



ORIGINAL

Guía de autorregulación para el desarrollo de habilidades de argumentación en la gestión del cuidado de enfermería: un estudio mixto



Carla Contreras Valeria^{a,b} y Carolina Williams Oyarce^{c,*}

^a Facultad de Medicina, Universidad Finis Terrae, Santiago, Chile

^b Escuela de Enfermería, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

^c Centro de Investigación en Educación Médica y Ciencias de la Salud, Universidad Finis Terrae, Santiago, Chile

Recibido el 8 de agosto de 2023; aceptado el 15 de mayo de 2024

Disponible en Internet el xxxx

PALABRAS CLAVE

Autorregulación;
Guías de autorregulación;
Argumentación;
Enfermería;
Gestión del cuidado;
Aprendizaje;
Percepción;
Satisfacción

Resumen

Introducción: la autorregulación del aprendizaje y la habilidad argumentativa son competencias fundamentales para la formación de los estudiantes de Enfermería de pregrado, permitiéndoles gestionar cuidados seguros y de calidad, favoreciendo la satisfacción de las demandas de la sociedad. Debido a esto, durante el año 2021, en estudiantes de Enfermería de una universidad tradicional de Chile, que cursaron la asignatura Gestión del cuidado del adulto y adulto mayor I, perteneciente al 5.º semestre, se realizó una innovación metodológica al incorporar a su proceso de enseñanza aprendizaje una guía de autorregulación semestral, centrada en fortalecer la argumentación respecto al metaconcepto *gestión del cuidado*, la cual se diseñó respetando las fases teóricas del proceso de autorregulación del aprendizaje: planificación, ejecución y autorreflexión. El objetivo del estudio fue indagar las percepciones de los estudiantes y su nivel de satisfacción respecto al fortalecimiento de la argumentación y a la facilitación de su aprendizaje mediante el desarrollo de la guía.

Métodos: el estudio se concibió bajo el paradigma interpretativo, justificando un diseño mixto, de alcance descriptivo, con una aproximación fenomenológica y utilizando un diseño incrustado concurrente de modelo dominante, siendo predominante el enfoque cualitativo.

Resultados: se interpretaron las descripciones de los participantes sobre el fenómeno estudiado, destacando que percibieron el desarrollo de la guía de autorregulación favorable para fortalecer la habilidad argumentativa y la facilitación de su aprendizaje, a la vez que valoraron con alto nivel de satisfacción esta experiencia.

Conclusiones: los estudiantes percibieron la guía de autorregulación como un aporte a su formación profesional.

© 2024 The Authors. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: cwilliams@uft.cl (C. Williams Oyarce).

KEYWORDS

Self-regulation;
Self-regulation guides;
Argumentation;
Nursing;
Care management;
Learning;
Perception;
Satisfaction

Self-regulation guide for the development of argumentation skills in nursing care management: A mixed study**Abstract**

Introduction: Self-regulation of learning and argumentative skills are fundamental competencies for the formation of undergraduate Nursing students, allowing them to manage safe and quality care, favoring the satisfaction of society's demands. Due to this, during the year 2021, in Nursing students of the University of Santiago de Chile who took the subject Management of adult and elderly care I, belonging to the 5th semester, a methodological innovation was carried out by incorporating to their teaching-learning process a semester self-regulation guide, focused on strengthening the argumentation regarding the meta-concept of *care management*, which was designed respecting the theoretical phases of the process of self-regulation of learning: planning, execution and self-reflection. The objective of the study was to investigate the students' perceptions and their level of satisfaction with respect to the strengthening of the argumentation, and the facilitation of their learning through the development of the guide.

Methods: The study was conceived under the interpretive paradigm, justifying a mixed design, descriptive in scope, with a phenomenological approach and using a concurrent embedded design of dominant model, being the qualitative approach predominant.

Results: The participants' descriptions of the phenomenon studied were interpreted, highlighting that they perceived the development of the self-regulation guide as favorable for strengthening their argumentative skills and facilitating their learning, while at the same time they valued this experience with a high level of satisfaction.

Conclusions: Students perceived the self-regulation guide as a contribution to their professional training.

© 2024 The Authors. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Introducción

Las universidades deben contribuir a la formación integral de sus estudiantes desarrollando competencias útiles, tanto en su vida estudiantil como profesional. Los docentes universitarios actúan como facilitadores, mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes adquieran las competencias necesarias. Una de estas competencias es la autorregulación, también conocida como aprender a aprender^{1,2}. Implica que los estudiantes sean conscientes de su comprensión durante el aprendizaje y tomen medidas activas para mejorar, incluyendo la planificación, organización del tiempo y recursos, la motivación, la concentración y la evaluación de su desempeño en relación con los objetivos establecidos^{3,4}.

En enfermería la autorregulación es esencial para gestionar cuidados seguros y de calidad^{4,5}. En Chile, la Ley N° 19.536 define la responsabilidad legal de la gestión del cuidado en enfermería, que incluye promoción, mantención y restauración de la salud, prevención de enfermedades, y acciones relacionadas con el diagnóstico y tratamiento médico⁶. Para cumplir con este rol, los profesionales de enfermería deben tomar decisiones reflexivas⁴ y basadas en sólidos argumentos, utilizando el pensamiento crítico⁷ y comunicándose con el equipo de salud. Estas decisiones argumentadas se fundamentan en disciplinas, modelos teóricos, ciencias básicas y aplicadas, ética del cuidado⁸ y la mejor evidencia actual⁹ proveniente de investigaciones en

el área de enfermería, buscando mejorar la calidad y seguridad de la atención¹⁰.

El desarrollo de habilidades de argumentación en el campo de enfermería representa un punto crítico en la formación de profesionales altamente competentes, ya que su dominio favorece un desempeño eficiente y seguro en el ejercicio de su rol¹¹. Por tanto, resulta fundamental fortalecer esta habilidad desde las etapas iniciales de la formación de pregrado. En este sentido, es necesario que las metodologías aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje se alejen del paradigma tradicional de educación y adopten un enfoque de autorregulación, donde los estudiantes asuman un rol protagónico activo en su propio aprendizaje¹².

A nivel internacional, la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios ha sido un tema de interés investigativo¹³⁻¹⁷. Una revisión sistemática llevada a cabo en el año 2017 sobre estudios Iberoamericanos¹⁸ evidenció que la mayoría de los 43 artículos analizados eran de naturaleza descriptiva, con España como país de origen predominante y la carrera de psicología como la más estudiada. En este contexto, tanto Chile como la carrera de enfermería contaban con una presencia limitada en las investigaciones relacionadas con la autorregulación del aprendizaje.

En el ámbito nacional se han propuesto estrategias para fomentar la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Ciencias de la Salud, como las guías de autorregulación

diseñadas por Santelices y su equipo en 2014¹⁹. Estas guías, basadas en acuerdos teóricos de B. Zimmerman, han demostrado ser efectivas y superiores a las metodologías tradicionales, evidenciando un impacto positivo en el rendimiento académico^{20,21}. No obstante, en el ámbito de la enfermería, aunque se han investigado otras estrategias de autorregulación²²⁻²⁴, no se ha encontrado más evidencia respecto al uso de estas guías.

En este contexto, se vuelve esencial implementar estrategias que fomenten la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Enfermería, fortaleciendo específicamente su habilidad de argumentación. Para ello, se ha diseñado una guía que abarca las fases de planificación, ejecución y autorreflexión, contextualizada en el metaconcepto de la asignatura Gestión del cuidado del adulto y adulto mayor I. La guía incluye ejercicios intencionados para mejorar la habilidad argumentativa y está vinculada a todas las unidades temáticas relevantes. Durante el proceso, se realizan evaluaciones formativas con base en una rúbrica analítica específica, buscando brindar retroalimentación efectiva para el desarrollo del aprendizaje.

El propósito de esta investigación es indagar la percepción y nivel de satisfacción que presentan los estudiantes al utilizar la guía de autorregulación, al fortalecer su habilidad de argumentación y al implementar un sistema de evaluación formativa durante un semestre completo. Mediante esta iniciativa se busca contribuir a la formación integral de los futuros profesionales de enfermería, quienes estarán preparados para enfrentar las demandas de la sociedad y proporcionar una atención de calidad y seguridad a los pacientes a lo largo de su carrera profesional.

Material y métodos

Se llevó a cabo un estudio de investigación mixto de tipo descriptivo con una aproximación fenomenológica Husserliana. El diseño seleccionado fue un enfoque metodológico cualitativo con un componente dominante, que incorporó elementos cualitativos y cuantitativos de manera concurrente para abordar el tema de estudio de forma completa (cual-cuan).

Los participantes fueron 12 estudiantes de Enfermería de una universidad tradicional de Chile, seleccionados mediante muestreo intencionado por conveniencia, que cumplieron con los criterios de inclusión y dieron su consentimiento informado.

En la etapa cualitativa se recolectaron datos mediante entrevistas en profundidad realizadas por una docente externa sin vínculo con los participantes, a través de la plataforma virtual Zoom. Las entrevistas se basaron en un guion elaborado por la investigadora, que abarcaba conceptos de fenomenología. La metodología de Colaizzi^{25,26} se utilizó para reducir los datos e identificar temas emergentes en cada participante.

En la etapa cuantitativa se evaluó el nivel de satisfacción con la metodología utilizada mediante un cuestionario diseñado específicamente para la investigación. Se basó en una escala de Likert con 5 categorías y se realizó un proceso de validación con docentes expertos y estudiantes para garantizar su validez de contenido. El cuestionario

final constó de 30 ítems distribuidos en 7 criterios: planificación, ejecución, autorreflexión, argumentación, guía de autorregulación para fortalecer y facilitar el aprendizaje, guía de autorregulación como actividad y evaluación formativa (tabla 1).

El estudio recibió la aprobación del Comité de Ética Institucional, cumpliendo con los requisitos establecidos por E. Emanuel²⁷.

Resultados

Etapa cualitativa

Tras la reducción y análisis de datos cualitativos, siguiendo el método de Colaizzi, se evidenciaron los temas mayores y subtemas mencionados en la tabla 2.

Facilitación del aprendizaje semestral

Todos los participantes percibieron que haber desarrollado esta guía de autorregulación facilitó su proceso de aprendizaje respecto a los contenidos de la asignatura, significando un apoyo durante todo el semestre. Para José y Pedro la autoevaluación constante que implicó el desarrollo de la guía fue primordial: «*Me gustó mucho el hecho de tener la posibilidad de ir yo mismo [...] dándome cuenta de los errores que uno comete, ir corrigiéndolos a lo largo del tiempo para después, al final, darse cuenta de que todo este proceso tuvo frutos y al final el aprendizaje es el que prevalece*» (José). «*[...] poder tener la instancia de poder desarrollar una guía paso a paso y ver en lo que uno se equivoca creo que es lo que más me gustó [...]*» (Pedro). Por otro lado, recibir retroalimentación docente en las evaluaciones formativas facilitó la integración y profundización en el aprendizaje de María y Fernando: «*[...] igual el tema de que fueran formativas y tener una retroalimentación previa a eso me ayudó bastante para poder saber cómo ha sido mi avance o el enfoque que le debo dar a las respuestas que estoy entregando, y vi diferencias finalmente después de la retroalimentación, en la sumativa, porque me permitió ver como con exactitud por decirlo así, qué es lo que debo aplicar o qué es lo que no*» (María). «*Me facilitó bastante el aplicar todos los conocimientos, por el tema de que los integraba de mejor forma y los podía desarrollar mejor, y ver otros aspectos que eran los que me sugerían las profesoras [...]*» (Fernando). Laura destaca la aplicabilidad de lo aprendido a partir de sus errores, mediante las retroalimentaciones: «*[...] en el momento en que uno reflexiona se da cuenta realmente del impacto que tuvo la actividad [...] incluso en cómo uno va a seguir actuando, o en las próximas instancias parecidas que decisiones va a tomar [...]*».

Si bien percibieron el acompañamiento docente en las evaluaciones formativas, los diversos ejercicios de la guía los desafiaron a ejercer su autonomía y ser protagonistas en su proceso de aprendizaje, tal como lo expresa Santiago: «*[...] siento que igual nos sirvió para ir investigando y como ampliando el conocimiento a través de otras fuentes, no necesariamente a través de lo que solo decían las profesoras o las clases, sino que darse el trabajo de ir investigando [...]*». Los participantes fueron evidenciando mayor

Tabla 1 Descripción de los criterios para evaluar nivel de satisfacción

Criterio	Descripción
<i>Planificación</i>	Primera fase de autorregulación, en la que los estudiantes se plantean metas, expectativas, organizan sus recursos, adquieren conciencia de sus conocimientos previos y opiniones sobre lo que aprenderán
<i>Ejecución</i>	Segunda fase, en la que los estudiantes primero responden cada uno de los ejercicios propuestos con lo que recuerdan y posteriormente complementan o corrigen sus respuestas con letra negrita y de un color diferente a la inicial
<i>Autorreflexión</i>	Tercera fase, en la que una vez desarrollada la guía, los estudiantes realizan metacognición para identificar fortalezas y debilidades que influyeron durante el proceso
<i>Argumentación</i>	Habilidad que pretende fortalecer esta guía mediante los ejercicios que los estudiantes deben responder con argumentos con base teórica
<i>Guía de autorregulación para fortalecer y facilitar aprendizajes</i>	Instrumento que permite la concreción del constructo de autorregulación y la facilitación del aprendizaje, al considerar la disposición de la docente al responder dudas y entregar retroalimentación a cada estudiante durante el desarrollo de la guía, y al valorar la posibilidad de integrar estrategias de autorregulación a su proceso de aprendizaje demostrando autonomía
<i>Guía de autorregulación como actividad</i>	Actividad planificada por el equipo docente, consistente en el aprendizaje de los contenidos de las 10 unidades temáticas de la asignatura semestral, mediante el desarrollo de la guía diseñada. En la actividad se consideró la sesión informativa, en la que se explicó la consigna didáctica, las instrucciones generales y específicas de cada fase de la guía con la que trabajarían. También se valora en este criterio la creatividad en el diseño de los diversos ejercicios que abordan todas las unidades temáticas de la asignatura
<i>Evaluación formativa</i>	Considerando la evaluación auténtica, se incluyeron instancias de evaluación formativa con retroalimentación antes de la sumativa en que se realiza la autoevaluación, además de la heteroevaluación. Se utiliza una rúbrica analítica para evaluar

autonomía, incluso para el estudio semestral en la asignatura: «[...] creo que eso de ir repasando varias veces y uno mismo ser como su misma profesora, creo que fue súper enriquecedora para traspasar, quizá, estos conocimientos que están en la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo» (Cristina). «[...] para mí ver la guía de autorregulación de la última entrega, por ejemplo, que ya tenía todo contestado corregido, me sirvió muchísimo como un apoyo también para darme cuenta del por qué lo contesté así, por qué lo argumenté y los contenidos que habíamos visto» (Clara).

Tabla 2 Temas mayores y subtemas emanados del análisis de datos cualitativos

Temas mayores	Subtemas
<i>Facilitación del aprendizaje</i>	Evaluaciones Autonomía
<i>Efectos de la metodología autorregulada</i>	Habilidad argumentativa Actitud profesional
<i>Proceso de autorregulación al realizar la guía</i>	Metacognición Sentido de autoeficacia
<i>Emociones experimentadas</i>	Emociones placenteras Emociones displacenteras

Efectos de la metodología autorregulada

El desarrollo de la habilidad argumentativa fue clave para los participantes, al reconocer sus propias falencias iniciales y la importancia de ejercerla para su profesión: «[...] me daba cuenta que mi argumentación era bastante pobre. Para enfermería los cuidados siempre deben ser argumentados y uno debe tener la base de todas las ciencias básicas [...] para poder argumentar, y poner eso en práctica nos da un crecimiento profesional» (Cristina). Andrea percibe la misma importancia al señalar «[...] si uno sabe argumentar bien [...] la persona que estoy atendiendo se va a sentir en confianza de que yo le esté realizando este procedimiento», mientras que Santiago visualiza otra arista de la argumentación: «Si en algún momento [...] profesionales de otra rama de la salud están haciendo algo equivocado, poder debatir y darle cuenta de que está errado, pero a través de la argumentación [...]». De igual manera, relacionan la habilidad argumentativa con el pensamiento crítico, reflexivo y la toma de decisiones: «Creo que la mayor fortaleza es el hecho de pedir argumentación en las respuestas ya que te obliga a pensar de manera crítica y buscar una manera de justificar tus respuestas y haciendo eso uno integra contenidos [...]». Roberto menciona: «[...] la guía de autorregulación propone varios casos en el cual se necesita ejercer un pensamiento crítico y para ejercer el pensamiento crítico se necesita argumentar, era imposible desarrollar la guía sin haber tenido los conocimientos previos [...]».

Otro efecto de la guía fue la seguridad en la actitud profesional potenciada en los participantes: «[...] me estaba creyendo el cuento de sí estoy en esta carrera y tengo como lo necesario para entender qué es lo que estoy haciendo [...] con una pregunta simple o un caso breve se podían evaluar varias cosas [...]» (Andrea).

El aprendizaje mediante la guía promovió a su vez valores profesionales como la responsabilidad y honestidad: «[...] utilizar el tiempo autónomo, priorizar realizar la guía de autorregulación antes que otras cosas, ser consciente en no buscar la información para responder sino responder desde lo que uno recuerda. [...] pone hartito en juego la sinceridad, el autoconocimiento, la planificación» (Laura). Destaca también en la formación de la actitud profesional la ética profesional en la toma de decisiones: «[...] la parte ética y la parte de la toma de decisiones está bastante bien abordada, puesto que se nos ponían situaciones en las cuales nosotros teníamos que justificar nuestro quehacer de enfermería y siento que también hacían como alusión a la forma del trato hacia el paciente [...]» (Roberto).

Proceso de autorregulación al realizar la guía

La metacognición fue un proceso que según relatan los participantes, estuvo presente en todas las etapas del desarrollo de la guía y mediante el cual iban monitoreando si estaban cumpliendo con lo planificado, si las respuestas eran las correctas o debían profundizar los contenidos, a la vez que iban comprobando su propio aprendizaje. Santiago alude la importancia de la planificación en su proceso de autorregulación: «[...] la guía nos incitaba a darnos nuestro tiempo de ir revisando, contestar, poner en práctica lo que ya sabíamos y después volver a revisar y corregir. Entonces ya hay como tal dice su nombre había que ir autorregulándose con los tiempos, planificando bien, para igual no estar a último momento haciendo las cosas». En la etapa de ejecución, Andrea igualmente activó estrategias de autorregulación pues señala: «[...] me di cuenta que había contenidos que debía estudiarlos de otra forma porque ya lo que estaba haciendo no estaba sirviendo» y a la vez pudo comprobar sus aprendizajes: «[...] me llevé una grata sorpresa de saber que en realidad algo sabía, algo se quedó en mi cerebro después de todas esas clases». Esto a su vez incentivó la motivación y sentido de autoeficacia: «[...] el análisis que uno hace uno mismo con los casos que daban yo creo que fue súper gratificante el sentido de que ahí me motivó un poco más saber que sabía» (Isidora).

Emociones experimentadas

Cuando se les informó que desarrollarían una guía semestral, inicialmente algunos participantes presentaron emociones displacenteras como temor: «[...] me generaba un poco de inseguridad el hecho de cómo no poder revisar los apuntes al principio que era solo con mis conocimientos base [...]» (María), ansiedad frente a la nueva metodología «principalmente mucha confusión, porque no lograba entender la guía porque, si bien, la explicaron en una clase, en una reunión exclusivamente para explicar la guía de autorregulación, me acuerdo, yo no entendía nada, entonces también fue frustrante [...] fue una dinámica

totalmente nueva [...]» (Isidora); desmotivación: «mi primer sentir al principio fue como de frustración por así decirlo, por el tema de que iba a consumir mucha parte como de mi tiempo autónomo» (Roberto); y cansancio por la sobrecarga académica: «[...] estábamos con harta carga sobre todo de varios ramos entonces ver como una guía que se tenían que trabajar durante como todo el semestre e ir entregándola, haciendo entregas, la retroalimentación, revisándola al principio igual daba como esos sentimientos de como una sobrecarga más [...]» (Santiago).

A medida que fueron familiarizándose con la metodología y con su desarrollo, los participantes demostraron emociones más placenteras, como señala Clara: «me llamó mucho la atención, porque nunca habíamos hecho algo así [...] el hecho de que pidieran como primero contestar según lo que uno se acordaba y los conocimientos que tenían y después como una misma corregirse con lo que estudió considero que fue muy entretenido y también me puso como entre comillas a prueba [...]». José destaca: «lo que predomina es el sentimiento de satisfacción de sentir que uno iba aprendiendo», mientras que para Isidora significó un cambio en sus emociones iniciales: «creo que uno mismo vio su avance y eso a mí por lo menos también me motivó en el sentido de decir sí logré aprender algo, aunque esté aprendiendo virtualmente [...] en ese sentido me sentí feliz».

Etapas cuantitativa

Con respecto al análisis sobre el desarrollo de la argumentación utilizando la guía de autorregulación como recurso metodológico, en la [tabla 3](#) se muestra el porcentaje de satisfacción de los estudiantes, se observan altos grados de satisfacción superando el 80% en cada uno de los indicadores consultados. Las más altas valoraciones responden a los criterios de evaluación formativa y fortalecimiento de aprendizaje y el criterio más bajo con un 84% de satisfacción responde a la información metodológica, específicamente en relación a las instrucciones ([tabla 3](#)).

En relación a los momentos de desarrollo de la guía de autorregulación, los 3 criterios obtuvieron sobre un 80% de satisfacción. El mejor criterio valorado fue el de reflexión de los aprendizajes ($\bar{X} = 87,4$; $DE = 16,1$), donde sobresalen los indicadores relacionados a evaluar su propio desempeño y reflexionar sobre los cambios en la opinión inicial. Le sigue la actividad de ejecución ($\bar{X} = 86,1$; $DE = 11,9$), siendo el indicador más valorado el que se relaciona con la utilidad de corregir las respuestas iniciales con un 83% de satisfacción y en tercer lugar se encuentra el criterio de planificación del aprendizaje ($\bar{X} = 85,3$; $DE = 18,9$), sobresaliendo el ítem «consideración de la experiencia personal» con 90% ([fig. 1](#)).

Discusión

El análisis cualitativo, permitió identificar 3 temas principales que resaltan aspectos fundamentales del proceso de aprendizaje y la metodología autorregulada utilizada: «Facilitación del aprendizaje», «Efectos de la metodología autorregulada» y «Proceso de autorregulación al realizar la guía».

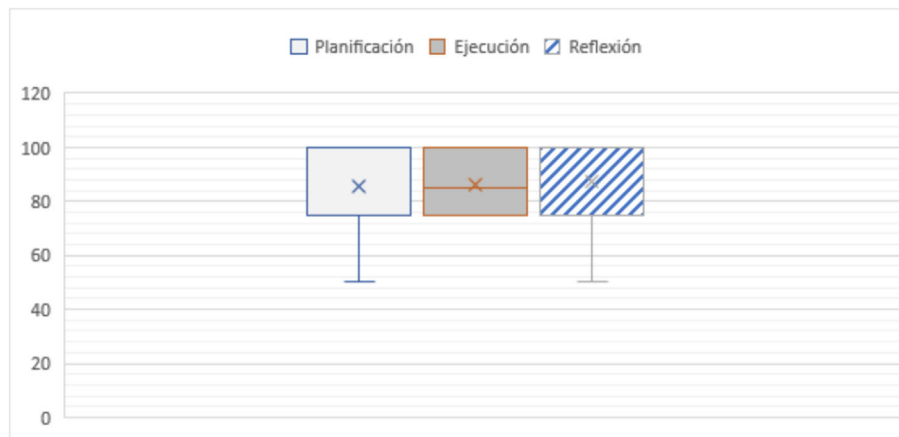
Tabla 3 Porcentaje de satisfacción estudiantil frente al desarrollo de una guía de autorregulación del aprendizaje y habilidades argumentativas

Dimensión	Indicador	Mín.	Máx.	Media	Std. DV	Desv. estándar
<i>Desarrollo de habilidades</i>	La oportunidad de fortalecer la habilidad de argumentación mediante los ejercicios propuestos en la guía	50	100	85,42	16,17	2,33
	La oportunidad de argumentar cuidados de enfermería a gestionar, que sean seguros, de calidad y con perspectiva biopsicosocial	75	100	92,19	11,71	1,69
	La oportunidad de responder los ejercicios de la fase de ejecución, expresando argumentos basados en la teoría, evidencia y/o ética del cuidado	75	100	89,06	12,53	1,81
<i>Información metodológica</i>	La sesión informativa realizada al inicio del semestre en que se explicó la consigna didáctica referente al desarrollo de la guía de autorregulación	75	100	84,38	12,23	1,77
	Las instrucciones generales de la guía de autorregulación	25	100	80,21	18,56	2,68
	Las instrucciones de cada fase (planificación, ejecución y autorreflexión) de la guía de autorregulación	50	100	87,5	15,47	2,23
	La creatividad en el abordaje de las unidades temáticas de la asignatura mediante la guía	75	100	86,98	12,62	1,82
<i>Evaluación Formativa</i>	La disposición de mi docente para responder dudas durante el desarrollo de la guía de autorregulación	50	100	89,06	15,39	2,22
	La oportunidad de recibir evaluaciones formativas junto a la retroalimentación realizada por mi docente antes de la evaluación sumativa	75	100	92,19	11,71	1,69
<i>Fortalecimiento de Aprendizajes</i>	La rúbrica diseñada para evaluar la guía de autorregulación	75	100	90,1	12,36	1,78
	La oportunidad de integrar estrategias de autorregulación a mi proceso de aprendizaje	75	100	90,63	12,23	1,77
	La utilización de la guía para facilitar mis aprendizajes en la asignatura	50	100	89,06	15,39	2,22
	La utilización de la guía para favorecer mi autonomía en el aprendizaje	75	100	90,63	12,23	1,77
	La oportunidad que me entregó la guía para pensar en cómo estoy aprendiendo	75	100	90,63	12,23	1,77

Bajo el tema «Facilitación del aprendizaje», la guía de autorregulación proporcionó un apoyo significativo para aprender junto con el sistema de autoevaluación, hallazgos concordantes con lo observado por Fraile et al.²⁸ y Panadero et al.^{29,30} respecto al uso de rúbricas, pues al conocer previamente qué se espera de ellos, se pueden autorregular con base en las metas planteadas, a la vez que aumenta su sentido de autoeficacia y su motivación hacia el aprendizaje. Las evaluaciones formativas²⁹, junto con la

retroalimentación docente, contribuyeron a una integración más profunda en el aprendizaje y permitieron a los participantes mejorar sus enfoques en las respuestas.

En relación con los «Efectos de la metodología autorregulada», los participantes reconocieron la importancia de desarrollar habilidades argumentativas en el campo de la enfermería. La argumentación se asoció con el pensamiento crítico, reflexivo y la toma de decisiones⁷, siendo esencial para una práctica profesional efectiva¹¹.

**Figura 1** Satisfacción usuaria con respecto a las etapas de planificación, ejecución y reflexión desarrolladas en la guía de autorregulación de aprendizaje.

También se destacó que la metodología promovió valores profesionales como la responsabilidad, honestidad y ética en la toma de decisiones.

En el «Proceso de autorregulación al realizar la guía», la metacognición fue relevante en todas las etapas, y la planificación fue clave para monitorear y ajustar los avances. Esto es muy relevante, pues se condice con lo demostrado por Santelices et al.¹⁹ y Williams et al.²¹ sobre la efectividad de las guías de autorregulación. Los altos niveles de satisfacción reportados por todos los participantes refuerzan la efectividad de la guía. Aunado a esto, se evidencia que los participantes valoraron con alta satisfacción el haber transitado por las 3 fases teóricas de la autorregulación descritas por Zimmerman²⁰, a saber: la planificación en que consideraron entre otros aspectos sus «experiencias personales previas», para luego en la ejecución corregir o perfeccionar sus respuestas iniciales y cerrando el ciclo con la autorreflexión respecto a sus propios desempeños.

A pesar de esto, se identificaron debilidades en la extensión de la guía y la sobrecarga académica de otras asignaturas, lo que sugiere la necesidad de ajustes futuros. Es relevante resaltar cómo la metodología autorregulada estimuló la autonomía en los participantes, aunque algunos enfrentaron dificultades iniciales tal como se evidenció en estudiantes de Enfermería en Canadá²⁴. Se destaca también la alta valoración de la metodología autorregulada, la encontraron útil y efectiva para abordar de manera profunda los contenidos y habilidades de argumentación relacionadas con la gestión del cuidado en enfermería.

Surgen como hallazgos emergentes entre los resultados, que la experiencia de desarrollar la guía estuvo cargada de emociones y que además se estimuló el refuerzo de valores profesionales, destacando que ambas potencialidades de la guía no han sido descritas en estudios previos. Esto representa un campo de estudio interesante y relevante para el desarrollo continuo de la educación en enfermería.

El estudio contribuye al conocimiento acerca de los beneficios vivenciados por los estudiantes de Enfermería en el contexto de la autorregulación. Si bien los resultados no son generalizables debido a su enfoque cualitativo predominante, se espera que la investigación sea una base para futuras exploraciones en esta área.

Financiación

Los autores declaran no haber recibido financiación.

Conflicto de intereses

Los autores no declaran conflicto de intereses. Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética científica de la Universidad Finis Terrae y cuenta con el consentimiento informado de todos los participantes.

Bibliografía

- González C, Carbonero M, Lara F, Martín P. "Learning to learn" in Nursing Higher Education. Invest Educ Enferm [Internet]. 2013;31(3):473–9 [consultado 20 Nov 2023], Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/317505379_Learning_to_learn_in_Nursing_Higher_Education.
- Medina-Ramírez RI, Álamo-Arce DD, Costa MJ, Rodríguez de Castro F. Aprendizaje autorregulado: una estrategia para enseñar a aprender en ciencias de la salud. Rev la Fund Educ Médica [Internet]. 2019;22(1):5 [consultado 17 Oct 2023], Disponible en: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2014-98322019000100002.
- Vives-Varela T, Durán-Cárdenas C, Varela-Ruiz M, Fortoul van der Goes T. La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. Invest en Educ Médica [Internet]. 2014;3(9): 34–3.9. [consultado 17 Oct 2023], Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505714727231>.
- Silva Muñoz MA. Gestión del cuidado en enfermería desde una reflexión epistemológica. Benessere Rev Enfermería [Internet]. 2021;5(1):52–63 [consultado 18 Nov 2023], Disponible en: <https://revistas.uv.cl/index.php/Benessere/article/view/2722>.
- Campos C, Vargas X, Milos P. Los servicios profesionales de la enfermera(O) en la legislación chilena. Rev Médica Clínica Las Condes [Internet]. 2018;29(3):270–7 [consultado 10 Nov 2023], Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864018300555?via%3Dihub>.
- Ministerio de Salud Pública. DFL 725. Decreto 725. Código Sanitario. BCN Ley Chile. [Internet]; [consultado 15 Sep 2023], Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=5595>; 1968.
- Jimenez J-M, Lopez M, Castro M-J, Martin-Gil B, Cao M-J, Fernandez-Castro M. Development of critical thinking skills of undergraduate students throughout the 4 years of nursing degree at a public university in Spain: a descriptive study. BMJ Open [Internet]. 2021;11(10), e049950. [consultado 20 Oct 2023], Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34711594/>.
- Martins V, Santos C, Duarte I. Bioethics education and the development of nursing students' moral competence. Nurse Educ Today [Internet]. 2020;95(September), 104601. [consultado 18 Oct 2023], Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691720314519?via%3Dihub>.
- Arechabala MC, Catoni Salamanca MI, Rojas Silva N, Rubio Acuña M, Carrasco Aldunate P. Implementación de la práctica basada en evidencia en el currículo de Enfermería. Educ Med Super. 2018;32(1) 0–0. [consultado 20 Oct 2023], Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000100024.
- Castro M, Simian D. La enfermería y la investigación. Rev Médica Clínica Las Condes [Internet]. 2018;29(3):301–10 [consultado 20 Oct 2023], Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864018300531?via%3Dihub>.
- Makhene A. Argumentation: a methodology to facilitate critical thinking. Int J Nurs Educ Scholarsh [Internet]. 2017;14(1). [consultado 20 Oct 2023], Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28640752/>.
- Valencia-Serrano M. Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad. Educ y Educ [Internet]. 2020;23(2):267–90. [consultado 20 Oct 2023] Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/343433385_Diseño_de_tareas_para_promover_aprendizaje_autorregulado_en_la_universidad.
- De La Fuente J, López-García M, Mariano-Vera M, Martínez-Vicente JM, Zapata L. Personal self-regulation, learning approaches, resilience and test anxiety in psychology students. Estud Sobre Educ [Internet]. 2017;32:9–26. [consultado 20 Nov 2023], Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/315539965_Personal_Self-Regulation_Learning.

- [Approaches_Resilience_and_Test_Anxiety_in_Psychology_Students.](#)
14. Lengetti E, Kronk R, Cantrell MA. A theory analysis of Mastery Learning and Self-Regulation. *Nurse Educ Pract* [Internet]. 2020;November 2020(49), 102911. [consultado 18 Ago 2023], Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1471595320309975?via%3Dihub>.
 15. Inzlicht M, Werner KM, Briskin JL, Roberts BW. Integrating models of self-regulation. *Annu Rev Psychol* [Internet]. 2021;72: 319–45. [consultado 18 Ago 2023], Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33017559/>.
 16. Ganda DR, Boruchovitch E. Self-regulation of learning: key concepts and theoretical models. *Rev Psicol da Educ* [Internet]. 2018;1(46):71–80. Disponible en: <http://educa.fcc.org.br/pdf/psie/n46/2175-3520-psie-46-71.pdf>.
 17. Navea Martín A. Self-regulated learning in health. sciences students: recommendations for educational practice. *Educ Médica* [Internet]. 2018;19(4):193–200. [consultado 25 Ago 2023], Disponible en: <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-el-aprendizaje-autorregulado-estudiantes-ciencias-S157518131730013X>.
 18. Hernández Barrios A, Camargo Uribe Á. Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Rev Latinoam Psicol* [Internet]. 2017;49 (2):146–1.60. [consultado 25 Ago 2023], Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S012005341730016X?via%3Dihub>.
 19. Santelices L, Williams C, Soto M, Dougnac A. Efecto del enfoque de autorregulación del aprendizaje en la enseñanza de conceptos científicos en estudiantes universitarios en ciencias de la salud. *Rev Med Chile* [Internet]. 2014;142(3):375–81.
 20. Zimmerman BJ. Educational psychologist from cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path) from cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive. *Educ Psychol* [Internet]. 2013;48(3):135–47. [consultado 20 Oct 2023], Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/263080929_From_Cognitive_Modeling_to_Self-Regulation_A_Social_Cognitive_Career_Path/links/55ddf67d08ae45e825d39539/From-Cognitive-Modeling-to-Self-Regulation-A-Social-Cognitive-Career-Path.pdf.
 21. Williams C, Santelices L, Ávila M, Soto M, Dougnac A. Impacto de la aplicación del enfoque de autorregulación del aprendizaje sobre los resultados en asignaturas de corte científico en estudiantes de medicina de la Universidad Finis Terrae. *Rev Med Chile* [Internet]. 2017;145(5):595–6.02. [consultado 15 Ago 2023], Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/319277785_Impacto_de_la_aplicacion_del_enfoque_de_autorregulacion_del_aprendizaje_sobre_los_resultados_en](https://www.researchgate.net/publication/319277785_Impacto_de_la_aplicacion_del_enfoque_de_autorregulacion_del_aprendizaje_sobre_los_resultados_en_asignaturas_de_corte_cientifico_en_estudiantes_de medicina_de_la_Universidad_Finis_Terrae)
 22. Irvine S, Williams B, Özmen M, McKenna L. Exploration of self-regulatory behaviours of undergraduate nursing students learning to teach: a social cognitive perspective. *Nurse Educ Pract* [Internet]. 2019;41(May), 102633. [consultado 15 Ago 2023], Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31722263/>.
 23. Sanaie N, Vasli P, Sedighi L, Sadeghi B. Comparing the effect of lecture and Jigsaw teaching strategies on the nursing students' self-regulated learning and academic motivation: A quasi-experimental study. *Nurse Educ Today* [Internet]. 2019;79 (December 2018):35–40. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.05.022>.
 24. Bingen HM, Steindal SA, Krumsvik R, Tveit B. Nursing students studying physiology within a flipped classroom, self-regulation and off-campus activities. *Nurse Educ Pract* [Internet]. 2019;35(April 2018):55–62. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.01.004>.
 25. Abalos EE, Rivera RY, Locsin RC, Schoenhofer SO. Husserlian phenomenology and Colaizzi's method of data analysis: exemplar in qualitative nursing inquiry using nursing as caring theory. *Int J Hum Caring* [Internet]. 2016;20(1):19–23. [consultado 20 Oct 2023], Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/299407718_Husserlian_Phenomenology_and_Colaizzi's_Method_of_Data_Analysis_Exemplar_in_Qualitative_Nursing_Inquiry_Using_Nursing_As_Caring_Theory.
 26. Morrow R, Rodríguez A, King N. Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The Psychologist* [Internet]. 2015;28(8): 643–6.44. [consultado 20 Oct 2023], Disponible en: http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/26984/1/Morrow_et_al.pdf.
 27. Emanuel E. ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos [Internet]. 2002:83–95 [consultado 18 Nov 2023], Disponible en: https://www.bioeticacs.org/iceb/seleccion_temas/investigacionEnsayosClinicos/Emanuel_Siete_Requisitos_Eticos.pdf.
 28. Fraile J, Pardo R, Panadero E. ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Rev Complut Educ Educación* [Internet]. 2017;28(4):1321–13.34. [consultado 18 Ago 2023], Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51915/51790>.
 29. Panadero E, Andrade H, Brookhart S. Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher* [Internet]. 2018;45(1):13–31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>.
 30. Panadero E, Romero M. To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* [Internet]. 2014;21(2):133–48. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.877872>.