregunta General

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que fortalecen la autonomía escolar y el autoaprendizaje en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, a partir del análisis de los efectos de la pandemia COVID-19 en sus procesos de aprendizaje?

1.4.1 Preguntas Secundarias

¿Qué características presentan los efectos de la pandemia en el desarrollo de la autonomía escolar y el autoaprendizaje de los estudiantes, considerando factores pedagógicos, tecnológicos?

¿Determinar la manera en que los estudiantes incorporan las metodologías activas y herramientas tecnológicas para fortalecer el autoaprendizaje y la autorregulación en los estudiantes?

¿De qué manera las estrategias y prácticas pedagógicas han facilitado o dificultado el desarrollo de la autonomía escolar durante la pandemia?

1.5 Justificación

El problema se manifiesta en múltiples dimensiones que interactúan de manera compleja. Por un lado, está la cuestión de cómo la transición abrupta a la educación virtual ha afectado la capacidad de los estudiantes para desarrollar y ejercer su autonomía en el aprendizaje. Esto implica examinar cómo han cambiado las prácticas de estudio, la gestión del tiempo, la

motivación y la autorregulación en un contexto donde la supervisión directa del docente se ha visto reducida o transformada (Zimmerman y Schunk, 2021). Por otro lado, el problema abarca también cómo las instituciones educativas y los docentes han adaptado sus enfoques pedagógicos para fomentar la autonomía en un entorno de aprendizaje remoto, considerando las limitaciones y oportunidades que presenta la tecnología educativa. Junto con ello, se plantea la cuestión de cómo las diferencias socioeconómicas y el acceso desigual a recursos tecnológicos han impactado en la capacidad de los estudiantes para desarrollar su autonomía, potencialmente exacerbando las brechas educativas existentes (Reich et al., 2020).

El problema también aborda la tensión entre la necesidad de proporcionar estructura y apoyo a los estudiantes en un momento de crisis y la importancia de fomentar su independencia y capacidad de autogestión. Esta tensión se manifiesta en la búsqueda de un equilibrio entre la flexibilidad necesaria para adaptarse a las circunstancias individuales de los estudiantes y la necesidad de mantener estándares académicos y expectativas claras (Daniel, 2020). Asimismo, el problema incluye la consideración de cómo los cambios en las dinámicas familiares y el entorno doméstico han influido en la autonomía de los estudiantes, reconociendo que el hogar se ha convertido en el principal espacio de aprendizaje durante la pandemia (Bhamani et al., 2020).

En el contexto específico de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, el problema-La educación en Colombia ha estado al vaivén de las alternativas que ofrece el mercado mundial educativo; pero, es la Ley General de Educación la que encierra una reforma democrática que propone educación con calidad y es precisamente investigaciones como esta, que contribuyen al mejoramiento continuo desde el aula de clase, donde se evidencian los verdaderos procesos de cambio que ayudan a la transformación de una sociedad pensante y propositiva frente a las contingencias que se presentan día a día. Para esto es fundamental pensar en la calidad de la educación y el mejoramiento continuo.

Retomando a Subiría (2018), la calidad educativa de Colombia es muy baja, es imperiosa la necesidad de enseñarles a los estudiantes, aprender a pensar, a comunicarse, a convivir. Y para apoyar la idea anterior se hace necesario recordar que Colombia, no está muy bien posesionada en las pruebas nacionales e internacionales en las que ha participado dándole un porcentaje de un 4 % a los estudiantes egresados de los colegios, que presentan un buen nivel de interpretación, esta panorámica influye para hacer algunos cambios que involucren a los docentes, a los padres

de familia, a los directivos y las políticas del Ministerio de Educación que están muy alejadas de la realidad de los contextos escolares solo cuando se realice un proyecto educativo alejado de los cambios políticos con lineamientos bien estructurados y valorando las realidades de la región, del municipio y de la institución se podrá lograr la meta de convertir al país colombiano en el más educado de América Latina para el año 2025.

Es importante reconocer que la investigación es viable, ya que el explorar los niveles de disciplina, motivación, autogestión y las ayudas virtuales como elementos importantes en la adquisición de la autonomía y al fortalecer estos procesos en los estudiantes es prepararlos para un mundo cambiante y que de una u otra manera mejorará la educación autoinstruida y por ende la tan anhelada calidad educativa. Esta investigación pretende acercarse a los conceptos teóricos vigentes que rodean la crisis por pandemia, y poder explicar algunos elementos conceptuales importantes en la realización del análisis de los instrumentos de medición, además de diseñar algunas estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la autonomía educativa. Se hace necesario tener presente la siguiente pregunta en los procesos educativos a futuro.

¿Cómo será la educación después de la pandemia? Es evidente el cambio educativo del hoy y él después del COVID-19 casi es autoritaria la obligación de transformar los sistemas educativos utilizando la tecnología y los diferentes medios artificiales o de inteligencia artificial que permiten al individuo adaptarse a los diferentes acontecimientos, apropiarse de las nuevas formas de aprendizaje, transformarlas a su realidad y no solamente es aprender por aprender, sino, aprender de manera autónoma que permiten resignificar los niveles éticos, los valores que se habían perdido o que se han olvidado.

Schleicher (2020) hace referencia a la educación del hoy y la del futuro, donde los procesos educativos se han convertido en una tarea fácil, la tecnología no es el centro en los procesos de enseñanza aprendizaje, se deben generar altos niveles de responsabilidad en los docentes, estudiantes y directivos docentes para contribuir a una enseñanza productiva. La tarea del futuro es encontrar el equilibrio entre la tecnología, las capacidades socio-emocionales, cognitivas y el fomento de los valores humanos. Los textos actuales hacen una referencia a la situación que se vive a causa del COVID-19, pero a su vez cada uno de ellos lleva un mensaje de cambio, un cambio que se necesita en los procesos educativos y el COVID-19 replantea la educación de hoy

para transformarla en una educación con procesos de autonomía, con procesos de acercamiento a la tecnología y con posibilidades de apoyo familiar.

Esta investigación está inscrita en un momento histórico que permite reconocer algunos conceptos que hacen relación a la pandemia (COVID-19), es adaptar la situación de incertidumbre a los procesos sociales, culturales y educativos porque, lo que ha enseñado esta crisis, es que se debe ser más autónomos e independientes para sobrevivir y continuar la vida propia. Asimismo, de cuidar la vida del otro, es aprender, amar en la distancia, es reconocer la importancia del otro. La pandemia ha generado nuevos aprendizajes, nuevos conceptos de relacionamiento y nuevas formas de apropiación de los saberes.

La educación necesita de referentes de cambio, ya que la incertidumbre por causa de la pandemia del COVID-19 ha generado diferentes concepciones en la vida de los individuos, donde se tiene que replantear la forma de pensar, de actuar, de vivir, la educación debe transformarse en una nueva perspectiva, desde la manera de relacionamiento, en la adquisición de los saberes, es necesario reconocer en los estudiantes las formas de adaptación y el aprendizaje de vivir con la incertidumbre del momento y cada ser con sus experiencias, con las circunstancias y las condiciones como las asumen.

Desde una perspectiva social, el estudio aborda cuestiones críticas de equidad educativa en el contexto de la educación a distancia forzada por la pandemia. Al examinar cómo los estudiantes de diversos orígenes socioeconómicos han experimentado y desarrollado su autonomía durante este período, la investigación arroja luz sobre las disparidades existentes y emergentes en el acceso a oportunidades educativas de calidad (Dorn et al., 2020). Esta información es vital para diseñar intervenciones y políticas que mitiguen las desigualdades educativas exacerbadas por la crisis, promoviendo así una recuperación educativa más equitativa y sostenible. Adicionalmente, el enfoque en la autonomía escolar tiene implicaciones significativas para el desarrollo de habilidades cruciales para el éxito en el siglo XXI, como el aprendizaje autodirigido, la alfabetización digital y la capacidad de adaptación, que son cada vez más valoradas en el mercado laboral global (OECD, 2018).

El estudio también se presenta como oportuno al coincidir con un período de intensa reflexión y reformulación de las prácticas educativas a nivel institucional y sistémico. Los hallazgos pueden

contribuir directamente a los debates actuales sobre la transformación de la educación pospandemia, proporcionando evidencia empírica sobre las fortalezas y debilidades de los enfoques adoptados durante la crisis. Esta información resulta crucial para los responsables de políticas educativas y los administradores escolares que buscan diseñar sistemas educativos más resilientes y adaptables (Reimers y Schleicher, 2020). También, la investigación ofrece una oportunidad para examinar cómo las desigualdades educativas preexistentes han sido afectadas por la transición al aprendizaje remoto, permitiendo identificar áreas prioritarias para intervenciones dirigidas a promover la equidad en el desarrollo de la autonomía escolar (van de Werfhorst, 2021).

La conveniencia de la investigación se refuerza por su alineación con las prioridades globales en educación, como las establecidas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, específicamente el ODS 4 sobre educación de calidad. El enfoque en la autonomía escolar en tiempos de crisis contribuye directamente a la meta de desarrollar habilidades relevantes para el empleo, el trabajo decente y el emprendimiento (United Nations, 2015). En este sentido, el estudio se presenta como una herramienta oportuna para repensar cómo la educación puede preparar mejor a los estudiantes para un mundo caracterizado por la incertidumbre y el cambio rápido, donde la capacidad de aprender de forma autónoma y adaptarse a nuevas situaciones es cada vez más crucial (OECD, 2018).

Es contribuir al cambio del sistema educativo, mediante la explicación de sucesos relevantes con relación a los procesos de autonomía en época de crisis, es ayudar a transformar los procesos de formación porque, conociendo la realidad, se transforma y se mejora. Los jóvenes que son autónomos son personas más fuertes, poseen más independencia y autoconcepto, aprenden a ser responsables de sus acciones, deberes, y en la toma de decisiones, son menos influenciados frente a las situaciones difíciles que se les presentan en la vida, también son más seguros y asertivos. Las personas autónomas tienen la capacidad de elegir y aprenden a tener una actitud crítica y propositiva frente a las diferentes situaciones de la cotidianidad. La relevancia social de este estudio se manifiesta en su potencial para abordar cuestiones críticas de equidad educativa y desarrollo social. La investigación arroja luz sobre cómo las disparidades socioeconómicas han influido en la capacidad de los estudiantes para desarrollar y ejercer su autonomía durante la crisis, un factor crucial para el éxito académico y el bienestar personal.

1.6 Objeto de Estudio

El problema aborda la estructura y apoyo a los estudiantes en un momento de crisis y la importancia de fomentar su independencia y capacidad de autogestión. Esta tensión se manifiesta en la búsqueda de un equilibrio entre la flexibilidad necesaria para adaptarse a las circunstancias individuales de los estudiantes y la necesidad de mantener estándares académicos y expectativas claras. Asimismo, el problema incluye la consideración de cómo los cambios en las dinámicas familiares y el entorno doméstico han influido en la autonomía de los estudiantes, reconociendo que el hogar se ha convertido en el principal espacio de aprendizaje durante la pandemia.

En el contexto específico de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, el problema se centra en comprender cómo estos desafíos globales se manifiestan en su comunidad educativa particular, considerando las características socioculturales y económicas de su entorno. Esto implica examinar las estrategias implementadas por la institución para promover la autonomía escolar durante la pandemia, las percepciones y experiencias de estudiantes, docentes y padres de familia, y los resultados observados en términos de aprendizaje y desarrollo de habilidades autónomas. El problema busca, en última instancia, generar conocimientos que puedan informar prácticas y políticas educativas más efectivas para fomentar la autonomía escolar en contextos de crisis y más allá, contribuyendo a la construcción de sistemas educativos más resilientes y adaptables.

1.7 Campo de Acción

El municipio de Santa Fe de Antioquia, con una población de aproximadamente 26,488 habitantes, según datos del SISBEN de 2014, presenta una distribución demográfica que refleja las dinámicas de urbanización y desarrollo económico de la región. Con 15,414 habitantes en la cabecera municipal y 11,074 en los corregimientos, el municipio ejemplifica la dualidad urbano-rural característica de muchas zonas de Colombia, lo cual tiene implicaciones significativas para la implementación de la educación remota durante la pandemia. Esta configuración demográfica y geográfica plantea desafíos particulares para el desarrollo de la autonomía escolar, considerando las posibles disparidades en acceso a recursos tecnológicos y apoyo familiar entre estudiantes de zonas urbanas y rurales (Álvarez et al., 2020).

El perfil socioeconómico de la comunidad educativa de San Luis Gonzaga refleja la estratificación característica del contexto colombiano, con la mayoría de las familias perteneciendo a los estratos 1 y 2, y un bajo porcentaje en los estratos 3 y 4. Esta distribución socioeconómica es crucial para comprender las condiciones en las que se desarrollaron los procesos de autonomía escolar durante la pandemia, considerando que factores como el acceso a dispositivos electrónicos, conexión a internet y espacios adecuados para el estudio en casa están fuertemente influenciados por el nivel socioeconómico (Hurtado, 2020). La predominancia de familias de bajos recursos económicos en la institución sugiere que muchos estudiantes enfrentaron desafíos significativos para adaptarse a la educación remota, lo cual pudo haber influido en el desarrollo de su autonomía académica.

Un aspecto destacable del escenario de investigación es la composición familiar de los estudiantes, caracterizada por una alta prevalencia de familias monoparentales, especialmente en la zona urbana. Esta realidad familiar tiene implicaciones importantes para el acompañamiento y apoyo que los estudiantes recibieron durante la educación remota, factor que, según Flores et al., (2020) es crucial para el desarrollo de la autonomía escolar. La situación de muchos estudiantes que debían quedarse solos o al cuidado de otros mientras sus padres o madres trabajaban plantea interrogantes sobre cómo estas dinámicas familiares influyeron en la capacidad de los jóvenes para autogestionar su aprendizaje durante la pandemia.

El contexto sociocultural de Santa Fe de Antioquia, marcado por una rica tradición de ferias y festividades como la fiesta de los diablitos, proporciona un telón de fondo interesante para examinar cómo los valores culturales y las prácticas comunitarias pueden haber influido en las actitudes hacia la educación y la autonomía durante la crisis sanitaria. La reciente transformación del municipio en un importante destino turístico, con el desarrollo de condominios y eventos culturales como el Festival de Cine, sugiere una comunidad en transición, lo cual podría reflejarse en las aspiraciones educativas y profesionales de los estudiantes y sus familias.

El perfil educativo de la comunidad, con un 24.5 % de la población sin estudios formales, un 43.7 % con estudios primarios, un 29.2 % con estudios secundarios y solo un 2.4 % con educación superior, plantea desafíos significativos para el apoyo familiar al aprendizaje autónomo durante la pandemia. Esta realidad educativa subraya la importancia de examinar cómo

los estudiantes navegaron los desafíos de la educación remota, posiblemente con limitado apoyo académico en casa, y cómo esto influyó en el desarrollo de su autonomía escolar.

La Institución Educativa San Luis Gonzaga, con sus tres sedes fusionadas, representa un microcosmos de los desafíos y oportunidades del sistema educativo colombiano. Su historia de adaptación y fusión institucional puede ser indicativa de una capacidad de resiliencia y flexibilidad que pudo haber sido crucial durante la transición a la educación remota. El estudio de los procesos de autonomía escolar en este contexto específico permite examinar cómo una institución con una historia de cambios organizacionales respondió a los desafíos sin precedentes planteados por la pandemia de COVID-19.

1.8 Objetivos

1.8.1 Objetivo General

Diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la autonomía escolar y el autoaprendizaje en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, a partir del análisis de los efectos de la pandemia COVID-19 en sus procesos de aprendizaje.

1.8.2 Objetivos Específicos

- ✓ Identificar los efectos de la pandemia en el desarrollo de la autonomía escolar y el autoaprendizaje de los estudiantes, considerando factores pedagógicos y tecnológicos.
- ✓ Caracterizar las estrategias y prácticas pedagógicas que han facilitado o dificultado el desarrollo de la autonomía escolar durante la pandemia.
- ✓ Elaborar un modelo de intervención que incorpore metodologías activas y herramientas tecnológicas para fortalecer el autoaprendizaje y la autorregulación en los estudiantes.

Las políticas educativas, a pesar de declarar la importancia de la autonomía, a menudo implementan medidas que limitan la flexibilidad y la toma de decisiones a nivel local (Hargreaves y Shirley, 2012). La presión por obtener resultados en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales puede llevar a prácticas pedagógicas centradas en la preparación para estos exámenes, en detrimento de enfoques más holísticos y orientados al desarrollo de la

autonomía (Ravitch, 2010). En el ámbito educativo se hace necesario crear estrategias de fomento de la autonomía educativa, a mayores niveles de autonomía mayor es la capacidad para resolver problemas de la cotidianidad. Estos factores confluyen creando un escenario adecuado para la promoción efectiva de la autonomía escolar, requiere abordajes integrales para un apoyo constante en los procesos de autoaprendizaje.

1.9 Hipótesis

La hipótesis de esta investigación se basa en la premisa de que los niveles de autonomía tienen una relación directa con los procesos de autoaprendizaje, particularmente en contextos de crisis como la pandemia de COVID-19. Este se apoya en la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2020), que postula que la autonomía es una necesidad psicológica básica esencial para el bienestar y el aprendizaje efectivo. En el contexto educativo, se presume que el desarrollo de la autonomía facilita la adquisición de estrategias de aprendizaje y disciplina, factores fundamentales para el éxito en cualquier proceso formativo, especialmente en entornos de aprendizaje a distancia o híbridos (Zimmerman y Schunk, 2021).

Se hipotetiza que los estudiantes con mayores niveles de autonomía demostrarán una mejor capacidad para autorregular su aprendizaje, gestionar eficazmente su tiempo, uso adecuado de los recursos tecnológicos, y adaptarse a las demandas cambiantes del entorno educativo; generando estrategias pedagógicas que potencien la autonomía educativa. Este supuesto se alinea con los hallazgos de Pelikan et al (2021), quienes encontraron una correlación positiva entre la autonomía percibida y el rendimiento académico en contextos de aprendizaje en línea de emergencia. Igualmente, se supone que el desarrollo de la autonomía no es un proceso uniforme, sino que está influenciado por factores contextuales como el apoyo familiar, el acceso a recursos tecnológicos y las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes.

1.10 Alcance Temático

En línea con la operacionalización de las categorías propuestas, se espera observar variaciones en los niveles de autonomía a través de indicadores como la capacidad de los estudiantes para realizar tareas de forma individual, su responsabilidad y disciplina en el cumplimiento de actividades académicas, y su habilidad para utilizar eficazmente recursos de aprendizaje virtual.

Asimismo, se anticipa que los procesos de lectoescritura y la comprensión lectora jugarán un papel crucial en el desarrollo y ejercicio de la autonomía escolar, como sugieren los estudios de Lai et al (2018) sobre la relación entre las habilidades de alfabetización y el aprendizaje autodirigido.

La autonomía escolar ha emergido como un tema de relevancia dinámica en el contexto educativo internacional, siendo objeto de estudio y debate en diversas investigaciones y documentos de organismos internacionales. La Unesco (2015) ha enfatizado la importancia de fomentar la autonomía de los estudiantes como parte fundamental de una educación de calidad para el siglo XXI. En su informe “Replantear la educación”: ¿Hacia un bien común mundial?”, la organización destaca la necesidad de desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo y autorregulado para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio. Esta perspectiva se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la ONU (2015), específicamente con el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. La autonomía escolar se perfila, así como un elemento clave para alcanzar estas metas globales, al capacitar a los estudiantes para ser agentes activos de su propio aprendizaje y desarrollo, es por estas razones que la presente investigación realizara aportes significativos desde las diferentes estrategias pedagógicas que favorecen el autoaprendizaje, precisamente en capítulos posteriores se abordara una serie de estrategias que fomentan la autonomía educativa y la gestión de estrategias que posibiliten la gestión de los procesos de autoaprendizaje.

Además, la investigación proporciona datos empíricos sobre las experiencias de autonomía escolar en un contexto específico, permitiendo una comprensión más matizada de cómo los factores locales interactúan con las tendencias globales en educación durante tiempos de crisis. Este conocimiento es crucial para informar futuras políticas y prácticas educativas que busquen fomentar la resiliencia y adaptabilidad de los sistemas educativos frente a interrupciones similares.

El papel de la tecnología en la promoción de la autonomía escolar es otro aspecto que ha ganado atención en la literatura reciente. Las herramientas digitales y los entornos de aprendizaje en línea ofrecen nuevas oportunidades para el aprendizaje autodirigido y personalizado, pero también plantean desafíos en términos de equidad de acceso y desarrollo de competencias digitales (Collins y Halverson, 2009). La pandemia de COVID-19 ha acelerado la adopción de tecnologías

educativas y ha puesto de relieve tanto el potencial como las limitaciones de la autonomía en el aprendizaje a distancia. Y la tecnología abre una panorámica muy amplia en el que hacer educativo y desde esta perspectiva se hace necesario fomentar la capacitación para los docentes en el mundo digital. Reconocer la diferencia entre la “enseñanza remota de emergencia” y el aprendizaje en línea bien diseñado, enfatizando la importancia de la preparación y el apoyo adecuados para fomentar la autonomía en entornos virtuales.

1.11 Delimitación Espacial y Temporal

El escenario de investigación se sitúa en la Institución Educativa San Luis Gonzaga, ubicada en el municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. Este contexto educativo se enmarca en una región con una rica historia y diversidad cultural, siendo Santa Fe de Antioquia la primera ciudad de fundación española en el departamento y antigua capital civil por más de 250 años (SIGAM, 2002). La institución, producto de la fusión de tres establecimientos educativos en 2003, refleja en su composición la complejidad y los desafíos del sistema educativo colombiano en zonas semiurbanas, lo cual proporciona un escenario particularmente interesante para examinar los procesos de autonomía escolar durante la pandemia de COVID-19.

En cuanto al perfil socioeconómico de los participantes, la información proporcionada por la institución educativa indica que la mayoría (70 %) pertenece a un nivel socioeconómico medio, mientras que un 20 % se ubica en un nivel bajo y un 10 % en un nivel medio-alto. Esta distribución es relevante para comprender cómo los factores socioeconómicos pueden haber incidido en el desarrollo de la autonomía escolar durante la pandemia, especialmente en aspectos como el acceso a recursos tecnológicos y el apoyo familiar disponible para el aprendizaje en casa (Álvarez et al., 2020) La caracterización de los participantes reveló que aproximadamente el 60 % de los estudiantes contaba con acceso a internet en sus hogares, lo cual constituye un factor crucial para analizar las oportunidades y desafíos en el desarrollo de la autonomía escolar en el contexto de la educación remota. Como señalan Hurtado (2020) y Roque (2022), el acceso a recursos digitales ha sido un elemento diferenciador en las experiencias educativas durante la pandemia, influyendo en las posibilidades de desarrollar habilidades de autoaprendizaje y autogestión. En cuanto al cuerpo docente, el 78 % demostró un nivel medio de dominio en el uso de plataformas virtuales, el 19 % un nivel insuficiente, y el 3 % manifestó dificultades significativas en el manejo de las TIC. Estos datos sobre el nivel de competencia digital de los

docentes son cruciales para comprender el contexto de implementación de la educación virtual durante el período de estudio.

La determinación de los criterios de inclusión y exclusión para los participantes del estudio se realizó con el propósito de garantizar una muestra que permitiera abordar de manera precisa y pertinente el fenómeno de la autonomía escolar en el contexto de la pandemia por COVID-19. Estos criterios fueron cuidadosamente establecidos para asegurar que los participantes pudieran proporcionar información relevante sobre sus experiencias durante la educación remota de emergencia, a la vez que se consideraban las limitaciones y desafíos propios del contexto de distanciamiento social.

Para los estudiantes, los criterios de inclusión abarcaron varios aspectos fundamentales. En primer lugar, se estableció como requisito estar matriculado en alguno de los grados de bachillerato (de sexto a undécimo) de la Institución Educativa San Luis Gonzaga durante el período de estudio. Este criterio aseguró que los participantes hubieran experimentado directamente los cambios en los procesos educativos derivados de la pandemia, permitiendo así una exploración detallada de cómo estos cambios impactaron en el desarrollo de su autonomía escolar. La delimitación a los grados de bachillerato se fundamenta en las teorías del desarrollo cognitivo y la autonomía, que sugieren que durante la adolescencia se producen avances significativos en la capacidad de autorregulación y pensamiento abstracto (Piaget, 1999; Kamii, 2019), lo cual resulta particularmente relevante para el estudio de la autonomía en el aprendizaje.

Otro criterio de inclusión crucial fue que los estudiantes y padres de familia contaran con acceso a WhatsApp, ya que esta plataforma se utilizó como medio principal para la distribución y recolección de las entrevistas virtuales. Este requisito respondió a la necesidad de adaptar los métodos de investigación a las condiciones de distanciamiento social impuestas por la pandemia, como señalan Lupton (2020) y Lobe et al (2020) en sus reflexiones sobre los desafíos metodológicos de la investigación social durante la crisis sanitaria. Si bien este criterio podría introducir cierto sesgo en la muestra, excluyendo a estudiantes y padres sin acceso a esta tecnología, se consideró necesario para garantizar la viabilidad del estudio en las circunstancias dadas. Lo anterior permite reconocer que la investigación se inició y aplicó los instrumentos en el periodo de confinamiento por pandemia. Pero se hacen ajustes metodológicos, teóricos y propositivos hasta finalizar la tesis. Al igual que el colegio San Luis Gonzaga, abre la

oportunidad para llevar a cabo esta investigación, brindando los documentos de apoyo y la posibilidad de efectuar las entrevistas a los estudiantes y padres de familia. Es significativo reconocer que la institución ha llevado a cabo otras investigaciones no relacionadas con autonomía. La institución apoya las investigaciones que realizan los docentes, asumiendo el mejoramiento académico.

CAPÍTULO II. Fundamentos Teóricos Referenciales

El presente capítulo expone el fundamento teórico que sustenta esta investigación. Se articula el estado del arte que permite reconocer otras investigaciones y analizan diversos estudios empíricos cualitativos que se relacionan con el Marco teórico, que aborda los elementos medulares del estudio. Subsecuentemente, se aborda el marco contextual que pone en contexto la investigación para mayor claridad y evitar generalizar la investigación que debe estar inscrita en un espacio determinado por la muestra de la investigación y el marco legal le da la rigurosidad desde la perspectiva de las leyes y decretos vigentes en relación con la autonomía y la educación virtual.

2.1. Estado del Arte (Marco Histórico y Actual).

Realizando un encuentro teórico de los diferentes autores que hacen un aporte muy significativo al concepto de autonomía sin olvidar, otros constructos teóricos que acompañan este proceso investigativo es necesario mencionar: la enseñanza, el aprendizaje, la autonomía intelectual, la dependencia escolar, la disciplina, los procesos motivacionales y el compromiso con el mejoramiento académico que lleva al autoaprendizaje, a la evaluación y autoevaluación estos son elementos predominantes en la adquisición de la autonomía.

La autonomía no es solamente para el proceso de formación académica, sino, que esta permite reconstruir otros escenarios de índole personal y es precisamente la familia y la academia; la que forma individuos independientes para asumir compromisos a nivel social, porque el niño y el joven que es independiente en sus primeros años de formación será el joven líder que se compromete con los proyectos de ciudad que ayudan a transformar la sociedad.

El COVID-19 impactó de manera significativa las distintas realidades de la sociedad en especial al sector de la salud y al sector educativo, en lo educativo ha generado un desafío a los estudiantes, a los docentes y administrativos que no estaban preparados para tantos cambios, la educación ha tenido que aunar sus esfuerzos a partir de los administrativos, desde los directivos docentes, los docentes, los niños, los jóvenes y las familias para trabajar de manera coordinada y dar continuidad a los procesos de formación.

De ahí que, los niños y los jóvenes que se encuentran inscritos en cualquier nivel educativo han tenido que modificar las formas de conocer, de hacer, de convivir y de ser, las instituciones educativas tuvieron que asumir de manera rápida el proceso de acompañamiento a los estudiantes desde el aprendizaje en casa. Los alumnos poco a poco han aprendido a tener hábitos de organización del tiempo para cumplir con sus tareas, también a pedir ayuda o simplemente hacen lo que pueden, porque, no tienen quien les ayude, debido a que cada integrante de la familia está inmerso en sus propias actividades o, por el contrario, algunos niños cuentan con la ayuda de papá, mamá y hermanos.

2.1.1 Estudios Internacionales y su Influencia en los Procesos Autónomos

García y Bustos (2021) desarrollaron un estudio cualitativo con estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Ayala, Morelos (México) el cual tuvo como objetivo general un sistema de estrategias y acciones psicopedagógicas que permitan a los aprendices fortalecer sus capacidades de autonomía y desarrollar competencias para la autorregulación del aprendizaje en la enseñanza virtual. Emplearon un diseño metodológico que articuló principios de la investigación-acción participativa y del método genético del enfoque histórico-cultural. A través del análisis de incidentes críticos, grupos focales y diálogo con los estudiantes, identificaron problemáticas como limitaciones en la organización del aprendizaje, falta de recursos tecnológicos y dificultades emocionales.

Los hallazgos revelaron la importancia de estrategias como el establecimiento de metas claras, el trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias comunicativas y de autorregulación para enfrentar los retos educativos durante la pandemia. Concluyeron que la autorregulación y la conformación de comunidades de aprendizaje son alternativas viables para la educación virtual. Este estudio aporta a la presente investigación información sobre recursos psicopedagógicos y estrategias de aprendizaje que promueven la autorregulación en entornos.

Por su parte, Saucedo et al (2022) desarrollaron un estudio cualitativo en la Universidad Nacional Autónoma de México para analizar los ajustes en la vida cotidiana que estudiantes de psicología llevaron a cabo al transitar a clases en línea durante la pandemia de COVID-19. La muestra consistió en 13 estudiantes (10 mujeres y 3 hombres) de licenciatura en psicología. Se aplicaron cuestionarios abiertos en línea a lo largo de dos semestres, analizando cualitativamente las

respuestas mediante codificación de significados. Los resultados evidenciaron que los estudiantes experimentaron desafíos en la reorganización de sus rutinas, espacios y relaciones familiares para adaptar su vida cotidiana a las clases virtuales reportaron dificultades con la tecnología, distracciones en el hogar y pérdida de interacción social, pero también desarrollaron nuevas habilidades digitales y mayor autonomía académica. Se concluye que la transición a clases en línea implicó una redefinición de lo que significa ser estudiante, exigiendo nuevas formas de autorregulación y participación académica. Este estudio aporta a la presente investigación información sobre cómo los estudiantes gestionan por sí mismos su aprendizaje en un contexto doméstico.

A su vez, Coelho et al (2022), efectuaron un estudio cualitativo transversal en Chile para investigar las percepciones de padres de niños con trastorno del espectro autista (TEA) sobre los cambios conductuales durante el confinamiento por COVID-19. Se aplicó un cuestionario en línea a 118 padres de individuos con TEA entre 2 y 15 años, utilizando un análisis inductivo basado en la teoría fundamentada. Los resultados revelaron que los padres percibieron un aumento del estrés emocional en adultos y niños, exacerbando problemas conductuales. Aparte de eso, también notaron mejoras en habilidades socio-afectivas, autonomía individual y comunicación de los niños. Los aspectos familiares y de resiliencia, como el tiempo compartido, fueron valorados positivamente.

Aunado a ello, Los padres reportaron la necesidad de apoyo profesional en el manejo conductual y emocional durante el confinamiento. El estudio concluye que los cuidadores valoran la integración familiar en las terapias durante el confinamiento y sugiere la necesidad de estudios adicionales sobre los impactos a largo plazo. Esta investigación aporta a la presente investigación información sobre cómo el confinamiento afectó la autonomía y el comportamiento de niños con TEA, lo cual está relacionado con los efectos en estudiantes de bachillerato en términos de autonomía escolar durante la pandemia.

Lamus et al., (2022) llevaron a cabo un estudio cualitativo en Ecuador en la cual tuvo como objetivo comprender las causas de la deserción estudiantil durante la pandemia en la Educación Básica General. Utilizaron un diseño fenomenológico con entrevistas a cinco docentes como muestra. Entre los hallazgos, se encontraron categorías como ausencia de estudiantes, desinterés, falta de recursos, oportunidades y componentes socioeconómicos, que incidieron en el detrimento

académico de los estudiantes. Los autores concluyen que la pandemia afectó a familias con hijos en edad escolar, causando deserción por factores económicos, tecnológicos, formativos y emocionales. Este estudio aporta a la presente investigación sobre los efectos de la pandemia COVID-19 en la autonomía escolar de estudiantes de bachillerato, información sobre los diversos obstáculos que dificultaron la continuidad de los estudiantes en sus estudios académicos.

Junto con ello, Manzo et al (2023), efectuaron un estudio cualitativo en una comunidad marginada del municipio Álvaro Obregón, Michoacán (México). tuvieron como objetivo describir la experiencia de las clases virtuales durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de telebachillerato. Trabajaron con una muestra de 12 estudiantes de 15 a 18 años, divididos en grupos de alto y bajo rendimiento. Mediante entrevistas y grupos focales, encontraron que las clases virtuales fueron una mala experiencia académica y emocional, pues los estudiantes tuvieron un uso limitado de las TIC, enfrentaron problemas de conectividad y usaron principalmente el teléfono celular, lo que ocasionó bajo desempeño, rezago y deserción. Concluyen que las clases virtuales no favorecieron académicamente a los estudiantes de telebachillerato y evidenciaron las carencias de este tipo de escuelas, acentuando las desigualdades educativas (Manzo Chávez et al., 2023). Este estudio aporta a la presente investigación información sobre como los estudiantes enfrentaron en sus procesos de aprendizaje y la forma en que la crisis exacerbó las brechas en este nivel educativo.

Así también, Mayorga y Llerena (2021) hicieron un estudio cualitativo descriptivo en Ecuador para analizar las estrategias institucionales de integración para promover la participación familiar en la educación virtual del nivel inicial durante la pandemia de COVID-19. La información se recopiló mediante una amplia revisión teórica y se analizó con el *software* Atlas ti 9.0. Los hallazgos revelan que los padres enfrentan dificultades para apoyar adecuadamente la educación de sus hijos, y un alto número de estudiantes permanecen solos en casa o al cuidado de adultos mayores o hermanos debido a las obligaciones laborales de los padres. Se concluye que el insuficiente apoyo familiar en los procesos de educación virtual afecta significativamente el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. Este estudio aporta evidencia sobre los desafíos que enfrentan las familias en la educación remota y la importancia del involucramiento parental, lo cual podría extrapolarse al análisis de los efectos de la pandemia en la autonomía

escolar de estudiantes de bachillerato, considerando las diferencias evolutivas y educativas entre niveles.

De igual modo, Osorio et al (2021) llevaron a cabo un estudio cualitativo en Chile para examinar las consecuencias psicosociales de las medidas implementadas por el gobierno durante la pandemia de COVID-19 en mujeres mayores y madres trabajadoras con hijos pequeños. A través de entrevistas semiestructuradas a 17 mujeres (9 madres trabajadoras y 8 adultas mayores) en la Región Metropolitana, analizaron las transformaciones en la vida cotidiana, redes de apoyo y bienestar de estos grupos. El análisis, basado en la teoría fundamentada, reveló tres categorías principales: 1) interrupciones en rutinas, uso de espacios y tiempos; 2) reconfiguración y reducción de redes sociales, y 3) afectaciones corporales y emocionales por sobrecarga de labores.

Los hallazgos evidencian que las medidas profundizaron desigualdades de género preexistentes, intensificando el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado. Las mujeres desplegaron diversas estrategias para enfrentar la crisis, ante la ausencia de políticas estatales que consideraran las desigualdades interseccionales. Este estudio contribuye a la presente investigación con información sobre el impacto diferenciado de la pandemia en estos grupos de mujeres y la necesidad de incorporar perspectivas de género e interseccionales en las políticas públicas y estudiantiles.

Además, Sanz y López (2021) desarrollaron un estudio en España con el objetivo de analizar el impacto de la COVID-19 en la educación básica, enfocándose en tres brechas educativas: de aprendizaje, digital y escolar. Empleando una metodología hermenéutica interpretativa, los autores examinaron investigaciones nacionales e internacionales sobre el tema. El análisis reveló que el cierre de escuelas y el confinamiento agravaron las desigualdades educativas preexistentes, afectando principalmente a estudiantes vulnerables. Se identificaron como principales efectos: pérdida de aprendizajes, desmotivación, problemas psico emocionales y riesgo de abandono escolar.

Los hallazgos evidenciaron que factores como el nivel socioeconómico y cultural, familiar, el acceso a recursos tecnológicos y la preparación docente influyeron significativamente en estas brechas. Los autores concluyen que es necesario implementar políticas educativas y estrategias pedagógicas para mitigar estos efectos, incluyendo la flexibilización curricular, metodologías

motivadoras, enseñanza personalizada y programas de educación emocional. Este estudio aporta a la presente investigación evidencia sobre cómo la pandemia ha afectado los procesos educativos, destaca la importancia de desarrollar habilidades de aprendizaje independiente y autorregulación en los estudiantes frente a situaciones de crisis.

De manera similar, Orrego (2023) desarrolló una revisión cualitativa de 14 estudios no académicos sobre la salud mental de docentes chilenos durante los primeros dos años de la pandemia de COVID-19. El análisis documental reveló una alta vulnerabilidad de los docentes a problemas de salud mental, especialmente entre mujeres y jóvenes, debido a la adaptación a la enseñanza remota, condiciones laborales precarias y el temor al contagio. Los principales factores de riesgo identificados fueron el desequilibrio trabajo-vida, la sobrecarga laboral y la preocupación por el bienestar de los estudiantes. Como factores protectores se mencionaron el sentido del trabajo, el apoyo social y las prácticas de autocuidado. Se concluye que es urgente implementar acciones paliativas y preventivas, articulando intervenciones individuales y organizacionales para mitigar los efectos en la salud mental docente.

Esta investigación aporta a la presente investigación evidencia sobre cómo la pandemia afectó los procesos de autonomía escolar, al revelar las dificultades que enfrentaron los docentes para adaptarse a nuevas modalidades de enseñanza y mantener el bienestar de los estudiantes. Roa et al., (2022) llevaron a cabo un estudio cualitativo fenomenológico en Copiapó, Chile, con el objetivo de conocer las percepciones de las familias sobre las estrategias pedagógicas inclusivas implementadas de forma remota por un establecimiento de primera infancia durante la pandemia de COVID-19. Se entrevistó a 12 familias mediante un cuestionario semiestructurado. El análisis de contenido reveló que las familias percibieron diversas estrategias como inclusivas, aunque insuficientes en algunos casos. Se identificaron barreras como la falta de tiempo y conocimientos técnicos de las familias.

Los participantes reportaron efectos negativos en el desarrollo infantil, especialmente en socialización, lenguaje y motricidad. Se valoró positivamente el rol mediador de las familias, pero se evidenció la necesidad de mayor capacitación. Se llegó a la conclusión que es fundamental fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas en modalidad remota y el trabajo colaborativo familia-escuela. Este estudio aporta a la presente investigación información sobre cómo la educación remota durante la pandemia afectó los procesos de autonomía escolar, al

revelar las dificultades de las familias para mediar el aprendizaje en el hogar y la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas al nuevo contexto.

A esto se suman, Rodríguez et al (2022) en su una investigación cualitativa en Ecuador para analizar la corresponsabilidad estatal en el desarrollo integral de niños y niñas durante la pandemia de COVID-19, con énfasis en la educación inicial. Mediante una revisión sistemática de artículos científicos y normativa nacional e internacional, los autores examinaron los componentes dimensionales del derecho a la educación primaria y las dificultades enfrentadas por el sistema educativo. Los resultados evidenciaron que la suspensión de clases presenciales y la migración a entornos virtuales han exacerbado las desigualdades educativas, afectando principalmente a estudiantes de zonas rurales y hogares de bajos recursos con limitado acceso a internet. Se concluye que es necesario fortalecer el sistema educativo adaptándolo a la era digital para preservar el desarrollo cognitivo e integral de los niños, sin menoscabar la educación en beneficio de la salud. El estudio aporta evidencia sobre cómo la pandemia ha afectado los procesos de autonomía escolar, destacando la importancia de implementar políticas públicas que garanticen el acceso equitativo a la educación remota y el desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes.

También, Pineda (2022) culminó un estudio cualitativo en planteles de bachillerato en México durante nueve meses, con el objetivo de comprender cómo las videollamadas contribuyeron a la formación de estudiantes durante el confinamiento por COVID-19 en 2020. Utilizando un diseño de Teoría Fundamentada Constructivista, se analizaron datos de 372 participantes (359 estudiantes y 13 docentes) mediante codificación y comparación constante. Los resultados revelaron que las videollamadas aportaron positivamente a la experiencia educativa, fomentando estrategias para el aprendizaje significativo y desarrollo de competencias.

Se identificó un enfoque humanista en la interacción síncrona, asociado a emociones positivas en los estudiantes. Por otra parte, también se descubrieron aspectos negativos como desventajas socioeconómicas, problemas de salud y dificultades técnicas. Se concluye que las videollamadas son una estrategia efectiva pero compleja en entornos diversos, sugiriendo su uso para objetivos específicos como tutorías personalizadas. Este estudio aporta a la presente investigación evidencia sobre cómo la educación remota durante la pandemia afectó los procesos de autonomía escolar, al requerir que los estudiantes gestionaran su aprendizaje en un nuevo contexto, lo cual

es relevante para comprender los efectos de la crisis sanitaria en la autonomía de estudiantes de bachillerato.

2.1.2 Estudios Realizados en Colombia que Aportan a la Tesis

Chalpartar et al., (2022) llevaron a cabo un estudio cualitativo descriptivo con elementos etnográficos en la Universidad de Nariño, Colombia, con el objetivo de analizar los factores relacionados con la permanencia y deserción estudiantil universitaria durante la pandemia de COVID-19. Con una muestra de 114 estudiantes de pregrado, utilizaron encuestas y entrevistas semiestructuradas para la recolección de datos, que se analizaron mediante análisis de contenido. Los resultados indicaron que el principal factor de deserción fue el familiar, específicamente la situación económica, mientras que el factor más relevante para la permanencia fue el institucional, debido a las estrategias implementadas por la universidad. Concluyeron que la pandemia agudizó los factores de deserción, resaltando la importancia de estrategias para promover la permanencia. Este estudio aporta a la presente investigación una mirada detallada a los factores que pueden influir en la autonomía escolar de estudiantes de bachillerato durante la pandemia.

Aunado a ello, Hurtado (2021) hicieron un estudio documental con enfoque cualitativo para analizar los desafíos de la educación en el contexto de la pandemia de COVID-19, particularmente en relación con las tecnologías de la información y comunicación (TIC). La investigación indagó sobre la percepción actual de la educación, el rol de las familias en el aprendizaje virtual y los retos de la escuela en este escenario. Los resultados destacan la necesidad de una transformación profunda del sistema educativo para incorporar efectivamente las TIC, capacitar a los docentes en metodologías digitales y brindar apoyo a las familias. Se concluyó que es esencial adaptar las estrategias pedagógicas a la virtualidad, en lugar de simplemente replicar el modelo presencial. Este estudio aporta a la presente investigación datos sobre los efectos de la pandemia en la autonomía escolar de estudiantes de bachillerato, señalando aspectos como la integración tecnológica, la preparación docente y la participación familiar.

Así también, Acevedo et al., (2023) materializaron un estudio cualitativo hermenéutico-comprensivo en el Colegio Colombo Británico de Envigado, Colombia, para

analizar las experiencias de la comunidad educativa de tercer grado durante la educación remota por COVID-19 en 2020. La muestra incluyó 10 estudiantes, 10 padres y 5 docentes y 4 directivos. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y relatos de experiencias. El análisis de contenido reveló tres categorías principales: adaptación de la escuela y familia a nuevas condiciones, fortalecimiento de la comunidad académica, y acompañamiento familiar como estrategia significativa. Los resultados evidenciaron una transformación en las prácticas pedagógicas, mayor involucramiento de las familias y desarrollo de habilidades como autonomía y resiliencia en los estudiantes. Se concluyó que la educación remota generó cambios positivos en la comunidad educativa, pero también develó desigualdades y la importancia de la presencialidad. Este estudio aporta a la presente investigación información sobre la necesidad de desarrollar competencias digitales y socioemocionales en docentes y estudiantes para afrontar los tiempos de pandemia.

Cumpa y Gálvez (2021) llevaron a cabo un estudio descriptivo hipotético deductivo en la una institución pública de Colombia, con el objetivo de identificar una correlación entre la educación virtual y el aprendizaje autónomo en época de pandemia. Con una muestra de 121 estudiantes de secundaria, utilizaron cuestionarios para la recolección de datos, que se analizaron mediante análisis de contenido. Los resultados indicaron que la educación virtual promovió actitudes críticas y metacognitivas en los estudiantes. Concluyeron la educación virtual y las TIC generan altos niveles motivacionales. Este estudio aporta a la presente investigación desde el aporte de las TIC como elemento potenciador del aprendizaje y estrategia didáctica.

Por otro lado, Concha y Guamán (2023) efectuaron un estudio cualitativo fenomenológico para explorar las percepciones de docentes de educación infantil de Chile, Colombia y Ecuador sobre su quehacer educativo durante la pandemia de COVID-19. Se realizó un grupo focal con 7 docentes y se analizaron los datos mediante codificación y categorización. Los resultados evidenciaron una brecha entre los ideales educativos y la realidad, caracterizada por la falta de recursos físicos y virtuales. Se identificaron cuatro categorías principales: gestión, directrices institucionales, enseñanza-aprendizaje y garantías. Los hallazgos muestran que la pandemia impulsó la innovación pedagógica y el uso de TIC, pero también reveló desigualdades y brechas digitales. Se concluye que es necesario rediseñar los espacios de trabajo, visibilizar la importancia docente y crear políticas educativas más sólidas para hacer frente a situaciones de

riesgo. Este estudio aporta evidencia sobre cómo la crisis sanitaria afectó los procesos de autonomía escolar, destacando la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias digitales y socioemocionales.

Paralelamente, Romero y Villalobos (2024) culminaron un estudio comparativo sobre los factores de permanencia académica en escuelas secundarias de Colombia y Venezuela. El objetivo fue analizar la permanencia académica en ambos países mediante un enfoque cualitativo, utilizando técnicas documentales y entrevistas estructuradas a funcionarios encargados de la administración de centros educativos de secundaria. La muestra consistió en representantes regionales de la gestión educativa de bachillerato de dos ciudades, una en Colombia (Departamento de Magdalena) y otra en Venezuela (Estado Zulia). El análisis se centró en las estrategias implementadas para atender diversos factores que inciden en la permanencia, como aspectos socioeconómicos, familiares, institucionales y personales.

Los hallazgos revelaron que en Venezuela se enfatiza el papel de la familia debido a la migración, mientras que en Colombia se destacan las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. Ambos países reconocen la importancia de un enfoque integral para abordar la permanencia académica. Se concluye que es necesario desarrollar planes multifactoriales que atiendan los diversos ámbitos que interfieren en la permanencia. Este estudio aporta a la presente investigación información sobre cómo dos países latinoamericanos gestionan la permanencia académica en contextos de vulnerabilidad, lo cual informa investigaciones sobre los efectos de la pandemia de COVID-19 en los procesos de autonomía escolar de estudiantes de bachillerato.

Sumado a ello, Lizondo et al., (2021) ejercieron una revisión narrativa sobre los efectos de la pandemia de COVID-19 en el desarrollo de niños y niñas. El estudio tuvo como objetivo examinar las posibles complicaciones en el desarrollo normal infantil a través de una revisión cualitativa bibliográfica de estudios nacionales e internacionales, considerando tres variables: desarrollo biopsicosocial, salud mental infantil, y salud ocupacional y familiar en teletrabajo. Los hallazgos indican que la pandemia ha tenido impactos significativos en las tres áreas analizadas. Se observaron efectos negativos como mayor dependencia emocional, inmadurez mental, problemas de sueño, incremento de la obesidad infantil y mayor exposición a dispositivos electrónicos.

En el ámbito de la salud mental, se reportaron aumentos en problemas de concentración, irritabilidad, depresión y ansiedad. El teletrabajo de los padres generó interferencias entre el trabajo y el hogar, afectando el bienestar familiar. Como aspectos positivos, se encontró una disminución en los traumas por accidentes y mayor acompañamiento parental. Se concluye que los efectos de la pandemia inciden en el desarrollo biopsicosocial, la salud mental y la dinámica familiar de los niños, aportando información para fundamentar futuras estrategias de intervención. Este estudio contribuye a la presente investigación con datos sobre las alteraciones en el desarrollo normal y la salud mental infantil que pueden extenderse a etapas posteriores en tiempos de pandemia.

Finalmente, Guzmán (2022) llevó a cabo un estudio el cual tuvo como objetivo principal analizar los cambios ocurridos en los telebachilleratos comunitarios durante la pandemia COVID-19, enfocándose en las condiciones de los actores escolares, las nuevas tareas de directivos y docentes, y las relaciones maestro-estudiante. Mediante un diseño cualitativo con entrevistas a 12 directivos y docentes, encontró que, si bien las enfermedades precarias preexistentes se exacerbaban, estos actores respondieron con creatividad y compromiso para afrontar la educación a distancia. Los resultados evidencian la capacidad de los actores para transformar la escuela ante la crisis, pero también revelan las brechas institucionales y la necesidad de que la política educativa atienda las condiciones de los planteles más vulnerables y reconozca a los actores escolares como sujetos de derecho. Este estudio aporta a la presente investigación información sobre cómo los actores educativos impactaron los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de precariedad que traía consigo el COVID-19.

A modo de síntesis, este capítulo estableció el fundamento teórico-conceptual para el análisis de la autonomía y el autoaprendizaje escolar en el contexto de la pandemia COVID-19 en estudiantes de bachillerato. La teoría constructivista educativa facilitó la comprensión de la construcción de significados y el desarrollo de estrategias adaptativas en el entorno pandémico. Se operacionalizaron constructos clave como la responsabilidad, el autoaprendizaje y la motivación, lo cual está relacionado con la autonomía escolar, así como la necesidad de ayuda externa y las dificultades de aprendizaje, lo cual está relacionado con la dependencia escolar. El capítulo enfatizó la influencia de elementos contextuales como la adaptación a la virtualidad, el entorno familiar de aprendizaje y los recursos tecnológicos. La revisión de la literatura empírica

proporcionó un marco referencial sobre las experiencias de autonomía y autoaprendizaje escolar y los mecanismos de afrontamiento de los actores educativos durante la crisis sanitaria, contribuyendo a la identificación de indicadores específicos como la autogestión de tareas, la búsqueda de apoyo, la participación virtual y las estrategias utilizadas para atender la demanda de actividades académicas.

2.2. Marco Teórico

2.2.1 Teoría Educativa

La teoría educativa constructivista proporciona un fundamento para el estudio de los procesos de autonomía escolar en el contexto de la pandemia de COVID-19, como se plantea en la investigación propuesta. Esta perspectiva teórica, cuyos orígenes se remontan a los trabajos seminales que postulan el aprendizaje como un proceso activo de construcción de conocimiento, en el cual el estudiante desempeña un papel central (Piaget, 1976; Vygotsky, 1978). En el marco del constructivismo, la autonomía del aprendiz se concibe como un elemento fundamental para el desarrollo cognitivo y la adquisición de competencias. Esta visión es particularmente relevante en el escenario educativo actual, donde la transición abrupta a modalidades de enseñanza virtual ha exigido a los estudiantes un mayor grado de autorregulación y gestión independiente de su aprendizaje (Schunk y Greene, 2018).

El constructivismo social de Vygotsky, que enfatiza la importancia de las interacciones sociales y culturales en el proceso de aprendizaje, ofrece una lente para examinar cómo los estudiantes han adaptado sus estrategias de aprendizaje autónomo en un entorno de educación remota. La noción de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1978) es especialmente pertinente, ya que nos permite analizar cómo los estudiantes navegan entre lo que pueden hacer de forma independiente y lo que pueden lograr con el apoyo de otros, ya sean docentes, compañeros o familiares, en un contexto de aprendizaje mediado por tecnología. Esta perspectiva teórica nos invita a considerar cómo las interacciones virtuales y las nuevas formas de colaboración en línea pueden estar reconfigurando la ZDP de los estudiantes y, por ende, sus procesos de desarrollo de la autonomía (Shabani, 2016).

Meirieu, (2007), pedagogo francés que hace una relación significativa entre autonomía y libertinaje. Este autor reconoce la autonomía como un proceso que se aprende, con un buen sentido de responsabilidad frente a las tareas cotidianas en casa y en la escuela. Es aprender que los autónomos tienen cierto nivel de libertad, pero con un buen nivel de responsabilidad hacia sí mismo y hacia los demás, la autonomía se construye cuando se reconoce la importancia de la disciplina que lleva a la independencia intelectual y moral. Es el docente que cumple la función de orientar los procesos educativos desde la formación en estrategias de pensamiento y gestionar su propio aprendizaje. También, es aprender a trabajar con el otro.

Por otro lado, la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), que se basa en los principios constructivistas, proporciona un marco útil para comprender cómo los estudiantes pueden desarrollar su autonomía a través de la reflexión sobre sus experiencias de aprendizaje durante la pandemia. Este ciclo de aprendizaje implica experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, puede aplicarse al análisis de cómo los estudiantes han tenido que adaptar sus estrategias de aprendizaje, reflexionar sobre sus éxitos y fracasos, y desarrollar nuevas formas de abordar sus estudios en un entorno virtual. Esta perspectiva nos permite examinar cómo la autonomía escolar se desarrolla no solo a través de la adquisición de conocimientos, sino también a través de la metacognición y la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 2011).

La teoría constructivista también se alinea con el enfoque de las capacidades de Amartya (1999) y Martha (2011), que enfatiza la importancia de desarrollar las capacidades de los individuos para funcionar efectivamente en la sociedad. En el contexto de la autonomía escolar durante la pandemia, este enfoque nos permite examinar cómo las circunstancias actuales han afectado la capacidad de los estudiantes para ejercer su independencia en el proceso educativo, y cómo las instituciones educativas pueden apoyar el desarrollo de capacidades que fomenten la autonomía y el aprendizaje autodirigido. Esta perspectiva es particularmente relevante al considerar las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos y apoyo familiar que pueden impactar el desarrollo de la autonomía escolar (Walker, 2006).

2.2.2 Análisis Conceptual de Autonomía Escolar

La autonomía escolar, como categoría central de estudio, representa un constructo multidimensional que ha ganado relevancia significativa en el ámbito educativo contemporáneo, especialmente en el contexto de la pandemia de COVID-19. Este concepto se refiere a la capacidad de los estudiantes para dirigir, regular y evaluar su propio proceso de aprendizaje, tomando decisiones informadas sobre sus objetivos educativos y las estrategias para alcanzarlos (Benson, 2011). La autonomía escolar implica no solo la independencia en la realización de tareas académicas, sino también el desarrollo de habilidades metacognitivas, la autorregulación emocional y la motivación intrínseca para el aprendizaje. En el marco de la teoría de la autodeterminación propuesta por Ryan y Deci (2020), la autonomía se considera una necesidad psicológica básica que, cuando se satisface, conduce a un mayor bienestar y un aprendizaje más efectivo. Esta perspectiva subraya la importancia de fomentar entornos educativos que apoyen la autonomía de los estudiantes, permitiéndoles experimentar un sentido de volición y elección en sus actividades académicas.

La conceptualización de la autonomía escolar ha evolucionado desde las primeras nociones de aprendizaje autodirigido propuestas por Knowles (1975) hasta enfoques más holísticos que consideran la autonomía como un fenómeno socialmente situado y culturalmente influenciado. Little (1991) argumenta que la autonomía no implica un aprendizaje completamente independiente o aislado, sino más bien la capacidad de tomar el control del propio aprendizaje en colaboración con otros. Esta visión se alinea con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), que enfatiza el papel de las interacciones sociales en el desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades de autorregulación. En el contexto actual de educación remota y aprendizaje híbrido, la autonomía escolar adquiere nuevas dimensiones, requiriendo que los estudiantes naveguen por entornos digitales, gestionen su tiempo y recursos de manera eficaz, y mantengan la motivación en ausencia de la estructura tradicional del aula física (Zimmerman y Schunk, 2011).

La operacionalización de la autonomía escolar como categoría de estudio implica considerar múltiples facetas, incluyendo la responsabilidad, el autoaprendizaje y la motivación. La responsabilidad se manifiesta en la capacidad del estudiante para planificar, ejecutar y evaluar sus tareas académicas de manera independiente, estableciendo metas realistas y cumpliendo con los plazos establecidos (Zimmerman, 2002). El autoaprendizaje, por su parte, involucra la habilidad

para identificar recursos de aprendizaje relevantes, utilizar estrategias de estudio efectivas y buscar ayuda cuando sea necesario, reflejando lo que Pintrich (2000) describe como aprendizaje autorregulado.

De ahí que, la motivación, como componente esencial de la autonomía escolar, se relaciona con el interés intrínseco por el aprendizaje, la persistencia ante los desafíos y la capacidad de automotivarse, aspectos que Deci y Ryan (2000) han identificado como cruciales para el desarrollo de la autonomía. En el contexto de la educación durante la pandemia, estos elementos de la autonomía escolar se han visto desafiados y, al mismo tiempo, han adquirido una importancia sin precedentes, requiriendo un análisis profundo de cómo se manifiestan y desarrollan en circunstancias educativas no tradicionales.

Morin, (2005) propone el pensamiento complejo, la educación de hoy es una educación fragmentada dividida por áreas y la educación debe ser un sistema complejo y organizado donde al saber se le generen diversas miradas que se complementan o entrelazan, para que de las partes se conforme el todo y el todo permita reconocer la función de las partes, y es precisamente desde el conocer el todo y las partes le permite al joven reconocer el saber para tener posturas teóricas que lo inviten al debate con argumentos y es este uno de los elementos claves del pensamiento crítico y propósito este factor son necesarios en el autoaprendizaje. Este autor invita a la autonomía viviente que lleva al respecto de la naturaleza, la sociedad y la cultura. La autonomía viviente da una mirada hacia el exterior. La educación necesita seres humanos responsables y reconocer los desafíos de una sociedad democrática, con sentido de cuidado del propio mundo y uno respecto de los derechos humanos. Para poder proponer proyectos de ciudad.

2.2.3. Motivación

La motivación, otra de las dimensiones de la autonomía escolar, se refiere al conjunto de procesos psicológicos que inician, dirigen y mantienen el comportamiento orientado hacia el aprendizaje y el logro académico. Este constructo multifacético juega un papel crucial en la determinación de cómo los estudiantes abordan sus tareas académicas, persisten ante los desafíos y regulan su propio aprendizaje (Pintrich, 2003). En el contexto de la autonomía escolar, la motivación se manifiesta a través del interés intrínseco por el aprendizaje, la disposición para afrontar actividades desafiantes y la capacidad de establecer y perseguir metas personales. La

teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000) proporciona un marco para comprender la motivación en relación con la autonomía, distinguiendo entre motivación intrínseca (realizar una actividad por su inherente satisfacción) y motivación extrínseca (realizar una actividad por un resultado separable). Según esta teoría, la autonomía, junto con la competencia y la relación, es una necesidad psicológica básica cuya satisfacción es esencial para el bienestar y el funcionamiento óptimo en el contexto educativo.

La conceptualización de la motivación como componente de la autonomía escolar ha evolucionado desde perspectivas centradas principalmente en los impulsos y refuerzos externos hacia enfoques que enfatizan la autorregulación y la internalización de motivos. Bandura (1997), subraya la importancia de las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para ejecutar con éxito tareas específicas, lo cual influye significativamente en su motivación y persistencia. Por su parte, Dweck (2006) introduce el concepto de mentalidad de crecimiento, argumentando que la creencia en la maleabilidad de la inteligencia y las habilidades puede tener un impacto profundo en la motivación y el rendimiento académico. Estos enfoques subrayan la naturaleza dinámica y maleable de la motivación, sugiriendo que puede ser cultivada y fortalecida a través de intervenciones educativas apropiadas. En el contexto actual de aprendizaje remoto y educación híbrida, la motivación adquiere nuevas dimensiones, requiriendo que los estudiantes desarrollen estrategias adicionales para mantener su compromiso y perseverancia en entornos de aprendizaje menos estructurados y potencialmente más aislados (Hartnett, 2016).

La puesta en práctica de la motivación como un aspecto esencial de la autonomía en el entorno educativo requiere el análisis de múltiples factores determinantes. Entre estos se incluyen el interés por aprender más allá de lo requerido, la disposición para afrontar actividades difíciles, y la capacidad de establecer metas personales. El interés por aprender más allá de lo requerido refleja la curiosidad intelectual y la motivación intrínseca del estudiante, aspectos fundamentales para el aprendizaje autónomo y el desarrollo académico a largo plazo (Hidi y Renninger, 2006). La disposición para afrontar actividades difíciles demuestra la resiliencia y la orientación al dominio del estudiante, características esenciales para el crecimiento académico y personal (Dweck y Leggett, 1988).

Rogers (1994) psicólogo humanista, explica la educación desde la exploración, el estudiante como creador de su saber lo lleva a tener un aprendizaje significativo, el estudiante que investiga, indaga, descubre detalles y elementos que lo trasladan a otro nivel más avanzado, el docente debe ser el facilitador que potencia en los estudiantes la curiosidad, el deseo por la indagación y querer conocer más allá, es darle la responsabilidad del propio aprendizaje a los alumnos y mantener el interés por el aprender; Carl Rogers sostiene la motivación es intrínseca y es lo que promueve el empoderarse en el saber y reaprender.

Por último, la capacidad de establecer metas personales es un indicador crucial de la autorregulación y la agencia del estudiante en su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2008). Estos indicadores, en conjunto, proporcionan una visión integral de cómo la motivación se manifiesta en las actitudes y comportamientos de los estudiantes, contribuyendo así a una comprensión más profunda de la autonomía escolar en diversos contextos educativos. La evaluación de estos aspectos de la motivación puede informar intervenciones educativas diseñadas para fomentar la autonomía y mejorar el rendimiento académico.

2.2.4 Responsabilidad

La responsabilidad, como dimensión fundamental de la autonomía escolar, se refiere a la capacidad del estudiante para asumir el control y la gestión de su propio proceso de aprendizaje, cumpliendo con sus obligaciones académicas de manera consciente y proactiva. Este concepto implica no solo la realización de tareas asignadas, sino también la iniciativa para establecer metas personales, organizar el tiempo de estudio, y mantener un compromiso constante con el mejoramiento académico (Zimmerman, 2002). La responsabilidad en el contexto de la autonomía escolar se manifiesta a través de comportamientos observables como la puntualidad en la entrega de trabajos, la preparación adecuada para las evaluaciones, y la participación activa en las actividades de clase, ya sean presenciales o virtuales.

Aunado a eso, también se involucran aspectos cognitivos y metacognitivos, tales como la reflexión sobre el propio desempeño y la capacidad de ajustar las estrategias de aprendizaje en función de los resultados obtenidos (Pintrich, 2000). Es importante tener presente que, en el marco de la teoría de la autodeterminación, la responsabilidad se vincula estrechamente con la internalización de la motivación, donde el estudiante adopta e integra los valores y regulaciones

externos, transformándolos en motivaciones propias y estos factores potencian el autoaprendizaje (Ryan y Deci, 2020).

La conceptualización de la responsabilidad como componente de la autonomía escolar ha evolucionado desde perspectivas centradas en el cumplimiento de normas y expectativas externas hacia enfoques que enfatizan la autorregulación y la agencia del estudiante. Bandura (2001) argumenta que la agencia personal, manifestada a través de la intencionalidad, la previsión, la autorreactividad y la autorreflexión, es crucial para el desarrollo de la responsabilidad. En este sentido, un estudiante responsable no solo responde a las demandas del entorno educativo, sino que también anticipa las consecuencias de sus acciones, planifica estratégicamente su aprendizaje, y evalúa críticamente sus logros y desafíos. La responsabilidad también implica la capacidad de tomar decisiones informadas sobre el propio aprendizaje, lo que Knowles (1975) describió como un aspecto clave del aprendizaje autodirigido. En el contexto actual de educación remota y aprendizaje híbrido, la responsabilidad adquiere nuevas dimensiones de gran importancia para poder asumir los compromisos académicos y los estudiantes deben desarrollar habilidades adicionales para gestionar su tiempo y recursos en entornos de aprendizaje menos estructurados y más autónomos (Hodges et al., 2020).

La operacionalización de la responsabilidad como dimensión de la autonomía escolar involucra la consideración de varios indicadores específicos. Entre estos se incluyen la capacidad del estudiante para realizar tareas de forma individual, cumplir con las actividades escolares asignadas, y mantener un buen nivel académico de manera consistente. La realización de tareas de forma individual refleja la habilidad del estudiante para trabajar de manera autónoma, aplicando conocimientos y habilidades sin depender constantemente de la guía externa (Boekaerts y Corno, 2005). El cumplimiento de actividades escolares implica no solo la ejecución de las tareas asignadas, sino también la planificación y organización necesarias para completarlas de manera oportuna y eficiente.

Es por ello que, mantener un buen nivel académico, por su parte, requiere una comprensión profunda de los estándares de rendimiento, la capacidad de autoevaluación, y la persistencia en el esfuerzo para alcanzar y mantener altos niveles de desempeño (Zimmerman y Kitsantas, 2014). Estos indicadores, en conjunto, proporcionan una visión integral de cómo la responsabilidad se

manifiesta en el comportamiento y las actitudes de los estudiantes, contribuyendo así a una comprensión más completa de la autonomía escolar en diversos contextos educativos.

2.2.5 Autoaprendizaje

El autoaprendizaje, como dimensión esencial de la autonomía escolar, se refiere a la capacidad del estudiante para dirigir, controlar y evaluar su propio proceso de adquisición de conocimientos y habilidades. Este concepto engloba una serie de competencias y actitudes que permiten al aprendiz tomar decisiones informadas sobre qué, cómo y cuándo aprender, así como evaluar la eficacia de sus estrategias de aprendizaje (Knowles, 1975). El autoaprendizaje implica la habilidad para identificar necesidades de aprendizaje, establecer objetivos, seleccionar recursos apropiados, implementar estrategias efectivas y reflexionar sobre el proceso y los resultados obtenidos. En el contexto de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), el autoaprendizaje no se desarrolla en aislamiento, sino que se nutre de las interacciones sociales y el andamiaje proporcionado por docentes, pares y recursos culturales. Esta perspectiva subraya la importancia de considerar el autoaprendizaje no solo como una habilidad individual, sino como una práctica situada en contextos sociales y culturales específicos (Lantolf y Thorne, 2006).

La conceptualización del autoaprendizaje ha evolucionado desde enfoques centrados principalmente en la adquisición individual de conocimientos hacia perspectivas más holísticas que reconocen la naturaleza social y contextual del aprendizaje. Garrison (1997) propone un modelo de autoaprendizaje que integra tres dimensiones: autogestión (control contextual), automonitoreo (responsabilidad cognitiva) y motivación (entrando en la tarea). Este modelo enfatiza la interrelación entre los aspectos cognitivos, metacognitivos y motivacionales del autoaprendizaje. Por su parte, Zimmerman (2002) describe el autoaprendizaje como un proceso cíclico que involucra fases de previsión, desempeño y autorreflexión, destacando la naturaleza dinámica y adaptativa de esta competencia. En el contexto actual de rápidos cambios tecnológicos y sociales, el autoaprendizaje se ha vuelto aún más crucial, requiriendo que los estudiantes desarrollen habilidades de alfabetización digital y capacidad para navegar en entornos de aprendizaje cada vez más complejos y diversos (Siemens, 2005).

En este sentido, algunos indicadores clave son considerados ante la implementación del autoaprendizaje como dimensión de la autonomía escolar. Entre estos se incluyen la capacidad

del estudiante para buscar ayuda cuando no comprende algo, utilizar tutoriales y recursos en línea de manera efectiva, y resolver problemas por cuenta propia. La búsqueda de ayuda es un componente crucial del autoaprendizaje, ya que refleja la habilidad del estudiante para reconocer sus propias limitaciones y buscar activamente el apoyo necesario para superarlas (Newman, 2002). Esta habilidad implica no solo saber cuándo y cómo solicitar ayuda, sino también discernir entre fuentes confiables y no confiables de información. El uso efectivo de tutoriales y recursos en línea demuestra la capacidad del estudiante para aprovechar las oportunidades de aprendizaje disponibles en el entorno digital, lo cual es particularmente relevante en el contexto actual de educación remota y aprendizaje híbrido (Broadbent y Poon, 2015).

Por último, la resolución de problemas por cuenta propia es un indicador fundamental del autoaprendizaje, ya que implica la aplicación integrada de conocimientos, habilidades y estrategias para enfrentar desafíos académicos de manera independiente (Jonassen, 2011). Estos indicadores, en conjunto, proporcionan una visión comprehensiva de cómo el autoaprendizaje se manifiesta en las prácticas y comportamientos de los estudiantes, contribuyendo así a una comprensión más profunda de la autonomía escolar en diversos contextos educativos.

Moreira (2005) el aprendizaje significativo promueve el autoaprendizaje la capacidad del estudiante para integrar los nuevos a conceptos ya adquiridos la reorganización de los conceptos es una capacidad cognitiva que le permite al estudiante reconocer estrategias de aprendizaje para poder ser consciente del cómo aprende o incorpora nuevos conceptos, la educación significativa no posibilita la mecanización, pero si promueve la educación consciente que es un elemento favorecedor del autoaprendizaje. Es necesario tener presentes tres condiciones. Según Moreira, el contenido debe poder relacionarse con conceptos previos, estar motivado para el aprendizaje, y organizar mentalmente los conceptos nuevos. Los mapas conceptuales favorecen la organización mental e incorporación de un nuevo aprendizaje.

2.2.6 Motivación

La motivación, otra de las dimensiones de la autonomía escolar, se refiere al conjunto de procesos psicológicos que inician, dirigen y mantienen el comportamiento orientado hacia el aprendizaje y el logro académico. Este constructo multifacético juega un papel crucial en la determinación de cómo los estudiantes abordan sus tareas académicas, persisten ante los desafíos

y regulan su propio aprendizaje (Pintrich, 2003). En el contexto de la autonomía escolar, la motivación se manifiesta a través del interés intrínseco por el aprendizaje, la disposición para afrontar actividades desafiantes y la capacidad de establecer y perseguir metas personales. La teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000) proporciona un marco para comprender la motivación en relación con la autonomía, distinguiendo entre motivación intrínseca (realizar una actividad por su inherente satisfacción) y motivación extrínseca (realizar una actividad por un resultado separable). Según esta teoría, la autonomía, junto con la competencia y la relación, es una necesidad psicológica básica cuya satisfacción es esencial para el bienestar y el funcionamiento óptimo en el contexto educativo.

La conceptualización de la motivación como componente de la autonomía escolar ha evolucionado desde perspectivas centradas principalmente en los impulsos y refuerzos externos hacia enfoques que enfatizan la autorregulación y la internalización de motivos. Bandura (1997), subraya la importancia de las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para ejecutar con éxito tareas específicas, lo cual influye significativamente en su motivación y persistencia. Por su parte, Dweck (2006) introduce el concepto de mentalidad de crecimiento, argumentando que la creencia en la maleabilidad de la inteligencia y las habilidades puede tener un impacto profundo en la motivación y el rendimiento académico. Estos enfoques subrayan la naturaleza dinámica y maleable de la motivación, sugiriendo que puede ser cultivada y fortalecida a través de intervenciones educativas apropiadas. En el contexto actual de aprendizaje remoto y educación híbrida, la motivación adquiere nuevas dimensiones, requiriendo que los estudiantes desarrollen estrategias adicionales para mantener su compromiso y perseverancia en entornos de aprendizaje menos estructurados y potencialmente más aislados (Hartnett, 2016).

La puesta en práctica de la motivación como un aspecto esencial de la autonomía en el entorno educativo requiere el análisis de múltiples factores determinantes. Entre estos se incluyen el interés por aprender más allá de lo requerido, la disposición para afrontar actividades difíciles, y la capacidad de establecer metas personales. El interés por aprender más allá de lo requerido refleja la curiosidad intelectual y la motivación intrínseca del estudiante, aspectos fundamentales para el aprendizaje autónomo y el desarrollo académico a largo plazo (Hidi y Renninger, 2006). La disposición para afrontar actividades difíciles demuestra la resiliencia y la orientación al

dominio del estudiante, características esenciales para el crecimiento académico y personal (Dweck y Leggett, 1988).

Por último, la capacidad de establecer metas personales es un indicador crucial de la autorregulación y la agencia del estudiante en su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2008). Estos indicadores, en conjunto, proporcionan una visión integral de cómo la motivación se manifiesta en las actitudes y comportamientos de los estudiantes, contribuyendo así a una comprensión más profunda de la autonomía escolar en diversos contextos educativos. La evaluación de estos aspectos de la motivación puede informar intervenciones educativas diseñadas para fomentar la autonomía y mejorar el rendimiento académico.

2.2.7 Análisis Conceptual de Dependencia Escolar

La dependencia escolar, como categoría de estudio, representa un constructo multidimensional que se contrapone y complementa al concepto de autonomía en el contexto educativo. Este fenómeno se caracteriza por la tendencia de los estudiantes a depender excesivamente de fuentes externas para dirigir y regular su proceso de aprendizaje, manifestándose en una reducida capacidad para tomar decisiones independientes, establecer metas propias y gestionar eficazmente sus recursos cognitivos y materiales (Grow, 1991). La dependencia escolar se puede conceptualizar como un continuo en el que los estudiantes exhiben diversos grados de confianza en la orientación y apoyo externos, desde una dependencia leve hasta una dependencia severa que puede obstaculizar significativamente su desarrollo académico y personal. Este concepto está estrechamente relacionado con la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), que postula que la autonomía es una necesidad psicológica básica cuya frustración puede llevar a la dependencia y a un funcionamiento subóptimo en el contexto educativo.

La comprensión de la dependencia escolar ha transitado desde visiones que la atribuían primordialmente a características personales, hacia perspectivas que reconocen su carácter situacional y variable. Este cambio de enfoque destaca la influencia del entorno educativo y la interacción entre el individuo y su contexto en el desarrollo de la dependencia escolar. Bandura (1997), a través de su teoría social cognitiva, sugiere que la dependencia puede ser el resultado de bajas creencias de autoeficacia, donde los estudiantes dudan de su capacidad para ejecutar con éxito tareas académicas de forma independiente. Por otro lado, Vygotsky (1978) y sus seguidores

en la teoría sociocultural del aprendizaje argumentan que cierto grado de dependencia es natural y necesario en el proceso de aprendizaje, especialmente en las etapas iniciales de adquisición de nuevas habilidades.

Comoquiera que sea, y es pertinente decirlo, el desafío radica en facilitar la transición gradual de esta dependencia inicial hacia una mayor autonomía, un proceso que Vygotsky describe en su concepto de la Zona de Desarrollo Próximo. En el contexto educativo actual, caracterizado por la creciente prevalencia del aprendizaje en línea y los entornos educativos híbridos, la dependencia escolar adquiere nuevas dimensiones, planteando desafíos adicionales para educadores y estudiantes en la promoción de la autorregulación y la autonomía (Moore, 1993; Simonson et al., 2019).

La operacionalización de la dependencia escolar en una categoría de análisis requiere tener en cuenta diversas facetas y factores. Estos abarcan desde aspectos individuales hasta elementos contextuales, así como la interacción dinámica entre ambos. Entre estas dimensiones se encuentran la necesidad de ayuda externa, las dificultades de aprendizaje, y la falta de estrategias de autorregulación. La necesidad de ayuda externa se manifiesta en la frecuencia con la que los estudiantes solicitan asistencia, su dificultad para trabajar de manera independiente, y su dependencia de instrucciones detalladas para realizar tareas académicas (Newman, 2002).

Las dificultades de aprendizaje asociadas con la dependencia escolar pueden incluir problemas de comprensión, dificultades en la gestión del tiempo, y la falta de estrategias de estudio efectivas (Zimmerman y Martínez, 1990). La falta de estrategias de autorregulación se evidencia en la incapacidad de los estudiantes para planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje de manera efectiva (Pintrich, 2000). Estos indicadores, en conjunto, proporcionan una visión integral de cómo la dependencia escolar se manifiesta en el comportamiento y las actitudes de los estudiantes, contribuyendo así a una comprensión más completa de los desafíos que enfrentan en el desarrollo de su autonomía académica.

2.2.8 Necesidad de Ayuda Externa

La necesidad de ayuda externa, como dimensión fundamental de la dependencia escolar, se refiere a la tendencia de los estudiantes a depender excesivamente del apoyo y la orientación de

otros para llevar a cabo sus tareas académicas y procesos de aprendizaje. Este concepto abarca un espectro de comportamientos que van desde la búsqueda apropiada y estratégica de ayuda hasta una dependencia excesiva que puede obstaculizar el desarrollo de la autonomía del estudiante (Newman, 2000). La necesidad de ayuda externa se manifiesta a través de diversos indicadores.

Entre estos indicadores se incluyen la frecuencia con la que los estudiantes solicitan asistencia, su dificultad para trabajar de manera independiente, y su dependencia de instrucciones detalladas para realizar tareas académicas. Es importante señalar que la búsqueda de ayuda, en sí misma, no es necesariamente un indicador de dependencia; de hecho, la capacidad de buscar ayuda de manera efectiva y apropiada es considerada una habilidad crucial para el aprendizaje autorregulado (Karabenick y Berger, 2013). Sin embargo, cuando esta búsqueda de ayuda se vuelve excesiva o indiscriminada, puede reflejar una falta de confianza en las propias capacidades y una dificultad para desarrollar estrategias de aprendizaje independiente.

La necesidad de ayuda externa, como concepto, ha evolucionado desde perspectivas que la consideraban principalmente como un déficit individual hacia enfoques que reconocen su naturaleza compleja y contextual. Vygotsky (1978), a través de su teoría sociocultural del aprendizaje, proporciona un marco para entender cómo la interacción con otros más capaces puede facilitar el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Sin embargo, el desafío radica en facilitar la transición gradual desde esta dependencia inicial hacia una mayor autonomía, un proceso que Vygotsky describe en su concepto de la Zona de Desarrollo Próximo. Por otro lado, la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000) sugiere que la necesidad excesiva de ayuda externa puede ser un reflejo de la frustración de las necesidades psicológicas básicas de autonomía y competencia. En el contexto educativo actual, caracterizado por la creciente prevalencia del aprendizaje en línea y los entornos educativos híbridos, la necesidad de ayuda externa adquiere nuevas dimensiones, planteando desafíos adicionales para educadores y estudiantes en la promoción de la autorregulación y la autonomía (Moore, 1993; Simonson et al., 2019).

Los indicadores clave de la necesidad de ayuda externa como dimensión de la dependencia escolar implica la frecuencia de solicitud de ayuda el cual es un indicador cuantificable que puede revelar patrones de dependencia, especialmente cuando se analiza en relación con la complejidad de las tareas y el nivel de habilidad del estudiante (Karabenick y Knapp, 1991). La dificultad para trabajar de manera independiente se puede evaluar a través de la observación del comportamiento

del estudiante durante tareas de aprendizaje autónomo, así como mediante autoinformes sobre su nivel de comodidad y eficacia al trabajar sin supervisión directa. La dependencia de instrucciones detalladas se puede medir examinando la capacidad del estudiante para iniciar y completar tareas con diferentes niveles de especificidad en las instrucciones proporcionadas. Estos indicadores, en conjunto, proporcionan una visión integral de cómo la necesidad de ayuda externa se manifiesta en el comportamiento y las actitudes de los estudiantes, contribuyendo así a una comprensión más completa de los desafíos que enfrentan en el desarrollo de su autonomía académica.

2.2.9 Dificultades de Aprendizaje

La dimensión de dificultades de aprendizaje, en el contexto de la dependencia escolar, se refiere a los obstáculos cognitivos, metacognitivos y estratégicos que experimentan los estudiantes y que pueden contribuir a una mayor dependencia de fuentes externas en su proceso educativo. Estas dificultades abarcan un amplio espectro de desafíos, que van desde problemas específicos en la comprensión de contenidos hasta dificultades más generales en la gestión del tiempo y la aplicación de estrategias de estudio efectivas (Swanson y Zheng, 2013). Es crucial entender que las dificultades de aprendizaje no son necesariamente indicativas de una falta de capacidad intelectual, sino que pueden reflejar una variedad de factores, incluyendo diferencias en los estilos de aprendizaje, experiencias educativas previas, y la presencia de trastornos específicos del aprendizaje. En el marco de la dependencia escolar, estas dificultades pueden manifestarse como una barrera para el desarrollo de la autonomía académica, llevando a los estudiantes a depender excesivamente de la orientación y el apoyo externos para navegar sus desafíos educativos (Fletcher et al., 2019).

Las dificultades de aprendizaje, como concepto, han evolucionado significativamente a lo largo del tiempo, pasando de un enfoque centrado en déficits individuales a una comprensión más holística que considera la interacción entre el estudiante y su entorno educativo. El modelo de respuesta a la intervención (RTI) propuesto por Fuchs y Fuchs (2006) ofrece un marco útil para entender cómo las dificultades de aprendizaje pueden contribuir a la dependencia escolar, al enfatizar la importancia de identificar y abordar estas dificultades de manera temprana y sistemática. Por otro lado, la teoría de la carga cognitiva de Sweller (2011) proporciona información sobre cómo la sobrecarga de la memoria de trabajo puede exacerbar las dificultades de aprendizaje y, por ende, aumentar la dependencia de ayuda externa. En el contexto actual de

aprendizaje remoto y educación híbrida, las dificultades de aprendizaje pueden manifestarse de nuevas maneras, planteando desafíos adicionales para la identificación y el apoyo efectivos (Mayer, 2019). Esto subraya la importancia de desarrollar estrategias de evaluación e intervención adaptadas a estos nuevos entornos educativos.

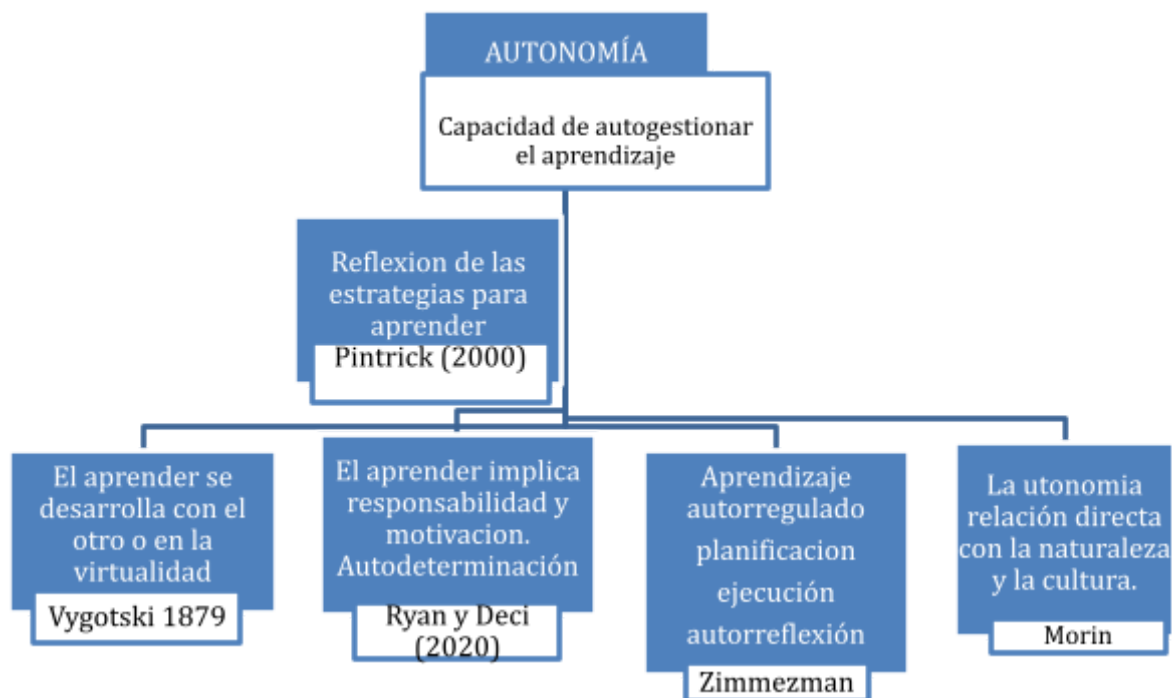
Dentro de la operacionalización de las dificultades de aprendizaje como dimensión de la dependencia escolar se tienen en cuenta de varios indicadores clave. Los problemas de comprensión pueden evaluarse a través de pruebas estandarizadas de lectura y comprensión, así como mediante el análisis de las respuestas de los estudiantes a preguntas de pensamiento crítico y aplicación de conocimientos (Oakhill et al., 2015). Las dificultades en la gestión del tiempo pueden medirse observando la capacidad de los estudiantes para planificar y completar tareas dentro de plazos establecidos, así como a través de autoinformes sobre sus hábitos de estudio y organización (Wolters et al., 2017). La falta de estrategias de estudio efectivas puede evaluarse mediante cuestionarios que exploren el conocimiento y uso de diversas técnicas de aprendizaje, así como a través de tareas que requieran la aplicación de estas estrategias (Weinstein et al., 2016). Estos indicadores, en conjunto, proporcionan una visión integral de cómo las dificultades de aprendizaje se manifiestan y contribuyen a la dependencia escolar, ofreciendo una base para el diseño de intervenciones educativas más efectivas y personalizadas.

La teoría permite reconocer la importancia de la autonomía educativa este es un factor importante en la educación virtual o educación en casa, y es precisamente desde el nivel de responsabilidad y de motivación de los estudiantes que se puede evidenciar los procesos de autoaprendizaje que contribuyen a la independencia de los estudiantes para adquirir el saber con un nivel de conciencia, evitando la dependencia escolar que lleva a que los estudiantes sean pasivos académicos, generando individuos poco propositivos y personas que evitan liderar proyectos, otro factor que es necesario tenerlo presentes son las dificultades de aprendizaje que es un elemento necesario para poder comprender mejor; las dificultades lectoescriturales retrasan un poco la autonomía educativa debido a que son más dependientes de los compañeros para cumplir con las actividades, es necesario el apoyo constante hasta superar las dificultades académicas.

A continuación, se observa una gráfica que relaciona algunas teorías.

Gráfica 1.

Teorías que aportan al autoaprendizaje



Nota. Marco teórico que sustenta los procesos de autonomía educativa integrando aportes de Vygotsky, Ryan y Deci, Zimmerman, Morin y Pintrich.

2.3 Marco Conceptual.

Es innegable que el tránsito a la virtualidad ha provocado unos fenómenos desalentadores para muchas familias, que no cuentan con los factores protectores, ni las herramientas educativas y sociales suficientes para brindar el apoyo psico pedagógico que muchos estudiantes necesitan para continuar bajo estas circunstancias en su proceso educativo, aun así, es necesario apostar por el potencial humano, en un momento histórico tan complejo, que dejará como legado la reconstrucción familiar desde el tejido psico afectivo en las nuevas generaciones y, con ello, la esperanza de instaurar unos nuevos sistemas educativos basados en el vínculo entre la familia y la escuela.

El sistema educativo de Colombia jamás había enfrentado una situación similar a la actual, la cual ha obligado a los docentes y 9,8 millones de estudiantes a estar por fuera del aula de manera presencial desde el pasado 16 de marzo. La educación virtual es una decisión compleja, porque los estudiantes tienen poco acceso a internet y los profesores en su mayoría no dominan las plataformas digitales. A esto se suma el desconocimiento de los padres o progenitores de los diferentes recursos en línea y en ocasiones al poco manejo de la privacidad y la seguridad. Este desconocimiento de la virtualidad lleva a no establecer los límites o reglas para el uso de las diferentes plataformas virtuales. (Vives, 2021)

La declaración de cuarentena y la obligatoriedad de continuar el proceso de formación del estudiantado bajo la metodología de educación virtual, significó que la educación de los estudiantes se brinde bajo el acompañamiento permanente de los familiares, acción que anteriormente era difícil de lograr por la poca receptividad de los padres a las actividades educativas.

2.3.1 El Impacto de la Pandemia

La categoría “Impacto de la pandemia” en el contexto educativo se refiere al conjunto de efectos multidimensionales que la crisis sanitaria global del COVID-19 ha tenido en los sistemas educativos, procesos de enseñanza-aprendizaje, y en las experiencias de estudiantes, docentes y familias. Esta categoría abarca una amplia gama de aspectos, desde los cambios en las modalidades de enseñanza hasta las transformaciones en las dinámicas sociales y emocionales del aprendizaje. La pandemia ha actuado como un catalizador sin precedentes para la transformación educativa, acelerando la adopción de tecnologías digitales y modelos de enseñanza híbridos, pero también ha expuesto y exacerbado desigualdades preexistentes en el acceso a la educación de calidad (Reimers y Schleicher, 2020). El impacto de la pandemia se manifiesta en múltiples niveles: institucional, pedagógico, tecnológico, socioemocional y económico, alterando fundamentalmente la forma en que se concibe y se lleva a cabo la educación a nivel global (Unesco, 2020).

La conceptualización del impacto de la pandemia en la educación se nutre de diversas perspectivas teóricas y marcos analíticos. La teoría de los sistemas complejos (Jacobson et al., 2019) ofrece una lente para entender cómo los cambios abruptos en un componente del sistema

educativo (por ejemplo, la modalidad de enseñanza) pueden tener efectos cascada en otros componentes, llevando a transformaciones sistémicas. La teoría del aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991) proporciona un marco para analizar cómo el desplazamiento del aprendizaje desde el aula física a entornos virtuales o domésticos altera las comunidades de práctica y los procesos de participación periférica legítima. Por otro lado, la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2020) ayuda a comprender cómo los cambios en el entorno educativo pueden afectar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, influyendo así en la motivación y el bienestar de los estudiantes. De igual forma, el marco de la equidad educativa propuesto por Gorard y Smith (2010) es crucial para analizar cómo la pandemia ha afectado diferencialmente a distintos grupos de estudiantes, exacerbando o creando nuevas formas de desigualdad educativa.

La operacionalización del impacto de la pandemia como categoría de estudio implica también considerar múltiples dimensiones e indicadores. La adaptación a la virtualidad puede evaluarse examinando la capacidad de las instituciones, docentes y estudiantes para implementar y participar efectivamente en entornos de aprendizaje en línea (Hodges et al., 2020). Los cambios en las prácticas pedagógicas pueden analizarse considerando la transformación de los métodos de enseñanza, evaluación y retroalimentación en el contexto de la educación remota (Rapanta et al., 2020). El impacto socioemocional puede medirse a través de indicadores de bienestar mental, niveles de estrés y ansiedad, y la calidad de las relaciones interpersonales en el nuevo contexto educativo (Aristovnik et al., 2020).

Así Asimismo, la brecha digital y su impacto en el acceso y la calidad de la educación pueden evaluarse examinando la disponibilidad y calidad de recursos tecnológicos, así como las habilidades digitales de estudiantes y docentes (Zhang et al., 2020). A su vez, el impacto económico en la educación puede analizarse considerando los cambios en el financiamiento educativo, el gasto de los hogares en educación y las perspectivas de empleo para los graduados (World Bank, 2020). Estos indicadores, en conjunto, proporcionan una visión integral del impacto multifacético de la pandemia en la educación, ofreciendo una base para el diseño de políticas e intervenciones educativas más efectivas y equitativas en el contexto pospandémico.

La dimensión “Adaptación a la virtualidad” en el contexto del impacto de la pandemia en la educación se refiere al proceso complejo y multifacético mediante el cual los sistemas

educativos, instituciones, educadores y estudiantes han tenido que ajustar sus prácticas, habilidades y expectativas para funcionar efectivamente en entornos de aprendizaje en línea o híbridos. Desde la perspectiva de Knowles (1975) la virtualidad posibilita dirigir, controlar y llevar a cabo una evaluación consciente de la forma de aprender para generar conocimiento, los elementos tecnológicos son una herramienta para adquirir estrategias de aprendizaje, un ejemplo los tutoriales en GOOGLE, que se visualizan a repetición hasta entender el nuevo concepto. Esta adaptación implica no solo la adquisición de competencias técnicas para el manejo de plataformas y herramientas digitales, sino también una profunda transformación en las concepciones pedagógicas, las dinámicas de interacción social y los métodos de evaluación y retroalimentación (Hodges et al., 2020).

Vygotsky (1978) hace una relación entre la capacidad que tiene el estudiante y el potencial para adquirir un nuevo saber, y la tecnología o las herramientas interactivas cumplen la función de guías o tutores para lograr el nuevo saber o el potencial. La adaptación a la virtualidad ha requerido una reconfiguración de los roles tradicionales de docentes y estudiantes, con un énfasis creciente en la autonomía del aprendizaje, la autorregulación y las habilidades de gestión del tiempo (Zimmerman y Schunk, 2011). Así también, este proceso ha puesto de manifiesto la importancia de la alfabetización digital y las competencias informacionales, tanto para educadores como para estudiantes, como elementos cruciales para el éxito en los nuevos entornos de aprendizaje.

La conceptualización de la adaptación a la virtualidad también se sirve de diversas perspectivas teóricas. El modelo de Comunidad de Indagación de Garrison et al., (2010) proporciona un marco útil para entender cómo la presencia social, cognitiva y docente debe reconfigurarse en entornos virtuales para facilitar experiencias educativas significativas. La teoría de la distancia transaccional de Moore (1993) ofrece información sobre cómo la separación física entre docentes y estudiantes puede afectar los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo esta distancia puede ser mitigada a través de estrategias pedagógicas y tecnológicas adecuadas. Por otro lado, el modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) de Mishra y Koehler (2006) subraya la importancia de integrar el conocimiento tecnológico con el pedagógico y el disciplinar para una enseñanza efectiva en entornos digitales. La teoría de la carga cognitiva de Sweller et al (2019) también es relevante para comprender cómo la introducción de nuevas tecnologías y

entornos de aprendizaje puede afectar los procesos cognitivos de los estudiantes, influyendo en su capacidad de adaptación y aprendizaje.

La operacionalización de la adaptación a la virtualidad como dimensión del impacto de la pandemia también considera algunos indicadores clave. El manejo de plataformas educativas puede evaluarse examinando la capacidad de docentes y estudiantes para navegar, interactuar y utilizar eficazmente los sistemas de gestión del aprendizaje y otras herramientas digitales educativas (Moorhouse y Beaumont, 2020). La participación en clases virtuales puede medirse a través de indicadores como la asistencia, la interacción verbal y escrita, y la realización de actividades colaborativas en línea (Rapanta et al., 2020). La comunicación digital con docentes y compañeros puede analizarse considerando la frecuencia, calidad y efectividad de las interacciones a través de diversos canales digitales (Martín y Tapp, 2019).

De igual forma, la capacidad de autorregulación y gestión del tiempo en entornos virtuales puede evaluarse mediante cuestionarios de autorreporte y análisis de los patrones de participación y cumplimiento de tareas en plataformas en línea (Broadbent y Poon, 2015). Estos indicadores, en conjunto, proporcionan una visión de cómo los diferentes actores del sistema educativo se han adaptado a los entornos de aprendizaje virtual, ofreciendo una base para el diseño de estrategias de apoyo y desarrollo profesional más efectivas en el contexto pospandémico.

2.3.2 Entorno Familiar de Aprendizaje

La dimensión "Entorno familiar de aprendizaje" en el contexto del impacto de la pandemia en la educación se refiere al conjunto de condiciones, recursos y dinámicas dentro del hogar que influyen en el proceso educativo de los estudiantes. Esta dimensión ha cobrado una relevancia sin precedentes debido al desplazamiento forzado de la educación formal al ámbito doméstico como resultado de las medidas de confinamiento y distanciamiento social implementadas para contener la propagación del COVID-19 (Bhamani et al., 2020). El entorno familiar de aprendizaje de los estudiantes de la Institución Educativa San Luis Gonzaga abarca aspectos físicos, como la disponibilidad de un espacio adecuado para el estudio y el acceso a recursos tecnológicos, como celulares para los estudiantes, computadores, planes de datos de internet, la organización de momentos para realizar las tareas, también hay familias que presentan dificultades para acceder a los elementos tecnológicos y efectuaron las actividades mediante talleres fotocopiados para el

cumplir con las tareas en casa, otras situaciones son falta de tiempo o desconocimiento de las temáticas escolares que llevo a un acompañamiento muy reducido. Así, como factores psicosociales, incluyendo el apoyo emocional de los diferentes miembros de la familia, las rutinas y estructuras establecidas para facilitar el aprendizaje, y las dinámicas interpersonales que pueden afectar el proceso educativo. Además, esta dimensión también considera cómo las responsabilidades familiares y las condiciones socioeconómicas del hogar pueden influir en la capacidad de los estudiantes para participar efectivamente en el aprendizaje a distancia o híbrido.

La conceptualización del entorno familiar de aprendizaje emplea diversas perspectivas teóricas para su comprensión. La teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979) proporciona un marco útil para entender cómo las interacciones entre el estudiante y su entorno familiar inmediato (microsistema) influyen en su desarrollo educativo, especialmente cuando este entorno se convierte en el principal contexto de aprendizaje. La teoría del capital social de Coleman (1988) ofrece información sobre cómo los recursos relacionales y estructurales dentro de la familia pueden facilitar u obstaculizar el logro educativo.

Por otro lado, el modelo de implicación parental de Hoover y Sandler (1997) ayuda a comprender los factores que influyen en la decisión de los padres de involucrarse en la educación de sus hijos y cómo este involucramiento afecta los resultados educativos. La teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000) también es relevante para analizar cómo el entorno familiar puede satisfacer o frustrar las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, influyendo así en la motivación y el compromiso académico de los estudiantes.

La operacionalización del entorno familiar de aprendizaje como dimensión del impacto de la pandemia tiene a consideración varios indicadores clave. El apoyo familiar en las tareas puede evaluarse examinando la frecuencia y calidad de la ayuda proporcionada por los padres u otros miembros de la familia en las actividades académicas, así como su capacidad para guiar y motivar el aprendizaje autónomo (Boonk et al., 2018). La disponibilidad de un espacio físico adecuado para el estudio en casa puede medirse considerando factores como la presencia de un área dedicada al aprendizaje, el nivel de ruido y distracciones, y la ergonomía del espacio de trabajo (Daniels, 2015). Los conflictos familiares relacionados con las actividades escolares pueden analizarse examinando la frecuencia e intensidad de las tensiones surgidas en torno a la

educación en el hogar, así como las estrategias utilizadas para manejar estos conflictos (Prime et al., 2020).

También, la estructura y rutinas familiares que apoyan el aprendizaje pueden evaluarse considerando la existencia de horarios establecidos para el estudio, la consistencia en la implementación de estas rutinas, y la flexibilidad para adaptarlas a las necesidades cambiantes (Reschly et al., 2008). Estos indicadores, en conjunto, proporcionan una visión integradora de cómo el entorno familiar ha influido en el proceso educativo durante la pandemia, ofreciendo una base para el diseño de intervenciones y políticas que apoyen más efectivamente el aprendizaje en el hogar.

2.3.3 Recursos Tecnológicos

La dimensión "recursos tecnológicos" en el contexto del impacto de la pandemia en la educación se refiere al conjunto de herramientas, dispositivos, plataformas y conexiones digitales que facilitan y median el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales o híbridos. Esta dimensión ha adquirido una importancia crítica debido a la transición abrupta hacia la educación a distancia como respuesta a las medidas de distanciamiento social implementadas para contener la propagación del COVID-19 (Williamson et al., 2020). Los recursos tecnológicos abarcan una amplia gama de elementos, desde hardware como computadoras, tabletas y smartphones, hasta *software* educativo, sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), herramientas de videoconferencia y aplicaciones colaborativas. Además, incluye la infraestructura de conectividad, como el acceso a internet de banda ancha, que es fundamental para la participación efectiva en actividades educativas en línea. La disponibilidad, calidad y adecuación de estos recursos tecnológicos han emergido como factores determinantes en la equidad educativa y en la efectividad de las experiencias de aprendizaje durante la pandemia (Reich et al., 2020).

Este concepto en el contexto educativo se nutre de diversas perspectivas teóricas. El modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) de Mishra y Koehler (2006) proporciona un marco útil para entender cómo la integración efectiva de la tecnología en la educación requiere no solo el acceso a los recursos, sino también el conocimiento y las habilidades para utilizarlos pedagógicamente. La teoría de la riqueza de medios de Daft y Lengel (1986) da información sobre cómo diferentes recursos tecnológicos pueden ser más o menos

adecuados para diferentes tipos de tareas educativas, dependiendo de su capacidad para transmitir información rica y compleja. Por otro lado, la teoría del determinismo tecnológico de McLuhan (1964) y sus críticos posteriores nos invitan a considerar cómo los recursos tecnológicos no son meros instrumentos neutros, sino que pueden influir y transformar fundamentalmente los procesos educativos y las relaciones pedagógicas. La teoría de la difusión de innovaciones de Rogers (2003) también es relevante para analizar cómo la adopción de nuevos recursos tecnológicos en la educación puede seguir patrones predecibles y enfrentar barreras sistemáticas.

En torno a la operacionalización de los recursos tecnológicos como dimensión del impacto de la pandemia implica la consideración de varios indicadores clave. El acceso a dispositivos electrónicos puede evaluarse examinando la disponibilidad, tipo y calidad de los dispositivos que los estudiantes y docentes tienen a su disposición para participar en actividades educativas en línea (Zhang et al., 2020). La calidad de la conexión a internet puede medirse considerando factores como la velocidad de conexión, la estabilidad y la capacidad de soportar actividades de alto ancho de banda como videoconferencias (Beaunoyer et al., 2020). La disponibilidad de *software* educativo puede analizarse examinando el acceso a plataformas de aprendizaje, aplicaciones educativas y recursos digitales específicos para diferentes áreas de estudio (Williamson et al., 2020).

Aunado a ello, las competencias digitales de estudiantes y docentes para utilizar efectivamente estos recursos pueden evaluarse mediante pruebas de alfabetización digital y autoevaluaciones de confianza en el uso de tecnologías educativas (Ng, 2012). La adecuación de los recursos tecnológicos a las necesidades pedagógicas específicas también es un indicador importante, que puede medirse a través de evaluaciones de la efectividad percibida y la satisfacción de los usuarios (Bond et al., 2020). Estos indicadores, en conjunto, proporcionan una visión integral de cómo los recursos tecnológicos han influido en el proceso educativo durante la pandemia, ofreciendo una base para el diseño de políticas e intervenciones que aborden las brechas digitales y mejoren la infraestructura tecnológica educativa.

Se retomaron diferentes conceptos que aportan a la construcción de estrategias pedagógicas para fomentar la autonomía que lleva al autoaprendizaje, la autonomía implica habilidades para gestionar el aprendizaje, además de mantener una actitud de mejoramiento continuo o motivación para aprender, el fomentar entornos educativos llamativos para los estudiantes implica

mantener la motivación lo anterior permite que el estudiante adquiriera responsabilidades frente a los compromisos educativos, se puede inferir que la motivación invita a ser más responsables, y es precisamente desde la responsabilidad consigo mismo que genera la búsqueda del saber a través de diferentes medios ya sea en tutoriales, libros, medios interactivos o un compañero que lo oriente en el nuevo saber. Además, es reconocer las estrategias que cada quien utiliza o con las que se identifica que le permiten que se genere el autoaprendizaje.

2.4 Marco Contextual.

La muestra del estudio estuvo conformada por estudiantes de bachillerato y padres de familia de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, ubicada en el municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. Según los datos del Sistema Institucional de Evaluación Estudiantil (SIEE) de 2020 y la información proporcionada por el personal administrativo de la institución, el perfil socioeconómico de los participantes se distribuye de la siguiente manera: el 70 % pertenece a un nivel socioeconómico medio, el 20 % a un nivel bajo y el 10 % a un nivel medio-alto. En cuanto al acceso a recursos tecnológicos, se identificó que el 60 % de los estudiantes contaban con servicio de internet en sus hogares. Del total de la muestra estudiantil, el 28 % demostró un manejo adecuado de la plataforma Microsoft Teams, mientras que el 32 % presentó dificultades para el acceso y uso de dicha plataforma. Estos datos son relevantes para contextualizar las condiciones en las que se desarrollaron los procesos de autonomía escolar durante la pandemia en la institución educativa objeto de estudio.

La muestra de estudiantes (n=10) estuvo distribuida entre los grados sexto a undécimo de bachillerato, con una composición por género de 72 % femenino y 28 % masculino. Por su parte, la muestra de padres de familia (n=5) presentó una distribución de 83 % femenino y 17 % masculino. Esta composición de la muestra refleja una mayor participación femenina tanto en el grupo de estudiantes como en el de padres de familia, lo cual podría tener implicaciones en la interpretación de los resultados relacionados con los procesos de autonomía escolar y el acompañamiento familiar durante la pandemia. En cuanto al cuerpo docente, el 78 % demostró un nivel medio de dominio en el uso de plataformas virtuales, el 19 % un nivel insuficiente, y el 3 % manifestó dificultades significativas en el manejo de las TIC. Estos datos sobre el nivel de competencia digital de los docentes son cruciales para comprender el contexto de implementación de la educación virtual durante el período de estudio.

Tabla 1.*Datos socio demográficos de los participantes*

Código	Rol	Grado	Género
E1	Estudiante	6	Masculino
E2	Estudiante	7	Femenino
E3	Estudiante	8	Masculino
E4	Estudiante	8	Femenino
E5	Estudiante	9	Femenino
E6	Estudiante	10	Femenino
E7	Estudiante	10	Femenino
E8	Estudiante	10	Femenino
E9	Estudiante	11	Femenino
E10	Estudiante	11	Masculino
P1	Padre o Acudiente	7	Masculino
P2	Padre o Acudiente	8	Femenino
P3	Padre o Acudiente	9	Femenino
P4	Padre o Acudiente	10	Femenino
P5	Padre o Acudiente	11	Femenino
D1	Docente	7	Femenino
D2	Docente	9	Masculino
D3	Docente	10	Masculino
D4	Docente	11	Femenino
D5	Docente	11	Femenino

Notas. El 72% de los estudiantes son de género femenino y el 28% masculino.

- El 83% de los padres son de género femenino y el 17% masculino.

- El 70% de los participantes pertenece a un nivel socioeconómico medio, el 20% a un nivel bajo y el 10% a un nivel medio-alto.

- El 60% de los estudiantes contaba con servicio de internet en sus hogares.

- El 28% de los estudiantes demostró un manejo adecuado de la plataforma Microsoft Teams, mientras que el 32% presentó dificultades.

- Entre los docentes, el 78% demostró un nivel medio de dominio en el uso de plataformas virtuales, el 19% un nivel insuficiente, y el 3% manifestó dificultades significativas en el manejo de las TIC.

2.5 Marco Legal y Normativo.

En este apartado se realiza una descripción de algunos decretos y leyes que emergen de la situación de crisis por pandemia tanto de índole internacional como nacional en cada decreto norma o ley o circular se realiza una breve descripción que apoyan los procesos educativos en momentos de virtualidad por pandemia y adicionalmente se realiza una mirada desde

2.5.1 Marco Legal Internacional

Se hace necesario retomar algunos elementos de la OCDE que establece indicadores para el mejoramiento continuo entre los países miembros la “Ley de calidad” ha organizado una serie de lineamientos para los estudiantes del siglo XXI que tienen como propósito formar en los alumnos las siguientes competencias.

- ✓ Utilización adecuada de elementos digitales
- ✓ Trabajo en equipo sin importar las diferencias de los individuos
- ✓ Actuar de manera autónoma para pensar por sí mismo. Esto lleva a seres más creativos y propositivos.

El texto Reconstruir con ladrillos: Guía Educación en emergencias en la E2030; (2017) los desastres socio-naturales, exacerbados por el cambio climático y la intervención destructiva de la especie humana sobre los ecosistemas, obstaculizan significativamente el avance hacia la sostenibilidad política, económica y social de los países, aumentando las vulnerabilidades y los riesgos de la población.

Estas crisis impactan significativamente los sistemas educativos y con ello la cotidianidad de toda la comunidad educativa. En los siguientes párrafos se hará referencia a la normativa internacional que orienta la política pública de los países y brinda una serie de recomendaciones metodológicas para favorecer el acceso al derecho a la educación en tiempos de crisis. De tal forma cabe destacar que en el contexto educativo latinoamericano es preponderante el término Educación en Tiempos de Emergencia, para referir al conjunto de medidas y estrategias a adoptar en caso de una eventual crisis producto de emergencias socio ambientales o sanitarias, como lo ocurrido con la declaración de pandemia por parte de la OMS el 11 de marzo del 2020.

Para hablar de educación en tiempo de emergencias es menester hacer referencia a las Normas Mínimas para la Educación durante las situaciones de emergencia y posterior a las mismas, planteadas por la INEE (Red interagencial de educación en situaciones de emergencia), estas normas surgen en el 2003 y son reformadas en el 2010. Dichas normas están amparadas bajo estatutos internacionales, entre los que se destacan: el Convenio Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos (1966); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Estas normativas tienen el objetivo misional de “aumentar la responsabilidad de la acción humanitaria con respecto a las necesidades y los derechos educativos de las personas afectadas por desastres”. (INEE, 2010, p. 12).

En consecuencia, surgen algunas normas como un factor orientador para alcanzar un nivel mínimo de acceso a la educación y en provisiones para cumplir este derecho, “después de un evento crítico catalogado como emergencia; entre estas se plantean los conflictos armados, los desastres naturales y emerger ciencias sanitarias” (INEE, 2010, p. 7).

A partir de este marco normativo surgen estrategias y lineamientos supra estatales orientados a favorecer el quehacer educativo en tiempos de emergencia. Uno de los lineamientos más relevantes para esta cuestión es: Reconstruir con ladrillos. Guía de Educación en Emergencias en la E 2030. En esta guía se plantean directrices a considerar por parte de los países miembros de la ONU para afrontar los desafíos educativos emergentes en casos de emergencia. Algunas de estas directrices son:

- ✓ No dejar a nadie fuera. Se realiza una serie de estrategias que busque generar el servicio de educación a personas vulnerables por desastres naturales en todos los niveles educativos.
- ✓ Que nadie quede atrás. Permitir el aprendizaje de las áreas reglamentadas en el pénsum académico.
- ✓ Aprender siempre. Apoyar a las comunidades en situación de vulnerabilidad, permitiendo el acceso a la educación con apoyo del estado.
- ✓ Educar para transformar. La educación debe ser un proceso de formación integral para transformar las condiciones de vida (p13).

Esta normativa genera un espectro educativo amplio, ya que viabiliza una variedad de estrategias curriculares para ser adaptadas a los contextos educativos, creando nuevas planeaciones y

teniendo presente las habilidades, los conocimientos y actitudes de los estudiantes y así poder ser asertivos con la situación de emergencia a causa del COVID-19.

En consonancia con las normas INEE, la Guía Educación en Emergencias en la E 2030 establece como crucial evitar la rigidez, la hiperdensificación y la granularidad de los marcos curriculares, estableciendo así la necesidad de buscar su flexibilidad, integralidad y abordaje holístico. Para esto, la ya mencionada guía sugiere la apertura y desarrollo lúdico del currículo formal a través de tres principios orientadores:

- ✓ Se posibilita la flexibilidad.
- ✓ Desarrollo integral del ser en los estudiantes con apoyo familiar.
- ✓ Adecuación curricular acorde con las necesidades locales nacionales e internacionales.

INEE poseen un enfoque de formulación, promulgación, planificación e implementación de la política y la coordinación de los sistemas educativos de los países miembros de la ONU que ratifican esta normativa. Así en la Guía Educación en emergencias en la E2030 se establecen 3 normas a seguir:

- ✓ Norma 1 se crean estrategias y políticas públicas educación para todos sin importar la condición de los estudiantes.
- ✓ Norma 2 Planificación e implementación. Se realizan diferentes planes pedagógicos para garantizar los servicios a educativos.
- ✓ Norma 3 Coordinación. Se socializa la diversidad de estrategias de apoyo educativo implementadas a la comunidad en general.

Es relevante traer a consideración que tanto la normativa INEE como la Guía Educación en emergencias en la E2030 plantean que posterior a una emergencia es vital que se releve la naturaleza social del aprendizaje y la educación, por lo que el sujeto de la política y las acciones públicas, no es el individuo aislado, ni una población escolar en específico, sino la comunidad territorial y el conjunto de las y los aprendientes que le constituyen, siendo vital vincular a todos los miembros de la comunidad educativa en los procesos educativos desarrollados en medio de una emergencia o crisis como la propiciada por el actual contexto de pandemia.

2.5.2 Nacionales

Educación en casa y alternancia

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)

La Ley 115 de 1994 es la que reglamenta la educación en Colombia donde establece la importancia de la formación integral de los individuos en todos los niveles de formación desde el ámbito personal, social y cultural.

Aspectos destacados:

- ✓ Artículo 5: Reconoce los fines de la educación.
- ✓ Artículo 67: La responsabilidad de la educación es el estado, la familia y la sociedad.
- ✓ Artículo 80: Reconoce la importancia de la educación como proceso de mejoramiento constante.

Los decretos 1860 de (1994) y 1290 de (2009). Estos decretos posibilitan la adecuación curricular, la flexibilidad en las prácticas pedagógicas brindando a cada institución la autonomía de la formación académica respondiendo a las necesidades del contexto y las posibilidades institucionales.

- ✓ Directiva N° 12 de 2020 y la Directiva N° 11 de 2020 son las encargadas de explicar las orientaciones para la educación en casa y búsqueda de estrategias pedagógicas desde talleres, material como libros guías contruidos por los docentes, audiovisuales y programas televisivos, al igual que programas virtuales.
- ✓ Lineamientos para la prestación del servicio educativo en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia.
- ✓ Directiva N° 5 de 2021: Oriento el regreso a los establecimientos educativos con normas de bioseguridad.
- ✓ Circular N° 21 de 2020: Generada por el Ministerio de Educación Nacional que estableció las normas para la educación en casa en época de pandemia COVID-19 desde las estrategias pedagógicas, la administración del personal docente y directivos.

Lineamientos para la Educación Virtual en Colombia

En época de pandemia el Ministerio de Educación Nacional (MEN) genero unos parámetros para la atención educativa desde la virtualidad y adaptando a la situación de contingencia los siguientes aspectos:

- ✓ Diseño curricular
- ✓ Competencias docentes
- ✓ Evaluación y seguimiento
- ✓ infraestructura tecnológica.

- ✓ Definición y Modalidades Recursos Educativos.
- ✓ Plataforma Tecnológica
- ✓ Uso de TIC y Ambientes de Aprendizaje los docentes y padres de familia asumieron la compra de estos implementos.

La leyes, normas y decretos que ampararon la época de pandemia tanto internacionales como nacionales presentaban grandes bondades que al cumplirse al pie de la letra la educación en época de pandemia habría sido la educación con altos niveles de calidad, pero la realidad fue muy distante a la normatividad vigente en época de pandemia por COVID -19, en primer lugar ni docentes, ni padres de familia, ni estudiantes estaban preparados, esta situación sorpresa que fue a nivel mundial, pero la diferencia entre Colombia y países de Europa que contaban con sistemas virtuales mucho más adecuados que los de Colombia. De hecho, se observó una brecha muy significativa desde la virtualidad, los estudiantes que tenían acceso a sistemas virtuales en la Institución Educativa San Luis Gonzaga, casi siempre el 37%, otros en algunos momentos 20% y el resto 43%. Contaban con apoyo de guías o fotocopias esta información se adquiere según el SIE (Sistema de Evaluación Institucional). Los docentes, estudiantes y padres de familia asumieron la adquisición de los elementos tecnológicos, algunos padres compraron computadores, celulares y adquirieron planes de datos para cumplir con las tareas escolares, y los docentes se prepararon de manera autónoma en la realización de videos y preparación de las clases virtuales.

La situación de los docentes no está muy alejada de la realidad de las familias los docentes

asumieron la consecución de quipos como computadores, celulares y un docente compro un programa llamado Tomi digital para motivar a sus estudiantes en las clases virtuales. Y realizando una breve comparación de la anterior situación con países de Latinoamérica como el entorno más cercano, según Di Gropello, (2006) Uruguay había emprendido una labor de mejoramiento en educación online ofreciendo conectividad y computadores para cada estudiante. México ha fomentado la educación educativa multigrado en programas televisivos. Y Colombia le apuesta a los portales educativos y desde este punto de comparación es donde los portales educativos son poco viables debido a la falta de equipos virtuales que los estudiante Santa fereños no poseen. A nivel de lineamientos normas y leyes el estado colombiano genero un marco legal generoso desde la apertura de educación en casa, adecuación curricular, enviando guías a los estudiantes, clases en la tv y en la radio, pero falto mayor acompañamiento en la consecución de herramientas digitales para la población con dificultades económicas. Además, los docentes fueron autodidactas para fortalecerse en el manejo de plataformas interactivas.

CAPÍTULO III. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación.

En este apartado se presenta la metodología seleccionada para la investigación cualitativa, se ejecutó con una metodología que responde a las necesidades de entender las particularidades de las experiencias de las personas que hacen parte del proceso de análisis y de comprender las relaciones que se establecieron entre los procesos de autonomía y virtualidad en época de pandemia a través de los factores que influyen en el autoaprendizaje. Además, el diseño metodológico no experimental complementa de manera significativa, ya que permite develar las verdades ocultas en las vivencias de la colectividad sin manipulación experimental. Las categorías que aparecen en las tablas le dan orden y coherencia al proceso investigativo; categorías principales autonomía, dependencia, impacto de la pandemia; categorías complementarias o subcategorías: autoaprendizaje, manifestaciones de motivación, adaptación a la virtualidad, entre otras. Las categorías y subcategorías emergen del análisis a profundidad de la teoría que sustenta la tesis. Y así realizar la triangulación entre instrumentos de medición, teoría e inferencias se generan una serie de conclusiones que aportan al saber pedagógico.

Dimensión de análisis.

Objetivo General.

Diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la autonomía escolar y el autoaprendizaje en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, a partir del análisis de los efectos de la pandemia COVID-19 en sus procesos de aprendizaje.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables.

Tabla 2

Operacionalización de las categorías y dimensiones de análisis.

Se establece la relación entre autonomía y motivación para realizar las actividades académicas que fomentan el sentido de responsabilidad académica.

Objetivo: Identificar los efectos de la pandemia en el desarrollo de la autonomía escolar y el autoaprendizaje de los estudiantes, considerando factores pedagógicos, tecnológicos y socioemocionales.

Instrumento de medición: Entrevistas a estudiantes, padres de familia y revisión documental

Categoría	Dimensión	Indicadores
Principal Autonomía escolar	1.1. Autoaprendizaje	1.1.1. Buscar ayuda cuando no comprende 1.1.2. Usar tutoriales y recursos en línea 1.1.3. Resolver problemas por cuenta propia
	1.2. Manifestaciones de motivación	1.2.1. Hacer tareas de forma individual 1.2.2. Cumplir con actividades escolares 1.2.3. Mantener buen nivel académico.
	1.3. Responsabilidad	1.3.1. Interés por aprender más 1.3.2. Afrontar actividades difíciles 1.3.3. Establecer metas personales

Nota. Estrategias iniciales enfocadas en el desarrollo del autoconcepto y reconocimiento de habilidades mediante talleres, trabajo colaborativo y establecimiento de metas individuales y grupales con refuerzo positivo

Se busca reconocer los niveles de dependencia y la influencia en los procesos autónomos.

Tabla 3.

Caracterizar las estrategias y prácticas pedagógicas

Objetivo: Caracterizar las estrategias y prácticas pedagógicas que han facilitado o dificultado el desarrollo de la autonomía escolar durante la pandemia.

Instrumento de medición: Entrevistas a estudiantes, padres de familia y revisión documental

Categoría	Dimensiones	Indicadores
Dependencia escolar	2.1. Necesidad constante de ayuda externa	2.1.1. Frecuencia de solicitud de ayuda 2.1.2. Dificultad para trabajar solo 2.1.3. Dependencia de instrucciones detalladas
	2.2. Dificultades de aprendizaje	2.2.1. Problemas de comprensión 2.2.2. Dificultades en la gestión del tiempo 2.2.3. Falta de estrategias de estudio

Nota. Actividades de consolidación que incluyen autoevaluación, trabajo en equipos rotativos de liderazgo, y desarrollo de estrategias metacognitivas para estudiantes de educación básica secundaria.

Se establece la relación de entornos virtuales y el apoyo familiar

Tabla 4.

Diseño de un modelo de intervención con metodologías activas

Objetivo: Diseñar un modelo de intervención que incorporen metodologías activas y herramientas tecnológicas para fortalecer el autoaprendizaje y la autorregulación en los estudiantes.

Instrumento de medición: Entrevistas a estudiantes, padres de familia y revisión documental

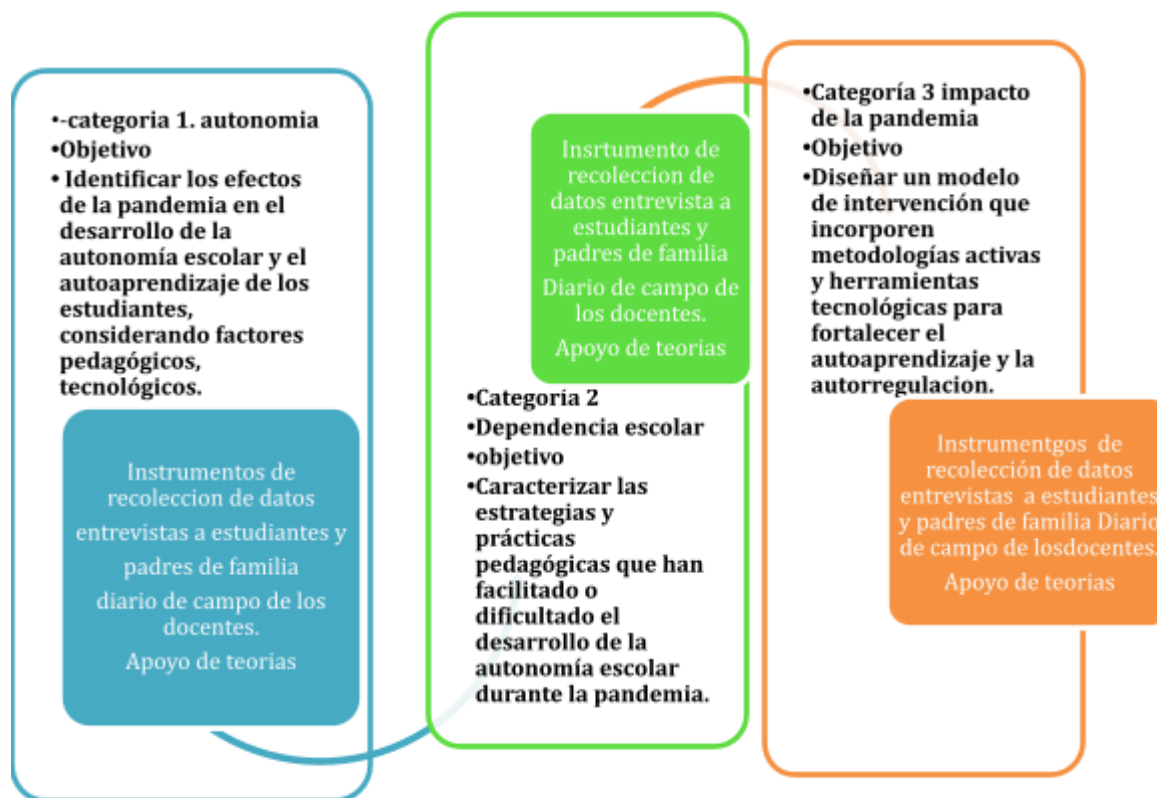
Categoría	Dimensiones	Indicadores
------------------	--------------------	--------------------

Impacto de la pandemia	
3.1. Adaptación a la virtualidad	<ul style="list-style-type: none"> 3.1.1. Manejo de plataformas educativas 3.1.2. Participación en clases virtuales 3.1.3. Comunicación digital con docentes
3.2. Entorno familiar de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> 3.2.1. Apoyo familiar en tareas 3.2.2. Espacio físico de estudio en casa 3.2.3. Conflictos familiares por actividades escolares
3.3. Recursos tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> 3.3.1. Acceso a dispositivos electrónicos.

Nota. Desagregación de las categorías principales (autonomía escolar, dependencia escolar, impacto de la pandemia) en dimensiones e indicadores específicos para la investigación.

Grafica 2

Trazabilidad metodológica



Nota. Correspondencia entre categorías de análisis (autonomía, dependencia escolar, impacto pandemia), objetivos específicos e instrumentos de recolección de datos.

3.2 Diseño Metodológico

Desde una perspectiva metodológica, el diseño de investigación estudio de caso propuesto por Stake (1995, 2005) resulta pertinente para abordar el fenómeno de la autonomía escolar en el contexto de la pandemia por COVID-19, pues permite examinar en profundidad las particularidades y complejidades de un caso específico. En esta investigación, el caso lo constituyen los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, cuyas experiencias y percepciones sobre los procesos de autonomía durante la educación remota de emergencia se buscan comprender. Stake (2005) plantea que el estudio de caso es tanto el proceso de indagación acerca del caso como el producto de dicha indagación, lo cual se alinea con los objetivos de este estudio de generar conocimiento situado sobre cómo la crisis sanitaria impactó en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

El diseño de caso único propuesto permite abordar el fenómeno de la autonomía escolar de manera holística, considerando el contexto específico en que se desarrolla y las múltiples perspectivas de los actores involucrados (Yin, 2014). Esto resulta fundamental para captar la complejidad de los procesos de autonomía, que como señala Kamii (2019), implican un delicado equilibrio entre independencia y acompañamiento. El enfoque interpretativo del estudio de caso posibilita indagar en las experiencias subjetivas de estudiantes, padres de familia y docentes develando los significados que atribuyen a la autonomía en el marco de la educación remota. Como plantea Freire (1997), la autonomía se construye en las prácticas concretas y en la reflexión sobre ellas, por lo que el estudio de caso permite examinar cómo se manifestó este proceso en las condiciones particulares del aprendizaje en casa. Finalmente, el estudio de caso instrumental propuesto por Stake (2005) permite además utilizar el caso particular de la Institución Educativa San Luis Gonzaga para iluminar la problemática más amplia de los desafíos para el desarrollo de la autonomía en la educación remota de emergencia.

3.2.1 Definición del Enfoque, Diseño y Tipo de Investigación de la Tesis

Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque cualitativo, utilizando el diseño de estudio de caso propuesto por Stake. Este método permite una exploración profunda y contextualizada de cómo se han manifestado los procesos de autonomía escolar en la institución educativa durante la pandemia. La recolección de datos se realiza mediante entrevistas semiestructuradas con estudiantes, y padres de familia y una revisión documental de los docentes. Este enfoque metodológico facilita la captura de las experiencias subjetivas y las percepciones de los participantes, proporcionando una comprensión rica y matizada del fenómeno estudiado. Además, el diseño metodológico no experimental complementa de manera significativa, ya que permite develar las verdades ocultas en las vivencias de la colectividad sin manipulación experimental.

3.2.2 Definición de Métodos, Técnicas e Instrumentos de Obtención de Datos.

El diseño es descriptivo de esta investigación permite caracterizar de manera detallada los procesos de autonomía escolar que se manifestaron en los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga durante la pandemia de COVID-19. Como señala Hernández et al., (2014), los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades,

características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. En este caso, se pretende describir cómo se configuró la autonomía de los estudiantes en el contexto particular de la educación remota de emergencia, identificando los factores que influyeron en su desarrollo y las percepciones de los actores involucrados.

También resulta pertinente dado que la autonomía escolar en el marco de la pandemia constituye un fenómeno poco explorado, sobre el cual es necesario construir un conocimiento inicial detallado. Como plantea Danhke (1989), citado en Hernández et al., (2014), los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación. En esta investigación, se busca describir las diversas dimensiones de la autonomía escolar que emergieron durante la crisis sanitaria, como la capacidad de autogestión del aprendizaje, la autodisciplina, la motivación intrínseca y el uso de recursos digitales, entre otros aspectos identificados en la literatura (Sierra, 2012; Vera, 2021).

El diseño descriptivo permite, asimismo, caracterizar las experiencias y percepciones de estudiantes y padres de familia respecto a los procesos de autonomía durante la educación remota. Esto posibilita construir un panorama detallado de cómo se vivió este fenómeno desde la perspectiva de los actores directamente involucrados, revelando los desafíos, oportunidades y estrategias que surgieron en este contexto sin precedentes. Como señalan Creswell y Creswell (2018), la investigación descriptiva es importante para documentar y describir las características de un fenómeno tal como ocurre naturalmente, lo cual resulta fundamental para comprender cómo se manifestó la autonomía escolar en las condiciones particulares del aprendizaje en casa durante la pandemia.

De igual forma, el alcance descriptivo facilita la identificación de patrones, tendencias y variaciones en los procesos de autonomía entre los estudiantes de la institución educativa estudiada. Esto permite develar cómo factores como el nivel educativo, el apoyo familiar, el acceso a recursos tecnológicos y las estrategias docentes incidieron en el desarrollo de la autonomía durante la crisis sanitaria. La descripción detallada de estas relaciones y patrones sienta las bases para futuras investigaciones explicativas o correlacionales sobre el tema, como plantean Hernández et al., (2014).

El instrumento de medición se realizó teniendo presente diversas teorías que hacen relación con los procesos de autonomía en los estudiantes, la variedad de la información permitió elaborar las entrevistas semiestructurada con las siguientes características:

- ✓ La entrevista se realizó a través de formularios de Google que posibilitó su aplicación, y se almacenó la información en Drive.
- ✓ Permite tener la información de las respuestas dadas por los encuestados.
- ✓ Revisión de jueces para darle validez al instrumento de medición. (anexo A)
- ✓ Entrevista 1 autonomía en tiempo de crisis para estudiantes.
- ✓ Entrevista 2 autonomías en tiempo de crisis para los padres.
- ✓ Documentos 3 revisión de diarios de algunos docentes intensados en contribuir con la investigación
- ✓ Acatamiento de las sugerencias realizadas por los validadores en el instrumento de medición, realizando los ajustes pertinentes.
- ✓ La aplicación de la entrevista se efectuó enviando el enlace a cada grupo de sextos a once tanto en grupos de estudiantes y grupos de padres de familia; vía WhatsApp. O por medio de encuentros por plataformas como Teams. Estos enlaces lo enviaron el profesor director de cada grupo.
- ✓ Los resultados de la información se almacenaron en la nube de Drive.
- ✓ Los resultados de las encuestas de estudiantes y padres se analizaron

La tesis inicia en época de pandemia y se aplican los instrumentos se continua con ajustes a los diferentes capítulos y la organización de las estrategias educativas terminando ajustes y propuesta transformadora en junio de 2025.

El procedimiento se explica en la figura 1.

Figura 1.

Organización del proceso investigativo



Nota. Esquema que muestra las fases metodológicas desde la búsqueda de información hasta la aplicación de instrumentos y análisis de resultados durante el período 2020-2025.

3.2.3 Determinación de la Muestra y su Criterio de Selección.

La selección de los participantes para este estudio se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad y disposición de los sujetos para participar en la investigación. La población objetivo estuvo constituida por estudiantes de bachillerato, padres de familia y docentes que hacen parte de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, ubicada en Santa Fe de Antioquia, Colombia. Este enfoque de muestreo resulta apropiado para estudios de caso como el presente, donde se busca una comprensión profunda de un fenómeno en un contexto específico, más que la generalización estadística de los resultados (Stake, 2005).

La muestra final estuvo compuesta por 10 estudiantes y 5 padres de familia y 5 docentes, distribuidos entre los grados sextos a undécimo de bachillerato. Esta distribución permitió captar la diversidad de experiencias y perspectivas a lo largo de los diferentes niveles educativos, lo cual es fundamental para comprender cómo los procesos de autonomía se manifestaron en distintas etapas del desarrollo de los estudiantes durante la pandemia. Como señalan Piaget (1999) y Kamii (2019), la autonomía se desarrolla de manera progresiva a lo largo de la adolescencia, por

lo que resulta necesario examinar cómo este proceso se vio afectado en diferentes grados escolares durante la crisis sanitaria.

Los criterios de inclusión para los estudiantes contemplaron estar matriculados en alguno de los grados de secundaria de la institución, contar con acceso a WhatsApp para recibir y responder las entrevistas virtuales, y manifestar su disposición voluntaria para participar en el estudio. En el caso de los padres de familia, se consideró que tuvieran hijos estudiando en los grados mencionados, acceso a WhatsApp, y voluntad de participar. Estos criterios buscaron garantizar la viabilidad de la recolección de datos en el contexto de distanciamiento social, así como el cumplimiento de principios éticos de voluntariedad y consentimiento informado (Meo, 2010).

Es importante señalar que la muestra incluyó una mayor proporción de participantes femeninos, tanto en estudiantes (72%) como en padres de familia (83%). Si bien esto podría introducir cierto sesgo en los resultados, también refleja tendencias observadas en otros estudios sobre participación familiar en la educación durante la pandemia, donde las madres han asumido un rol preponderante en el acompañamiento escolar (Flores et al., 2020). Asimismo, la composición de la muestra permite explorar cómo las dinámicas de género pueden haber influido en los procesos de autonomía escolar durante la crisis sanitaria.

En cuanto al perfil socioeconómico de los participantes, la información proporcionada por la institución educativa indica que la mayoría (70%) pertenece a un nivel socioeconómico medio, mientras que un 20% se ubica en un nivel bajo y un 10% en un nivel medio-alto. Esta distribución es relevante para comprender cómo los factores socioeconómicos pueden haber incidido en el desarrollo de la autonomía escolar durante la pandemia, especialmente en aspectos como el acceso a recursos tecnológicos y el apoyo familiar disponible para el aprendizaje en casa (Álvarez et al., 2020).

La caracterización de los participantes reveló que aproximadamente el 60% de los estudiantes contaba con acceso a internet en sus hogares, lo cual constituye un factor crucial para analizar las oportunidades y desafíos en el desarrollo de la autonomía escolar en el contexto de la educación remota. Como señalan Hurtado (2020) y Roque (2022), el acceso a recursos digitales ha sido un elemento diferenciador en las experiencias educativas durante la pandemia, influyendo en las posibilidades de desarrollar habilidades de autoaprendizaje y autogestión.

La determinación de los criterios de inclusión y exclusión para los participantes del estudio se realizó con el propósito de garantizar una muestra que permitiera abordar de manera precisa y pertinente el fenómeno de la autonomía escolar en el contexto de la pandemia por COVID-19. Estos criterios fueron cuidadosamente establecidos para asegurar que los participantes pudieran proporcionar información relevante sobre sus experiencias durante la educación remota de emergencia, a la vez que se consideraban las limitaciones y desafíos propios del contexto de distanciamiento social.

Para los estudiantes, los criterios de inclusión abarcaron varios aspectos fundamentales. En primer lugar, se estableció como requisito estar matriculado en alguno de los grados de bachillerato (de sexto a undécimo) de la Institución Educativa San Luis Gonzaga durante el período de estudio. Este criterio aseguró que los participantes hubieran experimentado directamente los cambios en los procesos educativos derivados de la pandemia, permitiendo así una exploración detallada de cómo estos cambios impactaron en el desarrollo de su autonomía escolar. La delimitación a los grados de bachillerato se fundamenta en las teorías del desarrollo cognitivo y la autonomía, que sugieren que durante la adolescencia se producen avances significativos en la capacidad de autorregulación y pensamiento abstracto (Piaget, 1999; Kamii, 2019), lo cual resulta particularmente relevante para el estudio de la autonomía en el aprendizaje.

Otro criterio de inclusión crucial fue que los estudiantes contaran con acceso a WhatsApp, ya que esta plataforma se utilizó como medio principal para la distribución y recolección de las entrevistas virtuales. Este requisito respondió a la necesidad de adaptar los métodos de investigación a las condiciones de distanciamiento social impuestas por la pandemia, como señalan Lupton (2020) y Lobe et al., (2020) en sus reflexiones sobre los desafíos metodológicos de la investigación social durante la crisis sanitaria. Si bien este criterio podría introducir cierto sesgo en la muestra, excluyendo a estudiantes sin acceso a esta tecnología, se consideró necesario para garantizar la viabilidad del estudio en las circunstancias dadas.

Adicionalmente, se estableció como criterio de inclusión que los estudiantes manifestaran su disposición voluntaria para participar en el estudio. Este requisito no solo cumple con los principios éticos fundamentales de la investigación con seres humanos, como el respeto a la autonomía y el consentimiento informado (Meo, 2010), sino que también resulta particularmente

pertinente en un estudio sobre autonomía, al reconocer la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones sobre su participación en procesos de investigación.

En cuanto a los criterios de exclusión para los estudiantes, se consideraron factores que pudieran interferir significativamente con la capacidad de proporcionar información relevante sobre los procesos de autonomía durante la educación remota. Por ejemplo, se excluyeron estudiantes que se hubieran incorporado a la institución después del inicio de la pandemia, ya que no habrían experimentado el contraste entre la educación presencial y la remota en el contexto específico de la Institución Educativa San Luis Gonzaga. También se excluyeron estudiantes que, por razones de salud u otras circunstancias excepcionales, no hubieran participado regularmente en las actividades de educación remota durante el período de estudio.

Para los padres de familia, los criterios de inclusión se centraron en asegurar que pudieran proporcionar una perspectiva informada sobre los procesos de autonomía de sus hijos durante la educación remota. El criterio principal fue tener al menos un hijo estudiando en los grados de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga durante el período de estudio. Este requisito garantizó que los padres tuvieran una experiencia directa con los desafíos y cambios en la educación de sus hijos durante la pandemia, permitiendo así una exploración más profunda de cómo percibieron y apoyaron el desarrollo de la autonomía escolar en este contexto.

Al igual que con los estudiantes, se estableció como criterio de inclusión para los padres o acudientes, el contar con acceso a *WhatsApp* para recibir y responder la entrevista virtual. Este criterio, si bien potencialmente limitante, fue necesario dadas las restricciones de contacto físico durante la pandemia y la necesidad de utilizar métodos de recolección de datos a distancia. Como señalan Teti et al., (2020), la adaptación de los métodos de investigación a las plataformas digitales se ha convertido en una necesidad durante la crisis sanitaria, aunque esto plantea importantes consideraciones sobre la equidad en la participación en la investigación. La voluntariedad en la participación también se estableció como un criterio de inclusión para los padres, en consonancia con los principios éticos de la investigación y reconociendo la importancia de contar con participantes comprometidos y dispuestos a compartir sus experiencias de manera abierta y reflexiva. Este aspecto es particularmente relevante en un estudio que aborda temas potencialmente sensibles como las dinámicas familiares y los desafíos educativos durante la pandemia.

Entre los criterios de exclusión para los padres, se consideró la falta de participación activa en el proceso educativo de sus hijos durante el período de educación remota. Este criterio se basó en la premisa de que, para proporcionar información sobre los procesos de autonomía escolar, los padres debían haber tenido un involucramiento significativo en la educación en casa de sus hijos durante la pandemia. También se excluyeron padres que, por razones laborales u otras circunstancias, no hubieran estado presentes en el hogar durante la mayor parte del período de educación remota, ya que su perspectiva sobre los procesos cotidianos de aprendizaje y autonomía podría ser limitada.

Es importante señalar que estos criterios de inclusión y exclusión se aplicaron con flexibilidad, reconociendo la diversidad de situaciones y experiencias que pudieron presentarse durante la pandemia. El objetivo principal fue asegurar una muestra que permitiera una exploración rica y matizada de los procesos de autonomía escolar en el contexto específico de la Institución Educativa San Luis Gonzaga durante la crisis sanitaria, balanceando la necesidad de datos relevantes con las consideraciones éticas y prácticas propias de la investigación en tiempos de pandemia.

Figura 2

Organización de los procesos de análisis



Nota. Proceso secuencial de tres etapas: formulación de preguntas de investigación, validación y aplicación de instrumentos, y análisis con conclusiones y propuesta metodológica.

3.3 Trabajo de Campo (o Presentación de Evidencias, si Corresponde).

El procedimiento de recolección de datos para este estudio se diseñó considerando cuidadosamente el contexto único de la Institución Educativa San Luis Gonzaga y las circunstancias excepcionales impuestas por la pandemia de COVID-19. Se optó por un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas como el método principal de recolección de datos, para capturar de manera profunda y matizada las experiencias y percepciones de los participantes en relación con la autonomía escolar durante la educación remota de emergencia. Esta decisión metodológica se alineó con las recomendaciones de investigadores como Creswell y Poth (2018), quienes destacan la idoneidad de los métodos cualitativos para explorar fenómenos complejos y poco estudiados, como es el caso de la autonomía escolar en el contexto de una pandemia global. Las entrevistas semiestructuradas, en particular, ofrecen la flexibilidad necesaria para adaptarse a las experiencias únicas de cada participante, mientras mantienen un enfoque coherente en los temas centrales de la investigación (Galletta, 2013).

El proceso de realización de las entrevistas se adaptó a las condiciones de distanciamiento social, llevándose a cabo de manera virtual a través de plataformas de videoconferencia como *Zoom* o *Google Meet*. Esta adaptación al entorno digital respondió a las recomendaciones de Lobe et al., (2020) sobre la realización de investigación cualitativa en tiempos de pandemia. La elección de estas plataformas se basó en su facilidad de uso y en la familiaridad que muchos estudiantes y padres habían desarrollado con ellas durante el período de educación remota. Además, estas herramientas permitieron grabar las entrevistas (con el consentimiento de los participantes), facilitando así un análisis más detallado de los datos recopilados. Para asegurar la calidad de la conexión y minimizar las interrupciones, se proporcionaron guías detalladas a los participantes sobre cómo prepararse para las entrevistas virtuales, siguiendo las mejores prácticas sugeridas por Archibald et al., (2019) para la realización de entrevistas cualitativas en línea.

La muestra final para el estudio consistió en 10 estudiantes y 5 padres de familia y 5 docentes, distribuidos entre los grados sextos a undécimo de bachillerato. Esta distribución permitió captar la diversidad de experiencias y perspectivas a lo largo de los diferentes niveles educativos, lo cual es fundamental para comprender cómo los procesos de autonomía se manifestaron en distintas etapas del desarrollo de los estudiantes durante la pandemia. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, considerando criterios específicos como el grado

escolar, el nivel de participación en actividades de educación remota, y la disposición para compartir sus experiencias en profundidad. Este enfoque de muestreo, recomendado por Patton (2015) para estudios cualitativos, busca seleccionar casos ricos en información que puedan proporcionar información sobre el fenómeno estudiado. Se hizo un esfuerzo consciente por incluir una diversidad de experiencias, considerando factores como el acceso a recursos tecnológicos, el nivel de apoyo familiar, y el desempeño académico previo a la pandemia.

Las entrevistas se programaron en horarios convenientes para los participantes, reconociendo las posibles alteraciones en las rutinas familiares causadas por la pandemia. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 60 a 90 minutos, permitiendo una exploración profunda de las experiencias de los participantes. El guion de la entrevista, desarrollado a partir de una exhaustiva revisión de la literatura y validado por expertos, la evaluación fue conducida por un trío de académicos doctorales con trayectorias consolidadas en el ámbito educativo: el Dr. Baniur Urrutia Mena con diecinueve años de práctica profesional, el Dr. Edwin Fernando Mosquera Mosquera con dieciocho años de ejercicio académico, y el Dr. Javier Ignacio Montoya Maya con veintidós años de desempeño como orientador educativo, todos portadores de títulos doctorales en ciencias educativas.

Estos especialistas examinaron minuciosamente componentes fundamentales tales como la transparencia conceptual de los reactivos, la congruencia con las metas investigativas, la pertinencia respecto a las dimensiones estudiadas, la organización secuencial, la accesibilidad interpretativa para los sujetos de estudio y la legitimidad superficial del dispositivo metodológico, empleando una matriz valorativa de cinco niveles graduales. Esta estrategia de verificación mediante especialistas no solamente certificó la excelencia técnica y procedimental de los dispositivos de recolección (entrevistas estructuradas dirigidas a estudiantes y familias), sino que además confirmó su adecuación y viabilidad dentro del marco particular de la Institución Educativa San Luis Gonzaga durante el período pandémico, proporcionando robustez académica al análisis sobre independencia estudiantil y autodidactismo.

En el campo, abordó temas clave como las estrategias de autoaprendizaje, la gestión del tiempo, la motivación, y los desafíos específicos enfrentados durante la educación remota. Se incluyeron preguntas abiertas diseñadas para estimular respuestas reflexivas y detalladas, como "¿Cómo ha

cambiado tu forma de organizar tus estudios desde que comenzó la educación en casa?" y "¿Qué estrategias has desarrollado para mantenerte motivado en tus estudios durante este período?". Estas preguntas se alinearon con las recomendaciones de Brinkmann y Kvale (2015) para la construcción de preguntas de entrevista efectivas en investigación cualitativa. Los docentes participaron con la revisión de los diarios de campo. Se saca un documento de aportes a la investigación este aparece al final en el (Anexo B.)

3.4 Aplicación de los Instrumentos

El procedimiento de recolección de datos para este estudio se diseñó considerando cuidadosamente el contexto único de la Institución Educativa San Luis Gonzaga y las circunstancias excepcionales impuestas por la pandemia de COVID-19. Se optó por un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas como el método principal de recolección de datos, para capturar de manera profunda y matizada las experiencias y percepciones de los participantes en relación con la autonomía escolar durante la educación remota de emergencia. Esta decisión metodológica se alineó con las recomendaciones de investigadores como Creswell y Poth (2018), quienes destacan la idoneidad de los métodos cualitativos para explorar fenómenos complejos y poco estudiados, como es el caso de la autonomía escolar en el contexto de una pandemia global. Las entrevistas semiestructuradas, en particular, ofrecen la flexibilidad necesaria para adaptarse a las experiencias únicas de cada participante, mientras mantienen un enfoque coherente en los temas centrales de la investigación (Galletta, 2013).

El proceso de realización de las entrevistas se adaptó a las condiciones de distanciamiento social, llevándose a cabo de manera virtual a través de plataformas de videoconferencia como *Zoom* o *Google Meet*. Esta adaptación al entorno digital respondió a las recomendaciones de Lobe et al., (2020) sobre la realización de investigación cualitativa en tiempos de pandemia. La elección de estas plataformas se basó en su facilidad de uso y en la familiaridad que muchos estudiantes y padres habían desarrollado con ellas durante el período de educación remota. Además, estas herramientas permitieron grabar las entrevistas (con el consentimiento de los participantes anexo A), facilitando así un análisis más detallado de los datos recopilados. Para asegurar la calidad de la conexión y minimizar las interrupciones, se proporcionaron guías detalladas a los participantes sobre cómo prepararse para las entrevistas virtuales, siguiendo las mejores prácticas sugeridas por Archibald et al., (2019) para la realización de entrevistas cualitativas en línea.

La distribución de la muestra entre los grados sextos a undécimo de bachillerato. Permitió captar la diversidad de experiencias y perspectivas a lo largo de los diferentes niveles educativos, lo cual es fundamental para comprender cómo los procesos de autonomía se manifestaron en distintas etapas del desarrollo de los estudiantes durante la pandemia. También se realizaron revisiones documentales como diarios de campo. (Anexo C). La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, considerando criterios específicos como el grado escolar, el nivel de participación en actividades de educación remota, y la disposición para compartir sus experiencias en profundidad. Este enfoque de muestreo, recomendado por Patton (2015) para estudios cualitativos, busca seleccionar casos ricos en información que puedan proporcionar información sobre el fenómeno estudiado. Se hizo un esfuerzo consciente por incluir una diversidad de experiencias, considerando factores como el acceso a recursos tecnológicos, el nivel de apoyo familiar, y el desempeño académico previo a la pandemia.

Las entrevistas se programaron en horarios convenientes para los participantes, reconociendo las posibles alteraciones en las rutinas familiares causadas por la pandemia. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 60 a 90 minutos, permitiendo una exploración profunda de las experiencias de los participantes. El guion de la entrevista, desarrollado a partir de una exhaustiva revisión de la literatura y validado por expertos en el campo, abordó temas clave como las estrategias de autoaprendizaje, la gestión del tiempo, la motivación, y los desafíos específicos enfrentados durante la educación remota. Se incluyeron preguntas abiertas diseñadas para estimular respuestas reflexivas y detalladas, como "¿Cómo ha cambiado tu forma de organizar tus estudios desde que comenzó la educación en casa?" y "¿Qué tipo de tutoriales o recursos en línea utilizas para apoyar tu aprendizaje?".

3.5 Procesamiento de la Información

El análisis de datos en este estudio se llevó a cabo mediante un enfoque narrativo, utilizando el *software* ATLAS.ti para facilitar la organización, codificación y análisis de la información recopilada a través de las entrevistas semiestructuradas. Este método de análisis se seleccionó por su capacidad para capturar la riqueza y complejidad de las experiencias individuales de los participantes, permitiendo una comprensión profunda de cómo los estudiantes y padres de familia

experimentaron y dieron sentido a los procesos de autonomía escolar durante la pandemia de COVID-19. Como señalan Riessman (2008) y Clandinin (2013), el análisis narrativo es particularmente adecuado para estudiar fenómenos complejos y en evolución, como la adaptación a nuevas formas de aprendizaje en tiempos de crisis. Este enfoque permitió no solo identificar temas comunes entre los participantes, sino también preservar la integridad de las historias individuales, revelando las complejidades y contradicciones inherentes a las experiencias vividas durante este período sin precedentes.

El proceso de análisis comenzó con la transcripción verbal de todas las entrevistas, un paso crucial para asegurar la fidelidad a las palabras exactas de los participantes. Estas transcripciones se importaron a ATLAS.ti, un *software* de análisis cualitativo reconocido por su robustez y flexibilidad en el manejo de datos textuales complejos (Friese, 2019). La elección de ATLAS.ti se basó en su capacidad para facilitar un análisis sistemático y transparente, permitiendo la creación de una red compleja de códigos, categorías y relaciones entre los datos. Además, este *software* ofreció herramientas avanzadas de visualización que fueron invaluable para identificar patrones y conexiones entre las diversas narrativas de los participantes. El uso de ATLAS.ti no solo aumentó la eficiencia del proceso de análisis, sino que también contribuyó a la credibilidad del estudio, al proporcionar un registro claro y auditable de las decisiones analíticas tomadas a lo largo de la investigación (Woods et al., 2016).

El análisis narrativo se desarrolló en varias etapas interactivas, comenzando con una lectura profunda y reflexiva de cada transcripción para familiarizarse con los datos y captar la esencia de cada narrativa individual. Durante esta fase inicial, se prestó especial atención a la estructura temporal de las historias, los puntos de inflexión en las experiencias de los participantes, y las metáforas o imágenes recurrentes utilizadas para describir sus vivencias durante la educación remota. Este enfoque se alineó con las recomendaciones de Polkinghorne (1995) sobre la importancia de considerar tanto el contenido como la forma de las narrativas en el análisis cualitativo. Posteriormente, se procedió a la codificación abierta de los datos, identificando y etiquetando segmentos significativos de texto relacionados con los procesos de autonomía, los desafíos enfrentados, las estrategias de adaptación desarrollada, y las percepciones sobre el aprendizaje en el contexto de la pandemia. Este proceso de codificación se realizó de manera

inductiva, permitiendo que los códigos emergieran de los datos, en lugar de imponer categorías predeterminadas, siguiendo así los principios de la teoría fundamentada (Charmaz, 2014).

A medida que avanzaba el análisis, se desarrollaron categorías más amplias y abstractas que agrupaban códigos relacionados, facilitando la identificación de temas recurrentes y patrones en las experiencias de los participantes. Estas categorías se refinaron y reorganizaron continuamente a través de un proceso de comparación constante, tanto dentro de cada narrativa individual como entre las diferentes narrativas. Este enfoque permitió identificar tanto las similitudes como las diferencias en las experiencias de autonomía escolar entre los estudiantes y entre los padres de familia. Además, se prestó especial atención a las "historias dentro de las historias", buscando narrativas secundarias o subtramas que pudieran proporcionar datos adicionales sobre los procesos de desarrollo de la autonomía en el contexto de la educación remota. La herramienta de redes de ATLAS.ti fue particularmente útil en esta fase, permitiendo visualizar y explorar las conexiones complejas entre diferentes aspectos de las narrativas de los participantes.

3.5.1 Consideraciones Éticas

En la presente investigación la población objeto estuvo conformado por estudiantes y padres de familia o acudientes de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, esta investigación, se enmarcó dentro de los principios éticos pertinentes. La obtención del consentimiento informado (Anexo B) se llevó a cabo de manera voluntaria, tanto por parte de los estudiantes como de sus padres o tutores legales, garantizando así la confidencialidad y el anonimato de los datos recolectados (Creswell y Poth, 2016). Con el propósito de salvaguardar la integridad de los docentes y estudiantes involucrados, se les proporcionó previamente el consentimiento informado, que estaba al inicio, en una breve introducción en las entrevistas de los padres de familia y estudiantes, de igual manera se entregó a los docentes el consentimiento informado en el cual debieron indicar su disposición a participar marcando con una X en el recuadro correspondiente a las opciones "SÍ" o "NO", tras haber leído y analizado detenidamente dicho documento.

Adicionalmente, con el objetivo de proteger la integridad emocional de los participantes, se implementaron diversas medidas, tales como brindar información detallada sobre los servicios de apoyo psicológico disponibles y otorgarles la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier

etapa sin enfrentar consecuencias adversas (Creswell y Poth, 2016). De acuerdo con el artículo 11 de la resolución 008430 de 1983 del Ministerio de Salud colombiano, esta investigación se clasificó como exenta de riesgo, ya que no se pretendió intervenir o modificar a los participantes en los ámbitos físico, psicológico, biológico o social (Colombia, 1993). Este enfoque ético se alineó con las recomendaciones de expertos en investigación cualitativa, quienes enfatizaron la importancia de proteger a los participantes y respetar su autonomía (Denzin y Lincoln, 2018). En síntesis, la presente investigación se llevó a cabo siguiendo lineamientos éticos, con el fin de garantizar la integridad y el bienestar de los participantes, así como la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos. La obtención del consentimiento informado, la confidencialidad de los datos y la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento fueron aspectos fundamentales que se tuvieron en cuenta a lo largo del proceso investigativo (Creswell y Poth, 2016; Denzin y Lincoln, 2018).

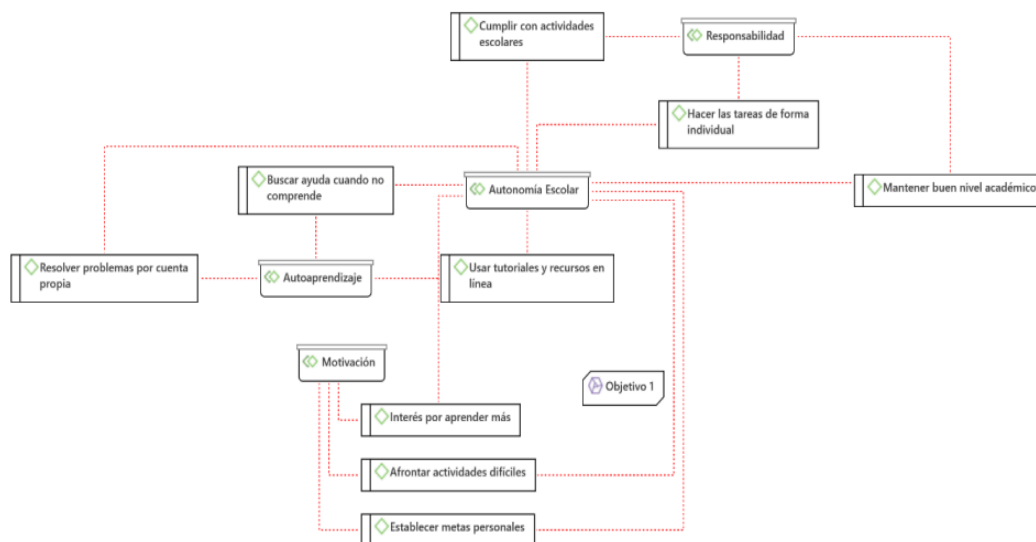
3.6 Análisis de los Resultados en los Datos Obtenidos

Resultados primer objetivo específico

Los resultados relacionados con el primer objetivo específico además ilustrado en la figura 3. Identificar los efectos de la pandemia en el desarrollo de la autonomía escolar y el autoaprendizaje de los estudiantes, considerando factores pedagógicos, tecnológicos. Revelaron patrones complejos y multifacéticos en el desarrollo de la autonomía académica. Un hallazgo prominente fue la marcada variabilidad en la capacidad de los estudiantes para autogestionar su aprendizaje en el contexto de la educación remota. Mientras algunos estudiantes demostraron una notable adaptabilidad y resiliencia, desarrollando nuevas estrategias de organización y estudio, otros experimentaron significativas dificultades para estructurar su tiempo y mantener la motivación sin la presencia física de docentes y compañeros. Esta heterogeneidad en las respuestas de los estudiantes subraya la naturaleza individualizada del desarrollo de la autonomía, alineándose con la perspectiva de Kamii (2019) sobre la autonomía como un proceso de construcción personal influenciado por factores tanto internos como externos.

Figura 3.

Características de los procesos de autonomía escolar



Nota. Representación de las dimensiones identificadas en el desarrollo de autonomía estudiantil durante la pandemia COVID-19.

Por ejemplo, una estudiante de octavo grado demostró una adaptación positiva al comentar: "Al principio fue difícil, pero aprendí a organizar mi tiempo mejor. Ahora uso una aplicación en mi celular para programar mis tareas y me ha ayudado mucho a ser más independiente" (Estudiante 3, 2020). En contraposición a esta experiencia, un estudiante de séptimo grado expresó sus dificultades: "Me cuesta mucho concentrarme en casa. Extraño la rutina del colegio y que los profesores me recuerden las cosas importantes" (Estudiante 2, 2020). Estas experiencias contrastantes ilustran cómo el desarrollo de la autonomía puede variar significativamente entre individuos, incluso cuando se enfrentan a circunstancias similares.

Al respecto el padre 3 afirma que "o primero que ella revisa todas las mañanas son las actividades que le envían los docentes y luego va desarrollando en los cuadernos correspondientes, para luego enviar al docente del área las soluciones de las mismas." (Padre 3, 2020). Un aspecto particularmente revelador fue la emergencia de nuevas formas de responsabilidad académica adaptadas al entorno virtual. Varios estudiantes reportaron haber desarrollado sistemas personalizados para el seguimiento de sus tareas y compromisos escolares, utilizando herramientas digitales que previamente no formaban parte de su repertorio académico. De igual manera un docente en su diario expresaba "En este momento estoy muy ocupada investigando actualizándome y bajando programas que me ayuden a mejorar con los procesos de mis

estudiantes bajé un programa dónde Puedo grabar pequeños videos para explicar el trabajo que se va a realizar en casa, me ha costado un poco, porque esto significa leer, buscar tutoriales, ensayar, equivocarme, volver a ensayar, e intentarlo.” (Docente 1, 2020) Este tipo de adaptación tecnológica para la autogestión del aprendizaje refleja lo que Zimmerman (2002) describe como la fase de previsión en el ciclo de autorregulación académica, donde los estudiantes planifican y establecen objetivos para su aprendizaje. Una estudiante de noveno grado comentó: "Antes solo usaba mi agenda física, pero ahora he aprendido a usar *Google Calendar* para organizar mis clases virtuales y fechas de entrega. Me ha ayudado mucho a no perderme con tantas plataformas diferentes" (Estudiante 5, 2020). A lo anterior se une el comentario de un padre en relación a estrategias que utiliza su hijo "Busca páginas académicas en línea, o en YouTube canales como Profe Alex, etc." (Padre 9, 2020)

Esta adopción de herramientas digitales no solo facilitó la organización, sino que también fomentó un sentido de propiedad sobre el proceso de aprendizaje. Otro estudiante de décimo grado añadió: "Creé una hoja de cálculo en *Google Sheets* donde llevo un registro de todas mis tareas, con fechas de entrega y estado de avance. Me hace sentir más en control de mis estudios" (Estudiante 7, 2020). Estas estrategias de autogestión digital no solo demuestran la adaptabilidad de los estudiantes, sino también cómo la necesidad de autonomía puede catalizar el desarrollo de habilidades tecnológicas que son cada vez más relevantes en el mundo académico y profesional contemporáneo. El padre 6 manifiesta que su hija se preocupaba en "Buscar páginas académicas en línea, o en YouTube canales como Profe Alex, etc." (Padre 9, 2020). Pese a ello, el estudio también reveló que la transición hacia una mayor autonomía no fue uniforme ni exenta de desafíos. Muchos estudiantes experimentaron dificultades significativas en la gestión del tiempo y la priorización de tareas, especialmente en las etapas iniciales de la educación remota. Una docente inicialmente organizó formas de comunicación “la mayoría de madres o padres de familia utilizaban el WhatsApp, algunos de mis papás no tenían la forma de comunicarse al menos tengo un grupo significativo de papas que se pueden integrar o enviar razones con algunos padres” (docente 1, 2020). Esta experiencia de desorientación inicial y posterior adaptación sugiere un proceso de desarrollo de la autonomía que no es lineal, sino que implica períodos de desajuste y reajuste, consistente con la visión de Piaget (1999) sobre el desarrollo cognitivo como un proceso de equilibración. Un estudiante de undécimo grado expresó: "Al principio era un caos.

Tenía trabajos acumulados de todas las materias y no sabía por dónde empezar. Me costó varias semanas encontrar un ritmo y una rutina que funcionara" (Estudiante 8, 2020).

Esta experiencia fue compartida por varios participantes, como lo ilustra el comentario de una estudiante de décimo grado: "Las primeras semanas me sentía completamente perdida. Pasaba horas frente a la computadora, pero sentía que no avanzaba nada. Poco a poco fui aprendiendo a organizar mejor mi tiempo y a establecer prioridades" (Estudiante 6, 2020). Estos testimonios subrayan la importancia de considerar el desarrollo de la autonomía como un proceso gradual que requiere tiempo, práctica y, a menudo, orientación. También sugieren la necesidad de que las instituciones educativas proporcionen apoyo específico en habilidades de gestión del tiempo y organización, especialmente en contextos de aprendizaje remoto o híbrido. Un hallazgo particularmente interesante fue la emergencia de nuevas formas de colaboración entre pares, mediadas por la tecnología, que contribuyeron al desarrollo de la autonomía colectiva. Varios estudiantes mencionaron la creación espontánea de grupos de estudio virtuales y sistemas de apoyo mutuo a través de plataformas como *WhatsApp* y *Discord*. Esta dinámica de apoyo entre pares ilustra cómo la autonomía escolar, lejos de ser un proceso exclusivamente individual, puede nutrirse y fortalecerse a través de interacciones sociales, incluso en un contexto de distanciamiento físico. Este fenómeno se alinea con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) sobre el aprendizaje como un proceso fundamentalmente social. Una estudiante de décimo grado comentó: "Formamos un grupo de WhatsApp donde nos recordamos las tareas y nos ayudamos con dudas. Ha sido como tener una red de apoyo disponible todo el tiempo" (Estudiante 6, 2020).

Otro estudiante de undécimo grado añadió: "Creamos un servidor en *Discord* donde hacemos video llamadas para estudiar juntos. Nos turnamos para explicar temas difíciles y eso me ha ayudado mucho a entender mejor las materias" (Estudiante 9, 2020). Estos ejemplos demuestran cómo los estudiantes no solo desarrollaron autonomía individual, sino también una forma de autonomía colectiva, donde el apoyo mutuo y la colaboración se convirtieron en estrategias clave para navegar los desafíos de la educación remota. El docente 1 expresa "Observo con alegría que los estudiantes con más apoyo de la familia, aprenden hacer las tareas y actividades de manera más independiente." Esta capacidad de auto organización y apoyo entre pares sugiere el

desarrollo de habilidades de liderazgo y trabajo en equipo que son altamente valoradas en contextos educativos y profesionales.

3.7 Resultados Segundo Objetivo Específico

Los resultados relacionados con el segundo objetivo específico ilustrado en la figura 4. Caracterizar las estrategias y prácticas pedagógicas que han facilitado o dificultado el desarrollo de la autonomía escolar durante la pandemia. Revelaron la profunda influencia del entorno familiar, el acceso a recursos tecnológicos y las prácticas pedagógicas implementadas en la capacidad de los estudiantes para desarrollar y ejercer su autonomía académica. Un hallazgo significativo fue la marcada disparidad en las condiciones de aprendizaje en el hogar, que tuvo un impacto directo en la capacidad de los estudiantes para autogestionar su educación. Los estudiantes provenientes de hogares con recursos tecnológicos adecuados y un ambiente propicio para el estudio generalmente mostraron una mayor facilidad para adaptarse al aprendizaje autónomo. Por ejemplo, una estudiante de décimo grado comentó: "Tengo la suerte de tener mi propia computadora y un espacio tranquilo para estudiar en casa. Eso me ha ayudado mucho a concentrarme y organizar mi tiempo" (Estudiante 7, 2020).

Figura 4.

Factores contextuales

uno, también la señora Juliana ofreció el servicio de fotocopias con envío a cada una de las casas que lo necesitara para mayor comodidad de los estudiantes”.

Por otra parte, el estudio también reveló que un exceso de intervención parental podía, en algunos casos, obstaculizar el desarrollo de la autonomía. Un estudiante de undécimo grado comentó: "Al principio, mis padres estaban muy encima de mí, revisando cada tarea. Tuve que pedirles que me dieran más espacio para manejar mis responsabilidades por mi cuenta" (Estudiante 10, 2020). La docente 2 explica en su diario “ En cuanto al trabajo con mis estudiantes me preocupa un poco porque cuando llamé a las mamás a decirles, ¿Cómo van con los temas? o Para pasarle las notas casi siempre -dicen no he terminado el trabajo, me hace falta terminar, y yo les preguntó que quién es el que debe terminar el trabajo, entonces ellas dicen que es el estudiante, pero me queda la sensación de que son las mamás y los papás los que están asumiendo la responsabilidad de las actividades escolares Por qué de una otra forma yo les he dicho a mis papás y las mamás que acompañarlos no haciéndoles el trabajo, sino explicándoles las dudas. Además, las clases que hay en tele Antioquia, le sirven de apoyo para que los alumnos vayan prendiendo a ser más independientes en el proceso de enseñanza aprendizaje en casa” Estos hallazgos subrayan la importancia de un equilibrio delicado entre el apoyo familiar y la independencia del estudiante, alineándose con la teoría del andamiaje de Bruner (1978), que enfatiza la importancia de un apoyo gradualmente ajustado para fomentar la autonomía. Los padres buscaron de diferentes formas acompañar la formación de sus hijos el padre 3 aduce “Le brindamos los elementos necesarios para que se conecte a las clases y bregamos por ayudarlo con su concentración en las clases." (Padre 3, 2020).

La calidad y naturaleza de las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes durante la educación remota también emergieron como factores determinantes en el desarrollo de la autonomía escolar. Los estudiantes cuyos profesores adoptaron enfoques que fomentaban la participación activa y la autorregulación mostraron una mayor capacidad para desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo. Una estudiante de décimo grado compartió: "Mi profesora de biología nos daba proyectos de investigación donde teníamos que buscar información por nuestra cuenta y presentarla de forma creativa. Eso me ayudó a sentirme más independiente en mi aprendizaje" (Estudiante 8, 2020). Por otro lado, los estudiantes que experimentaron una enseñanza más tradicional y directiva en el entorno virtual a menudo reportaron mayores

dificultades para desarrollar su autonomía. Un estudiante de séptimo grado comentó: "Algunos profesores solo nos mandaban guías para completar y no teníamos mucha interacción. Me costaba mucho motivarme para hacer ese tipo de tareas por mi cuenta" (Estudiante 2, 2020). Estos contrastes en las experiencias de los estudiantes resaltan la importancia de adaptar las prácticas pedagógicas al entorno virtual de una manera que fomente la autonomía y el compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje.

El acceso y la calidad de los recursos tecnológicos emergieron como factores críticos en la configuración de la autonomía escolar durante la pandemia. Los estudiantes con acceso confiable a internet y dispositivos adecuados para el aprendizaje en línea generalmente reportaron una mayor facilidad para desarrollar hábitos de estudio autónomos. Un estudiante de undécimo grado compartió: "Tener una buena conexión a internet y mi propia laptop me permitió explorar recursos en línea y participar en todas las actividades virtuales sin problemas. Me sentí más en control de mi aprendizaje" (Estudiante 9, 2020). En contraste, aquellos que enfrentaban limitaciones tecnológicas experimentaron obstáculos significativos en su capacidad para autogestionar su aprendizaje. Una estudiante de octavo grado expresó: "A veces la señal de internet era muy mala y me perdía partes de las clases. Eso me hacía sentir frustrada y me costaba ponerme al día por mi cuenta" (Estudiante 3, 2020). Estos testimonios ilustran cómo la brecha digital no solo afecta el acceso al contenido educativo, sino que también tiene implicaciones profundas en la capacidad de los estudiantes para desarrollar autonomía en su proceso de aprendizaje.

La adaptabilidad de las instituciones educativas y su capacidad para proporcionar apoyo y recursos durante la transición a la educación remota también jugaron un papel crucial en el desarrollo de la autonomía escolar. Los estudiantes de escuelas que lograron implementar rápidamente sistemas de apoyo técnico y emocional reportaron una transición más suave hacia el aprendizaje autónomo. Una estudiante de noveno grado comentó: "Nuestro colegio organizó talleres virtuales sobre cómo usar las plataformas en línea y cómo organizar nuestro tiempo. Eso me ayudó mucho a sentirme más preparada para estudiar por mi cuenta" (Estudiante 6, 2020). Por otro lado, los estudiantes de instituciones que tuvieron dificultades para adaptarse al nuevo contexto a menudo experimentaron mayores desafíos en el desarrollo de su autonomía. Un estudiante de décimo grado compartió: "Al principio, había mucha confusión sobre cómo se iban

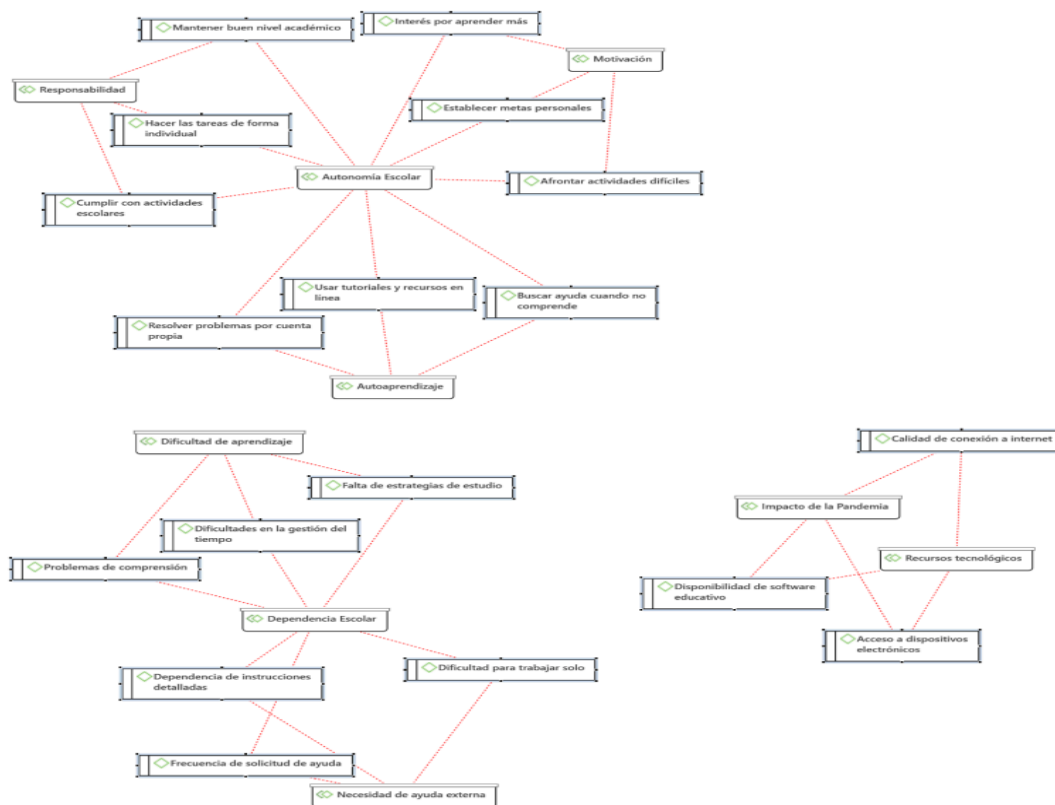
a manejar las clases en línea. Esa falta de claridad hizo que me sintiera perdido y me costara tomar la iniciativa en mis estudios" (Estudiante 7, 2020). Estas experiencias subrayan la importancia del apoyo institucional en la creación de un entorno que fomente la autonomía, especialmente en tiempos de transición y crisis.

3.8 Resultados Tercer Objetivo Específico

Los resultados relacionados con el tercer objetivo específico ilustrados en la figura 5. Diseñar un modelo de intervención que incorpore metodologías activas y herramientas tecnológicas para fortalecer el autoaprendizaje y la autorregulación en los estudiantes. Las estrategias de aprendizaje virtual en relación con su capacidad para ejercer autonomía en el proceso educativo, revelaron una compleja interacción entre las herramientas tecnológicas, las prácticas pedagógicas y el desarrollo de la autonomía escolar. Un hallazgo significativo fue la variabilidad en la capacidad de los estudiantes para adaptarse y aprovechar las plataformas de aprendizaje en línea para fomentar su autonomía. Aquellos estudiantes que lograron dominar rápidamente las herramientas digitales a menudo reportaron un aumento en su sensación de control sobre su proceso de aprendizaje.

Figura 5.

Implementación de estrategias de aprendizaje



Nota. Estrategias desarrolladas por estudiantes para ejercer autonomía en entornos virtuales de aprendizaje.

Por ejemplo, una estudiante de undécimo grado compartió: "Al principio me sentía abrumada con tantas plataformas diferentes, pero una vez que aprendí a usarlas, me di cuenta de que podía acceder a los materiales y organizar mi estudio de una manera que nunca había podido hacer antes" (Estudiante 10, 2020). En concordancia con lo anterior la docente 4 indica "Los elementos tecnológicos aportan a la formación académica orientada desde la pedagogía activa y crítica. Sin orientación se convierte en un dependiente digital"

Esta experiencia ilustra cómo la familiarización con las herramientas tecnológicas puede convertirse en un catalizador para el desarrollo de la autonomía, permitiendo a los estudiantes personalizar su enfoque de aprendizaje de maneras que no eran posibles en el aula tradicional. Los padres reconocieron que su hija busca en "Tutoriales en youtube, toma notas efectivas, videos google, videos de la televisión" (Padre 3, 2020). Algunos docentes también asumieron la virtualidad desde la búsqueda por mejorar los procesos académicos así lo comenta una docente "Tomi digital este programa le permite a uno crear clases, también tiene algunas clases ya listas y

pasarla a los estudiantes ya sea por el WhatsApp, para que ellos ingresen sólo con tener datos pueden utilizar el WhatsApp, lo pueden utilizar desde el computador o desde el celular” (Docente 4, 2020)

En contraste, el estudio también reveló que, para algunos estudiantes, la transición a las plataformas virtuales inicialmente representó un obstáculo para su autonomía. Un estudiante de octavo grado expresó: "Me costó mucho acostumbrarme a las clases en línea. Sentía que dependía más de mis padres para entender cómo usar las plataformas y entregar las tareas" (Estudiante 4, 2020). Esta experiencia subraya la importancia de proporcionar apoyo técnico y orientación adecuados durante la transición a la educación en línea, para evitar que las dificultades tecnológicas se conviertan en barreras para el desarrollo de la autonomía. Además, destaca cómo la autonomía en el contexto del aprendizaje virtual no solo implica la capacidad de autogestionar el estudio, sino también la habilidad de navegar y utilizar eficazmente las herramientas tecnológicas necesarias para el aprendizaje.

La implementación de estrategias de aprendizaje asincrónico, como la provisión de recursos en línea y tareas flexibles, fue percibida por muchos estudiantes como una oportunidad para desarrollar mayor autonomía en su proceso de aprendizaje. Una estudiante de décimo grado comentó: "Me gustó poder ver las lecciones grabadas a mi propio ritmo. Podía pausar, retroceder y tomar notas sin sentir la presión de seguir el ritmo de la clase" (Estudiante 7, 2020). A lo anterior la docente 4 indica “También se resalta que los niños y jóvenes con deseos de mejorar son muy puntuales en la entrega de las cartillas y están en casi todas las clases” Esta flexibilidad permitió a los estudiantes desarrollar estrategias personalizadas de estudio y gestión del tiempo, fomentando así su autonomía.

Mientras que, algunos estudiantes también reportaron que esta libertad podía ser desafiante. Un estudiante de noveno grado compartió: "A veces era difícil motivarme para ver las lecciones grabadas por mi cuenta. Extrañaba la estructura de las clases presenciales" (Estudiante 5, 2020). Estas experiencias contrastantes subrayan la necesidad de un equilibrio cuidadoso entre la flexibilidad y la estructura en el diseño de experiencias de aprendizaje en línea, para apoyar el desarrollo de la autonomía en estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y niveles de autorregulación. La interacción virtual con docentes y compañeros emergió como un factor crucial en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para ejercer autonomía en el

aprendizaje en línea. Los estudiantes que experimentaron una comunicación fluida y un apoyo constante de sus profesores a través de medios digitales generalmente reportaron una mayor confianza en su capacidad para aprender de manera autónoma. Una estudiante de undécimo grado compartió: "Mis profesores estaban siempre disponibles por chat o video llamada para resolver dudas. Eso me dio la confianza para intentar resolver problemas por mi cuenta antes de pedir ayuda" (Estudiante 9, 2020). Este tipo de apoyo "a demanda" parece haber fomentado un sentido de autonomía al proporcionar una red de seguridad que animaba a los estudiantes a tomar iniciativas en su aprendizaje.

Por otro lado, la falta de interacción regular o la percepción de una comunicación deficiente con los docentes a menudo se asoció con sentimientos de aislamiento y una disminución en la motivación para el aprendizaje autónomo. Un estudiante de séptimo grado expresó: "A veces sentía que estaba completamente solo tratando de entender el material. Eso hacía que me sintiera menos motivado para estudiar por mi cuenta" (Estudiante 2, 2020). Estos contrastes en las experiencias de los estudiantes resaltan la importancia crucial del rol del docente en el fomento de la autonomía en entornos de aprendizaje virtual, sugiriendo que la presencia pedagógica efectiva puede ser tan importante en línea como lo es en el aula física. "Voy aprendiendo nuevas estrategias para utilizar los medios virtuales en compañía de la profesora Nora se realizó videoclip donde tiene que ver con el cuidado de nuestro cuerpo y el cuidado y protección de nuestros jóvenes" (Docente 2, 2020)

La implementación de estrategias de evaluación adaptadas al entorno virtual también tuvo un impacto significativo en la percepción de los estudiantes sobre su autonomía. Aquellos que experimentaron formas de evaluación más flexibles y centradas en el proceso, como proyectos a largo plazo o portafolios digitales, a menudo reportaron un aumento en su sensación de control y responsabilidad sobre su aprendizaje. Una estudiante de décimo grado comentó: "En lugar de exámenes tradicionales, tuvimos que crear proyectos multimedia sobre los temas que estudiamos. Me sentí más libre para explorar los temas que me interesaban y mostrar lo que había aprendido de una manera más personal" (Estudiante 8, 2020). Esta forma de evaluación parece haber fomentado no solo la autonomía, sino también la creatividad y el pensamiento crítico.

Contrariamente, algunos estudiantes expresaron ansiedad ante estas formas menos estructuradas de evaluación. Un estudiante de octavo grado compartió: "A veces no estaba seguro de si estaba

cumpliendo con las expectativas en los proyectos. Extrañaba la claridad de los exámenes tradicionales" (Estudiante 3, 2020). Estas perspectivas divergentes subrayan la necesidad de proporcionar orientación clara y retroalimentación continua en la implementación de estrategias de evaluación alternativas, para asegurar que fomenten la autonomía sin generar una ansiedad excesiva. La capacidad de los estudiantes para colaborar efectivamente en entornos virtuales también emergió como un factor importante en el desarrollo de su autonomía. Muchos estudiantes reportaron que las herramientas de colaboración en línea, como documentos compartidos y foros de discusión, les permitieron trabajar de manera más independiente en proyectos grupales. Una estudiante de noveno grado compartió: "*Usar Google Docs para trabajar en grupo nos permitió contribuir a nuestro propio ritmo y ver el progreso de todos. Me sentí más responsable de mi parte del trabajo*" (Estudiante 6, 2020).

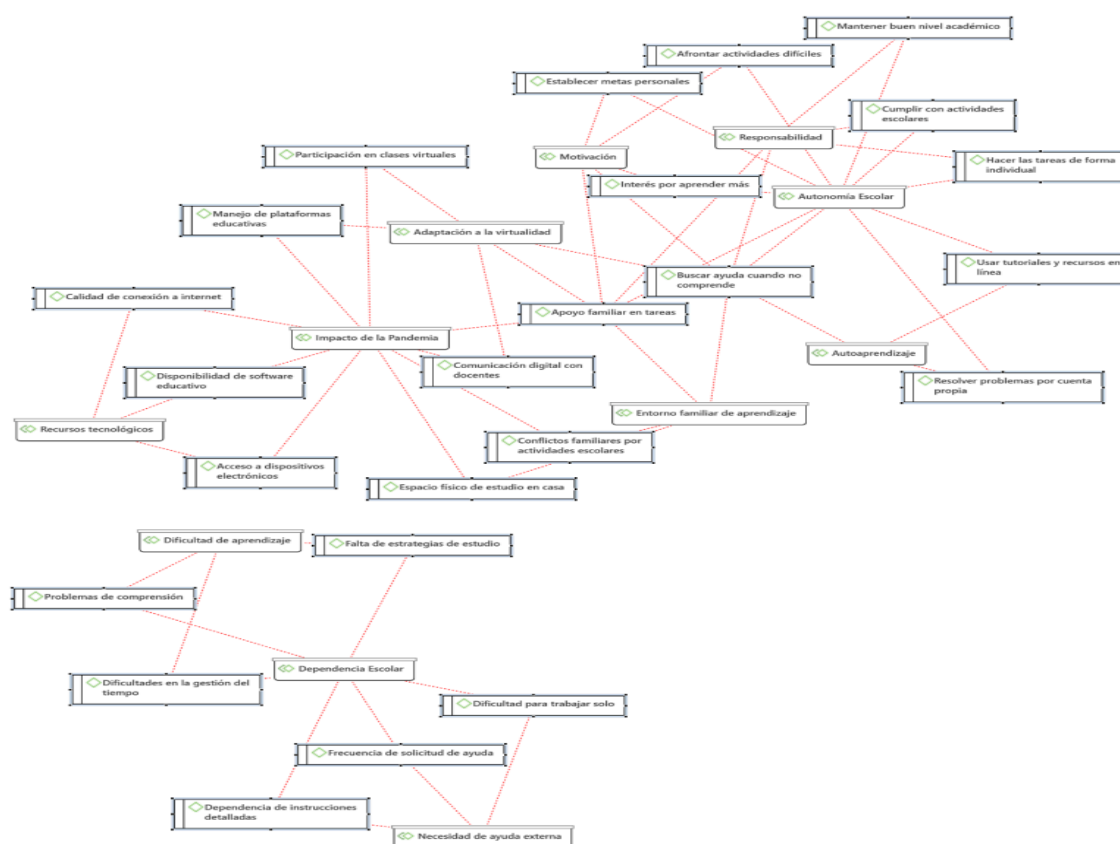
Esta experiencia sugiere que las herramientas de colaboración digital pueden fomentar tanto la autonomía individual como la interdependencia positiva entre los estudiantes. Sin embargo, algunos estudiantes también reportaron desafíos en la coordinación y comunicación en proyectos grupales virtuales. Un estudiante de undécimo grado comentó: "A veces era frustrante depender de otros para avanzar en un proyecto cuando no podíamos reunirnos en persona. Tuve que aprender a ser más proactivo en la comunicación" (Estudiante 10, 2020). El padre 3 expresa, la virtualidad ayudo "Si, siendo una mejor persona y haciendo las cosas de la mejor manera. Tener unas buenas calificaciones y estableciendo diferencias dentro del grupo." (Padre 3, 2020) Estas experiencias resaltan la importancia de desarrollar habilidades de colaboración virtual como parte integral del fomento de la autonomía en el aprendizaje en línea, preparando a los estudiantes para entornos de trabajo cada vez más digitales y distribuidos.

3.9 Resultados Frente al Objetivo General

Los resultados de la investigación, en relación con el objetivo general, figuran 6. Diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la autonomía escolar y el autoaprendizaje en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, a partir del análisis de los efectos de la pandemia COVID-19 en sus procesos de aprendizaje. El estudio proporcionó información sobre cómo los estudiantes navegaron los desafíos del aprendizaje remoto, desarrollando nuevas habilidades de autogestión y adaptándose a un entorno educativo radicalmente alterado.

Figura 6.

Manifestación de los procesos de autonomía escolar



Nota. Síntesis de cómo se evidenció la autonomía estudiantil en el contexto específico de la Institución Educativa San Luis Gonzaga.

Un hallazgo fundamental fue la variabilidad significativa en las manifestaciones de autonomía entre los estudiantes. Mientras algunos demostraron una notable capacidad de adaptación y resiliencia, otros experimentaron dificultades considerables para autogestionar su aprendizaje. Esta heterogeneidad se ilustra en las experiencias contrastantes de dos estudiantes. Por un lado, una estudiante de undécimo grado compartió: "La educación remota me obligó a ser más independiente. Aprendí a organizar mi tiempo, a buscar recursos por mi cuenta y a motivarme sin la presencia física de mis profesores" (Estudiante 9, 2020). En contraste, un estudiante de octavo grado expresó: "Me costó mucho adaptarme al aprendizaje en línea. Sin la estructura de la escuela, me sentía perdido y me costaba concentrarme en mis tareas" (Estudiante 4, 2020). En relación con lo anterior los docentes también se prepararon "En este momento me siento más

tranquila en el manejo de la plataforma Teams, he estado estudiando a través de tutoriales, organizando algunos talleres, también intentado realizar clases muy relacionadas con las cartillas, se me dificulta un poco por lo que se hace necesario hacer buenas prácticas para poder entender mejor el programa”(Docente 5, 2020) Estas experiencias divergentes subrayan cómo la crisis sanitaria actuó como un catalizador para el desarrollo de la autonomía en algunos estudiantes, mientras que para otros representó un obstáculo significativo.

El estudio también reveló cómo el contexto familiar y el acceso a recursos tecnológicos influyeron crucialmente en la capacidad de los estudiantes para ejercer su autonomía. Los estudiantes con un entorno familiar de apoyo y acceso adecuado a dispositivos y conectividad generalmente mostraron una mayor facilidad para desarrollar prácticas de aprendizaje autónomo. Una estudiante de décimo grado comentó: "Tener mi propio espacio de estudio y una buena conexión a internet me permitió organizar mi aprendizaje de una manera que se adaptaba a mi estilo personal" (Estudiante 7, 2020). Sin embargo, aquellos que enfrentaban limitaciones en estos aspectos a menudo experimentaron mayores desafíos. Un estudiante de noveno grado compartió: "Compartir la computadora con mis hermanos y no tener un lugar tranquilo para estudiar hizo que fuera muy difícil concentrarme y seguir el ritmo de las clases" (Estudiante 5, 2020). “La participación de los jóvenes no ha sido fácil, tristemente algunos no han teniendo la posibilidad de ingresar a las clases ya que no cuentan con datos para el computador o el celular o buscar a alguien que comparta datos para poder acceder a las clases” (Docente 5, 2020) Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar los factores contextuales en el desarrollo de la autonomía escolar, especialmente en situaciones de crisis. Es así, como el padre 9 infiere "Es algo compleja porque la colectividad afecta demasiado el aprendizaje, debido a, fallas con la señal o el Internet, entonces mayoritariamente es más lo que se demora mi hija para conectarse que atender a la explicación." (Padre 9, 2020).

La investigación también arrojó luz sobre cómo las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes influyeron en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Los enfoques que fomentaban la participación activa, la reflexión y la toma de decisiones por parte de los estudiantes parecieron ser más efectivos para promover el aprendizaje autónomo. Este tipo de prácticas pedagógicas parecen haber sido particularmente beneficiosas para fomentar la autonomía en el contexto de la educación remota. Un aspecto crucial que emergió del estudio fue

la importancia de las habilidades de autorregulación y metacognición en el ejercicio de la autonomía escolar. Los estudiantes que pudieron desarrollar estrategias efectivas de gestión del tiempo, establecimiento de metas y autoevaluación generalmente demostraron una mayor capacidad para aprender de manera autónoma. Un estudiante de undécimo grado reflexionó: "Aprendí a establecer objetivos semanales y a evaluar mi progreso regularmente. Esto me ayudó a mantenerme motivado y a ajustar mis estrategias de estudio cuando algo no funcionaba" (Estudiante 10, 2020). Este hallazgo subraya la importancia de fomentar explícitamente estas habilidades como parte integral del desarrollo de la autonomía.

La investigación también reveló cómo la crisis sanitaria influyó en la motivación y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje, factores clave en el ejercicio de la autonomía. Muchos estudiantes reportaron fluctuaciones significativas en su motivación a lo largo del período de educación remota. Una estudiante de décimo grado compartió: "Hubo momentos en que me sentía muy desmotivada y me costaba encontrar razones para esforzarme. Pero también hubo períodos en los que me sentía más responsable de mi aprendizaje que nunca" (Estudiante 8, 2020). Estos altibajos en la motivación parecen haber sido una experiencia común, subrayando la naturaleza dinámica de la autonomía escolar y la necesidad de apoyo continuo para mantener el compromiso de los estudiantes. Un hallazgo particularmente relevante fue cómo la experiencia de educación remota influyó en la percepción de los estudiantes sobre sus propias capacidades y su rol en el proceso de aprendizaje. Algunos estudiantes reportaron un aumento en su sentido de responsabilidad y agencia sobre su educación. Un estudiante de séptimo grado reflexionó: "Antes dependía mucho de mis profesores para que me dijeran qué hacer y cómo hacerlo. Ahora siento que tengo más control sobre mi aprendizaje y que puedo tomar más decisiones por mí mismo" (Estudiante 2, 2020). Este cambio en la autopercepción sugiere que la crisis educativa, a pesar de sus desafíos, pudo haber catalizado un desarrollo significativo en la autonomía de muchos estudiantes. Y el padre 3 argumenta "Su proyecto de vida, lo que le exige hacer las cosas cada día mejor." (Padre 3, 2020)

En conclusión, los resultados de esta investigación proporcionan una comprensión profunda y matizada de cómo se manifestaron los procesos de autonomía escolar en el contexto de la pandemia de COVID-19 en la Institución Educativa San Luis Gonzaga. El estudio revela que el desarrollo de la autonomía en situaciones de crisis educativa es un proceso complejo,

influenciado por una interacción de factores individuales, familiares, pedagógicos y tecnológicos. Estos hallazgos contribuyen significativamente al conocimiento sobre el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en circunstancias excepcionales, ofreciendo datos para futuras investigaciones y prácticas educativas en contextos de crisis.

3.10 Redacción de Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos proporcionan una respuesta multifacética y matizada a esta interrogante, revelando un panorama complejo de adaptación, resistencia y transformación en los procesos de autonomía escolar durante la crisis sanitaria. La evidencia recopilada demuestra que las manifestaciones de autonomía fueron heterogéneas y dinámicas, variando significativamente entre los estudiantes y a lo largo del tiempo. Asimismo, se observó que mientras algunos alumnos desarrollaron rápidamente nuevas estrategias de autogestión y aprovecharon la flexibilidad del aprendizaje remoto para profundizar en sus intereses académicos, otros experimentaron dificultades considerables para autorregular su aprendizaje en ausencia de la estructura tradicional del aula. Esta diversidad en las respuestas subraya la naturaleza individualizada del desarrollo de la autonomía, alineándose con las teorías constructivistas del aprendizaje que enfatizan el papel activo del estudiante en la construcción de su conocimiento y habilidades. Complementariamente, los hallazgos revelan cómo la crisis sanitaria actuó como un catalizador para el desarrollo acelerado de habilidades de autonomía en muchos estudiantes, forzando una adaptación rápida a nuevas modalidades de aprendizaje que requirieron mayores niveles de independencia y autorregulación.

Paralelamente, la investigación logró identificar varios factores clave que influyeron en las manifestaciones de autonomía escolar durante la pandemia. Entre estos, el contexto familiar y el acceso a recursos tecnológicos emergieron como elementos cruciales que modularon la capacidad de los estudiantes para ejercer y desarrollar su autonomía. Los resultados indican que aquellos estudiantes que contaban con un entorno familiar de apoyo y acceso adecuado a dispositivos y conectividad generalmente mostraron una mayor facilidad para desarrollar prácticas de aprendizaje autónomo. Este hallazgo subraya la importancia de considerar los factores socioeconómicos y tecnológicos en el diseño de estrategias educativas que busquen fomentar la autonomía, especialmente en contextos de crisis o aprendizaje a distancia.

Sumado a los hallazgos anteriores, la investigación también arrojó luz sobre el papel crítico de las prácticas pedagógicas en el fomento de la autonomía escolar. Se encontró que los enfoques que promovían la participación activa, la reflexión y la toma de decisiones por parte de los estudiantes fueron más efectivos para promover el aprendizaje autónomo en el contexto de la educación remota. Este descubrimiento tiene implicaciones significativas para la formación docente y el diseño de entornos de aprendizaje virtual, sugiriendo la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas para fomentar explícitamente el desarrollo de habilidades de autonomía. Un aspecto importante de la investigación fue la identificación de las estrategias específicas que los estudiantes desarrollaron para ejercer su autonomía en el entorno de aprendizaje remoto. Los resultados revelan una gama de adaptaciones creativas, desde la implementación de sistemas personalizados para la gestión del tiempo y las tareas, hasta la formación espontánea de grupos de estudio virtuales. Estas estrategias ilustran cómo los estudiantes no solo se adaptaron a las nuevas circunstancias, sino que también desarrollaron nuevas formas de autonomía colectiva, apoyándose mutuamente en el proceso de aprendizaje.

Junto con ello, la investigación también logró capturar las experiencias emocionales asociadas con el desarrollo de la autonomía durante la pandemia, revelando una compleja mezcla de emociones que incluyeron ansiedad, frustración, pero también un creciente sentido de empoderamiento y confianza a medida que los estudiantes desarrollaban nuevas habilidades. Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar el componente socioemocional en el desarrollo de la autonomía escolar, especialmente en situaciones de crisis. Además, la investigación puso de manifiesto cómo el proceso de desarrollo de la autonomía no fue lineal, sino que implicó períodos de avance y retroceso, lo cual tiene implicaciones importantes para la forma en que se concibe y se apoya el desarrollo de la autonomía en entornos educativos.

La investigación también logró identificar las principales dificultades y desafíos que enfrentaron los estudiantes en el ejercicio de su autonomía durante la educación remota. Entre estos, se destacaron la gestión de distracciones en el entorno doméstico, la dificultad para establecer límites entre el tiempo de estudio y el tiempo personal, y la lucha por mantener la motivación en ausencia de la interacción social directa con compañeros y docentes. Estos hallazgos proporcionan una base para el diseño de intervenciones y estrategias de apoyo más efectivas para fomentar la autonomía escolar en contextos de aprendizaje remoto o híbrido. Además, la

investigación reveló cómo las habilidades de lectoescritura y comprensión lectora jugaron un papel crucial en la capacidad de los estudiantes para ejercer su autonomía en el entorno digital, subrayando la importancia de integrar el desarrollo de estas habilidades en las estrategias para fomentar la autonomía escolar. Este descubrimiento amplía nuestra comprensión de la autonomía en la era digital, sugiriendo que las competencias de alfabetización digital son componentes esenciales de la autonomía escolar en el contexto contemporáneo.

En términos metodológicos, la investigación demostró la efectividad de un enfoque cualitativo para capturar la complejidad y riqueza de las experiencias de autonomía escolar durante la pandemia. El uso de entrevistas semiestructuradas permitió obtener una comprensión profunda de las percepciones y experiencias de los estudiantes, docentes y padres de familia. No obstante, lo anteriormente expuesto, es importante reconocer las limitaciones del estudio. La muestra, aunque diversa, estuvo limitada a una sola institución educativa, lo que puede limitar la generalización de los resultados a otros contextos.

Por otra parte, la naturaleza retrospectiva de algunas preguntas puede haber introducido sesgos de recuerdo en las respuestas de los participantes. Futuros estudios podrían beneficiarse de un enfoque longitudinal que capture el desarrollo de la autonomía en tiempo real, así como de la incorporación de métodos cuantitativos para complementar los hallazgos cualitativos. A pesar de estas limitaciones, la investigación logró proporcionar una comprensión rica y matizada de cómo se manifestaron los procesos de autonomía escolar durante la pandemia, ofreciendo una base sólida para futuras investigaciones y para el desarrollo de prácticas educativas que fomenten la autonomía en diversos contextos de aprendizaje.

En conclusión, la investigación ha respondido de manera efectiva a la pregunta planteada, proporcionando una descripción detallada y multidimensional de cómo se manifestaron los procesos de autonomía escolar en el contexto de la pandemia de COVID-19. Los hallazgos no solo han corroborado y expandido teorías existentes sobre la autonomía en el aprendizaje, sino que también han revelado nuevas dimensiones y complejidades en el desarrollo de la autonomía en situaciones de crisis educativa. La investigación ha puesto de manifiesto la naturaleza dinámica, contextual y socialmente situada de la autonomía escolar, subrayando la necesidad de enfoques holísticos y flexibles para su fomento y desarrollo. De igual forma, los resultados tienen implicaciones significativas para la práctica educativa, sugiriendo la necesidad de repensar las

estrategias pedagógicas, los entornos de aprendizaje y los sistemas de apoyo para mejor fomentar la autonomía de los estudiantes en diversos contextos educativos. En última instancia, esta investigación contribuye de manera significativa a nuestra comprensión de cómo los estudiantes navegan y se adaptan a circunstancias educativas desafiantes, proporcionando información para preparar a los sistemas educativos para futuras crisis y para fomentar habilidades de aprendizaje autodirigido que serán cruciales en un mundo en constante cambio.

CAPÍTULO IV: Propuesta de Transformación

En contraste, la crisis sanitaria, a pesar de sus numerosos desafíos, ha proporcionado una oportunidad única para reflexionar sobre y transformar nuestras prácticas educativas. Los aprendizajes derivados de esta experiencia deben capitalizarse para diseñar sistemas educativos más resilientes, equitativos y centrados en el desarrollo integral de los estudiantes. En última instancia, esta investigación reafirma la importancia crucial de la autonomía escolar no solo como una respuesta a situaciones de crisis, sino como una competencia fundamental para preparar a los estudiantes para un futuro caracterizado por la incertidumbre y el cambio constante.

4.1 Fundamentación de la Propuesta de Transformación

- ***Transformación.***

La presente investigación se propuso responder a la pregunta: ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que fortalecen la autonomía escolar y el autoaprendizaje en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, a partir del análisis de los efectos de la pandemia COVID-19 en sus procesos de aprendizaje? Los resultados obtenidos proporcionan una respuesta multifacética y matizada a esta interrogante, revelando un panorama complejo de adaptación, resistencia y transformación en los procesos de autonomía escolar durante la crisis sanitaria. La evidencia recopilada demuestra que las manifestaciones de autonomía fueron heterogéneas y dinámicas, variando significativamente entre los estudiantes y a lo largo del tiempo.

A su vez, se observó que mientras algunos alumnos desarrollaron rápidamente nuevas estrategias de autogestión y aprovecharon la flexibilidad del aprendizaje remoto para profundizar en sus

intereses académicos, otros experimentaron dificultades considerables para autorregular su aprendizaje en ausencia de la estructura tradicional del aula. En concordancia con los marcos teóricos revisados, esta diversidad en las respuestas subraya la naturaleza individualizada del desarrollo de la autonomía, alineándose con las teorías constructivistas del aprendizaje que enfatizan el papel activo del estudiante en la construcción de su conocimiento y habilidades. Además, los hallazgos revelan cómo la crisis sanitaria actuó como un catalizador para el desarrollo acelerado de habilidades de autonomía en muchos estudiantes, forzando una adaptación rápida a nuevas modalidades de aprendizaje que requirieron mayores niveles de independencia y autorregulación.

Así mismo, la investigación logró identificar varios factores clave que influyeron en las manifestaciones de autonomía escolar durante la pandemia. Entre estos, el contexto familiar y el acceso a recursos tecnológicos emergieron como elementos cruciales que modularon la capacidad de los estudiantes para ejercer y desarrollar su autonomía. Los resultados indican que aquellos estudiantes que contaban con un entorno familiar de apoyo y acceso adecuado a dispositivos y conectividad generalmente mostraron una mayor facilidad para desarrollar prácticas de aprendizaje autónomo. Este hallazgo subraya la importancia de considerar los factores socioeconómicos y tecnológicos en el diseño de estrategias educativas que busquen fomentar la autonomía, especialmente en contextos de crisis o aprendizaje a distancia.

Aunado a ello, la investigación también arrojó luz sobre el papel crítico de las prácticas pedagógicas en el fomento de la autonomía escolar. Se encontró que los enfoques que promovían la participación activa, la reflexión y la toma de decisiones por parte de los estudiantes fueron más efectivos para promover el aprendizaje autónomo en el contexto de la educación remota. Este descubrimiento tiene implicaciones significativas para la formación docente y el diseño de entornos de aprendizaje virtual, sugiriendo la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas para fomentar explícitamente el desarrollo de habilidades de autonomía.

Un aspecto importante de la investigación fue la identificación de las estrategias específicas que los estudiantes desarrollaron para ejercer su autonomía en el entorno de aprendizaje remoto. Los resultados revelan una gama de adaptaciones creativas, desde la implementación de sistemas personalizados para la gestión del tiempo y las tareas, hasta la formación espontánea de grupos de estudio virtuales. Estas estrategias ilustran cómo los estudiantes no solo se adaptaron a las nuevas

circunstancias, sino que también desarrollaron nuevas formas de autonomía colectiva, apoyándose mutuamente en el proceso de aprendizaje. Junto con ello, la investigación también logró capturar las experiencias emocionales asociadas con el desarrollo de la autonomía durante la pandemia, revelando una compleja mezcla de emociones que incluyeron ansiedad, frustración, pero también un creciente sentido de empoderamiento y confianza a medida que los estudiantes desarrollaban nuevas habilidades. Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar el componente socioemocional en el desarrollo de la autonomía escolar, especialmente en situaciones de crisis. Además, la investigación puso de manifiesto cómo el proceso de desarrollo de la autonomía no fue lineal, sino que implicó períodos de avance y retroceso, lo cual tiene implicaciones importantes para la forma en que se concibe y se apoya el desarrollo de la autonomía en entornos educativos.

La investigación también logró identificar las principales dificultades y desafíos que enfrentaron los estudiantes en el ejercicio de su autonomía durante la educación remota. Entre estos, se destacaron la gestión de distracciones en el entorno doméstico, la dificultad para establecer límites entre el tiempo de estudio y el tiempo personal, y la lucha por mantener la motivación en ausencia de la interacción social directa con compañeros y docentes. Estos hallazgos proporcionan una base para el diseño de intervenciones y estrategias de apoyo más efectivas para fomentar la autonomía escolar en contextos de aprendizaje remoto o híbrido. Además, la investigación reveló cómo las habilidades de lectoescritura y comprensión lectora jugaron un papel crucial en la capacidad de los estudiantes para ejercer su autonomía en el entorno digital, subrayando la importancia de integrar el desarrollo de estas habilidades en las estrategias para fomentar la autonomía escolar. Este descubrimiento amplía nuestra comprensión de la autonomía en la era digital, sugiriendo que las competencias de alfabetización digital son componentes esenciales de la autonomía escolar en el contexto contemporáneo.

En términos metodológicos, la investigación demostró la efectividad de un enfoque cualitativo para capturar la complejidad y riqueza de las experiencias de autonomía escolar durante la pandemia. El uso de entrevistas semiestructuradas y los diarios de campo de los docentes permitió obtener una comprensión profunda de las percepciones y experiencias de los estudiantes, docentes y padres de familia. Sin embargo, es importante reconocer las limitaciones del estudio.

La muestra, aunque diversa, estuvo limitada a una sola institución educativa, lo que puede limitar la generalización de los resultados a otros contextos.

Por otra parte, la naturaleza retrospectiva de algunas preguntas puede haber introducido sesgos de recuerdo en las respuestas de los participantes. Futuros estudios podrían beneficiarse de un enfoque longitudinal que capture el desarrollo de la autonomía en tiempo real, así como de la incorporación de métodos cuantitativos para complementar los hallazgos cualitativos. A pesar de estas limitaciones, la investigación logró proporcionar una comprensión rica y matizada de cómo se manifestaron los procesos de autonomía escolar durante la pandemia, ofreciendo una base sólida para futuras investigaciones y para el desarrollo de prácticas educativas que fomenten la autonomía en diversos contextos de aprendizaje.

En conclusión, la investigación ha respondido de manera efectiva a la pregunta planteada, proporcionando una descripción detallada y multidimensional de cómo se manifestaron los procesos de autonomía escolar en el contexto de la pandemia de COVID-19. Los hallazgos no solo han corroborado y expandido teorías existentes sobre la autonomía en el aprendizaje, sino que también han revelado nuevas dimensiones y complejidades en el desarrollo de la autonomía en situaciones de crisis educativa. La investigación ha puesto de manifiesto la naturaleza dinámica, contextual y socialmente situada de la autonomía escolar, subrayando la necesidad de enfoques holísticos y flexibles para su fomento y desarrollo.

Como corolario de estos hallazgos, los resultados tienen implicaciones significativas para la práctica educativa, sugiriendo la necesidad de repensar las estrategias pedagógicas, los entornos de aprendizaje y los sistemas de apoyo para mejor fomentar la autonomía de los estudiantes en diversos contextos educativos. Para finalizar este análisis, es importante destacar que esta investigación contribuye de manera significativa a nuestra comprensión, esta investigación de cómo los estudiantes navegan y se adaptan a circunstancias educativas desafiantes, proporcionando información para preparar a los sistemas educativos para futuras crisis y para fomentar habilidades de aprendizaje autodirigido que serán cruciales en un mundo en constante cambio.

4.2 Estructura de la Propuesta de Transformación

Transformación.

Los resultados de esta investigación acerca de las estrategias pedagógicas que fortalecen la autonomía escolar y el autoaprendizaje en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, a partir del análisis de la presente investigación, ofrecen una perspectiva profunda y matizada que dialoga de manera significativa con la literatura existente sobre autonomía en el aprendizaje y educación en tiempos de crisis. Un hallazgo central de este estudio, la marcada variabilidad en la capacidad de los estudiantes para autogestionar su aprendizaje en el contexto de la educación remota, se alinea con la conceptualización de la autonomía propuesta por Kamii (2019) como un proceso de construcción personal influenciado por factores tanto internos como externos. Esta heterogeneidad en las respuestas de los estudiantes ante los desafíos de la educación remota respalda la visión de Little (1991) sobre la autonomía no como un estado fijo, sino como una capacidad que se desarrolla de manera diferencial y contextual.

Sumado a ello, las experiencias reportadas por los estudiantes que lograron adaptar sus estrategias de aprendizaje y desarrollar nuevas habilidades de autogestión corroboran la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), ilustrando cómo la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje durante la pandemia condujo al desarrollo de nuevas competencias de autonomía. Estos hallazgos también se alinean con los resultados de García y Bustos (2021), quienes encontraron que la autorregulación y la conformación de comunidades de aprendizaje fueron alternativas viables para la educación virtual durante la pandemia. Y en consonancia con lo anterior la manera de buscar ayuda de manera efectiva es una habilidad de autorregulación en los estudiantes (Karabenick y Berger, 2013).

La influencia crucial del contexto familiar y el acceso a recursos tecnológicos en el desarrollo de la autonomía escolar, identificada en este estudio, encuentra resonancia en la perspectiva ecológica del desarrollo de la autonomía propuesta por Moreira et al., (2020). Los resultados que muestran cómo los estudiantes con entornos familiares de apoyo y acceso adecuado a tecnología mostraron mayor facilidad para desarrollar prácticas de aprendizaje autónomo corroboran los hallazgos de Álvarez et al., (2020) sobre la importancia de considerar los factores socioeconómicos en el estudio de la autonomía escolar durante la pandemia.

Agregado a ello, estos resultados se alinean con las observaciones de Hurtado (2020) y Roque (2022) sobre cómo el acceso a recursos digitales ha sido un elemento diferenciador en las experiencias educativas durante la crisis sanitaria. La identificación de disparidades en las condiciones de aprendizaje en el hogar y su impacto en la autonomía escolar respalda las conclusiones de Sanz y López (2021) sobre cómo la pandemia ha exacerbado las desigualdades educativas preexistentes. Estos hallazgos subrayan la necesidad de abordar las brechas digitales y socioeconómicas como parte integral de cualquier estrategia destinada a fomentar la autonomía escolar en situaciones de crisis y más allá.

El papel crítico de las prácticas pedagógicas en el fomento de la autonomía escolar, revelado en este estudio, se alinea con las teorías constructivistas del aprendizaje de Piaget (1999) y Vygotsky (1978), que enfatizan la importancia de la participación activa del estudiante en la construcción de su conocimiento. Los hallazgos sobre la efectividad de enfoques que promovían la participación activa, la reflexión y la toma de decisiones por parte de los estudiantes respaldan las observaciones de Rapanta et al., (2020) sobre la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas al entorno virtual de una manera que fomente la autonomía y el compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje.

Incluso, estos resultados se alinean con los hallazgos de Pineda (2022), quien encontró que las videollamadas contribuyeron positivamente a la experiencia educativa durante el confinamiento, fomentando estrategias para el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias. La identificación de estrategias pedagógicas efectivas para el fomento de la autonomía en entornos virtuales, como el establecimiento de objetivos flexibles y la provisión de retroalimentación frecuente y personalizada, corrobora las recomendaciones de Hodges et al., (2020) sobre la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje en línea que apoyen el desarrollo de la autonomía en estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y niveles de autorregulación. También es necesario reconocer el esfuerzo de aquellos estudiantes que no tenían o contaban con poco apoyo virtual generaron aprendizajes significativos desde la indagación e investigación documental. (Carl Rogers, 1994)

La importancia de las habilidades de autorregulación y metacognición en el ejercicio de la autonomía escolar, destacada en los resultados de este estudio, se alinea estrechamente con las teorías de autorregulación del aprendizaje propuestas por Zimmerman y Schunk (2011). Los

hallazgos sobre cómo los estudiantes que desarrollaron estrategias efectivas de gestión del tiempo, establecimiento de metas y autoevaluación demostraron una mayor capacidad para aprender de manera autónoma respaldan las observaciones de Schunk y Greene (2018) sobre la centralidad de estas habilidades metacognitivas en el aprendizaje autodirigido.

Así también, estos resultados corroboran los hallazgos de Saucedo et al., (2022), quienes encontraron que los estudiantes desarrollaron nuevas habilidades digitales y mayor autonomía académica durante la transición a clases en línea. La identificación de un proceso de desarrollo acelerado de habilidades metacognitivas durante la pandemia plantea preguntas interesantes que se alinean con las reflexiones de Bozkurt y Sharma (2020) sobre la necesidad de una "pedagogía de la emergencia" que sea flexible, resiliente y centrada en el estudiante. Estos hallazgos subrayan la importancia de integrar la enseñanza explícita de habilidades metacognitivas y de autorregulación en los programas educativos, preparando así a los estudiantes para ser aprendices más autónomos y adaptables en diversos contextos.

La influencia de la crisis sanitaria en la motivación y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje, revelada en este estudio, se alinea con la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2020), que postula que la autonomía es una necesidad psicológica básica cuya satisfacción es esencial para la motivación intrínseca y el bienestar. Los hallazgos sobre las fluctuaciones en la motivación de los estudiantes a lo largo del período de educación remota respaldan las observaciones de Hartnett (2016) sobre la naturaleza dinámica y contextual de la motivación en entornos de aprendizaje en línea.

Más aun, estos resultados se alinean con los hallazgos de Acevedo et al., (2023), quienes observaron el desarrollo de habilidades como autonomía y resiliencia en los estudiantes durante la educación remota. La identificación de cómo algunos estudiantes encontraron en la mayor flexibilidad y control sobre su proceso de aprendizaje una fuente renovada de motivación y compromiso corrobora las observaciones de Williamson et al., (2020) sobre cómo las tecnologías educativas pueden ofrecer nuevas oportunidades para el aprendizaje personalizado y autodirigido. Estos hallazgos subrayan la importancia de diseñar entornos de aprendizaje que apoyen la autonomía y fomenten la motivación intrínseca, incluso en situaciones de aprendizaje a distancia prolongado.

La relevancia de los procesos de lectoescritura y comprensión lectora en el desarrollo y ejercicio de la autonomía escolar, identificada en este estudio, se alinea con los hallazgos de Lai et al., (2018) sobre la relación entre las habilidades de alfabetización y el aprendizaje autodirigido. Los resultados que muestran cómo la capacidad de leer y comprender instrucciones complejas de manera independiente se volvió crucial en el entorno de aprendizaje remoto respaldan las observaciones de Ng (2012) sobre la importancia de la alfabetización digital en los entornos de aprendizaje contemporáneos.

Complementariamente, estos hallazgos se alinean con las conclusiones de Hurtado (2021) sobre la necesidad de una transformación profunda del sistema educativo para incorporar efectivamente las TIC y adaptar las estrategias pedagógicas a la virtualidad. La identificación de la interconexión entre las habilidades de alfabetización y el desarrollo de la autonomía tiene implicaciones significativas para la práctica educativa, sugiriendo la necesidad de integrar el desarrollo de competencias digitales y de lectoescritura como componentes esenciales de las estrategias para fomentar la autonomía escolar en la era digital.

La importancia del apoyo social y emocional en el desarrollo de la autonomía, revelada en este estudio, amplía nuestra comprensión de la autonomía escolar como un fenómeno no solo individual sino también social. Estos hallazgos se alinean con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) sobre el aprendizaje y el desarrollo, y respaldan las observaciones de Lantolf y Thorne (2006) sobre cómo la autonomía se desarrolla a través de las interacciones sociales y el andamiaje proporcionado por docentes, pares y recursos culturales. Los resultados sobre la formación espontánea de grupos de estudio virtuales y sistemas de apoyo mutuo entre estudiantes corroboran los hallazgos de Flores et al., (2020) sobre la importancia de las redes de apoyo social en la educación durante la pandemia.

Agregado a ello, estos resultados se alinean con las observaciones de Roa et al., (2022) sobre la importancia del trabajo colaborativo familia-escuela en el contexto de la educación remota. La identificación de cómo la autonomía colectiva puede emerger y fortalecerse incluso en condiciones de distanciamiento físico tiene implicaciones significativas para la práctica educativa, sugiriendo la necesidad de incorporar elementos de colaboración y apoyo entre pares en las estrategias para fomentar la autonomía escolar, incluso en entornos de aprendizaje remoto o híbrido.

4.2.1 Propuesta Transformadora

La siguiente propuesta es organizada acorde con el análisis de los resultados contrastando con los aportes teóricos, esta propuesta se aplicará en contextos educativo que a futuro será analizada para verificar la efectividad de las estrategias, es de reconocer que se utilizaran actividades virtuales para propiciar la creatividad en los estudiantes. La propuesta no involucra la virtualidad como eje central, debido a que continúa la brecha de falta de herramientas virtuales en los establecimientos educativos.

En las estrategias de aprendizaje autónomo se reconoce la necesidad de afianzar el auto concepto, este se debe estimular desde los primeros años de vida, adquiriendo habilidades en el mejoramiento de la auto imagen, la auto regulación emocional y el mantenimiento motivacional según Benson, (2011) estas habilidades permiten el desarrollo de destrezas para la autoformación y el autoaprendizaje. La investigación resalta la importancia del apoyo familiar, aquellos jóvenes con mayor acompañamiento familiar, demostraban ser más independientes académicamente.

- **Actividades académicas que fortalecen el auto concepto y la autonomía.**
 - ✓ Talleres de autoestima
 - ✓ Reconocer las habilidades de los estudiantes y realizar actividades que potencien las fortalezas de los estudiantes.
- **Reconociendo mis fortalezas, realizó metas alcanzables**
 - ✓ Establecer relaciones entre pares, para el acompañamiento académico o en las situaciones que se presentan dificultades.
 - ✓ Ejecutar las acciones teniendo presente las metas, y buscar el cómo se realizan las diferentes acciones
 - ✓ El docente debe enseñar estrategias para mejorar el aprendizaje y la realización de actividades de manera independiente.
 - ✓ Realizar actividades en equipo conformado con tres integrantes. Uno de los integrantes debe tener más habilidades en alguna área del saber. El segundo integrante debe tener fortalezas de comunicación y último integrante debe querer trabajar en equipo.









- ✓ Leer los contextos, desde las vivencias al interior de los equipos colaborativos y mejorar la comunicación y la escucha como elementos necesarios para una comunicación asertiva y fluida.
- ✓ Acompañarme de personas que mejoren mi auto concepto, mi autoimagen para poder empezar a cumplir acciones y liderar situaciones a medida que se van cumpliendo las metas.
- ✓ Las estrategias de autoevaluación y heteroevaluación permiten el mirarse a sí mismo y el que otros ayude en la construcción del concepto propio, se hace necesario realizar convenios de respecto a la diferencia y la comunicación asertiva.
- **Actividades académicas que fortalecen las metas**

Cada estudiante asume una meta con relación a una actividad programada a medida que el estudiante cumple el propósito de la meta se anota una estrella hasta llegar a 5 estrellas que sería el nivel máximo. Se asigna una nota acorde con las estrellas asignadas

Esto, con el propósito de mantener la motivación, además se valora los pequeños esfuerzos para evitar el desinterés el puntaje mínimo es 3 y así evitar la desmotivación. Ejemplos este ejercicio se hace de manera constante.

Figura 7.

Realización de actividades que fortalecen el cumplimiento de las metas

					Nota alcanzada/ Meta programada 5.0 / Organice los temas del debate en los diferentes equipos.
					Nota alcanzada/ Meta programada 3.0/ Me falta cumplir con la profundización de los temas del debate

Nota. Desempeños alcanzados por los estudiantes mediante la aplicación de actividades que ayudan de identificar el cumplimiento o no de las metas propuestas.

- **La manada se protege**

- ✓ En los equipos de a tres el liderazgo se cambia sea quincenal o semanalmente o según la actividad que se propone siempre se debe de involucrar a todos los participantes del equipo y alguno será el líder de la manada de esta forma el niño que tiene mayores dificultades o problemas de compromisos con las actividades se verá forzado a cumplir con la actividad o con el propósito del equipo, o la meta establecida.
- ✓ Cada integrante aportará de manera creativa al resultado final ya sea en exposiciones, textos escritos, proyectos investigativos, infografías, debates, además con la organización del evento académico. La idea es que cada equipo cumpla y entre ellos se acompañe para que los jóvenes que tengan mayores dificultades académicas y de comportamiento sean acompañados por los integrantes para que cumplan con el propósito de entregar la actividad o la tarea planeada.

- **El líder de la manada**

También es necesario crear monitores a nivel de grupos esto le genera a los jóvenes un nivel de responsabilidad de compromiso consigo mismos y con los demás, de hecho, cuando un joven no cumple con el compromiso asignado le genera malestar al quitarle la posibilidad de seguir con la monitoria de la actividad encargada. Ejemplos: ser monitores del material del grupo, monitores de apoyo con los estudiantes que tienen más dificultades, o acompañamiento a ciertas actividades con estudiantes de grados inferiores. Es tan significativo el compromiso de los estudiantes que todo el tiempo quieren ser los monitores, y si por alguna situación se ve en peligro la monitoria, ellos buscan constantemente mejorar para seguir con dicha responsabilidad también es importante reconocer que se hace necesario hacer un trabajo de autoconfianza, autodisciplina y acompañamiento por parte de los docentes para que el trabajo colaborativo sea de manera positiva, si a los estudiantes se les deja solos y no hay un acompañamiento y una retórica constante del manejo de las habilidades que cada uno tiene, estas estrategias no serán efectivas debido a que los jóvenes son muy inmaduros y necesitan del fortalecimiento verbal. Además, el líder también tiene la necesidad de darle responsabilidad al otro, que tiene dificultades y que necesita de apoyo constante.

La autonomía y la virtualidad en este sentido la investigación permitió reconocer la virtualidad como una herramienta valiosa para potenciar las prácticas pedagógicas y apoyo en procesos de enseñanza aprendizaje. Pero como eje central para fomentar procesos autónomos, al contrario, el excesivo uso de computadores o celulares conllevan a una dependencia digital, es precisamente que en estas estrategias de fomento de la autonomía, se crear una conciencia de uso sin abuso para que se le dé, el verdadero valor a los sistemas interactivos.

- **Soy autónomo y gestiono mis estrategias de aprendizaje**

Las anteriores estrategias permiten fortalecer los procesos de autoaprendizaje. Es por tal motivo que los estudiantes de los grados 10° y 11° se les potencia actividades por proyectos o investigaciones, que permitan evidencias la autonomía educativa. Para mayor claridad se realiza una matriz con las diferentes fases de la propuesta.

- **Fases de la propuesta**

En esta primera fase se fortalece el concepto del estudiante para potenciar la motivación, el terminar las actividades que inicia y el trabajo colaborativo como factor de ayuda para los estudiantes que presentan dificultades y tener presente a los estudiantes que poseen las habilidades para acompañar a otros en el proceso de aprendizaje.

Tabla 5.

Fases que establecen los pasos para la elaboración de la propuesta

Fase 1. Fortalezco el auto concepto y mi autonomia. Esta dirigido a niños de básica primara			
Objetivo	Actividades	Recursos	Lo que se espera
Diseñar un modelo de intervención que incorpore metodologías activas y herramientas tecnológicas para fortalecer el autoaprendizaje y la autorregulación en los estudiantes.	Talleres que reconocen las habilidades de los estudiantes Dignostico de los grupos dode se realice la propuesta Trabajo en equipo donde se reconozca las fotalezas de los estudiantes. Cada actividad se refuerza con una meta individual y grupal Meta cumplida genera un estimulo. Verbal o escrito	Textos de las diferentes areas. Trabajos de investigación con aportes de textos o medios dijitales. Infografias con los logros de los diferentes grupos.	Fortalecer los niveles de autonomia y afianzar las estrategias de autoaprendizaje.

Nota. Estrategias iniciales enfocadas en el desarrollo del autoconcepto y reconocimiento de habilidades mediante talleres, trabajo colaborativo y establecimiento de metas individuales y grupales con refuerzo positivo.

En la fase 2 se pretende que los estudiantes tienen un mejor nivel de madurez intelectual, para establecer metas y compromisos a nivel académico, de igual manera realizar autoevaluaciones y comprender las sujerencias que los demas compañeros para mejorar en su proceso de aprendizaje y reconocimiento de las estrategias de cada quien para gestionar su aprendizaje. Tambien se pretende que las actividades cambian y cambia el lider de la manada, asi todos los integrantes del grupo son lideres en algun momento.

Tabla 6.

Reconozco mis fortalezas y cumpro mis metas. Está dirigido a estudiantes de grados 6°, 7°, 8°, 9°

Fase 2. Esta dirigido a estudiantes de grados 6°, 7°,8°,9°. Reconozco mis fortalezas y cumpro mis metas.			
Objetivo	Actividad	Recurso	Lo que se espera
Diseñar un modelo de intervención que incorpore metodologías	Establecer metas. Me acompaño para cumplir las metas Reconozco mis fortalezas	Textos de las diferentes areas. Trabajos de investigación con aportes de textos o	Reconocer las habilidades y dificultades de los estudiantes.

activas y herramientas tecnológicas para fortalecer el autoaprendizaje y la autorregulación en los estudiantes.	Busco a mis compañeros para que me ayuden con mis dificultades Aprendo estrategias de aprendizaje Me evalúo y permito que los demás me evalúen. La manada se protege el líder de la manada. El líder de la manada.	medios digitales con diferentes niveles de dificultad. Conversatorios acerca de los logros en los diferentes grupos. Informe de las metas alcanzadas por grupo.	Identificar las diferentes estrategias de aprendizaje. Liderar los trabajos en equipo. Apoyarse en las situaciones complejas y buscar las mejores estrategias para superarlas.
---	--	---	--

Nota. Actividades de consolidación que incluyen autoevaluación, trabajo en equipos rotativos de liderazgo, y desarrollo de estrategias metacognitivas para estudiantes de educación básica secundaria.

En la fase 3 se pretende que los estudiantes sean los gestores de su aprendizaje comprometiéndose con proyectos o investigaciones y reconociendo las estrategias que más le aportan a su proceso de autoaprendizaje.

Tabla 7.

Soy autónomo y gestiono mis estrategias de aprendizaje. Dirigido a estudiantes de los grados 10° y 11°

Fase 3. Soy autónomo y gestiono mis estrategias de aprendizaje. Dirigido a estudiantes de los grados 10° y 11°

Objetivos	Actividades	Recursos	Lo que se espera
Diseñar un modelo de intervención que incorpore metodologías activas y herramientas tecnológicas para fortalecer el autoaprendizaje y la	Las actividades de la fase 2. Actividades por proyectos. Algunas investigaciones. Foros Debates Entrevistas Lo anterior organizados por los estudiantes.	Videos Actividades en plataformas virtuales Producción de ensayos o informes escritos de las actividades programadas.	Tener un buen nivel de autonomía evidenciado en los procesos de autoaprendizaje.

autorregulación en los estudiantes.

Nota. Implementación de proyectos de investigación, foros, debates y actividades autodirigidas que evidencian el dominio de competencias autónomas en estudiantes de educación media.

Estas estrategias permiten, crear conciencia del autocuidado de sí y de los demás, de ser conscientes de cómo se aprende y como puedo ayudar a otros, es donde se genera el saber meta cognitivo y a su vez una actitud crítica y propositiva, esto implica el verdadero sentir del aprender con sentido.

Con las anteriores estrategias se potencia la autonomía educativa y el autoaprendizaje.

4.3 Valoración/Evaluación / Validación de la Propuesta de Transformación.

En esta investigación revela fortalezas significativas que han contribuido a una comprensión profunda y matizada de los procesos de autonomía escolar durante la pandemia de COVID-19. La principal fortaleza radica en el enfoque metodológico cualitativo, que permitió capturar la complejidad y riqueza de las experiencias de los participantes, proporcionando una visión holística del fenómeno estudiado. La diversidad de la muestra, que incluyó estudiantes, docentes y padres de familia, enriqueció el análisis al ofrecer múltiples perspectivas sobre el desarrollo de la autonomía en el contexto de la educación remota. Además, el estudio logró identificar estrategias específicas y adaptaciones creativas desarrolladas por los estudiantes para ejercer su autonomía en el entorno de aprendizaje virtual, proporcionando información para la práctica educativa.

Añadido a lo anterior, la investigación también demostró una sólida fundamentación teórica, integrando perspectivas constructivistas, socioculturales y de autorregulación del aprendizaje, lo que permitió un análisis contextualizado de los datos. Otra fortaleza notable fue la capacidad del estudio para vincular el desarrollo de la autonomía con factores contextuales como el entorno familiar y el acceso a recursos tecnológicos, ofreciendo así una comprensión más completa de las condiciones que influyen en la autonomía escolar en situaciones de crisis.

Adicionalmente, los hallazgos sobre la importancia de las habilidades digitales y de autorregulación en el ejercicio de la autonomía abren oportunidades para el desarrollo de programas educativos más integrados que combinen el fomento de la autonomía con la alfabetización digital. La investigación también ha puesto de manifiesto la necesidad de una mayor colaboración entre la escuela y la familia en el fomento de la autonomía, lo que ofrece oportunidades para desarrollar nuevos modelos de participación familiar en la educación. Asimismo, los resultados sobre la variabilidad en las manifestaciones de autonomía entre los estudiantes sugieren la oportunidad de desarrollar enfoques más personalizados y adaptativos para el fomento de la autonomía en diversos contextos educativos. Además, la propuesta fue validada por expertos en educación que posibilitan una mirada objetiva (Anexo D), la puesta en práctica será la que define los ajustes y cambios a dicha propuesta.

Ahora bien, el estudio también presenta debilidades que deben ser consideradas. Una limitación importante es la naturaleza específica del contexto de la investigación, centrada en una única institución educativa, lo que puede limitar la generalización de los resultados a otros entornos educativos. Es más, la naturaleza retrospectiva de algunas preguntas en las entrevistas puede haber introducido sesgos de recuerdo en las respuestas de los participantes. Otra debilidad potencial es la falta de una medición cuantitativa de los niveles de autonomía, lo que habría permitido una triangulación más robusta de los datos cualitativos.

De igual forma, El estudio también se vio limitado por las restricciones impuestas por la pandemia, que dificultaron la realización de observaciones directas en el entorno de aprendizaje de los estudiantes. Aparte de eso, la investigación no pudo capturar completamente la evolución longitudinal de la autonomía escolar a lo largo de todo el período de la pandemia, lo que habría proporcionado una comprensión más dinámica del fenómeno. Finalmente, el enfoque en una sola institución educativa puede haber limitado la exploración de cómo diferentes políticas y prácticas institucionales influyen en el desarrollo de la autonomía escolar en contextos de crisis.

Con base en los hallazgos y el análisis de esta investigación, se vislumbran varias direcciones prometedoras para futuros trabajos de investigación. En primer lugar, sería importante realizar un estudio longitudinal que examine cómo las habilidades de autonomía desarrolladas durante la pandemia se mantienen y evolucionan en el tiempo, especialmente a medida que los sistemas educativos transitan hacia modelos híbridos o regresan a la presencialidad. Este tipo de

investigación podría proporcionar datos sobre la sostenibilidad a largo plazo de las adaptaciones y estrategias desarrolladas durante la crisis.

Además de eso, dada la naturaleza cambiante del mundo laboral, sería pertinente investigar cómo las habilidades de autonomía desarrolladas en el contexto escolar se transfieren y adaptan en entornos profesionales, especialmente en el contexto del trabajo remoto y las carreras flexibles. Esta investigación podría proporcionar datos significativos para alinear mejor las prácticas educativas con las demandas del mercado laboral del futuro, asegurando que el fomento de la autonomía escolar prepare efectivamente a los estudiantes para los desafíos profesionales que enfrentarán.

La presente investigación ofrece contribuciones significativas tanto para la sociedad en general como para el campo específico de la educación. En el ámbito social, este estudio proporciona una comprensión profunda de cómo los estudiantes, familias y educadores han navegado los desafíos impuestos por la crisis sanitaria, arrojando luz sobre las estrategias de adaptación y resiliencia desarrolladas en circunstancias extraordinarias. Estos hallazgos tienen implicaciones directas para la formulación de políticas educativas y sociales que busquen fortalecer la capacidad de las comunidades para responder a futuras crisis. Al revelar las disparidades en el acceso a recursos tecnológicos y apoyo familiar, la investigación subraya la urgente necesidad de abordar las desigualdades educativas exacerbadas por la pandemia, proporcionando una base empírica para el diseño de intervenciones más equitativas y efectivas. Además, el estudio ofrece una perspectiva sobre cómo la experiencia de educación remota ha transformado las dinámicas familiares.

La anterior propuesta fue validada por tres expertos en educación, estos expertos hacen la observación de sistematizar los resultados de las estrategias para reconocer elementos favorecedores o por el contrario cambiar algunas estrategias que puedan no ser útiles en la adquisición de los procesos de autonomía, además el hacer seguimiento puede aportar nuevas ideas para realizar ajustes y consolidar un nuevo modelo de fortalecimiento del autoaprendizaje.

CONCLUSIONES

La presente investigación, centrada en comprender las estrategias pedagógicas que fortalecen la autonomía escolar y el autoaprendizaje en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga a partir del análisis de los efectos de la pandemia COVID 19 en sus procesos de aprendizaje, ha arrojado luz sobre la complejidad y multidimensionalidad de este fenómeno en un contexto de crisis educativa sin precedentes. El estudio ha logrado caracterizar de manera detallada los procesos de autonomía escolar, revelando una marcada heterogeneidad en las experiencias y adaptaciones de los estudiantes. Se ha constatado que, mientras algunos alumnos demostraron una notable capacidad de resiliencia y adaptación, desarrollando estrategias sofisticadas de autogestión y aprovechando la flexibilidad del aprendizaje remoto para profundizar en sus intereses académicos, otros experimentaron dificultades considerables para autorregular su aprendizaje en ausencia de la estructura tradicional del aula.

Esta diversidad en las respuestas subraya la naturaleza individualizada del desarrollo de la autonomía y pone de manifiesto la necesidad de enfoques pedagógicos flexibles y personalizados que puedan atender a las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Como investigador y educador, estos hallazgos refuerzan mi convicción de que el fomento de la autonomía escolar debe ser un objetivo central en la formación de los estudiantes, no solo como una respuesta a situaciones de crisis, sino como una competencia fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida en un mundo en constante cambio.

El análisis de los factores contextuales que han configurado el desarrollo de la autonomía escolar durante la crisis sanitaria ha revelado la influencia crucial del entorno familiar, el acceso a recursos tecnológicos y las prácticas pedagógicas implementadas. Se ha evidenciado cómo las desigualdades socioeconómicas preexistentes se amplificaron en el contexto de la educación remota, influyendo significativamente en las oportunidades de los estudiantes para desarrollar su autonomía académica. Este hallazgo subraya la urgente necesidad de abordar las brechas digitales y socioeconómicas como parte integral de cualquier estrategia destinada a fomentar la equidad educativa y la autonomía escolar.

Aún más, la investigación ha puesto de manifiesto el papel crítico de las prácticas pedagógicas en el fomento de la autonomía, destacando la efectividad de los enfoques que promueven la participación activa, la reflexión y la toma de decisiones por parte de los estudiantes. Como docente e investigador en el campo de la educación, estos resultados refuerzan mi convicción de que la formación del profesorado debe poner un énfasis especial en el desarrollo de competencias para el diseño de entornos de aprendizaje que fomenten la autonomía, tanto en contextos presenciales como virtuales. La capacidad de adaptar las prácticas pedagógicas para promover la autonomía en diversos contextos educativos se perfila como una habilidad esencial para los educadores del siglo XXI.

La exploración de las experiencias de los estudiantes en relación con la implementación de estrategias de aprendizaje virtual y su capacidad para ejercer autonomía en el proceso educativo ha revelado una gama de adaptaciones creativas y desafíos significativos. Se ha observado cómo muchos estudiantes desarrollaron estrategias innovadoras para la gestión del tiempo, la organización de tareas y la colaboración con sus pares en entornos virtuales. Estos hallazgos subrayan el potencial transformador de las situaciones de crisis para catalizar el desarrollo de habilidades de autonomía y autorregulación.

Pese a ello, también se han identificado obstáculos importantes, como la dificultad para mantener la motivación, gestionar las distracciones en el entorno doméstico y establecer límites claros entre el tiempo de estudio y el tiempo personal. Estos desafíos ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar programas de apoyo integral que aborden no solo los aspectos académicos, sino también las dimensiones socioemocionales y de bienestar de los estudiantes en contextos de aprendizaje remoto o híbrido. Como investigador en educación, considero que estos hallazgos abren nuevas líneas de investigación sobre cómo diseñar intervenciones efectivas para fomentar la autonomía escolar en diversos contextos educativos, considerando la interacción compleja entre factores individuales, tecnológicos y pedagógicos.

En conclusión, esta investigación ha proporcionado una comprensión profunda y matizada de cómo se han manifestado los procesos de autonomía escolar en el contexto de la pandemia de COVID-19, contribuyendo significativamente al conocimiento sobre el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en situaciones de crisis educativa. Los hallazgos subrayan la naturaleza compleja, dinámica y contextual de la autonomía escolar, poniendo de manifiesto la

necesidad de enfoques holísticos y flexibles para su fomento y desarrollo. Como investigador y educador, considero que estos resultados tienen implicaciones profundas para la práctica educativa, sugiriendo la necesidad de repensar nuestras estrategias pedagógicas, entornos de aprendizaje y sistemas de apoyo para mejorar la educación desde una perspectiva propositiva, la pandemia género una serie de conceptos donde los jóvenes asumieron desafíos de adaptación, estrategias de gestión del aprendizaje; desde estas estrategias algunas aportaron a la propuesta transformadora. y por último la acomodación a las interacciones digitales.

RECOMENDACIONES.

El análisis de las principales experiencias, desafíos y oportunidades que los estudiantes han enfrentado en el ejercicio de su autonomía escolar durante el período de educación remota de emergencia ha proporcionado una comprensión profunda de la naturaleza dinámica y multifacética de este proceso. Se ha constatado que el desarrollo de la autonomía no es un proceso lineal, sino que implica períodos de avance y retroceso, influenciados por una compleja interacción de factores personales y contextuales. Esta observación tiene implicaciones significativas para la forma en que conceptualizamos y apoyamos el desarrollo de la autonomía en entornos educativos.

De igual manera, la investigación ha revelado cómo la crisis educativa ha proporcionado oportunidades únicas para el desarrollo acelerado de habilidades de autonomía y autorregulación en muchos estudiantes. Estos hallazgos sugieren que, a pesar de sus numerosos desafíos, la pandemia también ha ofrecido lecciones sobre cómo fomentar la resiliencia y la adaptabilidad en los estudiantes. Como educador y académico, considero que estos resultados nos instan a repensar nuestros enfoques pedagógicos para incorporar de manera más explícita el desarrollo de habilidades de autonomía y autorregulación como objetivos centrales del proceso educativo, preparando así a los estudiantes para navegar con éxito en un mundo caracterizado por la incertidumbre y el cambio constante.

El examen de las percepciones de docentes y padres de familia sobre las manifestaciones de autonomía escolar en los estudiantes durante la pandemia ha proporcionado una perspectiva sobre el papel crucial del apoyo social y emocional en el desarrollo de la autonomía. Se ha evidenciado

cómo la colaboración entre la escuela y la familia se intensificó durante la crisis, llevando en muchos casos a una comprensión más profunda de las necesidades individuales de los estudiantes. Este hallazgo subraya la importancia de adoptar un enfoque ecológico en el fomento de la autonomía escolar, reconociendo que su desarrollo está profundamente entrelazado con el contexto sociocultural y familiar del estudiante.

En este mismo orden de ideas, es fundamental mencionar que la investigación ha puesto de manifiesto la necesidad de proporcionar apoyo y formación a los docentes para que puedan fomentar eficazmente la autonomía de los estudiantes en diversos contextos de aprendizaje. Como investigador en el campo de la educación, considero que estos hallazgos abren nuevas vías para la investigación desde el diseño de programas de formación y apoyo que integren de manera efectiva a todos los actores del proceso educativo en el fomento de la autonomía escolar. Esta investigación podría emplear una metodología mixta, combinando seguimientos cuantitativos de indicadores de autonomía con análisis cualitativos profundos de las experiencias de los estudiantes, docentes y familias. Tal estudio no solo arrojaría luz sobre la durabilidad de las habilidades de autonomía adquiridas, sino que también permitiría identificar los factores que facilitan o inhiben la transferencia de estas habilidades a nuevos contextos de aprendizaje. Además, esta línea de investigación podría explorar cómo las instituciones educativas pueden diseñar entornos de aprendizaje que continúen fomentando y desarrollando la autonomía de los estudiantes más allá del contexto de crisis, incorporando las lecciones aprendidas durante la pandemia en prácticas pedagógicas sostenibles a largo plazo.

Otra línea de investigación significativa que emerge de este estudio se centra en el desarrollo y evaluación de intervenciones específicas diseñadas para fomentar la autonomía escolar. Basándose en las estrategias efectivas identificadas en la presente investigación, se diseñó unas estrategias de intervención que aborden de manera integral los diferentes componentes de la autonomía escolar, incluyendo la autorregulación, la metacognición, la motivación intrínseca y las habilidades de gestión del tiempo. Estas intervenciones podrían ser evaluadas a través de diseños experimentales o cuasiexperimentales en diversos contextos educativos, permitiendo determinar su eficacia y adaptabilidad a diferentes niveles educativos y entornos socioculturales.

La interacción entre la autonomía escolar y las competencias digitales emerge como otra área fértil para futuras investigaciones. Los hallazgos del presente estudio sugieren una relación

compleja entre la capacidad de los estudiantes para ejercer su autonomía y su nivel de alfabetización digital. Una línea de investigación podría explorar en profundidad cómo diferentes aspectos de la competencia digital (por ejemplo, la capacidad de buscar y evaluar información en línea, el uso de herramientas de productividad digital, la participación en comunidades de aprendizaje virtuales) se relacionan con el desarrollo y ejercicio de la autonomía escolar. Esta investigación podría emplear métodos mixtos, combinando evaluaciones cuantitativas de competencias digitales con análisis cualitativos de cómo los estudiantes utilizan estas habilidades para autogestionar su aprendizaje.

Referencias:

- Aldana, R., Bruner, J., & Sievert, M. (2020). *A global review of education-specific learning environments*. UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip63-global-review-education-specific-learning-environments-2020-en.pdf>
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25–43.
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using Zoom videoconferencing for qualitative data collection: Perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–8.
- Area Moreira, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*, 64, 5–18.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438.
- Ávila, R., & Camargo, M. (2011). La autonomía curricular en Colombia: entre la voluntad política y la realidad escolar. *Educación y Educadores*, 14(1), 77–90.
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K. (2021). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. *The World Bank Research Observer*, 36(1), 1–40.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. Routledge.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, 111, 106424. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106424>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). Pearson Education.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Pearson Education.
- Bhamani, S., Makhdoom, A. Z., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S., & Ahmed, D. (2020). Home learning in times of COVID: Experiences of parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 9–26.
- Blei, D. M., & Gonzalez-Brenes, J. P. (2020). Ethics in data science and machine learning. *Annual Review of Statistics and Its Application*, 7, 309–334.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231.
- Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *CEE Participación Educativa*, 13, 8–25.
- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–30.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, Jr., D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, Jr., A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to

- COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, Jr., D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, Jr., A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage Publications.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons Inc. Calvo, G. (2006). La formación de docentes para la autonomía en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 71–90.
- Cardenas, J. C., Gómez, F., Mantilla, C., & Ritterbusch, A. (2021). Resilience in times of pandemic: The role of economic and social protective factors in Colombia. *World Development*, 148, 105664. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2021.105664>
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Carnoy, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba: ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* Fondo de Cultura Económica.
- CEPAL. (2010). *La hora de la igualdad: Brechas por cerrar, caminos por abrir*. Naciones Unidas.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.
- Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2018). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.014>
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.

- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: Desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47–66.
- Collins, A., & Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. Teachers College Press.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial No. 41.214.
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Council of Europe Publishing.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018a). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018b). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (5th ed.). Sage.
- Daft, R. L., & Lengel, R. H. (1986). Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management Science*, 32(5), 554–571. <https://doi.org/10.1287/mnsc.32.5.554>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Daniels, D. H. (2015). Physical environments of the home and school. In K. R. Wentzel & G. B. Ramani (Eds.), *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 271–289). Routledge.
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457–465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. Dover Publications. (Trabajo original publicado en 1916)
- Di Gropello, E. (2006). *Meeting the challenges of secondary education in Latin America and East Asia: Improving efficiency and resource mobilization*. The World Bank.

- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. INDE Publicaciones.
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). *COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime*. McKinsey & Company.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Eurydice.
- Ferdig, R. E., & Pytash, K. E. (2021). *What teacher educators should have learned from 2020*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R., & Mouza, C. (Eds.). (2020). *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention* (2nd ed.). Guilford Press.
- Flick, U. (2018). Triangulation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 444–461). Sage Publications.
- Flores, G., Villalobos, J., & Londoño, D. (2020). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: De la responsabilidad a la necesidad. *Revista Eleuthera*, 19, 126–145. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.19.10>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti* (3rd ed.). Sage Publications.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Centre for Strategic Education.
- Gairín, J. (1994). Los planteamientos institucionales como referentes en la toma de decisiones educativas. En J. Gairín & P. Darder (Coords.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 77–116). Praxis.

- Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication*. New York University Press.
- García, E., & Weiss, E. (2020). *COVID-19 and student performance, equity, and US education policy: Lessons from pre-pandemic research to inform relief, recovery, and rebuilding*. Economic Policy Institute.
- García, M., & Vijaya, E. (2021). *Aprendizaje autónomo de los estudiantes de la educación básica regular a través de la virtualidad*. [Documento PDF].
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800104>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 5–9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado: Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.
- Gómez, M. T., & Sánchez, L. (2009). Prácticas pedagógicas y autonomía en el aula: Un estudio en escuelas antioqueñas. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 99–113.
- Gómez, V., & Álvarez, J. M. (2011). El trabajo docente: Una mirada para la reflexión. *Revista Científica General José María Córdova*, 9(9), 221–234.
- Gorard, S., & Smith, E. (2010). *Equity in education: An international comparison of pupil perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125–149. <https://doi.org/10.1177/0001848191041003001>
- Gubrium, J. F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B., & McKinney, K. D. (Eds.). (2012). *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (2nd ed.). Sage Publications.
- Hamilton, L. S., Kaufman, J. H., & Diliberti, M. (2020). *Teaching and leading through a pandemic: Key findings from the American Educator Panels Spring 2020 COVID-19 surveys*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RRA168-2>
- Hanson, E. M. (1990). School-based management and educational reform in the United States and Spain. *Comparative Education Review*, 34(4), 523–537. <https://doi.org/10.1086/446972>
- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>

- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía: El prometedor futuro del cambio educativo*. Octaedro.
- Hartnett, M. (2016). *Motivation in online education*. Springer.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1–12.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
- Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 44, 176–187.
- International Telecommunication Union (ITU). (2020). *Measuring digital development: Facts and figures 2020*. ITU Publications.
- Jacobson, M. J., Levin, J. A., & Kapur, M. (2019). Education as a complex system: Conceptual and methodological implications. *Educational Researcher*, 48(2), 112–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X19826898>
- Jonassen, D. H. (2011). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. Routledge.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kamii, C. (2019). *La autonomía como finalidad de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget*. Trillas.
- Karabenick, S. A., & Berger, J. L. (2013). Help seeking as a self-regulated learning strategy. In H. Bembenuddy, T. J. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 237–261). Information Age Publishing.
- Karabenick, S. A., & Knapp, J. R. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students.

Journal of Educational Psychology, 83(2), 221–230.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.2.221>

- Kato, S., Galán-Muros, V., & Weko, T. (2020). *The emergence of alternative credentials* (OECD Education Working Papers, No. 216). OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/b741f39e-en>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. DfES Publications.
- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 324–327.
<https://doi.org/10.4103/2249-4863.161306>
- Ley 115 de 1994. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Ley general de educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Authentik.
- Lobe, B., Morgan, D., & Hoffman, K. A. (2020a). Qualitative data collection in an era of social distancing. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920937875.
<https://doi.org/10.1177/1609406920937875>

- Lobe, B., Morgan, D., & Hoffman, K. A. (2020b). Qualitative data collection in an era of social distancing. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–8.
- Lupton, D. (2020a). *Doing fieldwork in a pandemic: Crowd-sourced document*. <https://docs.google.com/document/d/1clGjGABB2h2qbduTgfqribHmog9B6P0NvMgVuiHZCl8/edit?ts=5e88ae0a#>
- Lupton, D. (Ed.). (2020b). *Doing fieldwork in a pandemic (crowd-sourced document)*. <https://docs.google.com/document/d/1clGjGABB2h2qbduTgfqribHmog9B6P0NvMgVuiHZCl8/edit?ts=5e88ae0a#>
- Martin, F., & Tapp, D. (2019). Best practices for teaching online: Creating an online syllabus and course structure. En K. Walters & P. Henry (Eds.), *Fostering multiple levels of engagement in higher education environments* (pp. 49–66). IGI Global
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Martínez, J. (2002). Autonomía y educación. En A. Jares (Coord.), *Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia* (pp. 67–84). Popular.
- Mayer, R. E. (2019). Thirty years of research on online learning. *Applied Cognitive Psychology*, 33(2), 152–159. <https://doi.org/10.1002/acp.3482>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. McGraw-Hill.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: Ética y pedagogía*. Paidós.
- Meirieu, P. (2007). *El deber de resistir: Para una pedagogía de la responsabilidad*. Gedisa.
- Menard, S. (2020). *Longitudinal research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Méndez, M. (2008). *Autonomía universitaria: Reflexiones académicas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Meo, A. I. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 44, 1–30.
- Miñana, C. (2010). Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativas en Colombia 1991–2010. *Propuesta Educativa*, (34), 37–52.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Plan Decenal de Educación 2006–2016: Pacto social por la educación*. MEN.

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012). *Programa Todos a Aprender: Programa para la transformación de la calidad educativa*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020a). Directiva Ministerial No. 11 de 2020 – Orientaciones para la prestación del servicio educativo en el marco de la emergencia sanitaria. https://normas.cra.gov.co/gestor/docs/directiva_mineduccion_0011_2020.htm
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020b). Directiva Ministerial No. 12 de 2020 – Orientaciones adicionales para la prestación del servicio educativo en casa. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/directiva_mineduccion_0012_2020.htm
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020c). Lineamientos para la prestación del servicio educativo en casa y en presencialidad bajo esquema de alternancia y prácticas de bioseguridad. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/COVID-19/399094>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020d). Circular No. 21 de 2020 – Orientaciones para procesos pedagógicos y gestión del personal docente durante la emergencia sanitaria. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/circular_mineduccion_0021_2020.htm
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2021). Directiva Ministerial No. 5 de 2021 – Orientaciones para el regreso seguro a la presencialidad en instituciones educativas. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/COVID-19/394384>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2012a). Lineamientos de calidad para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales y a distancia. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-338171_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2012b). Lineamientos para solicitud, otorgamiento y renovación de registro calificado: Programas de pregrado y posgrado. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-338177_archivo_pdf.pdf
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Montessori, M. (1967). *The absorbent mind*. Holt, Rinehart and Winston.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). Routledge.

- Moorhouse, B. L., & Beaumont, A. M. (2020). Utilizing video conferencing software to teach young language learners in Hong Kong during the COVID-19 class suspensions. *TESOL Journal*, 11(3), e00545. <https://doi.org/10.1002/tesj.505>
- Moos, L. (2009). Hard and soft governance: The journey from transnational agencies to school leadership. *European Educational Research Journal*, 8(3), 397–406. <https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.3.397>
- Moreira, M. A. (2005). *Teoría del aprendizaje significativo: Un punto de vista personal*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2005). *La vía: Para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, 20(3), 350–404. <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0502>
- Newman, R. S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory Into Practice*, 41(2), 132–138. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_10
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065–1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge.
- OCDE. (2010). *PISA 2009 Results: What makes a school successful? Resources, policies and practices (Volume IV)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264091559-en>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030/>
- OECD. (2021). *The state of school education: One year into the COVID pandemic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *The state of school education: One year into the COVID pandemic*. OECD Publishing.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. OECD Publishing. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1563>
- Ospina, J. (2011). Gestión escolar en Antioquia: Retos y posibilidades en el contexto de la autonomía institucional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 7(2), 11–42.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Parczewska, T. (2020). Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland. *Education 3-13*, 49(7), 889–900. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1812689>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
- Peña, M. (2006). *Educación: Visión 2019*. Ministerio de Educación Nacional.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Kegan Paul.
- Piaget, J. (1976). Piaget's theory. In B. Inhelder, H. H. Chipman, & C. Zwingmann (Eds.), *Piaget and his school* (pp. 11–23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5_2
- Piaget, J. (1999). *The psychology of intelligence*. Routledge. (Trabajo original publicado en 1947)
- Piñeros, L. J. (2010). *Una mirada a las cifras de la educación en Colombia 2002–2009*. Educación Compromiso de Todos.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. OECD Publishing.
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631–643. <https://doi.org/10.1037/amp0000660>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the COVID-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. Basic Books.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reich, J., Buttimer, C. J., Fang, A., Hillaire, G., Hirsch, K., Larke, L. R., ... & Slama, R. (2020). Remote learning guidance from state education agencies during the COVID-19 pandemic: A first look. *EdArXiv*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/437e2>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD Publishing.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 419–431. <https://doi.org/10.1002/pits.20306>
- Restrepo, C. (2012). Autonomía escolar y desempeño académico: Evidencia de colegios en Medellín. *Desarrollo y Sociedad*, (70), 69–96.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- Rodríguez, A. (2000). *La educación después de la Constitución del 91: De la reforma a la contrarreforma*. Cooperativa Editorial Magisterio.

- Rodríguez, A. (2009). Autonomía escolar y calidad de la educación pública en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 111–124.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). Merrill.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Free Press.
- Roque, J. (2022). *La construcción de cultura escolar entre los niños y niñas de Charape de los Pelones: Un tránsito hacia la virtualidad* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio Institucional UAQ. <https://ri.uaq.mx/handle/123456789/5470>
- Rousseau, J. J. (1979). *Emile: Or, on education*. Basic Books. (Trabajo original publicado en 1762)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage Publications.
- Sancho, J. M. (2002). A propósito de los factores que promueven la mejora de los centros de enseñanza. En F. J. Murillo & M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: Un cambio de mirada* (pp. 87–126). Octaedro.
- Sarmiento, A. (2007). Calidad de la educación pública: Evaluación de la gestión de los colegios en concesión en Bogotá. *Archivos de Economía*, 338.
- Savitz-Romer, M., Rowan-Kenyon, H. T., Nicola, T. P., Carroll, S., & Hecht, L. (2020). *Expanding support beyond the virtual classroom: Lessons and recommendations from school counselors during the COVID-19 crisis*. Harvard Graduate School of Education & Boston College Lynch School of Education and Human Development.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education: Insights from Education at a Glance 2020*. OECD Publishing.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.). (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.
- Schwab, K., & Zahidi, S. (2020). *The future of jobs report 2020*. World Economic Forum.
- Secretaría de Educación de Antioquia. (2010). *Plan Departamental de Desarrollo Educativo 2008–2011: Antioquia para todos. Manos a la obra*. Gobernación de Antioquia.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

- Shabani, K. (2016). Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development. *Cogent Education*, 3(1), 1252177. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1252177>
- Shepard, L. A., Penuel, W. R., & Pellegrino, J. W. (2018). Using learning and motivation theories to coherently link formative assessment, grading practices, and large-scale assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(1), 21–34. <https://doi.org/10.1111/emip.12189>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Siemens, G., & Long, P. (2021). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30–40.
- Sierra, A. (2012). Educación virtual, aprendizaje autónomo y construcción de conocimiento. *Politécnico Grancolombiano*.
- SIGAM. (2002). *Agenda Ambiental del Municipio de Santa Fe de Antioquia: Resumen ejecutivo*. Sistema de Gestión Ambiental Municipal.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (7th ed.). Information Age Publishing.
- Slee, R., & Weiner, G. (2001). Education reform and reconstruction as a challenge to research genres: Reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 83–98. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.1.83.3454>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443–466). Sage.
- Swanson, H. L., & Zheng, X. (2013). Memory difficulties in children and adults with learning disabilities. En H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2nd ed., pp. 214–238). Guilford Press.
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. En J. P. Mestre & B. H. Ross (Eds.), *Psychology of learning and motivation* (Vol. 55, pp. 37–76). Academic Press.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31(2), 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Taherdoost, H. (2016). Validity and reliability of the research instrument; how to test the validation of a questionnaire/survey in a research. *International Journal of Academic Research in Management*, 5(3), 28–36.

- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Teti, M., Schatz, E., & Liebenberg, L. (2020). Methods in the time of COVID-19: The vital role of qualitative inquiries. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–5. <https://doi.org/10.1177/1609406920920962>
- UNESCO. (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- UNESCO. (2020a). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO.
- UNESCO. (2020b). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- Van de Werfhorst, H. G. (2021). Inequality in learning is a major concern after school closures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(20), e2105243118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2105243118>
- Vélez, G. (2010). Escuelas rurales y construcción de paz: Experiencias de autonomía en zonas de posconflicto en Antioquia. En C. Niño (Ed.), *Educación, conflicto y posconflicto: Experiencias y reflexiones* (pp. 145–172). Universidad de Antioquia.
- Vera, B. (2021). La autonomía educativa ante los nuevos paradigmas, un criterio a seguir en la educación continua. *Revista de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 1(1), 1–10.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies: A capabilities approach*. Open University Press.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., Jung, J., & Dearman, J. K. (2016). Strategic and self-regulated learning for the 21st century: The merging of skill, will and self-regulation. En R. J. Sternberg, S. T. Fiske, & D. J. Foss (Eds.), *Scientists making a difference: One hundred eminent behavioral and brain scientists talk about their most important contributions* (pp. 197–202). Cambridge University Press.
- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education: The school, the state and the market*. Open University Press.

- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. Sage Publications.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Woessmann, L. (2008). Efficiency and equity of European education and training policies. *International Tax and Public Finance*, 15(2), 199–230. <https://doi.org/10.1007/s10797-008-9055-2>
- Wolters, C. A., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 12(3), 381–399. <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9174-1>
- Woods, M., Paulus, T., Atkins, D. P., & Macklin, R. (2016). Advancing qualitative research using qualitative data analysis software (QDAS)? Reviewing potential versus practice in published studies using ATLAS.ti and NVivo, 1994–2013. *Social Science Computer Review*, 34(5), 597–617. <https://doi.org/10.1177/0894439315596311>
- World Bank. (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. World Bank.
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. World Economic Forum.
- World Health Organization (WHO). (2020). *Adolescent mental health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.
- Zamanzadeh, V., Ghahramanian, A., Rassouli, M., Abbaszadeh, A., Alavi-Majd, H., & Nikanfar, A. R. (2015). Design and implementation content validity study: Development of an instrument for measuring patient-centered communication. *Journal of Caring Sciences*, 4(2), 165–178. <https://doi.org/10.15171/jcs.2015.017>
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 55. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>
- Zimmerman, B. J. (2002a). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J. (2002b). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145–155.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51–59.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

ANEXOS

Anexo: A



ENFOQUE CUANTITATIVO

Estudiantes

Título: “Estrategias pedagógicas que fortalecen la autonomía escolar y el autoaprendizaje en estudiantes de bachillerato de la institución educativa San Luis Gonzaga a partir del análisis de los efectos de la pandemia Covid 19 en sus procesos de aprendizaje”

Objetivos General:

Describir las manifestaciones de los procesos de autonomía escolar en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga en el contexto de la pandemia de COVID-19.

Objetivos Específicos:

Indagar por medio de una entrevista, las manifestaciones de los procesos de autonomía escolar en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga en el contexto de la pandemia

Supuesto teórico:

Los estudiantes con mayores niveles de autonomía demostrarán una mejor capacidad para autorregular su aprendizaje, gestionar eficazmente su tiempo, uso adecuado de los recursos tecnológicos, y adaptarse a las demandas cambiantes del entorno educativo; generando estrategias pedagógicas que potencien la autonomía educativa.

Justificación:

La presente investigación sobre la relación entre la pandemia de COVID-19 y los procesos de autonomía escolar en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga se justifica por su relevancia académica, social y práctica en el contexto educativo actual. En primer lugar, el estudio contribuye a llenar un vacío en la literatura sobre cómo las crisis sanitarias globales impactan en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, un área que ha cobrado especial importancia debido a la transformación radical de los entornos de aprendizaje (Williamson et al., 2020).

Tipo de Diseño:

Investigación – estudio de caso

Alcance del estudio:

Descriptivo

Metodología:

Cualitativa

Objetivo específico para el cual fue diseñado este instrumento:

Describir las manifestaciones de los procesos de autonomía escolar en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga en el contexto de la pandemia de COVID-19

Objetivo del instrumento:

Indagar por medio de una entrevista, las manifestaciones de los procesos de autonomía escolar en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga en el contexto de la pandemia

Descripción del instrumento:

El instrumento tiene un total de 24 preguntas detonantes enmarcadas dentro de tres categorías como son: **Autonomía escolar, Dependencia escolar e Impacto de la pandemia.** En la categoría autonomía escolar se tienen en cuenta aspectos como: responsabilidad, Autoaprendizaje y motivación. En la categoría dependencia escolar intervienen aspectos como: necesidad de ayuda externa, y dificultades de aprendizaje. En la categoría impacto de la pandemia se tiene en cuenta aspectos como: adaptación a la virtualidad, entorno familiar de aprendizaje y recursos tecnológicos.

Población a la que va dirigido:

A estudiantes de los grados sextos hasta el grado once de la Institución Educativa San Luis Gonzaga.

Procesamiento de la información: Las entrevistas serán enviada vía WhatsApp. Por medio de los docentes encargados de cada grupo de los grados de sexto hasta el grado once. La entrevista la respondían los estudiantes que contaran con los dispositivos tecnológicos con WhatsApp.

Análisis empleado: Las preguntas se generan a partir del análisis a profundidad de las teorías que sustenta la presente tesis en contraste con el supuesto teórico y el objetivo general.

Tipo de validez: Se validan las preguntas con tres doctores en educación que analizan y hacen las respectivas observaciones a los instrumentos de medición

Tabla de Operacionalización:

Supuestos teóricos	Ejes de análisis	Dimensiones	Indicadores
Los estudiantes con mayores niveles de autonomía demostrarán una mejor capacidad para autorregular su aprendizaje, gestionar eficazmente su tiempo, uso adecuado de los recursos tecnológicos, y adaptarse a las demandas cambiantes del entorno educativo; generando estrategias pedagógicas que potencien la autonomía educativa.	Categoría principal Autonomía escolar	1.1. Responsabilidad	1.1.1. Hacer tareas de forma individual
			1.1.2. Cumplir con actividades escolares
			1.1.3. Mantener buen nivel académico
		1.2. Autoaprendizaje	1.2.1. Buscar ayuda cuando no comprende
			1.2.2. Usar tutoriales y recursos en línea
			1.2.3. Resolver problemas por cuenta propia
	1.3. Motivación	1.3.1. Interés por aprender más	
		1.3.2. Afrontar actividades difíciles	
		1.3.3. Establecer metas personales	
	Categoría 2 Dependencia escolar	2.1. Necesidad de ayuda externa	2.1.1. Frecuencia de solicitud de ayuda
2.1.2. Dificultad para trabajar solo			

			2.1.3. Dependencia de instrucciones detalladas
		2.2. Dificultades de aprendizaje	2.2.1. Problemas de comprensión
			2.2.2. Dificultades en la gestión del tiempo
			2.2.3. Falta de estrategias de estudio
Categoría 3 Impacto de la pandemia	3.1. Adaptación a la virtualidad		3.1.1. Manejo de plataformas educativas
			3.1.2. Participación en clases virtuales
			3.1.3. Comunicación digital con docentes
	3.2. Entorno familiar de aprendizaje		3.2.1. Apoyo familiar en tareas
			3.2.2. Espacio físico de estudio en casa
			3.2.3. Conflictos familiares por actividades escolares
	3.3. Recursos tecnológicos		3.3.1. Acceso a dispositivos electrónicos
			3.3.2. Calidad de conexión a internet
			3.3.3. Disponibilidad de software

Guion de instrumento (entrevista semiestructurada)

Categoría 1. Autonomía escolar

Dimensión 1.1 Responsabilidad

Indicador 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3

1. ¿Cómo te organizas para hacer tus tareas de forma individual?
2. ¿Qué estrategias utilizas para asegurarte de cumplir con todas tus actividades escolares?
3. ¿Qué significa para ti mantener un buen nivel académico y cómo lo logras?

Categoría 1. Autonomía escolar

Dimensión 1.2. Autoaprendizaje

Indicador: 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3

4. Cuándo no entiendes algo, ¿cómo buscas ayuda para comprender mejor?
5. ¿Qué tipo de tutoriales o recursos en línea utilizas para apoyar tu aprendizaje?
6. ¿Puedes contarme sobre alguna situación en la que hayas tenido que resolver un problema escolar por tu cuenta?

Categoría 1. Autonomía escolar

Dimensión 1.3 Motivación

Indicador: 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3

7. ¿Qué te motiva a querer aprender más allá de lo que se te enseña en clase?
8. ¿Cómo enfrentas las actividades que te resultan difíciles?
9. ¿Te pones metas personales en tus estudios? ¿Cuáles y cómo las estableces?

Categoría 2 Dependencia escolar

Dimensión 2.1 Necesidad de ayuda externa

Indicador: 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3

10. ¿Con qué frecuencia necesitas pedir ayuda para realizar tus tareas?
11. ¿Cómo te sientes cuando tienes que trabajar solo en una tarea escolar?
12. ¿Qué tan detalladas necesitas que sean las instrucciones para sentirte seguro al realizar una actividad?

Categoría 2. Dependencia escolar

Dimensión 2.2 Dificultades de aprendizaje

Indicador: 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3

13. ¿Qué tipo de contenidos o materias te resultan más difíciles de comprender?
14. ¿Cómo manejas tu tiempo para cumplir con todas tus responsabilidades escolares?
15. ¿Qué estrategias de estudio utilizas habitualmente?

Categoría 3. Impacto de la pandemia

Dimensión 3.1 Adaptación a la virtualidad

Indicador: 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3

16. ¿Cómo ha sido tu experiencia con las plataformas educativas que utilizas para tus clases virtuales?
17. ¿De qué manera participas en tus clases virtuales? ¿Es diferente a cómo lo hacías en las clases presenciales?
18. ¿Cómo te comunicas con tus profesores ahora que las clases son virtuales?

Categoría 3. Impacto de la pandemia

Dimensión 3.2 Entorno familiar de aprendizaje**Indicador: 3.2.1,3.2.2,3.2.3**

19. ¿De qué manera te apoyan tus familiares en tus tareas escolares?

20. ¿Cómo es el espacio donde estudias en casa? ¿Es adecuado para tus necesidades?

21. ¿Han surgido conflictos en tu familia debido a tus actividades escolares? Si es así, ¿cómo los manejan? (3.2.3)

Categoría 3. Impacto de la pandemia**Dimensión 3.3** Recursos tecnológicos**Indicador: 3.3.1.3.3.2,3.3.3**

22. ¿Qué dispositivos electrónicos utilizas para tus clases y tareas? ¿Son suficientes?

23. ¿Cómo es la calidad de tu conexión a internet? ¿Afecta tu participación en las clases?

24. ¿Qué programas o aplicaciones educativas utilizas? ¿Te resultan útiles?

Evaluador 1.**I. Elementos Generales.*****Criterios de evaluación***

Por favor, valore cada uno de los siguientes aspectos del instrumento utilizando la siguiente escala:

1 = Muy deficiente | 2 = Deficiente | 3 = Aceptable | 4 = Bueno | 5 = Excelente

Ítem a evaluar	Valoración (1-5)	Observaciones / Recomendaciones
Claridad de los ítems	5	
Redacción adecuada y sin ambigüedades	5	
Coherencia con los objetivos de investigación	5	
Relevancia de los ítems frente a las variables	5	
Secuencia lógica de los ítems	5	
Pertinencia de la escala de respuesta utilizada	5	
Suficiencia de los ítems para medir la variable	5	
Validez aparente del instrumento	5	
Comprensibilidad para la población objetivo	5	
Adecuación en el tiempo estimado para su aplicación	5	

Valoración global del instrumento

¿Considera que el instrumento es válido para su aplicación?

X Sí No Con ajustes menores

Observaciones generales del evaluador:

Validado por: Baniur Mosquera
Experiencia docente: 19 años
Nivel Académico: Doctor en ciencias de la educación
Fecha: octubre del 2020
Observaciones en general: Se realizaron los ajustes

--

FIRMA DE VALIDADOR DEL INSTRUMENTO

Evaluador 2.

I. Elementos Generales.

Criterios de evaluación

Por favor, valore cada uno de los siguientes aspectos del instrumento utilizando la siguiente escala:

1 = Muy deficiente | 2 = Deficiente | 3 = Aceptable | 4 = Bueno | 5 = Excelente

Ítem a evaluar	Valoración (1-5)	Observaciones / Recomendaciones
Claridad de los ítems	5	
Redacción adecuada y sin ambigüedades	5	
Coherencia con los objetivos de investigación	5	
Relevancia de los ítems frente a las variables	5	
Secuencia lógica de los ítems	5	
Pertinencia de la escala de respuesta utilizada	5	
Suficiencia de los ítems para medir la variable	5	
Validez aparente del instrumento	5	
Comprensibilidad para la población objetivo	5	
Adecuación en el tiempo estimado para su aplicación	5	

Valoración global del instrumento; Considera que el instrumento es válido para su aplicación?

Sí No Con ajustes menores

Observaciones generales del evaluador:

Validado por: Edwin Fernando Mosquera Mosquera
Experiencia docente: 18 años
Nivel Académico: Doctor en ciencias de la educación
Fecha: octubre del 2020
Observaciones en general: Se realizaron las correcciones sugeridas.

Validado por: Edwin Fernando Mosquera Mosquera



FIRMA DE VALIDADOR DEL INSTRUMENTO

Evaluador 3

Criterios de evaluación

Por favor, valore cada uno de los siguientes aspectos del instrumento utilizando la siguiente escala:

1 = Muy deficiente | 2 = Deficiente | 3 = Aceptable | 4 = Bueno | 5 = Excelente

Ítem a evaluar	Valoración (1-5)	Observaciones / Recomendaciones
----------------	---------------------	------------------------------------

Claridad de los ítems	5	
Redacción adecuada y sin ambigüedades	5	
Coherencia con los objetivos de investigación	5	
Relevancia de los ítems frente a las variables	5	
Secuencia lógica de los ítems	5	
Pertinencia de la escala de respuesta utilizada	5	
Suficiencia de los ítems para medir la variable	5	
Validez aparente del instrumento	5	
Comprensibilidad para la población objetivo	5	
Adecuación en el tiempo estimado para su aplicación	5	

Valoración global del instrumento

¿Considera que el instrumento es válido para su aplicación?

X Sí No Con ajustes menores

Observaciones generales del evaluador:

Validado por: Javier Ignacio Montoya Maya
Experiencia docente: 22 años como docente orientador
Nivel Académico: Doctor en Educación
Fecha: octubre del 2020
Observaciones en general: En general cumple con los requerimientos, se le realizaron algunas correcciones.

Javier MM.

FIRMA DE VALIDADOR DEL INSTRUMENTO



FORMATO PARA LA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

ENFOQUE CUANTITATIVO

Padres de familia

Título: “ Estrategias pedagógicas que fortalecen la autonomía escolar y el autoaprendizaje en estudiantes de bachillerato de la institución educativa San Luis Gonzaga a partir del análisis de los efectos de la pandemia Covid 19 en sus procesos de aprendizaje ”

Objetivos General:

Describir las manifestaciones de los procesos de autonomía escolar en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga en el contexto de la pandemia de COVID-19.

Objetivos Específicos:

Indagar por medio de una entrevista, las manifestaciones de los procesos de autonomía escolar en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga en el contexto de la pandemia

Supuesto teórico:

Los estudiantes con mayores niveles de autonomía demostrarán una mejor capacidad para autorregular su aprendizaje, gestionar eficazmente su tiempo, uso adecuado de los recursos tecnológicos, y adaptarse a las demandas cambiantes del entorno educativo; generando estrategias pedagógicas que potencien la autonomía educativa.

Justificación:

La presente investigación sobre la relación entre la pandemia de COVID-19 y los procesos de autonomía escolar en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga se justifica por su relevancia académica, social y práctica en el contexto educativo actual. En primer lugar, el estudio contribuye a llenar un vacío en la literatura sobre cómo las crisis sanitarias globales impactan en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, un área que ha cobrado especial importancia debido a la transformación radical de los entornos de aprendizaje (Williamson et al., 2020).

Tipo de Diseño:

Investigación – estudio de caso

Alcance del estudio:

Descriptivo

Metodología:

Cualitativa

Objetivo específico para el cual fue diseñado este instrumento:

Describir las manifestaciones de los procesos de autonomía escolar en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga en el contexto de la pandemia de COVID-19

Objetivo del instrumento:

Indagar por medio de una entrevista, las manifestaciones de los procesos de autonomía escolar en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga en el contexto de la pandemia

Descripción del instrumento:

El instrumento tiene un total de 24 preguntas detonantes enmarcadas dentro de tres categorías como son: **Autonomía escolar, Dependencia escolar e Impacto de la pandemia.** En la categoría autonomía escolar se tienen en cuenta aspectos como: responsabilidad, Autoaprendizaje y motivación. En la categoría dependencia escolar intervienen aspectos como: necesidad de ayuda externa, y dificultades de aprendizaje. En la categoría impacto de la pandemia se tiene en cuenta aspectos como: adaptación a la virtualidad, entorno familiar de aprendizaje y recursos tecnológicos.

Población a la que va dirigido:

Padres de familia que tienen hijos estudiando en los grados sextos hasta el grado once de la Institución Educativa San Luis Gonzaga.

Procesamiento de la información: Las entrevistas serán enviada vía WhatsApp. Por medio de los docente encargados de cada grupo de los grados de sexto hasta el grado once. La entrevista la respondían los padres de familia que contaran con los dispositivos tecnológicos con WhatsApp.

Análisis empleado: Las preguntas se generan a partir del análisis a profundidad de las teorías que sustenta la presente tesis en contraste con el supuesto teórico y el objetivo general.

Tipo de validez: Se validan las preguntas con tres doctores en educación que analizan y hacen las respectivas observaciones a los instrumentos de medición

Operacionalización de las categorías de estudio

Supuestos teóricos	Ejes de análisis	Dimensione	Indicadores
Los estudiantes con mayores niveles de autonomía demostrarán una mejor capacidad para autorregular su aprendizaje, gestionar eficazmente su tiempo, uso adecuado de los recursos tecnológicos, y adaptarse a las demandas cambiantes del entorno educativo; generando estrategias pedagógicas que potencien la autonomía educativa.	Categoría principal Autonomía escolar	1.1. Responsabilidad	1.1.1. Hacer tareas de forma individual
			1.1.2. Cumplir con actividades escolares
			1.1.3. Mantener buen nivel académico
		1.2. Autoaprendizaje	1.2.1. Buscar ayuda cuando no comprende
			1.2.2. Usar tutoriales y recursos en línea
			1.2.3. Resolver problemas por cuenta propia
		1.3. Motivación	1.3.1. Interés por aprender más
			1.3.2. Afrontar actividades difíciles
			1.3.3. Establecer metas personales
	Categoría 2 Dependencia escolar	2.1. Necesidad de ayuda externa	2.1.1. Frecuencia de solicitud de ayuda
2.1.2. Dificultad para trabajar solo			
2.1.3. Dependencia de instrucciones detalladas			
2.2. Dificultades de aprendizaje	2.2.1. Problemas de comprensión		

			2.2.2. Dificultades en la gestión del tiempo
			2.2.3. Falta de estrategias de estudio
	Categoría 3 Impacto de la pandemia	3.1. Adaptación a la virtualidad	3.1.1. Manejo de plataformas educativas
			3.1.2. Participación en clases virtuales
			3.1.3. Comunicación digital con docentes
		3.2. Entorno familiar de aprendizaje	3.2.1. Apoyo familiar en tareas
			3.2.2. Espacio físico de estudio en casa
			3.2.3. Conflictos familiares por actividades escolares
		3.3. Recursos tecnológicos	3.3.1. Acceso a dispositivos electrónicos
			3.3.2. Calidad de conexión a internet
			3.3.3. Disponibilidad de software

Guion de instrumento (entrevista semiestructurada)

Categoría 1. Autonomía escolar

Dimensión 1.1 Responsabilidad

Indicador 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3

1. ¿Cómo ha observado que su hijo/a se organiza para hacer sus tareas de forma individual?
2. ¿Qué estrategias ha notado que utiliza su hijo/a para cumplir con todas sus actividades escolares?
3. ¿Cómo percibe el interés de su hijo/a por mantener un buen nivel académico?

Categoría 1. Autonomía escolar

Dimensión 1.2. Autoaprendizaje

Indicador: 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3

4. ¿Cuándo su hijo/a no entiende algo, ¿cómo busca ayuda para comprender mejor?
5. ¿Qué tipo de tutoriales o recursos en línea ha visto que utiliza su hijo/a para apoyar su aprendizaje?

6. ¿Puede contarme sobre alguna situación en la que su hijo/a haya tenido que resolver un problema escolar por su cuenta?

Categoría 1. Autonomía escolar

Dimensión 1.3 Motivación

Indicador: 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3

7. ¿Qué cree que motiva a su hijo/a a querer aprender más allá de lo que se le enseña en clase?
8. ¿Cómo ha observado que su hijo/a enfrenta las actividades que le resultan difíciles?
9. ¿Ha notado si su hijo/a se pone metas personales en sus estudios? ¿Cuáles y cómo las establece?

Categoría 2. Dependencia escolar

Dimensión 2.1 Necesidad de ayuda externa

Indicador: 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3

10. ¿Con qué frecuencia su hijo/a necesita pedir ayuda para realizar sus tareas?
11. ¿Cómo reacciona su hijo/a cuando tiene que trabajar solo en una tarea escolar?
12. ¿Qué tan detalladas necesita que sean las instrucciones para que su hijo/a se sienta seguro al realizar una actividad?

Categoría 2. Dependencia escolar

Dimensión 2.2 Dificultades de aprendizaje

Indicador: 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3

12. ¿Qué tipo de contenidos o materias le resultan más difíciles de comprender a su hijo/a?
14. ¿Cómo ha observado que su hijo/a maneja su tiempo para cumplir con todas sus responsabilidades escolares?
15. ¿Qué estrategias de estudio ha notado que utiliza habitualmente su hijo/a?

Categoría 3. Impacto de la pandemia

Dimensión 3.1 Adaptación a la virtualidad

Indicador: 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3

16. ¿Cómo ha sido la experiencia de su hijo/a con las plataformas educativas que utiliza para sus clases virtuales?
17. ¿De qué manera ha observado que su hijo/a participa en sus clases virtuales? ¿Es diferente a como lo hacía en las clases presenciales?
18. ¿Cómo se comunica su hijo/a con sus profesores ahora que las clases son virtuales?

Categoría 3. Impacto de la pandemia

Dimensión 3.2 Entorno familiar de aprendizaje

Indicador: 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3

19. ¿De qué manera apoyan como familia a su hijo/a en sus tareas escolares?

20. ¿Cómo es el espacio donde estudia su hijo/a en casa? ¿Considera que es adecuado para sus necesidades?

21. ¿Han surgido conflictos en la familia debido a las actividades escolares de su hijo/a? Si es así, ¿cómo los manejan?

Categoría 3. Impacto de la pandemia

Dimensión 3.3 Recursos tecnológicos

Indicador: 3.3.1.3.3.2,3.3.3

22. ¿Qué dispositivos electrónicos utiliza su hijo/a para sus clases y tareas? ¿Considera que son suficientes?

23. ¿Cómo es la calidad de la conexión a internet en su hogar? ¿Afecta la participación de su hijo/a en las clases?

24. ¿Qué programas o aplicaciones educativas utiliza su hijo/a? ¿Le parecen útiles?

Evaluador 1.

II. Elementos Generales.

Criterios de evaluación

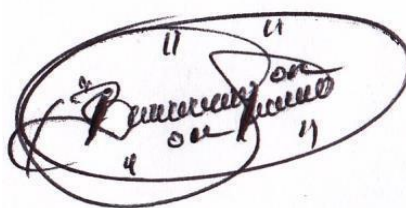
Por favor, valore cada uno de los siguientes aspectos del instrumento utilizando la siguiente escala:

1 = Muy deficiente | 2 = Deficiente | 3 = Aceptable | 4 = Bueno | 5 = Excelente

Ítem a evaluar	Valoración (1-5)	Observaciones / Recomendaciones
Claridad de los ítems	5	
Redacción adecuada y sin ambigüedades	5	
Coherencia con los objetivos de investigación	5	
Relevancia de los ítems frente a las variables	5	
Secuencia lógica de los ítems	5	
Pertinencia de la escala de respuesta utilizada	5	
Suficiencia de los ítems para medir la variable	5	
Validez aparente del instrumento	5	
Comprensibilidad para la población objetivo	5	
Adecuación en el tiempo estimado para su aplicación	5	

Valoración global del instrumento**¿Considera que el instrumento es válido para su aplicación?**X Sí No Con ajustes menores**Observaciones generales del evaluador:**

Validado por: Baniur Urrutia Mena
Experiencia docente: 16 años
Nivel Académico: Doctor en ciencias de la educación
Fecha: octubre del 2020
Observaciones en general: Se realizaron los ajustes



FIRMA DE VALIDADOR DEL INSTRUMENTO

Evaluador 2.**II. Elementos Generales.*****Criterios de evaluación***

Por favor, valore cada uno de los siguientes aspectos del instrumento utilizando la siguiente escala:

1 = Muy deficiente | 2 = Deficiente | 3 = Aceptable | 4 = Bueno | 5 = Excelente

Ítem a evaluar	Valoración (1-5)	Observaciones / Recomendaciones
Claridad de los ítems	5	
Redacción adecuada y sin ambigüedades	5	
Coherencia con los objetivos de investigación	5	
Relevancia de los ítems frente a las variables	5	
Secuencia lógica de los ítems	5	
Pertinencia de la escala de respuesta utilizada	5	
Suficiencia de los ítems para medir la variable	5	
Validez aparente del instrumento	5	
Comprensibilidad para la población objetivo	5	
Adecuación en el tiempo estimado para su aplicación	5	

Valoración global del instrumento

¿Considera que el instrumento es válido para su aplicación?

X Sí No Con ajustes menores

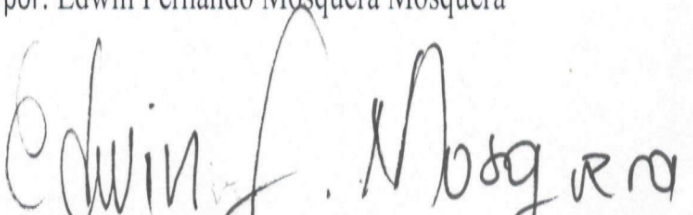
Observaciones generales del evaluador:

Validado por: Edwin Fernando Mosquera Mosquera

Experiencia docente: 15 años

Nivel Académico: Doctor en ciencias de la educación
Fecha: octubre del 2020
Observaciones en general: Se realizaron las correcciones sugeridas.

Validado por: Edwin Fernando Mosquera Mosquera



FIRMA DE VALIDADOR DEL INSTRUMENTO

Evaluador 3

Criterios de evaluación

Por favor, valore cada uno de los siguientes aspectos del instrumento utilizando la siguiente escala:

1 = Muy deficiente | 2 = Deficiente | 3 = Aceptable | 4 = Bueno | 5 = Excelente

Ítem a evaluar	Valoración (1-5)	Observaciones / Recomendaciones
Claridad de los ítems	5	
Redacción adecuada y sin ambigüedades	5	
Coherencia con los objetivos de investigación	5	
Relevancia de los ítems frente a las variables	5	
Secuencia lógica de los ítems	5	

Pertinencia de la escala de respuesta utilizada	5	
Suficiencia de los ítems para medir la variable	5	
Validez aparente del instrumento	5	
Comprensibilidad para la población objetivo	5	
Adecuación en el tiempo estimado para su aplicación	5	

Valoración global del instrumento

¿Considera que el instrumento es válido para su aplicación?

X Sí No Con ajustes menores

Observaciones generales del evaluador:

Validado por: Javier Ignacio Montoya Maya
Experiencia docente: 22 años como docente orientador
Nivel Académico: Doctor en Educación
Fecha: octubre del 2020
Observaciones en general: En general cumple con los requerimientos, se le realizaron algunas correcciones.

Javier MM.

FIRMA DE VALIDADOR DEL INSTRUMENTO

ANEXO B



ANEXO B

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACION

Título del proyecto:

“ Estrategias pedagógicas que fortalecen la autonomía escolar y el autoaprendizaje en estudiantes de bachillerato de la institución educativa San Luis Gonzaga a partir del análisis de los efectos de la pandemia Covid 19 en sus procesos de aprendizaje”

Responsable: Elena Ledy Martínez López

Sede donde se realizara el estudio: Educación a Distancia de la Universidad de Investigación e Innovación de México

Se le está invitando a participar en (o Se está invitando a su hijo (a) a participar en) y algunos docentes en un estudio de investigación científica. Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto. Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

OBJETIVO: Describir las manifestaciones de los procesos de autonomía escolar en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga en el contexto de la pandemia COVID -19.

PROCEDIMIENTO DEL ESTUDIO

La entrevista se realizará de manera individual, en un espacio privado y cómodo dentro de la comunidad educativa y tendrán una duración aproximada de 60 a 90 minutos. Se utiliza una grabadora de audio digital para registrar las conversaciones, previo consentimiento informado de los participantes. También se puede enviar los cuestionarios de la entrevista vía WhatsApp para ser respondido de manera escrita. Durante la entrevista se adoptará una actitud de escucha activa, empatía y neutralidad, evitando emitir juicios o interrumpir el discurso de los participantes. Se tomarán notas de campo para registrar aspectos no verbales relevantes, como el lenguaje corporal, el tono de voz, o las relaciones emocionales. Al finalizar la entrevista, se agradecerá la participación y se brindará un espacio para que los participantes expresen sus impresiones o inquietudes sobre el proceso.

Además se realizará una revisión documental de diarios de campo de los docentes que deseen participar de manera voluntaria del presente estudio investigativo.

RIESGOS ASOCIADOS CON EL PROCESO

Conforme al artículo 11 de la resolución 008430 del Ministerio de Salud colombiano ésta investigación se cataloga como exenta de riesgo, dado que no se busca intervenir o modificar a los participantes en los ámbitos físico, psicológico o social (Colombia 1993)

¿Qué se siente durante y después del estudio?

ACLARACIONES

- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntario
- **No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted en caso de no aceptar la invitación**
- **Si decide participar en el estudio, puede retirarse en el momento que lo desee, aun cuando el investigador responsable no se lo solicite, informando las razones de su decisión la cual será respetada en su integridad,**
- **No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.**
- **No recibirá pago por su participación**
- **En el transcurso del estudio podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable**
- **La información obtenida en este estudio, utilizada para la identificación de cada participante, será mantenida en estricta confidencialidad por el grupo de investigadores.**
- **Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la carta de consentimiento informado anexa a este documento.**

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Firma del participante padre o tutor

Fecha

Testigo

Fecha

Testigo

Fecha

Esta parte debe ser completada por el investigador (o su representante):

He explicado al Sr(a) _____ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna

duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

Firma del _____ investigador
Fecha

ANEXO C**Anexo: C**

DOCUMENTOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN LUIS GONZAGA .20
DOCENTE 1.

-En abril inicia lo de la pandemia, algo poco común, algo alejado de nuestra realidad de pronto presente en otros lugares lejanos. Donde en otras ocasiones se había hablado de otras enfermedades, donde la gente se quedaba en cuarentena, la enfermedad de la pandemia por Covid 19 ha sido algo difícil de entender, algo difícil de asimilar.

-Como docente sé que tengo la necesidad de mostrar mi mejor cara, demostrar una actitud positiva pero igual que mis estudiantes tengo temor, tengo tristeza, tengo deseos de encontrarme con mis compañeros, de charlar, de compartir los desayunos,

-El no poder encontrarme antes de las 7:00 de la mañana para que cada uno con sus historias, con su forma de ser encuentra algo divertido para contar o algo que nos alegre el día, al igual que mis estudiantes quiero reencontrarme con mis compañeros con mis estudiantes con las personas que están alrededor que de una u otra manera nos acompañan.

-En este encierro está provocando en mí, ansiedad, tristeza, desazón y sobre todo una sensación de no saber qué hacer porque tengo que ser mamá y tengo que ser papá y demostrarle a mis hijos una fortaleza inmensa donde les digo que el futuro será mejor y que no nos vamos a desanimar

pero yo estoy desanimada estoy triste pero como el payaso pongo la mejor cara con mis estudiantes y mis hijos.

-En este momento estoy muy ocupada investigando actualizándome y bajando programas que me ayuden a mejorar con los procesos de mis estudiantes bajé un programa dónde Puedo grabar pequeños videos para explicar el trabajo que se va a realizar en casa, me ha costado un poco, porque esto significa leer, buscar tutoriales, ensayar, equivocarme, volver a ensayar, e intentarlo. El estar ocupada me ha servido para estar más tranquila para entender, que este momento es único en la historia y que de una u otra manera estoy ayudando a construir a un mundo mejor con mis acciones y con la fortaleza que saqué del interior de mi cuerpo para que esos niños sigan en ese proceso también, es integrar a la mayoría de madres o padres de familia al WhatsApp, algunos de mis papás no tenían la forma de comunicarse al menos tengo un grupo significativo de papas que se pueden integrar o enviar razones con algunos padres.

-Veo una falencia y es que no leen todos los mensajes y solo leen los comentarios y se quedan con parte de la información, entonces repito de nuevo el mensaje para tratar de tener a la mayoría de los padres informados también se hacen reuniones y de 34 estudiantes que tengo o 36 porque hay dos sin matricular se unen a la reunión 16 o 18 padres pero sigo ahí al pie de la lucha. Espero mandar un videíto así sea corto explicando las actividades de clase.

-Observo con alegría que los estudiantes con más apoyo de la familia, aprenden hacer las tareas y actividades de manera más independiente.

DOCENTE 2

-Durante esta semana se están enviando los diferentes talleres de trabajo en casa correspondientes al mes de abril, inicialmente se me presentó la dificultad para descomprimir los archivos, envíe fotos de cada una de cada uno de los talleres, pero mi celular no presenta las mejores condiciones para enviar las fotos, no se ve con nitidez y algunas partes aparecen borrosas.

-Debido a la dificultad para enviar los talleres, la señora Carmen de sexto, imprimió los talleres y mandó las fotos al WhatsApp del grupo sexto uno, también la señora Juliana ofreció el servicio de fotocopias con envío a cada una de las casas que lo necesitara para mayor comodidad de los estudiantes

-Voy aprendiendo nuevas estrategias para utilizar los medios virtuales en compañía de la profesora Nora se realizó videoclip donde tiene que ver con el cuidado de nuestro cuerpo y el

cuidado y protección de nuestros jóvenes, siempre nos tomó tiempo para realizarlo pero quedamos muy contentas porque, el trabajo que hicimos fue de manera colaborativa y el resultado fue muy coherente y pertinente con el tema.

-En cuanto al trabajo con mis estudiantes me preocupa un poco porque cuando llamé a las mamás a decirles, ¿Cómo van con los temas? o Para pasarle las notas casi siempre -dicen no he terminado el trabajo, me hace falta terminar, y yo les pregunté que quién es el que debe terminar el trabajo, entonces ellas dicen que es el estudiante, pero me queda la sensación de que son las mamás y los papás los que están asumiendo la responsabilidad de las actividades escolares.

-Por qué de una otra forma yo les he dicho a mis papás y las mamás que acompañarlos no haciéndoles el trabajo, sino explicándoles las dudas, además, las clases que hay en tele Antioquia, le sirven de apoyo para que los alumnos vayan prendiendo a ser más independientes en el proceso de enseñanza aprendizaje en casa.

-Algunas familias no apoyan a sus hijos alguno les hacen los trabajos escolares, provocando más dependencia familiar. Hay casos de niños que sin apoyo virtual y acompañamiento familiar buscan los talleres de manera física.

DOCENTE 3

-3:00Pm Video Conferencia Cómo elaborar una guía de actividades pedagógicas para orientar el trabajo escolar en casa. Inscripción en la página:

magisterio.com.co

-En esta conferencia se resalta como el docente debe de tener un muy buen nivel de comprensión reconocer las dificultades que padecen los estudiantes en esta situación de pandemia, es reconocer la humanidad en el otro, y en medio de esa comprensión buscar estrategias que mejoren los niveles Meta cognitivos pero teniendo presente la coherencia con el desarrollo intelectual, tener presente la edad mental, las guías deben de ser cortas, atractiva y motivadora mediante una variedad de estrategias.

Ponente Pablo Romero Ibáñez

-Para la dirección de grupo, empecé a laborar un video y así mandar la información pertinente al grado séptimo, después de prepararme y organizar los argumentos para el video inició con la preparación de este, pero el computador no me responde esto por la capacidad que tiene la memoria interna del computador.

Realizó un audio con las indicaciones pertinentes.

-Algunas conclusiones de la conferencia con Julián de subiría para los rectores

Colombia no está preparado para una educación a nivel virtual ya que no se cuenta con la variedad de adelantos tecnológicos, ni con la preparación de los docentes para realizar la integración virtual, además los estudiantes no son nativos tecnológicos, activos de redes sociales, los rectores reconocen que la educación debe cambiar a partir de la larga cuarentena por el Covit 19.

-También se tiene presente qué hay que hacer cambios nivel del currículo, para poder atender a las necesidades de la contingencia actual.

-Los rectores hacen un reconocimiento al esfuerzo de los docentes por cumplir con las diferentes actividades propuestas a pesar de sus conocimientos o desconocimientos de las diferentes redes virtuales.

-La educación se debe visionar desde otro. Ya que no se puede volver a la escuela tradicional ni seguir con la pedagogía que se impartía antes de la cuarentena.

-La virtualidad ayudo mucho, espero que después de la pandemia no se olvide y se mejore la virtualidad en clase.

DOCENTE 4

-Ya he realizado algunos videos explicando el trabajo de la cartilla. Pero hay una falencia y no hay mucho seguimiento del video, veo que los alumnos ni siquiera lo miran o al menos por los padres de familia, tengo que buscar otra alternativa y desde hace algún tiempo he estado con la idea de conseguir un programa que se llama **Tomidigital** este programa le permite a uno crear clases, también tiene algunas clases ya listas y pasarla a los estudiantes ya sea por el WhatsApp, para que ellos ingresen sólo con tener datos pueden utilizar el WhatsApp, lo pueden utilizar desde el computador o desde el celular. Me parece muy pertinente y pienso utilizarlo para que las clases sean más amenas y divertidas para los estudiantes.

-Me toca prepararme igual necesito aprender a manejarlo a través de algunas clases virtuales.

-También se resalta que los niños y jóvenes con deseos de mejorar son muy puntuales en la entrega de las cartillas y están en casi todas las clases.

-He iniciado con algunos de mis estudiantes que logran Ingresar a las clases entre seis o siete estudiantes, y por tal motivo se cambian de horarios inicialmente empecé en la mañana 10 de la mañana en ese momento vi que casi no se conectaban niños.

- Luego cambié para las 2 de la tarde menos que se pegaban y el último intento que hice fue a las 4 de la tarde y prácticamente fueron dos niñas los que asistieron a dicha clase, el horario que más me favorece es el horario de la mañana.

- Aunque algunas mamás me hacen el comentario de que no sea tan tarde porque están haciendo el almuerzo o están en otras actividades, Entonces lo voy a programar a las 9 de la mañana y este horario hay mayor disposición de los estudiantes.

-Los elementos tecnológicos aportan a la formación académica orientada desde la pedagogía activa y crítica. Sin orientación se convierte en un dependiente digital.

-DOCENTE 5

-En este momento me siento más tranquila en el manejo de la plataforma Teams, he estado estudiando a través de tutoriales, organizando algunos talleres, también intentado realizar clases muy relacionadas con las cartillas, se me dificulta un poco por lo que se hace necesario hacer buenas prácticas para poder entender mejor el programa, pero no es complicado sólo es de práctica y seguiré trabajando en él y estaré muy atenta a los requerimientos del programan.

-La participación de los jóvenes no ha sido fácil, tristemente algunos no han teniendo la posibilidad de ingresar a las clases ya que no cuentan con datos para el computador o el celular o buscar a alguien que comparta datos para poder acceder a las clases, también observó que mi grupo son contados los jóvenes que asisten a las clases virtuales aproximadamente, entre 9 y 11 jóvenes, que siempre están en la clase, los demás son jóvenes de los grados 10 y 11.

-Es por tal motivo y colocó fotos de la cartilla y a un lado colocó el tema que se ve en la plataforma digital que evidencia que hay completa relación entre los temas de la cartilla y los temas que se dictan en las clases virtuales, porque no es dar las clases simplemente por darlas es cumplir con los requerimientos que tiene una cartilla sólo es ampliar los temas en la plataforma para poder llevar y concretar los temas.

-Me preocupa el nivel de responsabilidad de los estudiantes y el nivel de responsabilidad de los padres de familia, que están asumiendo la responsabilidad de las tareas de los alumnos en casa y no les permiten construir sus propios aprendizajes, ¡no sé! si es para que no le signifique más trabajo o si es, porque no tienen la paciencia para explicarles, quedó muy preocupada con esta situación para el próximo año.

- La idea es generar estrategias de concientización frente a la responsabilidad de los niños en el proceso de aprendizaje.

-En noviembre estamos saliendo y recibiendo las cartillas de manera presencial y con los cuidados pertinentes.

-Se resalta el interés de algunos jóvenes por cumplir con las actividades ya sea con orientación de los padres, o con la entrega puntual de los talleres digitales o la entrega de los talleres impresos.

ANEXO D**Anexo D****Validar propuesta transformadora**

Aclaraciones a cada validador se le entrega la propuesta transformadora de manera explícita para poder evaluar las diferentes estrategias que se mencionan.

Objetivo:

Diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la autonomía escolar y el autoaprendizaje en estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, a partir del análisis de los efectos de la pandemia COVID-19 en sus procesos de aprendizaje.

Justificación:

La investigación “Estrategias que fortalecen la autonomía escolar y el autoaprendizaje en estudiantes de bachillerato” esta investigación encontro que durante la pandemia los estudiantes se acompañaban de manera virtual buscando apoyo emocional y pedagógico. Lo anterior posibilito organizar unas estrategias que fomenten la autonomía y el autoaprendizaje a continuación se enuncian:

- **Actividades académicas que fortalecen el autoconcepto**
- **Reconociendo mis fortalezas, realizó metas alcanzables**
- **Actividades académicas que fortalecen las metas**
- **La manada se protege**
- **El líder de la manada**
- **Soy autónomo y gestiono mis estrategias de aprendizaje**

Validador 1

Criterios de evaluación

Por favor, valore cada uno de los siguientes aspectos En la propuesta pedagogica utilizando la siguiente escala:

1 = Muy deficiente | 2 = Deficiente | 3 = Aceptable | 4 = Bueno | 5 = Excelente

Ítem a evaluar	Valoración (1-5)	Observaciones / Recomendaciones
Claridad de los ítems	5	
Redacción adecuada y sin ambigüedades	5	
Coherencia con los objetivos de investigación	5	
Las estrategias van acorde con el objetivo general	5	
Secuencia lógica de las estrategias	4	Las secuencias se validan en la practica
Hay coherencia entre las estrategias y el proceso investigativo.	5	
Validez aparente de la propuesta	5	
Adecuada para la población objetivo	5	
Adecuación en el tiempo estimado para su aplicación	No aplica	

Valoración global de la propuesta pedagogica

¿Considera que la propuesta pedagogica es válida para su aplicación?

Sí No Con ajustes menores

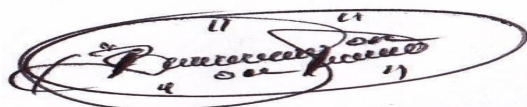
Observaciones generales del evaluador:

Validado por: Baniur Urrutia Mena
Experiencia docente: 20 años
Nivel Académico: Doctor en ciencias de la educación

Fecha: mayo de 2025

Observaciones en general:

Se debe hacer la puesta en practica



FIRMA DE VALIDADOR DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA

Validador 2

Criterios de evaluación

Por favor, valore cada uno de los siguientes aspectos En la propuesta pedagogica utilizando la siguiente escala:

1 = Muy deficiente | 2 = Deficiente | 3 = Aceptable | 4 = Bueno | 5 = Excelente

Ítem a evaluar	Valoración (1-5)	Observaciones / Recomendaciones
Claridad de los ítems	5	
Redacción adecuada y sin ambigüedades	5	
Coherencia con los objetivos de investigación	5	
Las estrategias van acorde con el objetivo general	5	
Secuencia lógica de las estrategias	4	En la práctica se valida el orden
Hay coherencia entre las estrategias y el proceso investigativo.	5	
Validez aparente de la propuesta	5	
Adecuada para la población objetivo	5	
Adecuación en el tiempo estimado para su aplicación	No aplica	

Valoración global de la propuesta pedagógica**¿Considera que la propuesta pedagógica es válida para su aplicación?**x Sí No Con ajustes menores**Observaciones generales del evaluador:**

Validado por: Fernando Mosquera

Experiencia docente:

19 años en la docencia

Nivel Académico:

Doctor en ciencias de la educación

Fecha: mayo 2025

Observaciones en general:



FIRMA DE VALIDADOR DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA

Validador 3***Criterios de evaluación***

Por favor, valore cada uno de los siguientes aspectos En la propuesta pedagogica utilizando la siguiente escala:

1 = Muy deficiente | 2 = Deficiente | 3 = Aceptable | 4 = Bueno | 5 = Excelente

Ítem a evaluar	Valoración (1-5)	Observaciones / Recomendaciones
Claridad de los ítems	5	
Redacción adecuada y sin ambigüedades	5	
Coherencia con los objetivos de investigación	5	
Las estrategias van acorde con el objetivo general	5	
Secuencia lógica de las estrategias	4	En la práctica se valida el orden
Hay coherencia entre las estrategias y el proceso investigativo.	5	
Validez aparente de la propuesta	5	
Adecuada para la población objetivo	5	
Adecuación en el tiempo estimado para su aplicación	No aplica	

Valoración global de la propuesta pedagógica

¿Considera que la propuesta pedagógica es válida para su aplicación?

Sí No Con ajustes menores

Observaciones generales del evaluador:

Validado por: Francisco Alvarez

Experiencia docente: 19 años de experiencia

Nivel Académico: Doctor en ciencias de la educación

Fecha: mayo 2025

Observaciones en general: Aplicar la propuesta y hacer seguimiento.



FIRMA DE VALIDADOR DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA