



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



Centro de Investigación  
Transdisciplinar en Psicología

**Universidad Autónoma del Estado de Morelos**  
**Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología**

***DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA AUTORREGULACIÓN DEL  
APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL***

**Tesis**

***Para obtener el grado de Doctora en Psicología***

**Presenta**

***Ivet García Montero***

**Directora de tesis:**

***Dra. Doris Castellanos Simons***

**Cuernavaca, Morelos, mayo de 2020**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



Centro de Investigación  
Transdisciplinar en Psicología

**Universidad Autónoma del Estado de Morelos**  
**Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología**

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA AUTORREGULACIÓN DEL  
APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

Tesis para obtener el grado de Doctora en Psicología

Presenta

**Ivet García Montero**

Directora de tesis:

**Dra. Doris Castellanos Simons**

Comité Tutorial y Revisor

Dra. Imke Hindrichs (Tutora)

Dra. Gabriela López Aymes (Tutora)

Dr. Aldo Bazán Ramírez (Tutor)

Dr. Víctor Manuel Patiño Torrealva (Tutor)

Dr. Eduardo Hernández Padilla (Revisor)

Dr. Luis Pérez Álvarez (Revisor)

Dr. Josué Anzaldúa Andreu (Revisor)

Dra. Ruth Belinda Bustos Córdova (Revisora)

Cuernavaca, Morelos, mayo de 2020

# *Dedicatorias*

*A mi hijo y mi esposo, mi equipo cercano.*

*A mis padres y mi hermana*

## **Agradecimientos**

Agradezco profundamente a los doctores: Imke Hindrichs, Gabriela López Aymes, Aldo Bazán Ramírez y Víctor Manuel Patiño Torrealva, integrantes del Comité Tutorial, por sus oportunas y valiosas aportaciones a lo largo de la construcción de este trabajo, y a los doctores Eduardo Hernández Padilla, Luis Pérez Álvarez, Josué Anzaldúa Andreu y Ruth Belinda Bustos Córdova, por aceptar amablemente participar en la revisión del mismo; las contribuciones de todos fueron fundamentales para la mejora de la tesis. Estimo ampliamente sus enriquecedoras observaciones y agradezco la dedicación ofrecida a la valoración del trabajo.

Mi especial agradecimiento a la Dra. Doris Castellanos Simons, directora de la tesis, por su inmenso compromiso con la calidad de la investigación científica y por su inestimable contribución para el desarrollo del proceso investigativo y la elaboración de este documento.

Mi reconocimiento al Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos por su elevada calidad académica y por la oportunidad brindada para realizar los estudios de Doctorado en Psicología. Hago extensivo este agradecimiento a todo su personal académico y administrativo.

De igual forma, agradezco el apoyo brindado por las autoridades y el personal administrativo de la Universidad Pedagógica Nacional, en Morelos, y en particular, de la sede Ayala, para asistir a los seminarios del Doctorado en Psicología y para culminar este proceso de titulación.

Mi agradecimiento, con mucho cariño, a los estudiantes de la generación 2015-2019 de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en la sede Ayala, protagonistas de esta investigación y quienes mostraron constantemente su interés y disposición a convertirse en aprendices autorregulados.

Mi más sincero agradecimiento y todo mi afecto a mi familia cubana y mexicana, dispuesta siempre a ayudar. De formas diversas, su apoyo ha sido esencial para lograr este resultado.

## Resumen

La autorregulación del aprendizaje ha constituido un tema sustancial en la investigación educativa y psicológica durante las últimas décadas. La tesis que se presenta se inserta en esta significativa línea de investigación y muestra el proceso de investigación que se llevó a cabo con treinta y dos estudiantes universitarios, formados para ser educadores e interventores educativos en una sede de la Universidad Pedagógica Nacional, en Morelos. Los objetivos principales del estudio estuvieron relacionados con la generación de un modelo teórico-metodológico para la comprensión del desarrollo de la autorregulación del aprendizaje y la formación de competencias para la misma en el entorno educativo. En esa dirección, se hace énfasis en la identificación y explicación de aquellas condiciones y factores mediadores que permiten conducir y fortalecer los procesos de formación de aprendices autorregulados y sus competencias para la estructuración, gestión y contextualización del aprendizaje en los contextos de práctica real.

El trabajo se sustenta, teóricamente, en las aportaciones del Enfoque histórico cultural y se enmarca en el modelo cualitativo de investigación. Su diseño metodológico corresponde a la investigación acción participativa y se tradujo en un trayecto de sucesivos momentos de diagnóstico participativo, problematización y generación de alternativas encaminadas a la mejora y transformación de los procesos de autorregulación del aprendizaje y de formación profesional. El análisis de los resultados fue realizado de manera minuciosa combinando procedimientos esenciales para la interpretación y categorización de la abundante información recabada. Los mismos fueron presentados a través de la sistematización y los principios básicos de la Teoría fundamentada.

El modelo explicativo propuesto constituye un mecanismo dinámico y dialéctico que vincula tres grandes ejes de mediación: social, psicológico y pedagógico, estrechamente articulados entre sí, y cuyo engranaje muestra la profunda relación entre educación y desarrollo, en la que, desde los principios vigotskianos, la primera precede a la transformación que implica el desarrollo psicológico. Se considera así, que la formación de competencias de autorregulación implica la apropiación por parte de los aprendices de saberes culturales e históricos en torno a la autorregulación y el rediseño de situaciones de aprendizaje que posibiliten el cambio de las acciones formativas en el marco de las relaciones sociales generadas en el contexto educativo.

**Palabras claves:** autorregulación del aprendizaje, competencias para la autorregulación, formación profesional

## Contenido

Introducción .....	10
CAPÍTULO I. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	15
1.1 Justificación de la investigación.....	15
1.1.1 La importancia de la autorregulación del aprendizaje en el contexto socioeconómico y educativo actual.....	15
1.1.2 Los procesos de autorregulación del aprendizaje en la formación de educadores .....	20
1.2 Antecedentes de investigación .....	22
1.3. Planteamiento del problema .....	36
1.4. Delimitación del problema de investigación y objetivos del estudio .....	42
CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....	45
2.1 Los modelos explicativos de la autorregulación en el contexto de la Psicología educativa contemporánea: el predominio de la perspectiva sociocognitiva .....	46
2.2 Comprensión de la autorregulación desde el Enfoque histórico-cultural: su función en el desarrollo de la personalidad.....	51
2.3 Las competencias para la autorregulación del aprendizaje desde el Enfoque histórico-cultural. Premisas metodológicas .....	59
2.4 Fundamentos conceptuales y prácticos de la formación de educadores: desarrollo del pensamiento reflexivo .....	68
2.5 El papel regulador de las concepciones de los educadores en formación y los procesos para su estructuración y reconstrucción.....	73
CAPÍTULO III. BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN .....	79
3.1 La metodología de investigación cualitativa como soporte de la investigación psicoeducativa y de la autorregulación.....	79
3.2 El método genético y sus aportaciones en la comprensión del desarrollo de los procesos psicológicos .....	85
3.3 Principios epistemológicos vinculados al enfoque metodológico cualitativo en el estudio de la autorregulación del aprendizaje.....	87
3.4 La investigación-acción participativa.....	89
CAPÍTULO IV. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	93
4.1 Tipo de investigación .....	93
4.2 Diseño de la investigación.....	95
4.3 Participantes en el estudio .....	97

4.4 Técnicas de investigación.....	100
4.4.1 Técnicas empleadas para la obtención de información .....	100
4.4.2 Procedimiento para el análisis de los resultados: técnicas utilizadas .....	109
4.5 Procedimiento de investigación.....	117
4.6 Manejo de los principios y consideraciones éticas en la investigación.....	128
<b>CAPÍTULO V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>132</b>
5.1 Sistematización de la experiencia: el recorrido con los jóvenes estudiantes en el transcurso de la investigación-acción participante .....	132
5.2 Los resultados de la etapa de exploración inicial: el punto de partida .....	137
5.2.1 Factores psicosociales y escolares que han influido en los procesos de autorregulación del aprendizaje en los jóvenes estudiantes .....	137
5.2.2. Expectativas y metas de formación profesional de los estudiantes: posibilidades de desarrollo de nuevos fines vinculados a la autorregulación misma del aprendizaje .....	151
5.2.3 Concepciones iniciales y representaciones conceptuales de los estudiantes acerca de la autorregulación del aprendizaje.....	160
5.2.4 Las percepciones de los estudiantes acerca del papel de la autorregulación del aprendizaje en su formación profesional.....	164
5.3 Los resultados de la etapa de diagnóstico profundo: efectos de la problematización y la reflexión metacognitiva en el autodescubrimiento de necesidades y metas de desarrollo relacionadas con la autorregulación del aprendizaje.....	166
5.3.1 Caracterización del estado inicial de las competencias para la autorregulación del aprendizaje en los participantes .....	167
5.3.2 Las opiniones de los participantes respecto a las necesidades de formación de sus procesos de autorregulación y a las problemáticas que enfrentan para lograrlo .....	173
5.3.3 Percepción de saberes y comportamientos propios relacionados con las competencias del aprendiz autorregulado .....	194
5.3.4 Integración de los resultados de los diagnósticos inicial y profundo .....	196
5.4 Los resultados de las etapas de construcción de hipótesis explicativas y de elaboración de propuestas mediadoras para el cambio: la generación del sistema de ayudas para el desarrollo de competencias de autorregulación .....	217
5.4.1 El sistema de mediadores generado para el desarrollo de los procesos de autorregulación del aprendizaje.....	218
5.4.2 Impacto de los procesos de mediación de la IAP: el papel de la reflexión y análisis metacognitivo en la problematización y en el planteamiento de nuevas metas formativas .....	228
5.5 Los resultados de la etapa de evaluación y transferencia de los logros alcanzados en la IAP .....	234
5.6 Aproximación a un modelo teórico de la formación y desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje.....	260

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.....	277
Conclusiones .....	288
Referencias .....	293
Anexos.....	310

#### Figuras

Figura 1. Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan .....	48
Figura 2: Etapas del proceso de IAP con estudiantes de LIE, UPN.....	97
Figura 3. Ejes de análisis de los grupos focales.....	103
Figura 4. Tipos de factores determinantes de la autorregulación del aprendizaje .....	138
Figura 5. Personas con las que viven los estudiantes.....	139
Figura 6. Tipo de sistema educativo privado o público cursado.....	144
Figura 7. Tipo de Subsistema de Educación Media Superior.....	150
Figura 8. Expectativas de los estudiantes respecto a la educación.....	153
Figura 9. Expectativas de los estudiantes respecto a la educación. Categoría abierta.....	154
Figura 10. Expectativas de los estudiantes respecto a la Universidad.....	154
Figura 11. Metas de los estudiantes identificadas en el diagnóstico inicial.....	157
Figura 12. Resultados de la dimensión Proceso Ejecutivo.....	169
Figura 13. Resultados de la dimensión Proceso Cognitivo.....	169
Figura 14. Resultados de la dimensión Motivación.....	170
Figura 15. Resultados de la dimensión Control.....	170
Figura 16. Comparativa de Medias por dimensiones.....	171
Figura 17. Calificación total por estudiante.....	172
Figura 18. Factores que inciden en la autorregulación del aprendizaje y categorías relacionadas...	197
Figura 19. Características del desarrollo real de los procesos de autorregulación del aprendizaje...	204
Figura 20. Condiciones relacionadas con el desarrollo potencial de la autorregulación del aprendizaje.....	210
Figura 21. Relación entre el proceso de IAP y la mediación en la ZDP.....	221
Figura 22. Eje 1: Comprensión y conceptualización del proceso de autorregulación.....	236
Figura 23. Eje 2: Manifestación de indicadores de competencias de estructuración.....	244
Figura 24. Eje 2. Expresión de indicadores de las competencias de gestión.....	249
Figura 25. Eje 2: Manifestación de indicadores de competencias de contextualización. ....	255

Figura 26. Modelo explicativo de la formación de las competencias de autorregulación del aprendizaje.....	261
Tablas	
Tabla 1. Dimensiones de la autorregulación de Pintrich y Schunk.....	50
Tabla 2. Ejes de análisis para la valoración de resultados de la sesión de diálogo generativo.....	108
Tabla 3. Procedimiento de investigación: etapas y objetivos de las mismas.....	118
Tabla 4. Estadísticos descriptivos por dimensiones prueba SRLI.....	167
Tabla 5. Categorías de las competencias del aprendizaje.....	177
Tabla 6. Competencias de estructuración: categorías e indicadores.....	237
Tabla 7. Competencias de gestión: categorías e indicadores.....	246
Tabla 8. Competencias de contextualización: categorías e indicadores.....	254
Anexos	
Anexo 1. Mapa curricular de la Licenciatura en intervención educativa (LIE). Línea Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA).....	310
Anexo 2. Cuestionario acerca del proceso de autorregulación.....	312
Anexo 3. Cuestionario de datos generales sociodemográficos y de historia escolar dirigido a estudiantes de UPN.....	313
Anexo 4. Sistema de ejes de análisis y categorías para la valoración de las competencias de autorregulación del aprendizaje.....	315
Anexo 5. Inventario del aprendizaje autorregulado.....	317
Anexo 6. Guía de entrevista apreciativa-generativa.....	323
Anexo 7. Documento de consentimiento informado.....	324
Anexo 8. Resumen de las metas para los próximos tres años.....	328
Anexo 9. Metas de aprendizaje elaboradas en la materia trabajadas durante el proceso de IAP.....	331

## **Introducción**

La autorregulación del aprendizaje ha constituido un tema relevante en la investigación educativa y psicológica durante las últimas décadas. Han sido numerosos los estudios realizados en este ámbito (Torrano, Fuentes y Soria, 2017; Rosário et al., 2014), que intentan explicar las características y componentes del proceso de autorregulación del aprendizaje, así como las vías para la formación de aprendices autorregulados, especialmente, universitarios.

El interés de psicólogos educativos y de pedagogos por diseñar e instrumentar modelos conceptuales y prácticos para el desarrollo de aprendices autorregulados en el contexto educativo y, en particular, en el universitario, ha respondido a diversas razones. En primer lugar, se han incrementado las exigencias a los procesos educativos determinadas por las transformaciones socioeconómicas que se han producido a nivel internacional, especialmente, condicionadas por el desarrollo tecnológico, la globalización y la inestabilidad económica. El hecho de que la enseñanza superior y los procesos de formación profesional medien entre las instancias educativas institucionalizadas y el mundo laboral ha depositado altas responsabilidades en los primeros, respecto al desarrollo de las competencias que los jóvenes deben poseer para enfrentar con éxito las demandas de su vida laboral.

En esa dirección, los estudiantes que transitan por la educación superior tienen la responsabilidad y el reto de formarse para enfrentar una dinámica de cambios e incertidumbres sin antecedentes en la historia humana. Estas exigencias plantean la necesidad de nuevos recursos de aprendizaje, del desarrollo de procesos y estrategias que se tornen mediadores del aprendizaje permanente y autorregulado, como vía oportuna de apropiación de los nuevos saberes que en las tareas profesionales puedan requerirse.

En segundo lugar, el desarrollo de la Psicología Educativa ha conducido a perspectivas teóricas y metodológicas que han puesto en el centro de atención al aprendiz; es así que la visión constructivista de los procesos de aprendizaje, que ha progresado con fuerza en el contexto de la disciplina, considera relevante el papel activo de quien aprende, el uso de estrategias y acciones metacognitivas que le otorgan conocimiento y control de sus procesos para aprender.

Son, justamente, los avances de la investigación en la Psicología Educativa y la Psicopedagogía los que han mostrado que los indicadores para valorar la calidad del aprendizaje y

la pertinencia de sus logros están relacionados con sus posibilidades para gestionar sus saberes, estructurarlos y transferirlos en las situaciones necesarias. Para ello, los aprendices deben emplear instrumentos adecuados para reconocer, dirigir y perfeccionar sus propios procesos de aprendizaje.

Para lograr el desarrollo de tales instrumentos, especialmente en el contexto escolar, no sólo se requiere la motivación y disposición de quienes aprenden, sino la orientación y mediación oportuna de sus educadores, docentes y formadores, que tienen la posibilidad de diseñar las situaciones de aprendizaje propicias para lograrlo y de crear las condiciones adecuadas para que se formen aprendices autorregulados, autónomos y líderes de su propio aprendizaje. Estas condiciones pueden relacionarse con la creación de ambientes cooperativos, reflexivos, constructivos o incluso abiertos a la investigación participativa.

En el ámbito específico de la formación de educadores y docentes, se considera que los educadores sólo se harán competentes si autorregulan sus procesos formativos y se hacen conscientes de sus propias necesidades de aprendizaje, convirtiendo las mismas en motivos y metas de superación profesional. La capacidad para organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2007) es uno de los principios básicos de la formación de los maestros en la actualidad, influenciada por las múltiples demandas sociales que se hacen a la escuela.

En correspondencia con las ideas expuestas anteriormente, se reconoce la necesidad de fortalecer la investigación en el ámbito de la formación de la autorregulación del aprendizaje desde la comprensión de su carácter complejo e integrador, como instrumento de desarrollo humano y como herramienta rectora de la formación profesional, tema de profundo interés en este estudio.

Para ello, se hace imprescindible la profundización y reelaboración teórica, con miras a producir explicaciones que permitan entender las barreras que impiden su formación y los procesos y circunstancias que favorecen su desarrollo. De igual manera, es la investigación psicoeducativa la vía para generar alternativas metodológicas aplicables en los procesos de enseñanza y de formación de los estudiantes que contribuyan al aprendizaje mismo de la autorregulación, considerando, que es éste, un proceso educable y que se pueden organizar acciones interventivas y psicopedagógicas para favorecerlo (Schunk, 2012).

Desde ese punto de vista, la investigación surge como resultado del análisis del estado del conocimiento en el ámbito de la autorregulación del aprendizaje y el reconocimiento de un

insuficiente esclarecimiento de los mecanismos y procesos formativos de la misma. Se destaca el predominio de estudios descriptivos que limitan, no sólo la explicación teórica de la formación y desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios y en los futuros educadores, sino la generación de acciones de intervención congruentes con la teoría existente.

Los objetivos de este estudio responden a esa orientación investigativa. Se pretende generar una propuesta teórico-metodológica para la comprensión del desarrollo de la autorregulación del aprendizaje desde los sustentos conceptuales del enfoque histórico cultural y de otros modelos afines, y contribuir a la formación de aprendices autorregulados en sus contextos de práctica real, en este caso encaminada a la formación profesional para ser educadores. Para ello, el estudio se basa en los principios de la investigación-acción participativa y recorre un trayecto de sucesivos momentos de diagnóstico participativo, problematización y generación de alternativas encaminadas a la mejora y transformación de los procesos de aprendizaje y formación profesional.

En esa dirección, se hace énfasis en la explicación y desarrollo de aquellos mediadores psicológicos que permiten conducir y fortalecer los procesos de aprendizaje y su autorregulación; por ello, entre los fines de la investigación se destaca la profundización en el análisis de las competencias para la autorregulación: de estructuración, gestión y contextualización del saber propio (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004) y la explicación de los mecanismos que posibilitan su desarrollo en los jóvenes participantes.

Estas intenciones son congruentes, también, con las tendencias actuales de la formación de educadores, que destacan el carácter permanente de la misma, así como la visión de que la formación del profesorado implica “aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella” (Imbernón, 2004, p. 11). Esta formación centrada en la mejora de la propia práctica, entendiendo la docencia como “profesión dinámica” (Imbernón, 2004) y al maestro como actor reflexivo, activo y transformador implica, necesariamente, cambios en los procesos formativos para dirigir los mismos hacia la preparación de un educador autónomo, gestor de sus procesos de aprendizaje y competente para enfrentar las demandas de los procesos educativos.

Los aprendices que participaron en la investigación son estudiantes de nivel superior que se forman para las tareas de docencia e intervención educativa en la Universidad Pedagógica

Nacional, sede Ayala, Morelos. Desde la perspectiva de la investigación aplicada, la investigación tributa a las necesidades formativas de estos jóvenes, tomando como referentes los saberes profesionales que se plantean en el perfil docente actual y las insuficiencias que persisten en sus procesos de autorregulación, así como las demandas a las que deben responder los estudiantes que se forman en educación superior, en general, antes mencionadas.

Con relación a la estructura del documento, la tesis está organizada en seis capítulos. En el capítulo uno, se presentan los principales aspectos abordados en la problematización y la fundamentación de la importancia y pertinencia del estudio. Se valoran los elementos que justifican su puesta en marcha desde diversas perspectivas, el contexto socioeconómico global y nacional, las demandas actuales a la educación y al perfil de los educadores, las características de las propuestas formativas de la Universidad Pedagógica Nacional, como contexto institucional, y las expectativas que se plantean a los estudiantes desde las concepciones de la Psicología de la Educación y la investigación psicopedagógica contemporánea. Como consecuencia de este análisis y de la revisión de los antecedentes de la investigación, se plantea y delimita el problema de investigación y sus objetivos.

El capítulo dos, muestra los fundamentos teóricos esenciales construidos, los que reflejan la revisión temática y la comprensión teórica del objeto de estudio. Es importante destacar, que el proceso de elaboración de dichos sustentos fue continuo durante toda la investigación y supuso, también, la producción de saberes explicativos desde la situación concreta que se estudia, intención del enfoque cualitativo que se asume. La propuesta teórica fundamental que respalda el trabajo se encuentra en el Enfoque histórico-cultural, aunque la explicación de la autorregulación del aprendizaje, por su complejidad, requiere la integración de otros modelos conceptuales que han hecho importantes aportaciones a su estudio.

En el capítulo tres, se presenta la metodología de la investigación, enfatizando el carácter cualitativo del estudio y los sustentos epistemológicos y metateóricos que posibilitan la comprensión de la autorregulación del aprendizaje, tomando en cuenta la complejidad de este proceso, así como sus particularidades evolutivas y su relación con los procesos educativos. Se articulan los principios metodológicos señalados con la elección de la investigación acción participativa como diseño del estudio y se fundamenta su aplicación.

En el capítulo cuatro, se muestra el camino que siguió la investigación. Se presentan el procedimiento y las etapas transitadas durante la misma, así como las técnicas utilizadas para la obtención de los datos, fundamentalmente cualitativos, y para su análisis. Se describen los participantes y se aborda el proceso de consentimiento informado establecido con ellos.

En el capítulo cinco, se exponen los resultados empíricos de la investigación y la propuesta explicativa generada, en torno a la formación de las competencias de autorregulación de los jóvenes estudiantes, que responde a la pregunta rectora del estudio. La presentación de los resultados y su análisis está hecha sobre la base de los principios de la sistematización en el marco de la investigación científica, la cual posibilitó la reconstrucción crítica y valorativa del trayecto investigativo a lo largo de las etapas del proceso de investigación acción participativa y la articulación de la valoración de los datos obtenidos de acuerdo a los objetivos de estudio. Para finalizar, se asumen los principios de la teoría fundamentada, como estrategia de análisis y elaboración conceptual, para presentar la teoría sustantiva que sostiene la propuesta teórico–metodológica que aporta este estudio, acerca de la autorregulación del aprendizaje desde el Enfoque histórico-cultural.

El capítulo seis, presenta la discusión de los resultados, con la intención de confrontar los hallazgos obtenidos en el estudio con los antecedentes investigativos revisados y llevar a cabo una valoración crítica de los mismos. Se muestran los principales logros y los límites de la investigación con la intención de proyectar nuevas líneas de trabajo científico en el ámbito de la autorregulación del aprendizaje.

El informe cierra con las conclusiones y las propuestas de continuidad. Todo el texto está acompañado por figuras, tablas y anexos que facilitan la comprensión de lo expuesto.

# **CAPÍTULO I. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

## **1.1 Justificación de la investigación**

### **1.1.1 La importancia de la autorregulación del aprendizaje en el contexto socioeconómico y educativo actual**

La investigación educativa y psicológica no puede desligarse de los fenómenos del entorno social y económico en que está inmersa, y que de forma dinámica inciden en las problemáticas que la ciencia misma debe abordar. El período de tiempo transcurrido durante el presente siglo ha confirmado que las condiciones económicas y tecnológicas, cada vez más cambiantes, seguirán impactando los procesos educativos y, como consecuencia, el papel de los aprendices y de los maestros.

Los nuevos requerimientos que la sociedad y el mundo actual plantean a los procesos educativos se traducen en un conjunto de exigencias al aprendizaje, diferentes a las que existían a finales del siglo pasado. Aunque no es intención de este trabajo adentrarse en un análisis profundo del tema, es inevitable considerar los impactos de la situación económica actual, de la inestabilidad en el mercado del trabajo, de las políticas neoliberales y de la privatización en el ámbito educativo a nivel internacional. Se han incorporado conceptos para denominar la nueva realidad social y las exigencias implícitas para su comprensión, entre los que se destacan “sociedad de la información”, “sociedad del conocimiento”, “sociedad del aprendizaje” (Pozo, 2008), constructos que señalan la necesidad de nuevos aprendizajes y de la posibilidad de disponer de múltiples saberes alternativos en cualquier dominio del conocimiento humano que permitan manejar los fenómenos mencionados.

Se ha abierto un camino de integración, flexibilización y relativización del conocimiento, al que no puede responderse con las formas tradicionales de aprendizaje, de índole enciclopédica o academicista, se requieren nuevas maneras de aprender que permitan la apropiación de los saberes necesarios y de los mecanismos y procesos que median dichos aprendizajes, tales como procedimientos y estrategias propias. Este reclamo de aprendizajes continuos, asentados en el desarrollo de capacidades diversas para aprender y del manejo de instrumentos para su dirección

de forma autónoma, es la vía primordial para enfrentar las múltiples incertidumbres en las que hoy se vive, se trata de una nueva “cultura del aprendizaje” (Pozo, 2008).

El desarrollo de la autorregulación del aprendizaje se constituye como parte de los procesos que orientan la inmersión en esa nueva cultura, dado que las potencialidades de adquisición de nuevos saberes y de responder continuamente a la incertidumbre y a los cambios socioeconómicos, se ubican en la persona misma y no sólo en los factores externos (decisiones gubernamentales, reformas, ofertas formativas institucionales). La autorregulación y el aprendizaje autónomo comienzan a verse como alternativas para la autotransformación y la transformación de las condiciones de inseguridad e incertidumbre.

En el ámbito de la formación docente los impactos de la situación económica y social han sido relevantes. No sólo han determinado los cambios en el perfil que hoy en día se considera ideal para el maestro, replanteado a la luz de su papel como formador de las nuevas generaciones que se insertarán en dicho contexto social, sino que tales fenómenos han sembrado la incertidumbre y la inestabilidad laboral en el ámbito magisterial, lo que desfavorece la permanencia de los docentes en el sistema educativo o la posibilidad de entrar a él.

En el contexto mexicano, las nuevas condiciones socioeconómicas y las demandas a la educación han condicionado las reformas a los procesos educativos y la generación de modelos pedagógicos, que han influido de forma sustancial en la formación del profesorado. Al inicio de este trabajo la formación docente estaba determinada por los lineamientos establecidos por la Ley General del Servicio Profesional Docente (Congreso de la Unión, 2013) que planteó las exigencias a las que el docente debía responder en cuanto a su preparación y desempeño. De esta manera, en su Artículo 12 destacaba:

Las funciones docentes, de dirección de una Escuela o de supervisión de la Educación Básica y Media Superior impartida por el Estado y sus Organismos Descentralizados deberán orientarse a brindar educación de calidad y al cumplimiento de sus fines. Quienes desempeñen dichas tareas deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la

idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan (Congreso de la Unión, 2013, p. 10).

En consecuencia, la SEP y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), diseñaron la propuesta de perfil docente, que agrupó el conjunto de parámetros e indicadores que debían mostrar los docentes en su desempeño profesional y que sirvieron como referente para su evaluación continua; dicho perfil incorporaba un conjunto importante de saberes destacándose que el docente debe reconocerse “como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje” (SEP, 2016, p. 24), dimensión que involucraba indicadores relacionados con la organización de su propia formación continua y la acciones de aprendizaje propio, con fines de crecimiento profesional.

Tras los cambios gubernamentales acontecidos en el país en 2018, se han promovido nuevos planteamientos vinculados a la formación y reconocimiento de los docentes; no obstante, se sostiene el interés de que los mismos, con independencia del nivel de enseñanza en que se encuentren o al que vayan a ingresar, cuenten con suficiente preparación para garantizar “el logro de metas y objetivos centrados en el aprendizaje de los educandos y para ser agentes fundamentales del proceso educativo” (Congreso de la Unión, 2019).

La Ley General de Educación (2019) en su Artículo 90 destaca varios principios relacionados con la revalorización de las maestras y maestros que aluden al fortalecimiento de su desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización; el reconocimiento de su experiencia y compromiso con la comunidad y el entorno donde labora para proponer soluciones de acuerdo a su contexto educativo y el impulso de su capacidad para la toma de decisiones cotidianas respecto a la planeación educativa. Aspectos todos que suponen el aprendizaje de los docentes con relación a estrategias de gestión y solución de problemas sobre la base de la autonomía y, necesariamente, de una sólida preparación para comprender y guiar procesos de aprendizaje. La propia Ley refiere que la promoción de los procesos de formación se hará de acuerdo a la evaluación diagnóstica de los docentes en el ámbito donde desarrolla su labor por lo que estos mecanismos externos continuarán siendo estímulos para la preparación continua de los maestros y requerirían que éstos, no sólo participen de las acciones formativas propuestas por las instancias de gobierno, sino que organicen sus propios procesos de aprendizaje y autoformación.

La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2019), publicada en correspondencia con la Ley General de Educación, resalta que son funciones del Estado y de la Secretaría de Educación Pública el desarrollo de los criterios e indicadores para la admisión, la promoción y el reconocimiento del personal docente, técnico docente, asesor técnico pedagógico, directivo y de supervisión, así como la definición de los aspectos que deben abarcar sus funciones. De igual manera, les corresponde determinar los niveles de competencia para cada una de las categorías que definen la labor de quienes realizan funciones de docencia y de los distintos responsables de la educación en el sistema educativo. Se destaca que los criterios e indicadores serán los referentes de la buena práctica y el desempeño eficiente de los docentes y otros actores educativos.

Tales criterios e indicadores, en el caso de Educación Básica aparecen descritos en el documento *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo Escolar 2020-2021* publicado en diciembre de 2019.

Entre los criterios e indicadores que el perfil docente actual explicita aparece el alto espíritu de servicio, profesionalismo e interés público, así como la disposición a superarse como parte de sus labores e identidad docentes. “De ahí que el interés genuino por el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio de la profesión; el fortalecimiento de la capacidad para la toma de decisiones pertinentes relativas a su función, constituyen un detonador importante para contribuir al cambio social del país...” (SEP, 2019, p. 15).

Se destaca, además, que es un docente que:

...asume su responsabilidad para participar en procesos de formación continua y superación profesional para fortalecer su ejercicio docente y contribuir a la mejora educativa, se compromete con su formación profesional permanente, conforme a sus necesidades personales, profesionales e institucionales, así como a los retos que implica en su enseñanza el logro de los aprendizajes y el desarrollo integral de todos sus alumnos (SEP, 2019, p. 16).

Con relación al fortalecimiento de la formación docente, la Ley General de Educación en el Artículo 95 destaca que el Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente,

para que pueda lograrse la construcción colegiada de planes y programas de estudio que contribuyan a los de la nueva escuela mexicana. Otros de los principios decretados destacan:

- Fomentar la creación de redes académicas para el intercambio de saberes y experiencias entre las maestras y los maestros de los diferentes sistemas y subsistemas educativos;
- Proporcionar las herramientas para realizar una gestión pedagógica y curricular que priorice el máximo logro del aprendizaje y desarrollo integral de los educandos;
- Promover la integración de un acervo físico y digital en las instituciones formadoras de docentes, de bibliografía actualizada que permita a las maestras y los maestros acceder a las propuestas pedagógicas y didácticas innovadoras;
- Promover la acreditación de grados académicos superiores de los docentes;
- Promover la investigación educativa y su financiamiento, a través de programas permanentes y de la vinculación con instituciones de educación superior y centros de investigación (Congreso de la Unión, 2019, pp. 32-33).

Tal como refieren los documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010, 2016, 2019) la profesionalización de los docentes se ha convertido en un desafío para el logro de los aprendizajes en la escuela y se reconoce el papel determinante de instituciones sociales y educativas, tales como: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), las Escuelas Normales del país, los Centros de Actualización del Magisterio, los Centros de Investigación Educativa, entre otros (SEP, 2019). En ese sentido, se solicita poner la investigación educativa al servicio de los procesos de formación del profesorado y con ello contribuir a la calidad de la educación.

De ese modo, esta investigación se inserta en el ámbito de los procesos de transformación de la profesionalización y formación docente en el contexto nacional y, particularmente, en los procesos de formación inicial de los educadores que egresan de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus alcances pretenden, no obstante, contribuir de igual manera a los procesos de formación continua del profesorado, en tanto no sólo se transfieran propuestas de mejora de la capacidad de aprendizaje del docente, sino de aquellas vías de desarrollo de instrumentos psicopedagógicos que posibilitan el logro y desarrollo de competencias profesionales.

### **1.1.2 Los procesos de autorregulación del aprendizaje en la formación de educadores**

A pesar de la necesidad de fortalecer la formación del profesorado y de desarrollar sus competencias para la autorregulación, se registran escasas investigaciones en este ámbito, tanto a nivel internacional (Torrano, Fuentes y Soria, 2017, Rosário et al., 2014), como nacional (Aguilar, 2015; González y Arzola, 2015), destacándose la inminencia de fortalecer líneas de investigación que aborden la comprensión de las mejores vías de formación profesional del docente y del desarrollo de sus competencias para la autorregulación del aprendizaje y, como consecuencia, para la autorregulación de su propia formación profesional.

Junto a la insuficiencia de estudios que expliquen los procesos y mecanismos de formación de educadores autorregulados, se reconoce que en la práctica formativa tampoco se materializan acciones que favorezcan el logro de estas metas (Aguilar, Cruz y Arrington, 2015). Como resultado de esta situación, se impone analizar las acciones de las instituciones formadoras en la preparación de los docentes y futuros educadores, y valorar las tareas investigativas y formativas de quienes se dedican a esta labor. Para ello, se requiere problematizar en torno a los mecanismos formativos establecidos, la manera en la que se organizan los procesos de tutorías, acompañamientos y modalidades de actualización y formación inicial, y los aspectos que han sido investigados al respecto con la finalidad de conducir una revisión crítica de tales procesos y partir de ellos, para la elaboración de nuevas propuestas mediadoras, como la que se sugiere en este estudio.

La experiencia propia en el ámbito de la formación docente y de educadores, en general, ha permitido constatar la distancia existente entre el discurso de las políticas formativas -que manifiestan la importancia de una formación inicial y permanente basada en el desarrollo de la metacognición, la autonomía, la cooperación y la autorregulación del profesorado- y unas prácticas formadoras que promueven la reproducción de modelos a la manera más asociativa y acrítica. Los espacios formativos privilegian la transmisión de propuestas o de modelos de enseñanza preestablecidos, muchas veces mal interpretados, que llegan a los docentes o estudiantes en formación como recetas o instructivos difícilmente cuestionables.

La formación práctica y reflexiva, y la de carácter emancipatorio, pocas veces encuentran cabida en los espacios formativos, al menos como tendencia general. Este aspecto será revisado con más profundidad como parte de la investigación.

Asimismo, al menos en el contexto nacional los procesos de formación, acompañamiento docente y tutorías siguen estando pautados por la inminencia de otros procesos tales como la evaluación y la certificación, y no por la lógica misma de las necesidades formativas de los educadores, lo que brinda escasas oportunidades para autorregular un proyecto propio de formación gradual acorde a las verdaderas necesidades de aprendizaje del docente.

Las investigaciones revisadas para este estudio en el ámbito de los procesos de formación (Guzmán, Peña y Ramírez, 2015, Patrón y Torres, 2015, Vargas, 2015) destacan la necesidad de replantear los mecanismos de formación de los educadores y de introducir aspectos mediadores que contribuyan al desarrollo de procesos vinculados a la capacidad de autonomía, reflexión crítica y autorregulación de los docentes a lo largo de sus trayectorias formativas y, como consecuencia, replantear las acciones de los formadores de formadores en el marco de las instituciones que preparan al docente tanto a nivel inicial como permanente.

Junto a la perspectiva psicopedagógica, otras razones fundamentan la necesidad de desarrollar competencias para la autorregulación en los docentes, las mismas aparecen vinculadas a la perspectiva curricular. En concordancia, se manifiesta la existencia de *currículums* desactualizados o “endogámicos” (Latapí, 2003), escasas ofertas de formación holística y el predominio de modelos técnicos y eficientistas, lo que exige que el maestro genere estrategias y trace caminos propios de aprendizaje que le permitan lograr los saberes que necesita, los que siempre aparecen de forma explícita en el currículo.

Derivado de esta situación los formadores de docentes, así como las instituciones formadoras públicas y privadas, tienen la responsabilidad de generar propuestas acordes a las necesidades de los educandos, fruto de la investigación científica y la evaluación y seguimiento de los programas de estudio, que permitan responder a las demandas socioeducativas de la profesionalización en el presente.

Como respuesta a las exigencias anteriores, esta investigación pretende enriquecer las aportaciones teóricas y metodológicas que coadyuven al desarrollo de competencias para la autorregulación en los estudiantes que se forman para educadores, visto desde la perspectiva del enfoque histórico cultural, un enfoque escasamente empleado como fundamento en los programas más conocidos en la estimulación de la autorregulación. De ese modo, se busca articular no sólo

acciones psicopedagógicas mediadoras, sino principios de modelos de reflexión y transformación de la práctica docente.

La contribución al desarrollo de procesos de autorregulación en los educadores es, además, un área de oportunidad para impactar en la formación de procesos de autorregulación del aprendizaje en los alumnos con los que estos docentes trabajen. Se conjetura que un docente autorregulado sabrá no sólo modelar, sino construir procesos más ricos de aprendizaje basados en la autonomía, la reflexión, la metacognición y la autoevaluación que permitan aprender a aprender y hacerlo con calidad.

## **1.2 Antecedentes de investigación**

La revisión de antecedentes de investigación ha estado organizada en dos direcciones cardinales: una referida a la búsqueda de los estudios recientes sobre la autorregulación del aprendizaje, fundamentalmente en educación superior y particularmente en el ámbito de la formación docente; y otra que indaga en torno a los estudios más actuales, realizados en el contexto de la formación de docentes, esencialmente formación inicial, con la intención de identificar los modelos predominantes de carácter interventivo e investigativo empleados.

Con relación a la indagación en la primera dirección, se ha podido constatar que la autorregulación del aprendizaje ha constituido un objeto de estudio recurrente en la Psicología Educativa durante los últimos años, destacándose el incremento de las investigaciones acerca de este proceso en la enseñanza superior, aunque con menos resultados en el ámbito de la formación docente.

Es importante destacar que, en los últimos quince años, diversos estudios realizados a nivel internacional se han dirigido a demostrar la importancia del proceso de autorregulación en la educación superior y las condiciones para propiciarla. Se ha expuesto que una gran mayoría de los estudiantes que ingresan a estudios superiores no se encuentran adecuadamente preparados para lo que se requiere de ellos en la universidad, precisamente, porque no son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje (Allgood, Risko, Álvarez & Fairbanks, 2000), pues en niveles anteriores no se fomentaron las bases para ello y, como consecuencia, se cree que esta falta de

estrategias y procesos de autorregulación para poder enfrentarse al aprendizaje es el factor principal del fracaso universitario (Tuckman, 2003).

Según investigaciones realizadas por Boekaets, Pintrich y Zeidner, así como Randi y Corno (De la Fuente & Justicia, 2003), los procesos de enseñanza en el nivel universitario se alejan del proceso de aprendizaje autorregulado, se ha demostrado que, en ausencia de dirección y modelación de procesos y estrategias para este tipo de aprendizaje, los estudiantes se ven desprovistos de orientación en este sentido. Los resultados de estas investigaciones, aunque no son recientes, muestran una realidad que continúa vigente y que se ha constatado de un modo u otro en las investigaciones más actuales.

La revisión actualizada de otros estudios en el contexto internacional ha corroborado la importancia que tiene la autorregulación del aprendizaje en la formación superior. García (2012) reflexiona acerca de la autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario y concluye que su desarrollo es indispensable para fomentar la competencia genérica de aprender a aprender y garantizar el aprendizaje de calidad, así como la formación de competencias profesionales.

Fernández, Bernardo, Suárez, Cerezo, Núñez y Rosário (2013), analizan la capacidad predictiva de diferentes variables motivacionales, comportamentales y socio-educativas sobre el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. El estudio realizado con una muestra de 552 alumnos universitarios de primer curso de diferentes titulaciones muestra que el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje depende en gran medida de la capacidad percibida para ello, aunque también de otras variables personales como el interés por aprender (y obtener buenos resultados académicos) y la utilidad percibida del uso de dichas estrategias. Además, se ha observado que más que la cantidad de tiempo invertido en la ejecución de las tareas académicas, lo verdaderamente relevante es el aprovechamiento del tiempo empleado. No encontraron asociación significativa entre el nivel de estudios de los padres y un comportamiento más o menos autorregulado en el trabajo académico. Según los autores, los datos obtenidos tienen claras implicaciones tanto para el diseño de procesos instruccionales en el aula, como para el diseño del trabajo requerido en las horas no presenciales de los estudiantes universitarios.

De igual forma, otras investigaciones corroboran la importancia de la autorregulación del aprendizaje para alcanzar aprendizajes profundos y significativos, una vez que se autorregulan otros procesos de aprendizaje claves para la estructuración del saber y la solución de problemas. Sáinz-Manzanarez y Pérez (2016), valoran, en ese sentido, la interrelación de la autorregulación y la mejora del autoconocimiento en resolución de problemas, demuestran en un estudio experimental que el entrenamiento en autorregulación impacta en la apropiación de estrategias de adquisición de la información, en el desarrollo de estrategias de codificación de la información, de recuperación y metacognitivas, lo que facilita el uso de estrategias relacionadas con un aprendizaje reflexivo.

Chaves, Trujillo y López (2016) investigaron acerca de las acciones que realizan los estudiantes universitarios para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales de aprendizaje. Aplicaron un cuestionario a una muestra de estudiantes de la Universidad de Granada (España) que pertenecen a las titulaciones de Pedagogía, Educación Social y Psicopedagogía y efectuaron pruebas no paramétricas de correlaciones y análisis de varianzas, así como estadística descriptiva e inferencial para el análisis. Sus resultados indicaron que las acciones autorregulatorias que realizan los estudiantes son homogéneas según titulación, sexo, edad y otras variables en estudio.

Resultó interesante rescatar de este trabajo, el concepto de entorno personal de aprendizaje (PLE, siglas de personal learning environment). Según los autores, es posible concretar un entorno tecnológico donde el sujeto activa y sostiene su proceso de autorregulación del aprendizaje, un entorno controlado por la persona, constituido por todas aquellas herramientas que la persona elige, integra y utiliza, en función de sus necesidades e intereses, para “potenciar tanto un aprendizaje formal como informal, descentralizado de los principios rígidos que moviliza una institución formativa, abierto con el entorno y las personas, y controlado por el individuo” (Cabero, Barroso y Llorente, 2010, p. 29 citados en Chaves, Trujillo y López, 2016, p. 68).

La sustentación teórica de esta categoría implica desde el ámbito pedagógico que el sujeto tiene la capacidad cognitiva y metacognitiva para construir su PLE y utilizar sus herramientas para autorregular el aprendizaje, ello pauta la posibilidad de indagar acerca de las acciones que los sujetos realizan para autorregular su aprendizaje utilizando herramientas del PLE; por ejemplo, “las acciones de una población para registrar, organizar y controlar el aprendizaje con herramientas

digitales, o las acciones que realiza para comunicarse con otros sujetos, pedir información o solicitar su ayuda” (Chaves, Trujillo y López, 2016, p. 68).

Diversos estudios se han dirigido a desarrollar y evaluar programas que permitan el desarrollo de la autorregulación en la enseñanza superior, entre ellos se registra el programa Cartas de Gervasio (Hernández, Sales, De Fonseca y Cuesta, 2010), que está diseñado para incrementar los conocimientos de los estudiantes universitarios sobre estrategias de aprendizaje y promover sus competencias de estudio. Relacionada con este programa se hizo una investigación posterior (Cerezo, Bernardo, Esteban, Sánchez y Tuero, 2015), para analizar la eficacia del mismo aplicado de manera virtual en comparación con su modalidad interventiva presencial. Los resultados demostraron que determinadas variables tales como interés, claridad, aplicabilidad del material, utilidad y reflexión en la forma de estudiar, resultaron favorecidas en la modalidad virtual, lo cual abre nuevos caminos de reflexión y aplicación para la formación de aprendices autorregulados, mediante el uso de las tecnologías de la información.

En el contexto mexicano, específicamente, se han encontrado investigaciones recientes vinculadas al tema que nos ocupa. El texto denominado *Ética y autorregulación en la formación de profesionales de la educación* (López-Calva y Gaeta, 2014), reúne trabajos de investigación realizados en el nivel de educación superior. En el mismo se presentan resultados de investigaciones diversas acerca de la libertad y autonomía de los docentes en ejercicio, y estudios sobre autonomía y autorregulación del aprendizaje en el marco de la formación doctoral, en el que se indaga sobre algunos elementos personales y del contexto que influyen en el aprendizaje autorregulado y la capacidad de decisión autónoma de los estudiantes respecto a su formación doctoral. Otros estudios versan en torno a la autorregulación emocional y el bullying en la escuela.

Aguilar (2015), ha estudiado los procesos de autorregulación de la práctica docente con la intención de explicar cómo los docentes perciben y controlan sus conductas, antes, durante y después de su trabajo frente a grupo. Propone un modelo de autorregulación docente desde la perspectiva del enfoque sociocognitivo, aún en construcción, en el contexto de una escuela normal veracruzana.

La revisión de su trabajo permitió precisar algunas ideas interesantes. La autora considera que la autorregulación de la docencia ha sido escasamente abordada y puntualiza que las

perspectivas que se han estudiado implican dos dimensiones: “1) la autorregulación de la formación docente, considerando al docente como sujeto aprendiz permanente y cuyo objeto de aprendizaje es la docencia y 2) la autorregulación de la práctica docente, considerando el ejercicio de la docencia como un objeto de regulación por parte del propio sujeto que la ejerce” (Aguilar, 2015, p. 3). Desde la perspectiva de la autora la primera dimensión corresponde a la formación inicial y permanente, y la segunda a los docentes en ejercicio, quienes regulan no sólo su aprendizaje, sino sus acciones de enseñanza.

La consideración de estas dimensiones es muy valiosa para la sustentación de este proyecto, pues el mismo se dirige, precisamente, a la primera de ellas. Sin embargo, de igual manera se asume que los logros formativos en el nivel inicial pueden transferirse, posteriormente, al desempeño del profesional en ejercicio (segunda dimensión) donde también los procesos de aprendizaje median el desarrollo profesional continuo. En este contexto de labor profesional pedagógica, las herramientas del profesor para autorregular su aprendizaje y su crecimiento profesional servirán de modelo y referente a sus alumnos.

También en una universidad mexicana, en este caso de Puebla, se realizó un estudio para evaluar procesos de autorregulación que permitiera determinar las principales similitudes y diferencias entre estudiantes con bajo y alto desempeño escolar (Quintana, 2015). Se consideró el rendimiento académico como el nivel de cumplimiento de objetivos educativos que se manifiesta en las calificaciones obtenidas durante el semestre escolar y se utilizó como referente la teoría sociocognitiva acerca de la autorregulación del aprendizaje.

Los resultados de este estudio demostraron que existen diferencias en el proceso de autorregulación entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. Los primeros, planean sus actividades estableciendo metas altas de aprendizaje y de resultados, ello les permite tener una buena ejecución y comparar sus logros con lo planeado. De igual manera, sostienen una regulación mayor de sus esfuerzos y se plantean acciones complementarias para alcanzar sus fines.

Por su parte, los estudiantes con bajo rendimiento planean de forma deficiente, sus metas de aprendizaje son escasas y ambiguas y como consecuencia tienen más dificultad para evaluar sus resultados. De igual manera, los procesos de atribución causal son diferentes, ubicándose las causas

de los bajos resultados en factores externos; en consecuencia, la percepción de autoeficacia es baja, así como el nivel de esfuerzo. En general suelen tener menor interés hacia el aprendizaje.

Estos resultados son interesantes y sirven como antecedente para validar la importancia del desarrollo de la autorregulación y de la formación de aprendices autorregulados. Es importante destacar que la investigación se realizó de forma cualitativa, a través del estudio de casos múltiples y empleando entrevistas a profundidad, lo cual permitió indagar de forma detallada acerca de los procesos de aprendizaje en ambos grupos de estudiantes.

Revisiones de otros estudios, publicados más recientemente, manifiestan que se sigue incrementando el interés, a nivel nacional, por abordar de manera directa el tema de la autorregulación del aprendizaje en el contexto universitario.

Por ejemplo, Zárate, Martínez y Soto (2017), desarrollaron un estudio no experimental, descriptivo, transversal, cuantitativo, con los 25 estudiantes del último grado de estudio de la Licenciatura en Gricultura de la Universidad Autónoma de Sinaloa, con el objetivo de analizar las características que poseen los jóvenes estudiantes universitarios en relación con el aprendizaje autorregulado, visto desde la autonomía y control que desarrollan en el transcurso de su vida estudiantil. Se aplicó el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje de Matos (2009), que mide la regulación autónoma y el control que la persona ejerce sobre su proceso de aprendizaje. Con los resultados obtenidos, se pudo concluir que en los estudiantes del último grado de la Licenciatura en Gricultura se visibilizan características favorables para desarrollar la autorregulación del aprendizaje, la actividad de aprender es realmente importante para ellos y regulan su propio aprendizaje; sin embargo, es necesario seguir facilitando espacios de enseñanza que coadyuven a la formación de profesionales capaces de autogestionar su aprendizaje en la vida profesional. Lo anterior con el fin de apoyarlos a ser conscientes de su pensamiento y que realicen una práctica autorreflexiva.

Ramírez (2017), por su parte, desarrolló una investigación dirigida a determinar si existe diferencia significativa en cuanto a la motivación y uso de estrategias de aprendizaje como componentes del aprendizaje autorregulado en función del campus de conocimiento de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). En el estudio participaron 1140 estudiantes universitarios matriculados en las diferentes Facultades y titulaciones en la UADY, a

los que se les aplicó el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, elaborado desde la perspectiva de la teoría social cognitiva del aprendizaje autorregulado. Los resultados del análisis de varianza indicaron que sí existen diferencias estadísticamente significativas en todos los factores motivacionales según los campus de conocimiento. En cuanto al uso de estrategias para el aprendizaje los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de las estrategias de repetición, elaboración, organización, uso del tiempo, regulación del esfuerzo y aprendizaje con compañeros, según los campus de conocimiento. Los resultados obtenidos señalan que son los estudiantes de ciencias de la salud los que poseen niveles más altos de motivación y uso de estrategias de aprendizaje.

Bautista y Hernández (2017), indagaron acerca de cómo influyen las estrategias metacognitivas, que en este caso son la autoeficacia, el autoconocimiento, el auto concepto y la autoestima en el desarrollo de la autorregulación en el alumno universitario. Su estudio fue realizado con estudiantes universitarias de segundo semestre de la carrera de Pedagogía, de la Universidad Autónoma de Chiapas desde el paradigma cuantitativo, con el método pre experimental de diseño pre – post test y el método estadístico correlacional. La investigación se llevó a cabo en 3 momentos: el primero fue aplicar las pruebas a alumnas para conocer sus características psicológicas sobre su autoeficacia, autoestima/autoconcepto, autoconocimiento y autorregulación. En el segundo momento se implementaron una serie de talleres cuyo objetivo fue trabajar y aumentar la autoestima, el autoconcepto, autoconocimiento y la autoeficacia, se desarrollaron en 10 sesiones de 2 horas cada una. El tercer momento consistió en aplicar las mismas pruebas y comparar así los resultados obtenidos mediante el método estadístico correlacional de Pearson. Aunque los resultados arrojaron que no hubo cambios significativos en las puntuaciones obtenidas en las etapas pre y post test; las correlaciones entre autoeficacia y autoconcepto por ejemplo, presentan una correlación positiva muy baja, esto indica una mínima influencia entre una y otra variable. En general, aunque no se obtuvieron correlaciones positivas significativas desde el punto de vista estadístico, si pudieron identificar un incremento en las correlaciones de entre 3 a 6 puntos, lo que indica que la intervención influyó en las alumnas participantes. En lo social se encontró que estas alumnas se volvieron más extrovertidas e interesadas en su formación; así también, expresaron el deseo de continuar con este proyecto.

Bocanegra y Almaraz (2017), realizaron un estudio comparativo de las estrategias de autorregulación utilizadas por los estudiantes de Maestría y Licenciatura en Educación, en la Universidad Pedagógica de Durango. Encontraron una mayor tendencia hacia el auto monitoreo y sistematización de las actividades de aprendizaje en alumnos de maestría. Los propios investigadores aclaran que el criterio de análisis en este estudio es solo indicativo más no concluyente, puesto que se considera necesario realizar más investigaciones que corroboren los hallazgos planteados aquí; además de que la muestra no es relevante tampoco para un estudio cuantitativo.

Es interesante destacar, que otras de las investigaciones recientes que fueron revisadas se realizaron en unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, corroborando el interés de docentes e investigadores de esta Institución por comprender y mejorar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. En esa dirección, aparece el estudio de Gándara (2019) realizado en la Unidad Gómez Palacio de la Universidad Pedagógica de Durango. Se planteó como tema de estudio el análisis de las manifestaciones de la autorregulación de los estados emocionales en el proceso de aprendizaje de las alumnas de la Licenciatura en Intervención Educativa en esta Unidad, y como objetivos esenciales, conocer los modelos referenciales de la autorregulación de los estados emocionales, que orientan a las alumnas participantes en la configuración de sus expectativas personales y profesionales; asimismo, comprender los procesos de autogestión emocional, como elementos que favorecen la autorregulación en su rol de estudiantes y reconocer la influencia de la autorregulación emocional en los ámbitos y las funciones básicas del proceso de aprendizaje. El estudio se basó en el paradigma cualitativo y se utilizó el diseño de estudio de casos múltiples. Se trabajó con una muestra homogénea integrada por cuatro casos de estudiantes con un promedio de edad de 24 años y que tenían como condición provenir de ámbitos socioculturales bajos, por lo que habían tenido que enfrentar una serie de dificultades para poder estudiar, aunque mantenían buenas calificaciones.

Los resultados indicaron que la autorregulación emocional se presentó como una condición determinante en el proceso de aprendizaje de las estudiantes, a partir de un proceso de andamiaje y articulación de una diversa gama de componentes exógenos, que se alinean hacia la formación personal y profesional de las participantes. En ese sentido, algunos de los modelos referentes que las impulsan a estudiar están en la comunidad, reflejados en aquellas personas que no han podido

estudiar y cuya imagen se convierte en impulso para las estudiantes. En este sentido, las circunstancias contextuales poco favorecedoras de las que provienen, se convierten en retos personales y áreas de oportunidad, que las obligan a gestionar recursos metacognitivos y de afrontamiento, proceso que las van empoderando y con ello fortalecen su inteligencia emocional, lo que a su vez le dan lugar a la inteligencia ejecutiva.

Con relación a los procesos de autogestión emocional se aportaron datos acerca de las habilidades metacognitivas que las participantes elaboran para la autorregulación emocional, entre las que se identificaron mecanismos psicológicos relacionados con la automotivación, el autocontrol, los diálogos internos, los procesos de autorregulación, resiliencia e inteligencia ejecutiva.

Por su parte, Ramírez y Hernández (2019) también en la Universidad Pedagógica de Durango llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo fue determinar la influencia que un programa de autorregulación académica ejerce sobre la percepción de logro de las metas de aprendizaje en los estudiantes universitarios, específicamente, con alumnos de octavo semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE). El estudio se realizó desde el enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental, siguiendo la hipótesis de que un programa de autorregulación académica puede ejercer un impacto positivo y cuantificable sobre la percepción de logro de las metas de aprendizaje en los estudiantes.

Resulta valioso resaltar, que estos investigadores han encontrado situaciones problemáticas similares a las que dieron fundamento a este estudio. En sus estudios pudieron corroborar una gran dificultad en los estudiantes para manejar sus impulsos y tener control de sus emociones, acciones, sentimientos y pensamientos, lo que obstaculiza en gran medida el logro de metas y su atención y concentración en las actividades de aprendizaje. De igual forma, han constatado que los alumnos muestran desconocimiento de aquellos motivos que determinan su actuar académico, lo que afecta la gestión de sus procesos formativos.

El Programa de autorregulación evaluado por los autores tuvo la intención de sugerir un nuevo diseño instrumental basado en la teoría sociocognitiva e integró 15 sesiones de 80 minutos cada una, que se aplicaron dentro del programa de la asignatura Programación Curricular y la Didáctica de la Educación Inicial, bajo el eje temático La didáctica de la literatura. Según la

propuesta de los investigadores, si se pretende trabajar en beneficio del nivel de autorregulación y de las metas de aprendizaje por las cuales los alumnos conducen su aprendizaje, es claro que se debe comenzar primeramente con el reconocimiento de las fortalezas, áreas de oportunidad, capacidades, intereses y motivaciones, para así poder establecer las metas acorde a las necesidades y posibilidades reales de los alumnos.

Según los datos estadísticos obtenidos tras la aplicación del diseño instruccional hubo un mayor logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes. En las pruebas inferenciales en donde se compararon las medias totales del grupo experimental y el grupo control, antes y después de la aplicación del diseño instruccional, se observó una diferencia positiva en el caso del grupo experimental, comenzando con una media de 3.3409 puntos y finalizando con 3.6136 puntos. Sus resultados demostraron que las metas de aprendizaje están relacionadas positivamente con el uso de estrategias de autorregulación académica.

De acuerdo con los resultados de su trabajo, la percepción de logro de las metas de aprendizaje en los estudiantes fue también relevante; los datos tanto descriptivos como inferenciales indicaron que la mayoría de los alumnos, tanto del grupo control como del grupo experimental, condujeron su actuar académico hacia la satisfacción de las metas de aprendizaje, a pesar de que empíricamente esto no se reflejaba en sus actitudes y en la participación en clases. Posterior a la aplicación del diseño instruccional el grupo experimental mostró evidentes cambios actitudinales y cognitivos.

En general, puede apreciarse la diversidad de los estudios en el ámbito de la autorregulación. Muchos van dirigidos a explorar la interrelación entre este proceso y otras variables afines, ya sea para descubrir relaciones causales o para demostrar el impacto de la autorregulación del aprendizaje en la calidad del aprendizaje universitario y en el desarrollo de otros procesos relevantes para la formación profesional.

Es importante destacar que, como tendencia, estas investigaciones promueven la reflexión acerca del importante rol de las instituciones universitarias para el logro de estudiantes más autónomos y autorregulados. Ello requiere que los docentes conozcan y apliquen estrategias de enseñanza que fomente este tipo de habilidades en los estudiantes, no solamente en estudiantes de último año de algún programa en específico, sino desde los primeros años fomentarles técnicas de

estudio. De este modo uno de los desafíos que los profesores universitarios deben enfrentar consiste en adaptar sus estrategias de enseñanza al nuevo modelo que caracteriza la educación universitaria, así como atender de manera holística todos los aspectos que conforman el desarrollo de la autorregulación en sus estudiantes.

Como se había comentado al inicio de este apartado, otra dirección en la revisión de antecedentes de la investigación se llevó a cabo en el contexto mismo de la formación docente, con la intención de reconocer directrices investigativas recientes en este ámbito y de examinar aspectos fundamentales para este trabajo, tales como metodologías pertinentes a este objeto de estudio, propuestas para intervenir en los procesos formativos o investigaciones relacionadas con la autorregulación en el ámbito de la formación de docentes.

Un conjunto de estudios relevantes a las intenciones de esta investigación, desde la perspectiva de los procesos de formación docente, aparecen en las publicaciones electrónicas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de donde se revisaron las investigaciones presentadas en sus Congresos más recientes. Es interesante resaltar que diversos trabajos coinciden en la necesidad de construir alternativas de acompañamiento docente y de mediación psicopedagógica que posibiliten al maestro y futuros educadores apropiarse de instrumentos para la reflexión y el análisis metacognitivo en torno a los saberes que posee para el desarrollo de su práctica docente y para identificar aquellos aspectos que debe mejorar.

Entre las investigaciones señaladas aparecen las de Vargas (2015) y Guzmán, Peña y Ramírez (2015). En el primer caso, el estudio se destina a validar un dispositivo formativo para la apropiación de habilidades de investigación educativa (IE) en docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos de Educación Básica y Superior. La propuesta se basó en la implementación de un procedimiento metodológico sustentado en reflexiones heurísticas orientadas a promover un espacio grupal de interacción dialógica; se utilizaron instrumentos como la elaboración del Trayecto Formativo y el Diario de campo. A través de la formación de habilidades para la investigación, se fue configurando una experiencia empírica que devino en una estrategia de Acompañamiento Formativo (AF) la cual es sustentada, teóricamente, en dicha investigación.

En tal sentido, en la propuesta de formación sugerida en ese estudio se destacan planteamientos teóricos claves en torno al concepto de acompañamiento formativo, que resultan

sumamente valiosos para la comprensión del proceso de formación docente desde una perspectiva que supone la participación dialógica, la mediación social y la labor activa y reflexiva del maestro en su propia formación, sin abandonar la visión orientadora de los procesos formativos. Se recupera así la idea de “la formación en el sentido de una reflexión sobre sí mismo, al tomar conciencia de nuestro ser y nuestro tiempo, reconociendo nuestras debilidades y fortalezas ante las tareas y exigencias profesionales o personales en el campo educativo” (Vargas, 2015, p.3).

En el segundo trabajo referido (Guzmán, Peña y Ramírez, 2015), las autoras muestran los avances de un proceso de investigación-acción emprendido por un equipo de docentes de una Escuela Normal, sobre el acompañamiento en la formación práctica de futuros docentes. El análisis de la asesoría que establece el formador de formadores durante las prácticas de enseñanza, revela un modelo de acompañamiento orientado por saberes, experiencias y creencias que plantean complejidad y contradicciones en las formas en que se concreta el seguimiento a las prácticas de enseñanza.

Guzmán, Peña y Ramírez (2015) destacan que el acompañamiento de la formación práctica de estudiantes normalistas, en su proceso de aprender a enseñar, es un tema recién explorado por la investigación educativa en el país. Frente a la carencia histórica de un programa de formación permanente del formador de educación Normal, el estudio ofrece una mirada analítica, desde la perspectiva de los propios formadores de formadores, sobre el proceso de acompañamiento a los futuros docentes en aras de la formación de un profesional reflexivo.

En este caso se visualiza el acompañamiento como “interformación; lo cual permite reconocer con claridad que aprender a enseñar se da en relación con otros, que es la interrelación entre personas la que promueve contextos de aprendizaje que van facilitando el desarrollo complejo de los sujetos que forman y que se forman, y que la reflexión posibilita ser autor de la propia formación” (Guzmán, Peña y Ramírez, 2015, p. 2).

El estudio revela que en el modelo de acompañamiento asumido por los formadores tradicionalmente subyace una visión transmisiva, que deja de lado la oportunidad al futuro docente de ocupar un lugar protagónico en la dirección de su proceso de formación.

Otras investigaciones consultadas revelan indicios acerca de los procesos predominantes en la formación inicial y abren caminos de reflexión a las alternativas más pertinentes que deberían

incorporarse a los procesos formativos. El estudio conducido por Patrón y Torres (2015), en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, muestra la necesidad de identificar cómo los estudiantes van conformando su competencia docente y su identidad profesional, así como las asignaturas que detonan o no la convicción profesional. Realizaron un estudio longitudinal en dos de los cuatro grupos de la generación 2012-2016, de las especialidades de telesecundaria y de lengua extranjera (inglés) y en sus avances demuestran la importancia del diálogo para favorecer la reflexión y el análisis de la práctica docente. Aseveran que la reflexión como proceso formativo permite a los estudiantes identificarse en el proceso de convertirse en docente, en la medida en que, a través de preguntas y diferentes indicadores, analizan cómo se asumen los resultados de la práctica docente, qué tan responsables se sienten de lo que sucede en el aula y cómo se identifican con lo sucedido.

La visión metodológica del estudio resulta interesante, y podría constituir un referente para esta investigación. Las autoras consideran que el enfoque cualitativo es una opción pertinente y utilizan los métodos fenomenológico y hermenéutico; para la recogida de información se propone la técnica de análisis de textos narrativos, sobre las visitas y las jornadas de observación y práctica docente en las escuelas secundarias. En su opinión, la narrativa refleja el proceso, a veces contradictorio, de la reflexión de los educandos; permite también organizar su autoconcepto y cómo se construye su identidad docente. También entre sus instrumentos de investigación emplearon videos de clase para identificar el desarrollo de las competencias docentes y psicosociales y se utilizó el grupo de enfoque para la reflexión compartida.

González y Arzola (2015), presentan los resultados de un estudio diagnóstico sobre la autoevaluación de competencias docentes, realizado en cinco instituciones de educación superior dependientes de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH), con el propósito de describir, caracterizar y conocer, a grandes rasgos, quiénes son las y los docentes de estas instituciones y cuáles son sus necesidades de formación permanente, con la finalidad de diseñar y proponer una serie de estrategias para promover la superación profesional en los ámbitos de las propias instituciones o de manera interinstitucional. Metodológicamente, se procedió a través de la investigación-acción. En el diagnóstico realizado se consideraron once competencias docentes con sus respectivas unidades de competencia en tres niveles de desempeño, para recabar la información se aplicó un cuestionario a 112 docentes. Además de evaluar el nivel de desempeño en las distintas

competencias, encontraron datos relevantes acerca de la importancia y el papel determinante de la autoevaluación en la formación de competencias docentes.

Los autores enfatizan que las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD) enfrentan actualmente el reto de estar a la par de las exigencias que se han enunciado para todas las Instituciones de Educación Superior (IES), tales exigencias se vinculan al desarrollo de programas educativos para la formación de profesores con el enfoque basado en competencias, tanto en la formación inicial como en los posgrados. Este enfoque formativo busca fortalecer la actualización disciplinar, incluir trayectos formativos y espacios optativos, incorporando el manejo del inglés y las TIC y formalizar las tutorías como apoyo al estudiante.

Las investigaciones realizadas en el ámbito propiamente dicho de la formación docente son numerosas; no obstante, son escasas las que se relacionan directamente con la formación de docentes autorregulados o con el fomento de la autorregulación del aprendizaje, como vía para fortalecer el aprendizaje de docentes y futuros docentes, y su propio desarrollo profesional.

Resultó interesante constatar que los estudios en este contexto son predominantemente cualitativos, enfoque que garantiza la comprensión del conjunto amplio de factores que inciden en la formación del docente y en la conformación de aspectos identitarios de la profesión, así como de sus competencias profesionales fundamentales.

Algunas tendencias investigativas son relevantes, entre ellas las que buscan encontrar alternativas a los procesos y mecanismos de formación, intentando transformar los procesos tradicionales, para incorporar propuestas de desarrollo del pensamiento reflexivo, la participación activa y autónoma del docente.

Tanto las investigaciones acerca de la determinación de la autorregulación en la calidad del aprendizaje, como los estudios acerca de programas interventivos que permiten su desarrollo, constituyen antecedentes valiosos para esta investigación, que posibilitan la evaluación crítica de las metodologías empleadas y constatar la existencia de un objeto de estudio relevante que exige nuevas líneas de investigación, entre ellas la formación de educadores autorregulados.

### **1.3. Planteamiento del problema**

La revisión detallada de los antecedentes científicos de esta investigación y el análisis crítico de la situación problemática que presentan los jóvenes universitarios que se forman para ser interventores y educadores en el contexto de la UPN, en la sede Ayala, constituyen las fuentes claves para plantear el problema de investigación que este estudio sugiere.

La reflexión acerca de los avances investigativos acerca de la autorregulación del aprendizaje ha permitido encontrar que, en su mayoría, las investigaciones realizadas se afilian desde sus fundamentos teóricos al enfoque sociocognitivo, excluyendo otros referentes conceptuales que existen acerca de la autorregulación y que han sido reconocidos en otros modelos explicativos de la misma (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Esta situación plantea límites explicativos a las problemáticas relacionadas con el desarrollo de los procesos de autorregulación del aprendizaje y demanda nuevos caminos de reflexión científica y de reconstrucción de las propuestas de comprensión de la autorregulación y las categorías afines.

Los estudios redundan en la descripción de las fases de la autorregulación y en los componentes que se articulan en la misma; por lo general, se centran en las propuestas de Pintrich y Zimmerman, ambas basadas en el enfoque sociocognitivo de Bandura (Torrano, Fuentes y Soria, 2017). Los modelos de dichos autores se han orientado hacia el análisis de los procesos cognitivos, motivacionales, comportamentales y contextuales que inciden en el aprendizaje autorregulado y en la explicación de cómo se relacionan entre sí; asumen principios esenciales tales como: el papel activo del sujeto que aprende y la idea de que el aprendiz puede controlar y regular dichos procesos, así como el hecho de que la autorregulación le ayuda a mediar entre sus características personales y contextuales y su aprendizaje (Torrano, Fuentes y Soria, 2017).

Sin embargo, es posible afirmar que son escasos aquellos trabajos que se dirigen a explicar los procesos de formación de la autorregulación, ligados al desarrollo de la personalidad y a la evolución misma de la persona en sus contextos de formación humana. Tales perspectivas requieren ser atendidas desde otros enfoques y ello redirecciona la investigación en esta área hacia las aportaciones de la psicología humanista y el enfoque histórico cultural. Desde la reinterpretación de sus concepciones se podrá enriquecer la explicación del desarrollo de la autorregulación y de las competencias de la autorregulación del aprendizaje como parte de un

proceso de autodeterminación y de crecimiento personal que busca la apropiación de instrumentos desarrolladores de transformación y autotransformación en el marco del desarrollo personal, social e histórico de los aprendices.

En ese sentido, se necesita explicar “cómo se aprende” a ser autorregulados, de qué forma se desarrolla el proceso de autorregulación del aprendizaje y cuáles son los mecanismos psicopedagógicos que permiten su apropiación en el contexto escolar y, universitario, en particular. Aunque se reconocen elementos relacionados con la enseñanza o instrucción de la autorregulación basadas en la enseñanza directa de estrategias de aprendizaje, el modelado, la práctica guiada, la autoobservación, el apoyo social o la práctica autorreflexiva (Torrano, Fuentes y Soria, 2017), aún son insuficientes las explicaciones que integren en un modelo teórico el sistema de aspectos mediadores de distinta naturaleza: social, psicológica, cultural e histórica, que abarca la complejidad y el dinamismo de la formación de aprendices autorregulados.

De igual manera, desde las acciones científicas, es preciso superar la tendencia a estudiar los procesos de autorregulación sólo a partir de algunos de sus componentes: cognitivo, metacognitivo, de autocontrol o autoevaluación, o la investigación centrada en la comparación descriptiva del nivel de autorregulación en grupos de estudiantes de licenciaturas diversas, tal como pudo apreciarse en los estudios reseñados en el apartado anterior y como ha podido constatarse en las revisiones de los estudios sobre el tema, particularmente en Iberoamérica (Hernández y Camargo, 2017). Tampoco son suficientes las investigaciones diagnósticas o las que abordan las correlaciones con otras variables como el rendimiento escolar o la solución de problemas, en general, éstas manifiestan alcances limitados que continúan brindando explicaciones parciales de los procesos de autorregulación y de sus interrelaciones con otros aspectos psicológicos.

Los nuevos retos en este ámbito de investigación, además de los ya señalados, se encaminan a “conocer en profundidad la cantidad y calidad de los procesos de regulación que ponen en marcha los alumnos, investigar el aprendizaje autorregulado como un proceso dinámico y continuo que se despliega a lo largo del tiempo y en un contexto específico...” (Torrano, Fuentes y Soria, 2017, p.168). Supone incorporar un mayor número de métodos e instrumentos de naturaleza cualitativa (González-Torres y Torrano, 2008) que permitan abordar la complejidad del proceso y de su formación, dado que existe un predominio de estudios cuantitativos o mixtos (Hernández y Camargo, 2017). De igual manera, el uso de nuevos métodos debe permitir hacer investigación y

generar nuevas teorías desde la perspectiva de los propios aprendices, partiendo de su capacidad de problematización, y no tanto desde la mirada externa de los investigadores y psicólogos educativos.

Este último aspecto alude a la propia naturaleza de la autorregulación del aprendizaje y la fuerte raíz motivacional intrínseca que tiene su desarrollo y el descubrimiento de su importancia. Muchos de los estudios evalúan el desempeño autorregulado que manifiestan los estudiantes empleando pruebas validadas o autoinformes, pero se alejan de la visión más fenomenológica, etnometodológica o interpretativa que podría asumir el aprendiz para analizar sus necesidades, formas de acción autorreguladoras o alternativas generativas respecto a su desarrollo como aprendiz autorregulado. En esa dirección, se abren las puertas a metodologías más participativas y constructivas, cuestión que en este trabajo se asume como reto primordial.

Este trabajo se constituye, de ese modo, como una propuesta para generar nuevas explicaciones que favorezcan la comprensión de los mecanismos psicológicos internos de la autorregulación en su relación dialéctica con aquellos factores históricos, culturales y educativos que determinan su desarrollo desde una mirada más integral, longitudinal y genética. Se busca una propuesta científica desde la perspectiva cualitativa, poniendo en el centro de atención la percepción de los aprendices y su capacidad reflexiva y crítica para descubrir oportunidades de desarrollo. Se responde así, a la necesidad de profundizar en la búsqueda de nuevas vías teórico-metodológicas para materializar el desarrollo de la autorregulación no sólo como fin en sí mismo, sino como recurso mediador y desarrollador en el trayecto hacia la calidad del aprendizaje y la formación de los aprendices.

Tales supuestos son congruentes, además, con los principios que han sido reconocidos por la Asociación Americana de Psicología para esta disciplina y como consecuencia, para la investigación psicológica con relación a la enseñanza y al aprendizaje (APA, 2015). El séptimo de los veinte principios enlistados destaca que la autorregulación de los estudiantes ayuda al aprendizaje y que las habilidades para la misma pueden ser enseñadas, lo cual avala, tras los acuerdos de la comunidad científica en este ámbito, la importancia de este proceso y las posibilidades formativas del mismo en el contexto educativo.

En ese sentido, la investigación psicológica y educativa confirma la relevancia de esta línea de investigación y demanda la explicación más profunda de las vías de desarrollo de los procesos de autorregulación en las condiciones específicas que viven los estudiantes en la actualidad, tomando en consideración las circunstancias psicopedagógicas que ya se reconocen como más certeras para lograr un buen aprendizaje. Por ello, la aparición de este estudio, tiene también sus cimientos en el análisis de la situación problemática real que viven los jóvenes, en este caso universitarios, con relación al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en su práctica formativa.

En el contexto específico de la Universidad Pedagógica Nacional, la formación de los educadores ha sido replanteada en el marco de las múltiples demandas tanto sociales, como institucionales, trazadas en las reformas educativas recientes. La Universidad tuvo a su cargo la formación y la profesionalización de maestros en ejercicio, a través de la Licenciatura en Educación (Plan, 1985 y Plan, 1994, respectivamente), que posibilitó la certificación de todos aquellos maestros que habían ingresado a la docencia con un nivel educativo inferior al nivel superior y que, frente a los cambios curriculares, tecnológicos y de las políticas educativas en general, se vieron compulsados a asumir caminos de mejora y perfeccionamiento de su labor.

Actualmente, esa licenciatura concluyó su oferta educativa, por lo que las tareas de formación de la Universidad se han centrado en las maestrías, llamadas profesionalizantes, y en la realización de diplomados y cursos de formación continua. Tales opciones formativas no han estado exentas de las dificultades descritas a lo largo de este documento, respecto a la calidad y pertinencia de los procesos de formación docente; también ha predominado la transmisión de saberes, la falta de reflexión y autorreflexión, las carencias en el desarrollo de verdaderos procesos de autotransformación y de autorregulación. Han sido escasos los resultados en la innovación, la generación y ejecución de proyectos de intervención en el aula producidos por los docentes en estos espacios. Los índices de titulación permiten dar indicios del bajo impacto de los procesos formativos dado que, justamente, la vía de titulación implica la aplicación de dichos proyectos.

Con relación a la Licenciatura en Intervención Educativa se manifiesta una situación problemática similar. En sentido general, puede identificarse una tendencia, predominantemente, academicista y escasamente constructivista. La observación sistemática participante y la interacción sostenida con los estudiantes durante las actividades académicas y las clases en los

grupos con los que se ha trabajado de septiembre de 2011 a la fecha, ha permitido percibir que los aprendices actúan bajo esquemas de regulación, más que motivados por metas propias. Siguen rutinas impuestas y en ocasiones, pareciera que prefieren ser conducidos por mecanismos externos, pues la apertura y la flexibilidad les generan inseguridad y angustia.

De igual forma, la problemática en torno a la carencia de competencias para la autorregulación del aprendizaje y de estrategias que medien el mismo, se ha constatado a través de la observación directa, se reconoce que los estudiantes emplean escasos instrumentos para apropiarse del saber y organizarlo, así como para plantearse nuevas metas de desarrollo personal y profesional a partir de la autorreflexión o el análisis metacognitivo. Por lo general, no son conscientes de sus fines de aprendizaje y poseen escasa capacidad de generalización de lo aprendido, sus estrategias suelen centrarse en la repetición y pocas veces en la organización y estructuración reflexiva, son serias las situaciones respecto al manejo de la información, en ocasiones, predomina el plagio de la misma, y en otras, se hace visible las dificultades para redactar o comunicar sobre la base de su uso.

Las dificultades encontradas se contraponen al perfil formativo que guía la preparación de los interventores educativos en la Universidad, donde se destaca como una de las competencias profesionales claves: “Desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio e innovación, utilizando los recursos científicos, tecnológicos y de interacción social para consolidarse como profesional autónomo” (UPN, 2002, p. 30).

Otra cuestión importante, se deriva de la contradicción existente entre el perfil de egreso de los estudiantes de LIE y los contenidos descritos en el mapa curricular de la licenciatura (ver Anexo 1), y el mercado laboral que se abre a los egresados, al que han tenido que insertarse de forma arbitraria frente a las carencias de otros espacios más coherentes con su formación profesional. En ese sentido, al menos la mitad de ellos opta por su inserción al Servicio Profesional Docente (SPD), a través de sus mecanismos de ingreso planteados por la Coordinación Nacional del Servicio profesional Docente (CNSPD), los que se actualizaron en 2017 y nuevamente fueron replanteados en 2019; mientras que otros se dedican a actividades ajenas a su profesión, y sólo unos pocos se vinculan a proyectos sociocomunitarios o a instituciones que tienen a cargo proyectos de transformación social, básicamente ligados a los gobiernos municipales.

En la dirección antes descrita, la revisión curricular de la Licenciatura permite constatar que la misma no aborda contenidos específicos que se relacionen con objetivos de los planes de estudio de enseñanza básica o media superior; ni permite la profundización en el manejo de estrategias psicopedagógicas para el diseño de situaciones de aprendizaje específicas de estos niveles de enseñanza. Se hace evidente que el peso mayor en sus objetivos formativos está más en la dirección de la gestión social y la intervención comunitaria, que en la dirección psicopedagógica.

Sin embargo, la inclusión y el reconocimiento de la licenciatura en el perfil profesiográfico de la SEP, y en el caso de Morelos, del Instituto de la Educación Básica del Estado (IEBEM), así como los lineamientos de la Reforma Educativa mexicana de 2013 que ampliaron la cobertura a diferentes profesionales para la enseñanza en nivel básico y medio superior, ha incrementado la demanda de la Licenciatura entre los jóvenes que aspiran a ser maestros y que desean optar por plazas que otorga esta institución; lo cual plantea una situación problemática real cuando se valora el perfil de egreso de estos estudiantes, quienes estarían solo parcialmente preparados para la labor docente.

Indudablemente, la revisión curricular podría ser una opción adecuada, pero los procesos de análisis de la licenciatura han sido complejos y hasta el momento no se anticipan modificaciones. Las alternativas más viables aparecen relacionadas con la promoción de la investigación acerca de los procesos formativos de los jóvenes en las condiciones en las que éstos se producen, para explicar las vías de mejora y generar opciones de cambio transferibles a la práctica educativa de la Institución.

Se requiere así, la elaboración teórica y metodológica de propuestas de intervención en los procesos de aprendizaje de los jóvenes para potenciar recursos propios que le permitan reconocer sus necesidades formativas y desarrollar procesos de autorregulación del aprendizaje en la organización de caminos de autoformación. Con ello, se pretende no sólo fortalecer sus procesos de aprendizaje, en general, sino desarrollar potencialidades para apropiarse de las competencias necesarias para la docencia más allá de lo que brinda como oportunidad la propia Licenciatura.

Los retos investigativos están centrados también en la búsqueda de concientización y sensibilización de los estudiantes ante las exigencias de su propia formación y su desarrollo como aprendices autorregulados. Se proyecta la necesidad de indagar acerca de las razones que limitan

el desarrollo de las competencias de autorregulación con la intención de favorecer la reflexión acerca de su participación activa en la dirección de sus procesos de aprendizaje y la apropiación de instrumentos psicológicos mediadores que le permitan autorregular el mismo.

En términos generales, la investigación se enmarca en una línea de investigación propia que se ha llevado a cabo durante veinte años y que continúa planteando inquietudes en el terreno de la investigación teórica y aplicada, lo que sin dudas constituye una fuerte motivación para profundizar en la comprensión de la autorregulación del aprendizaje y sus mecanismos de desarrollo.

#### **1.4. Delimitación del problema de investigación y objetivos del estudio**

A partir de los elementos analizados en el planteamiento del problema se proponen las siguientes **preguntas de investigación:**

##### **Pregunta general:**

¿Cómo explicar la formación y el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de nivel superior que se forman como educadores en el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de los fundamentos psicopedagógicos del Enfoque histórico-cultural?

##### **Preguntas específicas:**

1. ¿Qué factores han influido en el nivel de desarrollo de los procesos de autorregulación del aprendizaje que manifiestan los jóvenes participantes?
2. ¿Cuáles son las concepciones que poseen los estudiantes en torno a la autorregulación del aprendizaje y su papel en el desarrollo profesional en el contexto de su formación académica como educadores?
3. ¿Cuáles son las características de las competencias para la autorregulación del aprendizaje que manifiestan los estudiantes que se forman para docentes e interventores educativos al inicio de la investigación y cómo se transforman a lo largo del proceso?
4. ¿Cómo la reflexión y el análisis metacognitivo promueven en los jóvenes el reconocimiento de expectativas profesionales y el planteamiento de nuevas metas formativas relacionadas con el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje?

5. ¿Qué instrumentos psicológicos y acciones mediadoras de carácter psicopedagógico posibilitan el desarrollo de la autorregulación y la apropiación de las competencias para la autorregulación del aprendizaje en el contexto de práctica real de los estudiantes que se forman en UPN?
6. ¿De qué manera las aportaciones teóricas y metodológicas del Enfoque histórico cultural posibilitan la comprensión y explicación de los mecanismos y procesos de autorregulación del aprendizaje y su potenciación en el contexto de la formación de educadores que se produce en la UPN?

## **Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general**

Elaborar un modelo explicativo del proceso de formación y desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes que se forman para educadores en el contexto de la UPN desde el Enfoque histórico-cultural.

### **Específicos:**

- Identificar los factores que han influido en la manifestación de los procesos de autorregulación del aprendizaje en los jóvenes estudiantes.
- Reconocer las concepciones y representaciones conceptuales de los estudiantes acerca de la autorregulación del aprendizaje, de su papel en los procesos de desarrollo personal y profesional y de sus necesidades formativas.
- Caracterizar el estado inicial de las competencias para la autorregulación del aprendizaje que manifiestan los estudiantes y sus potencialidades de desarrollo.
- Analizar las expectativas y metas de formación profesional de los estudiantes y su transformación en torno al desarrollo de nuevos fines, cuyo contenido sea la autorregulación misma del aprendizaje, a partir de procesos de reflexión y análisis metacognitivo.
- Valorar el progreso en el desarrollo de las competencias de autorregulación del aprendizaje durante el proceso investigativo tras el impacto de las acciones mediadoras de carácter psicopedagógico implementadas en el mismo.

- Proponer un modelo explicativo acerca de los procesos y mecanismos de formación de las competencias de autorregulación del aprendizaje en los jóvenes de la UPN a partir de las aportaciones teórico-metodológicas del enfoque histórico cultural y del proceso de participación y transformación de los estudiantes durante la investigación-acción.

## CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Desde el punto de vista teórico, los estudios sobre autorregulación han partido de diversos enfoques y perspectivas. En sentido general, es probable que las explicaciones más difundidas de este proceso y, en particular, de la autorregulación del aprendizaje, tengan el sello de la Psicología sociocognitiva norteamericana y estén asociados a los nombres de Barry J. Zimmerman, Paul R. Pintrich, Dale H. Schunk, entre otros. Torrano y González (2004) consideran que, a partir de 1989, con la publicación del libro *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico: teoría, investigación y práctica* de Zimmerman y Schunk, se abrió un camino de numerosas investigaciones que se han extendido a nivel internacional siguiendo las pautas que marcaron estos autores.

Esta investigación pretende ofrecer una visión teórica diferente del proceso de autorregulación, sustentada en el Enfoque histórico-cultural, nacido con la obra psicológica de Lev Semiónovich Vigotsky y continuado por un grupo de autores que desarrollaron los principios esenciales del mismo. Para ello, se retoman los aportes de autores rusos, tales como Bozhovich (1972, 1976), Galperin (1965, 1982), entre otros; se toman referentes claves de la Psicología y Pedagogía desarrolladas en Cuba, herederas del Enfoque histórico-cultural, materializados en la obra de González (1985) y sus estudios en torno al desarrollo de la personalidad; las propuestas de Castellanos, Castellanos, LLivina, Sánchez y otros (2005), acerca de los procesos metacognoscitivos y la pedagogía desarrolladora; y la elaboración conceptual de Labarrere (1994) acerca de la autorregulación y su desarrollo en el marco de procesos formativos de enseñanza-aprendizaje. Se incluyen los estudios de Fariñas (1995, 2004), acerca de las habilidades conformadoras del desarrollo personal del docente y las investigaciones de Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago (2004), acerca de las competencias para la autorregulación del aprendizaje.

Todas las propuestas de estos autores convergen en el análisis de principios conceptuales y metodológicos basados en la determinación sociocultural e histórica de los procesos psíquico-superiores y en la búsqueda de propuestas de desarrollo de los mismos, congruentes con los fundamentos propuestos por Vigotsky.

No obstante, al énfasis que la sustentación teórica de este trabajo tiene en el enfoque histórico cultural, se retoman ideas sustanciales del modelo socio cognitivo, antes mencionado, y de otros modelos explicativos de la autorregulación que se articulan con dicho enfoque y que permiten el enriquecimiento de la explicación y comprensión de los procesos de autorregulación.

## **2.1 Los modelos explicativos de la autorregulación en el contexto de la Psicología educativa contemporánea: el predominio de la perspectiva sociocognitiva**

La Psicología de la Educación en la actualidad intenta responder a dos grandes necesidades del sistema educativo. Por un lado, proporcionar nuevas herramientas teórico-metodológicas a la explicación y potenciación de los procesos de aprendizaje, que permitan la optimización de todas las capacidades de aprendizaje de los estudiantes y, por otro lado, prepararlos adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y afrontar los retos que en ella se manifiestan, aspectos tratados en el primer capítulo de este documento.

Las nuevas propuestas de la Psicología de la Educación promueven el aprendizaje autónomo y permanente, que sustenta los principios psicopedagógicos tanto en la universidad como en los niveles educativos anteriores. Como tendencia se enfatiza la necesidad de fortalecer la implicación personal y el compromiso de la persona que aprende en su propio aprendizaje.

Para la Psicología de la Educación, este objetivo tiene sus fundamentos en la concepción del estudiante como parte activa y fundamental del proceso de aprendizaje, centrada en la persona que aprende, y no sólo en lo que aprende, sino con relación a cómo aprende. Desde un punto de vista psicoeducativo, la autonomía remite a la capacidad de aprender a aprender, o la capacidad de regular el propio proceso de aprendizaje. En correspondencia, se requiere fortalecer una enseñanza que propicie los saberes para la gestión propia del aprendizaje, para aprender las nuevas formas de aprendizaje que se precisan en la “nueva cultura del aprendizaje” antes referida en este documento.

Como señalan Pozo y Monereo (2002): “si tuviéramos que elegir un lema, un mantra que guiara las metas y propósitos de la escuela del siglo XXI, sin duda el más aceptado [...] entre educadores e investigadores [...] sería el que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a aprender a aprender” (p. 11). De forma más particular, esta cualidad del aprendizaje queda recogida en una de las líneas de investigación principales en la Psicología de la Educación actual: la autorregulación del aprendizaje.

De acuerdo con Panadero y Alonso-Tapia (2014) se pueden distinguir siete grandes teorías sobre autorregulación en el contexto de la psicología educativa: la teoría del conductismo operante, la fenomenológica, la del procesamiento de la información, la sociocognitiva, la volitiva, la vigotskiana y la constructivista. Según los autores las aportaciones comunes de todas ellas giran en torno a cinco aspectos fundamentales para entender la autorregulación: el origen de la motivación para autorregularse, la adquisición de la conciencia necesaria para autorregularse, la determinación

de los procesos autorregulatorios básicos, el papel del entorno social y físico en la autorregulación del alumno y las formas de adquisición de la capacidad para autorregularse.

De todos estos modelos, probablemente, el más conocido es el sociocognitivo. Desde la opinión de Schunk (2012), la teoría cognoscitiva social ha aplicado sus principios de forma profunda al estudio de la autorregulación. Uno de los presupuestos fundamentales de esta teoría es que la autorregulación está estrechamente ligada a la elección del aprendiz respecto de sus recursos disponibles para aprender, siempre y cuando las condiciones externas le permitan asumir el control, por ejemplo, de las estrategias que emplea el docente. “El potencial de autorregulación varía dependiendo de las opciones de que dispongan los aprendices” (Schunk, 2012, p. 406).

Dicho en otras palabras, un aprendiz tiene oportunidad de autorregular su aprendizaje cuando los aspectos que conforman la tarea de aprendizaje no están totalmente controlados por el profesor. “Este tipo de situación se produce cuando los profesores no dan ningún margen a sus estudiantes sobre el por qué, cómo, cuándo, qué, dónde y con quién completar la tarea. Las posibilidades de autorregulación varían de bajas a altas dependiendo de cuántas elecciones tengan los aprendices” (Pintrich y Schunk, 2006, p. 171)

Esta perspectiva pone el centro de atención en los procesos y acciones que diseña y realiza el alumno para aumentar su habilidad y rendimiento teniendo en cuenta el entorno de aprendizaje. Así, el aprendizaje autorregulado busca explicar "cómo las personas mejoran y aumentan sus resultados académicos usando un método de aprendizaje de forma sistemática" (Zimmerman y Schunk, 2001, p. viii)

Zimmerman (2002) define la autorregulación del aprendizaje como “el proceso por el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, comportamientos y afectos que se orientan sistemáticamente hacia la consecución de sus metas” (p. 66). Asimismo, Pintrich y Schunk (2006), destacan la importancia del modelo conceptual desarrollado por Zimmerman para explicar la autorregulación del aprendizaje, el cual ha sido retomado por numerosos estudios que, en torno a este proceso, se han realizado desde la teoría cognitivo social.

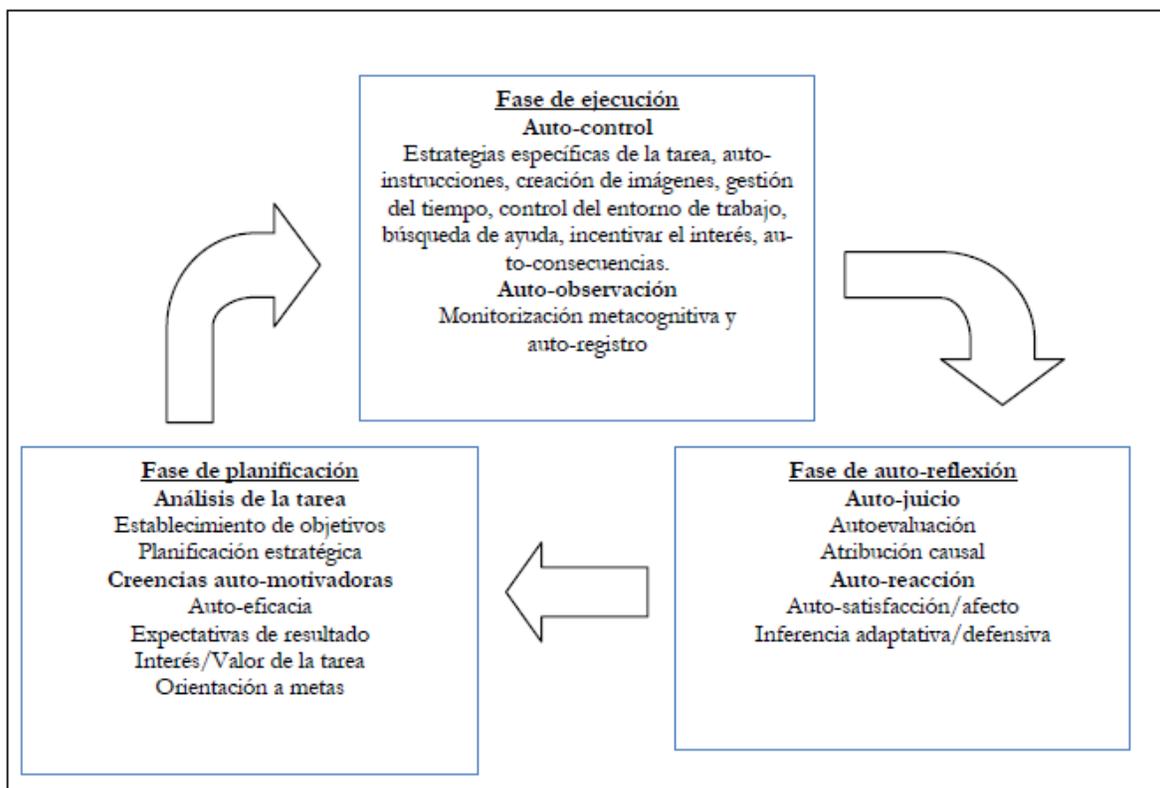


Figura 1. Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan (Panadero y Tapia, 2014).

La autorregulación del aprendizaje se describe como un proceso abierto que requiere una actividad interconectada por parte del aprendiz y que ocurre en tres fases principalmente, dentro de las cuales tienen lugar una serie de procesos y subprocesos (ver Figura 1). Todos estos procesos, así como los subprocesos implicados en cada uno de ellos, no sólo están relacionados entre sí, sino que responden a una estructura cíclica en función de los ajustes continuos requeridos, debido a las fluctuaciones en los componentes personal, conductual y contextual.

La fase previa del modelo cíclico de autorregulación es caracterizada por Zimmerman (1986) a través de cinco tipos de aspectos o creencias. El establecimiento de objetivos concretiza la intención de los alumnos para alcanzar determinados resultados de aprendizaje. Asimismo, tal como lo señalan Zimmerman y Martínez-Pons (1986), la planificación estratégica consiste en la selección por parte del alumno de un repertorio de estrategias de aprendizaje o de métodos que le permite alcanzar los objetivos diseñados. Estas dos estrategias (el establecimiento de objetivos y la planificación estratégica) están influenciadas por muchas creencias personales tales como la percepción de autoeficacia, el tipo de objetivos escolares, o el valor atribuido por el alumno a la

tarea. La percepción de autoeficacia es una de las variables más significativas en esta fase previa, ya que condiciona el nivel de implicación y, habitualmente, los resultados escolares de los alumnos. La última variable, denominada interés intrínseco en la tarea, es característica del comportamiento de los alumnos que persisten en su esfuerzo en las tareas de aprendizaje, incluso en ausencia de recompensas tangibles, tal como lo indican Zimmerman y Martínez-Pons (1986).

La segunda fase, el control volitivo, incluye los procesos que ayudan al alumno a focalizar la atención en la tarea de aprendizaje optimizando su realización escolar. Como el nombre indica son procesos que permiten el control voluntario y la concentración en las tareas de aprendizaje.

De acuerdo con Schunk y Zimmerman (1998), las autoinstrucciones constituyen verbalizaciones sobre los pasos a emprender durante el desempeño de las tareas escolares. La investigación sugiere que las autoinstrucciones mejoran el aprendizaje de los alumnos, ya que la vocalización de los protocolos contribuye a la disminución de los errores cometidos, de igual forma la auto-monitorización facilita información sobre los progresos y fracasos relativos a un determinado criterio de referencia, aunque va dando paso a la automatización de los procesos.

La auto-reflexión, tercera fase, comprende cuatro tipos de procesos. La auto-evaluación de los resultados escolares, que con frecuencia es uno de los procesos auto-reflexivos iniciales e implica la comparación de la información monitorizada con algún objetivo educativo concreto. Los procesos de atribución causal desempeñan un papel fundamental en los procesos de auto-reflexión. Las atribuciones causales, como los demás procesos descritos, son influenciados por los factores personales y contextuales y dependen de las experiencias que ha tenido el aprendiz.

En sentido general, los autores de la teoría cognitiva social coinciden en que los alumnos que autorregulan su aprendizaje afrontan sus resultados escolares como consecuencia de su esfuerzo, atribuyendo, por ejemplo, un determinado fracaso académico a causas que pueden ser controladas por ellos. De igual forma, poseen una mayor capacidad de adaptación a las tareas de aprendizaje porque evalúan sus realizaciones escolares de manera más frecuente y adecuada (Schunk, 2012).

Para cerrar el ciclo de autorregulación Zimmerman (1986), hace referencia a las auto-reacciones favorables, las que promueven creencias positivas acerca de sí mismo como aprendiz y aumentan su percepción de auto-eficacia, promueven orientaciones más centradas en los objetivos de aprendizaje e incrementan el interés intrínseco en las tareas escolares.

A continuación, se presenta una tabla elaborada por Pintrich y Schunk en la cual se resumen las dimensiones de la autorregulación:

Tabla 1.

*Dimensiones de la autorregulación de Pintrich y Schunk, 2006.*

Aspectos relacionados con el aprendizaje	Subprocesos autorregulatorios
¿Por qué?	Autoeficacia y auto metas
¿Cómo?	Uso de estrategias o ejecución de rutinas
¿Cuándo?	Organización y distribución del tiempo
¿Qué?	Auto-observación, autojuicios y autocorrección
¿Dónde?	Estructuración del entorno
¿Con quién?	Búsqueda de ayuda selectiva

*Nota:* Recuperado de Pintrich, P.R. & Schunk, D. (2006).

De acuerdo a la propuesta de los mencionados autores se debería hablar de autorregulación en términos de grado más que en términos absolutos, es decir, valorando el nivel de dominio del proceso y no determinando si se autorregula o no en una visión dicotómica. Esta postura resulta valiosa para respaldar que la autorregulación es un proceso multicondicionado, por lo que el aprendiz puede aprenderlo y desarrollarlo gradualmente, y, además, debe enseñarse y propiciarse de manera intencional desde situaciones de aprendizaje pertinentes para ello.

Es valioso destacar que en esta concepción se enfatiza que el desarrollo de la autorregulación posibilita que los estudiantes puedan aumentar su rendimiento y éxito académico a través del uso de diferentes estrategias, controlar y regular muchos aspectos de su cognición, motivación, y conducta, seleccionar y estructurar ambientes de aprendizaje, mediando entre las características contextuales y personales, y fijarse metas y controlar su cumplimiento.

## **2.2 Comprensión de la autorregulación desde el Enfoque histórico-cultural: su función en el desarrollo de la personalidad**

El Enfoque histórico-cultural, nacido con la revolucionaria e inacabada obra de Lev Semiónovich Vigotsky, ha tenido innumerables seguidores tanto en la Psicología ex-soviética continuadora de su obra, como a nivel internacional en un sentido amplio, luego de que fuese redescubierta en Occidente varias décadas después de su muerte. Sus ideas trascendentales respecto a la génesis social de los procesos psicológicos de tipo superior y la relevancia otorgada al papel de la enseñanza en su formación, convierten a esta teoría en sustento imprescindible para esta investigación.

Varias razones orientan su consideración: el carácter metateórico esencial de este enfoque permite que pueda ser empleado como modelo general para la comprensión del objeto de estudio de este trabajo, debido a su capacidad para integrar los marcos referenciales de otras posturas ya expuestas, tal como sucede con las teorías sociocognitivas de la autorregulación del aprendizaje. De hecho, la elaboración de un modelo explicativo de la autorregulación del aprendizaje se apoyará directamente en sus postulados.

La concepción vigotskiana del desarrollo psíquico permite interpretar la autorregulación como formación psicológica cualitativamente superior, como cualidad y meta del desarrollo psicológico humano. El hombre se apropia de los instrumentos culturales que le permiten transformar su subjetividad individual y, como consecuencia, desarrollar funciones psíquicas intrapersonales que le garantizan la autorregulación de sus aprendizajes y su propio desarrollo, pues se convierten en mediadores psicológicos que le proporcionan posibilidades ilimitadas de autodesarrollo para, a su vez, continuar apropiándose de la cultura (García, 2012). “En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social cambia los modos y procedimientos de su conducta, transforma los códigos y funciones innatas, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales” (Vigotsky, 1987, p 38).

La propuesta vigotskiana acerca del desarrollo psicológico destaca por su comprensión dialéctico-materialista e histórica del hombre y el análisis de la naturaleza social de todos los fenómenos y procesos que en él ocurren. La explicación del origen social de las funciones psíquicas superiores, entre las que aparece el proceso de autorregulación, se sustenta en la *Ley genética general del desarrollo cultural*, enunciada por Vigotsky. Para él “cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero, como algo social, después como algo

psicológico; primero entre la gente como una categoría intersíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica” (Vigotsky, 1987, p. 161).

Este postulado vigotskyano constituye un aporte indiscutible a la explicación de la formación del proceso de autorregulación en la persona y a la articulación de las vías educativas y de interacción social que garantizan su formación. Es evidente aquí, que para que se produzca aprendizaje se requiere de las interacciones sociales. Se asume que es en las relaciones intersíquicas donde se origina un proceso tan complejo y donde garantizamos su aprendizaje, mediado por los otros, hasta convertirse en una capacidad intrapsíquica y en instrumento de la propia persona. De hecho, la propia personalidad en su expresión más elaborada, es el sistema de autocontrol del sujeto, formado en la relación histórica con los otros. La cultura diseña al ser humano hasta el punto de que sus características más individuales y específicas son en su origen, resultados de la cultura que habita. “Las formas culturales de la conducta son, precisamente, reacciones de la personalidad” (Vigotsky, 1987, p. 97).

Por ello, resulta evidente que para la comprensión del aprendizaje en las escuelas es necesario asumir este proceso desde una dimensión social, y no exclusivamente individual como tradicionalmente se ha hecho; pues los contextos donde se producen los aprendizajes individuales suponen redes de relación con los otros, están vinculados a las disímiles actividades que realiza el ser humano y situados en una cultura específica. Se advierte así, que la capacidad para aprender en el contexto escolar no puede reducirse a una actitud individual, limitada a la interrelación del estudiante con la materia de estudio o con el profesor; más bien debe considerar las relaciones con quienes comparte esta actividad; “pues el aprendizaje, por su carácter social, se desarrolla en espacios colectivos, como colaboración, cooperación y comunicación entre personas, en el intercambio de ideas, en la crítica oportuna o en la sugerencia pertinente” (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004, p. 37). Desde la postura vigotskiana esto se fundamenta en la idea de que el momento intersubjetivo (la interacción social) antecede toda adquisición intrasubjetiva (a nivel de individuo), de ahí la naturaleza social de los aprendizajes.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es el concepto empleado por Vigotsky para explicar el vínculo de los procesos de formación y aprendizaje con el desarrollo de la persona: “la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial,

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz” (Vigotsky, 1987, pp. 133-134).

Como afirma Rodríguez-Mena (2008): “El concepto ZDP representa la categoría clave que permite comprender la aplicación de las tesis fundamentales de la escuela histórico-cultural en educación:

- los procesos psicológicos superiores tienen un origen social,
- los instrumentos de mediación juegan un papel central en la constitución de tales procesos, y
- dichos procesos deben ser abordados según los mecanismos de su constitución, es decir, desde un enfoque genético” (p. 89).

Es así que la dinámica peculiar que emerge de la interacción entre los sujetos que aprenden crea zonas de desarrollo próximo (ZDP) que delimitan el ámbito propicio para aprender de un modo significativo; es decir, con sentido para la persona que aprende (Rodríguez-Mena, 2008). De ahí el valor no sólo conceptual, sino también metodológico de este principio, pues ello guiará las acciones para organizar las ayudas y andamios necesarios que posibiliten la actuación en la ZDP de los estudiantes y potenciar sus competencias y habilidades.

La formación y el aprendizaje inciden sobre el desarrollo ulterior de los individuos cuando se consideran adecuadamente las ZDP que emergen durante la interacción. Por tanto, se aprende en los “límites” de la ZDP, es prácticamente imposible aprender fuera de ella (Labarrere, 1998). Con el concepto de ZDP, Vygotski deja claro que el aprendizaje no es desarrollo en sí mismo y establece el tipo de relación más revolucionaria para su época entre ambas categorías: la correcta organización del aprendizaje en ZDP conlleva al desarrollo psíquico, pues activa un conjunto de funciones psíquicas que solo pueden ser construidas socialmente. “De este modo, se establece la idea de que el aprendizaje es un momento crucial en el desarrollo, algo inherentemente ligado a él: es a través de los mecanismos del aprendizaje que aparecen en las personas las características verdaderamente humanas, no naturales, sino de esencia histórico-cultural” (Rodríguez-Mena, 2008, p. 88).

El otro concepto clave en Vigotsky que preside esta elaboración explicativa es el proceso de mediatización o mediación. Los instrumentos culturales que se incorporan en la relación con los otros son instrumentos de transformación de la realidad, pero también se incorporan instrumentos para la transformación y autorregulación de la propia subjetividad. “La llave para lograr el dominio sobre la

actuación la da el dominio sobre los estímulos. De este modo, el dominio de la conducta representa un proceso mediatizado, que se realiza siempre por medio de estímulos auxiliares conocidos” (Vigotsky, 1987, p 135). Visto así, la autorregulación del aprendizaje es en su esencia un sistema de mediatizaciones culturales para dirigir la propia personalidad en la actividad del aprendizaje.

A través de la formulación de la *Ley genética general del desarrollo cultural* (Vigotsky, 1987) se explica la transición del plano externo al interno de aquellos instrumentos que propician el desarrollo del sujeto que aprende en ZDP y, por consiguiente, su autorregulación. La apropiación de los recursos mediadores que se dan en la interacción social, su dominio progresivo e intencionado son los indicadores de desarrollo y de autorregulación del aprendiz (Labarrere, 1998; Bodrova y Leong, 2008).

Un análisis teórico más profundo de la obra vigotskiana y la de sus continuadores, se impone para la comprensión del desarrollo de las funciones psíquicas superiores en momentos ontogenéticos que vayan más allá de lo que Vygotski consideraba “etapas o períodos críticos del desarrollo de estos procesos” (Vigotsky, 2006, pp. 255-256), estudiados por él, esencialmente en la edad infantil. Este análisis supondría la asunción más precisa de explicaciones teóricas en torno a qué sucede en la etapa de la juventud, respecto al desarrollo de funciones psicológicas cuyas bases debieron haberse consolidado en momentos anteriores del desarrollo de la personalidad. Vigotsky adelantó algunas ideas acerca de estas etapas que, más allá de la formación inicial del ser humano, resultan continuidades en la formación de nuevas potencialidades y nuevos sistemas de instrumentos, sobre todo en la formación del sistema de autorregulación. “El autocontrol se edifica, no sobre la obediencia y el propósito, sino que, por el contrario, el acatamiento y la intencionalidad surgen sobre la base del autocontrol” (Vigotsky, 1987, p 133).

Esta es la misma razón por la que Wertsch (1995) señala que el desarrollo se describe como la apropiación progresiva de nuevos instrumentos de mediación o como el dominio de formas más avanzadas de tales instrumentos: solo a través de estos mecanismos se logra la reorganización psicológica que da sentido de progreso al desarrollo psíquico; es decir, por medio de una integración dialéctica es que las funciones psicológicas más avanzadas reconstruyen el funcionamiento psicológico global, variando fundamentalmente las interrelaciones funcionales entre los diversos procesos psicológicos (Wertsch, 1995).

De acuerdo con Schunk (2012), la teoría de Vigotsky, que él considera constructivista, “se presta muy bien a la autorregulación” (p. 428). Según su opinión, los presupuestos claves que explican

la formación de las funciones mentales superiores, muestran que en condiciones de relación social a los niños se les enseñan las herramientas como el lenguaje, los símbolos y los signos, que les permiten adquirir competencias que necesitan y que les permitirán desarrollar las funciones psicológicas que les ayudarán a la solución de problemas y a la adquisición de conceptos. Destaca que Vigotsky utilizaba el término de función superior para referirse a un proceso de pensamiento de manera consciente, por lo que la autorregulación puede ser el pensamiento como una función mental superior, idea que comparte con Henderson y Cunningham (1994, citado en Schunk, 2012)

A pesar de la visión reduccionista en torno a la autorregulación, entendida como pensamiento, que puede percibirse en estas ideas, se destaca la concepción de este autor de que este proceso es una función psíquica superior, compleja, socialmente determinada y aprendida, y de que, sin duda alguna, un proceso esencial de la autorregulación, que debe analizarse en el contexto de la teoría de Vigotsky es el pensamiento verbal y su función autorreguladora. Por eso, la transición del papel regulador del lenguaje externo a la función autorreguladora del pensamiento verbal o lenguaje interiorizado (Vigotsky, 1998), es una tesis fundamental a considerar en el proceso de formación de la autorregulación.

La psicología soviética posterior a Vigotsky ha tratado de desarrollar esta idea acerca del carácter social de los aprendizajes bajo la tesis de que lo social constituye por una parte la fuente del desarrollo conceptual (Davidov, 1982) y también el marco donde se organizan las actividades comunes, incluido el aprendizaje. Desde esta última visión se enfoca, por ejemplo, la Teoría de la Actividad de Leontiev (1981).

Las aportaciones de Lidia I. Bozhovich (1972, 1976), continuadora de la obra de Vigotsky, son también integradas a los fundamentos teóricos de este estudio; particularmente, los resultados de sus investigaciones acerca del desarrollo evolutivo de la personalidad y de las motivaciones humanas, así como del desarrollo de la autorregulación a partir de motivos jerárquicamente relevantes para la personalidad. En sus trabajos, analiza el desarrollo ontogenético de las formaciones motivacionales, específicamente de las necesidades y motivos, y enfatiza que como resultado de este desarrollo se produce la formación de necesidades de realización y crecimiento humano, así como de carácter altruista; y de niveles superiores de orden motivacional en el que se interrelacionan otras formaciones de tipo moral o valorativo como es el caso de la autovaloración. La integración de todos estos componentes, a su juicio, es lo que posibilita, la conformación de los niveles autorregulativos de la personalidad (Bozhovich, 1972).

La tendencia de desarrollo motivacional expuesta por Bozhovich, manifiesta un curso hacia la estabilidad de motivos dominantes que se organizan en una estructura jerárquica de la esfera de las motivaciones, que en su forma más desarrollada “presupone ya la asimilación de determinados valores morales, conceptos, ideas y juicios, convertidos en dichos motivos dominantes de la conducta” (Bozhovich, 1972, p. 32). En su opinión, cuando los motivos dominantes: decisiones, propósitos, valores, alcanzan por sí solos la fuerza de estímulo, supeditan a otras incitaciones, incluso aquellas de las que el hombre no ha tomado conciencia, y prima la voluntad propia.

En síntesis, para Bozhovich (1972), la autorregulación y la autodeterminación de la persona son comprendidas como consecuencia del desenvolvimiento integral de la personalidad, que guía de manera consciente el comportamiento, a partir de necesidades y motivaciones específicamente humanas que se forman en las relaciones sociales. Gracias a este nivel de autodeterminación, el hombre crea y genera modos mediatizados de resolver sus necesidades, y en ese proceso de desarrollo de su creatividad, de su pensamiento, de su autonomía generativa y de nuevas y crecientes necesidades y motivaciones, se desarrolla como persona. Al decir de Bozhovich “no sólo le permiten al individuo adaptarse a las circunstancias, sino introducirse en ellas, crearlas, así como crearse a sí mismo” (Bozhovich, 1972, p. 170).

Otros autores cubanos, continuadores del Enfoque histórico-cultural, han enfatizado el carácter desarrollador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y han propuesto modelos de intervención educativa que también pueden servir de pauta para comprender y explicar la autorregulación del aprendizaje.

En ese sentido, se destacan los trabajos de Gloria Fariñas (1995, 2004) dirigidos a explicar su concepción y empleo de las denominadas por ella *habilidades conformadoras del desarrollo personal* (HCDP), como formas estratégicas de apropiación de la cultura. De acuerdo con la autora, las HCDP “posibilitan la eficiencia o competencia del individuo, ya sea en la actividad o en la comunicación (con las demás personas y consigo mismo) en cualquier esfera de la vida, porque están en la base de todo aprendizaje y porque son mecanismos de autodesarrollo” (Fariñas, 2004, p. 31). Están organizadas en cuatro categorías: habilidades relacionadas con el planteamiento y consecución de metas personales y la organización temporal de la vida; habilidades relativas a la comprensión y búsqueda de información; habilidades relativas a la expresión y la comunicación, y habilidades relacionadas con el planteamiento y solución de problemas. Es importante señalar aquí que el Enfoque histórico-cultural, como sustento de esta propuesta, permite el abordaje de las

HCDP no de manera aislada, como las trata la pedagogía tradicional, sino dentro del contexto de la personalidad y en su función de desarrolladoras de esta última, como los “cimientos de aprender a aprender” (Fariñas, 2004, p. 53). De esta manera, la operacionalización de las HCDP tiene muchos puntos de contacto con los contenidos de las competencias necesarias para autorregular el aprendizaje que se desarrollan en esta investigación.

Igualmente, la propuesta del aprendizaje desarrollador de Doris Castellanos y colaboradores, se sustenta básicamente en la tesis establecida por Vigotsky de que el aprendizaje antecede al desarrollo psíquico. Esta concepción también se apoya en las ideas de Leontiev sobre el proceso de hominización y el papel relevante de la actividad. La propuesta conceptual se hace a partir de establecer una serie de presupuestos iniciales para abordar la comprensión del aprendizaje que permite una amplia caracterización del proceso, donde se mezclan también ideas provenientes de las corrientes humanistas y constructivistas en Psicología. La definición del aprendizaje desarrollador expresa que “...es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social” (Castellanos *et al*, 2002, p. 34) y establece tres criterios básicos para identificarlo: desarrollo integral de la personalidad, movimiento hacia la independencia o autorregulación, y capacidad para aprender durante toda la vida; así como tres dimensiones, cuya interacción dialéctica puede provocarlo: activación-regulación, significatividad y motivación para aprender.

Otro referente importante para el análisis de la autorregulación constituye la conceptualización del autor cubano Alberto Labarrere (1995), quien la explica como una propiedad de la personalidad y de la conducta relacionada con prácticamente todos los procesos que intervienen en el funcionamiento de la personalidad, y la define como “toda la actividad que un sujeto realiza a fin de generar, mantener y modificar su comportamiento en correspondencia con fines u objetivos que han sido trazados por uno mismo o aceptados como personalmente válidos, aunque originalmente hayan sido formulados por otra persona” (Labarrere, 1995, p. 31).

Como puede apreciarse, esta definición enfatiza el papel rector de las metas personales en el proceso de autorregulación y la importancia de concebir las acciones, que organizadas, planeadas y realizadas de manera sostenida por la propia persona, garantizan el logro de dichas metas.

Labarrere (2006) al analizar, además, el tipo de formación que demandan los tiempos actuales, refiere la necesidad de una enseñanza y aprendizaje para la incertidumbre, la variabilidad, la ambigüedad y el desequilibrio. Propone cuatro modos de aprendizaje en los que debería centrarse la enseñanza en las escuelas desde una perspectiva compleja: 1- el aprendizaje y la enseñanza para la orientación y la descentración, 2- el aprendizaje y la enseñanza para la proyección, 3- el aprendizaje y la enseñanza para operar en el desequilibrio y la incertidumbre, y 4- el aprendizaje y la enseñanza para el autoconocimiento y la autotransformación, todos ellos en consonancia con la propuesta que aquí se hace sobre las competencias requeridas para autorregular el aprendizaje.

Fernando González Rey (1985, 1989), da continuidad a muchas de las concepciones de Bozhovich en el estudio de la personalidad. Sus ideas son también retomadas en este trabajo, en tanto, permiten comprender la función autorreguladora de la personalidad a partir de sus diferentes niveles de expresión.

Los motivos superiores, en su consideración, se integran en lo que denomina “tendencias orientadoras de la personalidad”, que ocupan un nivel superior de la jerarquía motivacional y orientan al sujeto hacia los objetivos esenciales de su vida (González, 1985). En atención a ello, propone el concepto formaciones motivacionales complejas, que expresa la mediatización de las necesidades por la conciencia, lo que implica la comprensión de los motivos superiores de la personalidad como subsistemas conscientes de regulación motivacional. En ellas agrupa la autovaloración, las intenciones y los ideales, donde las elaboraciones personales y la reflexión tienen un gran valor. Precisamente, los procesos de reflexión manifiestan una operación reguladora del pensamiento, un instrumento esencial de la capacidad de autorregulación de la personalidad, que le posibilitan a la persona analizar los contenidos de su propia personalidad y valorar los alcances de sus fines en el marco de su proyecto de vida.

De igual forma, establece dos niveles de regulación de la personalidad: el consciente - volitivo y el de estereotipos y valores, cuyos indicadores caracterizan la función reguladora y autorreguladora de la personalidad. Este último nivel expresa la función superior de autodeterminación de la misma que se manifiesta, esencialmente, en una posición activa y consciente del sujeto (González, 1985).

Por su parte, para Roloff (1984), también representante de los estudiosos de la personalidad en el contexto de la psicología cubana, “la autorregulación como criterio de madurez de la personalidad, representa un nivel funcional superior de su desarrollo, permite al hombre proponerse objetivos y aspiraciones elevadas y de largo alcance, en correspondencia con sus ideales y

necesidades principales, y dirigir de manera consciente su actividad vital y su conducta al logro de las mismas” (Roloff, 1984, p. 29).

De acuerdo al análisis de este autor, el estudio de la autorregulación reafirma el principio del carácter activo del hombre como sujeto de la actividad, contraponiéndose así a la concepción positivista de la regulación como proceso regido por las leyes del control externo de la conducta (Roloff, 1984, p. 125).

A manera de síntesis, las reflexiones de L. S. Vigotsky y sus continuadores constituyen el referente más acabado en la Psicología y la Pedagogía contemporáneas para abordar el complejo problema de la formación de la autorregulación del aprendizaje. Las categorías centrales que presidirán esta elaboración se centran en la determinación sociocultural del ser humano, la relación con los otros como evento fundacional de la personalidad, la ley genética del desarrollo, la Zona de Desarrollo Próximo, y el mecanismo de mediatización. La consideración integral de estas categorías permitirá fundamentar la explicación de un modelo de autorregulación del sujeto que aprende.

### **2.3 Las competencias para la autorregulación del aprendizaje desde el Enfoque histórico-cultural. Premisas metodológicas**

Las concepciones teóricas ya descrita, y fundamentalmente las que se derivan del Enfoque histórico-cultural, serán analizadas en este apartado con una doble intención: en primer lugar, para dejar establecido cómo se conceptualizan la autorregulación del aprendizaje y otros conceptos afines en los marcos de esta investigación y, en segundo lugar, señalar los presupuestos metodológicos que guiarán la propuesta de su abordaje en el contexto educativo, específicamente para guiar la formación de competencias para la autorregulación de la aprendizaje desde el Enfoque histórico-cultural.

En ese sentido se asume que:

La **autorregulación** del aprendizaje implica un modo de aprender independiente y activo regido por objetivos y metas propios; supone el dominio y aplicación planificada y adaptable de recursos y procesos, referidos a estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y procesos de dirección y control del esfuerzo, así como de componentes motivacionales los que en su conjunto permiten resultados valiosos en los disímiles contextos en los que se inserta la “persona-que-

aprende”. Constituye un proceso complejo de carácter superior que se forma socialmente y se fortalece a lo largo del desarrollo de la personalidad de la persona-que-aprende (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004, p. 15).

Igualmente se sostiene que la autorregulación del aprendizaje se manifiesta en tres núcleos de competencias que se expresan de forma articulada. Estos núcleos de competencias son:

- a) *Competencias para la estructuración de las experiencias de aprendizaje*: Se refiere a la capacidad de la persona-que-aprende para interpretar las experiencias de aprendizaje dentro de ciertos esquemas o estructuras de funcionamiento. Aquí los procesos psíquicos son empleados con la intención de reevaluar, deconstruir y reconstruir esos esquemas mentales con los que comprendemos la realidad que nos circunda y a nosotros mismos como parte de esa realidad.
- b) *Competencias para la contextualización de las experiencias de aprendizaje*: Aborda la facultad de la persona-que-aprende para extraer de cada experiencia de aprendizaje aquellas propiedades que pueden ser generalizables, transferibles o extrapolables a otros contextos más o menos diferentes del que originalmente surgieron.
- c) *Competencias para la gestión de las experiencias de aprendizaje*: Alude a la posibilidad de emplear los procesos y recursos personales, así como los instrumentos, símbolos, personas, recursos ambientales, etc. que intervienen en los aprendizajes con la intención de planificar, organizar, evaluar y monitorear el curso de las experiencias de aprendizaje (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004, pp. 86-87).

Como puede apreciarse las competencias para la estructuración de las experiencias de aprendizaje posibilitan directamente la elaboración de significados por parte del aprendiz, de manera activa y por medio de su completa implicación en el proceso de aprendizaje. Este proceso de construcción, supone una relación dialéctica entre lo histórico-social y lo individual-personal, comprende la re-construcción de los significados sociales y el descubrimiento del sentido personal por parte de quien aprende (Rodríguez-Mena, Corral y López, 2017). Desde la perspectiva constructivista la estructuración es también reestructuración y desestructuración, es decir supone desaprender en muchas ocasiones para volver a recrear el saber propio (Pozo, 2008).

Por su parte, las competencias para la contextualización de las experiencias de aprendizaje permiten “el establecimiento de conexiones productivas para aprovechar las experiencias de aprendizajes presentes y pasadas con visión de futuro...Contextualización resume la variedad de acciones que intervienen en el proceso de aprender que implican también descontextualización y re contextualización de las experiencias de aprendizaje” (Rodríguez-Mena, Corral y López, 2017, p. 72). Esta competencia implica saber cuándo y para qué sirve el aprendizaje que se posee (Pozo, 2008) y la capacidad para reconocer lo que se sabe. Se entrecruza la habilidad metacognitiva del aprendiz autorregulado con su disposición a transferir constructivamente sus experiencias anteriores a las nuevas situaciones, lo cual no constituye una acción rutinaria, sino reflexiva y epistémica (Pozo, 2008).

Con relación a las competencias de gestión, estas incluyen diversos procesos relacionados con la planeación y construcción de metas, el conocimiento y uso de estrategias para conducir el aprendizaje, el control de las acciones y su seguimiento, la búsqueda de apoyos, entre otras (García, 2005).

Uno de los procesos primordiales para la gestión es la metacognición, cuyo principal propósito consiste en la regulación de los procesos cognitivos y psíquicos, en general; lo que permite realizar el control y la organización de esos procesos de forma consciente y dirigida, así como reflexionar acerca de ellos (Labarrere, 2006).

La metacognición se expresa no sólo en la regulación y conocimiento de los procesos cognitivos (Brown, 1987), sino en las capacidades para manejar la realidad externa. Ello se traduce en las capacidades para el autocontrol y para el control externo de situaciones contextuales y de los procesos sociales de aprendizaje.

Con relación a las habilidades metacognitivas en el autocontrol refiere Narvaja (1998) que las mismas agrupan una serie de acciones para la anticipación de las consecuencias de los sucesos, el chequeo de los resultados de la propia acción, el monitoreo del curso de actividad y la comprobación con la realidad. Se podría añadir que involucran también aquellas acciones autocorrectivas y de proyección de nuevas metas que reorientan el aprendizaje y la resolución de problemas de forma autorregulada.

Para lograr la autorregulación del aprendizaje es necesario que los tres núcleos de competencias sean conscientemente activados. La razón estriba en lo que cada una de ellas aporta a la significación, la transferencia y la autogestión de lo que se está aprendiendo. Cuando las

competencias que intervienen en la actividad de aprendizaje son empleadas por la persona-que-aprende se logra dotar de significados más profundos a las experiencias de aprendizaje; se permite que estas se instauren en la persona de modo que puedan ser empleadas eficazmente cuando las situaciones de aprendizaje lo requieran; y, en última instancia, contribuyen al pleno crecimiento personal.

Por tanto, se necesita formar y ejercitar esas competencias. Aquí aparece el mecanismo de intervención externa, cuya finalidad debe ser la interiorización por parte de la persona-que-aprende de las herramientas y signos mediadores que posibilitan la activación y desarrollo de dichas competencias. Un elemento básico de influencia externa lo constituye, sin lugar a dudas, la creación de situaciones de aprendizaje que permitan inducir tales procedimientos de interiorización.

Un modo eficaz de lograr tal propósito es la formación de aprendices estratégicos. Ser estratégico significa, en términos de aprendizaje, que la persona-que-aprende desarrolla su actividad de aprendizaje de un modo consciente, guiado y evaluado por ella misma.

El uso de estrategias de aprendizaje es comprendido, entonces, como parte de las competencias de autorregulación. Se conceptualizan desde la perspectiva vigotskiana como herramientas psicológicas o instrumentos, sociales por naturaleza, que permiten “governar los procesos de la actuación, ajena o propia” (Vigotsky, 1987, p. 182). Se entienden en ese sentido, como sistemas complejos de signos convencionales, creados e “introducidos por el hombre en la situación psicológica y que cumplen la función de autoestimulación” (Vigotsky, 1987, p. 90).

Además de la apropiación de estrategias, como parte de la formación de instrumentos de desarrollo de la autorregulación, se reconoce que en el marco de la ZDP la contextualización es un buen indicador predictivo del desarrollo. Generalmente, de acuerdo con observaciones de Labarrere (1998), la acción en la ZDP puede estar dirigida a la solución de problemas; la apropiación de instrumentos; y hacia el desarrollo del aprendiz. Por lo común, según este autor, se atiende a los dos primeros propósitos que se ubican en el plano instrumental operativo y se desconoce, o no se toma en cuenta, lo que ellos pueden aportar al desarrollo integral. Se obvia así la posibilidad de transferir y de desarrollar, pues de acuerdo con la idea de la ZDP: en la medida que la transferencia sea más lejana, el desarrollo es mayor.

En la obra de Vigotsky y sus seguidores (Leontiev, 1981; Talizina, 1988), aparece enfatizado el problema de las significaciones. De acuerdo con Vigotsky, el hombre se diferencia de los animales por su actividad de signación: el hombre crea y emplea símbolos que son algo así

como señales convencionales de las que se sirve como instrumento para dominar la conducta ajena o propia (Vigotsky, 1987). Estos signos son introducidos por el hombre en la situación psicológica y cumplen la función de autoestimulación, y en este contexto, el significado pasa a ser la dimensión semántica del procedimiento sónico; es decir, el significado es quien posibilita al signo referirse al objeto.

Como es conocido, Vigotsky (1998) privilegió el estudio del lenguaje como sistema simbólico. Él encontró en la palabra la unidad psíquica básica para entender la relación entre pensamiento y lenguaje y entre las funciones comunicativa e intelectual de este último. Los significados son los conceptos que definen los objetos, sus propiedades, nexos, leyes y acciones que el hombre realiza con ellos. Son descubiertos y generados en la práctica social conjunta desde lo intersubjetivo; y una vez interiorizados permiten la reflexión abstracta e intervienen, desde lo intrasubjetivo, en todas las operaciones que implican pensamiento consciente: la significación es un fenómeno inherente al pensamiento.

Cuando Vigotsky (1998) explica las raíces genéticas del pensamiento y el habla, sostiene como idea básica el carácter primario de la acción. Antes del lenguaje aparece la acción que más tarde se torna subjetivamente significativa, o sea, conscientemente intencional. Por su parte, Leontiev apunta que no existe una coincidencia estricta entre la significación social (para la que reserva el término significado) y la significación en la conciencia individual, a la que denomina sentido personal o para la personalidad. Este último término alude a la relación que la significación tiene con los motivos de la actividad; por tanto, a diferencia de los significados que tienen existencia no-psicológica, objetiva, igual para todos los sujetos; el sentido personal solo existe en el plano psicológico: su función es psicologizar, hacer subjetiva la significación social (Leontiev, 1981).

Vygotski no restringe el sentido a los motivos personales. En su obra “Pensamiento y Lenguaje”, al analizar las peculiaridades principales del lenguaje interiorizado, resalta en primer lugar, como en este, el sentido de la palabra es preponderante sobre el significado. El sentido es la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en nuestra conciencia; es un complejo dinámico y fluido que tiene varias zonas de estabilidad, la más estable es precisamente el significado. Las palabras adquieren sentido según el contexto en que están contenidas, por tanto, el sentido de la palabra puede cambiar de un contexto a otro (Vygotski, 1998).

La propuesta de Galperin (1965), acerca de la “formación por etapas de las acciones mentales”, es un intento por operacionalizar el mecanismo de la interiorización planteado por Vygotski, pero ubicado en el marco de la teoría de la actividad de Leontiev; es decir, Galperin se ocupó básicamente de explicar los mecanismos psicológicos por los cuales las acciones externas, materiales, intersubjetivas pasan a ser acciones internas, mentales, intrasubjetivas. Tal vez la categoría galperiana que mejor ilustra el rol estratégico del aprendiz durante su aprendizaje sea la de “Base Orientadora de la Acción” (BOA). Para Galperin, la BOA está constituida por las condiciones necesarias - en las que se apoyará el sujeto - para el cumplimiento de las acciones requeridas en la solución de tareas. La BOA es la imagen, el proyecto, la representación anticipada de la acción y del medio donde esta se realizará.

De acuerdo con esta postura, para que una persona aprenda, debe tomar en consideración: en primer lugar, la forma en que se representa la tarea, luego, las etapas por las que tiene que atravesar, y finalmente, qué características, qué indicadores de calidad debe tener ese proceso de aprendizaje. Esta imagen anticipada según Galperin funciona sobre la base de tres modelos (Fariñas, 1995): Modelo Objeto del aprendizaje: se refiere a organizar temporalmente qué contenidos (conceptos, objetos, leyes, teorías) se necesitan para la solución de la tarea; Modelo Acción del aprendizaje: incluye el análisis de los pasos requeridos para la solución de la tarea, la selección adecuada de la vía para arribar a la meta considerando los recursos con que cuenta y las posibles alternativas y Modelo Control del aprendizaje: implica contrastar los dos modelos anteriores. Permite valorar continuamente si se está resolviendo la tarea con la calidad esperada a partir del análisis previo de los recursos y condiciones dadas.

De este modo, se puede afirmar que para que el aprendiz emplee adecuadamente estrategias de aprendizaje necesita una correcta orientación. En este contexto, las estrategias de aprendizaje podrían entenderse como los modos de representación de la actividad de aprendizaje por parte de los aprendices. Son formas personales de accionar que, sobre la base de una correcta orientación, se despliegan para alcanzar una meta de aprendizaje. El aprendiz estratégico debe encontrar los recursos indispensables y hacer uso de ellos de un modo reflexivo, lo que implica una constante retroalimentación del proceso que lo lleve a evaluar su orientación, su planificación, su accionar; debe ser capaz de reorientarse y proyectarse nuevamente en la medida que puede autorregular su proceso de aprender.

El carácter situado de los aprendizajes significa que estos siempre se producen en circunstancias concretas. El término psicopedagógico más apropiado para definirlos es el de situaciones de aprendizaje. Esta categoría constituye la unidad básica de análisis para la comprensión de los procesos de desarrollo de competencias, su identificación y potenciación.

Una situación de aprendizaje puede considerarse como la menor unidad de análisis del proceso de aprendizaje. En el espacio - tiempo de acción y comunicación que es, se establece una relación dialéctica, entre el aprendiz, lo aprendido, y las personas y herramientas mediadoras, que se enmarca en un sistema de planificación, ejecución y control de tareas que el aprendiz genera con la intención de aprender (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004, p.26).

La categoría situación de aprendizaje constituye un instrumento metodológico que facilita la viabilidad del vínculo formación-aprendizaje. Estructural y funcionalmente una situación de aprendizaje integra todas las dimensiones, procesos, condiciones y actores implicados en la formación y el aprendizaje. Es una herramienta que mediatiza tales procesos y que puede ser autogestionada por las personas que se forman y aprenden (Rodríguez-Mena et al, 2015).

Es así que las competencias resultan un principio organizador de la formación y el aprendizaje en las aulas. Una mirada dialéctica, relacional y compleja de las competencias permite entenderlas como un emergente que nace de un encuentro y que no está prefijado de manera absoluta en el sujeto. Las competencias son simultáneamente exigencias de una actividad y cualidades de las personas que se realizan y concretan en esta actividad o en sus productos (Rodríguez-Mena y Corral, 2015).

Las competencias se mueven en el amplio diapason que establecen los polos de lo latente y lo manifiesto. Esto exige siempre un análisis dinámico de la interacción que producen las múltiples variables en juego: la persona en actividad (y aprendizaje), el contexto o situación de aprendizaje y los requerimientos que la propia actividad plantea. De hecho, las competencias siempre se están formando y perfeccionando porque ellas constituyen siempre una potencialidad, el resultado de un proceso continuo de aprendizaje y crecimiento personal (García, 2010).

La actualización como proceso emergente permite a la persona competente encontrar soluciones nuevas a las situaciones o problemas que se le presentan y que construyen en su práctica cotidiana. En ese sentido actualizar es un estadio elevado en el comportamiento competente, pues implica algo más que ejecutar un potencial o hacer real lo que aparecía como posible. La

actualización es en esencia una creación, la ejecución de actos no prefijados en parte alguna, la invención de formas de hacer y el empleo inteligente de los saberes, a partir de las configuraciones dinámicas de tendencias, coerciones, fuerzas y finalidades que movilizan la acción, que una vez actualizadas adquieren nuevas significaciones, expresadas en la transformación de ideas, la confección e innovación de instrumentos, la elaboración de nuevos estilos y estrategias de actuación; en fin, la producción de cualidades nuevas (Rodríguez-Mena, 2013).

Las competencias no son ellas mismas recursos -en la forma de saber actuar, saber hacer o actitudes-, más bien movilizan, integran y orquestan tales recursos. Esa movilización solo es pertinente en una situación, y cada situación es singular, aunque pueda tratársela en analogía con otras ya encontradas. Cuando las competencias son objetivadas y acontecen en el transcurso de la actividad, se expresan en acciones que permiten articular los recursos que las personas dominan para garantizar un mejor desempeño en la actividad que realizan, así como también orientar, guiar y evaluar la eficacia de las acciones que ejecutan (Rodríguez-Mena y Corral, 2015).

El contexto social es el espacio generador y de expresión de las competencias, pues toda competencia requiere el sustento en alguna comunidad de praxis y la participación en redes sociales por donde circulan los saberes, ello supone una evaluación constante de los contextos como posibles fuentes de recursos. Las competencias tienen una existencia virtual en estas redes de circulación y si logran actualizarse como dominio personal y perfeccionarse continuamente es gracias al carácter social de los aprendizajes y a la dinámica relacional intersubjetiva que permite a las personas comunicarse, cooperar y manejar los símbolos culturales, construidos social e históricamente (Rodríguez-Mena y Corral, 2015).

Aunque las competencias se asientan en las propias aptitudes personales, en realidad son el resultado de un largo proceso de formación y desarrollo que tiene su origen en la interacción con los otros, pues se sabe que todo lo que psicológicamente nos identifica estuvo primeramente en la relación social, en la intersubjetividad. Se trata de comprender cómo las personas construyen sentidos personales de lo que aprenden, y cómo los usan en el vínculo entre lo que la actividad exige y lo que la persona desea.

Los fundamentos expuestos a lo largo de este apartado constituyen los sustentos teóricos y metodológicos esenciales en los que se sostiene la formación y desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje: de estructuración, gestión y contextualización. Es importante añadir, que estos núcleos de competencias no son excluyentes; se combinan entre sí de manera

coherente, cruzan las diferentes dimensiones psicopedagógicas presentes en todas las situaciones de aprendizajes y poseen doble funcionalidad: indicativa y predictiva de la autorregulación de los aprendizajes (Rodríguez-Mena *et al*, 2015).

Los tres núcleos de competencias, aunque vinculados, pueden evaluarse de manera independiente; sin embargo, tal vez el punto más alto de la autorregulación de los aprendizajes se encuentre, precisamente, en el momento donde alcanzar el desarrollo pleno de alguno de ellos demanda que también los otros evolucionen al mismo nivel, creando así las condiciones necesarias para que tal salto cualitativo se produzca. Esta es una hipótesis que se sustenta en la teoría de la ZDP: la idea de que toda potencialidad de la persona-que-aprende es actualizada en la relación interpersonal que marca las direcciones de su desarrollo; es decir, cada crecimiento en un criterio (ya sea el aumento de la competencia para aplicar los conocimientos a otros dominios, la competencia para extender los vínculos significativos, o la competencia para ejercer control consciente sobre la propia actividad), cambia cualitativamente el sistema interno del aprendiz, lo que le permite a la persona “ver” la exigencia de desarrollarse en los otros ámbitos (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004).

Aprender, para la persona-que-aprende, según los postulados del enfoque histórico - social supone, transitar desde el plano interpsicológico al intrapsicológico; hacer propios los significados producidos por la cultura y compartidos socialmente, pasar progresivamente de la dependencia a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación, lo que representa en última instancia el desarrollo cultural, la capacidad para transformar la realidad y transformarse a sí mismo. Aunque el centro de la autorregulación del aprendizaje lo constituye la persona-que-aprende, las posibilidades para alcanzarla dependen del interjuego de las diversas variables o dimensiones que se comprometen en ese empeño. Si las situaciones de aprendizajes no promueven el ambiente propicio para que emerjan las variadas competencias que caracterizan al buen aprendiz, poco podrá hacer éste al respecto, sobre todo, si sus experiencias de aprendizaje han sido predominantemente, y durante mucho tiempo, carentes de significado; es decir, sin conexiones variadas e impuestas desde fuera (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004).

Después de todo, aprender, así como también enseñar, constituyen la acción social de la humanización: la actividad creada por los humanos para producir seres humanos de calidad. Por tanto, se necesita formar y ejercitar esas competencias. Aquí aparece el mecanismo de intervención externa, cuya finalidad debe ser la interiorización por parte de la persona-que-aprende de las

herramientas y signos mediadores que posibilitan la activación y desarrollo de dichas competencias. Los núcleos de competencias para la autorregulación de los aprendizajes aluden a potencialidades presentes en la persona-que-aprende, y tales potencialidades, siguiendo la máxima de Vygotski, solo pueden emerger en un contexto de relación. Es allí donde estas se forman y articulan, pues no existen previas a la relación (Corral, 1999) y necesitan de la inmersión del aprendiz en la situación de aprendizaje. Esto no quiere decir que no existan potencialidades previas, pero estas no son más que una parte de las competencias.

La imposibilidad de alcanzar la perfección absoluta en las realizaciones humanas también nos dice que tales competencias no son más que un modelo ideal de lo que debería ser un aprendizaje eficiente. Las competencias para la autorregulación del aprendizaje se tornan así un referente para guiar, no sólo la formación inicial de los educadores, sino también su aprendizaje permanente en los disímiles contextos de práctica educativa.

## **2.4 Fundamentos conceptuales y prácticos de la formación de educadores: desarrollo del pensamiento reflexivo**

La formación de docentes e interventores exige no sólo contenidos precisos que deben ser incorporados a su perfil de desarrollo y al repertorio de saberes que deben poseer (competencias y habilidades como las descritas en líneas previas), requiere también un modelo metodológico pertinente que permita que tales apropiaciones no sean una reproducción mecánica de un ideal de docente, sino el resultado de un proceso activo, reflexivo y constructivo de aprendizaje, que forma parte de un proyecto personal de desarrollo.

En el estudio se asumen las concepciones de los modelos de formación docente que se destacan por el desarrollo de procesos de pensamiento reflexivo y práctico y de emancipación y transformación social (Carrera, 2000). Estos modelos de formación docente conciben al maestro como “una persona capaz de pensar de forma autónoma, tomar decisiones y reflexionar en y sobre lo que hace, como un artista profesional, se configura, por un lado, una línea de investigación sobre pensamientos del profesor y, por otro, se genera una vertiente en la formación del profesor que considera el proceso de su práctica reflexiva” (Carrera, 2000, pp. 23-24).

Desde esta concepción, el maestro debe ser formado como investigador y problematizador, como actor crítico y reflexivo que puede mejorar la enseñanza y aplicar las aportaciones de la

investigación para cambiar su práctica y a sí mismo. De esa manera, se articula la idea de un docente autorregulado, con metas claras de innovación y transformación. A esta postura se integran los principios del modelo crítico, emancipador y de transformación social, arraigado en la teoría crítica de la sociedad y dirigido al análisis sociopolítico e histórico de los procesos educativos. Tomando en cuenta esa perspectiva, el maestro se forma para cambiar su entorno social, para transformarlo en la medida que cambia él mismo (Carrera, 2000, p. 26).

En correspondencia con estos modelos de desarrollo profesional docente, un instrumento mediador de los procesos formativos y de su desarrollo como actor social, autorregulado y crítico es la reflexión, tanto en su vertiente personal, es decir, la autorreflexión; como colectiva, expresada en la reflexión dialógica y crítica en el contexto grupal. Refiere Perrenoud (2004) al respecto: “La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno” (p. 12).

Para Perrenoud (2004) la práctica reflexiva debe ser una constante en la formación de educadores, convertirse en una forma de identidad o un *habitus*. Respecto a la formación inicial, es decir, el espacio de preparación de los futuros docentes e interventores, su posición resalta que ese tipo de práctica es la que permite garantizar el logro de los amplios objetivos formativos para los cuales se tiene un tiempo limitado. Podría decirse que es la reflexión la vía para analizar la realidad presente y futura, para anticipar alternativas y buscar soluciones a las problemáticas reales.

En opinión del autor, la formación inicial debe preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, desarrollar su capacidad de análisis, de observación, de metacognición y comunicación para generar modelos y abordar temas relevantes a la práctica educativa (Perrenoud, 2004). En ese sentido, la reflexión no sólo es un recurso formativo indispensable, sino una meta del proceso de formación psicopedagógica.

De igual manera, desde la perspectiva del paradigma de pensamiento práctico y reflexivo (Carrera, 2000) la reflexión constituye un proceso sustancial para la investigación y la innovación, para descubrir situaciones problemáticas y proyectar vías de solución sustentadas en la capacidad de elaboración y apropiación teórica. En esa dirección, Shön, según opinión de Perrenoud (2004),

propone una epistemología de la práctica reflexiva y del conocimiento en la acción y revitaliza el papel de la reflexión como una vía para pensar en lo que se hace, cómo se hace y antes de hacerlo, proponiendo su corriente de *reflexión en la acción y sobre la acción*. La primera, vinculada a las acciones reflexivas durante la situación en curso y la segunda, tomando la acción, en esa situación, como objeto de reflexión. Ambas dimensiones aparecen estrechamente relacionadas y muestran procesos de continuidad (Perrenoud, 2004).

A pesar del uso indistinto que en ocasiones se da a los términos pensamiento y reflexión en este modelo formativo, puntualiza Perrenoud (2004), que no es lo mismo pensar que reflexionar; según su opinión, esto último implica mayor “distanciamiento”. De ese modo, el pensamiento se convierte en objeto de análisis, lo que implica que la reflexión supone operaciones específicas para comprenderlo y puede entenderse como un instrumento cognitivo que permite organizar la realidad externa e interna, pero como resultado del examen exhaustivo de la misma.

El desarrollo de los procesos de reflexión como propuesta formativa y educativa tiene sus orígenes en las ideas de John Dewey (Lipman, Sharp y Oscanyan, 2002; Gutiérrez, 2011; León, 2014). Para este autor, la relación entre lo mental y lo práctico, entre aprendizaje y reflexión, es fundamental, lo cual sustenta en algunos rasgos comunes a ambos procesos: “una auténtica situación de experiencia; un problema auténtico en esa situación; información y observación de la situación; indicación de soluciones de las que sea responsable el aprendiz; oportunidad de poner a prueba las ideas mediante su aplicación, para dejar claro el significado y descubrir por sí mismo su validez” (Gutiérrez, 2011, p. 4).

En opinión de Lipman, Sharp y Oscanyan (2002) fue Dewey quien previó que la educación tendría que ser comprendida como el fomento de la capacidad de pensar, en vez de ser una transmisión de conocimientos. Sus ideas abogaban por que se estimulara la reflexión del alumno mediante su experiencia vital, y que se fortaleciera el razonamiento por medio de la discusión ordenada, enfatizando con ello el importante papel de las habilidades de razonamiento, tanto para leer y escribir bien, como para reflexionar eficazmente sobre los valores que continuamente se les presentan.

Para Dewey (1989 citado por Gutiérrez, 2011), la esencia del pensamiento reflexivo es el examen activo y crítico de creencias, juicios y supuestos que posibiliten poner a prueba su fidelidad

y llegar a conclusiones argumentadas. En síntesis, define el pensamiento reflexivo como “La consideración activa, persistente, y cuidadosa de una creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la soportan y las conclusiones consiguientes a las que tiende” (Dewey, 1909, citado por León, 2014, p. 2).

La reflexión implica así poner en marcha acciones cuestionadoras, habilidades de razonamiento y valoración crítica, para no aceptar de manera intuitiva las ideas o creencias y tener conciencia plena de las razones por las que se emiten juicios o se toman determinadas decisiones.

En consecuencia, resume León (2014) que el pensamiento reflexivo, no se trata de cualquier tipo de pensamiento, sino de aquel que tiene una intencionalidad y que debe satisfacer ciertos estándares de calidad, por ejemplo, conocer los antecedentes de la situación acerca de la que se reflexiona, tener conocimientos teóricos y operativos, relacionados con el ámbito del objeto de análisis, poseer estrategias para buscar información y argumentos, así como los sustentos que guían la reflexión misma, y actitud para desarrollar el buen pensar.

Desde el punto de vista del Enfoque Histórico Cultural, la reflexión y autorreflexión constituyen instrumentos de desarrollo cognitivo y de la personalidad, originados socialmente y vinculados al desarrollo psíquico superior. Están relacionados directamente con la función reguladora de la conciencia, esta “posibilita al hombre trascender su situación presente mediante complicadas elaboraciones futuras, así como obtener una clara diferenciación de cuanto le rodea, que a su vez, le permite lograr una compleja imagen de sí” (González, 1985, p. 9). De esa manera, se desarrolla la función reguladora de la autoconciencia.

Para González (1986):

La reflexión es un instrumento esencial de la capacidad de autorregulación de la personalidad, pues mediante ella el hombre activamente reestructura el sentido psicológico de los distintos elementos de la personalidad, los organiza, los refuerza o debilita, en fin, es una vía esencial de la acción del sujeto sobre sus contenidos psíquicos (p. 91).

Para este autor, la capacidad de reflexión en el marco del desarrollo de la personalidad involucra tanto aspectos afectivos como cognitivos, expresando la unidad entre estos tipos de

procesos; “el hombre no actúa sólo por su comprensión de un fenómeno, sino por el grado de motivación que dicha comprensión crea en él...” (González, 1985, p. 13).

De acuerdo con González (1985), el contenido de los motivos se desarrolla a partir de la comprensión de la realidad, el pensamiento actúa “como un instrumento de la motivación, mientras sus contenidos son expresión del motivo mismo” (p. 13). Esta unidad indisoluble entre pensamiento y motivación, entre reflexión y acción motivada es clave para valorar la importancia de la reflexión y la autorreflexión en la generación de nuevas metas. Sólo cuando los estudiantes elaboran sentidos y significados propios acerca de su realidad, de las exigencias que la misma les plantea, de sus condiciones y de sus propias necesidades, es que construyen nuevas metas y orientaciones de desarrollo personal y colectivo, resultado de sus procesos de análisis y de concientización personal y grupal. Ello es fundamental para el curso de su aprendizaje y la autorregulación del mismo.

Respecto a la relación de la reflexión con otros procesos cognitivos y sociocomunicativos Lipman, Sharp y Oscanyan (2002) destacan el vínculo indisoluble con la metacognición y el diálogo. Respecto al primero, destacan que “la psicología educativa ha descubierto la importancia de pensar sobre el pensamiento: de estudiar, controlar y revisar los propios procesos de pensamiento. Esto a su vez ha concentrado la atención sobre el papel educativo de los actos mentales (asumir, suponer, asentir, especular, hacer conjeturas), de los actos metacognitivos (saber lo que uno recuerda, asumir lo que uno sabe)” (p. 46).

El acto metacognitivo es el que hace posible la autocorrección. Una cosa es que los actos mentales y las habilidades de pensamiento e investigación se apliquen al mundo, y otra es que ambas se apliquen a sí mismas. Cuando empezamos a razonar sobre la forma en que razonamos, a desarrollar conceptos sobre la forma en que conceptualizamos y a definir las maneras en que construimos definiciones, nuestro pensamiento se hace cibernético (Lipman, Sharp y Oscanyan, 2002, p. 47)

Respecto a la relación entre reflexión y diálogo destacan que:

Una idea comúnmente admitida es que la reflexión genera el diálogo, cuando, de hecho, es el diálogo el que genera la reflexión. Muy a menudo, cuando las personas se ponen a dialogar, están obligadas a reflexionar, a concentrarse, a tener en cuenta alternativas, a escuchar con esmero, a prestar cuidadosa atención a las definiciones

y significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado, y, en general, a realizar un amplio número de actividades mentales en las que no se hubieran metido si nunca hubiera habido una conversación (Lipman, Sharp y Oscanyan, 2002, p. 77)

Para lograr estos principios se hacen necesarias situaciones de aprendizaje y enfoques pedagógicos alternativos al modelo educativo tradicional, que consideren la generación de problemas y proyectos reales, el desarrollo de acciones y hábitos reflexivos en ambientes de aprendizaje cuyo instrumento esencial es el diálogo, lo que permite que los estudiantes construyan significados propios y puedan aplicar lo aprendido (Gutiérrez, 2011).

## **2.5 El papel regulador de las concepciones de los educadores en formación y los procesos para su estructuración y reconstrucción**

Un eje interesante de estudio en el ámbito educativo ha sido el análisis de la función que tienen las teorías que poseen los educadores en el marco de los procesos de aprendizaje y enseñanza y la determinación de las mismas en sus tareas educativas (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2011). De igual forma, ha resultado interesante explorar el papel de las concepciones también de los educadores en formación, para valorar la relación de las mismas con su orientación e implicación en los procesos formativos. A partir de estas temáticas una línea derivada ha sido la comprensión de los factores y acciones mediadoras que posibilitan la reconstrucción de tales concepciones y como consecuencia su cambio actitudinal.

En este trabajo se parte del presupuesto de que las concepciones de los estudiantes que se forman para educadores, así como las teorías que poseen en torno a los procesos y fenómenos implicados en su desarrollo tienen un papel regulador en su comportamiento, aunque con frecuencia no son conscientes de ello. Resulta necesario, entonces, no sólo conocer las concepciones que guían sus conductas, sino proponer acciones sustentadas que promuevan el cambio de las mismas siempre que sea necesario y estructurar concepciones adecuadas y reflexivas para el logro de la calidad de los aprendizajes.

En este caso, interesa fundamentar la manera en que pueden transformarse las concepciones de los estudiantes acerca del aprendizaje y de su propio papel frente al mismo, así como de los

procesos de autorregulación logrando construir posturas teóricas y explicativas más adecuadas respecto a la misma.

En ese sentido, se sustenta la idea de que es necesario descubrir las teorías con las que operan los estudiantes que se forman para ser autorregulados, identificar sus concepciones y considerarlas un punto de partida para el desarrollo de sus competencias para la autorregulación del aprendizaje. Los procesos de descubrimiento y autodescubrimiento de las mismas serán la base para lograr su transformación y apropiarse de saberes que tengan fuerza reguladora en su formación profesional.

Según Castorina, Barreiro y Toscano (2005) para la mayoría de los autores (Wellman, 1990; Claxton, 1984, y Rodrigo, et. al., 1993; entre otros) “las teorías son sistemas interpretativos de la realidad, constituidos por un conjunto de afirmaciones, organizadas entre sí, que permiten explicar y predecir fenómenos en distintos campos cognoscitivos” (p. 209).

De acuerdo con Rodrigo (1993):

Tanto las teorías científicas como las intuitivas están constituidas por un conjunto de conceptos y de eslabones que establecen relaciones entre éstos. Asimismo, ambas comparten funciones interpretativas; una vez reunidos los datos se establecen relaciones causales basadas en los postulados teóricos; o bien permiten establecer predicciones sobre sucesos futuros; por último, incluyen rutinas operativas sobre el modo correcto de actuar (p. 84).

Se retoma el concepto de teoría implícita acuñado por Rodrigo (1993) en tanto expresa una relación más cercana con los modelos mentales, los que a su vez se vinculan con las experiencias individuales y los contextos culturales. Tales teorías se caracterizan por ser implícitas, inaccesibles, en principio, a la conciencia individual. Se conforman por argumentos tácitos, no siempre coherentes con concepciones explícitas de carácter disciplinar o científico. De igual forma, suelen tener carácter adaptativo, pues posibilitan el otorgamiento de sentido a las experiencias del individuo en la vida cotidiana, es decir se relacionan con el saber hacer de sentido común de las personas.

De acuerdo con Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2011) las teorías implícitas son elaboraciones personales y no puramente individuales, pues parten de experiencias de los individuos en contextos socio--culturales, definidas por unas prácticas y unas interacciones pautadas por escenarios sociales concretos. De esa manera, la información de origen social y cultural se organiza y estructura cognitivamente de forma inductiva.

Es importante destacar el énfasis en que las teorías implícitas se construyen en un escenario cultural que impone límites al contenido que se elabora y a las funciones cognitivas. Aspecto importante a rescatar al hacer el análisis de los escenarios y factores socioculturales que han condicionado las teorías implícitas de los sujetos estudiados respecto a la enseñanza y el aprendizaje, a su papel como aprendices y a la importancia de los procesos de autorregulación en su desarrollo profesional.

De esa manera, las teorías apropiadas por los estudiantes han sido aprendidas como resultado de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje culturalmente organizadas, guiadas a su vez por principios articulados que dan sentido a sus prácticas en el contexto social de la escuela, socialmente heredados, anclados en concepciones sociales que han trascendido por generaciones de docentes y aprendices.

Una coincidencia en muchos de los estudios realizados es que las teorías implícitas subyacen a las acciones y decisiones que toman los aprendices y maestros en el entorno escolar. En ese sentido, tales teorías implícitas ejercen su papel regulador en distintos niveles, algunas aparecen profundamente arraigadas en estructuras cognitivas de los aprendices y maestros y tienen carácter estable, otras están más ligadas a actuaciones que se marcan en los contextos y escenarios sociales de pertenencia y pueden ser más flexibles y modificables (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2011).

Para explicar el modo en que operan estas teorías implícitas y cómo están estructuradas Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2011) presentan una denominación de las mismas y explican sus diferencias. Según los autores, las principales teorías implícitas acerca del aprendizaje y la enseñanza pueden ser: teoría directa, teoría interpretativa, teoría constructiva y teoría posmoderna.

La teoría directa es la concepción más básica, la misma se centra en los resultados o productos del aprendizaje de forma acumulativa y declarativa. Se asume que “la simple exposición

al contenido de aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado” (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2011, p. 120). Esta concepción en torno al aprendizaje lo identifica como una vía de incorporar de manera directa y repetitiva formas de saber hacer, sin considerar los procesos mentales necesarios, ni las particularidades de la situación.

La teoría interpretativa muestra cierta evolución con relación a la teoría directa, aunque mantienen una conexión lineal entre los resultados, los procesos y las condiciones de aprendizaje (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2011). Estas concepciones siguen considerando al aprendizaje como resultado de la réplica de la realidad o de modelos establecidos, pero posibilitan su interpretación considerando otros factores mediadores, que incluso pueden percibirse en un sentido evolutivo complejo, como son los procesos de los aprendices que median el aprendizaje, por ejemplo, su capacidad de atención o de análisis. De esta manera, se considera que para aprender se necesitan procesos mediadores y una actividad que los propicie la cual condicionará los resultados previstos. En esa dirección, aprendices y docentes se plantean la búsqueda de estas acciones y de este tipo de actividad para lograr resultados de aprendizaje.

De acuerdo con los autores mencionados, la teoría constructivista implica una concepción mucho más elaborada acerca del aprendizaje considerándolo un proceso dinámico autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados. Esta postura resulta sustancial en este trabajo, pues estas teorías serían claves para mediar actitudes y comportamientos autorregulados y autónomos en los estudiantes que se forman como educadores. Sin embargo, no son estas concepciones las que predominan en alumnos y docentes, por lo general, la visión constructivista se reduce a la idea de la importancia de los conocimientos previos o del manejo de estrategias como condiciones para aprender ampliando más bien las teorías interpretativas, sobre todo de los docentes, pero no se transforman las prácticas donde el aprendiz asumen un verdadero papel autorregulador. Sigue siendo este un reto en el desarrollo de las concepciones de los aprendices y docentes y de las prácticas psicopedagógicas.

La reflexión acerca de los tipos de teorías implícitas con las que operan aprendices y docentes permite no sólo reconocerlas en la práctica formativa de los educandos estudiados, sino sustentar metodológicamente las opciones de transformación e integración para lograr que las

mismas tengan una función más autorreguladora y que estén más relacionadas con las teorías explícitas que se manejan en el trayecto de su formación profesional.

Los estudios han constatado que para lograr resultados en el aprendizaje de los alumnos no es suficiente apropiarse de teorías explícitas y conocimientos científicos, ni tampoco la apropiación de recursos o pautas de acción, se hace necesario “modificar creencias implícitas profundamente arraigadas que subyacen a esas concepciones mediante un proceso de explicitación progresiva de esas concepciones inicialmente implícitas” (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2011, p. 95). Pozo y sus colaboradores defiende la idea de que el cambio de concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza es, esencialmente, un cambio conceptual profundo que implica la modificación de supuestos epistemológicos, ontológicos y propiamente conceptuales que las personas han asumido.

El cambio de concepciones en el contexto educativo “llevará a considerar las relaciones entre el conocimiento explícito e implícito en la práctica docente, o si se prefiere, entre el conocimiento teórico y práctico de los profesionales de la educación, como un componente esencial que es necesario repensar para mejorar esa propia formación profesional de los docentes” (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2011, p. 96). En ese sentido, las bases del cambio representacional están en el análisis de los procesos de aprendizaje de tales concepciones, es decir, cómo se originan; en la comprensión de cómo funcionan, su propia naturaleza cognitiva; y en la interpretación de los mecanismos de reconstrucción o reestructuración tanto de concepciones implícitas como explícitas, es decir, de cómo pueden cambiarse.

Pozo y Scheuer (2011) destacan que se deben diseñar situaciones de aprendizaje instruccionales que ayuden al cambio de concepciones en torno al aprendizaje, frecuentemente asumido como un proceso controlado por quien enseña. En ese caso, sugieren enseñar a los aprendices a autoevaluarse y a autorregular el aprendizaje, promoviendo un cambio en el significado de la evaluación y de sus formas de instrumentación; enseñarlos a planearse metas, a resolver problemas, a ser críticos y a cooperar para enfrentar retos comunes, es decir, “generar, nuevas formas de enseñar y aprender basadas principalmente en la transferencia del control y la gestión cada vez más autónomas del aprendizaje por parte de los alumnos” (Pozo y Scheuer, 2011, p. 416).

El cambio en las teorías implícitas de los aprendices y, en particular, de los estudiantes que están en espacios de formación profesional, constituye un proceso largo, necesariamente mediado y en muchas ocasiones liderado por lo docentes o los propios estudiantes que actúen como promotores de la transformación. Se requiere una labor psicopedagógica sustentada en estrategias centradas en la comunicación, el diálogo crítico, la expresión y explicitación de las concepciones asumidas históricamente, el autoanálisis y la reflexión compartida, que permita transitar hacia la reconstrucción de las concepciones asumidas, su reestructuración o reorganización integradora.

## **CAPÍTULO III. BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se fundamentan los principios metodológicos que guiaron el estudio, se presenta el enfoque epistemológico que permitió comprender y explicar los procesos de desarrollo de la autorregulación del aprendizaje y las competencias para la misma en el contexto de la formación de educadores, objeto de estudio de este trabajo.

Para asumir una postura metodológica y construir el método de investigación ha sido imprescindible tener presente el principio de coherencia entre las bases epistemológicas, que suponen la comprensión de dicho objeto de estudio, la fundamentación teórica del mismo y la estrategia necesaria para construir un nuevo conocimiento fruto de la investigación. Al respecto refiere Zapata (2005) “la integración de la postura epistemológica, el marco teórico y la metodología deben construirse como un cuerpo coherente y sistemático” (p. 141); más adelante, al analizar las perspectivas de integración metodológica en el proceso investigativo añade: “Lo que se requiere es respetar la naturaleza de los fenómenos y contar con un plan metodológico que permita acceder a ellos” (Zapata, 2005, p. 142).

Conforme a este principio de coherencia interna, en el capítulo se aborda la concepción metodológica general, apoyada en la investigación cualitativa, el método genético y el diseño de investigación que se considera más pertinente desde la perspectiva teórica y empírica asumida en la investigación, en este caso, la investigación-acción participativa. En correspondencia con las ideas de Bericat (1998), para determinar el diseño de investigación se deben integrar las posiciones metateóricas, las posturas teóricas y el nivel empírico.

### **3.1 La metodología de investigación cualitativa como soporte de la investigación psicoeducativa y de la autorregulación**

El estudio que este documento presenta tiene sus bases metodológicas en la investigación cualitativa. La metodología de investigación cualitativa responde a una de las tradiciones fundamentales que se han consolidado en las ciencias sociales (Tarrés, 2008), considerando que ha sido una de las maneras en que históricamente se ha producido conocimiento. Es “en las ciencias humanas, manera de abordar el estudio de los fenómenos que hace hincapié en la comprensión” (Giroux & Tremblay, 2004, p. 39), es decir, constituye una forma de concebir la investigación

como un proceso de búsqueda y análisis de los significados que otorgan las personas a sus experiencias y una manera de entender el comportamiento de las mismas a partir del sentido que dan a las situaciones que viven en un momento dado y en un contexto local (Flick, 2007).

La investigación interactiva cualitativa es el sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno (investigación de campo). La investigación cualitativa describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones. El investigador interpreta fenómenos según los valores que la gente le facilita. Los estudios cualitativos son importantes para la elaboración de la teoría, el desarrollo de las normas, el progreso de la práctica educativa, la explicación de temas sociales y el estímulo de conducta (McMillan y Schumacher, 2005, p. 400).

En general, puede decirse que la investigación cualitativa constituye la alternativa metodológica que permite entender el proceso investigativo como una experiencia con significado propio, contextualizada, que no está separada de la experiencia humana, cuyo diseño cobra sentido en esa experiencia (Janesick, 1994). Desde esa perspectiva, se considera la investigación cualitativa como la vía idónea para entender los procesos de aprendizaje y, en especial, la realidad educativa, vista como una construcción sociocultural, compleja y holística que debe ser comprendida e interpretada desde su esencia misma, planteando una concepción epistemológica interaccionista y constructivista (Zapata, 2005).

La investigación psicoeducativa encuentra en la perspectiva cualitativa un camino viable para la generación del conocimiento científico, tomando en cuenta sus potencialidades en la comprensión de procesos psicopedagógicos complejos (Bisquerra, 2014), así como por las posibilidades que brinda para estudiar estos fenómenos en un contexto real de práctica formativa, a partir de la producción de conocimiento acerca de cómo los actores del mismo dan sentido a sus experiencias educativas. En consecuencia, además de las posibilidades de construir el conocimiento a partir de los significados y sentidos que emergen de los propios participantes, con frecuencia tales saberes posibilitan la creación de propuestas de intervención psicopedagógica coherentes con el conocimiento construido que van dirigidas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, la decisión de plantear la investigación cualitativa como enfoque orientador se basó, también, en la revisión de los antecedentes investigativos, cuyos resultados principales se describen en el primer capítulo. Se constató que, como tendencia predominante, los estudios en el ámbito de la formación de educadores han sido conducidos desde el enfoque cualitativo de investigación (Aguilar, 2015, Guzmán, Peña y Ramírez, 2015, Patrón y Torres, 2015, Vargas, 2015 y López-Calva y Gaeta, 2014), justamente, porque involucran dimensiones complejas de análisis vinculadas a la diversidad de factores que se interrelacionan en las problemáticas educativas: psicológicos, epistémicos, socioeconómicos, pedagógicos, entre otros y porque, en buena medida, la explicación de los procesos educativos, así como el cambio en las concepciones y procesos psicológicos de los futuros educadores, depende de la participación activa y la reflexión permanente de estos actores sociales en las tareas de investigación, intervención y transformación.

En el terreno más específico del estudio de los procesos psicológicos, el cuestionamiento al abordaje positivista de los mismos centrados en el experimento naturalista, tuvo sus orígenes desde momentos tempranos en el desarrollo de la Psicología. Según González (2011) la sensibilidad de Vigotsky por los aspectos cualitativos de la investigación es reconocida en varios momentos de su obra. Destacaba Vigotsky (1987) que el estudio de la conducta desde un esquema universal permitía llegar a una diversidad cuantitativa de respuestas a los numerosos estímulos, pero limitaba la comprensión de cualidades nuevas del comportamiento humano en sus distintas etapas, que sólo pueden ser entendidas en su evolución dialéctica y compleja.

Enfatiza el propio González (2011) que el pensamiento dialéctico de Vigotsky le permitió problematizar y abordar el método de investigación en función del tipo de problema específico que se estudia, de ahí su crítica al abordaje de la psique como proceso natural y la propuesta de su estudio a partir del carácter cultural del desarrollo psíquico. “Vigotsky percibió que la orientación a lo cualitativo no es un problema instrumental, sino está definida por la forma como se construye la información y se representa el problema de investigación” (González, 2011, p. 87).

El enfoque sociocultural en el enfoque investigativo de Vigotky en la investigación psicológica le hizo replantear muchas de las cuestiones que se consideran esenciales en la metodología cualitativa y sus principios, entre ellas el papel del investigador, su influencia y determinación en los resultados buscados. En ese sentido, el autor reconoce el papel determinante de la instrucción verbal del investigador en el experimento y destaca la necesidad de crear actitudes

en los sujetos, de establecer vínculos con ellos. De esa manera, la instrucción toma sentido en la comunicación investigador-investigados y se incorpora así lo psicológico a la propia investigación psicológica (González, 2011).

En estos postulados vigotskianos se manifiestan cuestiones claves del papel del investigador en el estudio de determinados procesos psicológicos, como los que aborda este estudio, entre ellas, la importancia de tomar en cuenta que su conciencia y subjetividad están implícitas en la relación con los participantes, por lo que las instrucciones, orientaciones de las tareas y técnicas pueden determinar el sentido de la comunicación y los significados construidos. El investigador puede ser considerado así, un importante mediador del proceso. Se podría afirmar, que las contribuciones de Vigotsky abrieron las puertas para incorporar nuevos enfoques constructivos e interpretativos en la investigación psicológica.

Con relación al estudio de los procesos de autorregulación del aprendizaje o de aprendizaje autorregulado (AA), en particular, es relevante fundamentar la importancia y el alcance de la investigación cualitativa. En las revisiones realizadas acerca de las metodologías empleadas en este ámbito, se reconoce que ha existido un predominio de investigaciones de carácter cuantitativo basadas en los modelos positivista y post positivista, donde se considera la autorregulación del aprendizaje como una condición estable, que reside en los sujetos (variable intrapsíquica) y que ayuda a pronosticar la conducta futura de las personas, es decir, se centran en el estudio de la autorregulación como variable o de los componentes asociados a ella (Gonda, Ramírez L y Zerpa, 2008).

En general, se estudia la estructura del constructo y, por ello Schutz y De Cuir (2002, p. 128) consideran que se le concibe a la variable como estática y potencialmente abordable de manera descontextualizada, como si fuera un rasgo de los sujetos. Además, se promueve el desarrollo de instrumentos para su medición, en tanto se pretende determinar cuánto de la variable existe en una persona y/o cómo interactúa la variable con otras en algún tipo de relación causa-efecto.

Quienes cuestionan la adecuación de esa forma de abordar el estudio del AA consideran que fracciona al concepto y que acepta al todo como igual a la suma de las partes, lo que no permite comprender la experiencia de aprendizaje del aprendiz,

su contexto ni la percepción del contexto en que sus aprendizajes emergen. Este tipo de críticas provienen del nuevo paradigma constructivista y las metodologías cualitativas (Gonda, Ramírez L y Zerpa, 2008, pp. 118-119).

En contraposición, la metodología cualitativa permite la comprensión de la autorregulación del aprendizaje partiendo de la multiplicidad de factores y procesos que la determinan, los cuales se relacionan de manera dinámica, por medio de vínculos indirectos y complejos, que pocas veces pueden ser explicados por relaciones causales lineales. De igual forma, posibilita el análisis de las cualidades específicas del proceso de formación que llevan a cabo los estudiantes atravesado por las particularidades psicopedagógicas de esos contextos y por las condiciones psicológicas propias.

En ese sentido, la incorporación de la metodología cualitativa en el ámbito de la autorregulación tuvo sus raíces en el interés creciente por explicar el proceso a partir de nuevas preguntas en torno a cómo, cuándo y por qué conocerlo considerando no sólo su estructura o manifestación como variable, sino como proceso contextualizado (Patrick y Middlenton, 2002), cuyo desarrollo está también determinado por factores socioculturales y su propia esencia determina que sean la personas y su interacción quienes mejor puedan caracterizar y explicar sus formas de expresión y desarrollo.

De igual manera, las críticas al paradigma tradicional positivista (Denzin y Lincoln, 2000) que ponen en entredicho las denominadas “leyes naturales” aplicada en las ciencias sociales y humanas permitieron que en Psicología se desarrollaran investigaciones desde otros modelos en este caso constructivista y de la teoría crítica (Guba y Lincoln, 2002).

De ese modo, se incorporan a la investigación de los procesos de autorregulación los presupuestos de la investigación cualitativa apoyada en los supuestos del paradigma constructivista. En ese tenor, desde el punto de vista ontológico, se considera que la realidad es comprendida desde la construcción mental de los sujetos, a partir de sus experiencias sociales específicas y contextuales, es de ese modo que cobra sentido para ellos lo esencial (ontología relativista); desde lo epistemológico, el conocimiento se produce por la interacción entre el investigador y el objeto de investigación, los resultados son creados y los participantes son también productores del saber (perspectiva transaccional y subjetivista), se genera un conocimiento de origen particular, no generalizable y, por tanto, relativo al contexto y a la persona que le otorga

significado, y por último, desde lo metodológico, reconoce que el conocimiento proviene de la construcción refinada del saber con los participantes, se involucran métodos diversos para “afinar” (descubrir y verificar) la información y generar teorías y explicaciones fundamentadas en aspectos locales (perspectiva hermenéutica y dialéctica) (Guba y Lincoln, 2002).

En términos generales, pueden sintetizarse una serie de fundamentos que avalan el empleo de la investigación cualitativa en el estudio de la autorregulación del aprendizaje: se prioriza el contexto de análisis y de manifestación del proceso, se describen e interpretan los fenómenos vinculados al mismo desde la visión de los participantes y su relación con los investigadores, se buscan significados y sentidos para comprender la cualidades del proceso, en el marco no sólo de la realidad educativa específica, sino del contexto histórico, social y cultural en que se manifiesta.

Podría afirmarse que:

Desde la perspectiva cualitativa se atiende a los detalles de los contextos sociales en que ocurre el aprendizaje y a la construcciones o significado que cada aprendiz asigna al aprendizaje y al AA. La comprensión del AA en su complejidad requiere una ampliación del foco hacia los aspectos del entorno social en el que ocurre. Así, al revisar las investigaciones cualitativas en este campo, veremos que el AA emerge del interjuego de las capacidades individuales y las interacciones con pares y maestros, de la co-construcción de teorías acerca del aprendizaje, del AA y de la co-regulación del aprendizaje (Gonda, Ramírez L y Zerpa, 2008, p. 124).

En resumen, frente a la pregunta de cómo conocer y explicar los procesos de autorregulación y su formación se asume que su comprensión no puede hacerse al margen de las características dinámicas del desarrollo ontogénico y sociogenético y cultural, que posibilitan entender este proceso en el marco de la historia de los aprendices y de sus relaciones sociales, así como en el contexto de la evolución del sistema de mediación que condicionan su progreso. De esa manera, las técnicas de investigación deben utilizarse para encontrar los significados generados en esas relaciones sociales, históricas, deben permitir conocer y comprender tales mediadores en un sistema complejo de interrelación entre las determinantes educativas e institucionales y el desarrollo mismo de la autorregulación.

Una narrativa comprensiva de tales resultados y el análisis de la formación de la autorregulación en su movimiento, sólo podrían lograrse aplicando los principios de la metodología cualitativa y del método genético e instrumental vigotskiano. Las contribuciones de este último se sustentan a continuación.

### **3.2 El método genético y sus aportaciones en la comprensión del desarrollo de los procesos psicológicos**

De acuerdo con el Diccionario de filosofía soviético (1984) (versión electrónica actualizada en 2015) el método genético (del griego *génesis*: origen, desarrollo) “constituye un método de investigación de los fenómenos sociales y naturales, basado en el análisis de su *desarrollo*”. De acuerdo al mencionado texto:

El método genético exige establecer (1) las condiciones iniciales de desarrollo, (2) sus etapas principales y (3) sus tendencias y líneas fundamentales. El fin principal de tal investigación consiste en poner de manifiesto las conexiones de los fenómenos estudiados en el tiempo y examinar las transiciones de las formas inferiores a las superiores. Pero el método genético no es capaz de revelar toda la complejidad del proceso de desarrollo. Por eso, el método genético, si se emplea como método único y absoluto, sin completarlo con otros métodos, conduce a errores y alteraciones de la realidad, a la simplificación del proceso de desarrollo, al evolucionismo vulgar. En la ciencia moderna, el método genético se utiliza en combinación con los métodos del *análisis estructural-funcional*, del análisis sistémico y con el *método histórico-comparativo* (Diccionario de filosofía, 1984, pp. 289-290).

Vigotsky (1987) fundamenta la utilización del método y el análisis genético teórica y metodológicamente. Tras el análisis crítico de los métodos de investigación utilizados en su época enfatiza que resulta improbable comprender a fondo la evolución y el desarrollo de los procesos psicológicos, en especial, los superiores sin considerar su construcción y la historia de su desarrollo. De acuerdo con el autor, las cualidades y contenidos de un fenómeno psicológico encarnan la trayectoria y dinámica de sus transformaciones y su naturaleza sociocultural. Por ello, su comprensión sólo puede darse “mediante la consideración de la forma y el momento de su intervención en el curso del desarrollo” (Wertsch, 1995, p. 35).

El método genético vigotskiano constituye así, la vía para estudiar no sólo los procesos evolutivos tal y como tienen lugar y comprender las cualidades y transformaciones a lo largo de los diferentes períodos de desarrollo, sino también para indagar sobre sus particularidades en determinados momentos de desarrollo siempre partiendo de “la comprensión de la psique como sistema en relación”, es decir, como un sistema de funciones o de integración de procesos cognitivos y emocionales (González, 2011).

El análisis genético en la obra de Vigotsky tomó dos vertientes fundamentales: el método genético-comparativo y el método experimental-evolutivo (Vigotsky, 1987), que permitieron analizar los impactos de la interrupción y la intervención en el desarrollo de los procesos psicológicos (Wertsch, 1995). De esa manera, la utilización del método genético es consecuente con la concepción del desarrollo del propio Vigotsky, quien consideraba que el mismo se produce a través de saltos cualitativos, “revolucionarios”, que cambian su propia naturaleza y cuya determinación aparece en las formas de mediación utilizadas (Wertsch, 1995).

La comprensión del desarrollo condujo a Vigotsky a aplicar el método genético en tres niveles fundamentales: filogenético, vinculado al desarrollo de la especie humana y al estudio de la aparición de funciones psicológicas propiamente humanas (funciones superiores); ontogenético, que constituye el nivel de enlace de la evolución biológica y sociocultural en el sujeto y microgenético, donde se desarrollan aspectos concretos de los procesos psicológicos (Vigotsky, 1987). El método genético permite así la comprensión de la estructuración histórica, dialéctica y compleja de los procesos psicológicos, en el marco de la formación de la personalidad (Fariñas, 2009) articulando determinantes que se generan en estos tres planos de desarrollo.

Respecto a las posibilidades que brinda el método genético al estudio de la autorregulación del aprendizaje, el mismo contribuye no sólo a la comprensión de su formación de manera dialéctica, entendiendo su evolución en el contexto de las determinantes de estos tres planos de desarrollo durante la formación de la personalidad, sino que posibilita el análisis de la historia de su desarrollo individual y colectiva con relación al sistema de mediadores que han determinado los cambios o saltos en dicha formación y que de alguna manera constituyen la dimensión histórica y sociocultural. En ese sentido, se pueden comprender las condiciones y procesos culturales y sociales que inciden en la misma, para recrear los sistemas mediadores complejos y culturales que pueden ser apropiados por la vía del “enraizamiento cultural” (Fariñas, 2015).

### **3.3 Principios epistemológicos vinculados al enfoque metodológico cualitativo en el estudio de la autorregulación del aprendizaje**

Como se había comentado al inicio de este capítulo, una de las intenciones primordiales del mismo, es abordar de manera más profunda, los fundamentos epistemológicos de esta investigación, tomando en cuenta el principio de coherencia metodológica a lo largo del trabajo y la interrelación de los presupuestos epistemológicos con el conjunto de dimensiones que median la investigación científica: la metateórica, la teórica y la empírica. El punto de partida es que existen formas diversas de estudiar los fenómenos sociales, psicológicos y educativos, por lo que considerar la mejor forma de hacerlo, de acuerdo a la manera en que nos podemos relacionar con el objeto de estudio para conocerlo, es una tarea indispensable de los investigadores en el ámbito de las ciencias sociales y humanas.

Refiere, al respecto, Zapata (2005):

...existen múltiples modos globales de contemplar, conceptualizar y acceder a la realidad social, multiplicidad que afecta no sólo las posiciones ontológicas, metateóricas y epistemológicas (qué es, cómo puede comprenderse y bajo qué condiciones podemos conocer la realidad social), o los enunciados científicos, sean teóricos o aplicados (cómo funciona y cómo podemos modificar la realidad social), sino también las técnicas empíricas (cómo extraemos y cómo analizamos información de la realidad social) (p. 141).

Partiendo de lo anterior, se hace necesario explicitar la postura que se asume para obtener un conocimiento en torno al fenómeno estudiado y las mejores formas de conseguirlo, de acuerdo a sus características, a los alcances mismos de la investigación y a los sustentos teóricos considerados.

Si se retoma el problema de investigación que orienta este trabajo, relacionado con la comprensión explicativa de la formación y apropiación de competencias para la autorregulación del aprendizaje en el contexto de formación de educadores; si se considera, además, que el modelo teórico que sustenta el estudio se basa en los principios del Enfoque histórico-cultural y en los modelos constructivista, práctico-reflexivo y crítico-emancipador de la formación de educadores,

podría asegurarse que el camino de búsqueda del conocimiento necesitaría considerar los principios básicos epistemológicos que están implícitos en estas direcciones teóricas.

Un principio epistémico esencial supone que el conocimiento acerca de la autorregulación y sus competencias, de su papel en la formación docente y de las formas por las que se puede aprender a ser un aprendiz autorregulado, necesariamente se estructuraría a partir de la reflexión metacognitiva, permanente, intencionada y crítica de los participantes y de la docente-investigadora, del cuestionamiento de los significados implícitos, de los presupuestos y experiencias de las que habría que emanciparse para construir y reconstruir nuevos saberes.

En consonancia, un segundo principio estaría relacionado con el hecho de que el conocimiento que se genera no es un reflejo de sus experiencias y realidades de manera directa, es una construcción o elaboración de los participantes y de la investigadora. Tal como expone el paradigma constructivista, el conocimiento “consiste en aquellas construcciones acerca de las cuales hay un consenso relativo” (Guba y Lincoln, 2002, p. 134), que se obtiene a partir de la relación intersubjetiva que se logra por la participación intelectualmente activa y reflexiva de quienes analizan y comprenden la realidad sociopsicológica examinada.

En relación con el estudio de la autorregulación desde el enfoque constructivista en educación y la perspectiva del aprendizaje, refiere Schunk (2012) “los investigadores constructivistas han abordado el tema de la autorregulación, lo cual resulta natural toda vez que una suposición central del constructivismo es que los aprendices construyen el conocimiento y las formas de adquirirlo y aplicarlo” (p. 427).

Como consecuencia, también esa construcción activa daría respuestas a las problemáticas existentes, a partir de un proceso de comprensión explicativa de su realidad y de su situación específica se podrían generar las alternativas de solución más oportunas para mejorar y transformar sus procesos de aprendizaje. Es decir, el conocimiento que permite responder a las preguntas de investigación sería producido por todos los actores desde el vínculo intersíquico.

La aplicación de estos principios en la investigación acerca del aprendizaje autorregulado se sustenta en una visión epistemológica que:

...se apoya en que la naturaleza del conocimiento a explorar no se circunscribe a ninguna realidad que exista como predeterminada y que esté “allí afuera” para ser descubierta de forma objetiva. En cambio, implica un carácter social e histórico del pensamiento para dar cuenta de los hechos de manera subjetiva. Los investigadores son interlocutores que interactúan, producen un discurso que no es individual, sino grupal y emplean el lenguaje de la cultura académica en la que han desarrollado su labor (Gonda, Ramírez L y Zerpa, 2008, pp. 121-122).

De igual manera, de los principios epistemológicos se reconoce que los estudios acerca de la autorregulación del aprendizaje “parecieran buscar la interpretación de las características con las que puede describirse el proceso de autorregulación, desde la perspectiva de la transacción entre los participantes de las investigaciones y su medio académico y social circundante” (Gonda, Ramírez L y Zerpa, 2008, p. 122). La información se torna relevante desde el momento en que es obtenida, pues es el resultado de la generación conjunta con los participantes.

De esta manera, la perspectiva ontológica resulta esencial, en tanto, la naturaleza misma del objeto de estudio exige una forma especial de acercamiento y comprensión. Por un lado, la formación y desarrollo de la autorregulación del aprendizaje se produce en un trayecto histórico, es decir, en el transcurso de la historia del desarrollo y el aprendizaje de cada persona (Vigotsky, 1987), bajo la influencia y determinación de múltiples factores y, a su vez, se conforma de diversos subprocesos que se estructuran y definen a partir de dichos factores (Labarrere, 1994). Estamos así frente a un objeto de estudio cuya naturaleza y definición se torna multifacética y complicada y su explicación exige la interpretación de lo que ocurre en esas historias (Vigotsky, 1987). Por otro lado, el conocimiento que se puede producir en la investigación constituye una explicación de cómo se desarrolla en los sujetos estudiados y en las condiciones de su práctica real de formación como educadores la propia autorregulación, resultado que dependerá del análisis de los sentidos y significados que ellos mismos otorguen a su experiencia formativa.

### **3.4 La investigación-acción participativa**

El origen de la investigación-acción se atribuye a Kurt Lewin (Sagastizabal y Perlo, 2006, Zapata, 2005). Desde su perspectiva (Lewin, 1946, citado en Imbernón et al., 2010), la misma tiene tres características claves: debe llevarse a cabo en colaboración con los sujetos estudiados, se debe

realizar en los contextos reales de práctica y no en el laboratorio, y es necesario constatar las actitudes y comportamientos de los individuos antes de iniciar el proceso de investigación y posterior a él (p. 58).

Por su parte, John Dewey (1938, citado en Imbernón et al., 2010) enfatiza también la intención formativa de la investigación-acción y promueve su introducción en el campo educativo. Destaca el carácter democrático de la formación, el aprendizaje en la acción, el análisis sobre la acción rutinaria y la acción reflexiva, la necesidad de implicación de los profesores en los proyectos de investigación y la necesidad de desarrollar e involucrar el pensamiento reflexivo y crítico en los procesos de cambio.

En el ámbito educativo y psicopedagógico otros autores han destacado la importancia de la investigación acción para la transformación de procesos socioeducativos. Elliot (1997) considera así, que la investigación-acción constituye el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de acción dentro de ella desde la innovación educativa. Propone organizar el proceso de cambio a partir de tres ciclos de acción que de manera sintética consisten en la elaboración del plan general, la implementación del mismo y su evaluación, para luego reiniciar el ciclo de mejora permanente.

Las contribuciones tanto de Elliot (1997) como de Stenhouse en Inglaterra, así como las de Carr y Kemmis (1988) en Australia, y las ideas expuestas a lo largo de la obra de Paulo Freire difundidas en Latinoamérica permitieron desarrollar una valiosa fundamentación a las aplicaciones de la investigación-acción en los estudios en educación y en psicología educativa que se asumen como herencia en esta investigación. De esa manera, se retoman su modalidad práctica y, hasta cierto punto, crítica y emancipatoria (Colmenares y Piñero, 2008) para conducir un proceso investigativo que permita emplear el pensamiento práctico, la reflexión y el diálogo para transformar ideas, en este caso en torno al aprendizaje y la formación profesional e involucrar a los futuros educadores en la interpretación de los significados de sus acciones en el contexto escolar y, con ello, lograr un acercamiento a posiciones más liberadoras y autónomas en los aprendices, que contribuyan a su emancipación en términos de comprensión y dominio de sus proceso de aprendizaje.

Se incorpora de la modalidad crítica la intención de contribuir a la formación de individuos más críticos, responsables y conscientes de sus posibilidades y opciones de desarrollo, así como de su papel primordial para cambiar, en este caso la realidad educativa. La investigación-acción es considerada así, como uno de los diseños relevantes en la investigación interpretativa y, sobre todo, en la interpretativo-crítica, que privilegia las explicaciones dadas en la investigación en términos de finalidades, de intenciones, de motivos o razones, promoviendo así la “comprensión explicativa” de los procesos educativos como mecanismo de liberación y la comprensión de una realidad que hay que cambiar (Imbernón et al., 2010).

En correspondencia con los presupuestos anteriores, la investigación-acción debe promover la participación, la democracia y el cambio individual y social. Por ello, se asume en este estudio una de sus vertientes más relevantes, la investigación-acción participativa, que permite que los miembros del grupo participante actúen como co-investigadores y contribuyan de manera activa al proceso de investigación (Balcazar, 2003).

...la IAP provee un contexto concreto para involucrar a los miembros de una comunidad o grupo en el proceso de investigación en una forma no tradicional como agentes de cambio y no como objetos de estudio.

Desde el punto de vista epistemológico, la IAP plantea primero que la experiencia le permite a los participantes “aprender a aprender”. Este es un rompimiento con modelos tradicionales de enseñanza en los cuales los individuos juegan un papel pasivo y simplemente acumulan la información que el instructor les ofrece...el proceso de investigación le permite a los miembros de la comunidad aprender cómo conducir una investigación (por ejemplo, aprender a encontrar información pertinente en el Internet, o aprender a comunicarse con grupos u organizaciones similares para ganar apoyo y expandir recursos) y valorar el papel que la investigación puede jugar en sus vidas (Balcazar, 2003, p. 61).

La IAP posibilita de este modo el desarrollo y aprendizaje de los participantes y el liderazgo compartido en todo el proceso de investigación, permitiendo que se involucren tanto en la problematización como en la generación e implementación de acciones, así como en la sistematización de los resultados.

Esto se refiere al papel activo que los participantes juegan en documentar la historia de su experiencia o su comunidad, analizar en forma sistemática las condiciones actuales de su problemática y las condiciones que previenen el cambio en el ámbito local”(…) “Los participantes aprenden a desarrollar una conciencia crítica que les permite identificar las causas de sus problemas (alejándolos de posiciones victimizantes como la superstición y la desesperanza aprendida) e identificar posibles soluciones. El propósito es enseñar a la gente a descubrir su propio potencial para actuar, liberándoles de estados de dependencia y pasividad previos, y llevarlos a comprender que la solución esta en el esfuerzo que ellos mismos puedan tomar para cambiar el estado de cosas (Balcazar, 2003, p. 61).

Como podrá apreciarse en el siguiente capítulo, la investigación-acción participativa se presenta en este caso, no sólo como un método de investigación, sino como una alternativa mediadora para la formación del proceso de autorregulación y la toma de conciencia de las opciones de cambio por parte de los estudiantes implicados en el proceso investigativo. Constituye así “una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo” (Colmenares y Piñero, 2008, p. 104) y la vía metodológica para encontrar las explicaciones teóricas a los procesos formativos desde la realidad compartida.

## **CAPÍTULO IV. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se describen los aspectos relacionados con el método construido para desarrollar la investigación-acción. De acuerdo con Ander-Egg (1995) “el método significa el camino a seguir mediante una serie de operaciones y reglas prefijadas de antemano para alcanzar el resultado propuesto” (p. 41). En ese sentido, al presentar el método, de acuerdo con Bericat (1998), se estaría abordando la lógica de la investigación que legitima y organiza de forma estructurada las decisiones y acciones que se planifican para explicar la realidad social, en particular, educativa.

Ello supone, en el caso del método científico, la elección pertinente y organización de las acciones investigativas, de las técnicas de búsqueda de información y análisis, la elección y descripción adecuada de los sujetos y la asunción de principios éticos que respalden dicho camino. Son precisamente estos aspectos los que el lector podrá encontrar en el capítulo que a continuación se presenta.

### **4.1 Tipo de investigación**

Tal como fue fundamentado en el capítulo anterior, la investigación tuvo una orientación metodológica sustentada en el paradigma de investigación cualitativa, esencialmente, en la corriente de investigación-acción educativa. De acuerdo al modo de abordar el objeto de estudio, centrado en la problematización crítica y en la elaboración conjunta de significados en torno a los procesos de autorregulación para comprender sus mecanismos de formación, el estudio se afilió al enfoque constructivista e interpretativo en la investigación cualitativa. Su empleo implicó la posibilidad de comprender la realidad educativa de los participantes, adentrarse en su mundo personal para reconocer cómo interpretan las situaciones y fenómenos de la misma y de su aprendizaje, con qué significados o concepciones operan; y de ese modo, buscar la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

A pesar del predominio de este enfoque, se propuso la articulación, siempre que resultó pertinente, de técnicas que contribuyeron a la búsqueda y procesamiento de datos cuantitativos requeridos para la exploración de las categorías de estudio. En ese sentido, se muestra la realización de un análisis mixto de algunos resultados buscando una perspectiva más enriquecedora, sobre todo en la etapa de diagnóstico y en la evaluación del progreso en la apropiación de las competencias

para la autorregulación del aprendizaje, lo que permitió cuantificar y analizar estadísticamente datos relativos a los indicadores de dichas competencias.

Con relación al enfoque cualitativo, el análisis interpretativo y constructivo en el marco de la investigación acción participativa permitió la comprensión de las concepciones de los estudiantes respecto a las categorías fundamentales del estudio, el análisis de sus ideas con relación a la autorregulación, el aprendiz autorregulado, la importancia de las competencias de autorregulación en su formación profesional, entre otros aspectos. De igual forma, permitió la construcción generativa de mediadores oportunos y de posibles propuestas para la formación de sus competencias de gestión.

El enfoque elegido contribuyó, además, al estudio del dinamismo de las concepciones de los participantes, por ello, se aprecia la progresión de estos significados desde su posible transformación, así como la apropiación de otras estructuras significativas y su trascendencia para los estudiantes, considerados únicos como personas y en sus formas de interacción grupal.

Desde la perspectiva de su finalidad, podría calificarse como una investigación explicativa.

Históricamente, los investigadores cualitativos citaban dos propósitos principales de un estudio: describir y explorar y describir y explicar. Términos parecidos podrían ser «examinar» o «documentar», «entender», y «descubrir» o «generar». Muchos estudios cualitativos son descriptivos y exploratorios [...] Otros estudios cualitativos son claramente explicativos. Muestran las relaciones entre los acontecimientos y los valores, normalmente tal y como los perciben los participantes.

Estos estudios aumentan la comprensión de los fenómenos por parte del lector. Otras consideraciones del propósito dirigen la acción o el refuerzo que, a menudo, constituyen las metas últimas de los estudios críticos (investigación de acción participativa, crítica, feminista y posmodernista) (McMillan y Schumacher, 2005, p. 402)

Se incorpora a la finalidad explicativa de esta investigación la intención formativa u objetivo formativo, que alude a la necesidad de mejorar y transformar los procesos educativos. Esta dirección relacionada con la aplicación de alternativas de transformación educativa supone,

desde el enfoque de la autorregulación del aprendizaje, la participación activa de los involucrados para la toma de decisiones conscientes en los cambios de sus formas de aprender; por lo que considero sería imprescindible integrar al enfoque metodológico de esta investigación la dimensión práctica, participativa y transformadora que aporta la investigación-acción (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

## **4.2 Diseño de la investigación**

La construcción del problema de investigación y los resultados esperados en la misma condujeron a la consecución de un diseño de investigación centrado en la investigación-acción participativa, que posibilitó la participación activa de los estudiantes en las acciones de problematización, la generación de saberes y la solución práctica de sus necesidades. De igual manera, esta estrategia investigativa favoreció el descubrimiento de sus necesidades formativas y de nuevos motivos para su desarrollo como aprendices y como profesionales de la educación. Es congruente, además, con las concepciones teóricas que fundamentan el desarrollo de docentes y educadores reflexivos, autónomos, transformadores y actores sociales.

El proceso de elaboración intersubjetiva que promueve la investigación-acción participativa es, también, coherente con el enfoque epistemológico que sustenta la investigación, vinculado a la perspectiva constructivista y sociocultural. En ese sentido, la generación de propuestas explicativas a la formación de las competencias de autorregulación fue entendida no como resultado de la interpretación y visión de la docente investigadora, sino fruto del análisis reflexivo y la generación de ideas por parte de los participantes.

La IAP se concibió, de esa manera, como alternativa para propiciar la necesaria acción conjunta de la investigadora-docente y de los estudiantes para llevar a cabo la interpretación, significación y resignificación en torno a los procesos formativos de la autorregulación, sus competencias y su realidad práctica, a partir de sus concepciones, motivaciones, conocimientos y experiencias propias de aprendizaje (microgenéticas) de desarrollo personal y profesional, las que mantienen una relación dinámica con el contexto socioeducativo en el que se encuentran.

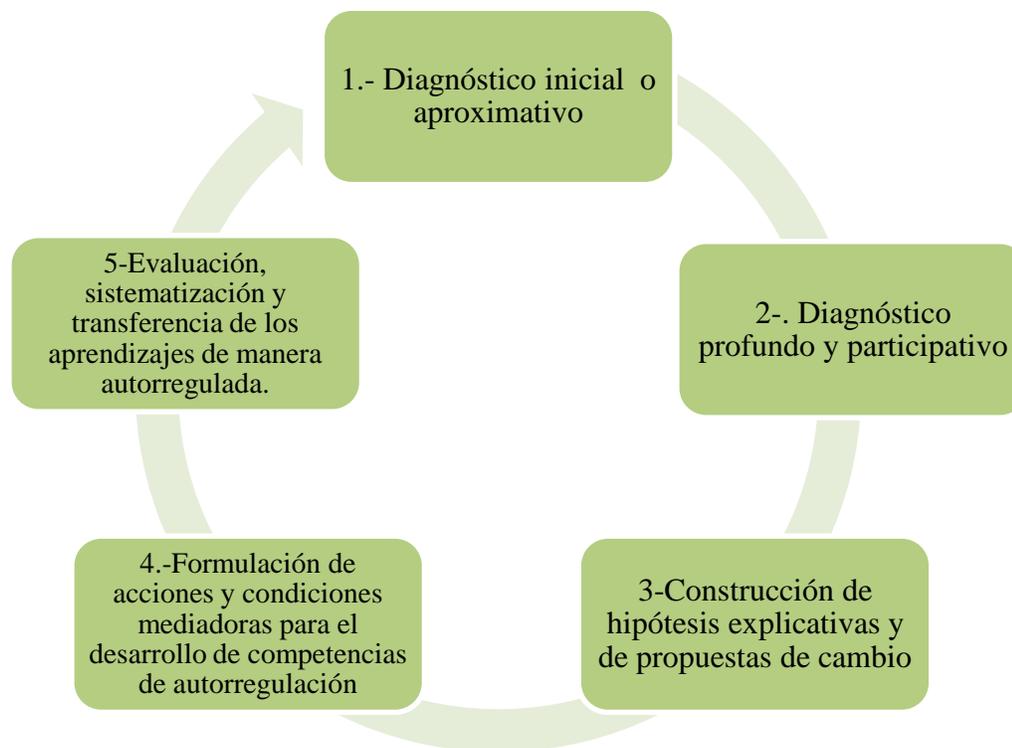
El diseño de investigación-acción participativa fue organizado a partir de la generación de diagnósticos dinámicos y de acciones de problematización, reflexión y análisis crítico-reflexivo

que, junto a las técnicas de investigación y un conjunto de procesos mediadores, posibilitaron la concientización y aparición de nuevas metas y disposiciones para la transformación y el cambio, encaminados al desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje.

El diseño construido puede considerarse un instrumento general de mediación en el contexto de la zona de desarrollo próximo grupal. De esa manera, abrió la posibilidad de transitar por varios momentos cuyo punto de partida constituyó la percepción de una serie de problemáticas en torno a los procesos de aprendizaje y su autorregulación, la identificación de las causas o factores de esas problemáticas en su trayectoria formativa y en su formación profesional y la valoración del nivel de desarrollo de sus competencias de autorregulación como referente para adentrarse en la reflexión generativa y constructiva de propuestas de mejora y la proyección de alternativas de desarrollo.

La explicitación de tales propuestas y la búsqueda de explicaciones a las problemáticas y alternativas de cambio en torno a la autorregulación se logró a partir de la permanente generación de hipótesis explicativas, entendidas, no “como saberes establecidos que esperan ser confirmados, sino como una explicitación sintética de los conocimientos a priori, con los que cuenta el investigador acerca del objeto estudiado” (Sagastizabal y Perlo, 2006, p. 82), incluyendo en este caso los conocimientos de los participantes como co-investigadores. De esa perspectiva, el proceso implica la generación de ideas por parte de los estudiantes para entender sus problemáticas y el objeto de estudio en sí mismo, pero también la modificación y enriquecimiento de sus saberes para una comprensión más profunda del mismo.

El proceso de investigación transcurrió a través de cinco etapas, con objetivos y modos de hacer bien diferenciados. Las etapas en cuestión se describen en la siguiente figura:



*Figura 2.* Etapas del proceso de IAP con estudiantes de LIE, UPN. Elaboración propia.

### **4.3 Participantes en el estudio**

Los participantes seleccionados para la investigación fueron los estudiantes de la Generación 2015-2019 de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, de la sede Ayala en Morelos. El grupo fue elegido por constituir la generación de más reciente ingreso a la sede en los momentos en que comenzaba este proyecto investigativo y con el que se podría tener un tiempo mayor de trabajo a lo largo de su licenciatura. Ello brindó la posibilidad de lograr una trayectoria investigativa longitudinal y fomentar un proceso de investigación acción verdaderamente participativo.

De igual forma, el acercamiento inicial al grupo había permitido corroborar el desconocimiento de sus integrantes con relación al proceso de autorregulación y respecto a su importancia en su formación profesional, así como las necesidades grupales con relación al desarrollo de metas y competencias para la autorregulación del aprendizaje. Ello podrá apreciarse más adelante en el capítulo, al mostrar los resultados del diagnóstico inicial.

Al inicio de la investigación, cuando cursaban su segundo semestre, el grupo estaba conformado por treinta y cuatro estudiantes, 10 hombres y 24 mujeres, con un rango de edad entre los 19 y 22 años. Sólo tres alumnas contaban con 24, 26 y 27 años, respectivamente.

La población del grupo es predominantemente femenina, lo cual constituye una tendencia en la matrícula de la UPN. En este estudio, no ha sido considerado el sexo como un factor determinante para el desarrollo de los procesos y competencias de autorregulación del aprendizaje, aunque sí aparece vinculado a otros factores que inciden en los procesos de aprendizaje y las actividades académicas como los embarazos en las estudiantes, cuestión que ha incidido en la permanencia de las alumnas en el grupo. En ese caso, tres alumnas del grupo conformado originalmente, abandonaron temporalmente los estudios durante 2017 por dicha razón, dos en cuarto semestre y una en quinto, y ya no forman parte del mismo, ni del proceso de investigación.

Durante el quinto semestre se incorporó una estudiante de una generación anterior, por lo que a partir de ese momento el grupo se mantuvo con 32 estudiantes, de ellos 22 mujeres y diez hombres. Las referencias a las opiniones e ideas de los jóvenes, expuestas durante la tesis, fueron codificadas (de acuerdo a los principios de confidencialidad) empleando la letra S (sujeto del estudio) y el número correspondiente en la lista grupal, de ese modo son diferenciadas desde el participante 1 (S 1) hasta el 32 (S 32).

El cuestionario de datos sociodemográficos aplicado para conocer y caracterizar al grupo permitió identificar que veintidós de ellos conviven en una familia nuclear básica, esencialmente conformada por sus padres y hermanos; en algunos casos reconstituida, pues viven con la madrastra o padrastro. Ocho jóvenes forman parte de familias extendidas, donde se identifican varias generaciones, esencialmente conviven con sus padres y abuelos, y en dos casos se integraron sus propias parejas e hijos. Dos de los estudiantes viven en familias monoparentales, en ese caso con su mamá; y sólo una estudiante refiere que vive con su esposo e hijo, indicando la pertenencia a una familia propia e independiente.

Respecto a su condición civil, los datos obtenidos muestran que veintinueve estudiantes son solteros, tres viven en unión libre con sus parejas y sólo dos estudiantes están casadas.

Con relación a las actividades esenciales que llevan a cabo actualmente se pudo identificar que su labor social predominante es el estudio, dieciocho declaran que sólo se dedican al mismo,

mientras que doce refieren que principalmente estudian, aunque, ocasionalmente, hacen algún trabajo. Sólo dos estudiantes manifiestan que trabajan y, además estudian, y una participante refiere que estudia y cuida a sus hijos como parte de sus tareas esenciales.

Respecto a sus lugares de residencia, los jóvenes provienen de localidades diversas. La mayoría habita en municipios o pueblos de Estado de Morelos en zonas cercanas a la Institución, predominantemente en Ciudad Ayala y Cuautla. Sólo una estudiante vive fuera del estado, en la Ciudad de México y renta en Ayala, pues refiere que es costoso y difícil viajar, aunque inicialmente lo hacía.

Ninguno tiene vínculos con poblaciones indígenas, ni conocen lenguas propias de estas poblaciones. Tampoco hablan lenguas extranjeras, lo cual indica la presencia de un área de oportunidad dado que el conocimiento de otras lenguas es un factor esencial para ampliar sus horizontes formativos y laborales.

Con relación a sus antecedentes institucionales inmediatos los estudiantes provienen de diversos subsistemas de la enseñanza media superior: CBTis, CBTas, Colegio de Bachilleres, preparatoria escolarizada, preparatoria abierta y CONALEP. En el apartado relacionado con el diagnóstico inicial del grupo se amplía y valora la información acerca de la trayectoria escolar de estos jóvenes y algunas de las características relevantes de las mismas que son de interés para este estudio.

Un aspecto, probablemente interesante, que puede apreciarse en la figura correspondiente del anexo 3, es que más de la mitad de los integrantes del grupo egresaron de instituciones de Bachillerato Tecnológico, las que en su propuesta curricular no incluyen asignaturas relacionadas con Psicología, como ocurría en el Bachillerato General o podemos aún encontrar en las preparatorias. Este dato permite inferir que la mayoría de los estudiantes ha tenido escasas experiencias previas de aprendizaje relacionadas con la Psicología como disciplina, por lo que cuentan con pocos antecedentes en torno a la comprensión de procesos psicológicos o procesos de aprendizaje y, como consecuencia, muchos términos afines a estos procesos les son desconocidos o poco familiares. La experiencia de trabajo con ellos ha permitido constatar que los que cursaron estudios de nivel medio superior en preparatorias adscritas a universidades o en Colegio de Bachilleres, a través de materias como Tópicos de Psicología, Orientación vocacional, u otras, han

tenido más contacto con conceptos vinculados a la autorregulación del aprendizaje e incluso directamente trabajaron temas relacionados.

Ello, sin duda alguna, supone un antecedente que marca diferencias en los referentes grupales y que implica identificar esas experiencias para que quienes las posean asuman un rol más activo en el intercambio de ideas y favorezcan las reestructuraciones del grupo con relación conceptualizaciones relevantes para el curso de la investigación.

#### **4.4 Técnicas de investigación**

Se considera que muchos de los instrumentos y técnicas que se emplearon en la investigación-acción son comunes a otros diseños y métodos investigativos (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992), aunque algunos, por su naturaleza, pueden ser más específicos de la investigación-acción que se hace en el contexto educativo, tales como, la reflexión en torno a los productos de la actividad académica o el análisis de documentos de carácter curricular. En ese sentido, la elección de las técnicas e instrumentos en esta investigación se basó en las necesidades mismas del estudio y se consideraron todos aquellos procedimientos que posibilitan la obtención de información necesaria para alcanzar los objetivos del mismo, incluidos aquellos relacionados con la promoción del diálogo y el análisis participativo.

##### **4.4.1 Técnicas empleadas para la obtención de información**

###### **Observación participante**

Una de las técnicas fundamentales, que posibilitó la búsqueda de información y de datos relevantes en torno al objeto de estudio en el contexto de la práctica real de los jóvenes universitarios de la UPN, fue la observación participante. La misma se empleó en el transcurso de todo el proceso de investigación-acción, tanto en las actividades conjuntas que se organizaron como parte del trabajo en las materias curriculares, solicitadas para trabajar con el grupo, como en las sesiones complementarias diseñadas para el diagnóstico y la intervención en los distintos momentos del proceso de investigación-acción.

Se consideró viable observar las diversas acciones, comportamientos y actitudes cotidianos de los alumnos en el espacio de la Universidad, así como sus formas de participación en las actividades escolares derivadas de otras materias u organizadas por la institución.

La posibilidad de tener un contacto sistemático con los alumnos, otorgó a esta técnica un lugar privilegiado en el estudio, especialmente, por la oportunidad de conocerlos e interactuar con ellos de manera longitudinal, en las condiciones naturales de una práctica compartida durante su formación profesional. Constituyó una técnica esencial para registrar manifestaciones de los indicadores de las competencias de autorregulación de manera sistemática durante todo el estudio.

### **Diario de campo**

El diario de campo constituyó un recurso fundamental para apoyar la observación y registrar de manera permanente datos de interés de forma contextualizada, tales como vivencias de las situaciones de aprendizaje, observaciones grupales, reflexiones, interpretaciones, propuestas e ideas propias acerca de los temas abordados. De igual forma ha permitido la anotación de expresiones de las competencias de autorregulación o de situaciones que indican sus carencias.

Durante la primera etapa, el diario de campo fue empleado sólo por la docente investigadora, pero a partir de la segunda etapa del estudio cada estudiante comenzó a llevar el propio, tras obsequiárseles el recurso necesario (libretas personales).

Es importante referir, que, como complemento al diario de campo, se utilizó el **registro anecdótico**, por la importancia de conservar evidencias de las situaciones y experiencias que los aprendices pueden traer a colación de forma espontánea a las sesiones de trabajo.

### **Cuestionarios**

Otra técnica involucrada en el estudio es el cuestionario. Se emplearon el Cuestionario acerca del proceso de autorregulación (ver Anexo 2) y el Cuestionario de datos generales sociodemográficos y de historia escolar (ver Anexo 3), los que fueron utilizados para el diagnóstico inicial con la intención de conocer las concepciones de los estudiantes participantes acerca de la autorregulación, la autorregulación del aprendizaje, específicamente, y acerca de las necesidades para ser aprendices autorregulados, así como para reconocer aspectos sociodemográficos, trayectoria escolar y expectativas y metas en el contexto universitario.

En la segunda etapa de diagnóstico profundo, se solicitó a los participantes, primero de forma individual y luego por equipos, que elaboraran un nuevo cuestionario para indagar acerca de otros aspectos vinculados a las problemáticas detectadas hasta el momento relacionadas con su formación como aprendices autorregulados. El ejercicio se dirigió a fortalecer sus habilidades de indagación y activar sus inquietudes ante nuevas situaciones y factores que aún no habían sido expuestos durante el proceso de investigación-acción, esencialmente, tras la realización de los grupos focales analizados por ellos.

### **Grupos focales**

Una de las técnicas esenciales empleadas en la investigación fue el grupo focal o grupo de discusión. Los grupos de discusión constituyen espacios de debate que son estimulados por el investigador para generar el diálogo activo entre las personas en torno a algún asunto o tema de análisis, con la finalidad de propiciar la expresión de opiniones, y experiencias en un contexto interactivo determinado (Barbour, 2014). “Cualquier debate de grupo se puede denominar grupo de discusión en la medida en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella” (Kitzinger y Barbour, 1999, p. 20 citado por Barbour, 2014, p. 25). “La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p.56). Se distinguen de las entrevistas grupales porque enfatizan la interacción grupal y no la búsqueda de respuestas a listados de preguntas o el manejo de consensos en torno a ciertas posturas.

La técnica fue especialmente útil en el estudio para explorar los conocimientos y experiencias de los estudiantes acerca de la autorregulación del aprendizaje y los procesos vinculados a ella, para examinar sus pensamientos acerca de este proceso, su valoración acerca de qué tan valioso puede serles y otros aspectos relevantes, tales como el origen de sus concepciones. Tuvo un papel rector en la segunda etapa de diagnóstico profundo; donde se utilizó con tres subgrupos del grupo estudiado a finales de cuarto semestre y en el quinto semestre y su realización fue pensada como puente entre los momentos de diagnóstico y las etapas siguientes de elaboración de hipótesis explicativas y de generación de propuestas de acción para la mejora de los procesos

de autorregulación del aprendizaje, debido a sus posibilidades de participación reflexiva y generadora.

Siguiendo principios importantes de la puesta en marcha de los grupos focales (Barbour, 2014) se decidió contar con una guía temática común o instrumento de estímulo que promoviera el diálogo en los mismos. Para ello, se tomaron como interrogantes mediadoras las preguntas que habían contestado en el cuestionario general acerca de la autorregulación meses antes en la etapa de diagnóstico inicial y se registraron sus opiniones y sus puntos de vista, de igual manera se confrontaron sus ideas iniciales con las nuevas concepciones elaboradas a lo largo del estudio.

A partir de los objetivos propuestos para los grupos focales, se seleccionaron los siguientes ejes de análisis de los abundantes datos cualitativos obtenidos.

1. Comprensión del proceso de autorregulación y conceptualización del mismo.
2. Presencia de indicadores de competencias de autorregulación: de estructuración, gestión y contextualización del aprendizaje
3. Comprensión del significado de ser un aprendiz autorregulado
4. Valoración de la importancia de ser aprendices autorregulados en su formación profesional
5. Autopercepción de saberes y comportamientos propios relacionados con las competencias del aprendiz autorregulado y sus rasgos
6. Percepción y análisis de las necesidades y problemáticas que enfrentan para ser o convertirse en aprendices autorregulados
7. Identificación de oportunidades de desarrollo y elaboración de nuevas metas de formación como aprendices autorregulados.
8. Propuestas de estrategias y acciones para favorecer su formación como aprendices autorregulados

Figura 3. Ejes de análisis de los grupos focales. Elaboración propia.

La construcción de estos ejes se llevó a cabo a partir de los objetivos de los grupos focales y de la información que emergió en los mismos durante la interacción que desarrollaron los jóvenes, fueron finalmente estructurados para conducir la descripción y valoración de los resultados a lo largo del apartado. Las categorías que se utilizan en el análisis en cada uno de los ocho ejes, se integran en un sistema general de categorías e indicadores (ver Anexo 4) y se definieron de forma deductiva e inductiva.

Es importante aclarar que se contaba con las categorías e indicadores relacionados con las competencias de autorregulación, comprendidas en el segundo eje, dado que, desde el punto de vista teórico, la explicación de las mismas constituye un antecedente y un sustento de este trabajo (ver capítulo II), construido a partir de investigaciones previas donde se ha implicado la propia autora del mismo. No obstante, las mismas fueron revisadas y reestructuradas para este estudio.

Las categorías correspondientes al primer, tercer y cuarto ejes, relacionadas, sobre todo, con la comprensión del proceso de autorregulación en sí mismo, con el significado de ser aprendiz autorregulado y con la valoración de la importancia del proceso de autorregulación para su formación profesional fueron también elaboradas previamente, en este caso, a lo largo del estudio; estuvieron relacionadas con los resultados del Cuestionario acerca de la autorregulación utilizado en el diagnóstico inicial y que, justamente, fue el detonante para mediar la reflexión grupal en los grupos focales.

Los contenidos de los ejes 5, 6, 7 y 8 emergieron en los grupos focales, fueron identificados durante la primera revisión de los mismos y se conformaron como categorías previas de carácter inductivo para luego estructurarse en la presentación de estos resultados.

### **Autobiografías**

Las técnicas biográficas son sumamente útiles en la investigación cualitativa cuando la búsqueda de información requiere apegarse a principios históricos y rastrear las trayectorias que determinan factores vinculados al objeto de estudio. Las autobiografías forman parte de las técnicas biográficas consideradas documentos personales (Valles, 1999) dado que son producidas por los participantes sin que participe el investigador en su elaboración, aunque puede haber sido solicitado por éste.

En este estudio, se utilizaron las autobiografías como forma de explicitar aspectos de las historias personales de aprendizaje de los participantes a los que ellos otorgan un sentido especial y para analizar elementos de su trayectoria escolar que manifiestan relación con el modo en que expresan sus competencias para la autorregulación y comprenden su significado en su formación profesional. Las mismas fueron solicitadas durante la segunda etapa del proceso de investigación-acción para fortalecer el diagnóstico participativo profundo.

Se analizaron a partir de las técnicas de categorización e interpretación y de la identificación previa de posibles ejes de búsqueda relacionados con los factores psicopedagógicos que afectan a la autorregulación. De cualquier modo, fueron reconocidas categorías emergentes para enriquecer la interpretación. Es importante destacar, que los estudiantes participaron del análisis de las mismas. Trabajaron en equipos para reconocer aspectos comunes y factores transversales a sus trayectorias escolares que afectaron la formación de la autorregulación.

Entre los ejes de análisis empleados aparecen:

- Reconocimiento de vivencias asociadas a la formación de procesos de autorregulación.
- Identificación de problemáticas y obstáculos para su formación como aprendices autorregulados.
- Valoración de acciones pedagógicas relacionadas con el aprendizaje

### **Inventario de Autorregulación del aprendizaje**

Para evaluar los indicadores de las competencias de la autorregulación del aprendizaje, durante el diagnóstico se utilizó el Inventario de Autorregulación del Aprendizaje (SRLI) (ver Anexo 5). El Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI) diseñado por Reinhard W. Lindner, Bruce Harris y Wayne Gordon (1996), en su primera versión, se basó en el modelo (SESRL) de Zimmerman y Martínez-Pons (1986). Se trata de un instrumento construido específicamente para valorar la autorregulación para el aprendizaje.

La tercera y última versión el SRLI consta de 80 enunciados; organizados en cuatro subescalas de 20 enunciados cada una. La primera subescala (ejecutiva) mide el proceso de ejecución es decir el proceso metacognitivo, consciente o deliberado; considera el análisis de la

tarea, las estrategias de construcción, el monitoreo cognitivo y las estrategias de evaluación. La segunda subescala (cognitiva) hace referencia al proceso cognitivo, es decir al proceso automático o habitual incluye la atención, el almacenamiento y recuperación de datos, y la ejecución de la tarea. La tercera subescala (de motivación) consiste en las creencias y cuestiones de motivación personales; es decir, la atribución y la orientación hacia la meta. La cuarta y última subescala (control del ambiente) miden los aspectos de control y empleo del medio ambiente; o sea la búsqueda de ayuda, la administración del tiempo, la administración de tareas y recursos del ambiente. Cada reactivo es contestado sobre la base de la escala Likert. La máxima calificación a obtener es de 400 puntos. El tiempo promedio de respuesta para este inventario es de 20 a 30 minutos.

La elección de este instrumento se basó en la revisión de la literatura del tema para explorar aquellas pruebas científicamente probadas y cercanas a los intereses y ámbitos de este estudio, en particular. A pesar de que existe una gran variedad de pruebas para explorar los niveles de autorregulación en estudiantes, no todos abarcan las dimensiones o componentes esenciales de la autorregulación de forma integral.

Las características de este inventario, sus contenidos y fines son pertinentes a los intereses de este trabajo, por lo que luego de gestionar su autorización y de indagar acerca de su validación y en empleo en el contexto mexicano se optó por su elección. Se cuenta, además, con una versión traducida de la prueba.

Esta prueba ha sido utilizada al menos en dos investigaciones desarrolladas en el contexto mexicano, las que fueron consultadas y revisadas como parte de la sistematización realizada en esta investigación. En ambos estudios se empleó, precisamente, para explorar el nivel de autorregulación en estudiantes universitarios (Roque, 2002).

### **Entrevista apreciativa-generativa**

Esta técnica es un tipo peculiar de entrevista que se hace con la intención de indagar en las vivencias de los sujetos participantes. Las preguntas que conforman la entrevista se construyen desde una mirada positiva (vivencia de éxito) y se centran en las posibilidades. Se fundamenta en el empleo de los recursos de la indagación apreciativa (Whitney & Trosten-Bloom, 2010) y del diálogo generativo (Fried, 2008), que destacan ciertos principios básicos para el adecuado

desarrollo personal y grupal: apreciar lo positivo, alentar la participación, reconocer los aportes, destacar los avances, celebrar los logros, descubrir oportunidades, generar nuevas ideas, entre otros (Fried y Rodríguez-Mena, 2011).

Ambos recursos se complementan muy bien para guiar los procesos de autorregulación del aprendizaje. Facilitan aprender desde la vivencia, a partir de la reflexión profunda de sus propias prácticas.

La indagación apreciativa se asienta en lo positivo, lo más valioso que pueden recuperar las personas, los grupos y organizaciones acerca de su trayectoria de desarrollo. Es una indagación elaborada desde el pasado con perspectiva de futuro deseado. Por su parte, el enfoque generativo significa la apertura a lo emergente; permite identificar las oportunidades y crear matrices generativas que cambien para bien los modos de interacción entre las personas. Aquí la búsqueda se sitúa en un presente generador (único e irreplicable) para marcar la futura estrategia de cambio (Rodríguez-Mena y Corral, 2015).

La entrevista apreciativa-generativa fue empleada durante la sesión de diálogo generativo realizada como parte de las tareas de diagnóstico participativo. La sesión de diálogo generativo tuvo lugar en el aula de los estudiantes, el día 27 de noviembre de 2017. Se realizó en dos momentos: primero se pidió a los estudiantes que respondieran por escrito las preguntas de la entrevista y luego se desarrolló una sesión colectiva para intercambiar las respuestas de forma voluntaria y abierta.

En la guía de entrevista (ver Anexo 6) se les pregunta a los estudiantes sobre los momentos exitosos que ha vivido en el rol de aprendiz autorregulado, los sentimientos experimentados, dificultades y oportunidades que se han presentado en el desempeño de este rol y se les convoca a identificar los aprendizajes durante la experiencia formativa.

Como parte del ejercicio, se dedicó un tiempo a explicar la concepción de la entrevista, sus fundamentos e importancia para la labor de investigación. La entrevista apreciativa-generativa fue realizada por 31 estudiantes, las respuestas escritas fueron analizadas sobre la base de cuatro ejes de análisis, los que se describen en la siguiente tabla:

Tabla 2.

*Ejes de análisis para la valoración de resultados de la sesión de diálogo generativo.*

<b>Ejes de análisis</b>	<b>Categoría</b>	<b>Indicador</b>
1. Percepción de los logros en la formación de competencias para la autorregulación de	- Estructuración de las experiencias de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La indagación sistemática.</li> <li>• El razonamiento productivo.</li> <li>• La búsqueda de sentido personal, resignificación propia.</li> <li>• El uso de los conocimientos previos.</li> <li>• El dominio del conocimiento.</li> </ul>
	- Contextualización de las experiencias de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La puesta en práctica de los aprendizajes.</li> <li>• La posibilidad de transferir lo aprendido.</li> <li>• La flexibilidad, apertura mental.</li> </ul>
	- Competencias para la gestión de las experiencias de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El autoconocimiento.</li> <li>• La planeación de metas y su monitoreo.</li> <li>• La toma de decisiones.</li> <li>• La organización del proceso de aprendizaje.</li> <li>• El manejo de estrategias, técnicas y procedimientos.</li> <li>• La articulación con los otros aprendices.</li> </ul>
2. Percepción de dificultades y dudas en el proceso de formación como aprendices autorregulados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dudas conceptuales y dificultad en la correcta estructuración del contenido a aprender.</li> <li>- Alcance de niveles adecuados de desarrollo de procesos personales de aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio conocimientos previos, de conceptos disciplinares y de sus relaciones.</li> <li>• Manejo conceptual acerca del aprendiz autorregulado</li> <li>• Inquietudes acerca del manejo de estrategias y técnicas de aprendizaje</li> <li>• Capacidad de autoorganización y logro de metas</li> <li>• Autonomía</li> </ul>
3. Identificación de oportunidades de desarrollo como aprendices autorregulados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oportunidades de desarrollo en medio de las dificultades.</li> <li>- Predominio de vivencias positivas vinculadas a la satisfacción por el logro de las metas</li> <li>- Interacción con los otros (la profesora y sus condiscípulos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrimiento de alternativas generadoras</li> <li>• Percepción de la posibilidad de cambio</li> <li>• Expresión de estados afectivos positivos frente a sus acciones como aprendices autorregulados</li> <li>• Elaboraciones cognitivas de los logros</li> <li>• Capacidad para dialogar</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud madura para solicitar y brindar ayudas cuando son requeridas.</li> </ul>
4. Propuestas de acciones para continuar el proceso de formación como aprendices autorregulados y su evaluación	- Acciones de planeación, ejecución y control-evaluación de los efectos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El autoconocimiento.</li> <li>• El establecimiento de metas sobre la base de una motivación intrínseca.</li> <li>• La organización del proceso.</li> <li>• La interacción y diálogo permanentes.</li> <li>• La autorreflexión.</li> <li>• El autocontrol.</li> <li>• La autoevaluación.</li> </ul>

*Notas:* Elaboración propia.

#### **4.4.2 Procedimiento para el análisis de los resultados: técnicas utilizadas**

La presentación, análisis, integración y comunicación de los resultados de un proceso de investigación cualitativa y, en particular, de la investigación acción es una tarea compleja, por lo que se requieren técnicas que posibiliten no sólo el descubrimiento y descripción de los conceptos encontrados en el estudio, sino la interrelación entre ellos y su organización en un esquema explicativo teórico (Strauss y Corbin, 2002). De esa manera, “el análisis cualitativo trata habitualmente de realzar los datos, de aumentar su volumen, densidad y complejidad” (Gibbs, 2012, p. 22), con la intención de encontrar explicaciones singulares a los fenómenos estudiados, en este caso, relacionadas con la elucidación del proceso de formación de la autorregulación de los jóvenes participantes en la investigación acción.

En este apartado se muestra el camino y los procedimientos seguidos para llegar a tales explicaciones, en otras palabras, para lograr la teorización como acto de construcción sistemático (Strauss y Corbin, 2002), se cumple, además, con el principio vinculado a la transparencia para lograr calidad en la descripción de los procesos metodológicos seguidos y en la explicación de los resultados (Flick, 2014), es decir, con el supuesto de que otros puedan percibir el proceso que permitió pasar de los datos empíricos a las afirmaciones presentadas (principio de auditabilidad), a fin de fortalecer la credibilidad de los resultados (Gibbs, 2012).

## **Desarrollo del análisis de los resultados**

### *- Preparación y selección de los datos cualitativos*

El primer momento del proceso de análisis implicó la preparación de los datos obtenidos de las técnicas de recogida de información empleadas en la investigación. La diversidad de los mismos supuso acciones de presentación y manejo acordes a cada tipo de información. En general, a partir de las videograbaciones de los grupos focales y de las sesiones de diálogo grupal, de las respuestas a los cuestionarios, de las autobiografías, de las notas de campo y de los textos elaborados a partir de las entrevistas apreciativas y generativas, se llevaron a cabo transcripciones completas de la información que permitieron el proceso analítico. Las mismas se realizaron respetando las formas de expresión oral y de estructuración gramatical que emplearon los estudiantes, con la intención de emplear ejemplos exactos de como establecieron la comunicación en los grupos y sesiones de diálogo y de mostrar cuáles fueron sus ideas de manera precisa.

Como parte del proceso de selección de los datos, se regresó en múltiples ocasiones a la versión original de los mismos, sobre todo en el caso de las videograbaciones, para confrontar la información y evitar con ello que la interpretación se descontextualizara, o para realizarla en el marco de otros elementos manifiestos en la situación, tales como gestos, expresiones faciales y otros aspectos de interés. Ello fue útil para seleccionar de manera correcta la información relevante y evitar con ello que “el cambio de medio” (Gibbs, 2012), propio de la transcripción, llevara a errores en la fidelidad y precisión en su categorización.

Es importante destacar que siguiendo la pauta de que escribir las notas de investigación y redactar el relato narrativo son parte del análisis en sí mismos (Gibbs, 2012), se elaboraron a lo largo del estudio numerosos apuntes, registros y memorandos. De manera permanente, se registraron las reflexiones propias acerca del progreso del estudio en el diario de investigación y se llevaron a cabo abundantes notas de campo a partir de las situaciones de clase, los momentos de aplicación de las técnicas y los encuentros con los participantes. Fue importante utilizar matrices y esquemas o representar los datos en gráficos, algunos expuestos en el documento y otros que se utilizaron sólo para la organización previa de la información.

De igual forma, se manejaron los datos para su análisis por técnicas de manera oportuna a lo largo de las distintas etapas del proceso investigativo para evitar se acumulara información o se perdiera sentido al interpretarlas en un momento posterior.

Las anotaciones hechas por los estudiantes en sus diarios de campo también fueron consideradas para recabar datos y se revisaron los apuntes de sus libretas con la intención de rescatar ideas valiosas registradas por ellos, especialmente, respecto a sus metas, criterios de auto evaluación o acerca del uso de estrategias.

- *Codificación y categorización de la información*

El segundo momento importante para analizar la información obtenida implicó la organización e interpretación de los datos, para lo cual se emplearon procedimientos de conceptualización y reducción de los mismos, así como acciones de categorización a partir de las propiedades y dimensiones de los procesos estudiados. También escribir los memorandos y diagramar constituyeron parte del proceso analítico (Strauss y Corbin, 2002).

Al hecho de conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos se le suele denominar codificar (Charmaz, 2006; Strauss y Corbin, 2002). La codificación es la manera en que se delimita de qué tratan los datos analizados. “Implica identificar y registrar uno o más pasajes de texto u otros datos como parte de cuadros que, en cierto sentido, ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva” (Gibbs, 2012, p. 63). El código es el nombre o denominación para esa idea.

En una etapa inicial, se llevó a cabo una categorización descriptiva (Gibbs, 2012) que se apoyó en el uso de memorandos y la utilización de códigos y colores ya establecidos de acuerdo a los datos, especialmente, cuando fueron expresiones de las competencias de autorregulación sustentadas teóricamente, es decir, relacionadas con acciones y expresiones concretas de las competencias de autorregulación definidas previamente en el estudio. También se utilizaron códigos nuevos para identificar, principalmente, en las autobiografías, los cuestionarios y grupos focales información relacionadas con los tipos de factores y condiciones que habían incidido en las trayectorias formativas o respecto a sus percepciones acerca de los problemas enfrentados para ser aprendices autorregulados, de igual manera para denominar las expresiones relacionadas con sus nociones respecto a la autorregulación y sus motivos y expectativas escolares (cuestionarios del diagnóstico inicial).

De esa manera, podría decirse que en primer término, se hizo una codificación más específica detectando contenidos y fragmentos relevantes, que pudieran conceptualizarse desde categorías previas, pero también se identificaron otras categorías con el contenido emergente, que fueron necesarias para denominar la nueva información. En algunos casos puede decirse que fueron códigos “in vivo” (Glaser y Strauss, 1967), es decir, conceptos utilizados por los propios participantes para organizar, conceptualizar o representar sus concepciones y comportamientos.

En ese sentido, se utilizaron procedimientos de codificación, tanto guiados por conceptos (Gibbs, 2012), en ese caso, aquellos contenidos en las bases teóricas del estudio, generados por investigaciones anteriores de la propia autora y de la misma en colaboración con otros investigadores (García, 2012; Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004) y explícitos en un marco de referencia o matriz de categorías y subcategorías generadas con anterioridad (ver Anexo 4); como también guiados por los datos (Gibbs, 2012). Es decir, se llevó a cabo un proceso de codificación también inductivo en la búsqueda de nuevas categorías para enriquecer el modelo teórico respecto a las competencias de autorregulación y para generar la propuesta explicativa de su formación en los jóvenes estudiados.

De esa manera, podría decirse que el examen de la información fue mixto, articulando el análisis deductivo e inductivo (Hindrichs, Girardo y Converso, 2013), lo cual tuvo como finalidad encontrar el mayor número categorías y de relaciones entre ellas y, en un momento posterior, patrones entre los datos, buscando similitudes y diferencias para dar explicaciones a los mismos.

Es importante destacar que la codificación descriptiva constituyó la base para identificar y proponer categorías más integradoras que agrupaban varias expresiones codificadas que podían corresponder a significados similares vinculados a los procesos de autorregulación, es decir, se llevó a cabo, posteriormente, un proceso de categorización y de “codificación más analítica y teórica” (Gibbs, 2012) de carácter más generalizador donde fue necesario hacer inferencias más profundas a partir de los datos obtenidos. Por ello, en un segundo momento del proceso de codificación se propuso una interpretación y elaboración más compleja, buscando relaciones, agrupamientos de categorías, tendencias y valoraciones más generales, por ejemplo, respecto a factores y condiciones mediadoras de la formación de la autorregulación encontradas en el análisis de la historia de su desarrollo en los aprendices, o la integración de categorías para explicar los procesos psicopedagógicos mediadores de dicha formación, así como la articulación de las

propuestas de acción de los propios jóvenes, para llegar a principios sociopsicológicos de desarrollo de las competencias de autorregulación desde la perspectiva planteada por ellos.

- *El análisis de la información de acuerdo a los principios de la teoría fundamentada*

La teoría fundamentada fue uno de los enfoques que se siguió para el proceso de codificación, dado que se trató de generar ideas teóricas o hipótesis nuevas a partir de los datos recopilados sistemáticamente, en contraposición a la mera comprobación de la teoría ya existente; es decir, el conocimiento teórico elaborado se fundamentó en los datos como alternativa para encontrar explicaciones cercanas a la “realidad”, que permitieran su mayor comprensión y como consecuencia guías de acción más significativas (Strauss y Corbin, 2002). En el contexto de este estudio, ello significó encontrar explicaciones teóricas acerca de las determinantes y procesos de formación de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de LIE, a partir de sus propias ideas, trayectorias y elaboraciones personales, desde sus historias y significaciones concretas para poder intervenir en tales procesos desde esa realidad particular.

Desde la perspectiva de la teoría fundamentada y en particular, de la propuesta de Strauss y Corbin (2002) el proceso de codificación más profundo, seguido al nivel descriptivo presentado anteriormente, se integró en tres etapas: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

Como procedimiento básico se empleó el método comparativo constante (MCC) de Glaser y Strauss (1967), específicamente, se compararon los incidentes que provocaron las actividades de investigación desarrolladas con los estudiantes. Como sistema organizador (Tesch, 1990), se utilizaron los criterios para valorar el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes y los principios teóricos y metodológicos del Enfoque histórico cultural. Resultó fundamental la realización permanente de preguntas acerca de las significaciones y sentidos de los datos como instrumento para guiar la comparación entre ellos.

Los incidentes se refieren a: las notas de observaciones realizadas en las sesiones de trabajo, los fragmentos de diálogos entre los participantes y con la docente, las muestras de los productos de la actividad desplegada por los aprendices y los registros de comportamientos observables y auto reportados; así como las ideas y vivencias plasmadas en los diferentes instrumentos de recogida de información (registros de grupos focales, entrevista apreciativa, autobiografías).

En general, en este estudio, el procedimiento de comparación constante permitió contrastar los significados explícitos en los textos, en el discurso de los participantes y en la notas de la investigadora que se habían codificado de la misma manera para asegurar que estuviera correcta la categorización o para encontrar diferencias. También se compararon los casos estudiados con otros ya investigados anteriormente por la propia autora. En los casos necesarios se hicieron precisiones en la codificación.

A través de esta comparación se pudieron establecer las categorías de análisis; en tanto, el conjunto de incidentes que mostraban una misma idea se codificaron bajo la misma denominación. Se aplicó la codificación abierta y axial (Strauss y Corbin, 2002) para integrar y definir las categorías de acuerdo con sus propiedades y dimensiones. Se siguió un proceso dialéctico de reelaboraciones a partir de la contrastación del esquema conceptual inicial y la nueva información que los incidentes objetos de análisis aportaban a su comprensión o reestructuración.

Con relación a los procesos de categorización axial y selectiva, el primero de ellos implicó también la jerarquización, para encontrar relaciones de subordinación entre los códigos encontrados, así como la diferenciación entre ellos y precisiones por medio de la comparación constante.

Como último paso, se establecieron las conexiones pertinentes entre categorías, sus propiedades y dimensiones, todo ello para elaborar las hipótesis que conforman, en su conjunto, la teoría sustantiva que se expone en el capítulo cinco. La codificación selectiva constituyó el eje para generar el modelo fundamentado en los datos y precisar la categoría nuclear que permitió generar el hilo conductor de la nueva teoría, en este caso, formación de la autorregulación del aprendizaje. Es importante destacar que para llegar a esta propuesta teórica se llevó a cabo una propuesta de categorización e integración más compleja, para llegar al sistema de mediadores que conformaron el modelo de formación de la autorregulación, en ese sentido los datos constituyeron las acciones mediadoras puesta en marcha y la elaboración de nuevas categorías integradoras de las mismas y de posibles propuestas articuladas a ellas, tal como se expresa en el sistema de mediación que se expone en el capítulo cinco.

- *Triangulación de datos*

Una técnica esencial para el análisis durante la investigación constituyó la triangulación. Técnica tanto de recogida de datos como de validación de la información o evidencias. Refiriéndose al papel de los investigadores en el uso de la triangulación, Goetz y LeCompte (1988) destacan “La triangulación impide que acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación (Glaser y Strauss, 1967), y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador” (p. 36).

Se utilizó para confrontar los datos acerca de las concepciones de los alumnos con los datos de la observación de sus comportamientos en la práctica formativa, así como con los resultados del análisis grupal en los grupos de discusión. De igual manera, permitió confrontar resultados en torno a las competencias de autorregulación obtenidos por fuentes diversas el test de autorregulación (SRLI), su manifestación en las actividades académicas cotidianas y su propia percepción obtenida en entrevistas. La triangulación fue una herramienta indispensable para la problematización, el diagnóstico dinámico y la reflexión entre participantes y docente investigadora.

- *Uso de programas informáticos como apoyo para el análisis de los datos*

Otros de los recursos utilizados en el análisis de los resultados de la investigación aparecen vinculados al ámbito de la tecnología; aunque no se emplearon programas para procesamientos complejos de información, sí se utilizaron procedimientos para el análisis estadístico, sobre todo descriptivo, de algunos datos, esencialmente, los obtenidos en el Cuestionario de datos generales sociodemográficos y de historia de escolar, del Inventario de Autorregulación (SRLI) y de la autoevaluación metacognitiva, realizada al final del estudio. Para tales fines se empleó el paquete estadístico para las ciencias sociales, IBM SPSS versión 22.

Es importante destacar, que aunque el proceso de análisis de los datos cualitativos se hizo, predominantemente, de forma tradicional, o sea, de manera directa con la información en papel o en textos de Word, varias de las acciones de codificación y organización categorial de los datos se hicieron con apoyo de programas informáticos. En este caso, se utilizó el Programa de ayuda al análisis cualitativo de datos Atlas.ti, en su versión 7.5.7 y se emplearon herramientas de Cmaptools, versión 6.01.01 que facilitaron la organización y el agrupamiento de los datos. En ese sentido, estos

programas contribuyeron a asociar y relacionar los códigos en familias o grupos y vincularlos en redes, así como a esquematizar conceptos o trazar puentes de relación que facilitara la elaboración conceptual (San Martín, 2014).

De esa manera, se emplearon para la codificación de la información obtenida en el Cuestionario de datos generales sociodemográficos y de historia escolar, sobre todo para representar y agrupar las dimensiones de las categorías establecidas con relación a las expectativas de los aprendices respecto a la educación y a su formación universitaria, en particular, así como para agrupar y clasificar los tipos de metas que manifestaron los estudiantes al inicio de la investigación, registradas en el dicha técnica.

De igual manera, estos recursos fueron especialmente útiles para visualizar las categorías y sus relaciones respecto a los factores que han incidido en el desarrollo de la autorregulación en los jóvenes participantes, las características del desarrollo real de sus procesos de autorregulación del aprendizaje y las condiciones vinculadas al desarrollo potencial del mismo. La visualización de los vínculos entre sus dimensiones y criterios, desde la perspectiva de red, posibilitó una mejor comprensión y jerarquización de los mismos debido a la magnitud de la información y con ello, se facilitó, en cierta medida, la construcción teórica desarrollada posteriormente.

- *Sistematización de los resultados*

En el momento final, del proceso de análisis e interpretación de los resultados, el proceso condujo a una narrativa de la experiencia de la investigación-acción, que trascendió el nivel descriptivo para lograr una sistematización del trayecto seguido en el proceso de transformación y la generación de explicaciones y propuestas acerca de los mediadores psicopedagógicos de la formación de las competencias de autorregulación.

Optar por la sistematización de la experiencia investigativa permitió la interpretación de la lógica del proceso transitado y su recuperación desde la perspectiva de sus propios actores (Jara, 2018, 2012), en este caso, estudiantes participantes y docente investigadora, desde cuyas voces y reflexiones se compartieron y relacionaron los saberes generados en una práctica socioeducativa común enmarcada en el proceso de investigación acción participativa que se llevó a cabo.

La sistematización de la experiencia investigativa que se llevó a cabo fue congruente con la propuesta de cinco momentos esenciales de análisis que posibilitan la recuperación y valoración de dicha experiencia, tomando en cuenta: su punto de partida o situación inicial, la presentación de los cuestionamientos iniciales, la recuperación del trayecto vivido y sus resultados, la reflexión profunda y crítica y los aspectos de llegada o saberes obtenidos, considerados estos últimos, los conocimientos producidos y aprendizajes logrados (Jara, 1994). La abstracción de tales saberes y la conceptualización final que condujo a la respuesta de la pregunta general de este estudio, se pudo alcanzar, tal como se señalaba en líneas anteriores, empleando la teoría fundamentada que, como “estrategia interpretativa” (Padilla, 2010, p. 157) permitió el análisis de los datos cualitativos y construir conocimiento (Corbin, 2010) articulándose en este proceso de sistematización como base para una teorización más amplia y profunda (Jara, 2012).

#### **4.5 Procedimiento de investigación**

La experiencia investigativa inició en el primer semestre de 2016 y abarcó un período de tres años y medio. Tras las acciones de construcción del proyecto de investigación, la revisión y análisis de antecedentes de investigación (incluidos los estudios de la propia autora en el ámbito de la autorregulación del aprendizaje) y la problematización en torno al aprendizaje en el contexto institucional se llevó a cabo la elección del grupo con el que se haría el estudio.

La invitación formal al grupo para iniciar el proceso de IAP se llevó a cabo en el segundo semestre de 2016, aunque en el semestre anterior se había iniciado con ellos el proceso de exploración con la realización del Cuestionario acerca del proceso de autorregulación.

La formalización del trabajo conjunto con los estudiantes se logró con el proceso de consentimiento informado en noviembre de 2016 y la comunicación a las autoridades institucionales de la sede y de la dirección de la Unidad UPN Morelos de las intenciones investigativas, así como la solicitud de apoyo y autorización para trabajar con los jóvenes los siguientes semestres.

Una visión completa del proceso, las fases transitadas y las acciones materializadas durante el diseño de investigación se muestran en las siguientes líneas, las cuales se resumen en la tabla 3. No se explicitan tareas psicopedagógicas sistemáticas que se realizaron a lo largo de todas las

materias, como fue la construcción de metas de aprendizaje al inicio de las mismas y el ejercicio de autoevaluación al final de cada curso; sin embargo, es importante destacar que estas acciones fueron esenciales para valorar e incidir en las competencias de autorregulación de los estudiantes.

Tabla 3.

*Procedimiento de investigación: etapas y objetivos de las mismas.*

<b>Etapas</b>	<b>Período</b>	<b>Objetivos</b>
Etapa 1: Diagnóstico inicial	Primer y segundo semestres de 2016	Esclarecer la situación problemática, realizar el diagnóstico inicial del grupo y valorar los factores determinantes de la situación grupal con relación al estado de sus competencias de autorregulación.
Etapa 2: Diagnóstico profundo y participativo	Primer y segundo semestres de 2017	Profundizar en la caracterización grupal y en la percepción de los estudiantes con relación a los significados vinculados a la autorregulación. Determinar el problema de investigación y las acciones del proceso de investigación-acción.
Etapa 3: Construcción de hipótesis explicativas y de propuestas de cambio	Octubre de 2017 a junio de 2018	Generar ideas explicativas de la situación problemática y de las propuestas de cambio. Identificar y aplicar los mediadores psicopedagógicos para el desarrollo de competencias de autorregulación.
Etapa 4: Formulación de acciones y condiciones mediadoras	Agosto de 2018 a mayo de 2019	Valorar los logros del desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje como resultado de la IAP.. Analizar las propuestas generativas mediadoras para el desarrollo de las competencias de autorregulación del aprendizaje. Iniciar la elaboración teórica.
Etapa 5: Sistematización, evaluación y transferencia de los aprendizajes	Marzo a julio de 2019	Elaborar el modelo explicativo teórico de los mecanismos de formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje. Diseñar y aplicar de estrategias de evaluación y seguimiento del proceso investigativo; sistematizar los conocimientos obtenidos.

*Notas:* Elaboración propia.

### ***Desarrollo del procedimiento***

#### **Primera etapa: Diagnóstico inicial**

**Período: Primer y segundo semestres de 2016.**

**Objetivo:** Identificar y aclarar la idea general del estudio o situación problemática, realizar el diagnóstico inicial del grupo y valorar los factores determinantes de la situación grupal con relación al estado de sus competencias de autorregulación en el comienzo de la investigación.

### **Acciones desarrolladas en la etapa:**

- a) Exploración inicial en torno al proceso de autorregulación, particularmente, se logró reconocer las concepciones y teorías implícitas de los jóvenes acerca de su significado, el papel que le otorgan al proceso en su formación profesional y las necesidades propias para convertirse en aprendices autorregulados.

Para esta exploración se llevó a cabo la aplicación del Cuestionario acerca del proceso de autorregulación el 31 de mayo de 2016. Ese día, se pidió autorización a uno de los docentes y se les entregó el cuestionario tras una breve invitación a contestar de manera sincera y espontánea las tres preguntas que conforma el mismo. Se hizo una introducción general acerca de las intenciones exploratorias del instrumento para conocer sus opiniones acerca del proceso de autorregulación, lo cual podría constituir un objeto de estudio de interés y una temática de análisis en un momento futuro de su formación profesional. La aplicación tardó aproximadamente veinte minutos.

- b) Ejecución de tareas de análisis de la realidad educativa en que está inmersa la formación de estudiantes en la UPN.

Se llevó a cabo la revisión de documentos de la Licenciatura para identificar las trayectorias de formación dadas por la propia propuesta curricular (revisión del plan de estudios, programas de las materias trabajadas y del mapa curricular), así como el análisis de las exigencias de desempeño que plantea el campo laboral para estos jóvenes (revisión de documentos del Servicio Profesional Docente (SPD) y de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD). Los mismos fueron obtenidos de la página oficial de la LIE en el sitio de UPN.

Se elaboraron aspectos descriptivos de los elementos relacionados con el perfil de los egresados de LIE y las contradicciones con los contenidos de los programas, dado que se espera la formación de aprendices autónomos y autorregulados, pero no existen temáticas curriculares vinculadas a estos objetivos formativos.

- c) Realización de reuniones y encuentros grupales con los estudiantes para presentar y promover la investigación y puesta en marcha el proceso de consentimiento informado que concluyó el 25 de noviembre del 2016 con la firma del mismo por parte de los

participantes y los testigos, en este caso el Coordinador de la sede y una de las secretarías de la misma.

Durante el segundo semestre de 2016, en el marco de la materia Desarrollo Infantil se invitó al grupo a participar en el estudio, parte de las acciones estuvieron relacionadas con presentar la temática y ofrecer elementos de la situación problemática que viven los estudiantes universitarios para ser aprendices autorregulados; para ello se emplearon elementos de sus propias experiencias las que emergieron del diálogo con ellos. Se argumentaron los beneficios de participar en el estudio, como una doble experiencia de aprendizaje y protagonismo investigativo, en el que se podría lograr saberes y resultados favorables en su formación profesional. Se aclaró que el proceso estaría separado de la evaluación y de otras tareas académicas por las que podrían sentirse presionados u obligados.

d) Profundización en la caracterización grupal.

Con base en un cuestionario estatal de la SEP, se rediseñó un instrumento de búsqueda de datos personales y escolares denominado en el estudio como Cuestionario sobre datos generales sociodemográficos e historia escolar. Su aplicación se llevó a cabo el 29 de noviembre de 2016 durante media hora de una de las clases. Sólo dos estudiantes contestaron en la sesión siguiente por no estar presentes ese día. Es importante destacar, que oralmente se les solicitó que añadieran el nombre y tipo de institución donde habían cursado sus estudios debido a que esta información no se requería de manera explícita y se hizo necesario recabarla.

**Segunda etapa: Diagnóstico profundo y participativo**

**Período: Primer y segundo semestres de 2017**

**Objetivos:** Profundizar en la caracterización grupal y en la percepción de los estudiantes con relación a los significados vinculados a la autorregulación. Revisar la situación problemática, determinar y clarificar el problema de investigación de forma participativa y las acciones del proceso de investigación-acción.

**Actividades fundamentales realizadas:**

- a) Presentación de los resultados de los cuestionarios aplicados en la primera etapa y reflexión grupal en torno a los mismos, se retomaron en varios momentos de la segunda etapa en sesiones de reflexión como parte de la materia compartida y en los grupos focales.

Durante el inicio del primer semestre de 2017 en la materia de *Desarrollo de la adolescencia y la adultez* (cuarto semestre de la LIE) se anunció al grupo que serían devueltos los resultados de los cuestionarios aplicados. Con relación al Cuestionario sobre datos generales sociodemográficos e historia escolar se presentaron los datos sobre las metas predominantes respecto a su educación y a la universidad con la intención de sensibilizar a los participantes respecto a su orientación motivacional y otros aspectos relacionados con la presencia de metas de aprendizaje que guiaran los procesos de autorregulación.

- b) Solicitud y análisis de autobiografías (25 al 31 de mayo). Se solicitó a los participantes que elaboraran sus autobiografías y las entregaran en la clase. La orientación sólo enfatizó que se hiciera mayor referencia a su trayectoria escolar, experiencias de aprendizaje y vivencias vinculadas a su desarrollo como aprendices y como personas hasta el presente. Luego de una primera entrega, se pidió a algunos jóvenes que ampliaran determinados aspectos y se les solicitó que fueran entregadas en versión electrónica para usar de forma más viable la información. Un primer nivel de análisis se llevó a cabo por la investigadora utilizando los ejes y categorías (ver Anexo 4) que se sintetizan en el apartado de técnicas de análisis de investigación. Posteriormente, se hizo una devolución y análisis grupal de las mismas como parte de las acciones de problematización y toma de conciencia de los factores, esencialmente, psicopedagógicos, que han incidido en su trayectoria escolar para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, así como para identificar las necesidades y problemáticas que han afectado el mismo.

A los escolares se les solicitó que, en equipos, intercambiaran las autobiografías entre los integrantes del mismo y reconocieran cuestiones de interés, primero de manera abierta, y luego se les dieron sugerencias de aspectos que podrían valorar de acuerdo a los parámetros ya elaborados. Se hicieron anotaciones en las autobiografías impresas y al final se llevó a cabo una reflexión grupal para reconocer problemáticas comunes y la naturaleza de los factores que habían influido en su desarrollo como aprendices (las anotaciones del trabajo general se hicieron en el diario de campo y se recogieron las elaboraciones de los participantes). El ejercicio fue congruente, además, con los objetivos formativos de la materia *Desarrollo de la adolescencia y la adultez* y permitió la reflexión en torno al

impacto de las determinantes socioculturales y educativas en el desarrollo, así como la relación aprendizaje y desarrollo psicológico.

- c) Análisis de productos de las actividades de clase (estudios de caso de edades escolar y juvenil, resúmenes sobre edad escolar, exposiciones sobre desarrollo adulto), análisis de metas y de autoevaluaciones para identificar y valorar indicadores de las competencias de autorregulación del aprendizaje.

El análisis de los productos de las actividades escolares fue permanente de febrero a noviembre de 2017, los estudiantes fueron informados de que sus tareas de clases serían recogidas, siempre que fuera pertinente, para valorar información complementaria a la obtenida por otras técnicas de investigación.

- d) Aplicación y análisis del Inventario de Autorregulación del aprendizaje (SRLI). El mismo se administró el 12 de junio de 2017 en el tiempo correspondiente a una clase de la materia conjunta, pero en la semana de retroalimentación, posterior al cierre del curso. Se hizo la convocatoria al grupo para esa fecha, sólo faltaron cinco integrantes a los que se aplicó el test en días posteriores. La realización del mismo se llevó a cabo de acuerdo a las circunstancias propuestas en la prueba, sólo se les comentó que tendrían oportunidad de conocer las características de sus procesos de autorregulación, dado que los resultados serían presentados y analizados grupalmente el siguiente semestre (En realidad, las circunstancias provocadas por el sismo de septiembre de 2017 impidieron que pudiésemos trabajar estos resultados en el período propuesto, ello se logró sólo el siguiente año)

- e) Realización de grupos focales y análisis de los resultados de los mismos. Se llevaron a cabo tres grupos focales durante el año 2017. El primero de ellos se realizó el 16 de junio, con la participación de trece estudiantes; el día 22 de junio se llevó a cabo el segundo, con cuatro participantes y el 25 de octubre se produjo el tercero con diez educandos. Este último estuvo distanciado de los anteriores debido a la interrupción de actividades con el grupo por el período de vacaciones y a causa del sismo acontecido en septiembre, que produjo la suspensión de actividades escolares. En total, participaron en los grupos focales 27 estudiantes de los 32 que conforman el grupo con el que se realiza la investigación.

Durante las sesiones de discusión se efectuaron grabaciones de video y de audio utilizando cámara de video y celulares; con posterioridad, se elaboraron las transcripciones de los tres encuentros para contar con información detallada para el análisis de los datos.

Es importante señalar que la convocatoria fue abierta y asistieron voluntariamente en el momento que ellos decidieron. En las tres ocasiones se encontraban fuera de períodos de clases formales; en junio, ya había concluido el ciclo escolar y estaban iniciado su etapa vacacional, y en octubre, no había labores sistemáticas aún en la escuela, sólo asistían una vez a la semana a recibir orientaciones académicas. En ese sentido, se evidenció el interés de los aprendices por la convocatoria y por dialogar en torno a la autorregulación, así como por conocer acerca de los propios grupos de discusión y sus maneras de instrumentación, cuestión relacionada con la materia de investigación-acción cursada en ese momento

- f) Actividades de análisis e interpretación de los resultados a partir de las transcripciones de los tres grupos focales por parte de los estudiantes participantes de manera individual y búsqueda de información y literatura para la profundización y sustentación teórica.

Entre los meses de octubre a diciembre de 2017, los estudiantes recibieron de forma electrónica las transcripciones de los tres grupos focales. Como parte de la materia *Investigación-acción*, se trabajó la comprensión de esta forma de investigación y las técnicas viables; la experiencia de los grupos focales constituyó un aprendizaje relacionado con este curso y, como consecuencia, la interpretación de los mismos, también lo fue. Durante el período de ausencia a clases por el sismo los estudiantes asistieron a un encuentro semanal para orientar las actividades académicas, en esas oportunidades se trabajaron herramientas básicas de análisis e interpretación para manejar la información de los grupos focales. Cada participante realizó el análisis de los tres encuentros y una valoración integrada de las apreciaciones comunes. El ejercicio fue sumamente valioso pues pudieron tener una perspectiva de lo ocurrido en cada grupo de discusión y realizar una valoración al menos de tres aspectos claves (sugeridos para el análisis): la comprensión de la autorregulación y del sentido de ser aprendices autorregulados, las necesidades y problemáticas que enfrentaban para serlo y las posibilidades de desarrollo que podrían tener.

- g) Revisión de literatura acerca de la autorregulación del aprendizaje, búsqueda de información para la interpretación de los grupos focales y para profundizar en la conceptualización de los procesos de autorregulación.

Como parte de la orientación para sus experiencias de interpretación de los grupos focales y de las tareas propias de la investigación se orientó la búsqueda de información, tanto

teórica general como de investigaciones en el ámbito de la autorregulación del aprendizaje. Esta tarea, en el marco del proceso general de investigación, inició un nuevo camino de conceptualización y reestructuración cognitiva necesario para comprender y reflexionar acerca de la autorregulación del aprendizaje y las competencias necesarias en el contexto de la IAP.

- h) Revisión conjunta de la idea general de la investigación y de la naturaleza del problema a través de sesiones de diálogo y reflexión grupal a lo largo de la etapa para llegar al reconocimiento más preciso del problema.

Se convocaron dos sesiones grupales donde se entregaron a los participantes fragmentos del proyecto de investigación para que evaluaran la propuesta en torno a las preguntas y objetivos de la investigación, así como el planteamiento del problema. La invitación a los equipos de trabajo fue que valoraran la pertinencia y claridad de las mismas, sugirieran propuestas de cambio, aportaran otras interrogantes, entre otras posibles acciones, tomando en cuenta las reflexiones y los resultados de los grupos focales, así como las deliberaciones realizadas a lo largo del año. Cada equipo hizo anotaciones en las copias y se entregaron a la docente investigadora luego de debatir en sus equipos. Es importante señalar que el nivel de aportación fue variable, pero sí expresaron vivencias positivas por la posibilidad de implicación.

- i) Sistematización de los hechos que muestran dificultades relacionadas con la autorregulación del aprendizaje, contingencias y factores críticos. Precisión del problema de investigación y delimitación de las preguntas y objetivos del estudio con la participación grupal.

Al finalizar la etapa, se realizaron las primeras tareas de triangulación de los datos con la información de los resultados de los grupos focales, las autobiografías y las sesiones de trabajo grupal especialmente para elaborar un diagnóstico de los participantes más completo y precisar el problema de investigación.

### **Tercera etapa: Construcción de hipótesis explicativas y de propuestas de cambio**

**Período: octubre de 2017 a junio de 2018.**

**Objetivos:** Generar ideas explicativas de la situación problemática y de propuestas de acción y cambio, así como construir las metas para el desarrollo de las competencias de autorregulación del

aprendizaje. Identificar y aplicar los mediadores psicopedagógicos necesarios para el desarrollo de competencias de autorregulación en el contexto formativo de la Universidad.

### **Actividades desarrolladas:**

- a) Construcción de las primeras ideas e hipótesis de mejora y cambio en torno a los procesos y competencias de autorregulación del aprendizaje, así como de mediadores pertinentes para la formación de competencias para la autorregulación. La generación de las propuestas inició con los grupos focales y se trabajó de forma directa en dos actividades grupales de generación reflexiva: sesión de diálogo generativo e indagación apreciativa realizada en dos partes, el 27 y 29 de noviembre de 2017 y una actividad de elaboración cooperativa en equipos que se llevó a cabo el 4 de diciembre de 2017. En esta última, la orientación fue proponer acciones para un plan de mejora interventivo de acuerdo a las problemáticas y necesidades identificadas durante la valoración de los grupos focales y las entrevistas grupales. Organizados en equipos cooperativos los estudiantes elaboraron propuestas donde explicitaron posibles objetivos en torno a la formación de las competencias de autorregulación y tareas y actividades que podrían constituir fundamentales.

Respecto a la sesión de diálogo generativo e indagación apreciativa, los dos momentos de la misma se hicieron en colaboración con un especialista en prácticas generativas, la instrucción al grupo fue que se aplicaría un instrumento denominado “Entrevista de Indagación Apreciativa Generativa” para lo cual era interesante comprender los términos esenciales que lo caracterizan. Para ello se promovió el diálogo en torno al significado de indagación y la concepción de lo apreciativo y generativo, se hizo énfasis en que se busca no sólo lo positivo de las experiencias exploradas, sino la posibilidad de generar alternativas para lograr determinados fines. Se insistió en que a partir de las respuestas se compartirían las apreciaciones realizadas, dado que el diálogo entre todos da la posibilidad de generar algo nuevo, y eso es lo que respalda la teoría de las prácticas generativas. De esa manera, la instrucción insistió en que en la interacción de unos con otros y a través del diálogo aparecen nuevas posibilidades, nuevas oportunidades que abren caminos de desarrollo como personas, como grupo.

Se les solicitó que fueran muy abiertos a la hora de responder las preguntas, bastante explícitos y que trataran de buscar respuestas amplias dado que las preguntas iban a permitir colocarlos en una situación específica y a partir de ahí reflexionar; por lo que tendrían que recordar experiencias que hubiesen tenido y tratar de expresarlas. Entonces lo escribirían en la hoja que se les entregó. El trabajo se realizó a partir de la Guía de Entrevista apreciativa generativa y duró 50 minutos (febrero, 2018).

- b) Ejecución de nuevas sesiones de diálogo cooperativo y generativo para reestructurar propuestas de acción y establecer acuerdos acerca de su jerarquización y organización de las acciones mediadoras del cambio, así como para la elaboración de expectativas y metas en torno al desarrollo de la autorregulación y sus competencias fundamentales (febrero-marzo, 2018).
- c) Realización de sesiones de análisis y definición de variables que afectan la autorregulación, tales como: conciencia y elaboración de metas, jerarquía de motivos, habilidades de gestión, planeación, reflexión metacognitiva, autonomía, autoeficacia, manejo de estrategias, entre otras (febrero-marzo, 2018).
- d) Elaboración de los planes de acción dirigidos al desarrollo de las competencias de autorregulación del aprendizaje de acuerdo a las necesidades y metas del grupo y sus potencialidades (se construyeron cinco propuestas por equipos de acuerdo a los componentes del plan de acción de los proyectos de desarrollo educativo que ellos trabajan en la licenciatura y de los aspectos relacionados con la construcción de ambientes y situaciones de aprendizaje vistos en la materia los que se entregaron en junio de 2018).

#### **Cuarta etapa: Formulación de acciones y condiciones mediadoras para el desarrollo de competencias de autorregulación**

**Período: agosto de 2018 a mayo de 2019**

**Objetivos:** Valorar los logros en el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje como resultado de la IAP y de las acciones de intervención implícitas en este proceso. Analizar las propuestas generativas y de diseño de acciones mediadoras para el desarrollo de las competencias de autorregulación del aprendizaje (plan de acción). Iniciar la elaboración teórica del proceso de formación de aprendices autorregulados.

## Actividades fundamentales

- a) Realización de sesiones de trabajo con los equipos que elaboraron las propuestas preliminares de los planes de acción para su revisión y mejora incorporando las experiencias de construcción de los proyectos de intervención que llevan a cabo en sus prácticas profesionales y que se analizan en el Seminario de titulación (se hicieron dos sesiones septiembre de 2018)
- b) Sesión de autoevaluación general del avance en los procesos de autorregulación, de carácter metacognitiva y de acuerdo a las categorías e indicadores de las competencias de autorregulación generadas durante la IAP y de aquellas que formaban parte de las bases conceptuales, con la intención de precisar los objetivos psicopedagógicos formativos con la participación de todo el grupo (sesión realizada el día 11 de diciembre de 2018)
- c) Ejecución de sesiones de diálogo para la estructuración participativa del plan general, guiadas y facilitadas por la investigadora tomando en cuenta las propuestas previas originadas en la etapa anterior (para la elaboración de la propuesta integrada se propuso trabajar con los estudiantes que continuaron desarrollando los temas de autorregulación, estrategias de aprendizaje y proyecto de vida en sus proyectos de intervención para que se aprovecharan sus fortalezas en cuanto a la profundización teórica que llevaron a cabo y para que las actividades generadas les sirvieran en sus propios trabajos también. Se involucraron como comité gestor ocho estudiantes. Estos realizaron revisiones de todos los documentos y se tuvieron varias reuniones de trabajo 18 de febrero, 25 de marzo, 16 de abril y 22 de mayo)
- d) Elaboración conjunta del sistema de categorías y mediadores psicopedagógicos que permiten la formación de las competencias de autorregulación del aprendizaje, delimitación de categorías de análisis y evaluación coherentes con el modelo teórico explicativo de la formación de las mismas.
- e) Diseño y ejecución de otras actividades de estudio y profundización en el tema para la estructuración de conocimientos acerca del proceso mismo de autorregulación, componentes y competencias, así como para propiciar el desarrollo de nuevos conceptos científicos y el desarrollo del pensamiento como instrumento de autorregulación.
- f) Propuesta de actividades académicas que permitan la transferencia de forma autorregulada e independiente de los saberes relacionados con las competencias de autorregulación.

Orientación para la aplicación de recursos en los proyectos de desarrollo educativo (trabajos para titulación) y en la presentación de sus avances y acciones e interventivas en el Coloquio celebrado en la Universidad Experiencias y construcción de proyectos de intervención en la formación de estudiantes de LIE (21 y 22 de marzo).

### **Quinta Etapa: Sistematización, evaluación y transferencia de los aprendizajes de manera autorregulada**

**Período: marzo a julio de 2019**

**Objetivos:** Elaborar el modelo explicativo teórico de los mecanismos de formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje. Diseñar y aplicar de estrategias de evaluación y seguimiento del proceso investigativo; sistematizar los conocimientos obtenidos en el mismo y analizar la propuesta del informe de resultados.

#### **Actividades fundamentales:**

- a) Elaboración del modelo explicativo teórico que permita comprender los procesos y mecanismos de desarrollo y formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes participantes del estudio, tomando en cuenta la sistematización de las acciones instrumentadas a lo largo de la investigación acción participativa, de las aportaciones teóricas al desarrollo de formaciones psicológicas superiores del enfoque histórico cultural y los resultados de las tareas empíricas del estudio.
- b) Diseño y aplicación de estrategias de evaluación y seguimiento para la evaluación conjunta y la reflexión acerca de resultados y de progresos de la intervención psicopedagógica por medio del programa de formación de competencias para la autorregulación.
- c) Sistematización de los conocimientos obtenidos en el proceso de investigación, redacción del informe final de resultados.
- d) Análisis grupal del informe de resultados.

#### **4.6 Manejo de los principios y consideraciones éticas en la investigación**

La investigación estuvo orientada por los principios éticos fundamentales que guían la investigación científica y, en particular, la investigación social y psicológica. En ese sentido, se incorporaron al quehacer que implica esta investigación, los principios de beneficencia, fidelidad y responsabilidad, integridad, justicia y respeto por los derechos y dignidad de las personas, los

cuales están descritos en el Código de conducta y los principios éticos del psicólogo de la Asociación Americana de Psicología, Enmienda 2010.

La comprensión más profunda y el análisis de tales principios se llevaron a cabo durante el Seminario de Ética y responsabilidad social en la investigación científica, espacio que como parte del Programa de Doctorado en Psicología, posibilitó el debate para interpretar el significado de los mismos en las investigaciones de los distintos participantes y para actualizar las concepciones individuales en torno a la responsabilidad que implica el trabajo con las personas y la generación de conocimientos a partir de su colaboración.

En el caso de este estudio, varios han sido los presupuestos considerados; en primer lugar, se trabajó con estudiantes, población que ha sido considerada como vulnerable, por el hecho de que su situación podría prestarse a la coerción, especialmente cuando se trata de condicionar su participación a aspectos como calificaciones u otros requisitos de permanencia escolar. En ese sentido, fue primordial considerar el principio de autonomía y llevar a cabo un proceso de interacción y comunicación con los estudiantes para separar su decisión de participar en la investigación de cualquier aspecto que supusiera la percepción de consecuencias en su desempeño propiamente escolar, diferentes a las que fueran parte de los beneficios del estudio mismo. Para ello, se transitó un camino de sensibilización en torno a la importancia que tenía la investigación para ellos y de análisis de sus formas de cooperación para propiciar, de manera autónoma, su participación.

El proceso de consentimiento informado (CI) (ver Anexo 7) constituyó una herramienta esencial para ello. “El CI es, adicionalmente, una excelente forma de ejercitar y aplicar principios éticos tan genuinamente humanos y universales. También conocido como consentimiento libre y esclarecido, consentimiento bajo información o consentimiento educado, el CI permite garantizar la autonomía, la autodeterminación y el respeto a los individuos involucrados en el proceso de investigación científica o que reciben atención médica” (Cañete, Guilhem y Brito, 2012, p. 122).

“El CI describe un proceso interactivo en el cual el individuo (o su representante legal) accede voluntariamente y sin coerción a participar en un estudio, luego de que los propósitos, riesgos y beneficios de este han sido cuidadosamente expuestos y entendidos por las partes involucradas” (Cañete, Guilhem y Brito, 2012, p. 124). En el contexto de la investigación este

proceso se encaminó a asegurar la decisión de participar de los integrantes del grupo, por libre voluntad y tomando en cuenta sus valores e intereses. Se tuvo la preocupación por ofrecer información clara, en presencia de testigos, para garantizar que se comprendiera la intención de la investigación y los beneficios que para ellos suponía.

Es importante insistir en que se abrió la oportunidad, a través del consentimiento informado y de las conversaciones sostenidas con el grupo, de que su participación fuera totalmente voluntaria, por lo que de no desear ofrecer información o participar en las técnicas y acciones investigativas, podían expresarlo, y con ello, no ser considerados participantes directos del estudio, sin que tal decisión supusiera la exclusión de las actividades grupales propias de las materias compartidas con el grupo.

Otra cuestión importante, respecto a las posibilidades de participación voluntaria en las técnicas de investigación, es que siempre que fue posible, aquellas que no estaban relacionadas con las materias, se llevaron a cabo fuera del horario de clases o en sesiones complementarias que no intervenían con las situaciones de aprendizaje de las asignaturas, de esa manera tenían la opción de participar libremente y no verse involucrados de forma obligatoria por ser parte de la clase.

Uno de los aspectos fundamentales abordados fue la posibilidad de retirarse libremente cuando lo juzgaran conveniente, así como la confidencialidad de sus datos, aspecto bastante delicado, pues en el contexto de la propia Universidad en algunos trabajos se han manejado de forma indebida los datos y se viola este principio, cuestión que se señaló en el diálogo con ellos.

El hecho de que desconocieran algunos conceptos como el de autorregulación, central en este estudio, obligó a explicar de distintas maneras los propósitos de la investigación para que pudieran comprender a fondo sus bases y la importancia de la misma; en consecuencia, la comunicación en torno a los fines y trascendencia del estudio fue permanente a lo largo del mismo. El diálogo para el esclarecimiento conceptual que también se llevó a cabo durante todo el proceso de investigación, permitió que algunos jóvenes se acercaran en varios momentos solicitando más información y aclararan sus inquietudes, las cuales fueron surgiendo a pesar de que al firmar el documento de consentimiento informado muchos refirieron haber comprendido con claridad las bases e intenciones del proceso investigativo.

Otro presupuesto fundamental, en el manejo de las consideraciones éticas del estudio fue abordar el principio de beneficencia y justicia en la selección del grupo. En ese sentido, el mismo fue elegido por la situación intermedia que poseen en cuanto al semestre que cursan. El hecho de estar en tercero al inicio del estudio les permitía tener ya una cierta experiencia con relación a los fines de la licenciatura y su práctica profesional, así como conocimientos básicos en torno a sus metas laborales; se consideró un momento propicio para replantear su formación y tomar decisiones de mejora. La posibilidad de trabajar con ellos durante dos años permitiría consolidar un proceso de reflexión y de formación necesario para lograr transformaciones en sus procesos de autorregulación.

No obstante, los beneficios no fueron sólo para este grupo en particular, la generación de mediadores para el desarrollo de las competencias de autorregulación y la propuesta generada en el estudio podrá trascender y beneficiar a otros estudiantes; es esa la intención final y el acuerdo establecido con la Institución.

De esta idea se desprende otra importante consideración, marcada por la responsabilidad de brindar conocimientos y proponer alternativas a la mejora de la formación de los jóvenes con los que se labora y con quienes se ha establecido un compromiso fundamental, no sólo de tipo científico, sino educativo. Contribuir a la mejora de sus aprendizajes y de su desarrollo personal y profesional, es entonces un principio ético esencial que guió la labor de la docente investigadora en este trabajo.

## CAPÍTULO V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### **5.1 Sistematización de la experiencia: el recorrido con los jóvenes estudiantes en el transcurso de la investigación-acción participante**

Tal como se anticipaba en el apartado que describe los procedimientos para el análisis de los resultados, la sistematización de la experiencia investigativa que permite culminar este trabajo, se llevó a cabo de acuerdo a los momentos de análisis propuesto por Jara (1994), que consideran el punto de partida del estudio, los cuestionamientos iniciales, la recuperación del trayecto vivido y de los resultados, la reflexión profunda y crítica y, por último, los saberes o logros obtenidos.

De acuerdo a lo anterior, es sustancial recordar que los inicios de la investigación aparecen vinculados a las labores de docencia en la Universidad Pedagógica Nacional y en la experiencia de trabajo con estudiantes universitarios de diversas instituciones, lo que ha permitido un espacio permanente de problematización y de descubrimiento de necesidades vinculadas al aprendizaje en educación superior, especialmente, relacionadas con las dificultades para la autorregulación del aprendizaje y la construcción activa de los saberes en la formación profesional.

De igual manera, los comienzos del estudio estuvieron determinados por el interés y la trayectoria de trabajo de la autora en una línea de investigación relacionada, justamente, con el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje y de estrategias de aprendizaje en contextos socioeducativos diversos. En ese sentido, las inquietudes relativas a las problemáticas que enfrentan los estudiantes de LIE fueron también confrontadas con los resultados de investigaciones propias realizadas con anterioridad (García, 2012, Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004, García, 1999) y con los hallazgos de los múltiples estudios que se llevan a cabo en la actualidad en este ámbito de investigación (Torrano, Fuentes y Soria, 2017, Rosário et al., 2014).

Los datos de dichas investigaciones avalan que los aprendices necesitan ser autónomos y autorregulados para lograr aprendizajes de calidad y alcanzar sus metas de aprendizaje (Sáinz-Manzanarez y Pérez, 2016; Aguilar, 2015; García, 2012; Hernández, Sales, De Fonseca y Cuesta, 2010; Pintrich y Schunk, 2006, Zimmerman, 2002, Zimmerman y Schunk, 2001, Labarrere, 1994) y que una de las cualidades esenciales de este tipo de aprendiz implica la capacidad metacognitiva y de autorreflexión que le permite reconocer necesidades propias y metas de desarrollo de sus propias competencias como aprendiz autorregulado (Zárate, Martínez y Soto, 2017; Bautista y

Hernández, 2017). Este aspecto supuso un reto esencial, la búsqueda de sensibilización y de problematización por parte de los estudiantes para que el proceso de transformación de las competencias de autorregulación y la explicación del mismo tuviera sentido a partir de su involucramiento como principales actores.

La respuesta a dicho reto fue encontrada en la investigación acción participativa (cuestión fundamentada en el capítulo tercero), cuya esencia traduce las posibilidades de un proceso dinámico de problematización, concientización y búsqueda de soluciones desde la práctica educativa en sí misma, es decir, un proceso que “permite mejorar las prácticas sociales a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios” (Latorre, 2014, p. 372). De ese modo, se pudo garantizar la construcción de un ambiente de interacción y diálogo entre todos los participantes, incluida la investigadora, donde se sembraron y cosecharon los saberes necesarios para la transformación y la explicación de los procesos de cambio, constituidos estos como aprendizajes derivados del trayecto investigativo.

La situación problemática encontrada durante los inicios del estudio, los primeros acercamientos al grupo y la problematización en torno a los procesos de autorregulación guiada por los antecedentes científicos de la investigación condujeron a las primeras interrogantes, algunas de ellas fueron: ¿De qué manera favorecer el desarrollo y apropiación de competencias para la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de LIE? ¿Cuál era el nivel de desarrollo de las competencias para la autorregulación del aprendizaje que presentaban los estudiantes del grupo seleccionado? ¿Cuáles eran las concepciones y representaciones conceptuales que poseían los estudiantes en torno a la autorregulación del aprendizaje y su papel en la formación profesional y cómo contribuir a su reestructuración en el contexto de su formación profesional como educadores? ¿De qué manera favorecer procesos importantes, tales como la reflexión y el análisis metacognitivo para reconocer sus necesidades formativas y promover nuevas expectativas y metas profesionales? ¿Cómo pueden los estudiantes aprender a autorregularse y convertir la autorregulación del aprendizaje en un instrumento mediador y desarrollador de su personalidad y de sus procesos de formación como educadores? ¿Cómo explicar el aprendizaje de competencias para la autorregulación en un contexto sociocultural y educativo específico como es la Universidad Pedagógica Nacional?

La perspectiva de los cuestionamientos iniciales estaba centrada en la generación de una propuesta aplicada para el desarrollo de las competencias para la autorregulación, pero la problemática exigía también la explicación teórica de la formación de tales procesos en el contexto socioeducativo que viven los jóvenes y la consideración de sus propios procesos de desarrollo psicológico, de ahí la necesidad elaborar un modelo teórico explicativo de dicha formación y de replantear las preguntas iniciales. De igual forma, el proceso de investigación acción supuso la revisión permanente de las mismas con los participantes y su precisión gradual hasta lograr la delimitación de las preguntas de investigación, tal como se muestra en el primer capítulo de esta tesis. El énfasis se concretó en ¿Cómo explicar la formación y el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de nivel superior que se forman como educadores en el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de los fundamentos psicopedagógicos del Enfoque histórico-cultural?

Los principios del Enfoque histórico cultural fueron considerados no sólo como referente teórico general, sino como concepción metodológica para identificar y proponer las acciones formativas de las competencias de autorregulación que se pretenden sistematizar en el estudio. De ese modo, este sistema teórico metodológico permitió comprender la dialéctica del proceso formativo y la multiplicidad de factores que determinan la formación de competencias para la autorregulación en el contexto social, cultural e histórico en que están inmersos los estudiantes. Dicha comprensión, constituyó la base para identificar los mediadores necesarios para la formación del proceso de autorregulación y lograr la explicación de la misma con intenciones de abstracción y transferencia. No se renuncia a la posibilidad de dar continuidad y aplicación de alguna propuesta educativa en las generaciones que continúan en la Universidad.

Los fundamentos interaccionistas y constructivistas de la investigación tuvieron continuidad en el trabajo grupal gracias al enfoque de infusión (Gallegos, 1997) que se pudo seguir, es decir, realizando las acciones de investigación desde el interior de las materias de estudio a partir del tercer semestre y hasta el octavo y último semestre de la licenciatura, consolidado en el tránsito compartido por la materias: *Desarrollo infantil, Desarrollo de la adolescencia y la adultez, Investigación-acción, Creación de ambientes de aprendizaje, Seminario de Titulación I y Seminario de Titulación II* (cada una correspondiente a los semestres mencionados en orden cronológico).

Es importante señalar que estas condiciones curriculares y psicopedagógicas fueron esenciales para consolidar el proceso de investigación acción participante, profundizar en el conocimiento del grupo y dar seguimiento a los impactos de la experiencia investigativa, abriendo posibilidades diversas de expresión, reflexión y análisis activo de los propios participantes de sus vivencias, resultados y evidencias de trabajo conjunto en el transcurso de los momentos de la investigación acción participativa.

En cada uno de los semestres y, en el contexto de la materia correspondiente, se diseñaron y ejecutaron las acciones de investigación, articulándolas con su proceso formativo; en ese sentido, aquellas que fueron para el diagnóstico inicial, se relacionaron con tareas de diagnóstico y valoración del desarrollo evolutivo vinculadas a las materias de tercer y cuarto semestre, la realización de grupos focales y su interpretación estuvo vinculada a los contenidos de la materia de Investigación acción, donde ellos se convirtieron en sujetos de estudio; la elaboración de hipótesis explicativas, la generación de alternativas y la comprensión de los mediadores necesarios para el cambio fue el resultado de la reflexión y la elaboración de propuestas en el marco de la materia *Creación de ambientes de aprendizaje*, y la puesta en marcha de los saberes alcanzados en el proceso investigativo y su transferencia; por ejemplo, conocimientos teóricos sobre el proceso de autorregulación, uso de técnicas y estrategias de búsqueda y organización de la información, de gestión, de comunicación, entre otras, se materializaron en las materias de *Seminario de titulación I y II*.

Otras actividades académicas generadas en el contexto de las diferentes materias de estudio, constituyeron también la base para obtener distintos productos objeto de análisis en este trabajo. Es el caso de las metas individuales y grupales elaboradas por los estudiantes en cada curso, los ejercicios de autoevaluación y de criterios para la misma construidos por ellos, la realización de tareas de clases como mapas, resúmenes, estudios de caso, miniproyectos de orientación vocacional, entre otros.

Para el análisis que se propone en esta sistematización se seleccionaron sólo las evidencias esenciales obtenidas en cada uno de los semestres que permitieron la valoración e interpretación de datos relevantes de acuerdo a los objetivos del estudio. Tales evidencias fueron integradas a las obtenidas con las técnicas de investigación aplicadas en el mismo, algunas de ellas, también consideradas recursos mediadores y de enseñanza vinculados a las materias, como los grupos

focales, el diario de campo, la entrevista apreciativa-generativa y la observación. Estos procedimientos constituyeron no sólo vías para obtener información, sino contenidos de aprendizaje, dado que los estudiantes se apropiaron de ellos con fines investigativos, pero también para su propia práctica como educadores e interventores, lo cual se pudo corroborar en la elaboración de sus proyectos de intervención presentados en las materias de Seminario de titulación I y II.

En los acápites siguientes, se dará continuidad a los momentos de sistematización mencionados al inicio de este apartado, los que se cruzan a lo largo del capítulo con las etapas mismas del proceso de investigación acción participante de donde emergen los resultados que serán recuperados e interpretados de forma profunda.

La experiencia investigativa descrita a lo largo de sus diferentes momentos muestra una lógica que transita desde la exploración inicial en torno a la situación problemática, llevada a cabo no sólo para descubrir necesidades específicas de los estudiantes participantes, sino para determinar un objeto de estudio de mayor trascendencia y generalidad; pasando por la posibilidad de un diagnóstico profundo, reflexivo, con intenciones de problematización y concientización de las necesidades y oportunidades de desarrollo hasta llegar a un momento, que emerge de dicho diagnóstico, de generación reflexiva, apertura y elaboración de alternativas de mejora, las cuales posibilitaron la construcción de nuevas metas de formación de las competencias de autorregulación. El proceso de IAP se convirtió en el trayecto para la apropiación de significados y la elaboración de sentidos propios en torno al desarrollo de tales competencias y para lograr la apropiación de recursos que les permitieran a los jóvenes poner en marcha sus competencias y transferir sus saberes a otras situaciones de aprendizaje y práctica profesional.

De ese modo, el proceso investigativo fue mediador en sí mismo para lograr la transición de los recursos reguladores externos de las experiencias de aprendizaje de los jóvenes a la interiorización y apropiación de los mismos, poniendo de relieve los mecanismos que en su contexto formativo funcionan para esta evolución. Este aspecto será profundizado en un momento posterior del capítulo.

## **5.2 Los resultados de la etapa de exploración inicial: el punto de partida**

La exploración o diagnóstico inicial permitió la obtención de información diversa en el proceso investigativo, alguna de ella ya reseñada en el primer capítulo del trabajo como parte del planteamiento del problema y de la revisión de antecedentes de investigación, y otra analizada en las líneas siguientes de este apartado, referida a la caracterización del grupo y de los factores que han incidido en el desarrollo de los procesos de autorregulación de sus integrantes. Este momento de exploración inicial fue crucial para la construcción del objeto de estudio y para identificar las necesidades y áreas de oportunidad en el contexto de la investigación. Es importante recordar que fueron evidentes las contradicciones apreciadas entre el mapa curricular, los contenidos de estudio y el perfil de egreso que se declara en la propuesta de la Licenciatura (UPN, 2002), dando indicios de las dificultades en la formación profesional de los jóvenes desde la perspectiva curricular, dado que no existen contenidos directamente relacionados con la formación de las competencias que declara el perfil de egreso relacionadas con la autonomía y la autodeterminación.

De igual manera, en esa primera etapa se corroboró con el análisis de los resultados de las investigaciones actuales realizadas en el tema, que sigue éste siendo relevante y que la explicación de los procesos de formación de la autorregulación del aprendizaje constituye una problemática científica no resuelta del todo (Torrano, Fuentes y Soria, 2017).

Con relación a la situación grupal de partida se presentan a continuación los elementos encontrados.

### **5.2.1 Factores psicosociales y escolares que han influido en los procesos de autorregulación del aprendizaje en los jóvenes estudiantes**

Uno de los objetivos esenciales del diagnóstico inicial fue identificar los factores que han influido en la manifestación de los procesos de autorregulación del aprendizaje en los jóvenes estudiantes, esencialmente, para valorar la incidencia de los mismos en las problemáticas reconocidas por ellos con relación a la formación de competencias para la autorregulación y, además, porque la comprensión y explicación de estos factores sociodemográficos, familiares, psicológicos y pedagógicos podrían ser el punto de partida para plantear los mediadores necesarios del desarrollo de la autorregulación pertinentes a la historia del desarrollo de los jóvenes estudiantes.

Existen diversos estudios que demuestran la influencia de estos tipos de factores en el desempeño de los estudiantes y en el rendimiento escolar, incluido el nivel superior (Garza y Segoviano, 2015; Torres y Rodríguez, 2006), pero son escasas aquellas investigaciones que explican la relación de tales factores con el desarrollo y formación de los procesos autorregulación de manera específica (Díaz, Neal y Amaya-Williams, 1993), aunque a partir de los primeros se pueden derivar conclusiones importantes en torno a procesos que componen la propia autorregulación.

Aunque la mayoría de los factores encontrados en este estudio, señalados en la figura 4, emergió en el diagnóstico inicial, también en el profundo se obtuvieron datos relevantes especialmente obtenidos con las autobiografías y los grupos focales, los que serán analizados en un momento posterior.

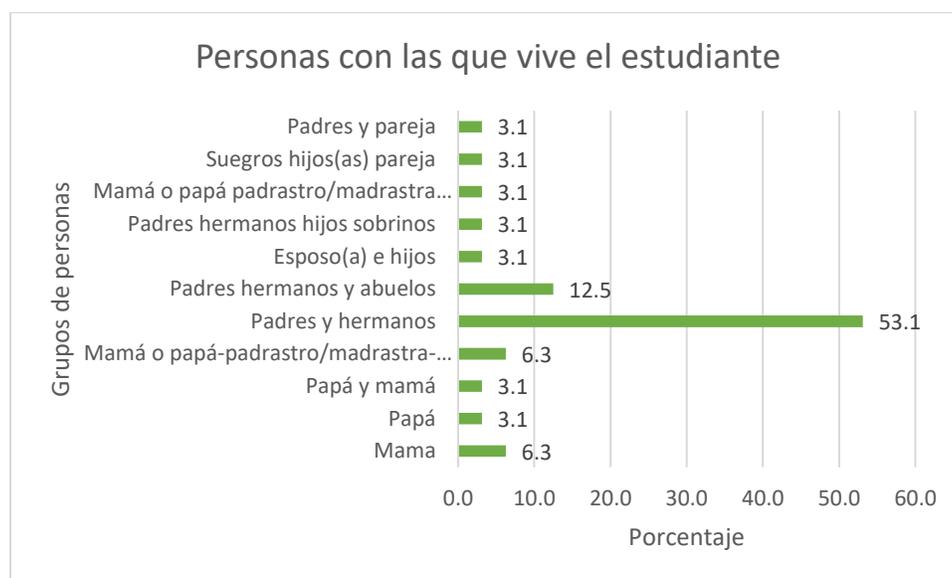


*Figura 4.* Factores que han determinado el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes. Elaboración propia.

### **Factores sociodemográficos y familiares**

De acuerdo al cuestionario empleado para conocer datos sociales, demográficos y de trayectoria académica del grupo (**Cuestionario de datos generales sociodemográficos y de historia escolar dirigido a estudiantes de UPN**), se pudo identificar que la casi totalidad de los

jóvenes convive con sus familias, las que se caracterizan por ser nucleares y extendidas, y se destacan por la presencia de ambos padres, evidenciando unidad familiar y posible estabilidad.



*Figura 5.* Personas con las que viven los estudiantes. Elaboración a partir de los datos del cuestionario de datos generales aplicado a 32 estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Morelos.

En una visión integradora de los datos presentados se puede apreciar que la mayoría de los jóvenes convive con su familia; de hecho, más de la mitad vive con sus dos padres y salvo uno de los estudiantes, los demás declaran que siguen teniendo apoyo económico de sus familiares. El vínculo estrecho con su familia podría considerarse una situación favorable desde las garantías de sustento económico para realizar sus estudios y por las probabilidades de soporte socioafectivo, que contribuye a su permanencia en la escuela y a establecer como prioridad su formación profesional y la actividad de estudio.

Sin embargo, a pesar de este aspecto positivo, se podría suponer que la casi totalidad mantiene vínculos de dependencia en relación con su familia y probablemente sus decisiones y comportamientos estén determinados por sus padres. Esta situación también ha sido constatada en las observaciones y conversaciones informales con los jóvenes donde describen cómo los padres los orientan, impulsan o controlan, incluso con relación a sus perspectivas laborales. De acuerdo con Díaz-Guerrero (1994), en la familia mexicana predominan principios de obediencia, centrados

en la supremacía del padre y el sacrificio de la madre; los hijos deben responder a su autoridad y convertirse en modelos que encajen en el sistema de obediencia absoluta de los padres.

Estos patrones sociofamiliares, vinculados a factores relacionados con el tipo de interacción familiar podrían interpretarse como modelos que pautan esquemas de regulación y que inciden en las representaciones que han construido los estudiantes acerca de los roles sociales y la autoridad, transferibles a otros contextos como la escuela, donde se reproducen interacciones de dependencia-regulación, en este caso en la relación con los docentes.

De igual manera, a lo largo del diagnóstico se hizo evidente que los jóvenes no habían tenido antecedentes de una formación explícita en el contexto familiar para ser autorregulados, lo cual reconocieron cuando se comenzó a tratar la temática. Ello constituye en sí un factor relevante, dado que, es conocido que la formación de los procesos de autorregulación inicia en la familia y que la misma puede “enseñar y fomentar un aprendizaje autorregulado por medio del modelamiento, la motivación, la facilitación, la recompensa del establecimiento de metas y el buen uso de estrategias” (Woolfolk, 2010, p. 363). En ese sentido, la ausencia de recursos de apoyo y de enseñanza para ayudar a los niños y a los hijos, en general, a ser autorregulados podría afectar a largo plazo el desarrollo de la autorregulación. Por la ausencia de modelos familiares y de acciones que conduzcan a la misma.

Otro aspecto relevante relacionado con los factores sociodemográficos y que podría considerarse positivo en su formación profesional es que la mayoría de ellos son solteros. En algunos estudios sobre formación docente se ha detectado que la situación familiar y el estatus en ella interfiere en los procesos formativos cuando se incrementan los compromisos familiares, la responsabilidad en el cuidado de los hijos u otros factores relacionados con la vida familiar (Chehaybar et. al, 2001), por lo que el hecho de que no tengan compromisos de pareja u otras responsabilidades de esta índole constituye una oportunidad para dirigir sus esfuerzos y tareas hacia las metas profesionales.

Con relación a estos aspectos de tipo personal y familiar, en el diagnóstico inicial se registró que sólo tres de las estudiantes tenían hijos, tal como se refiere en el apartado de descripción del grupo de participantes. Sin embargo, a lo largo de la trayectoria general del grupo en la universidad tres estudiantes abandonaron temporalmente sus estudios por embarazos (tres primeros semestres),

de las cuales sólo dos se incorporaron en otras generaciones. En el curso de la investigación se embarazaron otras cuatro alumnas en los últimos tres semestres de la licenciatura, las que se reincorporaron a las actividades académicas, aunque tuvieron inasistencias a clases e inestabilidad en su desempeño.

Esta situación avala la incidencia de los factores sociofamiliares en su desenvolvimiento escolar cuando los mismos interfieren en el logro de sus metas académicas, probablemente como consecuencia de la falta de un proyecto de vida estable en el que se establezca una adecuada jerarquía motivacional y se pongan en juego recursos de planificación de sus metas presentes y futuras para priorizar sus motivos esenciales en un momento dado.

El papel de los motivos dominantes en los procesos de autorregulación -en particular, respecto a las competencias de gestión-, resulta fundamental para explicar los mecanismos de desarrollo de la autorregulación de la personalidad y del aprendizaje. Tal como sugería Bozhovich (1972), cuando los motivos dominantes alcanzan por sí solos la fuerza de estímulo, supeditan a otras necesidades, decisiones, valores y predomina la voluntad propia. Para ello, se debe tomar conciencia de estos motivos y de manera autónoma establecer una jerarquía que oriente el comportamiento y la personalidad; es decir, que posibilite la autorregulación del comportamiento en determinadas circunstancias. Los resultados indican que este es uno de los aspectos más deficitarios en los jóvenes participantes, cuestión que podrá apreciarse tras el análisis de otras de las técnicas utilizadas.

### **Factores socioeconómicos**

Con relación a los factores socioeconómicos identificados, el Cuestionario de datos generales sociodemográficos y de historia escolar evidenció que 30 estudiantes se dedican fundamentalmente a estudiar; de hecho, 16 declaran que ésta es su única actividad social, lo que constituye una ventaja para su formación profesional y su dedicación a la actividad de estudio. No obstante, ello no supone que se dediquen de forma íntegra, responsable y dedicada a la misma, dadas las condiciones predominantes impuestas por el uso de las tecnologías de la comunicación a las que, según indicios de las observaciones y comentarios de los propios alumnos, dedican mucho tiempo en detrimento de las tareas escolares y formativas.

En el caso de los estudiantes cuya actividad principal es el trabajo, han manifestado un mayor número de inasistencias en las materias que hemos transitado juntos y un rendimiento

académico inferior a la media del grupo. Estos elementos indican que la superposición de motivos y tareas podría interferir con el desempeño en la formación profesional, al menos si no se ponen en juego herramientas adecuadas de gestión y auto organización. Con relación a ello, algunos estudios han encontrado que los aprendices no tienen competencias para organizar su tiempo para estudiar, en ocasiones debido a que trabajan o porque se ocupan en actividades de ocio y entretenimiento (Torres y Rodríguez, 2006; Marcén y Martínez-Caraballo, 2012).

En ese sentido, la exploración inicial corroboró que los jóvenes no han aprendido suficientes recursos para autogestión y organización de metas y tareas sociales diversas, lo que provoca dificultades para administrar los tiempos que dedican a las mismas y para establecer prioridades que permitan destinar los recursos necesarios a la realización de sus actividades académicas y profesionales. Esta situación fue abordada con mayor profundidad en el segundo diagnóstico.

Con relación a otros datos socioeconómicos de interés, se pudo conocer que la mayoría de los alumnos, según observaciones y datos ofrecidos por la Universidad, muestran un nivel socioeconómico medio bajo, algunos revelan indicios de limitaciones económicas: traen sus meriendas y evitan gastos extras en la cafetería o puestos de ventas aledaños, venden productos diversos, como alimentos u objetos por catálogos, se resisten a la compra de materiales o copias de sus antologías, o se niegan a participar en eventos académicos distantes bajo el argumento de que no pueden solventar los gastos. Indudablemente, estos aspectos inciden de forma negativa en los alcances de su preparación profesional y en la amplitud de las opciones formativas y de aprendizaje, las que se ven limitadas a las actividades al interior de la escuela o a aquellas cercanas a la misma.

Muestra de ello fue la imposibilidad de asistir al Congreso de Hominis 2018 en la Habana, al que presentaron ponencias cuatro de los estudiantes y que fueron aceptadas. La razón estuvo relacionada, justamente, con la falta de recursos económicos. Un aprendizaje importante involucró la reflexión en torno a la necesidad de desplegar de forma oportuna habilidades de gestión, proactivas y eficaces para la búsqueda de recursos económicos y para la obtención de información acerca de apoyos y programas para fines formativos.

Es importante destacar, que en algunos casos contaban con becas de gobierno (beca salario o beca de manutención) hasta el sexto semestre, que de algún modo favorecieron la obtención de recursos para gastos básicos como transporte, alimentación, adquisición de materiales, copias, etc.

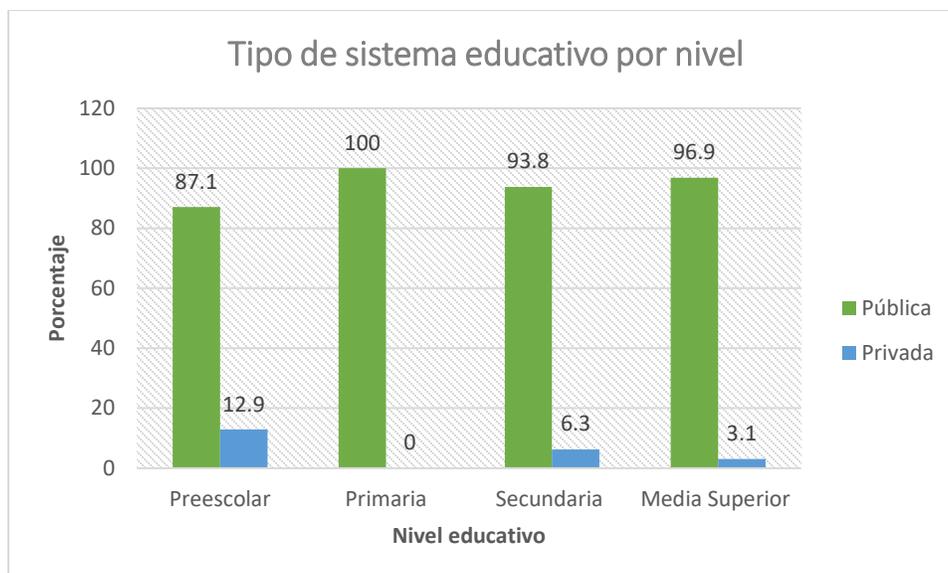
Otra de las contradicciones determinadas por aspectos socioeconómicos que inciden en su proceso de autorregulación y autonomía están causadas por la falta de empleos congruentes con su perfil profesional. Muchos reconocen que desearían vincularse a la intervención socioeducativa en un sentido más amplio, trabajando en proyectos comunitarios u otros proyectos afines a instancias gubernamentales, pero deben renunciar a sus metas y pensar en la labor magisterial por la ausencia de oportunidades y la incertidumbre laboral. Se ha podido detectar en las conversaciones con los jóvenes que esta situación se traduce en frustración y desesperanza, así como en la desconfianza respecto a la posibilidad de autorregularse en la dirección de las metas deseadas.

No obstante, los que han tomado decisiones acerca de su proyecto profesional futuro y poseen metas claras con relación al ámbito profesional que desean y a la actividad laboral que esperan desempeñar muestran mayor tendencia al esfuerzo sostenido y a la realización de tareas académicas congruentes con sus metas.

En general, muchos de los factores descritos no inciden directamente en los procesos de autorregulación, pero si lo hacen de manera indirecta en tanto afectan la autoconfianza, el sentido de autoeficacia, el planteamiento de metas profesionales y formativas, así como la implicación en las tareas y actividades de desarrollo profesional. De igual manera, repercuten en los estados afectivos provocando desesperanza y frustración.

### **Factores escolares y psicopedagógicos**

En este apartado se hará énfasis en los resultados del diagnóstico grupal relacionados con la trayectoria escolar los factores educativos que han determinado el nivel de desarrollo de la autorregulación del aprendizaje. Una primera información relevante, tal como puede apreciarse en las figuras siguientes es que prácticamente la totalidad de los alumnos cursaron sus estudios de nivel básico y medio superior en instituciones públicas.



*Figura 6.* Tipo de sistema educativo privado o público cursado. Elaboración a partir de los datos del cuestionario de datos generales aplicado a 32 estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Morelos.

En sentido general, esta situación permite hacer inferencias en torno al tipo de modelo pedagógico del que fueron partícipes, que de acuerdo al análisis de los procesos educativos mexicanos, sobre todo de la educación pública, hace referencia a un modelo centrado en la enseñanza y en una docencia mecánica y descontextualizada (Morán, 2010), con predominio de las posturas de la conocida escuela tradicional y verbalista (Palacios, 2002), que poco ha favorecido el desarrollo de instrumentos psicológicos tendientes a la autorregulación del aprendizaje y que ha privilegiado la regulación externa de los procesos de aprendizaje por parte de los maestros.

De ese modo, la historia escolar de los estudiantes participantes, muy probablemente ha estado permeada por un modelo educativo que ha limitado las potencialidades de autodeterminación, control y comprensión de sus procesos de aprendizaje. Encarnado en una docencia caracterizada por limitar procesos de autonomía y autorregulación.

La docencia actual, a pesar de los avances de la investigación educativa y de los programas de formación de profesores de los últimos años, frecuentemente es una actividad mecánica, improvisada y fría [...] El profesor, la más de las veces, asume el papel protagónico y el alumno escucha obediente, desapareciendo así la opción primordial del diálogo en el acto de enseñar y aprender.

Esta actitud educativa fomenta pasividad, dependencia y conformismo en el alumno, convirtiéndolo en un “pasmado mental”; donde el profesor ignora o pretende ignorar la riqueza y complejidad espiritual del estudiante, y en vez de estimular, termina por reprimir su potencial y energías creativas (Morán, 2010)

Algunos de estos aspectos emergieron en el análisis de las autobiografías realizadas, en realidad, a inicios de la segunda etapa de diagnóstico profundo, cuyos resultados respecto a los factores psicopedagógicos fueron incorporados en esta parte de la sistematización con miras a tener una visión más completa de los elementos de la historia escolar de los aprendices.

De forma recurrente los aprendices recuerdan experiencias negativas vinculadas al papel de los docentes que tuvieron en determinado momento de su vida escolar, los que limitaron su desempeño y provocaron incluso la necesidad de traslado a otra institución. En algunos casos, las autobiografías giran en torno a la descripción de los maestros que tuvieron en cada grado quienes dejaron huellas desfavorables por no asumir la responsabilidad educativa. Es el caso de la S 27 quien recuerda su experiencia escolar llena de ausencias porque no iban sus maestras o de emociones negativas porque su maestro de tercero era “enojón y daba reglazos” y el de la S 7, quien manifiesta los estados emocionales que le provocó las actitudes de su maestra cuando inició la educación básica.

*“... los primeros tres años, fueron agradables, pues a mí me gustaba ser una niña sociable, muy platicona, pues la maestra era igual con todos mis compañeros, pero cuando pasamos a 4º grado fue un cambio total, debido a que la maestra que nos daba clases no permitía que preguntáramos o dialogáramos con nuestros compañeros, ella decía que la maestra era sólo ella y sólo debíamos acatar sus órdenes y sus conocimientos tal cual ella lo daba. Creo yo que en esa etapa de mi vida fue un poco triste ya que mis compañeros y yo solo éramos unas vasijas en las que la maestra solo depositaba los conocimientos de ella, en cambio no dejaba que hiciéramos preguntas y menos que opináramos lo que nos parecía su clase.”*

También la S 11 refiere: *“no fueron buenas mis experiencias, tuve maestros que no nos daban clases, solo iban a dejarnos trabajo, en cambio hubo otros maestros que sí nos explicaron*

*muy bien, pero los conocimientos ya se me han ido olvidando porque no los logré ocupar en la vida cotidiana”.*

Una buena parte de estas situaciones impactaron en las representaciones sociales en torno a la escuela y su función, acerca del aprendizaje y de sus roles como aprendices, que con certeza han trascendido hasta el presente. Las ideas en torno a la escuela como contexto de dominación, el aprendizaje como proceso regulado por otros que tienen la autoridad y el saber, las concepciones del aprendiz como sujeto obediente y vacío, entre otras, continúan siendo concepciones arraigadas en los estudiantes que afectan su desempeño y la percepción de capacidades propias para actuar como aprendices autorregulados.

El análisis de los datos autobiográficos permitió, también, reconocer nuevos factores vinculados a la docencia relacionados con las dificultades en el desarrollo de la autorregulación. Los alumnos reflejan la necesidad de contar con el maestro para superar sus dificultades, para tomar decisiones, para hacer sus tareas; lo que manifiesta relaciones de dependencia construidas en el vínculo con los docentes como consecuencia de las pautas educativas antes descritas. Prácticamente es nula la referencia a experiencias que destaquen autonomía y expresión de acciones autorreguladoras durante su tránsito por la escuela.

Las interpretaciones de otros datos cualitativos en las autobiografías permitieron encontrar nuevos elementos que constituyen factores que impactan desfavorablemente en el desarrollo de procesos de autorregulación. Se pudo constatar que los estudiantes asocian continuamente motivos sociales, de reconocimiento o de carácter personal a la trayectoria escolar, que con frecuencia predominan sobre motivos cognitivos, de superación u otros relacionados con metas académicas o profesionales. Es decir, perciben la escuela como espacio de socialización y recuperan como experiencias positivas aquellas que describen las relaciones amorosas y de amistad que pudieron establecer en determinados espacios escolares. Por lo general, hacen referencias a vivencias de aprendizaje cuyos contenidos no son cognitivos, es decir, no están relacionados al aprendizaje de los contenidos académicos y científicos que brinda la escuela, o aquellos relacionados con su desarrollo personal o el aprendizaje de estrategias, sino que tienen que ver con actividades extraescolares o festivas.

Las estudiantes que se citan a continuación evidencian este aspecto que fue bastante frecuente en las elaboraciones de los participantes.

*“entré a la Telesecundaria Licenciado Álvaro Gálvez y Fuentes, todo cambió, mis actitudes y mi desempeño escolar, también, y encontré buenos amigos y como a todos nos revolviéron en tercer año conocí a más amigos y compañeros fue increíble aparte de que conocí a varios chavos que fueron, se podría decir, mis enamorados”* (S19).

*“cuando cursé mi bachillerato me gustó una vez que tuvimos una exposición de comidas regionales y yo concursé con el conejo criollo en Chile, y gané segundo lugar con mi comida regional, esto es lo que más recuerdo de mi bachillerato”*(S30).

De igual forma, con relación al tipo de objetivos que destacan en su orientación escolar aparecen los que se vinculan al reconocimiento; las vivencias positivas se asocian también a este tipo de estímulo o a las recompensas posibles, estar en la escolta, lograr el promedio para pasar al grado siguiente o a la Universidad, dirigir eventos, entre otros. La S 15 expresa: *“Recuerdo que constantemente estaba recibiendo reconocimientos de aprovechamiento y que siempre salía en la escolta o si no, dirigía el programa, salí de la primaria con un promedio de 9.7 y después de ahí me fui a la secundaria”*.

En este caso, el análisis gira en torno al tipo de motivaciones que determinan los entornos escolares o que los aprendices desarrollan como consecuencia de la falta de estimulación de motivos cognoscitivos y del interés auténtico por aprender. El predominio de motivaciones extrínsecas o de motivos que se alejan de las metas académicas constituye un aspecto contradictorio para el logro de competencias para la autorregulación. Se sabe que los aprendices autorregulados están motivados por aprender y las tareas escolares constituyen intereses esenciales para ellos (Woolfolk, 2010).

Al respecto, la orientación hacia las metas involucraría el tipo de creencias que tienen los aprendices sobre sus fines, es decir “las razones por las que intentamos alcanzarlas y los estándares que empleamos para evaluar el progreso hacia ellas” (Woolfolk, 2010). Se reconocen, en general,

cuatro tipos de orientación: de dominio (lograr aprendizaje), de desempeño (demostrar habilidades a los demás), de evitación del trabajo (alcanzar resultados con menos esfuerzo) y social (buscar aceptación o aprobación, establecer relaciones con los otros) (Pintrich y Schunk, 2006; Woolfolk, 2010).

En los participantes se mostró el predominio de una orientación social y de desempeño por encima de aquella relacionada con el dominio o la búsqueda de los logros de aprendizaje, situación que limita los procesos de dirección autorregulada, precisamente, hacia el logro de metas de formación profesional y de aprendizaje, dado que éstas estarían más relacionadas con esta última orientación. Ello no quiere decir que los contenidos de las metas y la orientación hacia las mismas en la formación profesional esté limitado a las metas de dominio o cognitivas, lo importante es el lugar que ocupen en la jerarquía motivacional y la manera en que se expresen en cuanto a las formas de aproximación o evitación de los resultados (Pintrich y Schunk, 2006). En apartados posteriores, se retomará este aspecto para explicar la concepción que se asume para el manejo de los contenidos y la orientación a las metas en el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje de acuerdo a los resultados del proceso de IAP llevado a cabo.

### **Factores psicológicos y personales**

En el diagnóstico inicial emergieron una serie de factores internos, de carácter psicológico, que sin dudas están relacionados con el nivel de expresión de los procesos de autorregulación. Algunos podrían estar vinculados a los factores psicopedagógicos, sociodemográficos y económicos ya analizados; se hablaba ya del predominio de rasgos de dependencia en el contexto escolar y familiar, se hacía referencia a indicios de inseguridad personal generada por las limitadas expectativas de logro, a las escasas habilidades de gestión y al predominio de motivaciones relacionadas con otros procesos de carácter social o de desempeño, que podrían hablarnos de una menor orientación hacia el aprendizaje.

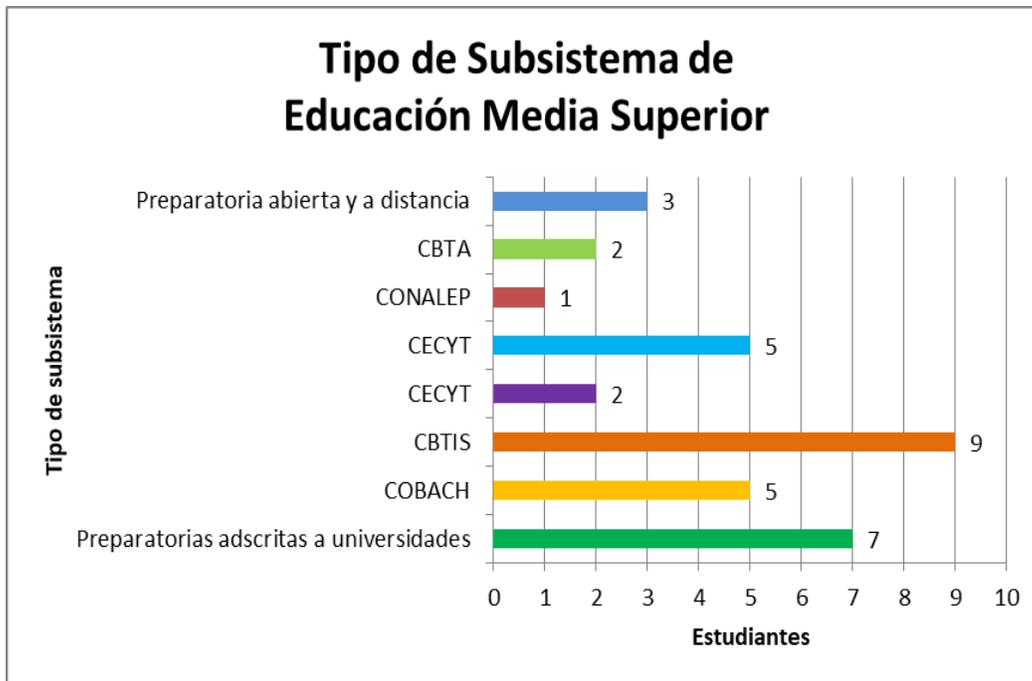
Los registros en el diario de campo durante la primera etapa de la investigación muestran, además, necesidades esenciales relacionadas con la comunicación, las que se relacionan de manera directa con competencias de estructuración y contextualización (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004), es decir, con las posibilidades de construcción del conocimiento y organización del pensamiento, componentes cognitivos esenciales en la autorregulación del aprendizaje (Woolfolk,

2010). Los estudiantes suelen ser poco expresivos y participativos, se cohiben al expresar sus ideas, aun cuando el ambiente es propicio para hacerlo y suelen ofrecer escasos argumentos científicos. Con frecuencia participan sólo si tienen a su cargo las exposiciones en las clases; el diálogo es limitado y se reduce a interacciones en sus grupos pequeños, pocos enuncian espontáneamente sus ideas o manifiestan disposición al trabajo cooperativo en sentido amplio.

Determinados indicios en el trabajo grupal indican el temor a expresar sus ideas debido al riesgo de ser evaluados por los demás o muestran la subordinación de su pensamiento a las ideas expuestas por sus maestros, sin que medie análisis crítico. No es casual este tipo de actitudes en un contexto académico que continúa siendo verbalista y que favorece poco la discusión dialógica, cuestión que quizás esté reforzando comportamientos de dependencia intelectual o inseguridad respecto al pensamiento propio.

Otros factores psicológicos, de índole cognitivo, se manifiestan en sus concepciones y conocimientos previos. Es importante destacar la importancia de estos aspectos en el proceso de autorregulación puesto que los conocimientos que se poseen permiten la estructuración de nuevos saberes y, como consecuencia, la búsqueda de nuevas metas de aprendizaje, así como la organización del pensamiento propio y la transferencia en situaciones de aprendizaje. Muchos de ellos manifiestan escaso capital cultural, en tanto, conocimientos limitados de historia, literatura, geografía y otras áreas, lo cual fue identificado en la interacción permanente.

Con relación a las bases cognitivas para su formación profesional como educadores e interventores, el 68.75% del grupo proviene de subsistemas de bachillerato relacionados con la formación técnica, tal como indica la figura siguiente, lo que supone escasas experiencias previas vinculadas a contenidos esenciales que requiere la licenciatura vinculados a la filosofía, psicología, investigación social, entre otros que no forman parte de los mapas curriculares de dichos subsistemas de bachillerato.



*Figura 7.* Distribución de los estudiantes de acuerdo al Subsistema de Educación Media Superior de procedencia. Elaboración a partir de los datos del cuestionario de datos generales aplicado a estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Morelos.

Son también esenciales las concepciones en torno al aprendizaje mismo y a su papel como aprendices para decidir actuar como aprendices autorregulados. En ese sentido, junto con las actitudes descritas, otro de los aspectos encontrados en el diagnóstico grupal y que determina sus comportamientos, aparece vinculado al tipo de concepciones que poseen respecto al aprendizaje. Es importante señalar que manifiestan concepciones bastante similares a las concebidas como teorías directas o interpretativas acerca del aprendizaje y la función de la escuela (Pozo y Scheuer, 2002). Sus actitudes manifiestan que para ellos aprender es responder a estímulos y circunstancias predeterminadas; por ejemplo, entregar las tareas que les piden, tener asistencia a clases, participar (responder lo que el profesor quiere oír), tener calificaciones aprobatorias. Sus concepciones acerca del aprendizaje están relacionadas con una percepción tradicional del mismo, como actividad receptiva y pasiva, de sumisión y asimilación, en la que el rol del aprendiz es básicamente dependiente.

En algunos casos se manifiestan teorías interpretativas (Pozo y Scheuer, 2002) relacionadas con tipos de saberes que estiman son necesarios a interventores y educadores, como tener habilidades para manejar los grupos o para la comunicación.

Respecto a teorías de carácter más constructivista (Pozo y Scheuer, 2002) que pudieran estar orientando sus comportamientos, se encontró que éstas eran prácticamente nulas, dada la ausencia de concepciones que manifestaran posturas crítico reflexivas en torno a su papel como aprendices y a la comprensión del aprendizaje como actividad compleja que requiere procesos de autorregulación, motivación, estrategias diversas y autoevaluación.

Desde el punto de vista conductual, se hizo visible la escasez de acciones que se lleven a cabo por ellos y que sean el resultado de iniciativas relacionadas con el estudio, tales como generar espacios de diálogo, indagar, investigar. Terminan las clases y abandonan de inmediato la Universidad desaprovechando la oportunidad de conformar comunidades de aprendizaje o de estudiar en equipo. Son contados los alumnos que van a la biblioteca o solicitan libros de la misma, sólo lo hacen si se les indica alguna búsqueda en particular. De igual forma se apreciaron indicios de conformidad y falta de esfuerzo, o dedicación sostenida a la tarea, elemento vinculado a la voluntad o procesos de volición tan necesarios para la autorregulación (Corno, 1992).

Se destacó la manifestación de insuficientes saberes procedimentales, aunque referirían conocer estrategias de aprendizaje, las actividades académicas durante los primeros semestres permitieron corroborar el conocimiento superficial y errático, en algunos casos, acerca del manejo de mapas conceptuales, mentales, semánticos u otros procedimientos, incluidos los más familiares como resúmenes, exposiciones, cuadros sinópticos o la toma de apuntes. En ese sentido, algo sustancial para la autorregulación del aprendizaje, como el manejo de estrategias de aprendizaje (García, 2012; Monereo et al., 2007; Castellanos, Castellanos, Llivina, Silverio, Reinoso y García, 2002; Pozo y Postigo, 1993), constituyó una dificultad encontrada, y como consecuencia, una nueva oportunidad de desarrollo posterior.

### **5.2.2. Expectativas y metas de formación profesional de los estudiantes: posibilidades de desarrollo de nuevos fines vinculados a la autorregulación misma del aprendizaje**

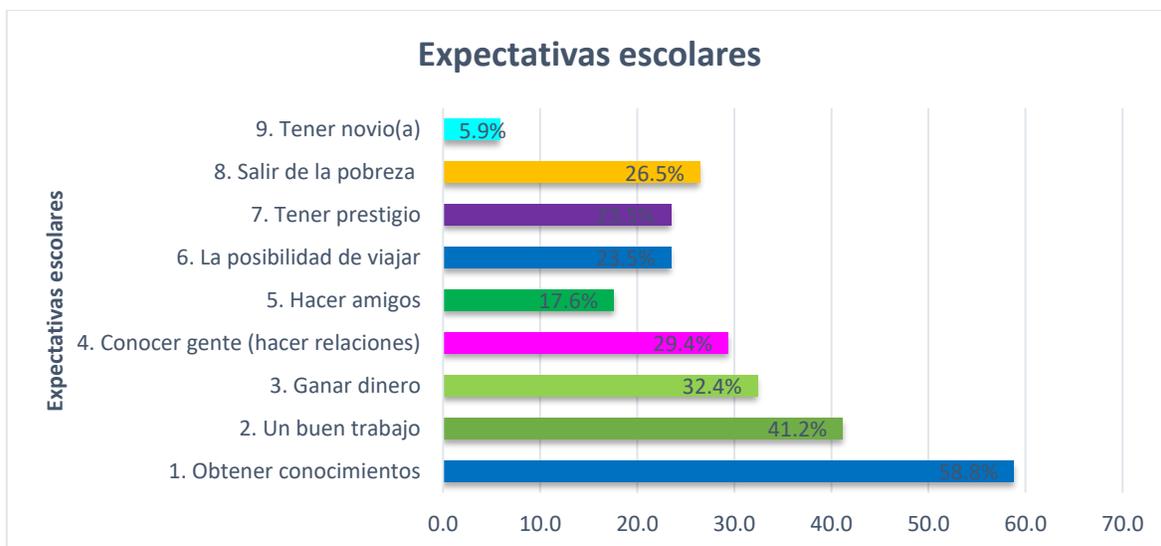
Los procesos afectivo-motivacionales tienen un lugar relevante en la autorregulación del aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006, Labarrere, 1994), la propia definición de la misma, indica que sus componentes se articulan en torno a la conciencia de las metas y a la consecución de las mismas (Zimmerman, 2002). De igual manera, la autorregulación del aprendizaje promueve la

motivación de los estudiantes hacia el mismo, dado que pueden desarrollar la percepción de control de sus fines y acciones y de mayor competencia personal (Pintrich y Schunk, 2006).

De ahí la importancia de identificar las expectativas y metas que manifiestan los estudiantes y que, de algún modo, constituyen las bases para desarrollar sus mecanismos de autorregulación, particularmente, aquellos relacionados con la activación y planeación de sus acciones (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004).

Los resultados que se presentan a continuación, muestran las expectativas que manifestaban los estudiantes al comenzar el estudio con relación a la educación y a la formación que brinda la Universidad. De igual forma, se indagó acerca de las metas, relacionadas con sus proyectos de vida para los siguientes tres años. Con esta información se confrontaron y compararon estos dos componentes que manifiestan niveles distintos de orientación e implicación motivacional: lo que se espera y el fin concreto que se plantea, para valorar su contenido y congruencia.

La figura 8 muestra los resultados en relación con las expectativas dominantes que expresaron los jóvenes, a partir de un conjunto de categorías predeterminadas que fueron presentadas en el Cuestionario de datos generales sociodemográficos y de historia escolar. Puede apreciarse que, frente a la educación que reciben, sus deseos más notables están relacionados con obtener conocimientos, aspecto importante en su formación profesional. No obstante, parece ser que estos conocimientos están asociados con la preparación para obtener un buen trabajo y remuneración económica, categorías estrechamente relacionadas con factores contextuales que inciden en el aprendizaje y la autorregulación (Montero y De Dios, 2004) y no con la búsqueda del saber en sí mismo, aspecto interesante en la valoración del tipo de motivos que verdaderamente guían los comportamientos y el desempeño de los aprendices.



*Figura 8.* Expectativas de los estudiantes respecto a la educación. Elaboración a partir de los datos del cuestionario de datos generales aplicado a 32 estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Morelos.

En ese sentido, podría considerarse que sus expectativas están más vinculadas a la búsqueda de recursos para la transformación de su situación externa, sobre todo socioeconómica que, a la transformación interna, de índole más intrapsicológica. Esta cuestión se relaciona con los resultados del diagnóstico inicial, tratados con anterioridad, donde, justamente, los factores socioeconómicos, psicopedagógicos y escolares se vinculan a la ausencia de expectativas de superación y desarrollo cognitivo y al predominio de motivos extrínsecos, sociales y de reconocimiento, reflejados en su trayectoria escolar, constituyendo un aspecto desfavorable para la formación de sus competencias de autorregulación.

Con relación a las expectativas obtenidas a partir de la categoría abierta (otras), incluida en el listado de opciones, aparecen otros contenidos vinculados al desarrollo personal, al apoyo familiar, a la conformación de la familia y, en algunos casos, a motivos de aprendizaje general, como el aprender otras lenguas o conocer culturas.

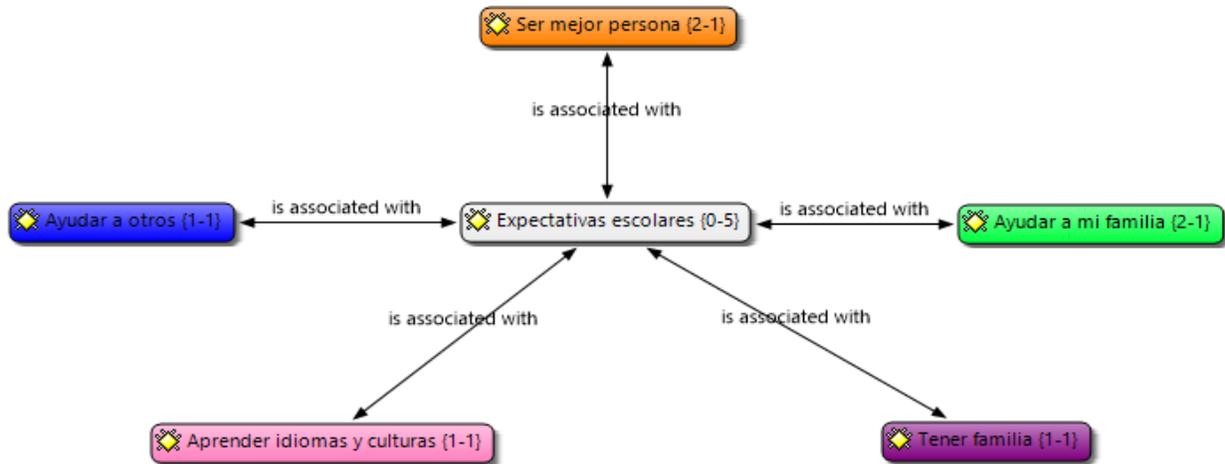


Figura 9. Expectativas de los estudiantes respecto a la educación. Nota: El gráfico obtenido a través de Atlas Ti refleja la codificación realizada en torno a la categoría “Expectativas escolares”, que permitió obtener otras respuestas acerca de expectativas diferentes a las registradas en las opciones cerradas del cuestionario de datos generales aplicado a los estudiantes. El número ubicado a la izquierda en el interior del paréntesis indica la frecuencia de las citas relacionados con la subcategoría y el número representado a la derecha identifica la cantidad de subcategorías asociadas con la categoría central representada con el cero. En ese sentido, se encontraron cinco nuevas subcategorías reflejadas, además, con colores diferentes.

Es interesante detectar la ausencia de expectativas de logro y de superación profesional, aunque al indagar, específicamente, acerca de sus expectativas en la Universidad algunos expresaron este tipo de contenidos. En la siguiente figura se muestran las categorías relacionadas con lo que esperan de su trayectoria universitaria.

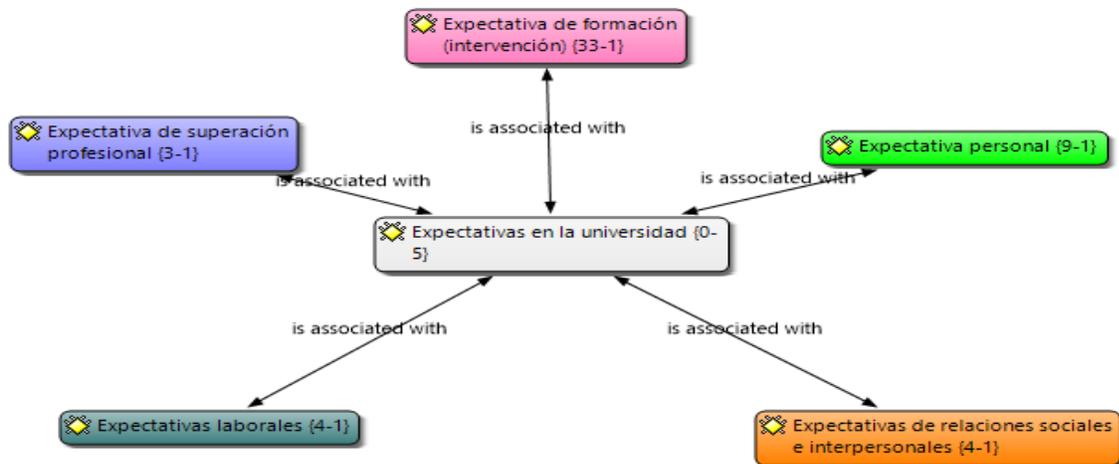


Figura 10. Expectativas de los estudiantes respecto a la Universidad. Nota: El gráfico obtenido a través de Atlas Ti refleja la codificación realizada en torno a la categoría “Expectativas respecto a la Universidad” del cuestionario de datos generales aplicado a los estudiantes. El número ubicado a la izquierda en el interior del paréntesis indica la frecuencia de las citas relacionadas con la subcategoría y el número representado a la derecha identifica la cantidad de subcategorías asociadas con la categoría central en este caso se identificaron cinco subcategorías.

El proceso de análisis de la información brindada por los participantes permitió determinar que las categorías predominantes fueron aquellas relacionadas con expectativas cognitivas vinculadas a su formación profesional y al desarrollo personal, entre las primeras se destaca la posibilidad de obtener más conocimientos para fines diversos: enfrentar su futuro, la vida, sobresalir en el campo laboral o tener oportunidades en éste, dar clases, entre otras. En algunos casos, se destaca el hecho de que desean “saber mucho” y que sus saberes sean buenos y significativos. En las siguientes líneas se muestran los comentarios de algunos jóvenes:

*“Aprender mucho, ser cada día mejor, saber más para poder aplicarlo, aumentar mi conocimiento sobre la realidad y el contexto en el que vivo...” (S 8).*

*“Poder obtener todos los conocimientos que me son de gran utilidad para poder ejercer de la mejor manera en la intervención educativa...” (S 13).*

Estos datos son congruentes con los obtenidos al indagar acerca de sus expectativas frente a la educación, en sentido amplio, e indican también la presencia de motivos cognitivos potencialmente favorables para el desarrollo de procesos de autorregulación del aprendizaje, dado que están vinculados a motivaciones intrínsecas, relacionadas con construir más conocimientos y desarrollar sus saberes como fin en sí mismo, consideradas esenciales para orientar dichos procesos (Pintrich y Schunk, 2006).

En el mismo grupo de expectativas se destaca la perspectiva de varios de los estudiantes relacionada con “terminar la licenciatura” y de lograrlo de la mejor manera, así como de poder practicar sus saberes. En sentido general, el predominio de expectativas de carácter académico muestra que, al menos, desde los contenidos de este componente motivacional, existe una adecuada orientación de los jóvenes en el contexto universitario, base fundamental, para constituirse como metas más precisas que podrían guiar su desempeño autorregulado.

Conjuntamente con el grupo de expectativas señaladas, los estudiantes manifiestan, de manera predominante, deseos relacionados con su desarrollo y transformación personal. Anhelan ser mejores personas y tener éxito, en algunos casos de forma general y en otros frente a aspectos específicos de su desenvolvimiento individual, por ejemplo, mejorar sus relaciones interpersonales, conocer personas, lograr ser sociable o desarrollar su lenguaje.

Algunas evidencias de sus expectativas se muestran a continuación:

*“Compartir, aprender, cambiar, transformar, mejorar, personal y lo que más pueda con y en el contexto”* (S 16).

*“Superarme como persona (intelectual y en sentido humanista)”* (S 21).

*“Transformarme como un ser humano para el beneficio de la sociedad”* (S 31).

*“Reforzar mis vínculos personales”* (S15).

*“Tener buenas relaciones con compañeros-maestros”* (S21)

Con relación al otro conjunto de expectativas que pudieron ser agrupadas y categorizadas con relación a la Universidad se encontraron un grupo de ellas de superación profesional y laborales. Algunos jóvenes expresan que desean que su tránsito por la Universidad les permita ser buenos profesionales, continuar estudiando alguna especialidad y prepararse. Se destaca la expresión de una de las estudiantes quien refiere:

*“Mejorar las condiciones de las comunidades. Realizar la educación en su concepto real. Ayudar a mejorar la educación de jóvenes y adultos”* (S 29)

De forma general, se puede valorar que las expectativas referidas por los estudiantes con relación a su formación universitaria son congruentes con la visión que se tiene de la Universidad como espacio de apropiación de conocimientos para el ejercicio de la profesión; no obstante, se aprecia una limitada percepción de las oportunidades que brinda la misma. En ese sentido, no esperan formarse para la investigación o la generación de nuevos saberes, para la producción científica (publicar, difundir conocimientos), la problematización, para el intercambio académico o para fortalecer su desarrollo como aprendices autorregulados o autónomos.

Otro de los ejes de análisis fundamentales, constituyó la identificación de las metas de los estudiantes, las que se diferencian de las expectativas por su carácter más concreto y por constituir un componente motivacional que expresa la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en tanto suponen la estructuración de aquello que se desea alcanzar tras la reflexión de las posibilidades que se tiene

de lograrlo, es decir, que traducen los fines que dirigen el cómo pensamos y actuamos (Moskowitz y Grant, 2009).

En este caso, el análisis de los datos obtenidos en el diagnóstico inicial implicó también la categorización de las propuestas de los jóvenes y su contrastación con las expectativas, para valorar la congruencia entre ellas. En este trabajo, se incluye también en un momento posterior, un análisis de la evolución en la construcción de las metas de aprendizaje durante el proceso de investigación acción participante.

La siguiente figura presenta las principales categorías en que fueron agrupadas las metas que mostraron al comienzo del estudio.

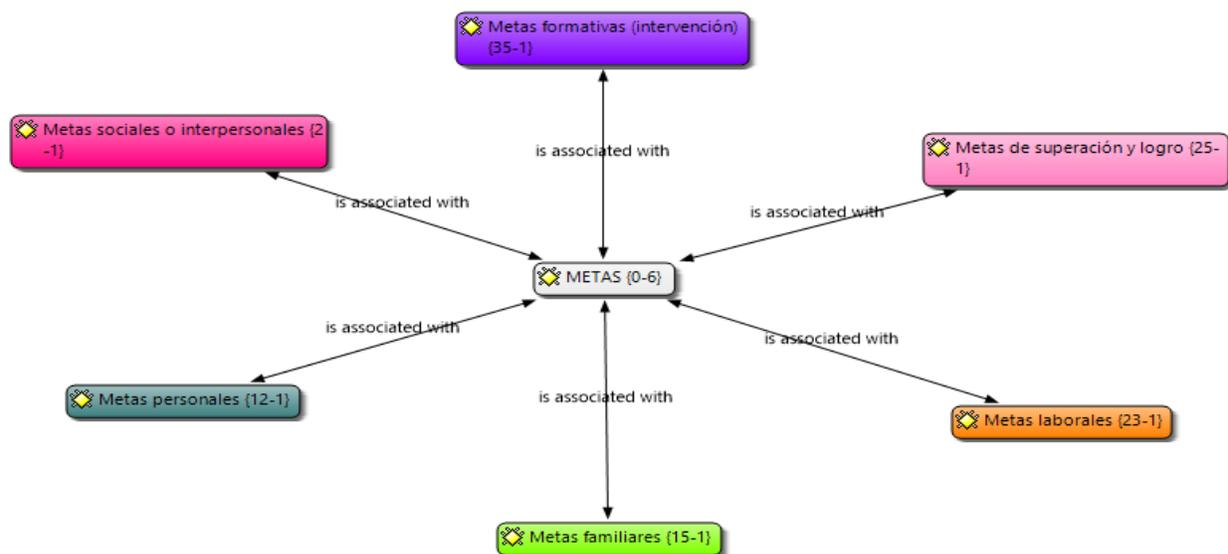


Figura 11. Metas de los estudiantes identificadas en el diagnóstico inicial. Elaboración a partir de la información del Cuestionario de datos generales. Nota: El gráfico indica que con relación a la categoría metas propias, representada con el cero, se asocian seis subcategorías. Por cada una de ellas se indica el número de citas codificadas (número a la izquierda del paréntesis).

Los resultados indican que los estudiantes manifestaron, de forma predominante, metas relacionadas con su formación (cognitivas y académicas), metas de logro, de superación personal y profesional, metas laborales y, con menor frecuencia, aunque también de manera amplia, metas familiares y personales (Ver Anexo 8).

El predominio de fines relacionados con su formación y desarrollo como profesionales resultó congruente con los datos obtenidos respecto a sus expectativas en la universidad. De ese

modo, se evidenció que existía una orientación dominante en la jerarquía de motivos de los estudiantes hacia la apropiación de saberes necesarios para su labor profesional, se proponen aprender cosas nuevas, construir conocimientos y aprender a hacer intervención. Sólo algunos de ellos puntualizan que buscan aprender a trabajar con grupos, construir proyectos, conocer más la licenciatura y saber qué es la intervención.

Aunque en varios casos se mostró la aparición de metas de carácter cognitivo, más concisas, respecto a los contenidos de su licenciatura, en muchos de estos fines no se precisa qué tipo de conocimientos se buscan, qué aspectos se pretenden aprender de manera más concreta y, como consecuencia, los mismos quedan estructurados de forma similar a sus expectativas. Esta situación podría deberse a que se indagó acerca de sus metas para los próximos tres años, lo que suponía una visión más general de su proyecto de vida y no sólo la concreción de fines en el ámbito de su formación profesional o del aprendizaje; no obstante, constituye evidencia de que en muchas ocasiones los aprendices no tienen conciencia clara de sus fines en el ámbito de la formación profesional, ni de las metas de aprendizaje que deben alcanzar para lograr la misma con calidad.

Desde esa perspectiva, un contenido predominante entre las metas formativas fue *“terminar la carrera”* o *“terminar la Universidad”*, así como titularse, lo cual indica que es ésta, una prioridad en sus proyectos de vida. Tal aspecto es sin dudas, una situación positiva que indica motivos esenciales hacia su formación profesional y la conclusión de la misma, pero, como se decía, no revela cuáles son las metas más específicas y las acciones que pretenden desarrollar para lograrlo.

Respecto a las metas de logro y superación personal, se destacan aquellas relacionadas con llegar a convertirse en profesionales, así como con alcanzar nuevas habilidades (comunicativas, por ejemplo), destrezas y hábitos que les permitan llegar a serlo, necesarias también para su mejor desempeño. En ese sentido destacan:

*“Saber argumentar”* (S 2)

*“Desarrollar más el hábito de la lectura”* (S 15)

*“Aprender otro idioma”* (S 16)

*“Dominar el inglés y aprender mandarín”* (S 4)

Otros destacan como metas fundamentales de superación aquellas relacionadas con seguir preparándose, con la intención de continuar estudiando, sobre todo a través de cursos de posgrado. Se destaca también el carácter intrínseco de estos fines y las perspectivas de formación permanente, aunque en algunos ejemplos puede notarse que no son fines concretos. Algunas de las propuestas de los estudiantes se muestran a continuación:

*“Quizás comenzar una maestría o desempeñarme en un trabajo que tenga que ver con educación” (S 24)*

*“Irme de intercambio” (S 4)*

*“Seguir preparándome (seguir estudiando)” (S 25)*

La presencia de manera preponderante de metas de formación académica y de superación profesional y personal en los jóvenes, aun cuando estuvieron expuestas de forma general, indica que estaban presentes procesos motivacionales fundamentales para desarrollar las competencias para la autorregulación del aprendizaje y guiar su desarrollo como aprendices autorregulados. Es decir, constituyen fortalezas potenciales para el desarrollo motivacional en el marco de los mecanismos y procesos de autorregulación en tanto constituyen metas de dominio, centradas en la tarea y en la apropiación del saber (Woolfolk, 2010, Pintrich y Schunk, 2006).

No obstante, aunque el diagnóstico inicial mostró estas potencialidades motivacionales, otras cuestiones relacionadas con las competencias de gestión vinculadas a la capacidad de planear, elaborar y estructurar las metas propias se mostraron más deficitarias. Este hecho se constató al trabajar en las dos primeras materias y apreciarse las dificultades de los estudiantes para tener conciencia de sus fines de aprendizaje en ellas y para el manejo de estrategias que posibilitaran la construcción de las metas.

A lo largo, de las acciones de problematización y reflexión del diagnóstico profundo se corroboraron estas necesidades por los propios estudiantes y asomaron otras cuestiones que dieron la pauta a la conciencia de nuevos fines respecto a su desarrollo como aprendices.

### 5.2.3 Concepciones iniciales y representaciones conceptuales de los estudiantes acerca de la autorregulación del aprendizaje.

Entre las intenciones de la caracterización inicial del grupo estaba explorar sus concepciones y los conceptos que manejaban relativos a la autorregulación del aprendizaje, con la finalidad de determinar el nivel de conocimiento y comprensión que tenían del proceso y, como consecuencia, valorar sus posibilidades para utilizar sus propias ideas en la regulación de sus comportamientos y el desarrollo de la propia autorregulación. En ese sentido, dicha exploración es imprescindible desde los principios planteados por Vigotsky (1998) en torno al papel autorregulador del pensamiento verbal.

La búsqueda de tales concepciones se inició desde la primera etapa de exploración y continuó durante el diagnóstico profundo, lográndose nuevos resultados con la realización de los grupos focales, los que podrán ser apreciados en los apartados siguientes.

De manera específica, los primeros datos se obtuvieron con el Cuestionario acerca del proceso de autorregulación. Respecto a la interrogante vinculada al significado que para ellos tenía la autorregulación del aprendizaje, se intentó reconocer si los estudiantes poseían concepciones explícitas, es decir, conocimientos científicos acerca del proceso o si exponían representaciones implícitas, elaboradas desde sus experiencias y estructuradas de manera inconsciente y difusa. En ese sentido, se constató un predominio de estas últimas, matizadas por expresiones de inseguridad con relación a sus ideas y caracterizadas por elaboraciones inespecíficas o vagas respecto a cuestiones esenciales del concepto, las que incluso muestran expresiones tautológicas. Véanse los siguientes ejemplos para graficar esta situación.

*“Es que nosotros mismos regulemos nuestro aprendizaje, que lo mejoremos” (S28).*

*“Es el modo en cómo nosotros mismos nos ayudamos a regular nuestro aprendizaje que vamos adquiriendo, en los conocimientos que vamos viendo y aún no quedan en claro” (S22).*

En las siguientes expresiones se denota la imprecisión y el escaso dominio de las ideas, pues la forma de definir la autorregulación podría relacionarse con otros procesos o conceptos y no se refieren elementos esenciales de la misma; de igual manera se declara el desconocimiento acerca del tema.

*“La autorregulación dentro del aprendizaje es la forma como vas trabajando, como te desempeñas como profesional” (S1).*

*“Realmente no tengo nada claro que es este concepto, pero me suena como que es un proceso en el que uno mismo va obteniendo conocimiento mediante lo teórico o práctico que pueda aprender, pero esto mismo como que ya lo tiene planificado, quizás sea algo así” (S25).*

*“Autorregulación del aprendizaje me suena a la manera en lo cual un individuo recupera lo que sabía, es decir, investiga, indaga para recordar el aprendizaje que ya tenía” [...] “Muy buenas preguntas profesora Ivet, no tengo idea de lo que significa el concepto, lo investigaré” (S31).*

Es interesante notar que los estudiantes expresan directamente el carácter implícito de sus concepciones, con la expresión: “me suena”, lo que indica la carencia de conocimientos específicos y el hecho de que están utilizando ideas estructuradas de forma espontánea.

Para otros participantes la autorregulación significa repaso, refuerzo de lo aprendido, consolidación de manera individual de saberes apropiados en clases o con otras personas. En otras palabras, la autorregulación es entendida como estudio, probablemente hábito de estudiar que permite repetir y asegurar la consecución del modelo. Las concepciones acerca del repaso están estrechamente ligadas a teorías implícitas, directas acerca del aprendizaje, que lo conciben como repetición, como respuesta a estímulos determinados donde la ejercitación y la práctica garantizan los resultados.

*“Es repasar lo ya aprendido por ti mismo y ver lo que le falta por aprender” (S11).*

*“Es repasar los temas que cuestan trabajo aprender, para que así se pueda practicar y dominar los temas de dificultad” (S29).*

*“Para mí la autorregulación del aprendizaje, es, como aprender o alimentar información aprendida en clases, reforzándola en casa” (S33).*

Una de las visiones más frecuentes al comprender la autorregulación es definirla como autodidactismo (García, 2012), se reduce el proceso a la idea del aprendizaje individual, organizado por la propia persona, lo cual desestima su naturaleza social y sus formas de desarrollo cooperativas e interactivas. También esa idea fue apreciada en algunos casos:

*“Pienso que tiene que ver con la manera autodidacta de mantenerse al margen con los conocimientos que se necesitan adquirir para un fin determinado. Es decir, investigar por cuenta propia temas en los que el estudiante vaya atrasado, pero sin perder el apoyo de un docente” (S5).*

*“Es la forma en que adquieres conocimientos por cuenta propia sin necesidad de algún orientador, esto depende ya sea de los gustos e intereses, pero siempre poniendo en cuenta que conocimiento puede o no ser adecuado” (S19).*

En la parte final del análisis conceptual y de las concepciones expuestas por los aprendices se indican aquellas expresiones que hacen alusión explícita a contenidos relevantes de las competencias de autorregulación, aunque son manifestados de manera aislada, sí muestran mayor pertinencia respecto a los elementos definitorios esenciales de la autorregulación del aprendizaje.

En el caso de la siguiente participante, quien explicita los significados de la autorregulación como proceso de control y de autoorganización, y denota indicios de la comprensión del reconocimiento de su papel en la mediación de los aprendizajes como competencia de reestructuración de los saberes.

*“Poder comprender lo que aprendemos en el tiempo y la forma en que nos lo proponemos; además de tener el control para querer aprender” (S12).*

Los casos siguientes expresan directamente la comprensión de la autorregulación como proceso relacionado con el manejo de estrategias, se hace referencia a que el comportamiento autorregulado y estratégico se relaciona con la autonomía, con la capacidad de tomar decisiones propias respecto a los recursos de aprendizaje y al mejor modo de emplearlos en las situaciones de aprendizaje. También se aprecia la percepción de la interrelación entre la autoevaluación y el control sistemático.

*“Es la forma en que ayudas a que adquieras y logres construir el aprendizaje esperado. Con distintos métodos o técnicas. Tiene que ver con la forma de enseñar o ayudar con los conocimientos de otros” (S26).*

*“Es el hecho de poder aprender de una forma autónoma buscando nuestras propias estrategias de aprendizaje” (S27).*

*“Para mí es que el mismo sujeto que aprenda tenga la capacidad de medir y/o evaluar su aprendizaje, según un periodo o un determinado tiempo, de esa manera ser autónomo en su aprendizaje y desarrollo cognitivo” (S9).*

Es importante destacar, que en sólo uno de los casos se hace alusión directa respecto a la gestión como expresión de autorregulación, indicando un nivel mayor de comprensión de dicho proceso. Esta estudiante refiere, además, otros aspectos sustanciales, tales como la orientación por

interés propio, interpretable como la presencia de metas personales, la búsqueda de comprensión o estructuración de nuevos saberes más allá de lo trabajado en clases, es decir, la comprensión de que la autorregulación supone expansión, actitud proactiva y constructiva.

*“Es cuando una persona gestiona su aprendizaje de manera individual para la comprensión o reforzamiento de algún tema en especial. Además de la búsqueda de información extracurricular o de interés propio” (S17).*

Más adelante, durante los grupos focales, esta participante refirió que tenía una idea acerca del proceso algo más elaborada porque había llevado una materia relacionada con estos temas en el nivel medio superior. En ese momento, su intervención sirvió para avalar el impacto de los factores psicopedagógicos y de la enseñanza intencionada de los contenidos necesarios para comprender la autorregulación, pues sólo en su caso se contaba con información y experiencias previas para relacionar los nuevos significados y lograr una apropiación significativa (Ausubel, 2002).

En resumen, los resultados relacionados con el concepto que poseen acerca de la autorregulación indican que la mayoría de los estudiantes poseía al inicio del estudio nociones implícitas o espontáneas, consideradas por Vigotsky (1998), en la explicación de la formación de los conceptos científicos, como preconceptos, lo que indica que carecían aún de conocimientos precisos para comprender de manera consciente y generalizada el concepto de autorregulación y aquellos relacionados con él. Esto supone la falta de aspectos conscientes que permitan su manejo y transferencia a las experiencias del aprendizaje. En pocas palabras, es difícil proponerse una meta e involucrarse afectivamente con ella, en torno a algo que no se sabe lo que es.

Más adelante, al analizar las reflexiones realizadas durante los grupos focales y sus interpretaciones en el diagnóstico profundo se podrá apreciar de qué modo ellos mismos reconocen este aspecto y comienzan a darle sentido personal a la intención de descubrir el significado de la autorregulación para su propia formación. Se avanza así, hacia la inevitable unidad entre lo afectivo y lo cognitivo en el desarrollo psicológico, cuestión ampliamente defendida en los postulados vigotskianos (Vigotsky, 2006).

#### **5.2.4 Las percepciones de los estudiantes acerca del papel de la autorregulación del aprendizaje en su formación profesional**

Junto a los datos presentados en el apartado anterior, los resultados del análisis del Cuestionario acerca del proceso de autorregulación, así como las acciones de diálogo continuo y observación asumidas en la interacción con los jóvenes, indicaron también que manifestaban concepciones muy superficiales e imprecisas con relación a la importancia de la autorregulación del aprendizaje en su desarrollo profesional, siendo esto consecuencia, muy probablemente, de la falta de concepciones cognitivas claras en torno a la autorregulación del aprendizaje y sus componentes. Este aspecto se refleja directamente en la opinión del S25:

*“Yo me imagino que juega un papel importante ya que (si es lo que yo creo es) el llevar una planificación y/o un proceso de los conocimientos que vas adquiriendo es base para que éstos sean complementados con los que van a venir” (S25).*

En otros casos, muestran una opinión más intuitiva, reconocen que existe relación e importancia, pero en este caso, la argumentación de sus ideas es la que resulta insuficiente.

*“Creo que juega un papel de mucha importancia ya que este nos ayuda a aprender más sobre las cosas no entendidas de algunos temas y así poder quedar bien conformes con lo estudiado” (S8).*

*“Creo que el papel que juega la autorregulación en mi formación personal es muy importante porque a través de ésta, uno se puede dar cuenta de que temas y conocimientos les hace falta para reforzar al mismo tiempo desarrollarnos un pensamiento crítico pues conocemos que es lo que nos hace falta” (S4).*

*“Supongo que un papel muy importante ya que cualquier forma de aprendizaje es indispensable para tener un óptimo desarrollo cognitivo” (S16).*

Estos aprendices destacan que sí es relevante a sus procesos formativos, pero consideran de forma parcial algunos aspectos para sustentar su opinión; esencialmente, que la autorregulación del aprendizaje ofrece la posibilidad de reconocer por sí mismos los conocimientos que necesitan y que deben buscar de manera personal, además, que les ayuda a reforzar y ampliar sus saberes, partiendo de lo aprendido. En síntesis, destacan el aspecto cognitivo como factor relacionado a la

autorregulación, pero dejan de percibir la cuestión esencial de la orientación motivacional y otros componentes estrechamente articulados (Labarrere, 1994).

Las limitadas apropiaciones conceptuales parecen ser la causa de la ausencia de sentidos propios en torno a la relevancia de la autorregulación y de la falta de metas claras relacionadas con el desarrollo de este proceso como parte de su formación profesional. De igual manera, los datos encontrados podrían indicar que sus concepciones acerca de la formación profesional aparecen supeditadas a la idea de que ésta es responsabilidad de sus maestros y de la institución y no un proceso en el que ellos son protagonistas esenciales. Muchos lo perciben sólo como un período de apropiación de conocimientos y no todos consideran la relevancia de actuar de formar anticipada, autónoma y autorregulada en la búsqueda y consolidación de competencias necesarias para su labor profesional.

A pesar de las tendencias descritas, algunos estudiantes perciben una relación más estrecha entre la autorregulación del aprendizaje y su formación como educadores, e incluso llegan a anticipar que dicho proceso es parte ineludible de la formación profesional. De cualquier manera, existen diferencias entre ellos en cuanto a la complejidad de su pensamiento y la capacidad de sustentación conceptual que revela su discurso.

Por ejemplo, el S11 sólo enfatiza que es *“Muy importante ya que es parte de nuestra formación”*, mientras que los que se citan a continuación manifiestan mayor argumentación en sus juicios y establecen más relaciones conceptuales en la estructura que expresan, por ejemplo, con la autonomía, la autoevaluación, el autocontrol, el compromiso y la responsabilidad, la transferencia, la metacognición, entre otros aspectos.

*“Importante ya que debo buscar la autonomía y una constante búsqueda del conocimiento con la cual debo ser comprometida para mi aprendizaje y así ver los resultados de lo que he venido aprendiendo”* (S9).

*“Es muy importante, ya que de ese control propio y libre depende nuestro proceso de enseñanza y futuro, porque debemos ser personas para poder decir cómo aprendemos y qué queremos compartir con los demás”* (S12).

*“Me parece que el hacernos cargo de nuestro aprendizaje y de los métodos que utilizamos para llevar al máximo nuestra capacidad es de suma importancia, pues si nos responsabilizamos de ello será mejor para nosotros y nuestra formación más enriquecedora”* (S17).

Para concluir el análisis en este apartado, se valora una postura más que se manifestó en las respuestas de los participantes; el hecho de establecer relaciones entre la importancia de la autorregulación, como vía mediadora para fortalecer su formación, y la garantía de que ello posibilite acciones en su práctica profesional para educar a otros. Esta idea es relevante, porque perciben que la calidad de su formación y su desarrollo como aprendices autorregulados podría impactar en la educación de aquellos que estén bajo su responsabilidad y que también tendrán la necesidad de convertirse en aprendices autorregulados. Este aspecto es sumamente importante para la reflexión y los procesos de análisis que implica la formación de la autorregulación en futuros educadores; está estrechamente relacionado con contenidos de la competencia de contextualización (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004), dado que implica la toma de conciencia de aquellos saberes que pueden ser transferidos a otras situaciones educativas.

*“Es importante porque podemos ayudar y construir aprendizajes con los otros.*

*“Como hemos visto ayudar con la formación de otros y el tuyo” (S26).*

*“Que nos ayuda a dar un mejor aprendizaje hacia otras personas” (S28).*

*“Forma parte de mi aprendizaje, ya que yo con mis conocimientos puedo ayudar a personas que no logren comprender el tema” (S30).*

Durante el diagnóstico profundo, cuyos resultados serán presentados a continuación, surgieron otras perspectivas vinculadas a las opiniones de los estudiantes respecto al papel de la autorregulación en sus procesos de aprendizaje y en su preparación profesional, que permitirán continuar el análisis de este aspecto.

### **5.3 Los resultados de la etapa de diagnóstico profundo: efectos de la problematización y la reflexión metacognitiva en el autodescubrimiento de necesidades y metas de desarrollo relacionadas con la autorregulación del aprendizaje**

El momento de diagnóstico profundo, a diferencia de la exploración inicial, permitió no sólo caracterizar la situación grupal respecto a la manifestación de las competencias de autorregulación del aprendizaje y las principales problemáticas vinculadas a su desarrollo, desde la perspectiva de la docente investigadora, sino promover la visión de los participantes acerca de estas cuestiones y abrir un nuevo espacio de análisis y problematización activa para la construcción de propuestas generativas en torno al desarrollo y formación de tales competencias y la identificación de los mediadores necesarios para ello.

El análisis de los resultados de esta etapa inicia con la determinación del nivel de desarrollo de las competencias de autorregulación de los estudiantes, evaluado con el Inventario de autorregulación del aprendizaje (SRLI); aparece, también, la información obtenida de los grupos focales acerca de la percepción y reflexión de los participantes en torno a sus necesidades y las problemáticas que han enfrentado para ser aprendices autorregulados, la concepción que poseen sobre este tipo de aprendiz y la mirada propia acerca de sus cualidades para convertirse en el mismo; y se analizan las perspectivas de desarrollo que identifican con relación a sus competencias para la autorregulación. Dichas perspectivas, son complementadas a partir de los datos de las entrevistas generativas y apreciativas de donde emergieron las explicaciones y alternativas para formar dichas competencias.

### 5.3.1 Caracterización del estado inicial de las competencias para la autorregulación del aprendizaje en los participantes

El Inventario de Autorregulación del Aprendizaje aplicado a los jóvenes mostró el nivel de desarrollo que presentaban en sus competencias de autorregulación, a partir de la expresión de saberes relacionados con la motivación, el control, los procesos cognitivos y metacognitivos y aquellos que se refieren a la ejecución de acciones para el logro de las tareas, todas ellas dimensiones que son congruentes con los indicadores que este estudio maneja respecto a las competencias de autorregulación.

En los resultados mostrados en la tabla 4 que se presenta a continuación, se observa que la media de las respuestas a nivel grupal fue de 268.50; resultado que, respecto a los baremos de la misma manifiesta un nivel medio. Vale destacar que el resultado más alto fue de 335 puntos y el más bajo de 178.

Tabla 4.

*Estadísticos descriptivos por dimensiones prueba SRLI.*

	Proceso Ejecutivo	Proceso Cognitivo	Motivación	Control	Calificación total
Media	67.06	69.62	69.40	62.65	268.75
Error típico	2.05	1.73	1.79	1.96	6.77
Mediana	67	69.5	69.5	64.5	268.5

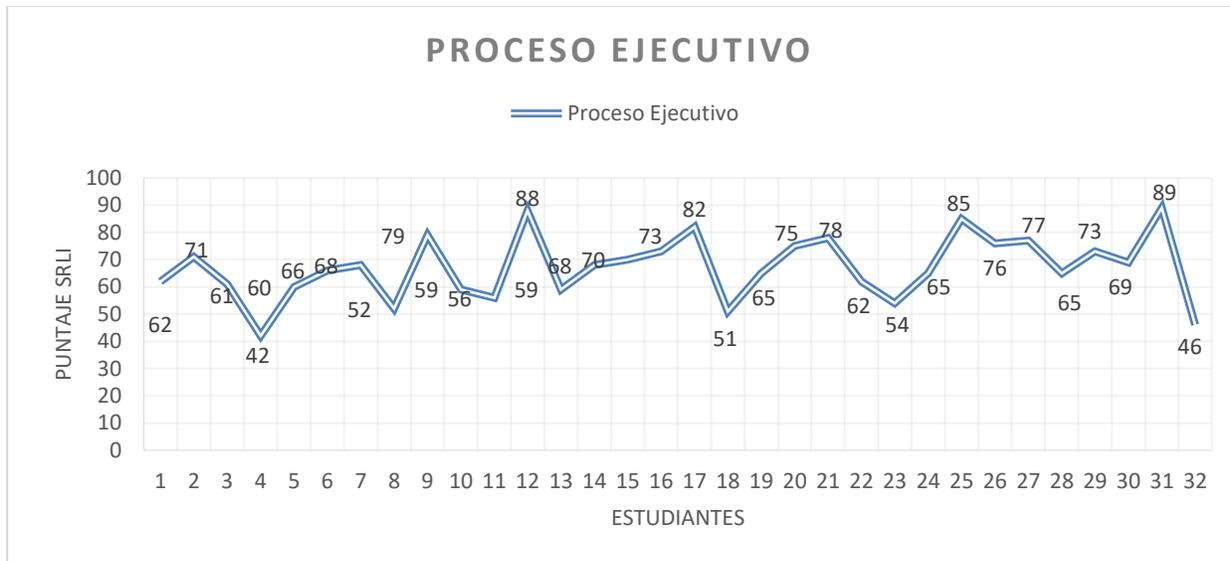
Moda	65	60	72	59	242
Desviación estándar	11.63	9.82	10.15	11.09	38.31
Varianza de la muestra	135.47	96.43	103.08	123.00	1467.87
Curtosis	-0.32	-0.51	0.42	-0.90	0.025

---

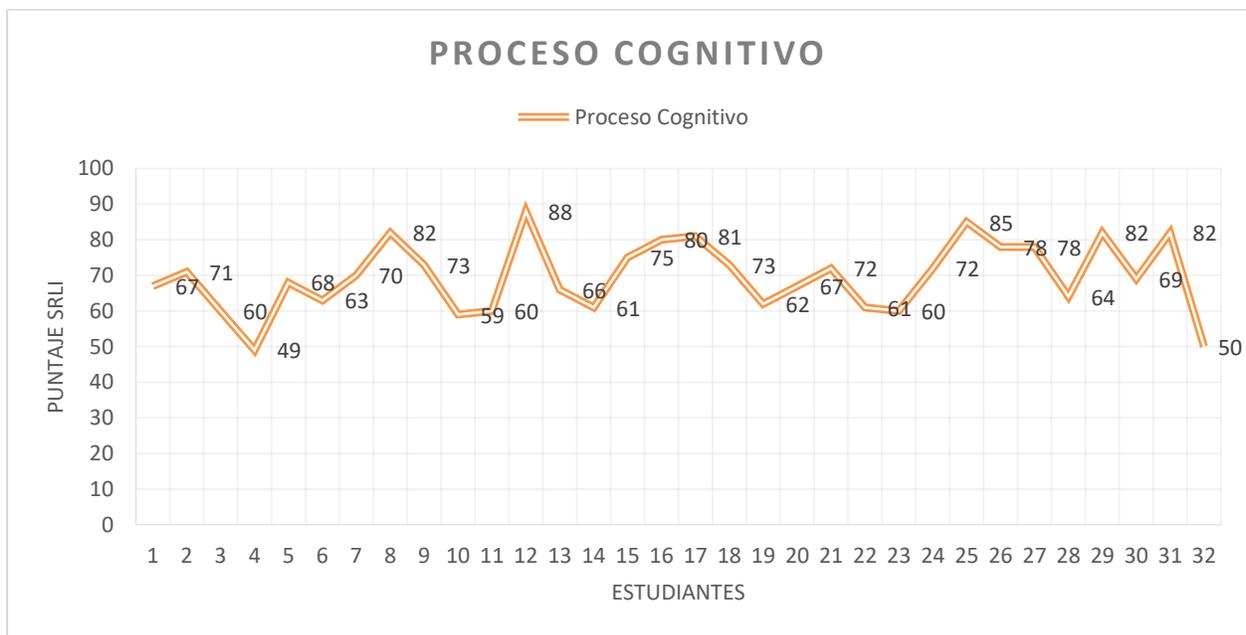
*Nota:* El valor máximo de cada una de las escalas es de 100 puntos y el total de la prueba es de 400 puntos. Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba SRLI aplicada a los estudiantes.

Los resultados encontrados son congruentes con los datos cualitativos y los registros presentados con anterioridad, los que muestran que el nivel de desarrollo de las competencias de autorregulación tiende a ser medio, determinado por factores relacionados con el escaso dominio conceptual, el uso limitado de instrumentos de gestión y control de sus acciones, la dependencia en torno a las acciones externas, la falta de instrumentos de autoorganización, automonitoreo, entre otras cuestiones ya explicitadas en el diagnóstico.

A continuación, se presentan los resultados alcanzados por cada estudiante en las cuatro dimensiones o subprocesos que evalúa la prueba: proceso ejecutivo, cognitivo, motivación y control. Los sujetos 12, 25, 29 y 31 son los que manifiestan desempeños más altos de manera uniforme. Por su parte, los sujetos 4 y 32 manifiestan los resultados más bajos. Es interesante destacar que los que mostraron los datos más altos, manifiestan en su desempeño escolar actitudes proactivas y autónomas, sus comportamientos suelen expresar independencia y mayor seguridad personal que el resto del grupo. También en otras pruebas se reconocen de forma explícita como autorregulados, es decir, así se autovaloran y perciben. De los sujetos de más bajos resultados, uno de ellos, es de los estudiantes que también tiene bajos desempeños y rendimiento escolar (S32) determinados por razones personales diversas, también el sujeto cuatro atravesaba una situación personal que lo llevó, incluso, al traslado temporal a otra sede de la UPN en los momentos en que el instrumento se utilizó.



*Figura 12.* Resultados del Proceso Ejecutivo. Nota: Elaboración propia con datos de la prueba SRLI. La máxima puntuación a alcanzar en la dimensión es 100.



*Figura 13.* Resultados del Proceso Cognitivo. Elaboración propia con datos de la prueba SRLI. La máxima puntuación a alcanzar en la dimensión es 100.

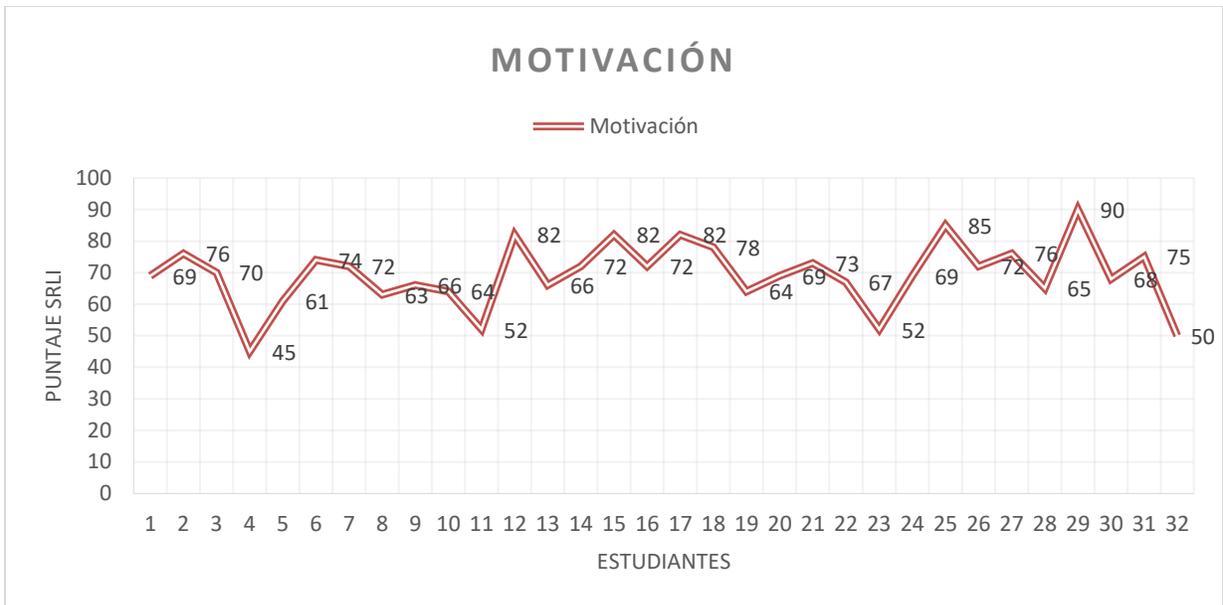


Figura 14. Resultados de Motivación. Elaboración propia con datos de la prueba SRLI. La máxima puntuación a alcanzar en la dimensión es 100.

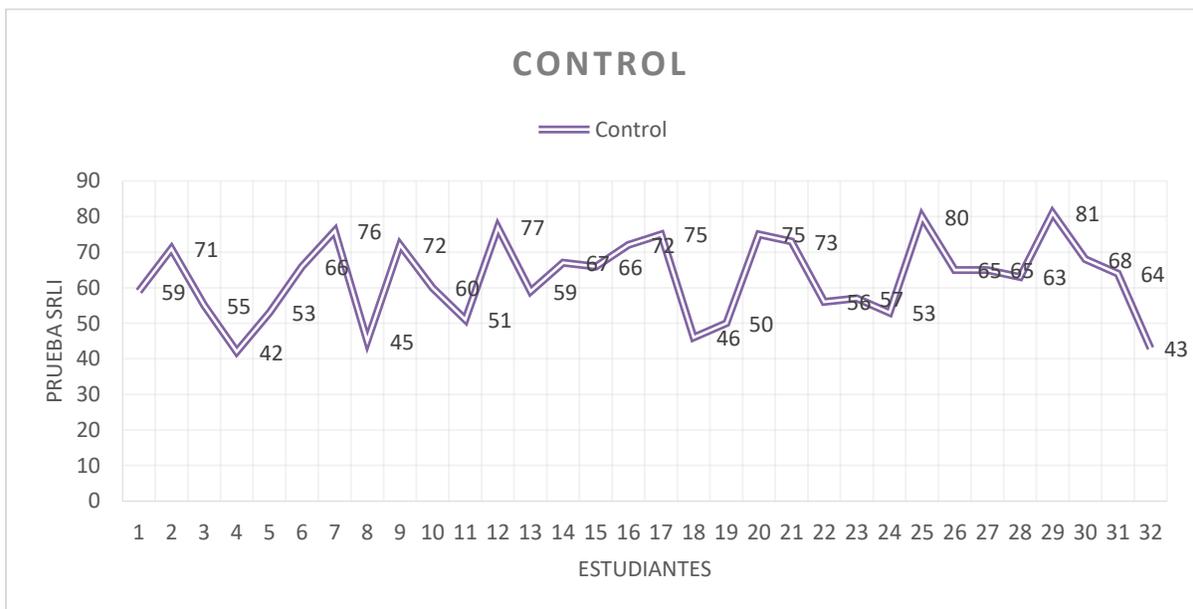


Figura 15. Resultados de Control. Resultados de la dimensión de control por cada estudiante. Fuente: Elaboración propia con datos de la prueba SRLI. La máxima puntuación a alcanzar en la dimensión es 100.

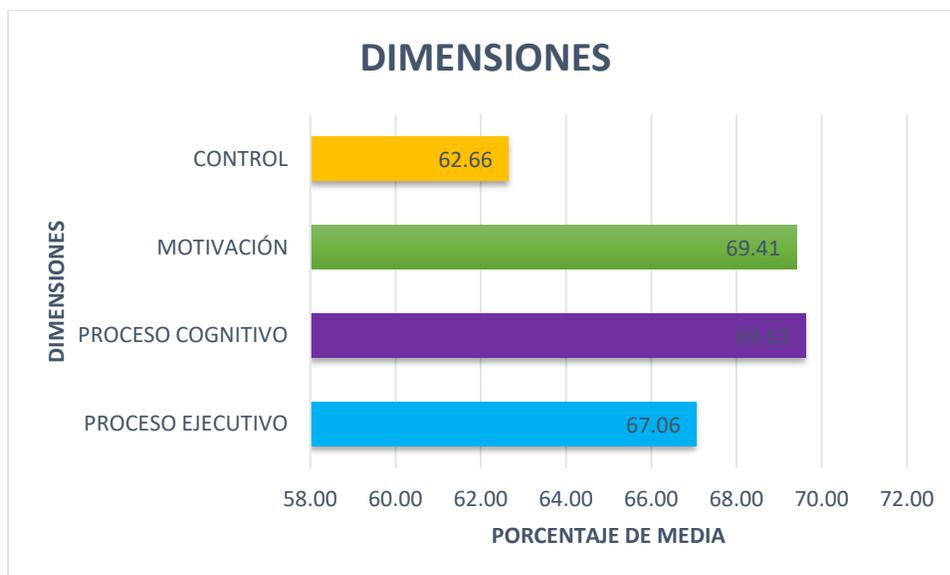


Figura 16. Comparativa de Medias por dimensiones. Elaboración propia con datos de la prueba SRLI.

Los procesos que requieren más atención son los de control con una media grupal de 62.66, que son los resultados más bajos respecto a las demás dimensiones; seguido por los procesos ejecutivos con una media de 67.06. Los resultados más altos aparecen en la dimensión cognitiva, con 69.63 puntos en la media del desempeño grupal.

Los datos obtenidos parecen indicar que las mayores dificultades están en las habilidades y acciones para el control del ambiente; entre las que se agrupan la búsqueda de ayuda, la administración del tiempo, la administración de tareas y recursos del ambiente, así como la organización de sus recursos (Lindner, 1995). Estas problemáticas fueron congruentes con las que emergieron en otras técnicas como los grupos focales, las entrevistas apreciativa-generativas y la observación.

Respecto a los procesos ejecutivos, relacionados con los procesos metacognitivos, conscientes o deliberados; se considera el análisis de la tarea, las estrategias de construcción, el monitoreo cognitivo y las estrategias de evaluación como los aspectos más deficitarios; al parecer los resultados son coherentes con las dificultades mostradas en el grupo con relación a las acciones de autoevaluación, monitoreo de sus tareas, comportamientos y logros, posibilidades de autocorrección, entre otras, que como ya se mencionó tienen fuertes lazos con los procesos de reflexión metacognitiva y el manejo de las estrategias para buscar alternativas y dar seguimiento a

sus aprendizajes. La dependencia a las decisiones externas y a los mecanismos de evaluación preestablecidos afecta también las posibilidades de ejecución y de control.

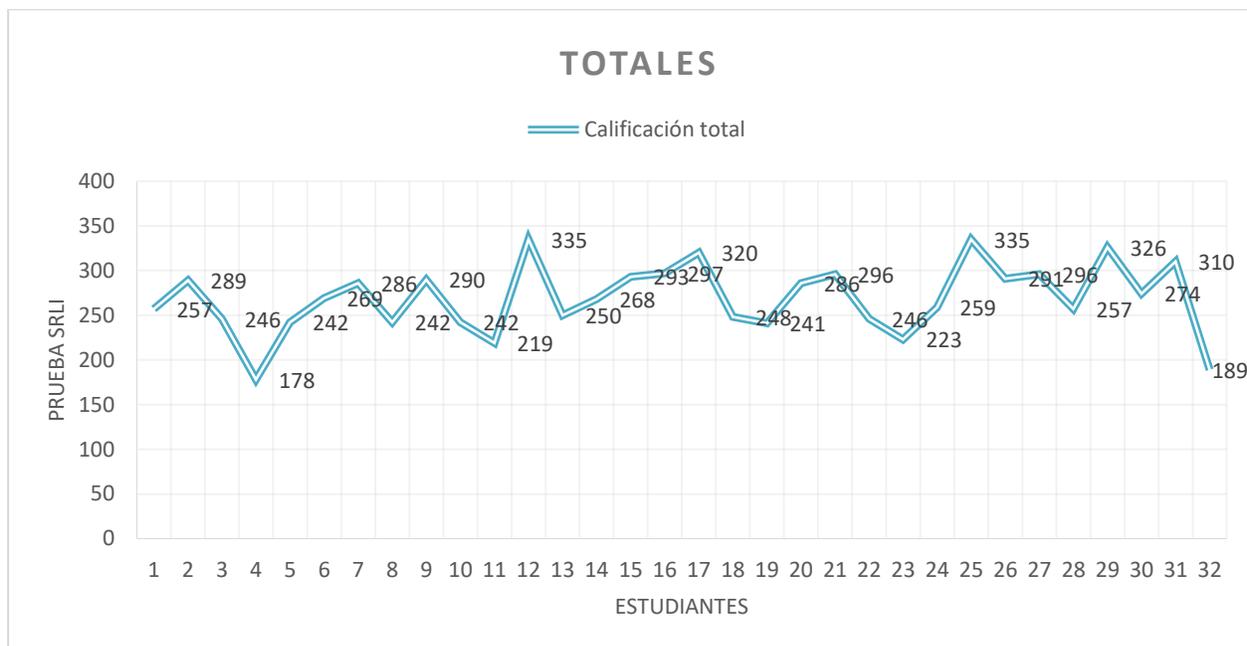


Figura 17. Calificación total por estudiante. Nota: Elaboración propia con datos de la prueba SRLI. El puntaje más alto de la prueba es de 400 puntos; la media (M) fue de 268.75 y la desviación estándar (DE) 38.31.

Los resultados indican que diez de los estudiantes manifiestan un nivel alto de acuerdo a las puntuaciones de la prueba ubicándose entre los 291 y 400 puntos, mientras que el resto del grupo manifiesta un nivel medio ubicándose en el rango establecido para el mismo entre los 121 y 290 puntos.

Es imprescindible señalar, que estos resultados fueron presentados a los alumnos en una sesión que se logró materializar el 19 de junio de 2018; el ejercicio permitió un análisis más profundo en torno a los indicadores específicos de las competencias involucradas en las dimensiones de la prueba y pudieron reconocer necesidades formativas de acuerdo a sus ZDP. Fue muy interesante que pudieran valorar sus propios resultados y confrontarlos con la percepción que ya tenían de sus desempeños como aprendices autorregulados en ese momento; en ese sentido, cuestionaron sus respuestas, indicando inconformidad, dado que reconocían tener ya logros diferentes luego de un año de trabajo posterior a la aplicación.

Se puede confirmar que el valor fundamental del instrumento no radicó, en el análisis estadístico, sino en sus potencialidades como recurso mediador para la identificación, por parte de los aprendices, de los aspectos, acciones y componentes que suponen la autorregulación del aprendizaje y cuáles podrían mejorar. En este sentido, la discusión y retroalimentación de los resultados ayudó al análisis metacognitivo y a la reflexión sobre los aspectos que deben ser desarrollados por ellos, facilitando acciones de evaluación formativa, más que de diagnóstico de estados invariables del proceso.

En términos generales, es importante señalar que los jóvenes refirieron que la aplicación misma del instrumento despertó inquietudes en ellos y favoreció la incorporación de nuevas nociones acerca de la autorregulación. Algunos comentaron que al leer los ítems habían entendido mejor qué quería decir autorregularse y en otros casos, mencionaron que se habían percatado que sus ideas no eran adecuadas.

### **5.3.2 Las opiniones de los participantes respecto a las necesidades de formación de sus procesos de autorregulación y a las problemáticas que enfrentan para lograrlo**

Las ideas de los participantes acerca de sus necesidades y problemáticas para formarse como aprendices autorregulados se sistematizan a partir de dos ejes de análisis fundamentales:

- Problemáticas y necesidades en torno a la comprensión del proceso de autorregulación y la percepción de la importancia del mismo
- Problemáticas y necesidades relacionadas con los indicadores de competencias de autorregulación: de estructuración, gestión y contextualización del aprendizaje

#### ***Problemáticas relacionadas con la comprensión del proceso de autorregulación y su conceptualización***

Tras los resultados alcanzados en el diagnóstico inicial, con relación a las dificultades para manejar el significado de la autorregulación del aprendizaje, se decidió que una de las cuestiones importantes del debate en los grupos focales sería discutir acerca de la comprensión del proceso de autorregulación, identificar si poseían otros elementos conceptuales en torno al mismo y reflexionar acerca de la importancia de conocer a fondo el proceso, identificando su opinión al

respecto. De igual forma, relacionado con este indicador, aparecía la necesidad de valorar las dificultades relacionadas con la estructuración cognitiva respecto al tema, identificar los elementos que limitaban la evolución en la elaboración conceptual de los participantes en el transcurso del proceso de investigación y la aparición de nuevos intereses cognoscitivos relacionados con su entendimiento y manejo teórico.

Partiendo de los datos de la situación exploratoria inicial y de la información que emergió en los grupos focales se elaboraron las categorías: *conocimientos acerca de la autorregulación, intereses cognoscitivos e importancia de la comprensión del proceso de autorregulación.*

*Conocimientos acerca de la autorregulación:* La participación de los estudiantes en el diálogo corroboró resultados ya obtenidos en el análisis del cuestionario de autorregulación, relacionados con el desconocimiento del término (vacío conceptual) o la expresión de preconcepciones o ideas espontáneas sin sustento científico, que indican también la ausencia de una estructura cognitiva pertinente acerca del tema. En los tres grupos focales realizados se manifestaron expresiones que revelaron su desconocimiento inicial y las dudas que aún persistían al respecto. Se evidenció que, tras un año de haberse realizado la exploración inicial, algunos estudiantes aún mostraban la misma necesidad cognitiva.

*“Yo no sabía que era...solo me sonaba algo que no entiendo” (S32);*

*“Bueno, más que nada no teníamos idea de qué era” (S6);*

*“No, no sabía, de hecho, estoy leyendo mis respuestas y están raras porque yo no conocía, o bueno desconozco un poco sobre el tema de autorregulación...(S15)*

Una de las problemáticas relacionadas con la persistencia de la falta de saberes en torno a la autorregulación fue la ausencia, en algunos de los jóvenes, de *intereses cognoscitivos* relacionados con este tema. Algunos de ellos, manifestaron que no habían buscado información; por ejemplo, ante el cuestionamiento de si les preocupaba conocer al respecto expresaron:

*“Pues si un poco, por la cuestión de ahorita que estaba preguntando eso, no sabía que decirle, porque no investigué” (S24).*

*“Yo no sabía que era, de hecho, tampoco lo investigué” (S32).*

*“Bueno yo opino que sí, bueno, yo no sé qué es realmente ¿no?, quiero saber más sobre ¿qué es? y que me quede claro más que nada el concepto ¿no?” (S6).*

Las expresiones indican que la búsqueda de información acerca del proceso de autorregulación no constituyó un motivo cognitivo predominante en muchos de los estudiantes, al menos hasta ese momento, a pesar de que se estaba abordando el tema durante la investigación acción y dialogando al respecto. Ello planteó la necesidad de introducir nuevas estrategias de reflexión y motivación dirigidas a estimular intereses cognitivos respecto al aprendizaje de la autorregulación como proceso propio. De esa manera, surgieron en la investigación interrogantes acerca de cómo activar inquietudes en torno a la comprensión conceptual y ayudar a los jóvenes a tomar conciencia de la importancia de la comprensión teórica como instrumento de desarrollo.

En términos generales, los aprendices reconocieron que este desconocimiento constituía un problema esencial y manifestaron que era necesario contar con saberes más completos acerca de la autorregulación, su significado, sus componentes, así como de los rasgos y características del aprendiz autorregulado, como punto de partida en el proceso de formación de la autorregulación del aprendizaje.

*Importancia de la autorregulación y de su comprensión.* Una de las categorías estrechamente relacionadas con el indicador anterior constituyó la percepción en torno a la importancia del proceso de autorregulación y su comprensión, debido a que el desconocimiento acerca del proceso determina su desvalorización y por tanto, la proyección de su búsqueda. Durante las observaciones de clases y los encuentros con los estudiantes en torno al proceso investigativo se había podido constatar que no todos mostraban disposición por desarrollar el proceso o preocupación por comprenderlo y asumirlo.

Fue necesario explicitar la situación y durante los grupos focales se abordó el asunto para hacer evidentes sus opiniones al respecto. Algunas expresiones mostraron el desinterés por su comprensión:

*“Yo no sabía que era, de hecho, tampoco lo investigué” (S32).*

Sin embargo, las discusiones pusieron de manifiesto otras posturas que indicaron que ser autorregulados podría constituir una meta relevante para ellos. La opinión referida por la S15 (haciendo referencia a la situación que atravesaban de falta de clases luego del sismo de 2017) es evidencia de ello.

*“...pero creo que sí es importante porque, por ejemplo, ahorita lo que estamos pasando de no tener como clases, y así, esto sería muy importante, poder*

*autorregularnos, respecto a los aprendizajes o las cosas que hemos estado perdiendo y que no hemos tenido la oportunidad de aprender durante el mes que hemos perdido de clases, entonces no sé, creo que sí es muy importante que sepamos al respecto” (S15).*

Al preguntar en uno de los grupos si sería preocupante para ellos o podría ser un problema, no saber qué era la autorregulación, surgieron también posturas interesantes: *“Sí porque estaríamos atrapados en la educación bancaria que traemos arrastrando de toda nuestra educación básica” (S12).* Esta opinión, relacionada con el concepto de Freire en su Pedagogía del oprimido (Freire, 1995) expresa su concepción respecto al poder liberador del conocimiento y como herramienta de orientación propia.

Por su parte, la S15 indicó:

*“...porque no puedes ser algo de lo que no conoces, o sea no puedes ser autorregulado, si no sabes qué es autorregulado, entonces igual y si ya con lo que hemos visto que se necesita para poder tener la autorregulación, igual y si tenemos algunas cosas, pero no todas en sí, en su totalidad, entonces creo que es indispensable y primordial tener bien claro qué es, ser un estudiante autorregulado, un aprendiz autorregulado” (S15).*

En momentos posteriores, cuando participaron en la interpretación de los grupos focales, nuevamente fueron conscientes de la necesidad de tener conocimientos sobre el proceso para entender sus propias necesidades y las exigencias que estaban enfrentando como aprendices. Se les sugirió la búsqueda de información sobre las definiciones conceptuales, así como de los resultados de investigación en el ámbito de la autorregulación del aprendizaje. La respuesta fue positiva y muchos se apropiaron de nuevas ideas, respondiendo a sus inquietudes cognoscitivas e incluso sustentaron sus análisis con dicha información empleando citas y paráfrasis de los documentos consultados.

***Problemáticas y necesidades relacionadas con los indicadores de las competencias de autorregulación: de estructuración, gestión y contextualización del aprendizaje***

En el diagnóstico profundo los estudiantes pudieron descubrir problemáticas y ahondar en la percepción de necesidades respecto al desarrollo de los tres núcleos de competencias para la autorregulación: estructuración, gestión y contextualización. A continuación, se presentan los resultados a partir de las categorías y subcategorías relacionadas con tales competencias de acuerdo a la matriz elaborada para este estudio (Ver Anexo 4). Aunque se contaba con categorías elaboradas a partir de los fundamentos teóricos del estudio, las mismas fueron enriquecidas con la participación de los estudiantes y la aparición de ideas emergentes en las discusiones grupales y en las técnicas utilizadas durante la segunda etapa del estudio. En la siguiente tabla se resumen las categorías abordadas.

Tabla 5.

*Categorías de las competencias de autorregulación del aprendizaje.*

<b>Competencias de estructuración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda y generación del conocimiento</li> <li>- Dominio de conocimiento</li> <li>- Uso de estrategias y técnicas de estructuración</li> <li>- Búsqueda de sentido personal y resignificación propia</li> </ul>
<b>Competencias de gestión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconocimiento.</li> <li>- Conocimiento sobre los procesos de gestión.</li> <li>- Proyección futura y planeación de fines de aprendizaje.</li> <li>- Organización del proceso de aprendizaje.</li> <li>- Conocimiento y uso de estrategias y técnicas para la gestión del aprendizaje.</li> <li>- Monitoreo y autoevaluación de experiencias de aprendizaje</li> <li>- Compromiso, valores y principios éticos</li> <li>- Cooperación con los otros aprendices</li> </ul>
<b>Competencias de contextualización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puesta en práctica de los aprendizajes previos.</li> <li>- Conocimiento y uso de estrategias de contextualización.</li> </ul>

*Nota:* Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la **competencia de estructuración**, los resultados del análisis del diagnóstico profundo muestran la presencia de varios aspectos relacionados con sus indicadores.

*Búsqueda y generación del conocimiento:* Con relación a esta categoría las principales problemáticas estuvieron relacionadas con la posibilidad de hacer interpretaciones adecuadas de la información para estructurar los saberes acerca de la autorregulación y los conocimientos en general en las distintas materias. Ello puede ser consecuencia de la ausencia de modelos de referencia para lograr la misma y estar relacionado con los escasos hábitos de lectura y estudio que limita la apropiación de modelos teóricos propios y de referentes conceptuales constituidos como estructuras de conocimiento previo, sobre todo disciplinar.

*“Yo creo que cuando no entiendo algo en las clases y le pregunto a mis compañeras y vemos que no le entendimos, entonces más que nada, igual, se me complica entender las cosas ¿no? y entonces, si no me saben explicar, yo por mi parte investigar ¿no? y no quedarme con lo que dicen los profesores, sino investigar para saber bien y no quedarme así, y decir que no le entendí” (S6).*

Es importante destacar que los aprendices reconocen que tienen necesidad de trabajar procedimientos para la búsqueda y selección de información en diversas fuentes. Algunas cuestiones suponen el manejo de habilidades básicas de comprensión, y en particular, de comprensión lectora, así como de elección de información pertinente para la estructuración de saberes, otras necesidades están vinculadas al manejo de habilidades más complejas de pensamiento crítico y reflexivo para el análisis y la construcción de sus ideas.

Se identifica, también, la demanda en torno al desarrollo de motivos cognitivos que favorezcan la búsqueda de conocimientos, pues una de las problemáticas asociadas a las carencias encontradas en la falta de interés y de motivos por dominar el conocimiento, primando motivos de ejecución y actitudes conformistas.

*Dominio de conocimiento:* los datos relacionados con esta categoría corroboran situaciones encontradas tanto en el diagnóstico inicial, como en la valoración de las problemáticas relacionadas con la comprensión del concepto de autorregulación y sus componentes. En ese sentido, ellos perciben que no tener conocimiento al respecto limita sus decisiones y metas de aprendizaje para ser aprendices autorregulados, pero lo interesante es que el diálogo les permitió comprender que

esta situación trasciende a cada experiencia de aprendizaje. Si no poseen conocimientos previos se hace difícil la elaboración de otros nuevos, por lo que se debe buscar de forma intencionada el dominio del saber para seguir aprendiendo.

Fue interesante el descubrimiento de la necesidad de hacer análisis metacognitivo y de reconocer qué han aprendido y cómo utilizar sus conocimientos en nuevas situaciones. Por ejemplo, en prácticas profesionales o en la construcción de sus proyectos de desarrollo educativo para titularse. Revelaron que muchas veces no establecen relaciones con lo aprendido, ni buscan sus apuntes o la información ya obtenida. Suelen ver el conflicto cognitivo sólo entre opiniones de los docentes, no como algo propio. En esos casos se conforman con asumir alguna posición o conocimiento ajeno, si hacer análisis crítico o revisar sus errores o maneras de llegar al conocimiento.

*Uso de estrategias y técnicas de estructuración:* Probablemente, una de las cuestiones definitorias en la expresión de competencias de estructuración sea el reconocimiento y manejo de las estrategias que permiten la misma (García, 2012). Se pudo apreciar que los estudiantes poseen escasos saberes vinculados al dominio teórico y procedimental de estrategias de estructuración y organización del conocimiento, pues las mismas no son mencionadas con precisión y, por lo general, se alude sólo a que se requieren métodos y técnicas que sean relevantes para cada aprendiz sin distinguir tipos o formas de utilización. No obstante, se destaca el reconocimiento del papel fundamental de las estrategias para construir el conocimiento y para la autorregulación del aprendizaje.

*“Y creo que también como dice, el interés, y depende de ello los métodos o técnicas que tú adquieras para regular tu aprendizaje, para buscar más ideas, más conceptos, que te queden más claros, depende mucho también de lo que tú hagas, los métodos o las técnicas que consideres que son importantes para ti, aunque, por ejemplo, para otras personas puede que no funcionen, pero para ti sí, entonces es buscar la manera de ampliar tu aprendizaje, buscar la mejor manera en que tú aprendas” (S26).*

*“Yo igual pienso que buscar las estrategias es lo que ya había puesto, es una forma autónoma buscando nuestras propias estrategias de aprendizaje y pienso cada*

*quien trata de plantearse los objetivos que quieren cumplir, o de organizar a futuro mediante diferentes estrategias, como decía D... no cualquiera o no todos aprendemos de la misma forma...o sea, cada quien tiene su forma de aprendizaje”* (S27).

Puede notarse, en ambas opiniones, que se identifica y fundamenta la importancia de contar con procedimientos, métodos y técnicas para lograr el aprendizaje e incluso destacan la calidad personal de los mismos o su carácter individual, en tanto, cada quien necesita ajustar sus propias estrategias para lograr sus objetivos. Sin embargo, en ninguno de los casos se hizo referencia a cuáles podrían ser estas estrategias y cómo aplicarlas.

En términos generales, tanto en los grupos focales, como en momentos posteriores de trabajo, el grupo reconoció la necesidad de abordar de forma explícita y amplia las estrategias de aprendizaje para identificarlas y apropiarse de ellas. Ellos mismos reconocen que no poseen experiencias previas de aprendizaje de tales procedimientos y por años los han empleado de forma intuitiva, de acuerdo a las orientaciones superficiales de sus maestros o modelos inapropiados e ingenuos. Desconocen los orígenes, fundamentos y los pasos de tales estrategias y con mucha frecuencia las utilizan de forma híbrida con resultados cognitivos desfavorables.

*Búsqueda de sentido personal y resignificación propia:* Este aspecto aparece relacionado con el valor que otorgan los aprendices a su conocimiento para su formación y su futura práctica profesional. Los estudiantes reconocen que no siempre consiguen anticipar para qué les sirven las materias, tiene dificultades para percibir la interrelación entre ellas y las aportaciones de los contenidos de los que deben apropiarse para conformar el saber y las competencias generales que necesitarán emplear en el ámbito laboral y profesional. Aún declaran que prefieren algunas materias que otras, es decir, cursan cada una de ellas como eslabones aislados, sin otorgar sentido a las mismas en un proceso formativo único.

Respecto a las **competencias para la gestión**, los resultados del análisis del diagnóstico profundo muestran la percepción de varias situaciones problemáticas por parte de los participantes.

*Autoconocimiento:* Uno de los puntos fundamentales en las competencias de gestión implica la posibilidad de autoconocerse, esencial para identificar fortalezas y debilidades,

reconocer cualidades propias, estilos, preferencias cognitivas de aprendizaje y otras características personales estrechamente ligadas a la autovaloración y la autoeficacia, comúnmente determinantes en la autorregulación (Woolfolk, 2010). Varios estudiantes manifestaron comentarios vinculados directamente con esta categoría manifestando la importancia de poner en marcha su autoconocimiento o mostrando sus carencias al respecto, al indicar que muchas veces está ausente en el marco de sus experiencias de aprendizaje.

*“Ni tampoco sabemos sobre nosotros mismos para poder hacer una tarea bien, por ejemplo: el ambiente, con qué música te concentras. Entonces necesitamos conocernos nosotros mismos para tener un aprendizaje mejor” (S14).*

El reconocimiento de fortalezas y habilidades para aprender constituye otra cuestión relevante en el proceso de autoconocimiento, pues este elemento es fundamental en la toma de decisiones sobre metas personales, las cuales deben estar acordes a sus posibilidades personales. El reconocimiento adecuado de tales fortalezas y habilidades requiere de una adecuada autovaloración y autoevaluación, componentes también fundamentales. El siguiente comentario expresa lo anterior:

*“Pues, ya somos ahora sí, como se podría decir, ya somos estudiantes de universidad, ya no somos como antes en la primaria que nuestros papás nos tenían que decir - ¡Haz la tarea!, ¡estudia!, sino que ahora sí nosotros tenemos el propio interés en querer, ahora sí, aprender” (S29).*

Es importante señalar, que los estudiantes reconocen que tienen fortalezas vinculadas a sus motivaciones, disposición para aprender, interés, pero son menos capaces de percibir con claridad e identificar las habilidades con las que cuentan para guiar y lograr sus aprendizajes, especialmente, cognitivas, metacognitivas o procedimentales. Probablemente, porque existe escasa comprensión y conceptualización de las mismas o en muchos casos porque en realidad están ausentes en su desempeño como aprendices.

Sólo en el siguiente caso se reconoce que cuenta con habilidades de autoorganización y metacognición.

*“Siento que sí tengo buena autorregulación, porque si no entiendo algo, lo investigo y también de mis tiempos, o sea, siempre soy como muy así, organizada, digo para tal día tengo que tener tal trabajo y lo tengo, o sea no tengo tanto problema en eso”* (S25).

*Conocimiento sobre los procesos de gestión:* Entre las categorías que expresan este conocimiento se encuentran: la conceptualización y caracterización de las metas y el reconocimiento de valores y actitudes necesarios para lograr el aprendizaje. Respecto al primero no aparecen evidencias explícitas en el análisis de los grupos focales, sin embargo, en las primeras materias trabajadas los estudiantes mostraron dificultades para definir y caracterizar las metas de aprendizaje. Desde el punto de vista conceptual manejaban indistintamente los conceptos de expectativas, metas, objetivos pedagógicos y propósitos. Como parte de la estrategia motivacional para la construcción de las metas que se llevó a cabo siempre al inicio de los cursos se avanzó en la comprensión y diferenciación de los mismos.

La comprensión y construcción de las metas en los cursos llegó a ser un proceso familiar, sin embargo, ello no indica que la representación cognitiva tuviese ya un papel regulador en las acciones de elaboración consciente y sistemática por parte de los jóvenes de forma individual.

Con relación al reconocimiento de valores y actitudes para el aprendizaje como elemento que interfiere en su gestión, se destaca la aparición de esta categoría de manera emergente en la discusión grupal. Los estudiantes destacaron valores y posturas éticas necesarios para la autorregulación lo cual resulta un aspecto interesante al que no se le ha dado suficiente énfasis en la investigación sobre autorregulación dejándolo implícito en el terreno de los componentes motivacionales del proceso. Sin embargo, la existencia de valores sociomorales como motivos dominantes en la personalidad (Bozhovich, 1972; González, 1985) podría ser crucial para la determinación de la orientación de las metas propias y la implicación de los jóvenes en la búsqueda de calidad en sus aprendizajes. Al respecto los jóvenes señalan al hablar de componentes necesarios para autorregularse:

*“La responsabilidad, porque siento que tiene que ver mucho eso de la responsabilidad con la que tomamos las cosas. Eso tiene que ver mucho, si no me*

*interesa no busco, pero tienes que tener esa responsabilidad de indagar. No es por el bien de los demás, sino por el tuyo” (S22).*

*“La honestidad de cada uno ¿no? Bueno yo digo que no soy la persona más autorregulada. Ya cuando me doy cuenta de lo que no hice cuando debí en ese momento, lo investigo y me queda más claro el aprendizaje. Si yo no hice las cosas a su momento, yo tuve la culpa y no voy a avanzar en eso. Pero si pienso que yo no tuve la culpa, que todos la tuvieron menos yo entonces no soy honesta conmigo, pues no pude saber que en ese momento. No lo hice por mis acciones ¿No? y a partir de ahí empezar otra vez” (S3).*

Es muy interesante la reflexión que se propone con relación a la honestidad consigo misma y el vínculo que se establece con el locus de control al atribuir las causas de su comportamiento a aspectos internos, elemento esencial para determinar una adecuada autoevaluación y el replanteamiento de metas de mejora en la medida que se pueden ubicar los errores o necesidades propias.

*Proyección futura y planeación de fines de aprendizaje:* Con certeza, una cuestión que resultó sumamente relevante en la reflexión de los jóvenes fue la relacionada con la elaboración de metas personales y grupales acordes a las situaciones de aprendizaje y conciencia personal de las metas. La totalidad de los aprendices coincide en que en muy pocas ocasiones elaboran sus metas en las situaciones de aprendizaje y que una dificultad bastante grave es que no tienen conciencia de sus fines, de aquellos que se busca cuando cursan las materias o que, en realidad, no se preocupan por ello. Refieren que toman como meta sólo hecho de terminar o pasar la materia, o en el mejor de los casos asumen los objetivos que sus maestros les propongan. Ante el cuestionamiento directo de si poseían metas de aprendizaje refieren:

*“La verdad no” (S9).*

*“Algunas veces sí, en algún semestre, siento que no, a lo mejor sí puedo tener metas, como dice Y..., ya con el transcurso de la materia las puedo ir construyendo” (S2).*

*“Yo la verdad, así como tal no, no tengo como esa claridad, o sea sí me pongo la meta de querer terminar, por ejemplo, una materia, investigar y aprender, pero*

*como tal no tengo como esa forma de decir, ¡ah! bueno que trata de decir tal materia o cuál es el fin, o sea no tengo mucho esa claridad al inicio” (S21).*

*“De hecho creo que en la única clase en que nos enseñan es en la de usted porque en las demás sí nos dicen el programa, pero las metas tenemos que construirlas” (S29).*

En general, puede apreciarse que no se construyen metas de forma sistemática, es decir, se carece de fines contruidos de forma consciente que orienten de forma regular los procesos de aprendizaje; se hace, ocasionalmente, de forma espontánea, en la medida que identifican intereses propios vinculados a las materias. Tampoco se establecen metas específicas, lo cual es también necesario para procesos autorreguladores más eficaces. Ello indica la falta de orientación y de visión anticipada de los logros esperados durante la formación académica.

Otra cuestión relevante dentro de este aspecto es el tipo de metas que se elaboran y si están relacionadas con motivaciones extrínsecas o intrínsecas, o si son metas centradas en la tarea escolar o sólo de ejecución. Las investigaciones relacionadas con el papel de la motivación y la construcción de metas en la autorregulación del aprendizaje revelan que son determinantes aquellas metas centradas en la tarea de carácter intrínseco que no sólo movilizan por convicción al aprendiz, sino que le permiten disfrutar el aprendizaje y mantener estados afectivos positivos y retadores (Pintrich y Schunk, 2006, Woolfolk, 2010)

Una de las alumnas consideraba éste un factor importante al valorar los aspectos necesarios para ser autorregulados: *“Pues tus metas, ¿no?, lo que quieres alcanzar, ¿qué es lo que realmente quieres?, si estás a gusto o no estás a gusto con tus metas, realmente lo que uno quiere, más que nada” (S6).*

Pareciera que este aspecto es fundamental para la formación de las competencias de autorregulación en los jóvenes participantes, cuestión reconocida explícitamente por ellos y considerada posteriormente en sus planes de acción. Los estudiantes debatieron con relación al papel de las metas extrínsecas e intrínsecas reconociendo como problemática el hecho de que en sus experiencias predominaran las primeras.

*“Cuando tenemos una materia lo que buscamos es aprender de esa materia. Si ves algo interesante, te dedicas más. Yo siento que una meta que todos nos proponemos es pasar la materia y como aprendiste de esa materia te sientes bien, es lo que yo siento cuando aprendo y paso la materia” (S22).*

*“Es que la puedes pasar, pero no aprender nada, te vas con nada. Es como si no la hubieras pasado, porque no aprendiste nada. Pasaste y te preguntan y te quedas: no sé. Para mí es como “pasé la materia con 10” “¿Y qué aprendiste?” “nada, de milagro la pasé” (S3).*

Para la proyección futura y la planeación del proceso de aprendizaje no sólo es importante elaborar los fines personales y grupales, sino lograr la jerarquización de metas y la estructuración temporal de las mismas. Esta es otra cuestión deficitaria, al parecer, como consecuencia de la propia falta de elaboración y conciencia de las metas. La jerarquización que llevan a cabo es un proceso ocasional y ligado a las circunstancias de presión académica, cuando tienen que entregar trabajos o responder a situaciones problemáticas. No se anticipa o planean las metas de forma ordenada, por lo que puede inferirse que la organización de las tareas y del tiempo también se ve afectada. En el ejemplo siguiente, se manifiesta la preocupación al respecto:

*“Priorizar, porque a veces queremos hacer cosas al mismo tiempo que van encaminadas a cumplir metas distintas, pero pueden que algunas sean más importantes que otras que tengamos. Por ejemplo, primero yo estaba estudiando inglés y estaba con Evaristo, entonces deje de ir al inglés por no perder clases. ¿Qué es más importante asistir a mis clases de inglés o a las clases de mi universidad? Hay que tener claro qué meta se subordina a la otra y cuál puede atrasarse un poquito” (S16).*

De igual manera, una cuestión bastante interesante que se sometió a debate fue la relación de la estructuración de sus metas con la organización de un proyecto de vida. Los estudiantes discutieron acerca de la necesidad de contar con un proyecto de vida y una vez poseyéndolo poder jerarquizar sus metas vitales y a su vez las académicas y profesionales. Muchos reconocieron que no cuentan con el mismo. Al respecto refieren:

*“Planeada, así como planeada, planeada a largo plazo no. Pero a mediano plazo sí porque mi proyecto de vida es terminar, conseguir un trabajo para satisfacer las necesidades que pueda tener a lo largo de mi vida, pero así a largo plazo no”* (S10).

*“Pues yo no lo tengo como proyecto de vida a largo plazo, solo es así de poquito en poquito. Solo a corto, plazo”* (S32).

En pocos casos se pudo apreciar claridad en un plan de vida que involucre sus metas de desarrollo profesional, se destaca el siguiente caso:

*“Yo creo que sí tengo algo que quiero hacer con lo académico. Ahorita acabé de estudiar inglés, quiero certificarme y dedicarme a aprender francés, acabar este año, tener una maestría en trabajo social. Hay una beca en la UAEM que te pagan la maestría, de ahí quiero irme a trabajar a Canadá con mis primos”* (S16).

Un tema importante que emergió en el diálogo estuvo relacionado con los conflictos motivacionales que vivencian respecto a su futuro profesional y como ello incide en la jerarquización y estructuración de sus metas de aprendizaje. En ese sentido, los estudiantes de LIE con frecuencia enfrentan la incertidumbre en torno a su perfil de egreso y a las tareas que realizarán en su práctica laboral, ya sea como interventores o como docentes. Como consecuencia de lo anterior, manifiestan inestabilidad en su jerarquía motivacional y en la definición de metas de aprendizaje dirigidas a una u otra dirección de su desempeño profesional. Algunos estudiantes hicieron hincapié en la necesidad de tomar decisiones propias al respecto, lo cual muestra expresiones de independencia y el reclamo a ser autorregulados ante situaciones o factores que pueden incidir en sus decisiones, tales como la opinión o injerencia de los docentes. Algunas de sus opiniones se manifiestan a continuación:

*“Yo lo que quiero es aprender por ejemplo las dos cosas por decirlo así, ya hasta lo último que yo pueda decidir ser maestro o nada más para interventora, si no a lo que se pueda, pero si se puede los dos, porque también se pueden las dos”* (S9).

*“Todavía no estoy definida porque tengo dos polos donde quiero trabajar una, me llama la atención ser docente, estar frente al grupo siempre me había llamado la atención, pero otra opción que me está haciendo mucho eco es irme hacia al aspecto de la capacitación de personal dentro de las empresas, porque no hay, no todas las*

*empresas crean esos espacios, son pocas las empresas socialmente responsables, entonces en esos espacios donde se da la integración como tal del personal. Entonces todavía estoy tambaleándome, hacia dónde voy” (S12).*

Este aspecto está relacionado también con los factores socioeconómicos tratados con anterioridad al valorar los resultados del diagnóstico inicial, los que se entrelazan con la problemática vivida por los alumnos como incertidumbre frente a situaciones que no pueden ser totalmente controladas por ellos, relacionadas con la falta de empleo o las políticas educativas.

No obstante, lo que revelan las opiniones anteriores, más allá de la situación objetiva de posibilidad de inserción laboral, tienen que ver con sus propias decisiones, con la capacidad de buscar información, de valorar sus potencialidades y fortalezas, de definir metas claras con relación a su futuro profesional sobre la base del pensamiento crítico y la argumentación, lo cual es algo que sí requiere de sus competencias de autorregulación. Ya en una etapa posterior de reflexión en torno a las actividades que podrían desarrollar para fortalecer tales competencias, se sugería retomar este conflicto como espacio real de debate y aplicar las diversas estrategias de autorregulación para ayudar a resolverlo.

*Organización del proceso de aprendizaje:* La anticipación y proposición de acciones de aprendizaje pertinentes a sus metas y la elaboración de planes de tareas y actividades son esenciales para determinar el curso del aprendizaje y lograr las metas propuestas. Es necesario que los aprendices planteen las tareas que necesitan llevar a cabo, es decir, tomen conciencia del tipo de actividades y experiencias de aprendizaje que serán oportunas para alcanzar sus fines y planifiquen sus acciones. Con relación a ello, es importante destacar que en el discurso de los jóvenes estas tareas muchas veces tienen que ver con acciones generales tales como investigar, indagar, preguntar a sus compañeros, pero no mencionan acciones más concretas relacionadas con la búsqueda específica de información, la autocorrección, la generación de productos del aprendizaje, entre otras.

Un elemento fundamental para la organización del proceso de aprendizaje es la distribución y administración del tiempo. Este punto fue, quizás, uno de los más abordados por los aprendices y donde identifican mayor número de problemáticas. Como tendencia, expresan acuerdos con relación a las deficiencias y problemáticas en el manejo del tiempo para planear sus tareas de

aprendizaje y para realizarlas. Reconocen que se les dificulta decidir cuánto tiempo requieren para las distintas actividades y ello provoca que haya desproporción en su distribución o no les alcance para cumplir con todas sus tareas.

Otra situación que reconocen está relacionada con su aprovechamiento, refieren que se confían y luego no les resulta suficiente o se lamentan por desperdiciarlo. Como resultado de sus reflexiones, concluyeron que la organización y administración del tiempo es un aspecto que debían fortalecer para lo cual necesitaban aprender técnicas y desarrollar habilidades autorreguladoras.

*“Cuando hago los trabajos, o a veces nos dejan trabajos y no les dedico el tiempo”.*  
(S3).

*“Pues algunas sí, pero con lo del tiempo no, soy muy confiado con el tiempo, luego digo “sí esto lo hago” y no, cuando veo ya es bien tarde y no he hecho nada, igual así para venir a la escuela, ve que estoy cerca, y digo no ahorita llego tarde, y no ya es bien tarde; es como ahorita desde las 10 ya estaba despierto y digo no, van hacer las 11 y ya casi no llego, todavía tenía que pasar a echar gasolina”* (S1).

*Conocimiento y uso de estrategias y técnicas para la gestión del aprendizaje:* Esta categoría fue también una de las esenciales para analizar las problemáticas percibidas con relación a las competencias de gestión del aprendizaje. El conocimiento teórico y procedimental de las estrategias de gestión del aprendizaje y el pensamiento estratégico metacognitivo están vinculados tanto con la identificación de las estrategias que permiten la gestión, como con el dominio de sus pasos.

Los estudiantes reconocen que carecen de técnicas y estrategias para la administración del tiempo, la organización de tareas, la definición de metas y su estructuración jerárquica, aspectos ya señalados con anterioridad. No obstante, algunos manifiestan predisposición favorable e interés respecto al empleo de tales procedimientos o indican que de algún modo los utilizan, aunque requieren perfeccionarlos.

*“Yo pienso que va de la mano con la autogestión, porque no es solamente lo que te ponen en la mesa los maestros, sino lo que tú también puedes poner en la mesa, porque por ejemplo aquí dentro del salón va a haber maestros que te den herramientas técnicas, pero ya va a depender de ti cómo las usas y con quién las*

*usas en qué momento las usas siento que esta autorregulación va más allá del aula, siento que, va hacia la casa, hacia donde hacemos las tareas” (S12).*

Los comentarios de los participantes que se muestran a continuación indican que algunos son capaces de utilizar técnicas sencillas de autoorganización de acuerdo a la complejidad de las tareas, la calendarización de los exámenes, actividades o entrega de trabajos, emplean agendas, organizadores de apoyo para visualizar los tiempos y técnicas para organizar sus acciones de estudio, por ejemplo, priorizando las tareas de menor grado de dificultad para luego destinar más tiempo a las más complicadas. No obstante, se puede apreciar que no constituyen procedimientos que involucren acciones complejas metacognitivas, de control, monitoreo o de autoevaluación.

*“Bueno yo, cuando hago mis tareas me organizo de lo más fácil a lo más difícil porque digo esta tarea la voy a terminar rápido y las más difícil no, le voy a dedicar más tiempo, voy a tener que investigar y así entonces siento que sí he hecho eso” (S25).*

*“Bueno en la secundaria, teníamos exámenes, entonces yo me organizaba, veía en el calendario los exámenes que había, y decía bueno, primero esta y esta materia, entonces me organizo y estudio para esto. Entonces hacía mi calendario de la semana y me organizaba, me daba tiempo para la tarea, los exámenes, cualquier otra cosa, entonces creo que sí es muy importante organizarnos” (S26).*

*“Yo también hice eso, eso hago pues, veo cual me cuesta más trabajo y trato de dedicarle más tiempo y ya si veo que si el otro está próximo a entregarse pues termino el otro y le sigo con aquel” (S27).*

Vinculado a lo anterior, se encontraron algunos comentarios que reflejan el reconocimiento de los jóvenes de la necesidad de contar con estrategias de apoyo como parte de las competencias de gestión del aprendizaje.

*“Desde mi punto de vista, tiene que ver con el espacio donde hacemos las tareas, donde estudiamos, cómo las hacemos, qué herramientas, qué técnicas, todo lo que nosotros vamos a gestionar en nuestro alrededor para poder trabajar...” (S12).*

*“Pues tiene que ver mucho porque si estás en un espacio donde no te sientes cómodo, eso hace que no te concentres en lo que estás haciendo” (S28).*

En términos generales, destacan la necesidad de llevar a cabo acciones más proactivas para la selección y búsqueda de nuevas estrategias de gestión. En ese sentido, otra cuestión importante es que los aprendices sepan elegir y acceder a nuevas estrategias cuando sea oportuno, o que manifiesten actitudes y conductas de exploración de aquellos procedimientos que requieren para la gestión más allá de los que poseen. Aunque no se manifestó un número amplio de opiniones con relación a este aspecto, sí pueden destacarse algunas expresiones que indican la toma de conciencia respecto a la búsqueda de procedimientos cuando fallan los que se emplean.

*“Pues como decía no, si sabes pensar bien, bueno cuando lees y lo vas entender rápido lo vas a hacer en 5 o 10 minutos, pero si te cuesta o necesitas investigar algunas palabras, entonces tú mismo debes saber tus capacidades hasta qué punto llegas, porque bueno cuando se hace la autoevaluación de la autorregulación, ahí también te puedes dar cuenta en qué es lo que te va fallando, entonces también se aplican las estrategias, qué es lo que te falta” (S17).*

*Monitoreo y autoevaluación de experiencias de aprendizaje:* estos aspectos constituyen elementos que son ampliamente reconocidos como recursos claves para la autorregulación del aprendizaje. Involucran, entre otros aspectos la autorreflexión y reflexión compartida acerca de los logros de las metas de aprendizaje y de los recursos y estrategias propias que fueron empleados. De ese modo el seguimiento de los procesos de aprendizaje, su valoración y control para establecer los ajustes necesarios, por cuenta propia, es una tarea ineludible del aprendiz autorregulado.

Los participantes ofrecieron evidencias de estos indicadores de las competencias de gestión especialmente relacionados con la necesidad de tomar en cuenta errores y fallas al aprender y desplegar acciones de mejora y autocorrección en la búsqueda de sus metas de aprendizaje. De igual manera, perciben la necesidad de ser flexibles y estar abiertos a observaciones y sugerencias que otros puedan ofrecer para reencauzar sus acciones y tareas, particularmente, cuando los docentes les hacen revisiones de sus tareas.

*“El maestro te dice te falta esto y esto. Si hubiera investigado más a lo mejor, pero no investigué. El maestro dice “tienes que hacer esto, esto y va salir esto y es así” “No, no quiero”. Si le hubiera hecho caso, pero ya no puedo hacer nada porque los*

*profes dicen cosas que tienen repercusiones si te está diciendo que es para algo, pero tú “no quiero, no quiero...” (S3).*

*“Si no entregamos los trabajos que nos hacen falta, no nos regulamos y no volvemos a revisar y verificar que es lo que está mal o está bien, sólo nos importa la calificación y ya” (S9).*

Otras opiniones destacan la necesidad y la importancia de llevar a cabo acciones de autorreflexión y de tener conciencia de sus saberes y de los fines que persiguen. Los jóvenes perciben que la autorreflexión es fundamental para percatarse de los factores que en la historia de su desempeño como aprendices, han limitado su desarrollo como estudiantes autorregulados, de los problemas que afectan su formación y de la necesidad de ser conscientes de las nuevas metas que ahora deben lograr para serlo.

*“A mí también me gustó y ese un punto importante, lo de la auto reflexión porque ahorita ya también pensándolo bien y desmenuzando como dice P..., me di cuenta que esto de la autorregulación o sea es importante sí, pero cómo es que es un proceso que tenemos que desarrollar desde pequeños y creo que no se nos dio la oportunidad y sé que no es muy bueno regresar al pasado ni nada de eso, pero te das cuenta de dónde empieza el problema de por qué no tienes la autorregulación bien desarrollada a este nivel, porque desde lo básico , desde la educación básica nunca se te dio esa oportunidad de tú tener la autonomía de aprender cosas” (S15).*

*“Que ya tomamos las cosas más conscientes de nuestro conocimiento, saber que estamos aquí estudiando y que vamos a ir nosotros a donde queramos. Más conscientemente sabemos lo que queremos” (S22).*

Una de las acciones necesarias en el monitoreo tiene que ver con el reconocimiento de errores como oportunidad de aprendizaje, sin embargo, tal y como fue tratado en las problemáticas relacionadas con las competencias de estructuración esta es una habilidad bastante deficitaria. Los aprendices manifestaron varias ideas relacionadas con problemáticas generales que afectan su aprendizaje y su desempeño como aprendices autorregulados, pero no reflejaron opiniones que manifesten su capacidad para reconocer errores precisos que hayan convertido en oportunidades de aprendizaje. Esta situación puede tener ver con aspectos socioculturales y psicopedagógicos pues en múltiples contextos educativos, incluido el escolar, el error es visto como algo negativo y,

por tanto, se muestra resistencia a identificarlo o aceptarlo. Desde las acciones docentes es frecuente que se penalice y no se reconozca su potencial para la reestructuración del conocimiento.

Para el logro de la autoevaluación, como aspecto relevante de la capacidad de gestión de los aprendices autorregulados, la elaboración de criterios propios que la posibiliten constituye un indicador principal.

En los datos obtenidos en los grupos focales y otros espacios de diálogo grupal, aparecen expresiones que manifiestan que la autoevaluación es reconocida como acción importante en el contexto de la autorregulación, que está ligada a la percepción de los logros propios y al reconocimiento de las fallas personales, las que sólo el aprendiz puede examinar y mejorar. Incluso, asumen una postura crítica con relación a aceptar sólo la calificación como criterio, sin analizar a fondo las determinantes reales de sus desempeños y resultados de aprendizaje.

*“...la autoevaluación nos permite ver nuestros avances que tuvimos, y qué logramos y qué no logramos cambiar de nosotros, porque en una evaluación no te dicen en qué fallaste, qué te faltó, sino que nada más te entregan una calificación y ya hay quien te evaluó, pero aquí tú te das cuenta qué aportaste o qué es lo que te falta para aportar” (S29).*

*“Yo digo que también para hacer una autoevaluación, también debes tener muy claras las metas, porque como te vas evaluar si no sabes lo que quieres” (S11).*

Sin embargo, a pesar de identificar criterios esenciales para la autoevaluación, como son las propias metas, sigue siendo esencial para ellos el criterio del docente, lo cual indica que persisten actitudes de dependencia en los procesos evaluativos o de dificultad para elaborar y asumir otros criterios que posibiliten la evaluación de sí mismos. La siguiente opinión ejemplifica la idea anterior.

*“No sé, a veces se ve cuando el maestro dice le hace falta esto” (S3).*

Durante las materias se pudo constatar la falta de recursos propios para guiar sus procesos de autoevaluación, particularmente, el desconocimiento de estrategias para lograrlo y de los criterios necesarios para ello, o específicamente de cómo llegar a tales criterios.

*Cooperación con los otros aprendices:* Esta categoría involucra las actitudes y acciones del aprendiz autorregulado para conseguir metas de aprendizaje conjuntamente con sus compañeros, pero también se refiere a la necesidad de reconocer la importancia del otro y la oportunidad de mostrar dependencia madura y saber solicitar ayuda cuando es necesario.

*“Intervención de otros ¿no? porque pues si no entiendes algún tema pues puedes necesitar ayuda de alguien más que tenga una opinión más, diferente, que explique más, más a fondo” (S26).*

*“Pues yo pienso que sí aprenderías más ¿no? de lo que se dice o de lo que otros piensan pues tienes cosas, dices no, pues sí, no sé...” (S6).*

Es importante resaltar que durante el diagnóstico profundo y las actividades de aprendizaje desarrolladas con el grupo se pudieron constatar las dificultades que persisten entre los estudiantes para lograr cooperación y acciones conjuntas en el desarrollo de sus competencias para la autorregulación y para su aprendizaje. Con frecuencia manifiestan actitudes individualistas y desaprovechan las oportunidades de trabajo en equipo, por ejemplo, de revisión de sus tareas. Esta situación, afecta la formación de proceso de autorregulación, cuya naturaleza social, es reconocida (Labarrere, 1994, Rodríguez Mena, García, Corral y Lago, 2004).

Respecto a la **competencia de contextualización**, los resultados del análisis del diagnóstico profundo muestran varios aspectos relacionados con problemáticas percibidas por los participantes y la investigadora en el transcurso del mismo.

*Puesta en práctica de los aprendizajes previos:* esta categoría involucra la identificación de posibilidades de emplear lo conocido en nuevas situaciones de aprendizaje. Al respecto ya se habían hecho comentarios de que los aprendices muestran dificultades para retomar sus conocimientos previos en situaciones nuevas de aprendizaje de manera intencional. Una hipótesis explicativa frente a estas dificultades podría vincularse a que “lo aprendido” no pueda considerarse un buen aprendizaje, dado que para ser transferido este debe ser el resultado de cambios duraderos (Pozo, 2008). Otra razón podría suponer la disposición misma de los aprendices a relacionar sus saberes con la nueva información (Ausubel, 2002) y como consecuencia a contar con habilidades

de cognitivas y metacognitivas para activar oportunamente sus conocimientos previos y poder transferirlos.

De cualquier manera, los jóvenes mostraron dificultades en estos aspectos y reconocen la necesidad de tomar conciencia de sus conocimientos y de garantizar que estos sean bien elaborados para poder contar con ellos posteriormente.

*Conocimiento y uso de estrategias de contextualización:* las estrategias de contextualización incluyen el empleo de analogías, el uso de ejemplos y contraejemplos, el empleo de comparaciones y la expresión de evidencias (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004); la manifestación de indicios en torno al uso de estas estrategias no fue amplia, pero los estudiantes mostraron algunas expresiones, sobre todo relacionadas con la necesidad de utilizar ejemplos que clarifiquen lo que se aprende o hacer comparaciones que garanticen la distinción de similitudes y diferencias entre saberes y como consecuencia una mayor comprensión de los mismos.

*“Quizá porque no sé reconocer el camino adecuado, porque hay veces que entiendo algo, pero..., y trato de ejemplificarlo en otra cosa y con que no puedo, no puedo dar solución” (S15).*

*“Si no sabes algo, es como cuando te dejan, no sé, una lectura y no entiendes una palabra no, vas y la buscas, es como autorregularte tú mismo, no estás esperando que nadie te diga tienes que hacer esto, sino tú mismo lo haces” (S25).*

### **5.3.3 Percepción de saberes y comportamientos propios relacionados con las competencias del aprendiz autorregulado**

Para culminar las acciones de comprensión profunda de las características de grupo y de su situación de partida respecto a las competencias de autorregulación, la indagación se encaminó al descubrimiento y autodescubrimiento de las cualidades, que podrían ya poseer, propias del aprendiz autorregulado y a identificar la percepción de sus saberes considerados parte de las competencias de autorregulación del aprendizaje.

Las categorías fundamentales que se agruparon en este eje fueron *el reconocimiento de habilidades personales relacionadas con las competencias de autorregulación, la identificación*

*de rasgos y cualidades propias como aprendices autorregulados y la identificación de comportamientos vinculados a la autorregulación del aprendizaje.*

Algunas cuestiones de interés estuvieron relacionadas con el hecho de que muchos de los estudiantes no se consideran aprendices autorregulados porque son incapaces de reconocerse como tal, entre otros factores, porque desconocen el significado de ser un aprendiz autorregulado, lo cual ya fue abordado en el apartado anterior, o creen que se requieren condiciones especiales, lo cual declaran de forma directa;

*“Pues yo me siento normal...pues yo no me siento autorregulado” (S5)*

*“...igual y si tenemos algunas cosas, pero no todas en sí, su totalidad, entonces creo que es indispensable y primordial tener bien claro qué es, ser un estudiante autorregulado, un aprendiz autorregulado” (S15).*

Otros estudiantes perciben que lo son de manera parcial porque reúnen sólo algunas cualidades, aunque no especifican cuáles son.

*“Yo digo que sí, porque ya tenemos lo que es la autorregulación. Si buscamos nuestro aprendizaje, nos acordamos de nuestros tiempos, yo digo que sí...no al 100% pero si más o menos” (S20).*

*“Bueno yo digo que no soy la persona más autorregulada. Ya cuando me doy cuenta de lo que no hice cuando debí en ese momento, lo investigo y me queda más claro el aprendizaje...” (S3).*

En otros casos reconocen cualidades y habilidades propias que expresan rasgos del aprendiz autorregulado, como se aprecia a continuación:

*“...pero lo demás sí lo tengo, porque no me gusta quedarme con la duda, me gusta investigar y cosas que no entiendo, me gusta buscar otras formas por mi cuenta, porque no me gusta quedarme atorada, en especial, trato de hacerlo con las materias que me cuesta trabajo, las que me cuesta más trabajo es donde le pongo más énfasis porque siento que requieren un poquito más de atención y de tiempo que no tengo” (S12).*

*“Yo me voy más con las metas porque desde un principio yo siempre he tenido eso, si yo quiero llegar a esto lo voy a hacer y también con los tiempos...” (S19).*

*“Siento que sí tengo buena autorregulación, porque si no entiendo algo, lo investigo y también de mis tiempos o sea siempre soy como muy así, organizada, digo para tal día tengo que tener tal trabajo y lo tengo, o sea no tengo tanto problema en eso” (S25).*

*“Yo opino que sí, pero algunas veces somos más que otras” (S16).*

Algunos jóvenes perciben que poseen habilidades para la indagación y la búsqueda de información para obtener sus conocimientos, muestran indicios de acciones metacognitivas al reconocer dificultades en sus procesos cognitivos, manifiestan también evidencias de acciones de organización y anticipación de sus fines y de conciencia de los mismos, así como de autocontrol y automonitoreo. El último de los comentarios, probablemente generado tras un ejercicio de autorreflexión y autoconocimiento, revela el reconocimiento de la variabilidad de sus comportamientos autorregulados. Esta es una idea interesante que conduce al análisis de la complejidad del proceso y a la multiplicidad de factores que confluyen para que los aprendices puedan convertirse y actuar como personas autorreguladas, tanto de carácter propiamente subjetivo, como psicopedagógicos y contextual.

#### **5.3.4 Integración de los resultados de los diagnósticos inicial y profundo**

Los resultados generales del diagnóstico grupal permitieron tener una comprensión de la situación problemática de partida y de las particularidades de la zona de desarrollo próximo encontrada a nivel colectivo. Desde la perspectiva metodológica que brinda el concepto se trabajaron los siguientes ejes de integración:

- Factores que han determinado el nivel de desarrollo de los procesos de autorregulación en los jóvenes
- Características del desarrollo real o situación de partida con relación a los procesos y competencias de la autorregulación del aprendizaje
- Condiciones y procesos potencialmente favorables para la formación y desarrollo de las competencias de autorregulación de estructuración, gestión y contextualización del aprendizaje.

#### ***5.3.4.1 La relación dinámica entre los factores influyentes en la autorregulación del aprendizaje desde la perspectiva de la trayectoria vital y escolar de los jóvenes***

En este apartado se presenta la integración de los factores encontrados en los dos momentos de diagnóstico (inicial y profundo), los que resultan fundamentales para entender la historia de la formación de la autorregulación en los jóvenes. La figura 18 se muestra la interrelación entre ellos.

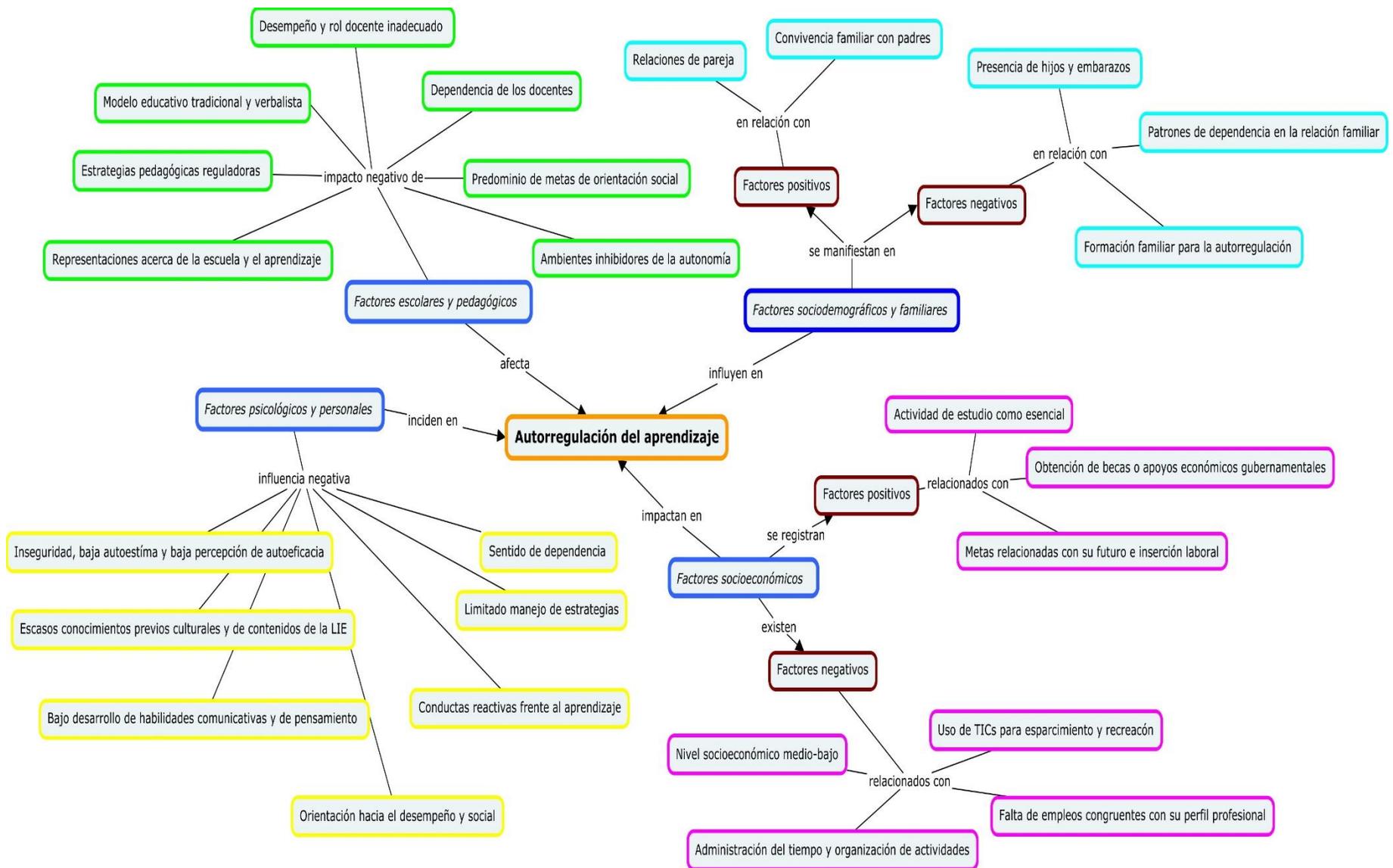


Figura 18. Factores que inciden en la autorregulación del aprendizaje y categorías relacionadas. Elaboración propia.

El análisis integrado de los factores que han influido en el desarrollo de los procesos de autorregulación en la historia de los aprendices, permite comprobar una tendencia bastante desfavorable para que la misma se manifieste en su formación universitaria. Como puede observarse en la red conceptual representada en la figura 18, los jóvenes han sido formados en *contextos escolares y familiares donde priman modelos reguladores del comportamiento*, que brindan poco margen al desarrollo de recursos propios para la independencia, la autonomía y la autodeterminación, procesos esenciales en el desarrollo de la personalidad que favorecen la función autorreguladora de la misma (González y Mitjás, 1999).

En ambos contextos, pero especialmente en el escolar, los *patrones de relación dominantes se establecen sobre la base del autoritarismo*. En la escuela, ello está sustentado en una historia de *enseñanza tradicional*, basada en una didáctica rígida que deposita el saber en el docente y, como consecuencia, también las decisiones de qué y cómo aprender (Palacios, 2002). Estas concepciones pedagógicas han determinado también el carácter de *los ambientes de aprendizaje y el tipo de estrategias didácticas predominantes*. En ese sentido, se propende hacia el trabajo más individualista y menos cooperativo, centrado en el control y el poco espacio a la indagación, la flexibilidad y la expresión auténtica del estudiante, rasgos conocidos del aprendiz autorregulado que están relacionados con sus posibilidades para estructurar fines propios y poner en juego las habilidades para la búsqueda del saber.

En el caso de las estrategias didácticas, se reconoce el *predominio de recursos verbalistas y expositivos*, que abren poco espacio al diálogo y a la construcción colectiva del conocimiento. Aunque la investigación educativa y la evolución de nuevos paradigmas en psicología educativa (Hernández, 1998) han abierto las puertas a nuevos modelos educativos y psicopedagógicos, la tendencia sigue siendo a este tipo de enseñanza reguladora que limita las oportunidades del aprendiz para la elaboración propia del conocimiento y la toma de decisiones en torno a sus procedimientos más efectivos. Por lo general, las estrategias docentes pautan desde lo externo los objetivos y modos de llegar a ellos, de manera homogénea, reduciendo el espacio a la autonomía, fruto de las acciones metacognitivas o de la activación personal de los saberes previos, y restringiendo las acciones de autoevaluación y autocorrección.

Relacionado con este aspecto puede apreciarse que entre los factores emergentes aparece, justamente, que ni la familia, ni los docentes han enseñado explícitamente estrategias, procesos y

habilidades de autorregulación a los participantes para convertirse en personas autorreguladas. La *ausencia de enseñanza explícita de estrategias autorreguladoras*, consecuencia, tal vez, de la falta de conocimientos y recursos, al respecto, por parte de estos actores, ha afectado la formación que desde pequeños requieren los niños para llegar a ser autorregulados; este asunto ha sido tratado por diversos autores (Woolfolk, 2010; García, 1999; Díaz, Neal y Amaya-Williams, 1993) en el intento de explicar los mecanismos y estrategias necesarios para fomentar los principios y recursos para la autorregulación desde las primeras etapas del desarrollo evolutivo.

Los factores familiares y educativos (pedagógicos y didácticos), antes mencionados, han incidido en la subjetividad de los aprendices, quienes llegan a la universidad con un conjunto de rasgos y procesos psicológicos que han ido conformando y que, con frecuencia, limitan sus comportamientos y saberes para actuar de manera autorregulada. Los *patrones reguladores y el fomento de la dependencia*, podrían ser la causa de las *actitudes de subordinación y escasa proactividad* que manifiestan los educandos, siempre esperando la orientación externa y la aprobación de los docentes en torno a sus tareas escolares. Detrás de las mismas, se infiere el *bajo nivel de autoestima y de percepción de autoeficacia*, muchas veces traducido en *inseguridad personal*, que inhibe su participación en clases, en eventos o en actividades académicas, las que rechazan por sus creencias de incapacidad frente a tales actividades.

De igual manera, el modelo educativo, la propia enseñanza verbalista y la materialización de los procesos didácticos en un currículo centrado sólo en contenidos, casi siempre declarativos, que conduce a la apropiación de “conocimientos olvidables”, ha limitado el desarrollo de procesos de la personalidad, tales como, “la aparición y desarrollo de hábitos e intereses cognoscitivos, de aspiraciones, la vocación...en los que debiera tener su influencia real” (Fariñas, 1995, p. 2).

El predominio de estos “conocimientos olvidables”, con frecuencia deficientemente elaborados, y la falta de estrategias de aprendizaje que les permitan desarrollar sus habilidades cognitivas y apropiarse de saberes de interés propio de manera constructiva, acaban empobreciendo sus estructuras cognoscitivas y, como resultado, nos encontramos con escasos saberes culturales y conocimientos disciplinares previos que se utilicen como sustento de su formación profesional como educadores. Ello interfiere en sus competencias de estructuración y contextualización, dado que muchas veces no pueden hacer uso de sus experiencias previas para apropiarse de los nuevos

conocimientos de forma autorregulada. De igual forma, están desprovistos de los procedimientos para seguir aprendiendo y se reproducen nuevamente los mecanismos de dependencia.

En esa dirección, los aprendices comienzan a construir una *representación de la escuela y del aprendizaje* bastante contradictoria a lo que debería ser su verdadera esencia. La institución educativa es percibida como contexto de opresión y el aprendizaje entendido como proceso ajeno, al que se responde de manera reactiva y pasiva; relacionado con objetivos que no son propios y que, por consiguiente, afectan el sentido personal de la experiencia de aprendizaje y el hecho de que aparezcan nuevos intereses cognoscitivos con fuerza reguladora. Las condiciones descritas hacen que las vivencias placenteras del aprendiz en la escuela no estén vinculadas al dominio del saber en sí mismo, sino a la socialización, las relaciones de amistad y de pareja que pueden lograr en ese entorno y a las actividades no académicas que se realizan en él: festejos, festivales, exposiciones, entre otras.

De esa manera, las concepciones mismas que se construyen y la falta de estimulación hacia el logro académico conducen a que los motivos intrínsecos de dominio hacia el aprendizaje comienzan a desplazarse por *motivos de orientación social* y en el mejor de los casos, de desempeño, entre ellos, encontrar aprobación de sus resultados, obtener buenas calificaciones y ocupar un lugar social por el reconocimiento a sus habilidades. Esta situación, está relacionada con el tipo de metas que comienzan a estructurarse, en el primer plano de su jerarquía motivacional y que hacen que los jóvenes continúen manifestando preferencias y necesidades de este carácter, las que entran en conflicto con sus motivos de formación profesional.

De igual forma, se afecta su capacidad para tomar conciencia de los fines cognoscitivos personales y poder determinar qué buscan aprender y para qué, es decir, se obstaculiza la construcción del sentido propio de su formación profesional. En ese caso, son entorpecidos los procesos de estructuración significativa de los abundantes saberes teóricos y prácticos que requieren alcanzar, lo que supone un alto grado de esfuerzo, dedicación, planeación y organización de sus tareas, así como tiempo de estudio y distribución efectiva de sus actividades, procesos todos implícitos en la autorregulación del aprendizaje.

Las *dificultades en su orientación motivacional* se entrelazan también con factores socioeconómicos, especialmente, relacionados con las actividades sociales predominantes en su vida cotidiana. Es muy probable, que la falta de conciencia y de presencia de motivos cognoscitivos

hacia el estudio, incida en determinados comportamientos que afectan la regulación de sus actividades formativas, entre ellos aparecen los que están asociados a las *actividades de distracción y esparcimiento empleando las tecnologías de la comunicación*. Se pudo constatar, a su vez, que los estudiantes que frecuentemente dedican el tiempo a esas actividades expresan menos interés hacia la escuela y su aprendizaje, y su desempeño ha sido inferior al resto del grupo.

Respecto a otras motivaciones familiares y laborales estos han sido factores que también han impactado en la formación motivacional dominante de los estudiantes y en su autoorganización. En ese caso, *el nivel socioeconómico medio bajo de las familias, los motivos relacionados con el embarazo y las bajas expectativas laborales por la falta de empleos*, han determinado también que las metas cognitivas sean subordinadas a otros intereses, por ejemplo, estudiar para salir de la pobreza, alcanzar un buen trabajo o al menos conseguirlo, es decir, intereses y motivos que no están dirigidos hacia obtención del saber en sí mismo, sino a la búsqueda de medios de satisfacción de otras necesidades.

De igual manera, los aspectos socioeconómicos relacionados con el ingreso familiar y los sustentos que poseen para poder solventar sus actividades académicas, sin duda, influyen sobre el tipo de metas que se proponen los jóvenes y los recursos necesarios para alcanzarlas, provocando muchas veces que éstas estén limitadas o que predominen estados afectivos de frustración o sentimientos de baja autoeficacia. Esta situación, termina por repercutir negativamente en la percepción de los aprendices acerca de sus posibilidades de ser autorregulados y de alcanzar los fines deseados.

La articulación de los factores descritos podría provocar que la poca fuerza reguladora de los motivos intrínsecos de tipo cognitivo, acabe siendo vencida por la de otros motivos, que se tornan prioritarios, tales como la creación de la familia y la maternidad, la búsqueda de ingresos económicos, la realización de otras actividades sociales de esparcimiento, entre otros, provocando inestabilidad en su camino de formación.

Esta situación puede estar condicionada por otro factor personal, que emergió en el diagnóstico profundo, *la ausencia de un proyecto de vida claro* que constituyera en sí mismo, instrumento rector para la autorregulación. Lo cual muchas veces es también resultado de la ausencia de procesos de formación más humanista centrados en el desarrollo de la personalidad de los aprendices, opuestos a los modelos tradicionales de enseñanza (Fariñas, 1995).

### *Visión integradora de los factores del desarrollo de la autorregulación en el marco de los fundamentos explicativos histórico-cultural*

La mirada integradora de los factores identificados nos permite comprobar los principios expuestos por Vigotsky (1987) para comprender el desarrollo de los procesos psíquicos superiores y, en este caso, explicar la formación de la autorregulación y sus competencias. En primer lugar, se constata la determinación sociocultural e histórica de la autorregulación, apreciada en el papel que han tenido los factores y condiciones sociofamiliares, psicopedagógicas y socioeconómicas, entre otros, para favorecer o limitar su formación. En muchos casos la ausencia de mediadores oportunos vinculados a tales factores ha sido la causa del poco desarrollo del proceso, mostrando la importancia de implementar acciones educativas que propicien la construcción de habilidades, conocimientos y actitudes que conforman las competencias para la autorregulación.

En segundo lugar, se constata la compleja interrelación dialéctica entre los factores socioculturales externos y los psicológicos. Tal como pudo apreciarse, muchos de los comportamientos, concepciones, motivaciones, actitudes que manifiestan los jóvenes fueron el resultado del efecto gradual de dichos factores externos, sin embargo, una vez estructurados esos procesos en su personalidad, aún con los inconvenientes señalados, se tornan los recursos que median la relación de los aprendices con su entorno educativo y sociocultural, en general.

Este principio que explicita la relación dialéctica y dinámica entre lo externo y lo interno, explica las actuaciones arraigadas de los aprendices en el contexto universitario, donde se desempeñan en correspondencia con sus experiencias, poniendo de relieve en este caso la mediación psicológica. Puede inferirse, entonces, que la transformación de sus procesos psicológicos se logrará sólo si se crean nuevas situaciones de aprendizaje, traducidas en factores educativos diferentes, que permitan la reconstrucción de sus representaciones, teorías implícitas, motivaciones, sentidos personales, actitudes, para aprender a actuar de forma autorregulada, ello a su vez tendrá efectos distintos en los contextos sociales, familiares, laborales en los que estén inmersos los estudiantes. Se podrá así, hacerse realidad la aspiración de los propios escolares de formar a otros con calidad, de lograr que sus educandos lleguen a ser autorregulados, gracias a que son ejemplos, en este caso, valdría decir, buenos mediadores sociales.

#### ***5.3.4.2. Caracterización del desarrollo real de los procesos y competencias de autorregulación del aprendizaje***

El proceso de diagnóstico conllevó la *caracterización del desarrollo real o situación de partida respecto a los procesos y competencias de la autorregulación del aprendizaje*. Este desarrollo, está, esencialmente, determinado por los factores antes valorados y por otras condiciones que la propia trayectoria en la universidad ha establecido en la formación de los aprendices, tal como podrá apreciarse en las siguientes líneas.

Desde la perspectiva de la comprensión de la zona de desarrollo próximo, constituyó un aspecto crucial identificar el nivel que han alcanzado los aprendices, no sólo para identificar sus posibilidades reales, sino para determinar las perspectivas potenciales de desarrollo y el tipo de ayudas mediadoras que serían necesarias para llegar a ellas.

Es importante referir que esta caracterización, más allá de la valoración externa que emprendió la investigadora en la exploración inicial, es el resultado de la acción participativa de los aprendices, quienes tuvieron un rol activo en el reconocimiento de su situación de cara al proceso de IAP.

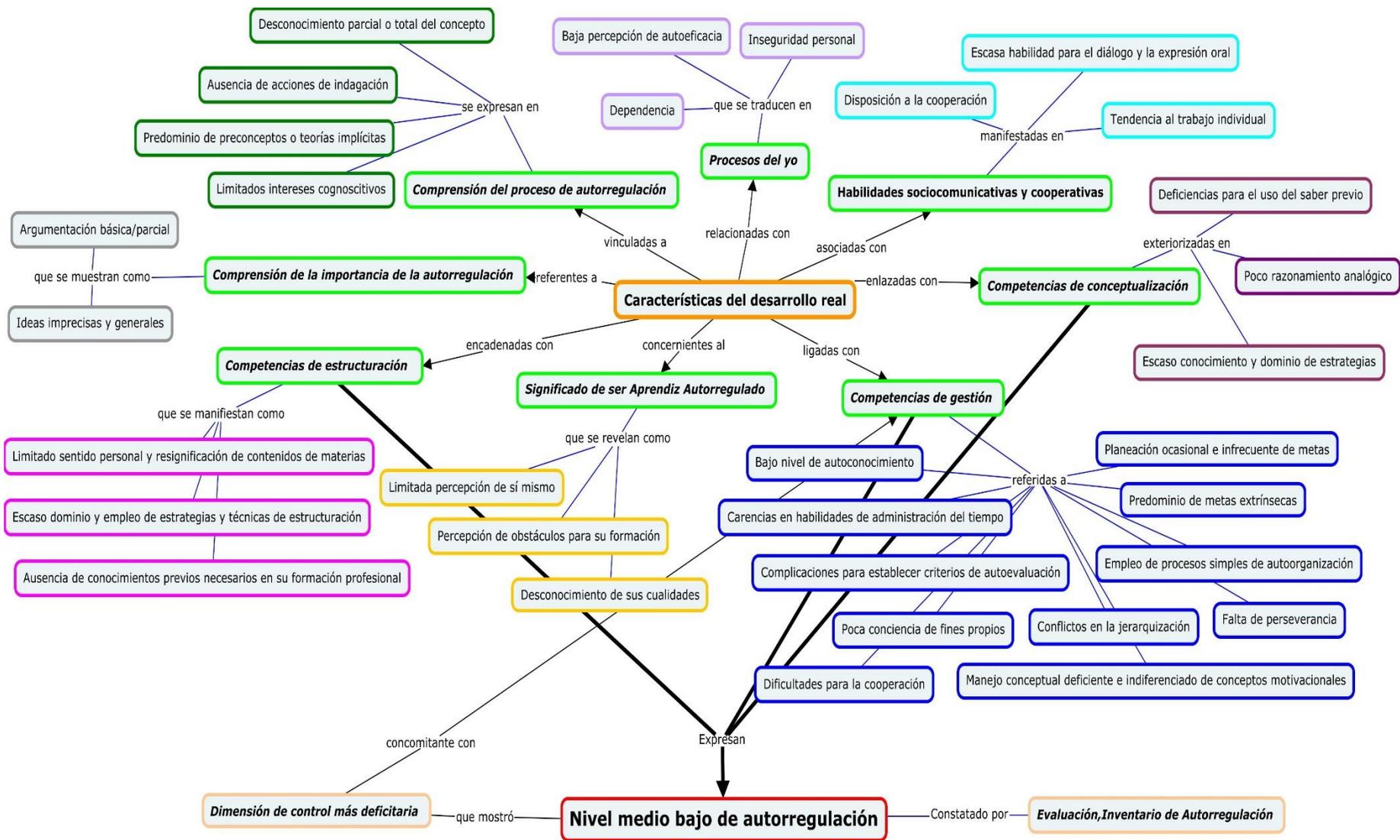


Figura 19. Características del desarrollo real de los procesos de autorregulación del aprendizaje. Elaboración propia.

La figura 19 muestra las principales dimensiones y categorías de análisis. La primera de ellas, relacionada con la *comprensión del proceso de autorregulación*, revela resultados que pudieron obtenerse tras la comparación de los datos, tanto del diagnóstico inicial como profundo, y que manifestaron *la ausencia de saberes conceptuales acerca del proceso de autorregulación y el escaso dominio de significados* vinculados con los componentes del proceso, las competencias de autorregulación del aprendizaje y las cualidades del aprendiz autorregulado. Tales resultados podrían ser consecuencia de la *falta de manejo conceptual* y enseñanza del tema por parte de los docentes, y el *distanciamiento de los modelos curriculares*, preponderantes en la educación, respecto a los contenidos relativos al mismo.

Sólo recientemente, con las últimas reformas educativas (SEP, 2013, 2019), se ha abierto espacio a la apropiación de conocimientos con relación a la autorregulación y su lugar en la formación escolar, así como a la inserción de contenidos vinculados a la temática en los programas de estudio. Sin embargo, será necesario revisar los enfoques que se asumen y los modos de abordarla.

La complejidad del proceso de autorregulación del aprendizaje es un aspecto que limita también su comprensión, el diagnóstico indicó que en algunos *casos los alumnos tenían algunas nociones relacionadas con subprocesos implicados* o con algunos componentes, por ejemplo, la idea de su relación con el manejo de estrategias, el autoconocimiento, la organización personal, entre otras, pero prácticamente ninguno mostró una visión integral del proceso.

De igual manera, *la ausencia de referentes conceptuales y el predominio de preconceptos o teorías implícitas* parece estar relacionado con otras características encontradas, en este caso vinculadas a las competencias de estructuración y, en particular, con el *escaso interés por conocer más de la autorregulación del aprendizaje*. Los estudiantes mostraron desde el inicio de la IAP *pocos motivos cognoscitivos* que guiaran la búsqueda de información sobre el tema; de hecho, algunos continuaron mostrando desconocimiento aún en el diagnóstico profundo.

En igual dirección, la falta de saberes previos respecto a la autorregulación, podría tener relación con otras características, en este caso, con la *falta de percepción clara y concepciones propias y argumentadas relacionadas con el valor de la misma en su formación profesional* y, por tanto, con la ausencia de sentido personal vinculado con ella.

Los resultados apuntan también a que el desconocimiento y el escaso reconocimiento de la importancia de la autorregulación en su aprendizaje podrían ser las causas de la *ausencia de motivos propios para convertirse en aprendices autorregulados*; al respecto los propios estudiantes referían que no podrían aspirar “ser algo que desconocían”. También con relación al *significado de ser aprendices autorregulados* se pudo identificar que los estudiantes *desconocían las cualidades fundamentales de este tipo de aprendiz* y ello estaba interfiriendo en la posibilidad de identificarse como tal. Una vez se inició la comprensión de los rasgos del aprendiz autorregulado su percepción al respecto cambió y reconocieron que sí poseían algunas cualidades, pero que no podían considerarse completamente autorregulados. Se pudo apreciar que los jóvenes se perciben como aprendices autorregulados en aquellas situaciones de aprendizaje que les resultaron significativas, con sentido para aprender. En tales circunstancias reconocieron como cualidades sobresalientes: la disposición adecuada para la tarea, la responsabilidad personal, el esfuerzo para cumplir las metas y la búsqueda de estrategias productivas para lograr sus propios propósitos y evaluarlos en su justa medida.

El diagnóstico puso de relieve otras características notables relacionadas con su nivel de dominio de las competencias de estructuración, algunas congruentes con los factores pedagógicos analizados; entre ellas el *escaso dominio y empleo de procedimientos de aprendizaje*. Es decir, resalta la falta de conocimiento procedimental en la casi totalidad de los aprendices, especialmente, para buscar, seleccionar y organizar información, así como para elaborar saberes nuevos o reestructurarlos. Las acciones sistemáticas de observación y las diferentes técnicas manifestaron las insuficiencias para tomar apuntes, manejar organizadores gráficos, hacer exposiciones y utilizar otros recursos de forma estratégica, situación vinculada a la falta de pensamiento estratégico y a las pobres experiencias de aprendizaje explícito e intencionado de tales procedimientos.

Los estudiantes confirmaron que no habían aprendido, adecuadamente, estrategias para guiar su propio aprendizaje antes de ingresar a la Universidad, lo que dificultaba tomar decisiones acerca de cómo lograrlo y, por supuesto, para autorregularlo. La ausencia de estrategias de aprendizaje podría ser la causa esencial de que muestren complicaciones para dominar el conocimiento y transferirlo, afectando así el *uso de saberes previos para lograr nuevos fines*.

Los jóvenes se caracterizan, además, por contar con *pocas habilidades y estrategias para la comunicación, el diálogo, la argumentación de ideas, la indagación sistemática y la*

*cooperación*, todas relacionadas con las posibilidades de estructuración, pero también de interacción con otros aprendices. Esta es quizás una de las problemáticas más evidentes al trabajar la construcción colectiva del conocimiento condicionadas también por la ausencia de mecanismos mediadores centrados en el aprendizaje dialógico, reflexivo y crítico, y el predominio de la transmisión del saber por parte del maestro.

Los educandos *han aprendido a ser reactivos* y no personas activas en la búsqueda del saber; sus propias vivencias, muchas explícitas en sus autobiografías, revelan situaciones de opresión que limitan no sólo las habilidades para la expresión propia, sino el desarrollo de la autoestima y la autoeficacia. En términos generales, *la ausencia de habilidades de comunicación, de comprensión, de búsqueda de información, de solución de problemas*, a las que Fariñas (1995) llama habilidades conformadoras del desarrollo personal, se explica, desde el plano pedagógico, porque la preocupación de los maestros y de la escuela está más centrada en cumplir los objetivos curriculares que, en la formación de la personalidad de los educandos, afectando su desarrollo y su función autorreguladora.

Con relación a los impactos que tienen las dificultades en el manejo de habilidades sociocomunicativas y cooperativas, los mismos se aprecian también, en las *competencias de gestión*, precisamente, en las *problemáticas para buscar ayuda, relacionarse con los otros en la construcción de metas comunes y en la organización y planificación de tareas de aprendizaje*, es decir, para alcanzar vínculos de interdependencia que posibiliten el éxito grupal frente a las tareas de aprendizaje.

La figura 18 muestra, que son los indicadores de las competencias de gestión los que se manifiestan en mayor medida en los resultados del diagnóstico; el análisis crítico de los aprendices y los datos del inventario de autorregulación del aprendizaje, así como la observación sistemática permitieron constatar que los estudiantes manifiestan serias dificultades para administrar el tiempo y aprovecharlo, para autoorganizarse, para jerarquizar sus metas y tareas de aprendizaje y para perseverar en el logro de las mismas. Algunos factores socioculturales y escolares se revelaron como causas de tales situaciones, por ejemplo, los conflictos motivacionales con las actividades de esparcimiento y usos de las tecnologías de la comunicación, la propia falta de orientación familiar y escolar para apropiarse de recursos de autoorganización personal (empleo de técnicas de planificación, uso de agendas) y las vivencias continuas de regulación externa a partir de

calendarios, programas y tareas impuestas de carácter institucional e incluso como consecuencia de la sobrecarga y desorganización de actividades por la falta de acuerdos colegiados de los docentes de la Universidad.

Desde otras perspectivas los orígenes de esta situación están dados en las cualidades personales que han sido conformadas en su personalidad, entre ellas, las actitudes de *dependencia* por las que se subordinan a la guía u orientación externa, la *falta de habilidades metacognitivas* para reconocer efectividad de sus acciones y estrategias propias o sus debilidades ante ciertas situaciones de aprendizaje que les demandarían más tiempo y esfuerzo y la baja percepción de eficacia que limita la posibilidad de elegir recursos efectivos para su aprendizaje y el propio alcance de sus metas.

Con relación a estas últimas, se pudo identificar al inicio del diagnóstico que los jóvenes mostraban *poca conciencia de sus fines propios, es decir, carencia de metas claras de aprendizaje, así como complicaciones para el manejo conceptual del término* y de otros relacionados, entre ellos, expectativas, objetivos, propósitos; esta situación resultó contradictoria respecto a los propios saberes que como educadores deberían poseer y con relación a las experiencias que se deben tener aprendices autónomos en el marco de una formación profesional; en ese sentido, los datos permitieron comprobar que con poca frecuencia se trabaja la elaboración consciente de fines de aprendizaje en sus materias, muchas veces ni siquiera se habían realizado una revisión del programa y, por lo tanto, actuaban en clases de forma desorientada, guiados solo por la participación docente. Los estudiantes explicitaron esta situación, particularmente, en los grupos focales, según pudo apreciarse en momentos anteriores de este documento.

El predominio de estas prácticas educativas que limitan la posibilidad de implicación autorregulada del aprendiz, probablemente, ha ocasionado también otras situaciones encontradas como la *falta de elaboración y de criterios viables para construir las metas de aprendizaje y de actitudes y conductas consecuentes, que suponen su utilización para monitorear sus logros.*

La posibilidad de identificar y construir necesidades y motivos propios también está relacionada con el autoconocimiento. En este caso, los estudiantes confirmaron la presencia de un *bajo nivel de autoconocimiento*, que les impide conocer a fondo sus propias necesidades para convertirlas en metas que tengan función movilizativa y autorreguladora. Manifestaron, además,

impedimentos para reconocer sus fortalezas y debilidades y poder autovalorarse de forma adecuada frente a las experiencias y exigencias de aprendizaje. Hicieron énfasis en este punto porque consideraron los procesos de autoconocimiento como condición para llegar a ser aprendices autorregulados, aspecto que ya ha sido explicado en otros estudios (Woolfolk, 2010). La búsqueda de razones para explicar los bajos niveles de expresión del mismo, podrían ubicarse en las pocas oportunidades de autorreflexión y autoanálisis que se abren en los espacios formativos, en general; tampoco constituye una práctica cultural frecuente. De esa manera, los estudiantes reflejan las consecuencias de acciones educativas centradas en el control externo, más que en el autodescubrimiento y la orientación de corte humanista que se necesitaría para el logro de la autodeterminación de la personalidad (Fariñas, 1995; Hernández, 1998).

El conjunto de condiciones descritas, pueden estar en el trasfondo del *predominio de motivaciones extrínsecas* que manifestaron los aprendices; se hizo notorio que la orientación de las mismas estuviera más dirigida hacia los logros sociales y de desempeño que hacia la adquisición de saberes propios

#### ***5.3.4.3 La identificación de condiciones y procesos potencialmente favorables para la formación de las competencias de autorregulación: perspectivas para el desarrollo próximo***

El diagnóstico grupal, principalmente, en su momento participativo y profundo permitió que asomaran con mayor claridad aquellos procesos, saberes y cualidades que, en general, podrían considerarse condiciones favorables para el desarrollo de las competencias de autorregulación, es decir, aquellas que mostraban la *potencialidad* en la zona de desarrollo próximo a nivel grupal. La figura siguiente muestra las condiciones que se manifestaron.

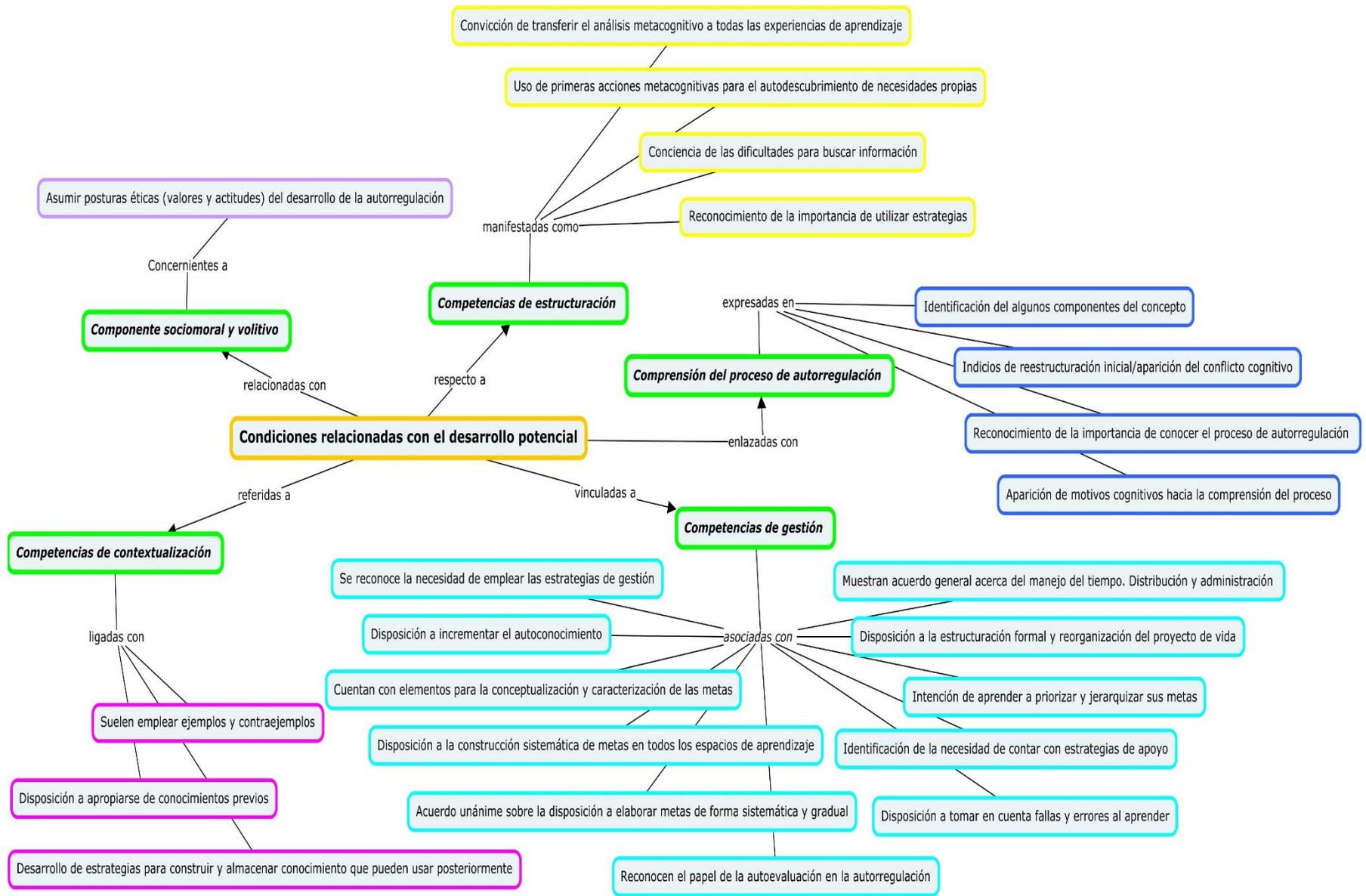


Figura 20: Condiciones relacionadas con el desarrollo potencial de la autorregulación del aprendizaje. Elaboración propia.

Es interesante destacar que muchas de estas condiciones fueron directamente expuestas por los participantes en los grupos focales o en el diálogo sostenido en otras situaciones de interacción, en las que, con frecuencia, mostraron acuerdos generales sobre sus posibilidades y necesidades. De ese modo, algunas de estas condiciones potenciales fueron expresadas como logros positivos que servirían de base al nuevo desarrollo, pero en la mayoría de los casos estuvieron relacionadas con la emergencia de disposiciones, motivos e intereses nuevos por lograr diferentes aspectos de las competencias de autorregulación, así como con la comprensión de su situación como aprendices y las insuficiencias para lograr buenos resultados. También las primeras experiencias de reestructuración de sus puntos de vista constituyeron una perspectiva nueva de desarrollo.

Precisamente, es interesante destacar la situación encontrada con relación a las competencias de estructuración. Se destacan como elementos favorables para su desarrollo la manifestación de la *conciencia en torno a las dificultades para buscar información* y el *reconocimiento de la importancia de utilizar estrategias*, ambos aspectos esenciales para la construcción del conocimiento y para el logro de un buen aprendizaje. Los escolares identifican, desde sus experiencias previas de aprendizaje, que no han contado con suficientes estrategias y técnicas para obtener información, seleccionarla y elaborarla adecuadamente, así como para organizarla o apropiarse de la misma, lo que les permitió proyectar la necesidad de adquirirlas como una oportunidad para su desarrollo.

Este elemento es un principio fundamental para favorecer el pensamiento estratégico y para garantizar la dimensión procedimental y propiamente estratégica de la autorregulación del aprendizaje (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 2007). Con mucha frecuencia los aprendices desconocen las estrategias y la importancia de aplicarlas, por lo que este primer nivel de conciencia en torno a su valor y significado en el contexto de sus aprendizajes sienta las bases para la aparición de motivos de aprendizaje acerca de las mismas.

Probablemente, los aspectos potenciales más relevantes con relación a las competencias de estructuración estén relacionados con la expresión de indicios vinculados a la metacognición. Su importancia como componente clave para la autorregulación del aprendizaje determina que la manifestación de *acciones metacognitivas para el reconocimiento de necesidades propias del aprendizaje* y la *convicción de la necesidad de transferir el análisis metacognitivo a todas las*

*experiencias de aprendizaje* que mostraron los aprendices hayan sido considerados como elementos valiosos para fortalecer la formación de las competencias de autorregulación.

Desde el momento en que inició la investigación y, en particular, cuando fueron realizados los grupos focales se abrió un camino de comprensión conceptual acerca de los procesos metacognitivos y se estimularon las acciones para ponerlos en marcha. El hecho de que los participantes se implicaran en el análisis de sus experiencias previas de aprendizaje, en el descubrimiento de cómo funcionaban sus procesos de aprendizaje, de elaboración del conocimiento y que concientizaran sus necesidades al respecto, fue primordial para convertir la reflexión metacognitiva en un instrumento mediador de la propia investigación y el desarrollo de la metacognición en un fin en sí mismo. Resultó muy interesante que los jóvenes declararan la necesidad de preocuparse por ser metacognitivos en la totalidad de sus situaciones de aprendizaje, pues ello les permitiría reconocer cuando estaban aprendiendo bien y cuando cambiar sus estrategias, así como reconocer *qué han aprendido y cómo usar sus conocimientos*.

En estrecha relación con los elementos potenciales vinculados a las competencias de estructuración se encontraron aquellos enlazados a la comprensión del proceso de autorregulación. Se recordará que una problemática explícita al inicio de la investigación era el desconocimiento que, de manera dominante a nivel grupal, se tenía del concepto de autorregulación. Sin embargo, algunas cuestiones resultaron favorables para propiciar la reestructuración conceptual y para lograr una mejor comprensión y apropiación de su significado entre los jóvenes. En ese sentido, algunos participantes lograron la *identificación de ciertos componentes claves o elementos esenciales del concepto de autorregulación*, entre ellos: *conocerse a sí mismo, reconocer métodos y estrategias, tener autonomía, poseer intereses propios y contar con estrategias de apoyo*, ideas que constituyeron referentes previos para establecer las relaciones con otros conceptos afines y con ello avanzar la elaboración significativa de sus conocimientos.

En concordancia con estas condiciones cognitivas potenciales para implicarse en el conocimiento de los procesos de autorregulación, los estudiantes mostraron expresiones de *conflicto cognitivo* entre sus concepciones acerca del aprendizaje y su rol como aprendices y las nuevas ideas acerca del aprendiz autorregulado. Este desequilibrio cognitivo, en términos piagetianos (Piaget, 1990) constituye pieza clave para activar mecanismos metacognitivos y de

apropiación del conocimiento, así como para movilizar los intereses y nuevos motivos de aprendizaje. De ese modo, el hecho de que los aprendices confrontaran sus saberes y se despertaran en ellos nuevas inquietudes de aprendizaje, fue un momento de avance importante en el estudio y que permitió constatar *indicios de reestructuración inicial*.

Es relevante señalar que las condiciones psicopedagógicas generadas para sensibilizar a los estudiantes corroboraron la importancia de diseñar situaciones de aprendizaje para la formación de la autorregulación que partan del principio de activar conflictos sociocognitivos, quizás no sólo entre concepciones cognitivas, sino entre vivencias vinculadas a la autorregulación y las valoraciones de tales vivencias.

Para el desarrollo de competencias de gestión, algunas cuestiones fueron percibidas como indudables factores potenciales para transitar en la zona de desarrollo próximo “colectiva”. Entre ellos, se destacan los aspectos relacionados con la organización y orientación del aprendizaje por medio de la construcción de metas. Los participantes mostraron que *cuentan con elementos para la conceptualización y caracterización de las metas*; es probable que la experiencia sistemática de elaboración de metas de aprendizaje en las materias trabajadas de manera conjunta, haya influido favorablemente en comprender el papel de las mismas y la importancia de tenerlas presentes en cada situación de aprendizaje. En ese sentido, los estudiantes no sólo contaban con saberes acerca del significado de las metas de aprendizaje, sino de sus características y función orientadora, cuestiones que son esenciales para que un aprendiz autorregulado pueda definir las y considerarlas como guía en su proceso de aprendizaje.

De igual manera, podría decirse que una ventaja importante de sus experiencias previas en el marco de su formación fue la vivencia y apropiación, también como parte de las acciones conjuntas en los cursos, de una *estrategia motivacional* que les permitiera la ejecución de una serie de acciones individuales y grupales para elaborar las metas. Entre ellas, la reflexión en torno a la relación de las metas con otros procesos motivacionales, la comprensión de las tareas de aprendizaje implícitas en su estructuración, la anticipación de la relación entre ellas, la aplicación de sus características para elaborarlas con claridad, entre otras cuestiones. Poseer un recurso procedimental que permita crear las metas de aprendizaje es, sin duda, un elemento esencial para que el aprendiz pueda planear sus fines y jerarquizarlos.

Otras cuestiones relevantes, que se manifestaron como potencialidades estuvieron relacionadas con la *disposición a la construcción sistemática de metas en todos los espacios de aprendizaje, dado que reconocen la importancia de tenerlas para aprender con calidad*. En ese sentido, los aprendices expresaron un *acuerdo unánime sobre la disposición a elaborar metas de forma constante y gradual y guiarse por ellas de manera consciente*.

Es importante recordar, que los estudiantes planteaban como dificultad el hecho de que en pocas materias se favorece la construcción de sus metas, por lo que la disposición a crearlas de manera sistemática, por ellos mismos y con independencia de la apertura de los docentes al respecto, fue considerado un elemento explícito de un futuro comportamiento autorregulado.

En estrecha relación con los aspectos destacados aparece como otra condición propicia para el desarrollo de procesos de autorregulación la *intención declarada por los participantes de aprender a priorizar y jerarquizar sus metas*, es decir, aprender no sólo a elaborarlas y hacerlo de forma sistemática, sino lograr apropiarse de saberes para establecer prioridades entre ellas. En ese caso, se abre la posibilidad de aprender a manejar criterios de jerarquización internos y externos dado que con frecuencia los estudiantes desconocen sus propias fortalezas o cualidades y la manera de considerarlas para tomar decisiones acerca de sus fines prioritarios o los tiempos, condiciones y otras exigencias para lograrlas. Tampoco saben cómo manejar conflictos propios para tomar decisiones.

Conectado al aspecto anterior los participantes manifestaron una buena *disposición a la estructuración formal y reorganización del proyecto de vida para lograr jerarquizar sus metas* en el contexto del mismo. Al respecto se considera una postura muy favorable para su formación y el desarrollo de su autorregulación, la convicción de que debían *contar con un proyecto de vida para ordenar sus metas académicas y profesionales*, lo cual no habían trabajado de manera consciente.

En esa dirección, los aprendices expusieron la necesidad de reestructurar su proyecto de vida en el marco del cual podrían replantear sus metas de aprendizaje y de desarrollo profesional, así como las acciones para conseguirlas de manera autorregulada. Para ello, destacaron la *disposición a incrementar el autoconocimiento y a la identificación de fortalezas y debilidades, es decir, al reconocimiento de cualidades propias, de preferencias cognitivas* y otras características cas personales que les posibilitaran gestionar mejor sus procesos de aprendizaje. En

correspondencia, algo favorable constituyó la apreciación de los jóvenes en torno a la *relación del autoconocimiento con la autonomía y la manifestación de actitudes favorables para alcanzarla como vía para tomar decisiones respecto a su futuro profesional*. Este aspecto fue retomado posteriormente en sus propuestas de planes de acción de manera generalizada debido a que resaltaron, como condición para ser aprendices autorregulados, la apropiación de estrategias para reconocer sus cualidades propias, sus saberes y motivos fundamentales antes de decidir en torno a sus metas profesionales.

Otras condiciones positivas para conducir el desarrollo de competencias de gestión estuvieron relacionadas con el *reconocimiento de la necesidad de contar con estrategias de apoyo funcionales en su aprendizaje, así como la necesidad de abordar de manera explícita las estrategias de gestión, mostrando una predisposición favorable al empleo de estrategias de gestión y al perfeccionamiento de las que ya poseían*. Aunque algunos destacaron que utilizaban determinadas herramientas para organizarse y planear sus actividades de aprendizaje, tales como agendas, calendarios o notas para recordar, cuestión sin duda favorable; la realidad es que la condición más favorable de desarrollo de sus competencias de gestión es que mostraran total disposición a conocer y aplicar técnicas y procedimientos para la autoorganización, *el manejo del tiempo, su distribución y administración, así como para evitar la procrastinación y con ello desarrollar actitudes para el aprovechamiento del tiempo y la realización óptima de sus tareas de aprendizaje*.

De igual forma, desde el inicio del estudio y a lo largo del mismo se fueron gestando otros procesos actitudinales y motivacionales que se tornaron predisposiciones favorables para desarrollar sus capacidades de gestión del aprendizaje. Los jóvenes mostraron *disposición a tomar en cuenta fallas y errores al aprender, expresaron su intención de llevar a cabo acciones de corrección y autocorrección de sus trabajos y tareas de aprendizaje y resaltaron que el trabajo investigativo y de formación que desarrollaron en clases constituía una oportunidad de ser flexibles y estar abiertos a observaciones*.

En consonancia, abogaron por desplegar acciones de *autorreflexión; reconocieron el papel de la autoevaluación para la autorregulación y explicitaron la necesidad de contar con criterios para autoevaluarse*. Este aspecto fue esencial para iniciar un trabajo que se llevó a cabo a lo largo

de todas las materias involucradas en el proceso de investigación, en las que de manera intencionada y reflexiva se analizaban los criterios y parámetros necesarios para evaluar sus resultados de aprendizaje y para que pudieran autoevaluar el logro de sus metas. La disposición inicial a considerarlos sentó las bases para su apropiación y empleo sistemático posterior, lo cual fue un logro esencial para fortalecer sus competencias de gestión.

Desde los momentos iniciales de diagnóstico fue relevante que los participantes mostraran expresiones de *categorias relacionadas con valores y actitudes, destacan la necesidad de asumir posturas éticas (valores y actitudes) respecto al desarrollo de la autorregulación, tales como, compromiso, responsabilidad y honestidad.*

Respecto a las potencialidades para desarrollar sus competencias de contextualización sólo destacaron como bases para un desarrollo posterior de las mismas el hecho de que *suelen emplear ejemplos y contraejemplos y su disposición a apropiarse de conocimientos previos y desarrollar estrategias para construir y almacenar conocimiento que pueden usar en momentos posteriores.*

#### **5.4 Los resultados de las etapas de construcción de hipótesis explicativas y de elaboración de propuestas mediadoras para el cambio: la generación del sistema de ayudas para el desarrollo de competencias de autorregulación**

El tercer y cuarto momentos del proceso de IAP fue crucial para avanzar desde las acciones más descriptivas y evaluativas de la situación inicial que presentaba al grupo a acciones mucho más generativas; que permitieron emplear la reflexión y la problematización, no sólo como instrumentos de descubrimiento de dificultades y necesidades que habían afectado su formación, sino como acciones intelectuales para pensar en cómo cambiar su situación y avanzar en la elaboración de un proyecto presente y futuro de formación como aprendices autorregulados.

Los resultados de la etapa son presentados, en consecuencia, intentando mostrar las acciones organizadas desde la tarea mediadora de la docente investigadora en el transcurso de la IAP para lograr estos fines y las propuestas generadas y elaboradas por los participantes al pensar en las explicaciones de las causas de su situación y el cómo cambiarla.

### **5.4.1 El sistema de mediadores generado para el desarrollo de los procesos de autorregulación del aprendizaje**

*El proceso de investigación-acción participante*, las técnicas involucradas en él y las acciones educativas e interventivas puestas en juego por la docente investigadora y los propios estudiantes a lo largo de las cinco etapas del estudio, constituyeron una herramienta de mediación sociopsicopedagógica que posibilitó la obtención de una serie de aprendizajes, principios y supuestos explicativos de la formación de las competencias de autorregulación del aprendizaje.

El hecho de que la experiencia de investigación en sí misma y las labores psicopedagógicas instrumentadas en el proceso formativo se tornaran el sistema mediador fundamental constituye una contribución interesante del estudio con relación a los mecanismos necesarios para formación de las competencias de autorregulación en el contexto de la UPN. Desde la dimensión propiamente metodológica, se puede destacar que la organización del proceso, cuya esencia era transitar desde los sucesivos diagnósticos en torno a la caracterización grupal y la determinación de la situación problemática hasta la concreción de las alternativas de mejora que pudieran ser apropiadas y autoevaluadas por los jóvenes para su autoformación, permitió articular las concepciones teórico-metodológicas acerca de la zona de desarrollo próximo y de la situación social de desarrollo.

La comprensión general de las etapas del estudio puede hacerse, por tanto, desde la **analogía entre el proceso investigativo y el concepto de zona de desarrollo próximo**, ello significa que, **de la misma manera** que esta última se considera un camino que se transita desde el nivel de desarrollo real (caracterizado por lo que las personas han logrado hasta un momento dado), hasta un nivel de desarrollo potencial (pautado por los alcances posibles en el progreso psicológico), una vez se ofrezcan (por alguien más capaz) y se apropien (por quienes aprenden) los andamios culturales y sociales necesarios; el proceso de IAP se diseñó como un trayecto, igualmente dinámico, que se construyó a partir de una situación inicial en la historia de los procesos de autorregulación de los jóvenes y en el conocimiento de los mismos, para alcanzar un nuevo nivel de desarrollo de tales procesos en los participantes y en la comprensión sus mecanismos explicativos, que constituyó una potencialidad emergente gracias a la relación cooperativa y al sistema de mediación (estrategias, conocimientos, procesos, técnicas, recursos comunicativos) facilitados por la investigadora y por los propios aprendices y por la relación social entre ellos, para originar los nuevos procesos psicológicos.

Podría decirse que la IAP constituyó un proceso gradual de interacción mediada y de aprendizaje conjunto, donde aprendices y docente-investigadora recorrieron un trayecto de desarrollo para alcanzar la apropiación de instrumentos de formación de las competencias de autorregulación, en el caso directo de los aprendices, y de apropiación y manejo de saberes teóricos y explicativos acerca de la formación misma del proceso, que inicialmente era una potencialidad tanto para la investigadora como para el grupo participante, la cual emergió y se hizo “existente” (Corral, 1999) cuando se articularon las acciones de enseñanza y las formas históricas de hacer investigación en un sistema de mediación elaborado de manera dialéctica y específica para alcanzar los objetivos del estudio

La analogía se centra además, en que en ambos casos, la transición de un nivel desarrollo a otro es consecuencia de un proceso social guiado y asimétrico, en sus inicios, pero en ambos casos, las acciones mediadoras se convierten en objeto de aprendizaje, buscando alcanzar la simetría, es decir, situando como meta la apropiación activa y profunda de instrumentos psicológicos que permitan el desarrollo y la transformación y no simplemente la repetición de modelos de acción de forma pasiva.

De acuerdo a la interpretación teórica y metodológica que se ha hecho del concepto de zona de desarrollo próximo (Labarrere, 1998, Corral, 1999) uno de los aspectos esenciales ha sido considerar que la persona que entendida como menos capaz, no es alguien pasivo, su desarrollo se debe en gran medida en que se apropia de los recursos mediadores de los signos e instrumentos culturales que hace suyos y que pasan a formar parte de sus estructuras psicológicas. En el caso de la investigación; el proceso se organizó partiendo de este presupuesto, por ello, se promovió la concientización y la acción reflexiva mediadora para que los recursos psicopedagógicos aplicados en el descubrimiento de problemáticas, el uso de estrategias y de alternativas de desarrollo de la autorregulación no fuesen “dadas” por la investigadora, sino construidas y apropiadas de forma consciente y verdaderamente autorregulada.

Según el propio Vigotsky (1987) los resultados que se alcanzan en la ZDP, pueden ser al menos de dos tipos, directos e indirectos; los primeros pueden ser saberes que aparecen directamente en la cultura y que la persona logra como resultado de la modelación o la apropiación más inmediata, tales como hábitos, conductas, conocimientos generales, procedimientos, y los resultados indirectos, son aquellos fruto de la enseñanza y el aprendizaje “que implican

reestructuración de las funciones y el acceso del sujeto a una manera cualitativamente diferente de funcionamiento cognitivo; y que constituyen el genuino indicador de que se ha producido desarrollo” (Labarrere, 1998, p. 16).

De esa manera, el proceso investigativo y la participación activa de los estudiantes en el mismo pretendieron no sólo resultados generales respecto a la autorregulación como manejo de técnicas de organización, planeación, autoevaluación, administración del tiempo, entre otras (frecuentes que en muchos de los programas e investigaciones que se quedan en este nivel), sino transformaciones más profundas en la comprensión del proceso, en el descubrimiento metacognitivo de sus maneras de actuar y de sus necesidades, la reconstrucción de su metas y en la búsqueda de concientización y control acerca de los instrumentos de autorregulación para que pudieran emplearlos de manera autónoma en nuevos aprendizajes y en situaciones de autotransformación y transformación de su realidad educativa.

Siendo congruentes con la comprensión del concepto de ZDP, tal como lo propuso Vigotsky en su esencia, se promovió una modificación en la estructura de las funciones psíquicas, en este caso de la autorregulación y de los procesos afines, entendiéndose que “la reestructuración de la función, permite al sujeto el acceso a una manera o forma diferente, de interactuar cognitiva y afectivamente con los objetos sobre todo, pero incluso con las otras personas y, bajo determinadas circunstancias, consigo mismo” (Labarrere, 1998, p. 15).

Partiendo de la relación analógica expuesta la IAP se organizó de forma estratégica y dialéctica articulando los siguientes momentos:

- Exploración de condiciones externas (factores socioculturales, familiares y educativos) que contextualizan el desarrollo de la autorregulación en los jóvenes (diagnóstico inicial).
- Caracterización de las condiciones internas (estado actual y potencial de los procesos estudiados y de otros aspectos subjetivos implicados en el desarrollo de las competencias de autorregulación (articulación del diagnóstico inicial y profundo, evaluación psicométrica del nivel de autorregulación y estimulación a la participación autocrítica y reflexiva del grupo)
- Diseño de las estrategias, acciones y sistema de ayudas psicopedagógicas e investigativas que propician la mediación, estimulación e intervención para la transformación (elección

de las técnicas y tareas didáctico-pedagógicas para propiciar los procesos de sensibilización, problematización, reflexión, análisis metacognitivo, diálogo reflexivo, interacción cooperativa y generación apreciativa)

- Aplicación, modelación de las acciones y puesta en marcha de instrumentos psicosociales en el plano intersíquico para lograr la reestructuración intrapsíquica (aplicación de técnicas para la discusión y la generación: grupos focales y debates generativos, orientación y guía para las acciones de interpretación por parte del grupo de los datos cualitativos obtenidos de las técnicas, desarrollo de estrategias para la estructuración, gestión y contextualización en el marco de las materias, reflexión permanente y toma de decisiones con relación al curso del proceso de investigación y sus objetivos)
- Apertura a la construcción de metas propias respecto al desarrollo de la autorregulación, interiorización y aplicación autónoma y autorregulada de los instrumentos de desarrollo apropiados (búsqueda de la autotransformación, estimulación a la participación independiente y autónoma en tareas académicas: producción científica, organización de actividades prácticas, participación en situaciones de mediación grupal como actores principales, organización de ambientes propios y de formas de interacción, autoexpresión de los logros, concientización de las vivencias de logro y transferencia de lo aprendido, reorganización del proyecto de vida)
- Autoevaluación sistemática y elaboración de criterios para el monitoreo de sus logros con relación a las metas, autoevaluación metacognitiva general para constatar el progreso en sus competencias de autorregulación y la presencia de nuevas metas o de necesidades internas y colectivas respecto a tales competencias, aún no resueltas que plantean nuevas proyecciones.
- Proyección de una nueva zona de desarrollo próximo en el marco de las condiciones de la situación social de desarrollo que se plantea en el contexto de su formación profesional y en este caso frente a la culminación de sus estudios universitarios (interrelación de nuevas acciones de autorregulación en el marco de su proceso de titulación y de inserción laboral)

La relación analógica entre el trayecto de la IAP y el diseño de los procesos de mediación en la ZDP puede apreciarse en la siguiente figura:

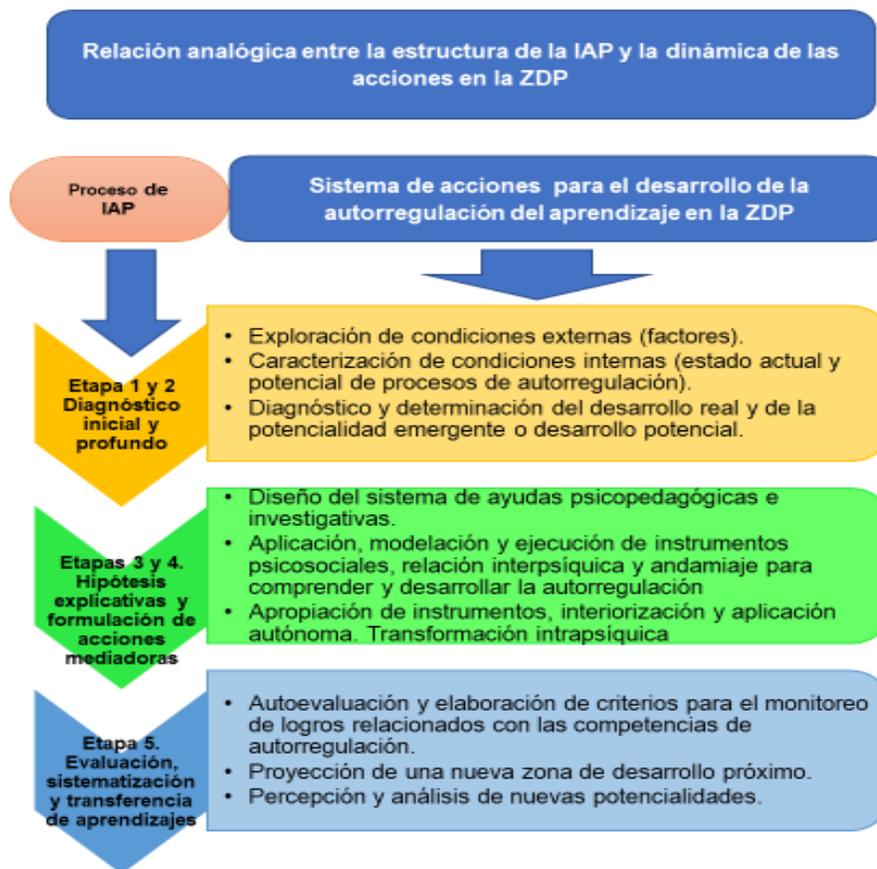


Figura 21. Relación entre el proceso de IAP y la mediación en la ZDP. Elaboración propia.

De acuerdo a los principios asumidos, para mediar el desarrollo de la autorregulación a partir de la comprensión de la zona de desarrollo próximo grupal, la IAP se organizó tomando en cuenta la interconexión y continuidad entre las etapas iniciales de diagnóstico inicial y profundo (primera y segunda), las etapas posteriores de generación de hipótesis explicativas y de propuestas de acción, así como de formulación de acciones y condiciones mediadoras para el desarrollo de competencias de autorregulación (tercera y cuarta) hasta llegar a la quinta etapa de evaluación, sistematización y transferencia de los aprendizajes de manera autorregulada.

En ese sentido, la aplicación y análisis de los cuestionarios, autobiografías, los grupos focales, los registros del diario de campo, las entrevistas apreciativas generativas, del test SRLI y de los productos de las actividades realizadas con los jóvenes permitieron la identificación de las dificultades y problemáticas que han enfrentado los estudiantes para ser aprendices autorregulados, así como las condiciones potenciales para convertirse en este tipo de estudiantes. Estos resultados

fueron considerados para el examen participativo de las preguntas y objetivos de investigación, proceso que se apoyó en la indagación y revisión de fundamentos teóricos relacionados con la autorregulación, para que contaran con argumentos y referentes conceptuales para decidir de manera autónoma y, además, en el trabajo cooperativo y las tareas de equipo.

La continuidad del proceso mostró un verdadero ejercicio de elaboración y generación de estrategias y formas de acción psicoeducativas por parte de los estudiantes con la guía de la docente, quienes pudieron partir de sus propias hipótesis explicativas y luego anticipar y valorar propuestas de mejora, reestructuración o apropiación de saberes para ser aprendices autorregulados. Es, justamente, a partir del análisis dinámico y participativo, consecuencia de la reflexión individual y colectiva, que se logra proyectar la transformación de sus procesos de autorregulación en su contexto real de práctica educativa e interiorizar y estructurar los nuevos saberes.

Desde una mirada más específica, se pueden reconocer los recursos mediadores que fueron parte indispensable de la IAP y cuya puesta en marcha fue fundamental en el proceso para promover el desarrollo psicológico:

- *Empleo de habilidades para la problematización* detonadas por la identificación de una situación problemática sometida a la valoración y confrontación por parte de los participantes. La misma fue inicialmente propuesta por la investigadora, pero luego convertida en objeto de análisis por los propios aprendices en distintos momentos. La problematización condujo a la verificación de la situación problemática y al autodescubrimiento de sus causas de manera individual y colectiva.
- *Utilización de recursos psicosociales para la sensibilización*: análisis de vivencias, percepción de hechos y contradicciones de sus historias personales y trayectorias escolares (lo que se logró con la elaboración de sus autobiografías y el análisis por equipos y grupal de las mismas), identificación de estados emocionales y afectivos generados por los procesos y vivencias construidas ante la imposibilidad de autonomía y autorregulación. Reconocimiento de situaciones que requieren de la autorregulación para valorar su importancia, aprovechamiento de coyunturas como el sismo y otras experiencias que les generaron indefensión y frustración por no contar con recursos propios para enfrentarlas por sí mismos.

- *Estimulación al análisis metacognitivo*, utilización de preguntas para identificar el origen de sus necesidades y de sus saberes (o la falta de ellos), así como para identificar las maneras en que fueron elaborados. Resultaron esenciales los grupos focales y los espacios de autoevaluación sistemática durante los cursos, de igual manera la introducción de referentes conceptuales y del sistema de categorías e indicadores en torno a las competencias que pudieron manejar e incluso enriquecer con sus aportaciones. Esta guía fue esencial para valorar también la evolución de sus competencias y, en la última etapa, para descubrir nuevos caminos de logro a partir de las necesidades que persistieron al final del proceso.

Es interesante destacar que la interiorización de técnicas y estrategias para el análisis metacognitivo a partir del trabajo colectivo sirvió tanto para el ejercicio del autoanálisis individual como colectivo, es decir, una especie de valoración metacognitiva sociogrupal, y confrontar de ese modo, situaciones similares consolidadas en sus estructuras cognitivas.

- *Empleo de acciones de diálogo reflexivo, constructivo y argumentativo*, que generaron procesos de apertura, conflicto cognitivo y sociocognitivo, activación de saberes previos acerca de sus experiencias de autorregulación y de toma de conciencia de las nuevas necesidades de dominio conceptual, no sólo acerca de la autorregulación y elementos afines, sino de la formación profesional y las competencias involucradas en ella. Constituyen ejemplos de estas acciones mediadoras la conducción de discusiones generadas durante los grupos focales a partir de preguntas generadoras, del análisis de sus respuestas y conocimientos previos en torno a la autorregulación y sus experiencias afines, registradas en cuestionarios y en el diario de campo, que permitieron manifestar y confrontar opiniones diversas y poner en marcha acciones de reestructuración conceptual, así como los espacios de debate a partir de temas vinculados a la investigación, por ejemplo al discutir acerca de qué era la investigación acción y sus roles, lo que supuso espacio de aprendizaje sobre a base de la búsqueda de información y el diálogo compartido para elaborar nuevas ideas al respecto y tomar decisiones sobre lo que harían en el proceso y cómo transferir a sus experiencias como interventores. Se modelaron y reforzaron recursos expresivos (o habilidades comunicativas) en el trabajo grupal para expresar ideas de manera congruente, sin temor al enjuiciamiento, para hacer valoración utilizando argumentos razonados y autónomos, para sostener un hilo conductor y desarrollar ideas, entre otros.

- *Estimulación a la reflexión y autorreflexión* como vía para pensar sobre su formación profesional, sus actitudes como aprendices, su propia experiencia, sus perspectivas futuras, su situación escolar, sus dificultades y problemáticas como aprendices y para ser autorregulados. También fue el medio para extraer conclusiones e hipótesis de sus experiencias.

La reflexión fue esencial en varios espacios, pero tuvo expresión óptima en los grupos focales, la valoración de las entrevistas generativas, la sesión de devolución de los resultados de la prueba SRLI y las sesiones de diálogo generadas con las estudiantes que trabajaron en sus proyectos el tema de autorregulación y procesos afines.

- *Modelación y aplicación de estrategias de indagación sistemática*, generación de interrogantes en el contexto de diálogo grupal, así como replanteamiento de preguntas para lograr la profundización en el análisis y la expansión del debate. La indagación fue la vía para buscar más información teórica sobre el proceso; a partir del diagnóstico profundo se orientó tanto la revisión de literatura para responder a sus inquietudes acerca de qué era la autorregulación, sus componentes, formas de expresión, rasgos del aprendiz autorregulado entre otros contenidos de interés, pero también se propuso la indagación acerca de investigaciones realizadas sobre el tema con estudiantes universitarios o sobre el proceso en el marco de la formación profesional. Relacionado con la estimulación de la indagación crítica como recurso mediador, se propuso que elaboraran cuestionarios de problematización general que construyeron individualmente y por equipos para que se adentraran en la orientación del proceso investigativo.

- *El análisis dinámico y participativo de las técnicas de investigación* constituyó un recurso valioso enlazado con los otros mediadores, para promover reflexión metacognitiva, autodescubrimiento de necesidades y pensamiento crítico en los aprendices, así como actitud investigativa y problematizadora. Los estudiantes realizaron (con la previa orientación de procedimientos de análisis por parte de la investigadora, así como con el manejo de ejemplos y la participación grupal), la interpretación de los datos obtenidos en los tres grupos focales (de manera individual, los que luego se compartieron de manera general en plenaria), las autobiografías (en equipos con sus propias autobiografías), el inventario de autorregulación del aprendizaje (en plenaria a partir de la presentación de los resultados y la proyección de los gráficos elaborados por la docente) y de las entrevistas

apreciativo-generativas (en discusión grupal a partir de las respuestas producidas). También fueron partícipes activos de la valoración de los productos de las actividades de clase para lo cual, se elaboraron de manera sistemática y explícita criterios de evaluación. Algunos de estas valoraciones se realizaron con los estudios de caso y los miniproyectos (materias de Desarrollo infantil y Desarrollo de la adolescencia y la adultez), así como con los avances de sus proyectos de intervención (Seminarios de titulación I y II), también con relación a los mapas y otros productos de estrategias de organización del conocimiento (esencialmente en la materia Creación de ambientes de aprendizaje).

Especial atención requiere el empleo del diario de campo como recurso de análisis de las experiencias en la IAP y de valoración de su progreso personal. A todos los aprendices se les obsequió su diario y para el uso del mismo se siguió una guía de orientación. La instrucción fue que se registraran experiencias de aprendizaje relacionadas con la autorregulación y valoraciones del uso de procedimientos, por ejemplo, de las exposiciones, las estrategias de organización, entre otros. Probablemente, este instrumento se utilizó por debajo de sus potencialidades, como se podrá apreciar posteriormente, cuando se analicen los alcances y límites de la investigación, pero fue muy interesante considerar su valor, tanto para el seguimiento de la IAP, como para fortalecer sus habilidades como investigadores (especialmente trabajadas en la materia de Investigación acción, donde se comenzó su utilización). De igual manera, los diarios de campo en manos de los estudiantes constituyeron un importante instrumento de gestión para el análisis metacognitivo, el monitoreo de sus propias acciones y la generación de hipótesis y propuestas de mejora.

Otros instrumentos mediadores incorporados al sistema de ayudas para el desarrollo de las competencias de autorregulación fueron diseñados y aplicados en el contexto de las situaciones de aprendizaje en el contexto de las materias de estudio, para abordar los contenidos que involucran. En este caso, esos mediadores se aplicaron de manera implícita en esas situaciones

- *Diseño y aplicación de estrategias motivacionales para la elaboración de metas de aprendizaje.* Se puso en marcha desde la primera de las materias compartidas. Inició con la comprensión conceptual de las metas, y la diferenciación de otros conceptos como expectativas, objetivos pedagógicos y propósitos. Como parte de la comprensión de las metas se abordaron sus características y maneras de estructuración (redacción), enfatizando su elaboración como acciones de aprendizaje. Las técnicas para transitar de las expectativas

a las metas y de las metas individuales a las grupales fueron diversas a lo largo de todas materias (a partir de preguntas metacognitivas, creando el mural de expectativas grupal, trabajando primero en equipos y luego en plenaria, etc.); en todos los cursos fueron construidas metas grupales comunes y cada quien contó, además, con sus metas personales para guiar el aprendizaje. Este recurso mediador, de carácter motivacional fue fundamental para la orientación de logro y para verificar los resultados de aprendizaje. De ese modo, se propició el aprendizaje de estrategias de gestión para la construcción y planeación de metas, pero también para el análisis metacognitivo y la autoevaluación como procesos básicos de autorregulación. El principio básico fue lograr la interiorización de las acciones desarrolladas en el marco interactivo para que fueran convertidas en instrumentos propios de autogestión.

- *Modelación de estrategias de aprendizaje con distintas funciones.* Se trabajó la explicitación y construcción de sus pasos para favorecer el conocimiento procedimental, partiendo del principio de la necesidad de dominio para lograr la autorregulación y de las carencias presentadas por los aprendices en el diagnóstico. En ese caso fueron trabajadas redes conceptuales, mapas semánticos, mapas mentales y conceptuales, de igual forma los cuadros sinópticos, cuadros comparativos y las exposiciones. Para lograr su apropiación se trabajó el plano teórico con materiales de apoyo (búsqueda del conocimiento de la estrategia en sí: origen, autores, características, componentes) y el plano práctico (aplicación metodológica para generar productos concretos en las clases y comprender los modos de utilización de acuerdo a las exigencias del aprendizaje, recursos necesarios de elección o ajuste, entre otras condiciones operativas). En general, la intención era no sólo lograr el conocimiento procedimental, sino el desarrollo del pensamiento estratégico. Por último, como parte del proceso se propuso el análisis de estos productos para verificar el nivel de apropiación y sugerir correcciones personales y grupales, lo que se logró con bastante frecuencia (en algunos casos con apoyo de los diarios de campo).
- *Construcción guiada de estrategias de autoevaluación.* Frente a la situación de las dificultades de los aprendices para evaluar por sí mismos sus resultados de aprendizaje y la dependencia respecto a los criterios de los docentes, así como a la ausencia de reflexión crítica sobre los mismos se impulsó la aplicación de estrategias de autoevaluación en cada materia. Fue importante reconocer también que no eran frecuentes las experiencias previas

al respecto, por lo que fue útil establecer comparaciones y relaciones analógicas con los procesos de evaluación docente.

Punto fundamental del proceso mediador para aprender a autovalorarse constituyó el análisis de su finalidad, así como de sus diferentes alcances y momentos. El referente esencial fue la consecución de sus metas de aprendizaje y una acción mediadora clave la creación conjunta de los criterios y posibles indicadores para determinar sus logros.

- *Creación de ambientes cooperativos, abiertos, flexibles y generadores de espacios para el error y la duda*, como recursos para el aprendizaje. Negociación colectiva de la explicitación de los errores y del rastreo de sus orígenes para ayudar al cambio y la corrección propia y grupal (por ejemplo, corrección de ortografía, pronunciación, redacción de ideas y otros elementos para favorecer habilidades de comunicación y expresión oral). Utilización de múltiples técnicas para la conformación de equipos y el análisis explícito de las formas de trabajo diferentes empleadas por ellos, fue un recuso valioso para aprender a centrarse en la tarea, trabajar la interdependencia y comprobar el valor de los otros, es decir, de todos, por igual en el logro de las tareas académicas. Pudieron apreciar así, fortalezas diversas por medio del análisis metacognitivo de sus maneras de organización, estilos de aprendizaje, formas de razonamiento, etc. Se propició el inicio de la construcción de una comunidad de aprendizaje como mediador contextual y el trabajo con estrategias cooperativas para la interacción social constructiva y el logro de principios ligados a la naturaleza social del aprendizaje.

#### **5.4.2 Impacto de los procesos de mediación de la IAP: el papel de la reflexión y análisis metacognitivo en la problematización y en el planteamiento de nuevas metas formativas**

El efecto del sistema de mediadores expuestos en el apartado anterior se pudo apreciar desde el inicio del proceso investigativo. En las primera y segunda etapas, las estrategias de problematización, análisis metacognitivo, sensibilización y concientización implementadas posibilitaron que los estudiantes escudriñaran en las razones que habían impedido su desarrollo a lo largo de sus historias como aprendices, descubrieran las problemáticas y dificultades para convertirse en aprendices autorregulados y mostraran apertura mental para considerar la importancia del desarrollo de competencias de autorregulación.

En ese sentido, la reflexión y el análisis metacognitivo conllevaron a acciones de autovaloración, sin que incidieran factores evaluativos externos que coartaran sus opiniones. Pudieron identificar así, los factores de carácter sociofamiliar, educativos, psicopedagógicos y personales que han limitado el progreso en la formación de las competencias para la autorregulación del aprendizaje y en correspondencia analizar sus condiciones reales para encauzar un trayecto nuevo de formación.

También durante el diagnóstico profundo, el diálogo reflexivo y constructivo permitió la generación de acciones de reestructuración de concepciones e ideas. En ese sentido, los procesos crítico-reflexivos mediaron la comprensión e identificación del estado real de sus concepciones acerca del aprendizaje, de su formación profesional y de la propia autorregulación, reconociendo sus vacíos conceptuales y conflictos cognitivos. Los procesos de reflexión y análisis crítico se encaminaron también a propiciar la comprensión de la autorregulación no sólo de manera abstracta, sino para interpretar sus propias actuaciones como aprendices autorregulados y de los procesos requeridos para serlo.

*“Primero se tiene que tener en mente el concepto, preguntarte a ti mismo si eres aprendiz autorregulado, saber qué se estaba trabajando” (S6).*

*“...preguntaba en qué momento se debe hacer una autorregulación y para qué es prudente” (S20).*

*“También me hace experimentar frustración porque aún no logro concretar una idea clara sobre cómo ser un aprendiz autorregulado, considero que aún sigo en proceso de superación o de disipación de incomprensiones, ya que aún me quedan dudas por resolver y estrategias por buscar” (S15).*

*“Que haya mayor claridad del concepto de la autorregulación, como usted dice tenemos que tener mayor claridad ¿Qué es? ¿Para qué es importante conocerlo?” (S29).*

En la misma dirección, los espacios de diálogo y reflexión permitieron también abrir el debate sobre la relación entre la autorregulación y la calidad de sus aprendizajes o su formación profesional, dado que la mayoría de los jóvenes carecía de una perspectiva clara al respecto. En ese sentido, se logró que percibieran una relación más estrecha entre la autorregulación del aprendizaje

y su formación como educadores e incluso llegaron a anticipar que dicho proceso es parte ineludible de la formación profesional.

Algunas evidencias muestran cómo valoraron la importancia de ser autorregulados para enfrentar las exigencias de las tareas de aprendizaje que realizan en la Universidad.

*“Yo creo que es importante ahorita porque veo que viene lo más pesado: las prácticas, todo lo que se tiene que hacer, entonces hay veces que... bueno en mi caso, por ejemplo, se me dificulta hacer todo lo de la escuela, entonces sí necesito ser más autorregulada para organizarme bien...entonces creo que sí es importante autorregularse para terminar la formación aquí en la escuela...” (S26).*

*“Yo puse, que es algo que tiene mucho valor para nosotros como estudiantes ya que eso nos permite prepararnos más, aprender más, superarnos y tener más aprendizaje de los demás” (S7).*

*“...yo creo que tenemos que aprender a autorregularnos porque para la hora de ir hacer prácticas, no vamos a decir “Soy interventor educativo y vengo a ver que necesitan”, sino que ya tener un panorama, voy a ir a esta institución, tienen tal carga de materias, aquí puedo hacer esto y obviamente vas a tener una entrevista con el director, el coordinador, entonces tú ya vas a proponer qué puedes hacer...” (S12).*

Sin duda alguna, se manifestaron evidencias de cómo los estudiantes se fueron sensibilizando y tomando conciencia del papel de los procesos de autorregulación en su formación profesional. La autorreflexión y el análisis metacognitivo, así como la comprensión de este proceso a través del diálogo contribuyeron a generar, en muchos de ellos, una percepción diferente de su rol como aprendices y representaciones nuevas y más adecuadas acerca del significado de la autorregulación del aprendizaje y de la relevancia de poseer competencias para lograrla.

Con relación a la proyección de los beneficios de ser aprendices autorregulados para su práctica profesional, un grupo de opiniones estuvieron basadas en el valor que tiene para ellos prepararse para continuar aprendiendo en el entorno laboral, ser ejemplos a sus alumnos y enfrentar los nuevos retos que puedan surgir. Constituyeron reflexiones muy valiosas conectadas con la proyección futura de un desempeño laboral de calidad, que tiene que forjarse desde su formación

universitaria. Destacan que desarrollar la autorregulación les permitirá enfrentar fallas que ahora poseen y que no deben trascender al ámbito laboral. Manifestaron también que al egresar tendrán que seguir aprendiendo, y ser autorregulados les permitirá hacerlo de manera exitosa, con sus propios recursos.

*“...ya con lo que hemos venido platicando y así, creo que la autorregulación sí es una parte importante de la formación profesional porque nos va ayudar como a no estancarnos y seguir preparándonos, aunque no podamos ingresar inmediatamente a, no sé, a la maestría o algún otro tipo de formación; creo que con la autorregulación podemos, no sé, ir aprendiendo las cosas que vamos a necesitar, pues supongo, si vamos a tener una dificultad cuando ingresemos a un trabajo profesional, entonces esto de la autorregulación nos va ayudar para eso, para poder superar esa adversidad que se nos va enfrentar, entonces creo que si es como muy importante ahorita empezar a tener claro bien, qué estrategias puedo tener para que la autorregulación pues nos sirva en algo adecuado” (S15).*

*“Sí, porque como maestros tenemos que dar el ejemplo. Ahora sí del aprender pues los alumnos ven el ejemplo que le da el maestro...porque cuando estemos dentro del campo así profesional, no podemos tener las mismas fallas que tenemos ahora, porque ahorita, sí llegamos a tener nuestras fallas, pero con el tiempo iremos mejorando...” (S29).*

La reflexión gradual en torno a todos los aspectos descritos constituyó la base para que los participantes mostraran mayor predisposición cognitiva y afectiva para gestionar sus procesos de aprendizaje y desarrollar sus competencias de autorregulación. Lo cual se manifestó en la exposición de nuevas metas formativas como consecuencia de la identificación de necesidades y en la discusión generativa de nuevas posibilidades de logro que estaban en su zona de desarrollo y de las cuales no habían tomado conciencia antes.

El avance por las etapas de la investigación fue mostrando el impacto de los procesos de diálogo reflexivo e interacción grupal en las competencias de autorregulación, especialmente, en las de estructuración. En el curso de las materias trabajadas, la apertura al diálogo y la estimulación de la reflexión permanente, puso en marcha disposiciones para lograr mejores aprendizajes de los contenidos en las mismas. Ello se pudo apreciar en una mayor expresión e introducción de sustentos científicos a sus ideas, un incremento de sus habilidades para el cuestionamiento y una mejor

argumentación de sus posturas, incluso sus reflexiones comenzaron a evidenciar transferencias de lo aprendido a las nuevas situaciones de aprendizaje.

Una evidencia interesante registrada en el diario de campo de algunos de los momentos de reflexión, hace referencia al cuestionamiento de la S-8 respecto al problema de investigación de este estudio y a la autorregulación como objeto del mismo, cuando se revisaron las preguntas de investigación en equipos finalizando la segunda etapa de la IAP. Ella señaló de forma crítica, el hecho de que la pregunta general había sido ya sugerida por la investigadora, cuando la investigación acción suponía la problematización y la generación activa de dicho problema por parte de los involucrados. Su reflexión y cuestionamiento no sólo mostró la transferencia de lo aprendido en la materia de *Investigación-acción*, sino que abrió un nuevo análisis reflexivo relacionado con el papel de los investigadores en la investigación acción participante y su consideración como un actor más en la comunidad de aprendizaje y en la transformación grupal.

Este ejemplo, así como otros derivados de sus participaciones, indicaron cambios de actitud en el pensamiento crítico y las formas de participación e interacción, más evidentes a partir de la segunda etapa de la investigación, señalando mayor proactividad, seguridad y argumentación desde nuevas estructuraciones y acciones de descontextualización y nueva contextualización de sus ideas.

Como resultado también de las acciones de reflexión y análisis grupal se favorecieron mejoras en los procesos de apropiación de saberes procedimentales. En este ámbito se comenzó a trabajar con las estrategias de aprendizaje en el contexto de la materia que se compartió el semestre enero-junio de 2018, *Creación de ambientes de aprendizaje*. En la misma, se pusieron en práctica estrategias de organización del conocimiento, tales como mapas conceptuales, semánticos, mentales, cuadros sinópticos, entre otras, con la intención de que fueran manejadas teóricamente y desde el aspecto procedimental. Durante la materia buscaron información sobre ellas, reflexionaron sobre sus formas de empleo y las aplicaron en actividades de aprendizaje. También como parte de ejercicios de mediación y facilitación grupal que llevaron a cabo en ese curso, tuvieron la posibilidad de implementarlas como recursos didácticos y orientar al grupo la manera de utilizarlas en el análisis de textos.

Se orientó el reconocimiento de oportunidades de mejora para su mejor dominio y se les indicó que asentaran sus reflexiones, dudas y búsquedas de información en sus diarios de campo,

con la intención de propiciar el seguimiento en el manejo de estrategias y el desarrollo de su pensamiento estratégico.

Las reflexiones y las anotaciones en sus diarios de campo fueron muy importantes para que se percataran de la necesidad de poseer un manejo más amplio del repertorio de estrategias de aprendizaje, de la inminencia del conocimiento de sus fundamentos teóricos, así como de su dominio procedimental.

En una valoración general, de la propuesta de mediación sugerida en el marco de la IAP, puede inferirse, que la labor educativa y el manejo explícito de mediadores psicopedagógicos relacionados con el análisis de experiencias propias, la indagación, la búsqueda de argumentos y de fundamentación de las ideas en los espacios de diálogo, guiados por la docente en el vínculo externo, fueron luego interiorizados para convertirse en instrumentos internos para regular sus propias acciones reflexivas e interpretar sus vivencias. En ese caso fue imprescindible modelar la realización de preguntas para encontrar contradicciones, ahondar en el análisis o esclarecer ideas, presentar principios importantes del diálogo y la escucha activa, así como de la argumentación, hacer resúmenes oportunos o énfasis en ideas claves, para deslindar lo sustancial de aquellos aspectos menos relevantes, encontrar otras aristas de análisis, buscar relaciones entre ideas aparentemente distantes, ofrecer instrucciones directas para valorar productos de clases y reflexionar sobre avances y dificultades, en esta caso orientando la reflexión individual para la casa, la que se debería registrar en el diario de campo.

En síntesis, podría decirse que el proceso investigativo constituyó la oportunidad para que la reflexión y la metacognición se convirtieran tanto en instrumentos mediadores del desarrollo, como en un fin de este último, pues los aprendices constataron su papel y confirmaron las necesidades de continuar fortaleciendo sus habilidades metacognitivas y de análisis crítico reflexivo de sus experiencias de aprendizaje.

## **5.5 Los resultados de la etapa de evaluación y transferencia de los logros alcanzados en la IAP**

En este momento de la sistematización, resulta interesante presentar la valoración del progreso en la formación de las competencias de autorregulación que mostraron los jóvenes en el transcurso del proceso investigativo; aunque la intervención directa para lograr su desarrollo no constituyó un objetivo explícito de la investigación, sí es interesante mostrar estos resultados en tanto validan las acciones mediadoras que agrupa el modelo formativo que el estudio propone.

En correspondencia, los resultados que se muestran respecto a las competencias de autorregulación del aprendizaje son consecuencia de las acciones y tareas del proceso investigativo puestas en marcha para indagar en torno a los mecanismos de formación de la autorregulación, las que indudablemente tuvieron efectos interesantes e influyeron en el desarrollo de los participantes como aprendices autorregulados. De hecho, estos resultados constituyeron la base para generar el modelo explicativo que responde a la pregunta general de esta investigación y que se presenta en el siguiente apartado de la tesis, en tanto, permitieron corroborar la efectividad de las propuestas de mediación en la conformación de instrumentos propios de desarrollo en los estudiantes.

Los resultados que se analizan en este acápite fueron obtenidos tras la aplicación de un procedimiento de autoevaluación metacognitiva realizado por los aprendices al finalizar la IAP, cuyo recurso de apoyo fue la tabla de ejes y categorías con sus respectivos indicadores (ver Anexo 4), que se empleó también para el análisis de otras técnicas de investigación, tales como los grupos focales y las entrevistas apreciativas y generativas. En ese sentido, se exponen los logros alcanzados a partir de la triangulación de la información obtenida en estas técnicas y en la autoevaluación, y también de aquella obtenida en diversas tareas académicas como resultado de la transferencia de los saberes apropiados por los aprendices.

De esa manera, fueron recabados datos valiosos de productos de las actividades escolares en las diferentes materias (estudios de caso, organizadores gráficos, presentaciones temáticas, los miniproyectos de orientación vocacional y el desarrollo de sus proyectos de desarrollo educativo), así como de los resultados y acciones de otras tareas académicas extraescolares o científicas como la visita a la Cámara Gessel, la elaboración de ponencias para Congresos (Hóminis 2018 y COMIE 2019) y la presentación general de avances en el Coloquio de UPN sobre la construcción de

proyectos de desarrollo educativo con fines de titulación (marzo, 2019). Todas estas actividades y eventos educativos constituyeron fuentes importantes para el registro de información a través del diario de campo, la observación y la elaboración de memos de forma permanente.

Con relación a la autoevaluación metacognitiva, en particular, la misma fue empleada por los participantes, no sólo para reconocer qué indicadores y procesos podrían considerarse como logros personales del desarrollo de sus competencias para la autorregulación, sino para identificar qué aspectos aún permanecían por alcanzarse, lo cual podrá apreciarse a lo largo del apartado.

En términos generales, se pudieron identificar logros importantes en su formación como aprendices autorregulados que aluden a los tres núcleos de competencias para la autorregulación (estructuración, contextualización y gestión de las experiencias de aprendizaje).

Respecto a **las competencias de estructuración**, se presentan a continuación los logros de los aprendices en dos dimensiones; la primera, relacionada la obtención de conocimientos vinculados con la propia autorregulación y la segunda, con la apropiación de saberes generales relativos a su formación profesional. En ese sentido durante la IAP se alcanzó:

**a) Mayor comprensión del proceso de autorregulación y su conceptualización, así como aplicación de sus saberes.**

Uno de los logros esenciales respecto a la estructuración de sus saberes, se apreció en la categoría **comprensión y conceptualización del proceso de autorregulación** que se trabajó de manera específica por la importancia que ello tuvo en la investigación y, además, porque resultó una dimensión emergente que no había sido considerada previamente en la matriz categorial que sirvió de punto de partida para la misma.

Relacionado con esta categoría algunos logros esenciales se vincularon a *la evolución en la apropiación del concepto de autorregulación y su significado en el contexto del aprendizaje*. Los estudiantes comenzaron a construir ideas y concepciones más certeras con relación al proceso de autorregulación en el transcurso de la IAP lo que les permitió avanzar en su comprensión y en el análisis de sus componentes.

Fue en los grupos focales donde se registraron los primeros indicios de reestructuración conceptual y de progreso en la elaboración de conocimientos acerca de la autorregulación durante

el transcurso de la investigación, así como de la aparición de nuevos intereses por lograr su comprensión y apropiación conceptual. En muchos casos, ello indicó que, de manera intencionada, buscaron información para dicha construcción o tomaron conciencia del conflicto cognitivo cuando se empezó a tratar el tema y reconocieron que no sabían lo suficiente. A continuación, se muestran algunas opiniones que se expresaron al respecto.

*“Bueno, yo la verdad no sabía que era (haciendo referencia a la autorregulación), ya después cuando empezamos a aclarar, ya tengo una idea más clara de qué es. Me di cuenta que, de verdad, que no tengo nada de autorregulación” (S3).*

*“Tenía una idea de qué era, pero me faltaba un poco explicarlo, decirles a otros qué es” (S16).*

*“Puse que era algo que te dan en la escuela, y es más allá de eso, es que tú mismo tengas la propia iniciativa y el interés para querer fortalecer el aprendizaje (...) otro concepto más elevado que el que tenía hace un año” (S29).*

De igual manera fueron incorporando nuevas ideas acerca no sólo del proceso de autorregulación en sí mismo, sino de su formación, como proceso que se construye y desarrolla de manera gradual.

*“Era lo que yo le iba comentar, que la autorregulación es una habilidad que se tiene que ir desarrollando con el tiempo, no es que ahorita en la universidad ya la tengamos; es con el paso del tiempo, de que entras a las instituciones, te vas autorregulando tú mismo, entonces ya cuando entras a la universidad ya tu autorregulación ya viene con habilidades, entonces no es algo así espontáneo que quieran tener en ese momento” (S17).*

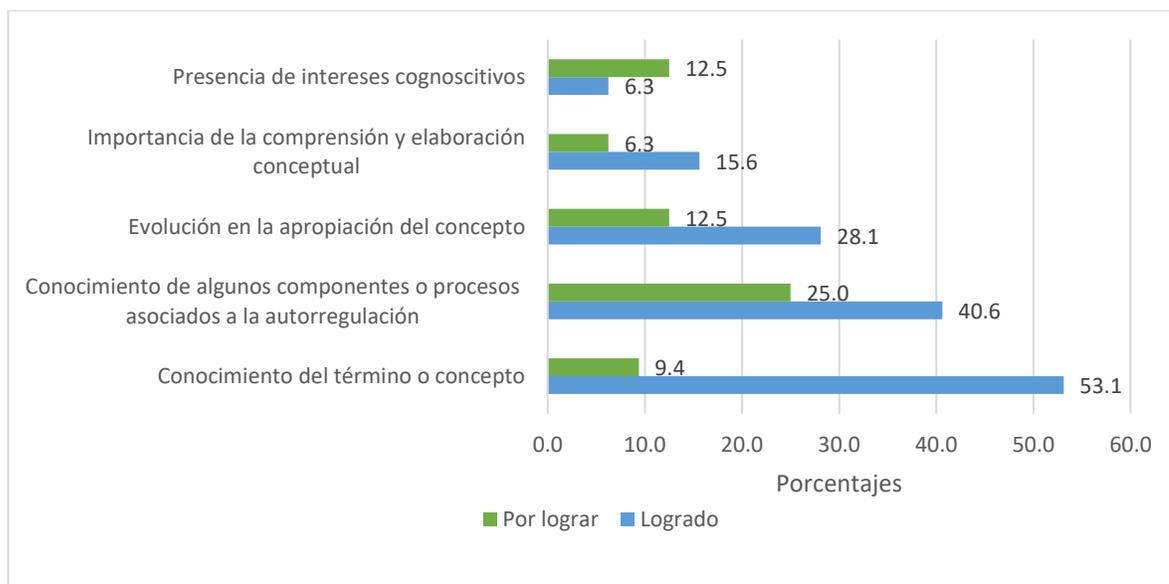
Diversas tareas contribuyeron también a desarrollar la estructuración y comprensión de los significados acerca de la autorregulación. Se orientó la revisión de literatura sobre el tema para la interpretación de los grupos focales, lo que les permitió acercarse a información científica en el terreno de la Psicología educativa para comprenderlo.

*“Pude tener un concepto más claro de autorregulación y lo importante que son los grupos focales para la IA” (S10).*

De igual forma se trabajaron varias sesiones de revisión de las preguntas de investigación y objetivos, en las que llevaron a cabo análisis de textos en torno a las competencias de autorregulación y los procesos implicados.

La reestructuración continua se produjo, además, a lo largo de las distintas materias vinculando permanentemente las acciones que debían realizar con las cualidades del aprendiz autorregulado, de modo que la toma de conciencia de sus vivencias y la percepción de las acciones pudieran relacionarse con el referente conceptual para conseguir un mejor aprendizaje y elaboración del conocimiento.

Es importante resaltar, que aquellos que trabajaron en sus proyectos de intervención la temática de la autorregulación del aprendizaje realizaron búsquedas y construcciones conceptuales más profundas, convirtiéndose en mediadores sociales importantes en el grupo, pues con frecuencia participaron aclarando aspectos conceptuales, cuestionaron supuestos y ofrecieron mayor argumentación cuando se analizaron los trabajos de sus compañeros en las clases de *Seminario de titulación*, sobre todos los que abordan procesos relacionados como la motivación, la autoestima, proyecto de vida o estrategias de aprendizaje. A manera de resumen, se puede apreciar la autoevaluación que con relación a este punto hicieron los participantes:



*Figura 22.* Eje 1: Comprensión y conceptualización del proceso de autorregulación. Elaboración propia. Nota: En el gráfico se muestran los indicadores relacionados con la comprensión del concepto de autorregulación y sus componentes que fueron seleccionados por los aprendices y el porcentaje de elección de acuerdo a la percepción de logro o de futuro alcance.

De acuerdo con los datos de los dos últimos indicadores representados en la figura 22, los aprendices reconocen, como tendencia, haber logrado un mayor *conocimiento acerca de la autorregulación y su significado, así como de los componentes y procesos vinculados a la misma*. Los mismos participantes consideraron, éste, un elemento necesario para su orientación y transformación. No obstante, al parecer, no lograron percibir toda la importancia que tuvo la reestructuración conceptual para su desempeño y para su desarrollo como aprendices autorregulados, tal como muestra el segundo indicador, o es posible que la elaboración conceptual no haya sido considerado totalmente relevante para transformarse como este tipo de aprendiz.

Es oportuno, destacar aquí que, en un encuentro posterior con estudiantes del grupo para dar seguimiento a los impactos de la investigación, una de las estudiantes (S 8) hacía referencia a que no era suficiente conocer acerca de la autorregulación para llegar a alcanzarla, decía que se necesita motivación e implicarse en ello, poner en juego acciones para lograrlo.

Los datos y opiniones de los participantes indican que aún fueron necesarias acciones de reflexión acerca de sus vivencias de autorregulación y de su comprensión, tanto de la relación indisoluble entre su comprensión conceptual con las acciones prácticas, como de sus propias vivencias de cambio y los factores que las estuvieron provocando. Ello debería ser trabajado con más sistematicidad y profundidad en los procesos formativos de la autorregulación del aprendizaje.

**b) Mejoras en los indicadores de las competencias de estructuración y generación del conocimiento a lo largo de la IAP vinculados a contenidos diversos**

También vinculados a la competencias de estructuración se destacan aspectos que fueron evidencias de logros relevantes en otras categorías. A continuación se presentan las categorías e indicadores de las competencias de estructuración que fueron valorados:

Tabla 6.

*Competencias de estructuración: categorías e indicadores.*

Categorías	Indicadores
Búsqueda y generación del conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración conceptual y construcción de estructuras cognitivas.</li> <li>• Reestructuración de ideas y ajustes conceptuales.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación de información.</li> <li>• Elaboración de hipótesis.</li> <li>• Indagación sistemática.</li> <li>• Uso de conocimientos previos.</li> <li>• Flexibilidad y apertura mental.</li> </ul>
Dominio de conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión de ideas propias de diversas maneras y de estructuras de conocimiento.</li> <li>• Autoconfianza en el conocimiento personal.</li> <li>• Percepción de progreso en el manejo conceptual.</li> <li>• Conocimiento y reflexión metacognitiva.</li> <li>• Reconocimiento de errores, interferencias y conflictos cognitivos.</li> </ul>
Uso de estrategias y técnicas de estructuración.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento teórico acerca de las estrategias estructuración del conocimiento y de sus tipos.</li> <li>• Conocimiento procedimental de las estrategias (manejo de sus pasos).</li> <li>• Empleo de estrategias para la estructuración y organización del conocimiento: mapas, cuadros, redes, resúmenes y cuadros sinópticos.</li> </ul>
Búsqueda de sentido personal y resignificación propia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor del conocimiento en su desempeño profesional.</li> </ul>

*Nota:* Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la **búsqueda y generación de nuevos conocimientos** se pudieron registrar logros con relación a la *elaboración conceptual y creación de nuevas estructuras de conocimiento*, los estudiantes mostraron evidencias del desarrollo de sus saberes para elaborar conceptos propios, vinculados a áreas diversas de conocimiento y a otros procesos que estaban comprendiendo, especialmente relacionados con la intervención y el diseño de ambientes educativos para ello. Se mostraron sus acciones cognitivas para establecer relaciones entre significados y crear nuevas estructuras de conocimiento.

Algunas evidencias se aprecian en los comentarios relacionados con la construcción del significado mismo de la licenciatura que estudian. La S3 manifiesta:

*“A veces te dicen que la carrera es para maestro porque estás en la Pedagógica y luego te dicen que no es para maestro. Es una forma distinta de educar. Ahora tengo más claro de qué se trata la carrera. Ya no es que me confundan cuando me dicen sí o no” (S3).*

En el caso siguiente se manifiesta posibilidades de reestructuración con relación a sus ideas acerca de la importancia de la autorregulación en su formación profesional:

*“Bueno, yo también no tenía como una idea clara y puse otras cosas...para mí, juega un papel importante de recapitulación de los temas ya vistos para que la manera de aprender sea efectiva y clara y los conocimientos nuevos que vayamos viendo, sean bien entendidos, pero referente a la formación profesional. Como que reforcemos esos conocimientos hacia nuestra preparación profesional” (S21).*

De igual manera, otros indicadores relacionados con las búsqueda del saber fueron registrados. En ese sentido se destacó también *la interpretación de información*, al respecto se ampliaron las interpretaciones de sus ideas para llegar a precisiones conceptuales, por ejemplo, al hablar de que el aprendiz autorregulado decide cosas, la S2 precisó que era *“autonomía”* y la S9 que también estaba relacionado con *“independencia”*. En ese sentido, aparecieron nuevas categorías para comprender el significado de ser aprendiz autorregulado, como la independencia que no había sido evidente hasta ese momento. Otros ejemplos se manifiestan a continuación, vinculados al manejo conceptual y la interpretación de contenidos relacionados con el diagnóstico y los temas de desarrollo psicológico en la infancia y la adolescencia:

*“Tener la habilidad de interpretación, aprendí a interpretar datos de acuerdo a las pruebas realizadas” (S7).*

*“...vinculé y comprobé las teorías de los distintos autores vistos durante el semestre” (S14).*

*El uso de los conocimientos previos:* Uno de los logros más interesantes estuvo en la manifestación de actitudes y habilidades cognitivas para utilizar sus conocimientos previos de manera intencionada en la elaboración de nuevos saberes. Por ejemplo, con las actividades de la materia de Desarrollo de la adolescencia y la adultez:

*“Busqué la aplicación práctica de la teoría para poder realizar el estudio de caso”*  
(S1).

Las evidencias más notorias se registraron en la realización de sus diagnósticos socioeducativos y de sus diseños de proyectos de intervención donde finalmente comprendieron la necesidad de rastrear y activar de manera autónoma los conocimientos previos obtenidos en las materias durante la licenciatura y emplearlos en las nuevas tareas de aprendizaje, por ejemplo, las técnicas aprendidas tanto en otras materias como en la investigación para construir el diseño del diagnóstico y obtener saberes sobre sus grupos de intervención.

*La indagación sistemática:* este constituye uno de los indicadores claves de la búsqueda del saber, muestra una de las acciones cognitivas fundamentales del aprendiz autorregulado para obtener información y elaborar nuevos conocimientos. Algunos estudiantes manifestaron expresiones en torno al mismo:

*“Indagué acerca de las causas de las situaciones”* (S2).

*“... incluso investigué algunas actitudes de los niños que no lograba entender”*  
(S14).

*“Esto me dio la pauta para indagar, seguir uniendo, no nada más quedarme con lo poquito sino poder conocer un poquito más, abriendo nuevas, por ejemplo, páginas de internet, libros que nos mandaba la maestra y no me quedaba claro y recurría a otras fuentes”* (S12).

*La flexibilidad y apertura mental.* Los estudiantes mostraron algunas expresiones vinculadas a la posibilidad de incorporar nuevas visiones en su pensamiento y orientación motivacional en la búsqueda de nuevos saberes y en su formación profesional.

*“Al principio de la licenciatura nos pidieron que hiciéramos nuestro proyecto de vida. Entonces yo decía que ya quería ser maestra, y como le dije ahorita pasando el tiempo el aprendizaje cambia entonces también cambian mis ideologías entonces ahorita estoy que no quiero ser maestra, entonces cambia mi proyecto. No sé si a futuro pueda cambiar algo, algo que se me cruce, no sé, una oportunidad, tengo un trabajo, un chance, entonces ahí cambiar”* (S9).

Otra de las categorías claves de las competencias de estructuración donde se vieron efectos del proceso investigativo fue el **dominio de conocimiento**. Relacionados con la misma se valoraron los siguientes indicadores:

*Expresión de ideas propias de diversas maneras y de estructuras de conocimiento:* Algunas expresiones muestran la vivencia de dominio de sus conocimientos y la expresión de satisfacción por ello:

*“...el saber lo que haces debido a que tienes el conocimiento te hace sentir familiarizado y a gusto con lo que haces” (S13).*

Otras opiniones muestran la posibilidad de ampliar las estructuras de saberes a partir del conocimiento apropiado. La S14 indica: *“Como que ya sabemos para donde vamos, qué queremos hacer con nuestra vida, también incluye tener nuestro proyecto de vida, creo que es importante saber ¿qué quieres? y ¿para qué? y ¿cómo lo vas a terminar?”*. En esta postura emerge una nueva categoría que no había sido expuesta con anterioridad, la existencia de un proyecto de vida, como instrumento personal de desarrollo más amplio, que a su vez integra las metas de aprendizaje y de superación personal.

En el marco del diálogo se abrió una nueva forma de ver los procesos de autorregulación, en este caso, en estrecho vínculo con el proyecto de vida. De algún modo, esta conexión expresa también el uso de conocimientos previos dado que se había trabajado el tema de proyectos de vida y de orientación vocacional previamente en una de las materias.

Es importante destacar que el grupo inició la reflexión acerca del papel del proyecto de vida para ser autorregulados y de cómo un aprendiz con estas cualidades, necesariamente, debería poseer un proyecto de vida claro. Más adelante en la investigación, con las propuestas de planes de acción, este aspecto se conformó como meta y contenido sustancial.

*Conocimiento y reflexión metacognitiva:* surgieron algunas opiniones que expresaron indicios de esta subcategoría. Algunas expresiones se muestran a continuación.

*“Pues a mí me gustó mucho, o sea, el tocar este tema de autorregulación porque me hizo ser como más consciente de qué me hace falta; un poco eso bueno, mucho,*

*yo creo, y también como que llegué a analizar muchas cosas, desmenuzar cosas, es decir, o sea si sí me hace falta y trabajar en ello; siento, pienso, que conscientes ya podemos hacer más cosas y trabajar en ello para poder crecer y mejorar en nuestra formación” (S21).*

Al preguntarles hasta dónde se puede apreciar que son autorregulados, la S20 indica “*Sí, porque nosotros mismos decidimos*” mostrando su conocimiento en torno al papel de la autonomía en los procesos de autorregulación, seguridad personal en tanto comprender la relación ineludible entre posibilidad de toma de decisiones y autorregulación.

Como puede apreciarse la reflexión metacognitiva fue un importante logro durante los grupos focales y las etapas siguientes de la investigación. Muchos pudieron reconocer sus propios procesos cognitivos y tomar conciencia de sus resultados para identificar la necesidad de ser activos en la búsqueda de sus saberes y lograr buenos aprendizajes. Probablemente, el momento más directo para hacerlo fue el trabajo con los procedimientos de autoevaluación en cada materia, que les permitió aprender a guiar el proceso metacognitivo con las estrategias construidas para ello.

*Reconocimiento de errores, interferencias y conflictos cognitivos*, este aspecto también crucial para el dominio del conocimiento, así como para la toma de decisiones y el planteamiento de nuevas metas de aprendizaje, está estrechamente vinculado a la reflexión metacognitiva. Pudo notarse que los aprendices lograron identificar las dificultades y errores que tenían al aprender, aunque ello no supusiera el reconocimiento de sus causas. No obstante, es un aspecto básico para generar oportunidades de mejora.

*“Yo creo que, hasta cierto punto, bueno en mi caso, trato de buscar métodos o cosas que me ayuden a entender. Pero todavía me desespero mucho cuando no puedo, entonces eso hace que deje de hacer lo que estoy haciendo y lo termine como entienda. Entonces yo creo que hasta cierto punto no he llegado totalmente, sigo en el proceso, porque me hace falta todavía creo... más paciencia y estar como más atenta. Porque he visto también que no llego a entenderlo todo, entonces me pierdo y ya no puedo seguir avanzando con el tema. Entonces yo creo que todavía me hace falta y sigo en el proceso” (S26).*

Con relación a la categoría **búsqueda de sentido personal y resignificación propia** en el marco de los procesos de estructuración se apreciaron evidencias de las siguientes subcategorías o indicadores claves:

*Reconocimiento de saberes útiles para su aprendizaje y valoración de su formación profesional*, este es un elemento sustancial relacionado con el interés personal y la motivación intrínseca, resultado de identificar por sí mismos el valor de aquello que aprenden, no sólo para su práctica inmediata, sino para su desempeño futuro. Algunas opiniones manifestaron indicios de este aspecto.

*“Repensé y escribí mi proyecto de vida para encontrar las motivaciones que me impulsaron a comenzar la licenciatura, ya que necesitaba, por mi contexto, reforzar las motivaciones intrínsecas”* (S8).

*“Hice una transformación completa en mi vida, junto con mis destrezas, conocimientos, habilidades”* (S9).

*“La autorregulación puede traer cambios positivos a mi vida”* (S15).

*“... me pude poner a pensar en la forma en la que me autorregulaba y estas repercutían en mi futuro”* (S20).

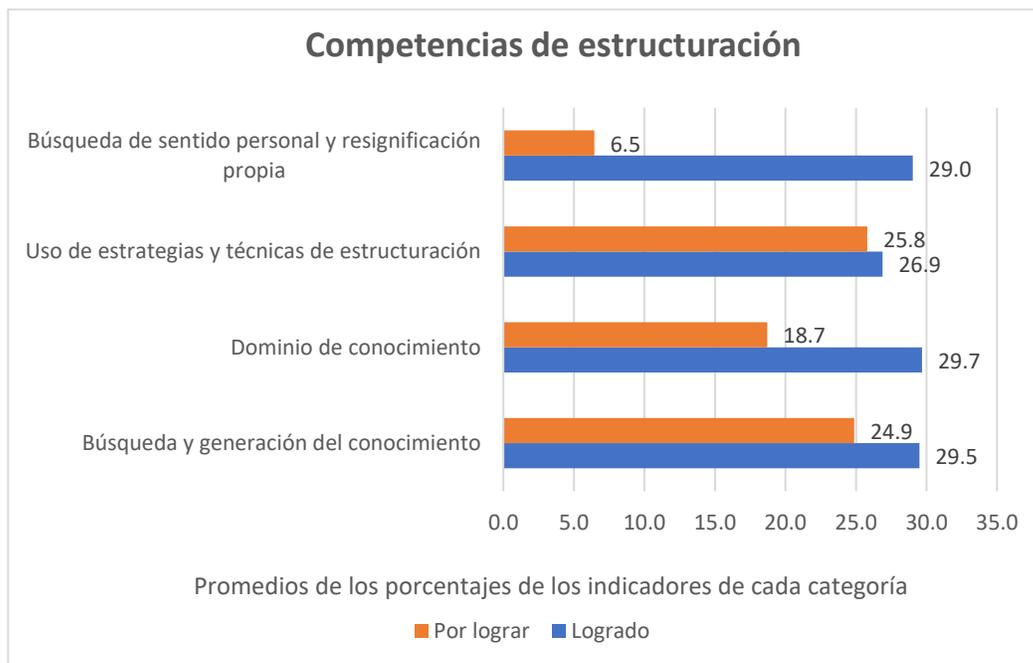
*“Es que es ser consciente que tienes que vincularlos con tu vida, o sea no nada más que se quede en el salón, sino es afuera, tomar en serio, trabajar, leer y poner en práctica lo que estás viendo, porque si nada más lo dejas en el cuaderno y en los apuntes y en ese día, pues se te olvida, pero si lo vas poniendo en práctica lo vas comprendiendo mejor y es un aprendizaje significativo para ti”* (S17).

La aparición de nuevos motivos de aprendizaje e intereses cognoscitivos. En este aspecto se introduce un aspecto relevante en la comprensión de las competencias de estructuración, la necesaria unidad entre lo afectivo y lo cognitivo (Vigotsky, 1987); en ese sentido la indagación y la búsqueda de saberes nuevos está estrechamente ligado a la motivación y a los intereses, en este caso intereses cognoscitivos (Bozhovich, 1972) y ello nos permite destacar el valor de que los mismos aparezcan.

*“En lo que cabe voy a seguir recopilando información, lo que yo quiero es aprender nada más, por eso me involucro en todo, porque no estoy diciendo que soy interventora”* (S9).

“Porque son las metas que uno mismo quiere lograr, entonces para ahora sí te tendrías que hacer la pregunta ¿Para qué quiero aprender y para qué estoy tomando esta materia? No es nada más tomar el curso por tomarlo, sino que debe de haber algún objetivo al cursarlo” (S29).

Es importante destacar que en su autoevaluación los aprendices también perciben progresos en esta categoría. En ese sentido, refieren haber logrado más *saberes para darle sentido personal a la información y al conocimiento que elaboran*, aspecto relacionado, precisamente, con la disposición a obtener conocimientos para lograr un mejor desempeño profesional. No obstante, como puede apreciarse en la figura 23 sólo el 29% de los participantes destaca este logro, cuestión probablemente vinculada a la necesidad sostenida de desarrollar saberes para la transferencia y la capacidad de anticipación, lo que ha sido uno de los elementos más deficitarios encontrados no sólo en este estudio, sino a lo largo de la experiencia como educadora en nivel superior.



*Figura 23.* Eje 2: Manifestación de indicadores de las competencias de estructuración. Elaboración propia. Nota: En el gráfico se muestran las subcategorías relacionadas con las competencias de estructuración para la autorregulación y el promedio con relación a la percepción de logro o de perspectiva de logro de los diferentes indicadores asociados a cada una de ellas. Se representan así, los resultados generales de las categorías implícitas en la estructuración con fines comparativos.

Con relación a la categoría **Uso de estrategias y técnicas de estructuración** puede decirse que el proceso investigativo apenas inició un camino de sensibilización, valoración y empleo de los procedimientos para elaborar y organizar el conocimiento. Fue muy importante que los participantes descubrieran sus necesidades al respecto, expuestas anteriormente en este trabajo, y que comenzaran a conocer estrategias tales como los mapas conceptuales, mentales, semánticos, las redes conceptuales, entre otros, con los que predominantemente habían tenido acercamientos espontáneos. La materia de *Ambientes de aprendizaje* fue el contexto donde se trabajaron y ejercitaron estos procedimientos.

Como consecuencia, los aprendices perciben haber desarrollado sus capacidades para usar estrategias de construcción del saber, pero también consideran que es esta una de las dimensiones que más les falta por desarrollar.

En resumen, en el análisis de las competencias de estructuración, un resultado interesante de la valoración que hacen los propios estudiantes fue identificar su sentido autocrítico, pues a pesar de reconocer sus logros en las categorías afines, son capaces de aceptar que les faltan muchos aspectos por desarrollar y que esas deberían ser sus próximas metas. Este es, quizás, un resultado muy valioso al respecto, la aparición de nuevos intereses y metas vinculados al desarrollo de la competencia, más allá del trabajo conjunto que se llevó a cabo.

Otros resultados interesantes se identificaron respecto a las categorías de dominio de conocimientos y búsqueda y generación de otros nuevos. En esa dirección, un 35.5% expresa que tiene un mayor *dominio de sus conocimientos puesto que percibe mayor autoconfianza en sus saberes personales y son capaces de reconocer errores y conflictos cognitivos*. Sin embargo, prácticamente en la misma medida, refieren que estos dos últimos aspectos deben seguir trabajándose, sobre todo el desarrollo de habilidades para buscar la información y elaborar de manera activa sus conocimientos, sin que esto suponga la apropiación reproductiva o asociativa de los mismos.

Es importante resaltar que, con relación a la búsqueda y generación del conocimiento, datos más específicos muestran que el 48.1% de los participantes refirieron haber logrado una mayor capacidad para la elaboración conceptual y la construcción de estructuras cognitivas, de la mano de logros vinculados al incremento de sus habilidades para la indagación sistemática y la reestructuración. Esta información es interesante dado que es congruente con los datos de la

categoría comprensión conceptual de la autorregulación misma, pero hace referencia al impacto de la formación de competencias de estructuración en la construcción significativa de conocimientos durante el aprendizaje de los jóvenes.

En evidente, que el desarrollo de competencias de estructuración, estrechamente relacionadas, además, con procesos de pensamiento crítico y reflexivo, de comprensión, análisis, de realización de inferencias y con el dominio de conocimientos previos, constituye un aspecto que requiere mayor esfuerzo e intervención profunda para alcanzarse. Los aprendices manifiestan mayores dificultades, justamente, con el uso de conocimientos previos, en ese sentido, el 58.1% indica no haber conseguido usarlos en experiencias de aprendizaje, lo cual nuevamente nos remite a la necesidad de fortalecer los saberes para la transferencia y hace pensar en las dificultades que con relación a la estructuración cognitiva han persistido en la historia de los aprendices, lo que limita la recuperación de tales conocimientos. En consonancia, el 35.5% indica no haber logrado desarrollar habilidades para la interpretación de la información, mostrando que el desarrollo de habilidades de pensamiento, como contenido importante de las competencias de estructuración, continúa siendo parte de la agenda pendiente.

**c) Avances en los indicadores de las competencias de gestión del aprendizaje en el transcurso de la IAP**

En la siguiente tabla se presentan la categorías e indicadores de este núcleo de competencias; los avances en el mismo se registraron en varios de estos aspectos.

Tabla 7.

*Competencias de gestión: categorías e indicadores.*

<p>- Autoconocimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificación de necesidades y motivos propios.</li> <li>● Reconocimiento de fortalezas y habilidades para aprender.</li> <li>● Reconocimiento de recursos de los que dispone para enfrentar situaciones y procesos de aprendizaje.</li> </ul>
<p>- Conocimiento sobre los procesos de gestión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conceptualización y caracterización de las metas.</li> <li>● Reconocimiento de valores y actitudes necesarios para lograr el aprendizaje.</li> </ul>

<p>- Proyección futura y planeación de fines de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Elaboración de metas personales y grupales acordes a las situaciones de aprendizaje y conciencia personal de las metas.</li> <li>● Jerarquización de metas y toma de decisiones sobre estas.</li> <li>● Estructuración temporal de las metas.</li> </ul>
<p>- Organización del proceso de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Anticipación y proposición de acciones de aprendizaje pertinentes a sus metas.</li> <li>● Elaboración de planes de tareas y actividades.</li> <li>● Organización y administración del tiempo.</li> </ul>
<p>- Conocimiento y uso de estrategias y técnicas para la gestión del aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conocimiento teórico acerca de las estrategias de gestión del aprendizaje.</li> <li>● Conocimiento procedimental de las estrategias (manejo de sus pasos).</li> <li>● Reconocimiento de estrategias necesarias en las situaciones de aprendizaje.</li> <li>● Empleo de estrategias para gestión del conocimiento adecuadas: estrategias de construcción de metas, de apoyo y control del ambiente, de organización temporal.</li> <li>● Selección y búsqueda de nuevas estrategias de gestión.</li> </ul>
<p>- Monitoreo y autoevaluación de experiencias de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Autorreflexión y reflexión acerca de los logros de las metas de aprendizaje, recursos y estrategias propias.</li> <li>● Reconocimiento de errores como oportunidad de aprendizaje.</li> <li>● Elaboración de criterios propios para la autoevaluación.</li> </ul>
<p>- Cooperación con los otros aprendices</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Construcción de metas comunes</li> <li>● Vínculos de interdependencia y articulación de acciones compartidas</li> <li>● Toma de acuerdos y negociación de ideas y acciones</li> <li>● Resolución conjunta de problemas y de dudas de aprendizaje</li> </ul>

*Nota:* Fuente: Elaboración propia.

La primera de las categorías analizadas en este núcleo de competencias fue el **Autoconocimiento**, que constituyó una de las dimensiones que emergieron durante la investigación, dado que los aprendices manifestaron la importancia de conocerse a sí mismos como

base ineludible de otros procesos implicados en la autorregulación, entre ellos la identificación de sus necesidades y cualidades personales que son los cimientos de las metas que podrían plantearse.

Algunos indicios importantes de dicha categoría manifestados durante el proceso investigativo se aprecian en las siguientes opiniones.

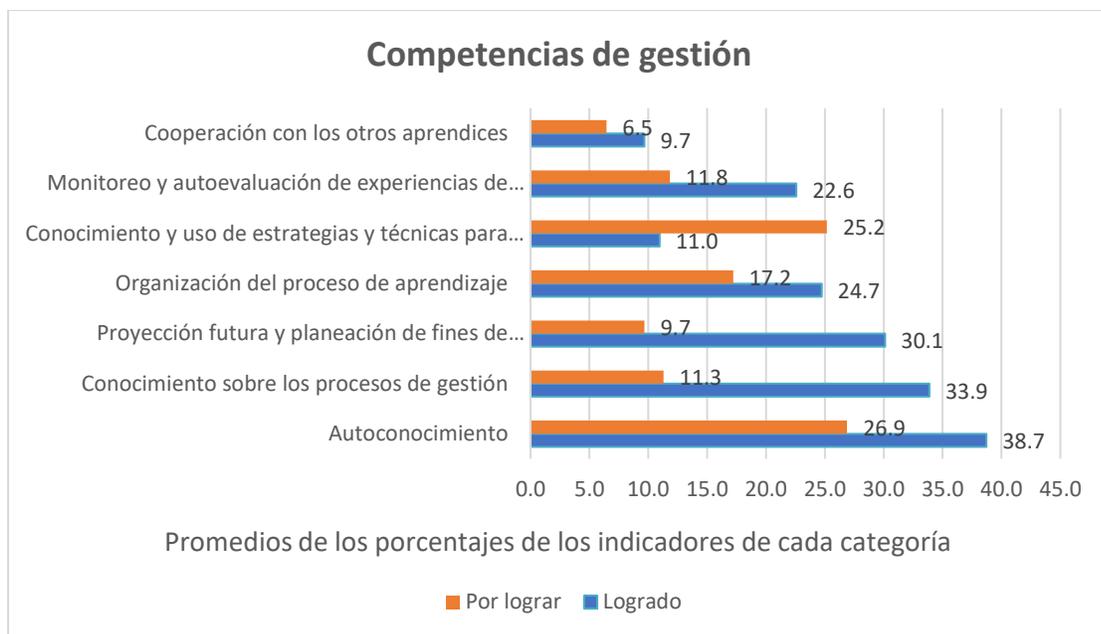
*“He repensado mis fallas que tengo, ya sea problemas de tiempo, entrega, etc. Y con eso creo estar conociéndome para ayudar los campos que me fallan” (S13).*

*“Poder ser una misma” (S6).*

*“... Por último, he mejorado la relación conmigo misma, es decir, mi nivel de autoconocimiento se ha optimizado, lo que a su vez me ha ayudado a encontrar las estrategias de aprendizaje que mejor me funcionan” (S15).*

*“...no sé, me di cuenta igual de que no soy en su totalidad un aprendiz autorregulado, pero creo que esa es una de las partes, ser consciente de lo que te hace falta, tener el autoconocimiento de las cosas que necesitas para poder ser algo, entonces pues, saber que mis compañeros comparten dudas conmigo me da la oportunidad de poder encontrar respuesta a esas preguntas junto con ellos, construir las” (S15).*

En la realización de la autoevaluación metacognitiva, al finalizar el estudio, los aprendices destacaron que los mayores logros en el ámbito de la gestión estuvieron en los indicadores de autoconocimiento, tal como puede apreciarse en la figura 24. En ese sentido, el 51.6% de los participantes destaca haber podido reconocer fortalezas y habilidades propias para aprender y el 45.2% manifiesta como logro la identificación de motivos y necesidades de aprendizaje; no obstante, un dato interesante es que otro 54.8% refiere no haber logrado este último indicador. Podría suponerse que, en el tránsito hacia el desarrollo de las competencias de gestión, los aprendices aún están supeditados a la orientación externa para reconocer y decidir en torno a sus motivos de aprendizaje, hasta el momento el trabajo estuvo guiado por la docente y el trabajo grupal marcó las pautas para tomar decisiones sobre las metas de aprendizaje. Es probable que los aprendices perciban la necesidad de tener una postura más autónoma y metacognitiva en el descubrimiento de sus propias necesidades de aprendizaje.



*Figura 24.* Eje 2: Expresión de indicadores de las competencias de gestión. Elaboración propia. Nota: En el gráfico se muestran las subcategorías relacionadas con las competencias de gestión para la autorregulación y el promedio con relación a la percepción de logro o de perspectiva de logro de los diferentes indicadores asociados a cada una de ellas. Se representan así, los resultados generales de las categorías implícitas en la estructuración con fines comparativos.

En el ámbito de las competencias de gestión otras categorías claves son el **conocimiento sobre los propios procesos de gestión** y la **proyección futura y planeación de fines de aprendizaje**.

Entre las categorías que expresan dicho conocimiento se encuentra: *la conceptualización y caracterización de las metas y el reconocimiento de valores y actitudes necesarios para lograr el aprendizaje*. Respecto al primero no aparecieron evidencias explícitas en el análisis de los grupos focales u otras técnicas del estudio, sin embargo, en el trabajo grupal a lo largo de las materias trabajadas durante los tres años de investigación, los estudiantes tuvieron oportunidad de definir y caracterizar las metas de aprendizaje como parte de la estrategia motivacional para la construcción de las mismas que se llevó a cabo siempre al inicio de los cursos.

En ese sentido, la comprensión de las mismas y de sus características se hizo un proceso familiar.

*“Ahora sí logré mis objetivos y metas planteadas” (S7).*

Con relación al *reconocimiento de valores y actitudes para el aprendizaje* como elemento que interfiere en su gestión, se destaca la aparición de esta categoría de manera emergente en la discusión grupal. Los estudiantes destacaron valores y posturas éticas necesarios para la autorregulación lo cual resulta un aspecto interesante al que no se le ha dado suficiente énfasis en la investigación sobre autorregulación dejándolo implícito en el terreno de los componentes motivacionales del proceso. Sin embargo, la existencia de valores sociomorales como motivos dominantes en la personalidad (Bozhovich, 1972; González, 1985) podría ser crucial para la determinación de la orientación de las metas propias y la implicación de los jóvenes en la búsqueda de calidad en sus aprendizajes. Al respecto los jóvenes señalan al hablar de componentes necesarios para autorregularse:

*“La responsabilidad, porque siento que tiene que ver mucho eso de la responsabilidad con la que tomamos las cosas. Eso tiene que ver mucho, si no me interesa no busco, pero tienes que tener esa responsabilidad de indagar. No es por el bien de los demás, sino por el tuyo” (S22).*

*“La honestidad de cada uno ¿no? Bueno yo digo que no soy la persona más autorregulada. Ya cuando me doy cuenta de lo que no hice cuando debí en ese momento, lo investigo y me queda más claro el aprendizaje. Si yo no hice las cosas a su momento, yo tuve la culpa y no voy a avanzar en eso. Pero si pienso que yo no tuve la culpa, que todos la tuvieron menos yo entonces no soy honesta conmigo, pues no pude saber que en ese momento. No lo hice por mis acciones ¿No? y a partir de ahí empezar otra vez” (S3).*

Es muy interesante la reflexión que se propone con relación a la honestidad consigo misma y el vínculo que se establece con el locus de control al atribuir las causas de su comportamiento a aspectos internos, elemento esencial para determinar una adecuada autoevaluación y el replanteamiento de metas de mejora en la medida que se pueden ubicar los errores o necesidades propias.

Como complemento a los datos expuestos es importante destacar, tal como se manifiesta en la figura 24, que en su autoevaluación los aprendices destacan logros sustanciales con relación al conocimiento de los procesos de gestión y a la proyección futura y planeación de fines de

aprendizaje, al respecto, el 41.9% refiere haber logrado la conceptualización y caracterización de las metas y el 51.6% haber conseguido la elaboración de metas personales y grupales acordes a las situaciones de aprendizaje, así como tener conciencia personal de las mismas.

De igual manera, destacan haber conseguido resultados con relación a la elaboración de planes de tareas y actividades. Las evidencias anteriores corroboran otros resultados analizados vinculados a las acciones mediadoras que favorecieron la gestión del aprendizaje en la formación de competencias de autorregulación. Una de ellas constituyó, sin dudas, la construcción y análisis sistemático de las metas de aprendizaje en las distintas materias, mostrando la importancia de la orientación oportuna y de la participación del aprendiz en la construcción de sus fines. La reflexión permanente acerca de la función de las metas como guía de sus acciones de aprendizaje y, por consiguiente, de las tareas para lograrlo, ello fue, igualmente, un elemento importante para la transformación.

Invariablemente, los aprendices reconocieron que sólo podrían ser autorregulados si decidían sobre sus metas y si conseguían controlar por sí mismos su realización, cuestión que con frecuencia no podían materializar en el contexto educativo dado que los docentes, como tendencia, limitan la implicación de los estudiantes o regulan los modos de trabajo.

Con relación a las categorías **conocimiento y uso de estrategias para la gestión y organización del proceso de aprendizaje**, los aprendices reconocen en la propia autoevaluación que están entre los saberes para la autorregulación que más necesitan lograr. En ese sentido, el 77.4% de los participantes considera que la selección y búsqueda de nuevas estrategias de gestión es un contenido pendiente, mientras que el 35.5% opina lo mismo respecto a la organización y administración del tiempo. Los resultados son congruentes con los alcances de la investigación misma, dado que acciones específicas de aprendizaje para el manejo del tiempo, la planeación, el control o el monitoreo no fueron instrumentadas y los estudiantes reconocen que su búsqueda y ampliación es necesaria. En la misma dirección, los aprendices enfatizan la necesidad de continuar trabajando las habilidades y estrategias para elaborar criterios propios para su autoevaluación y monitoreo, cuestión relacionada tanto con la conciencia de sus metas como con el dominio de los contenidos esenciales de aprendizaje

Los datos obtenidos son valiosos para la confrontación con las bases teóricas del propio trabajo y con la información avalada por otros estudios, en los que se reconoce el papel de los procedimientos y el conocimiento de los mismos para poder gestionar de manera autorregulada el

aprendizaje. De esa manera, se enfatiza que el conocimiento de técnicas y estrategias para la gestión, así como sus formas de empleo consciente y metacognitivo son contenidos claves para desarrollar propuestas de formación de la autorregulación y para explicar sus vías de desarrollo.

A pesar de los resultados anteriores es posible destacar determinados logros **relacionados con la organización del proceso de aprendizaje y con el conocimiento y manejo de estrategias, técnicas y procedimientos:**

Con relación a la primera categoría se aprecian resultados favorables respecto a *la planeación de metas y su monitoreo, así como en la autoorganización:*

*“Uno de los ámbitos que tuvieron mayor reacción en mi fue el establecimiento de metas y el de gestión y organización con respecto al “locus de control”, comencé a enfocarme más en lo que era capaz de realizar que estuviera bajo mi dominio y logré puntualizar mejor mis metas, al menos a corto plazo” (S8).*

*“Aprendí a planearme más metas a corto plazo y objetivos que me ayuden a aprender y a alcanzar mis metas a largo plazo” (S16).*

*“Cambios en las formas de organización vital, organización de horario extraescolar para realizar las tareas, cumplimiento con las fechas de entrega y con tiempos de realización” (S2).*

*“Más conciencia de los trabajos (de sus exigencias, cumplimiento de entrega, asignación de tiempos requeridos a las tareas, distribución adecuada del tiempo, organización, evitar que se acumule el trabajo, mayor aprovechamiento de recurso personales” (S3).*

Por su parte, respecto al **manejo de estrategias, técnicas y procedimientos para la gestión** se destacan las siguientes evidencias expuestas durante la IAP:

*“Repaso a temas vistos, búsqueda de mayor información (libros y artículos) para ahondar en temas. Uso de otros procedimientos: ver películas y videos que le gustan” (S2).*

*“La iniciativa por leer e investigar aún más de lo requerido, aumentando mis habilidades de investigar, gestionar, sintetizar diversas informaciones, logrando*

*aprendizajes significativos en mi formación, logrando una estabilidad personal, que da la pauta para seguir construyendo mis aprendizajes” (S12).*

*“Al sentirme un aprendiz autorregulado estoy administrando mis actividades diarias, el espacio y el ambiente donde realizo tareas, ejercicios, lecturas. Busco información sobre los temas de clase y temas de mi interés. Tengo una libreta donde anoto dudas o palabras que desconozco, para después investigar y darle significado, sentido en mi persona” (S14).*

La última categoría analizada en el ámbito de las competencias de gestión es la **cooperación con los otros aprendices**. Resultó paradójico detectar que fue en la misma donde los participantes identificaron menos logros con relación a la gestión, dado que en realidad la casi totalidad de las acciones del proceso investigativo tuvieron carácter colectivo y se hicieron en el marco de la interacción, la reflexión y el diálogo grupal. Se considera así, que la dificultad para percibir los logros en cuanto a la cooperación se debió a que no se analizaron a de manera consciente sus indicadores y con frecuencia no se tienen una representación clara de este proceso.

La experiencia de trabajo ha permitido constatar que la cooperación es entendida como aportar algo o se considera como colaborar, pero no como un proceso de fuerte contenido participativo, caracterizado por la interdependencia y presencia de metas comunes generadas por un grupo de personas (Ferreiro, 2014; Picard, 2002).

De esa manera, un importante aspecto se deduce para la formación de competencias de autorregulación en el contexto de una comunidad de aprendizaje: la necesidad de clarificar los significados de la cooperación como una vía para su desarrollo y de tomar conciencia de las vivencias que supone el trabajo constructivo con el otro como fuente para la motivación hacia la interacción social desarrolladora.

A pesar de que los logros en el ámbito de la cooperación con otros aprendices no fueron percibidos directamente por los participantes, evidencias al respecto sí fueron registradas:

*“Logré coordinar mis tareas con mis tiempos y no sólo trabajé yo, sino que también trabajé con otros, entre los que nos acoplamos e hicimos que nuestra meta y estrategia coincidieran, además de que fue de mucha ayuda para nuestra formación” (S16).*

“Ah pues, que puedo construir o puedo resolver mis dudas con el resto de mis compañeros, que este tipo de actividades, por ejemplo, nos dan esa opción de poder disipar dudas, que construyamos con lo que tenemos todos y que de alguna u otra forma todos las podemos resolver con la opinión que cada uno brinde al respecto” (S15).

**d) Avances en los indicadores de las competencias de contextualización del aprendizaje en el transcurso de la IAP**

Para culminar la valoración de los resultados relacionados con progreso en las competencias de autorregulación, se presentan los datos de las categorías relacionadas con la contextualización.

Tabla 8.

*Competencias de contextualización: categorías e indicadores.*

Puesta en práctica de los aprendizajes previos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificación de posibilidades de emplear lo conocido en nuevas situaciones de aprendizaje.</li> <li>● Reconocimiento de similitudes entre las nuevas experiencias de aprendizaje y las anteriores.</li> <li>● Ajustes de los aprendizajes a las nuevas situaciones.</li> </ul>
Conocimiento y uso de estrategias de contextualización.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Empleo de analogías.</li> <li>● Uso de ejemplos y contraejemplos.</li> <li>● Empleo de comparaciones.</li> <li>● Expresión de evidencias.</li> </ul>

*Nota:* Fuente: Elaboración propia.

Al realizar la autoevaluación, tal como puede observarse en la figura 25, los aprendices destacaron mayores logros con relación a la categoría **puesta en práctica de los aprendizajes previos**. En consonancia, el 45.2% refiere haber alcanzado resultados favorables con relación a la *identificación de posibilidades de emplear lo conocido en nuevas situaciones de aprendizaje* y en su disposición para *reconocer similitudes entre las nuevas experiencias de aprendizaje y las anteriores* (35.5%). Es probable que tales resultados fueran consecuencia de la reflexión metacognitiva estimulada a lo largo del proceso de investigación y de la estimulación de la búsqueda consciente de saberes previos para realizar sus proyectos de intervención en los últimos semestres. Algunos de los temas objeto de reflexión grupal, estuvieron relacionados con la

importancia de las actitudes proactivas en la activación y utilización de experiencias y conocimientos previos obtenidos en su formación profesional, como tarea esencial del aprendizaje autorregulado, vinculado también con uno de los rasgos de los buenos aprendizajes (su posibilidad de transferencia).

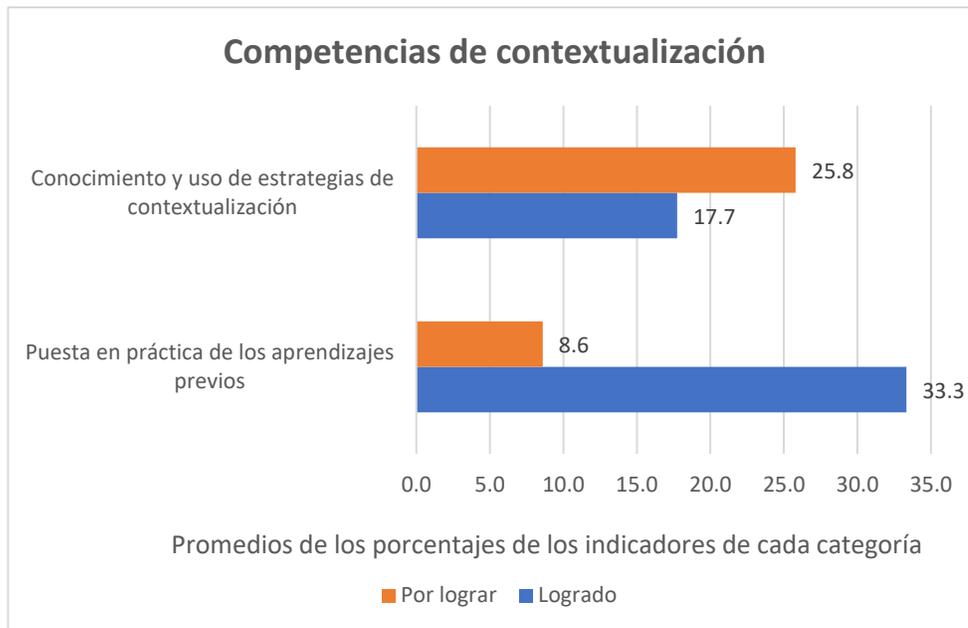


Figura 25. Eje 2: Manifestación de indicadores de las competencias de contextualización. Elaboración propia. Nota: En el gráfico se muestran las subcategorías relacionadas con las competencias de contextualización para la autorregulación y el promedio con relación a la percepción de logro o de perspectiva de logro de los diferentes indicadores asociados a cada una de ellas. Se representan así, los resultados generales de las categorías implícitas en la estructuración con fines comparativos.

A continuación, se exponen algunas de las manifestaciones de esta categoría, en la medida en que varios estudiantes exteriorizaron opiniones que indicaban el reconocimiento de experiencias de aprendizaje previas que podrían utilizar para analizar los temas de discusión o que indicaban cómo lo aprendido podría emplearse en nuevas situaciones, incluso fuera del ámbito escolar, que requieren aprender nuevas cosas y enfrentar exigencias diferentes a las ya conocidas.

*“Pues es como importante tener claro eso de que, pues muchos queremos, tenemos esa ventaja de entrar a ese medio de la educación básica y como tener claro de que la autorregulación es un proceso importante y empezar como a buscar y fomentarla también en nuestros pequeños en el caso de nosotras que somos mamás, pues ya nos dimos cuenta de que si es algo bien importante y nos va a servir mucho” (S15).*

*“Vinculé y comprobé las teorías de los distintos autores vistos durante el semestre”* (S14);

*“Bueno, es que yo también comparto algo significativo con A. (S15) fue el grupo focal y también tengo la misma perspectiva, entonces para mí fue significativo porque me va ayudar tanto ahorita, como en un futuro en mi vida personal, que, por ejemplo, el siguiente semestre entramos a prácticas profesionales y siento que los grupos focales te pueden dar la pauta, para hacer un puente, entre tú y la comunidad”* (S12).

Entre los aspectos por lograr en las competencias de contextualización, los estudiantes destacan en un 71% *la necesidad de emplear ejemplos y contraejemplos*, cuestión relacionada con la **categoría conocimiento y uso de estrategias de contextualización del aprendizaje**. En general, ello está relacionado con el reconocimiento de áreas de oportunidad relacionadas con el empleo de estrategias para descontextualizar y contextualizar sus aprendizajes, cuestión que resultó identificada como deficitaria desde los diagnósticos inicial y profundo, y que hace referencia a que muchas de las dificultades para formar procesos de autorregulación tienen que ver con conocer y aplicar en diversas situaciones procedimientos para ello, es decir, garantizar la transferencia de aquellas acciones que le permiten ser autorregulados y no creer que dependen de que en las circunstancias de aprendizaje les tengan que decir cómo desempeñarse.

Para culminar este apartado es interesante mostrar otras **evidencias de los impactos del proceso de IAP en los estudiantes en el marco de su formación profesional** y que constituyen formas de transferencia de lo aprendido en el proceso.

Se pudo apreciar, que en sus prácticas profesionales dirigieron los diagnósticos hacia la búsqueda de necesidades en torno a la autorregulación en estudiantes de otros contextos educativos, esencialmente, medio básico y medio superior, tres de sus proyectos se encaminaron directamente al desarrollo de competencias para la autorregulación. En uno de esos proyectos las alumnas generaron, además, a partir de los sustentos teóricos de su trabajo, un nuevo instrumento de evaluación de la autorregulación, en ese caso, una rúbrica para evaluar y propiciar reflexión metacognitiva que ya utilizaron en una de sus sesiones de trabajo con estudiantes de CONALEP.

Como se dijo anteriormente, cuatro estudiantes emplearon sus saberes para elaborar ponencias para un Congreso internacional y al menos unos diez integrantes del grupo hicieron

alusión a sus experiencias de formación como aprendices autorregulados o interventores autorregulados, así como al impacto de saberes obtenidos en ese proceso, en la elaboración y ejecución de los proyectos de intervención, experiencias que sistematizaron y presentaron en el Primer Coloquio de Experiencias y Construcción de proyectos de intervención en la formación de estudiantes de LIE que se llevó a cabo los días 21 y 22 de marzo de 2019 en la UPN, sede Ayala. Es importante resaltar que todo el grupo, excepto un estudiante que tuvo irregularidades en sus prácticas profesionales, presentó sus avances y se mostró dispuesto a prepararse para exponer y comunicar sus experiencias en la elaboración de sus proyectos.

Este evento fue pensado desde la materia de Seminario de titulación que compartimos en el octavo semestre y fue interesante apreciar el crecimiento del grupo en cuanto a sus habilidades de organización y preparación, así como la determinación de estrategias para lograr la meta de exponer sus avances con claridad y seguridad. Para ello, llevaron a cabo la revisión de sus escritos de forma dinámica y cooperativa, realizaron ensayos previos, se organizaron en subgrupos por temáticas afines para valorar sus avances e incluso establecieron acuerdos para presentarse de manera uniforme durante el evento y con ello tener mayor presencia y formalidad. Además, tomaron la iniciativa del orden en que harían las intervenciones en cada mesa de trabajo, la forma de exposición (algunas mesas hicieron exposición con apoyos electrónicos y otras mesas de forma oral), así como las preguntas y contenidos que era relevante presentar.

También es importante destacar, que otros cuatro de los proyectos de intervención generados por estudiantes del grupo para su titulación, se dirigieron a temas afines a la autorregulación, tales como el desarrollo de estrategias para el aprendizaje activo, el desarrollo de motivaciones y metas para fortalecer la orientación motivacional en el aprendizaje y el desarrollo de proyectos de vida como instrumento de autodeterminación.

Resulta evidente la transferencia de sus saberes y el impacto de la construcción de nuevos conocimientos acerca de los procesos de autorregulación en su formación y práctica profesional.

Durante un encuentro realizado con diez de las estudiantes del grupo el 16 de abril de 2019, durante la revisión de la propuesta del plan de intervención, declararon que esperaban dar continuidad al tema en sus maestrías, dado que tienen previsto realizar sus estudios de posgrado e investigar acerca de los procesos de autorregulación. También en ese encuentro se manejó la posibilidad de que se formara un equipo de trabajo amparado por el *Cuerpo Académico Procesos*

*de Aprendizaje y formación docente en la diversidad* que dirige la autora de este trabajo y que se pudiesen hacer nuevas investigaciones en las que podrían participar.

Después de su egreso de la Universidad, los estudiantes recibieron la invitación para participar en el Primer Simposio Internacional de Nuevas Perspectivas en evaluaciones de procesos de aprendizaje celebrado en octubre de 2019. Siete estudiantes del grupo, presentaron ponencias al evento, las que fueron aprobadas por el Comité científico y como consecuencia pudieron ir como ponentes al Simposio en el que finalmente se presentaron seis de ellas. También esta oportunidad permitió observar manifestaciones de autonomía y gestión, así como transferencia de las herramientas comunicativas y expositivas trabajadas anteriormente. Convirtieron ese acontecimiento en una nueva experiencia de aprendizaje y resultó muy reconfortante la gratitud expuesta por las egresadas ante esta posibilidad.

Para culminar la reflexión acerca de los impactos de proceso de IAP en la generación de estudiantes de LIE vale destacar que 21 estudiantes del grupo de los 32 participantes ya habían concluido sus proyectos de titulación en marzo de 2020, unos meses después de su egreso de la Universidad; de ellos, 13 ya se titularon entre septiembre de 2019 y marzo de 2020. Fue notorio que cinco de los proyectos se entregaran entre agosto e inicios de septiembre, una vez comenzado el nuevo ciclo escolar, marcando “récord” de menor temporalidad entre el momento de egreso y de inicio de sus procesos de titulación, según registros de la sede UPN en Ayala

Los otros siete estudiantes ya tienen aprobados sus trabajos por la comisión de titulación o ya fueron entregados a la misma. Circunstancias ajenas a ellos han impedido que ya puedan estar titulados en los momentos en que este documento se presenta. Del resto del grupo, algunos han estado asistiendo a asesorías y solo tres de las jóvenes, a causa de embarazos y del cuidado de niños pequeños no han continuado su proceso, aunque ya comunicaron su interés por concluirlo.

Los ejemplos muestran no sólo indicios de la fuerza de las metas académicas y de logro construidas por ellos, sino del manejo del tiempo y la autoorganización para lograrlas; además, denotan comportamientos sistemáticos dirigidos al logro de sus fines con relación a asesorías, trámites y gestiones necesarias, así como la puesta en marcha de tareas y decisiones personales relacionadas con su consecución.

## **5.6 Aproximación a un modelo teórico de la formación y desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje**

El modelo explicativo que responde a la pregunta general que esta investigación se propuso, podría considerarse la presentación de un mecanismo dinámico y dialéctico que vincula tres grandes ejes de mediación: social, psicológico y pedagógico, estrechamente articulados entre sí y cuyo engranaje muestra la profunda relación entre educación y desarrollo, en la que, desde los principales principios vigotskianos, la primera precede a la transformación que implica el desarrollo psicológico. Se considera así, que las bases de la formación de competencias de autorregulación, cuya esencia implica apropiación y resignificación por parte de los estudiantes de saberes culturales e históricos para ser mejores aprendices (aprendices autorregulados), requiere, necesariamente, de la organización de procesos educativos y del rediseño de situaciones de aprendizaje que posibiliten el cambio en las acciones formativas (mediación psicopedagógica), que pongan en marcha los procesos subjetivos, condiciones psicológicas reales y potenciales de los propios aprendices (mediación psicológica) en el marco de las relaciones sociales y cooperativas que se generen en el contexto educativo (mediación social).

El modelo incorpora la concepción de la educación como la vía para para lograr el desarrollo de la personalidad, en tanto “la educación es el recurso principal de la cultura, a los fines del enraizamiento cultural, del dominio del comportamiento propio. Es en ella, gracias a ella, que se genera el desarrollo” (Fariñas, 2009, pp. 15-16). En el proceso educativo es donde podemos organizar las propias herramientas culturales y sociales, el sistema de mediadores y ayudas que permitirán el aprendizaje, comprendido en sí mismo, como proceso mediador y, con ello, lograr que las funciones psicológicas, primero generadas en el plano social, intersíquico, se conviertan en formación psicológica, intrapsíquica (Vigotsky, 1987).

Desde esta perspectiva, se concibe la formación de las competencias de autorregulación como un proceso que implica la reconstrucción de relaciones sociales y educativas, es decir, la transformación y flexibilidad de los modelos educativos para modificar las situaciones de aprendizaje y que estas permitan a los educandos formarse y actuar como aprendices autorregulados. Así mismo, se precisa cambiar esquemas establecidos en la cultura del aprendizaje que limitan el desarrollo de instrumentos de autorregulación, por aquellos que posibiliten la

interiorización de tales instrumentos, para transitar gradualmente de la dependencia a la independencia, de la subordinación a la autonomía, de la regulación externa a la autorregulación.

Si embargo, es importante destacar que el diseño de un sistema de mediación formativa, psicopedagógica, que en sí mismo es cultural e histórico dado que supone poner en marcha las estrategias, principios teóricos y toda clase de recursos que favorecen la autorregulación, es insuficiente si no se articula de manera dinámica con los procesos de mediación social y psicológica. El engranaje de estos tres núcleos de procesos mediadores permite que el desarrollo de la autorregulación sea el resultado de la participación activa, cognitiva, motivacional y ética del aprendiz en su proceso de transformación, el cual se produce en interacción con otros (en un momento determinado más capaces) y debe ser cada vez más simétrico e incluyente para lograr también el aprendizaje de la mediación (Labarrere, 2019).

El modelo explica, entonces, el proceso de formación o transformación mediada, desde la perspectiva de quienes vivencian el cambio. Son los aprendices los protagonistas principales; de ellos depende en gran medida que las oportunidades educativas que se generen en el contexto de formación se conviertan en una verdadera opción desarrolladora. Aunque por supuesto, para que esas oportunidades existan debe haber una interacción que las permita, un proceso socialmente mediado por educadores y compañeros con recursos psicopedagógicos oportunos que las propicien.

En consecuencia, la transformación psicológica de los aprendices sólo se produce en la zona de desarrollo próximo, es decir, en el momento y espacio de interacción donde se suscitan las mediaciones necesarias que conllevan al desarrollo psíquico, dicha zona emerge y depende de la relación que la provoca, no está prefijada, y establece los rangos del aprendizaje (Rodríguez-Mena, Corral, López et al. 2015). De esa manera, en el proceso de interacción germinan las posibilidades de nuevos desarrollos y se generan los vínculos mediadores que lo promueven.

Este principio es cardinal en el modelo, pues la formación de las competencias de autorregulación dependerá del *descubrimiento y autodescubrimiento de la zona de desarrollo próximo* de la comunidad de aprendizaje o del grupo, y de sus integrantes y el trabajo, precisamente, dentro de esta zona de desarrollo próximo que va moviéndose de manera continua.

La clave está, a diferencia de otras propuestas formativas, en que ese descubrimiento no es externo, no es resultado del diagnóstico o evaluación que se lleva a cabo por un actor (en este caso

el docente) de la situación de sus alumnos en un momento dado; es un proceso participativo y dinámico, de problematización consciente, que permite a todos los aprendices reconocer en ese contexto de oportunidad de desarrollo cuál es, tanto el estado actual de sus procesos de autorregulación, como su potencial, y con ello, tomar conciencia y control de la proyección de su formación y del camino posible a seguir. De ahí el papel fundamental del *eje psicológico* en el sistema de mediación, que constituye uno de los tres ejes básicos del sistema de formación-mediación-desarrollo, tal como puede apreciarse en la figura 26 donde se representa el modelo de formación en cuestión.

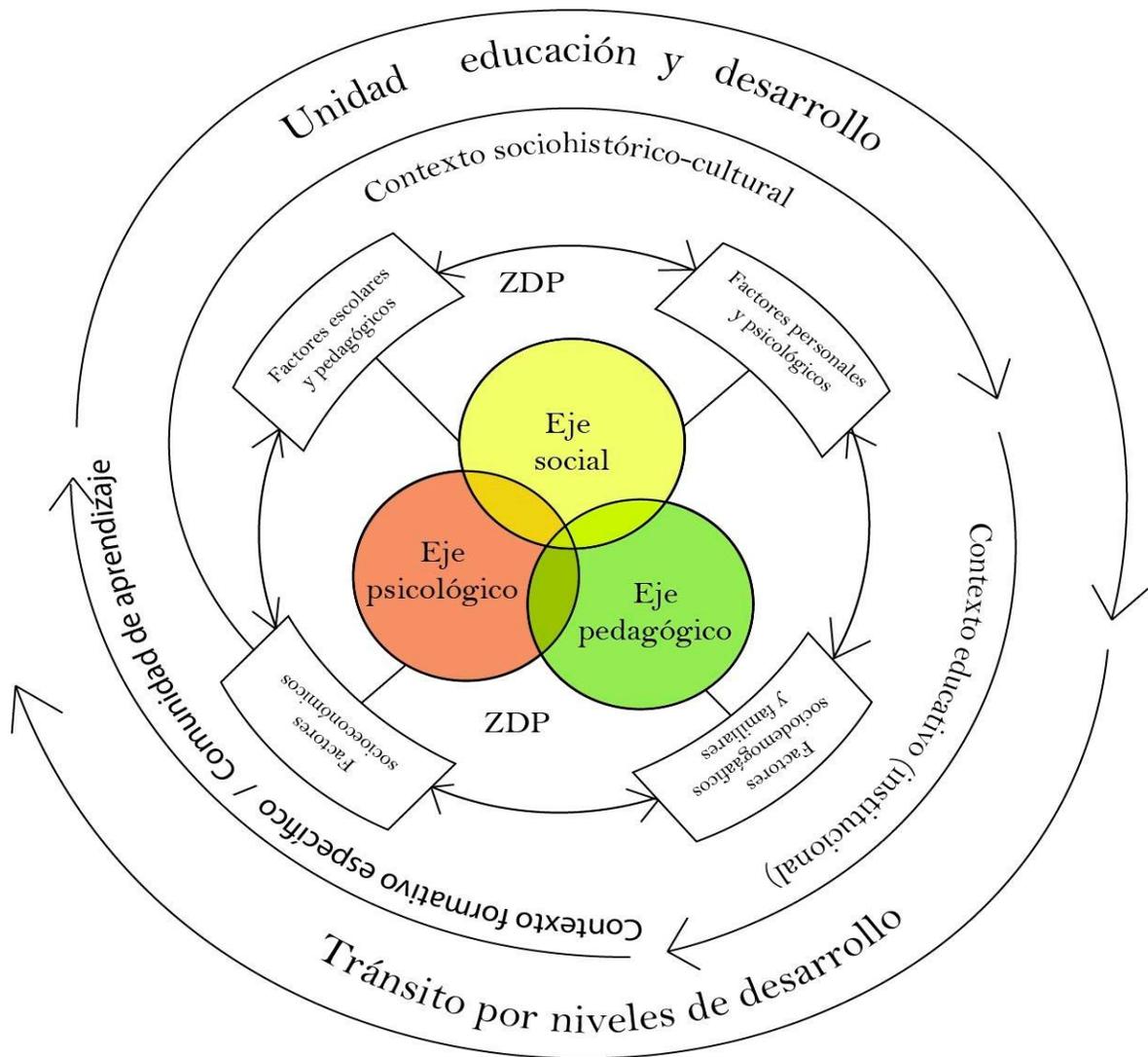


Figura 26. Modelo explicativo de la formación de las competencias de autorregulación del aprendizaje. Elaboración propia.

La toma de conciencia propia de sus potencialidades es base para iniciar un proceso formativo, en sí mismo, autorregulado. La meta de desarrollo no es ajena, surge del descubrimiento personal, de la reflexión sobre vivencias, necesidades y contradicciones, sobre la posibilidad de conocer alternativas para crecer como aprendices que, quizás, hayan estado ocultas hasta ese momento. Se parte del principio de que el aprendizaje de la autorregulación misma es una meta intrínseca, un fin propio, consecuencia de la toma de conciencia de la importancia de ser un aprendiz autorregulado y de las exigencias propias que debe superar para lograrlo.

Se puede afirmar, desde la voz de los propios participantes que para ser autorregulados se necesita “querer serlo”, tener el desarrollo del proceso como un meta jerárquicamente relevante, convertirlo en parte de su proyecto de vida, o profesional, en este caso. Es decir, debe existir un fuerte proceso de mediación psicológica, intrapersonal donde se combinan saberes cognitivos acerca del proceso y su importancia, no sólo para sí mismos, sino para los demás y para su práctica, y también conciencia de sus necesidades al respecto; y probablemente algo menos explorado hasta el momento, un notable contenido ético, un compromiso consigo mismos para ser mejores aprendices y personas.

Los mecanismos formativos de partida implican así acciones psicológicas mediadoras para la reflexión en torno al desarrollo real y sus antecedentes y acerca de las nuevas potencialidades que poseen respecto al proceso. De ese modo, se requiere el descubrimiento de una nueva historia de posibilidades que se abre en la “distancia” de desarrollo individual y colectiva hacia el logro de las competencias del aprendiz autorregulado.

En síntesis, los principios aquí subyacentes indican que los estudiantes inician un camino de formación y cambio cuando comprenden su historia personal y sociofamiliar, cuando analizan su trayectoria como aprendices, pero, además, cuando toman conciencia de que necesitan de la autorregulación para su crecimiento profesional y para enfrentar las exigencias que como aprendices deben asumir. Es en esa interrelación dinámica entre factores internos y externos (los que se articulan en su situación social de desarrollo) que aparecen nuevas expectativas y metas de desarrollo.

En consonancia, para desarrollar sus competencias los aprendices deben poner en marcha acciones de indagación y análisis crítico como instrumentos mediadores en el autodescubrimiento;

cuestionar sus experiencias de aprendizaje, analizarlas y revelar las razones que han limitado su desempeño, encontrar por medio de la reflexión metacognitiva los vacíos procedimentales, los conflictos cognitivos ante el conocimiento estructurado a medias o de manera insuficiente, las rutinas atravesadas por la prisa y la falta de gestión y autoadministración, pero también necesitan identificar todo lo valioso que han hecho, cómo han logrado sobrevivir tantas experiencias de aprendizaje y reconocer qué pueden desarrollar a partir de ellas para ser aprendices autorregulados. Esta es la esencia generativa del modelo, un análisis crítico constructivo, activo y consciente que despeje la ruta interactiva en la zona de desarrollo próximo individual y colectiva.

Una cuestión importante junto al desarrollo de acciones de autoconocimiento, de reflexión metacognitiva y autovalorativas, es el fomento de nuevos estados afectivos positivos asociados a las experiencias de autorregulación del aprendizaje y a su transformación como aprendices autorregulados, es decir, la activación de nuevas disposiciones sobre la base de la reestructuración de sus vivencias como aprendices. De ese modo, las opciones de libre expresión en los espacios de diálogo, de comparación de las nuevas experiencias de participación con las de “opresión” comúnmente experimentadas, la oportunidad de elaborar fines propios, de tomar decisiones en oposición a experiencias de control y regulación externa son recursos valiosos para modificar sus representaciones y comenzar a construir una nueva concepción de sus facultades como aprendices.

En una perspectiva más amplia, centrada no sólo en la mejora de las experiencias de aprendizaje, sino de formación profesional, el desarrollo de las competencias para la autorregulación del aprendizaje en el contexto universitario implica el reto de promover la reflexión y el análisis de los factores que interfieren o limitan su formación profesional y del lugar de la autorregulación en la misma. Este va a ser un contenido fundamental para el desarrollo motivacional y moral vinculado a la autorregulación en este ámbito.

Como consecuencia, la jerarquización adecuada de metas personales y, en particular, de los fines académicos en un proyecto de desarrollo personal y profesional debe constituirse como un factor determinante en la orientación y dirección de los procesos de autorregulación. La conciencia de este aspecto y el manejo de estrategias para conseguirlo se convierte en otro de los instrumentos psicológicos necesarios para los jóvenes los que podrían valorarse en el contexto de sus proyectos de vida. En ese sentido, se torna esencial el análisis de las condiciones, exigencias y supuestos de organización vital que, como parte de las competencias de gestión de la propia autorregulación, se

deben poner en marcha para lograr mayor implicación en su formación profesional a partir de la construcción de metas estrechamente relacionadas con el desarrollo profesional. Estas deberían tener un lugar relevante en su jerarquía motivacional y mayor orientación hacia el dominio de saberes y no tanto motivos de desempeño, centrados en los resultados, o sociales.

Al explicitar y reconocer los motivos que poseen los jóvenes en el contexto escolar se puede anticipar la “fortaleza” de los procesos autorreguladores, los que básicamente se guían por aquellas metas que tienen sentido personal y un carácter más intrínseco, las que además se tornan orientadoras por su papel dominante en la jerarquía de motivos (Bozhovich, 1972). Es decir, las nuevas motivaciones son resultados de la toma de conciencia de sus necesidades, pero también de la reestructuración motivacional oportuna mediada por la reflexión y el análisis grupal. Se plantea así, dicha reestructuración, como mecanismo de desarrollo, de jerarquización de motivos para tomar conciencia de aquellos que son dominantes en un momento dado y de la necesidad de posponer otros fines cuando se requiera.

Todos los aspectos analizados hasta el momento, describen las acciones que como punto de partida debe poner en marcha el aprendiz en su camino de desarrollo de los procesos de autorregulación; en resumen, necesitan revelar su historia de formación del mismo, descubrir los logros de desarrollo o nivel real que poseen, expresar sus necesidades, anticipar oportunidades nuevas de desarrollo y reorganizar sus jerarquía motivacional, incorporado la meta de ser aprendices autorregulados de manera consciente, ética e intrínsecamente dominante. Sin embargo, este repertorio de recursos mediadores internos promovidos por la invitación, el diálogo colectivo y la orientación de educadores y compañeros para abrir un recorrido formativo, está incompleto si no se comprenden los significados relacionados con la propia autorregulación.

Para ello, se requiere conocer qué es la autorregulación del aprendizaje y cuáles son las competencias que involucra a partir de la apropiación de nuevos conceptos científicos y las reestructuraciones de sus nociones o preconceptos espontáneos por medio del diseño de situaciones de aprendizaje que favorezcan la apropiación de estos saberes, así como el desarrollo de sus instrumentos de aprendizaje para este fin. Este es quizás un punto novedoso en el proceso de mediación psicológica que sugiere el modelo, dado que muchas veces se trabaja la formación de ciertos procesos de autorregulación, sin construir los referentes que permitan su comprensión, es decir, su dominio conceptual. La indisoluble relación entre pensamiento y lenguaje, manifiesta por

Vigotsky (1998), avalaría la exigencia de desarrollar y organizar procesos de pensamiento reflexivo acerca de la autorregulación misma, para que tomen función reguladora en los procesos de comunicación y diálogo externos e internos.

La apropiación de los significados en torno al aprendiz autorregulado, la autorregulación, sus componentes y sus características es un eje transversal en el modelo debido a las carencias cognitivas y confusiones que con frecuencia tienen los estudiantes con relación al proceso. Se requiere la estructuración, como resultado del aprendizaje significativo, de estos aspectos para que se puedan establecer nuevas relaciones con otros significados, por ejemplo, con la formación profesional, el aprendizaje mismo y su desempeño en la universidad.

La comprensión del proceso de autorregulación, de la situación social de desarrollo que tienen los aprendices y el descubrimiento de la zona de desarrollo próximo individual y colectiva implican las bases que el modelo plantea para iniciar un camino de transformación que devenga en la apropiación y desarrollo de los instrumentos de desarrollo de las competencias de autorregulación.

En ese trayecto de formación mediada el aprendiz no sólo utilizará nuevos recursos mediadores internos, sino deberá aprender sobre la mediación misma, es decir, hacer suyas las herramientas primero externas, compartidas, y diseñadas en el plano pedagógico para convertirse en aprendiz autorregulado.

Se hacen visibles nuevas dimensiones en la mediación psicológica, por un lado, la apropiación de estrategias y recursos de organización y estructuración del conocimiento, así como de manejo de sus saberes previos tanto en el ámbito específico de la autorregulación, como en el aprendizaje de los contenidos culturales y disciplinares. En ese sentido, los aprendices pueden ser capaces de identificar sus carencias respecto al manejo de estrategias, técnicas y métodos de estudio, de ser conscientes de qué han aprendido al respecto y que no, y de cuánto ello afecta sus independencia y desempeño como estudiantes. Esto implica una oportunidad necesaria de aprendizaje para incorporar de manera consciente los procedimientos indispensables para ser autorregulados o, en ese caso, para diseñar las situaciones explícitas que garantizan la apropiación, ejercitación y transferencia de las estrategias de aprendizaje, que garanticen no sólo el conocimiento procedimental, sino el desarrollo de su pensamiento estratégico.

De igual manera, se requiere incorporar otros recursos mediadores para la gestión y organización del aprendizaje. Probablemente, entre los más demandados están aquellos relacionados con el control del tiempo, la distribución y planeación de metas y tareas y el manejo de estrategias para la organización personal tanto en las actividades escolares, como en la combinación de las mismas con otras actividades personales.

Un ámbito formativo esencial constituye el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación de manera positiva con relación a su aprendizaje y para la solución de problemas, necesarios para lograr sus metas esenciales.

En ese sentido, se requiere desaprender o reestructurar conductas asociadas a otros motivos que no son esenciales en el aprendizaje y en el desarrollo de la autorregulación, algunos vinculados a la procrastinación, la evasión del esfuerzo, la distracción y el manejo abusivo e improductivo de las tecnologías de la comunicación, para establecer nuevos instrumentos de autoorganización y monitoreo.

El aprendizaje de recursos de autoevaluación y de técnicas propias para ello constituye un instrumento indispensable. Al parecer, es necesaria la identificación clara del significado de la autoevaluación en sí misma y la apropiación gradual de estrategias para lograrla. El desconocimiento al respecto limita las acciones efectivas de autoevaluación y de análisis metacognitivo; la guía inicial y la discusión dialógica para comprender y asumir estos recursos es indispensable para que el proceso sea autorregulado y constructivo.

En el trasfondo de la vía de desarrollo de las competencias de autorregulación propuesta, algunos procesos psicológicos resultan relevantes. Los propios aprendices reconocen la necesidad de lograr independencia y autonomía para convertirse en aprendices autorregulados. A la par, junto a estos procesos, se destaca la exigencia de trabajar la seguridad personal, la confianza en sí mismos y el sentimiento de autoeficacia a partir de elementos objetivos de autovaloración y dominio cognitivo. En ese sentido, la exploración directa con los estudiantes permitió reconocer diferencias entre aquellos que conocen sus capacidades y están seguros de ellas y aquellos cuyos saberes son deficitarios y que, además, manifiestan mayor inseguridad. En este caso, los propósitos futuros son limitados, por ejemplo, apelan al ingreso a la docencia como alternativa, porque los otros (“como ellos”) ya han podido.

En síntesis, puede decirse que frente a los rasgos relacionados con inseguridad y escasa autoeficacia, se sugiere la necesidad de fortalecer la percepción de la capacidad para enfrentar de forma eficaz las tareas de aprendizaje y las creencias de que se es competente para el desempeño esperado (Woolfolk, 2010, Bandura, 1994). En esa dirección, la dimensión psicológica del modelo cobija estrategias indispensables de adecuada autovaloración y autoeficacia generativa, como saberes esenciales para la gestión.

El modelo se sitúa así en la comprensión genética de la formación de la autorregulación como función psíquica superior; en una génesis que implica reestructuración generativa interna. Sin embargo, ¿dónde y cómo se origina este proceso intrapsíquico, qué impulsa el cambio y el desarrollo de las competencias para la autorregulación del aprendizaje?

#### *Eje social de la mediación*

La respuesta a la interrogante anterior remite a la dimensión social del modelo explicativo, a su *eje social* que se centra en el proceso de construcción grupal, pues en ese contexto emergen las condiciones de interacción mediadoras que articulan y determinan la formación de los procesos de autorregulación. Las acciones mediadoras de carácter social están pensadas para desarrollar sentidos y resignificaciones grupales, que luego sean reconstituidas individualmente. Es decir, el eje de acción metodológica, donde se diseñan las estrategias y ayudas psicopedagógicas, toma sentido en la aplicación social, donde las ayudas y sistemas de mediación se reelaboran y enriquecen gracias a la participación y la acción cooperativa de sus integrantes. De ese modo, se produce el aprendizaje y la simetría incluyente en el marco de las interacciones en la zona de desarrollo próximo (Labarrere, 2019).

Se entiende así, que es en el entorno sociogrupal donde adquieren valor educativo las estrategias e instrumentos de mediación para el aprendizaje, debido a la propia naturaleza social de los mismos; pensemos por ejemplo, en las acciones de problematización, de diálogo crítico y de reflexión que dieron sentido a la IAP (sustentada en este trabajo), fue en los espacios socioculturales de interacción en clases, en las sesiones de trabajo grupal, donde los aprendices se reconocieron a sí mismos y se autodescubrieron, en los que identificaron problemáticas comunes y metas compartidas, donde reconstruyeron sus nociones y se apropiaron de otras ideas que no hubiesen podido incorporar para sí, de no haber estado presente la intervención oportuna y mediadora del otro, de los otros, y la construcción colectiva, única, en ese momento de aprendizaje.

De esa manera, las determinantes sociales tienen de por sí carácter mediado, no se asimilan mecánicamente y ello va a depender del resultado mismo de la dinámica de interrelaciones que se genere, historias y referentes culturales de los estudiantes y de sus docentes. Mientras más ricos sean los referentes culturales en torno a la autorregulación, los antecedentes en la historia formativa de los estudiantes, la preparación y los saberes que tenga el docente para mediar su aprendizaje, mejores serán las condiciones sociales para el desarrollo del proceso.

En correspondencia, el desarrollo de la autorregulación en el contexto educativo precisa de la formación del docente para lograrlo. El maestro debe ser una persona autorregulada y mostrar su capacidad de serlo en su práctica docente, eso garantizaría una “vivencia” de su propia formación que le permite la comprensión del proceso, así como la generalización y transferencia de los principios de esta formación a la de sus educandos. Ello no contradice la idea de que el propio docente sea un aprendiz autorregulado, en continua formación, lo que sí refiere es la necesidad de poseer saberes propios que tienen sentido personal con relación al aprendizaje y formación de la autorregulación en los demás.

Se trata de poseer convicción y sabiduría psicopedagógica para poder mediar la formación de un proceso sumamente complejo y multifacético, donde a veces los logros son lentos, pero profundos; o donde la contradicción y el conflicto dialéctico de la transformación, llega a frustrar ante la expectativa de ver cambios cuantitativos, cuando en realidad el proceso se está modificando desde su esencia cualitativa. Así, por ejemplo, encontramos la reestructuración de concepciones que llegan a generar nuevos intereses y motivos de aprendizaje, o la construcción de vivencias más profundas de satisfacción por la experiencia de autorregulación que llegan a tomar fuerza reguladora, las que no son constatables de forma cuantitativa, pero que de un momento a otro expresan el salto cualitativo, por ejemplo, en el desempeño escolar.

Como se ha sustentado en estas líneas, la dimensión de contextualización social se organiza como instancia mediadora fundamental en donde se produce el aprendizaje y el sistema necesario de mediación cultural que será luego interiorizado.

En otras palabras, esa relación intersíquica es esencialmente educativa. Vigotsky decía que: “El mismo proceso de educación siempre se realiza en forma de cooperación...y representa un caso específico de interacción de formas ideales y

existentes...” (1982b, p.14). Y especificaba más adelante algo crucial, que no siempre es considerado por los estudiosos más nuevos del enfoque: “...toda educación constituye una fuente de desarrollo, pero no toda educación es buena, solo la que adelanta el desarrollo...” (1982b, p.14). Es decir, que la educación debe cumplir determinados requisitos de calidad para provocar tales consecuencias (Fariñas, 2009, p.16)

Aunque la última parte de la cita, está más relacionada con la calidad y pertinencia de las acciones que se integren en el eje metodológico (las que deberán ser desarrolladoras), indudablemente, éstas tendrán valor formativo en el marco de la relación social entre maestros y aprendices, y entre éstos entre sí, como mediadores sociales del proceso. En ese caso, la calidad de las acciones psicopedagógicas dependerá, también, del diseño del repertorio de acciones y condiciones cooperativas, es decir, aquellas que permitan la interacción constructiva, la reflexión, el diálogo sistemático de carácter generativo, la negociación y la construcción compartida de fines de aprendizaje y de estrategias para conseguirlos. Se podría afirmar, que tales condiciones se encuentran encarnadas hoy en día, en el concepto de comunidad de aprendizaje (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004; Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 2007)

Es en el contexto de la comunidad de aprendizaje donde se podrían generar las condiciones propicias para fortalecer y desarrollar los recursos mediadores que necesitan los estudiantes para la formación de la autorregulación del aprendizaje, en la medida es que su propio desarrollo sea la meta común de la comunidad y ésta enriquezca su práctica sistemática; en tanto buscan, de manera conjunta, los recursos propios que puedan instrumentarse para lograr tales fines y para valorar sus logros.

El modelo manifiesta la inminencia en torno a la búsqueda de estrategias y técnicas para fortalecer los procesos y habilidades que el grupo requiere para conformarse, primero como comunidad de aprendizaje, y luego para avanzar en su proceso de desarrollo de las competencias de autorregulación del aprendizaje. En ese sentido, se reconocen las habilidades de comunicación y de interacción social, particularmente para el diálogo abierto, la aportación de ideas propias o para la indagación, cuestión necesaria para la construcción colectiva de los saberes y para el aprendizaje en comunidad, incluso en torno a la autorregulación misma.

De igual manera, se hace evidente la puesta en marcha, como parte del sistema de mediación sociogrupal, de procesos relacionados con la cooperación y la interdependencia, concernientes al aprendizaje de procedimientos para elaborar fines comunes, planear tareas colectivas, pedir ayuda de manera oportuna, compartir recursos de aprendizaje y generar compromisos grupales. En síntesis, se plantea la generación de ambientes de aprendizaje cooperativos y constructivos donde se pueda abrir la oportunidad al diálogo generativo y a la reconstrucción de motivos morales y sociales centrados en valorar al otro, comprometerse con las metas de aprendizaje y con el esfuerzo para lograrlas con calidad.

#### *Eje pedagógico de la mediación*

La última dimensión del modelo, la *pedagógica*, involucra la parte más instrumental o didáctico-pedagógica de la mediación compleja sugerida en el sistema. Constituye la mediación que implica la puesta en marcha de recursos para buscar la calidad de los procesos educativos y lograr que estos sean desarrolladores, tal como se decía al inicio del apartado, por ello, constituyen un sistema dinámico que cobrará valor en la indisoluble relación con los otros ejes, los que guiarán su efectividad y las necesarias propuestas de ajuste colectivo.

Los resultados anticipan la necesidad de generar procesos psicopedagógicos que posibiliten la transición del control de las experiencias de aprendizaje del docente al aprendiz, la posibilidad de que éste tome conciencia de sus fines, pueda tomar decisiones sobre éstos y disponga de posibilidades para elegir sus estrategias y modos de acción, contando con la guía y las ayudas necesarias. Se impone la propuesta de procedimientos que sean explícitos y compartidos, así como el aseguramiento de conocimientos previos necesarios. Se requiere espacio para el diálogo, la expresión de ideas y opiniones, propiciar la reestructuración de representaciones acerca de la escuela, la enseñanza y la función del maestro, en tanto se generen cambios en el ambiente de aprendizaje y el mismo favorezca la participación, la naturalización del error, el cuestionamiento, la negociación y la elaboración significativa del saber.

Refiere Woolfolk (2010) que la mayoría de los maestros reconoce que sus alumnos deben poseer habilidades y actitudes para un aprendizaje independiente, autorregulado y desarrollar autoeficacia para aprender; para ello sugiere, a partir de investigaciones revisadas, que los profesores propicien la participación de los aprendices en tareas significativas y constructivistas complejas (que abarquen múltiples fines y varios grupos de significados) por períodos extensos de

tiempo, que se les permita tener control sobre sus procesos y resultados de aprendizaje, participar en la determinación de criterios para evaluar los mismos y propiciar la colaboración con los otros aprendices para el logro de los fines de aprendizaje.

Desde la perspectiva de este modelo y en relación con el eje psicológico, la tarea supone comprender su ZDP y propiciar una labor docente, una instrucción que cambie las acciones desfavorables por aquellas que permitan la apropiación de instrumentos psicológicos autorreguladores y favorecedores del aprendizaje constructivo y de calidad, generando independencia y autonomía en su aprendizaje. Cambiar experiencias de imposición, por oportunidad de expresión propia, transformar las vivencias de abandono por situaciones de aprendizaje centradas en el apoyo y la construcción conjunta de modelos de actuación y estrategias para la acción y realización de tareas escolares.

En esa dirección, las exigencias plantean la construcción conjunta de aquellas metas que guían el aprendizaje, la valoración de la importancia del mismo y la búsqueda de estrategias para desarrollar el compromiso necesario para lograrlo. Se requieren condiciones de estimulación para reforzar estos motivos desde las actividades que se diseñan en el entorno académico, por ejemplo, participación en eventos, elaboración de ponencias, reconocimiento del esfuerzo en estas tareas y la apertura a las mismas por encima de actividades recreativas o de otra naturaleza que no son las que le dan sentido a la formación universitaria. Por otro lado, la negociación de estrategias para elaborar metas académicas y jerarquizarlas con relación a otras de carácter social, de reconocimiento, aceptación o de otra índole, en pocas palabras fortalecer la orientación adecuada hacia las mismas.

Esta situación constituye un aspecto que debe ser considerado para la formación de competencias de autorregulación, pues se requieren acciones de mediación y reflexión que impliquen la reestructuración de sus expectativas e intereses en torno a la educación superior y a su formación universitaria. Se torna, así, en un elemento medular para la conformación de una propuesta formativa de aprendices autorregulados, donde la generación de expectativas de logro, superación, autoeficacia, desarrollo personal y sociomoral se propongan de forma consciente y reflexiva, puedan ser explicitadas y compartidas en el contexto de la comunidad de aprendizaje.

Este aspecto resalta como un importante recurso mediador la discusión acerca del significado de las metas académicas y su lugar en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, así como en la calidad de este último, dado su importancia para la orientación y la determinación de estrategias y acciones acordes a lo que se debe aprender. De igual manera, se avala el conocimiento y manejo de estrategias para elaborar y jerarquizar primero sus expectativas y luego sus metas.

En ese sentido, es imprescindible modelar e instrumentar procedimientos para distinguir los componentes motivacionales implícitos en la autorregulación, conocer qué son las necesidades, expectativas, las metas, las disposiciones y sus relaciones, y las maneras de tomar conciencia sobre todo de las primeras para luego elaborar sus fines. Las escasas oportunidades escolares que han tenido los estudiantes de construir las metas de aprendizaje por sí mismos, limita con frecuencia su capacidad para crearlas (desde el ángulo cognitivo) o desconocen como estructurarlas y organizarlas en una lógica adecuada de aprendizaje y acción. Ello hace necesario manejar los detalles del proceso de construcción y gradualmente enriquecer sus resultados hasta que los escolares sean capaces de poner en marcha sus instrumentos propios de gestión.

De igual forma, el modelo resalta la instrumentación de recursos de reflexión y análisis de información y contenidos en torno a la comprensión del aprendizaje y el papel del aprendiz desde perspectivas científicas para favorecer la reconstrucción de concepciones propias que limitan una postura activa y constructiva. Ello es esencial no sólo para su desarrollo como aprendices autorregulados, sino para su formación profesional como educadores.

Estas concepciones servirán en el análisis grupal para guiar la reflexión y la reestructuración de aquellas teorías implícitas menos cercanas a la comprensión de la autorregulación del aprendizaje. Es importante que de ellos mismos emerjan las ideas que pueden propiciar la reorganización y el cambio conceptual a manera de diálogo sociocognitivo.

De ahí, que un mecanismo esencial para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estos jóvenes supone la reelaboración o reconstrucción de sus conceptos cotidianos para interiorizar nuevos conceptos científicos y desarrollar su pensamiento. Esto implica el diseño de mediadores pedagógicos y de situaciones de aprendizaje que permitan, a través del diálogo y la interacción constructiva, la formación de los nuevos instrumentos del pensamiento verbal.

Para ello, se propone explicitar, analizar y dialogar acerca del significado de su propia formación profesional y de las estrategias, actitudes, funciones que como aprendiz debían mostrar frente a este proceso. Se destaca así la importancia de la reflexión y del análisis metacognitivo, así como del diálogo generativo para desarrollar significados nuevos acerca de las competencias de autorregulación, de la propia formación profesional y de la relación entre ellos, en torno a la importancia de los procesos de autorregulación en su preparación como profesionales de la educación y con relación a la trascendencia de los procesos de autorregulación como meta de su propia tarea educativa y de su desarrollo personal.

La relación estrecha entre los procesos formativos con la evaluación o control permanente de las acciones psicopedagógicas y de sus logros, de manera compartida en el marco del grupo o de la comunidad de aprendizaje, deberá constituirse como otra aspiración de las situaciones de aprendizaje mediadoras. La experiencia compartida con los estudiantes ha demostrado la importancia de analizar el significado de la autoevaluación y sus alcances, así como de comprender y aplicar sus procedimientos en ambientes constructivos y de mejora permanente.

La instrumentación del sistema metodológico o de acciones psicopedagógicas puede lograrse como parte una propuesta formativa independiente o complementaria a la enseñanza curricular, lo que supondría diseñar de modo específico un programa para algún curso o taller cuya intención explícita es aprender acerca de la autorregulación y sus saberes. Esta es una modalidad conocida como enfoque directo (Gallegos, 1997) o instrucción adjunta (Weinstein, 1998 citado por Quesada, 2007). También puede desarrollarse en el contexto de las materias y de las actividades académicas que forman parte de la formación profesional, de manera infusiva (Gallegos, 1997; Quesada, 2007) alternativa por la que apuesta este modelo; en tanto la formación de las competencias de autorregulación se constituye como parte de las situaciones de aprendizaje, por lo que la contextualización y descontextualización de los instrumentos mediadores se logra de manera más directa.

Cualquiera de las opciones formativas descritas, supondrían una serie de condiciones importantes: en primer lugar, que los aprendices sean conscientes de que estarán compartiendo y aprendiendo acciones dirigidas al desarrollo de autorregulación y, por tanto, que ello constituya una meta explícita, consciente y permanente. En segundo lugar, que exista coherencia entre las situaciones de aprendizaje que se diseñen y esta finalidad formativa; pierde sentido, por ejemplo,

que los estudiantes elaboren metas propias, si los contenidos abordados se alejan de las mismas o se imponen otros fines; de igual manera sucede con la elección de estrategias o las acciones de evaluación y autoevaluación para lo cual se debe respetar la participación del aprendiz y buscar que las domine y transfiera más que su uso reproductivo. En pocas palabras se requiere un ambiente de aprendizaje autorregulado, constante y constructivo.

Otras condiciones tienen que ver con la asimetría inicial, el docente mediador necesita dominar estrategias para la autorregulación y los saberes relacionados con las competencias de autorregulación, tal como se señalaba en líneas previas. Debe ser un docente competente en ese sentido o un comprometido aprendiz de tales saberes. El proceso de formación requiere ser suficientemente explícito y transparente, en el sentido también de la instrucción, para que los estudiantes se apropien de los instrumentos de autorregulación y se logre cada más la capacidad compartida, simétrica y democrática. En ese sentido, en buena medida, los recursos deben ser generados en la interacción, acordados de acuerdo a las potencialidades en el ZDP para evitar la frustración y el abandono. El aprendizaje autorregulado no es autodidactismo, por lo que el apoyo y el acompañamiento es parte del proceso de crecimiento en cualquiera de las modalidades formativas expuestas.

A continuación, se presenta una síntesis de algunas acciones esenciales para la mediación psicopedagógica que el modelo involucra y que formarían parte de las situaciones de aprendizaje tanto infusivas como adjuntas:

- ❖ Promover el conocimiento de la historia de desarrollo de la autorregulación en el grupo, los factores que han incidido en su formación como aprendices y en sus procesos de aprendizaje (análisis de factores socioculturales, familiares, psicológico-personales, pedagógicos, institucionales) para identificar acciones que permitan manejar sus efectos.
- ❖ Emplear estrategias y actividades grupales para el análisis de sus ideas en torno a la autorregulación, las condiciones que se tienen para lograrla y su importancia para activar disposiciones favorables.
- ❖ Reconocer por medio del diagnóstico participativo el nivel de desarrollo real y potencial en cuanto a sus competencias como aprendices autorregulados (Fundamento para organizar los mediadores en zona de desarrollo próximo).

- ❖ Instrumentar estrategias para la reflexión y el análisis metacognitivo que ayuden a descubrir su situación como aprendices autorregulados, promover técnicas de problematización al analizar críticamente esta situación y suscitar la confrontación con otros referentes conceptuales (conocimiento científico, de otras investigaciones).
- ❖ Generar inquietud, concientizar, promover conflicto cognitivo y sociocognitivo para la reconstrucción de experiencias y vivencias previas.
- ❖ Diseñar y emplear estrategias y tareas para promover el análisis motivacional, identificar cuáles son expectativas, intereses, metas con relación al aprendizaje (Reconocer si se tiene conciencia de ellas, si saben elaborarlas, si saben jerarquizarlas, trabajar estrategias de construcción de metas).
- ❖ Identificar aspectos éticos, valores en torno a la autorregulación del aprendizaje y su desarrollo como aprendices autorregulados.
- ❖ Guiar la conformación de la comunidad de aprendizaje, suscitar la negociación grupal de fines y estrategias de acción, origen social del cambio.
- ❖ Modelar, explicitar y ejecutar, en sentido amplio, estrategias para el desarrollo de las competencias de autorregulación: de estructuración, de gestión y contextualización.
- ❖ Generar prácticas autorreguladas de evaluación y autoevaluación.

Para concluir este apartado podría decirse que el modelo de formación representa un trayecto progresivo y dinámico que se va tornando más profundo y integrador, y es pertinente a las nuevas metas y necesidades de los aprendices, las que surgen en el camino de formación de la autorregulación; las acciones y tareas que agrupa no son acumulativas, se reestructuran a partir de la negación constructiva de los logros que se producen, con la intención de mejorar y perfeccionar los instrumentos psicológicos de los que se van apropiando los estudiantes.

En términos generales, el proceso transcurre en una zona de desarrollo próximo colectiva e individual que marca la distancia entre el nivel de desarrollo que presentan los estudiantes al inicio del proceso interventivo y el nivel de desarrollo que supondría la conformación de las competencias para ser aprendices autorregulados, en un inicio potencial. La temporalidad y el alcance puede variar de acuerdo a las condiciones pedagógicas con las que se cuente y al progreso en la formación de las competencias de autorregulación

## CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Los principales hallazgos generados en esta investigación pueden ser presentados y analizados críticamente a partir de tres perspectivas esenciales que guiaron su realización y que se concretaron en los objetivos de la misma: los aportes a la investigación en el ámbito de la autorregulación misma; sus contribuciones a la investigación e intervención en el campo de la formación profesional de educadores y la sustentación crítico constructiva desde las aportaciones del enfoque histórico cultural, así como el replanteamiento de sus supuestos en el contexto de la investigación educativa y psicológica en torno a los procesos de autorregulación del aprendizaje.

De manera general, el estudio aporta un modelo explicativo que integra un conjunto de principios teórico-metodológicos para la formación del proceso de autorregulación del aprendizaje, en el contexto de la formación profesional de educadores, que se sustentan en la comprensión de la complejidad y multidimensionalidad de este proceso. Las bases de dicho modelo están cimentadas en la estrecha relación entre educación y desarrollo y en el rescate de una visión dialéctica del desarrollo de la autorregulación, entendida desde la naturaleza del desarrollo evolutivo en la conformación de la personalidad. Por ello, se afirma que la formación de la autorregulación se logra desde la historia del desarrollo de este proceso en los participantes y desde su propia evolución: sociocultural y psicológica, comprendidas en su dinámica y relación dialéctica particular a partir de la aplicación del método genético (Vigotsky, 1987). Ello permite explicar e incidir en su formación, aun cuando desde el punto de vista evolutivo, se podría pensar que ya fueron superados los momentos críticos y las etapas en las que ciertos procesos debieron formarse.

De esa manera, el estudio corrobora que la autorregulación del aprendizaje y los saberes para ello puede alcanzarse a lo largo del período juvenil, en los contextos educativos que permiten la formación profesional de los jóvenes estudiantes en la Universidad, siempre y cuando sean considerados todos los factores psicopedagógicos, históricos y socioculturales que inciden en ello y sean puestos en marcha los mediadores oportunos congruentes con su zona de desarrollo próximo.

La descontextualización del proceso de formación, es decir, el intento de promoverlo de manera ajena a la zona de desarrollo próximo constituye una barrera psicopedagógica. En consecuencia, la investigación demostró que es imprescindible la exploración de los antecedentes y de la trayectoria de formación de los procesos de autorregulación en los estudiantes y el estado de los mismos cuando se inicia un camino de formación intencionado y consciente, de esa manera, los diagnósticos dinámicos y participativos parecen constituir la vía apropiada para la problematización, la concientización y el descubrimiento de necesidades y oportunidades para el desarrollo de competencias de autorregulación en el marco de las zonas de desarrollo próximo que a nivel personal y colectivo se abren durante la formación profesional.

Los resultados avalaron el alto grado de sensibilización y de implicación que pueden alcanzar los aprendices cuando son protagonistas de las acciones de problematización con relación a su historia y rol como aprendices, a diferencia de cuando son sujetos del diagnóstico o de investigaciones ajenas a su participación, lo cual ha sido una condición predominante en la investigación dentro de este campo (Gonda, Ramírez L y Zerpa, 2008, Rosário et al., 2014, Torrano, Fuentes y Soria, 2017). Los estudiantes fueron capaces de analizar las causas de sus dificultades para ser aprendices autorregulados y de reconocer sus condiciones potenciales para lograrlo, cuestión que fue profundamente tratada al analizar los resultados.

El modelo constata así que la formación de competencias de autorregulación parte del reconocimiento de los factores psicosociales y escolares, en particular: sociodemográficos, familiares, psicológicos y pedagógicos determinantes en el proceso y que están presentes en la historia de los aprendices, los que han sido abordados en diversas investigaciones (Marcén y Martínez-Caraballo, 2012; Woolfolk, 2010; Torres y Rodríguez, 2006); sin embargo, se puede afirmar que tales factores toman sentido en la formación, si son los propios aprendices quienes los descubren y analizan para tomarlos como referentes en la construcción del conjunto de mediadores que podrían surgir a partir de ellos.

Con relación a las condiciones que influyen en el desarrollo de la autorregulación, el estudio demostró que los factores psicopedagógicos y escolares manifiestos en la historia escolar determinan el desarrollo de la autorregulación, cuestión que coincide con las evidencias recabadas en investigaciones anteriores (Allgood, Risko, Álvarez & Fairbanks, 2000). Se conoce que los estudiantes son incapaces de ser autorregulados en la universidad porque en niveles anteriores no

se fomentaron las bases para ello y, como consecuencia, la falta de estrategias y procesos de autorregulación conduce al fracaso universitario (Tuckman, 2003).

El análisis tanto de los factores pedagógicos y escolares, como la comprensión de los factores socioeconómicos, familiares y propiamente psicológicos fue la base para iniciar un proceso profundo de autoconocimiento y análisis metacognitivo, esencial, para el cambio y la autotransformación. En ese sentido, la formación implica el descubrimiento de qué tipo de aprendiz se es y cuáles han sido la razones y condiciones para llegar a serlo, pero un aspecto fundamental, es la reflexión de si se desea el cambio, si se considera importante ser un aprendiz autorregulado y qué condiciones generales, en cualquiera de los planos anteriores (escolar, sociofamiliar, psicológico) deben ser reestructuradas.

De esa manera, a diferencia de estudios precedentes, que sin dudas reconocen la relación de la metacognición y el autoconocimiento con la autorregulación al menos en tres direcciones claves: como conceptos similares, como procesos que se subordinan, es decir, la regulación como componente de la metacognición o la metacognición como dimensión clave del aprendizaje autorregulado (Lanz, 2006), en este estudio se demuestra que la relación es más compleja; pues no constituyen sólo variables necesarias que permiten al aprendiz identificar sus conocimientos y estrategias en un ámbito de saber para regular sus acciones de aprendizaje específicas, sino que tanto los procesos metacognitivos, como la reflexión y el autoconocimiento son instrumentos mediadores para el análisis de la historia de su formación como aprendices autorregulados, para identificar y transferir sus logros en ese sentido y para reconstruir las vivencias formativas a partir de la generación de alternativas propias, sólo viables si se construyen por los aprendices de manera consciente y autorreferencial, para luego ser compartidas socialmente. Estas ideas coinciden con las aportaciones obtenidas en otros estudios realizados en el marco del Enfoque histórico cultural que han explicado el papel de los procesos cognitivos como instrumentos de autorregulación y cómo ellos activan los motivos de desarrollo en los sujetos (González, 1985, 1986; Fariñas, 2004, 2009, 2015; Labarrere, 1994, 2006, 2019).

Los hallazgos encontrados con relación al papel de la metacognición y la reflexión en el desarrollo de la autorregulación refuerzan así, su comprensión como componente esencial de la autorregulación (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2005; Zimmerman, 2002) y amplían la perspectiva

de su análisis como recurso sociopsicológico para el desarrollo de las competencias de autorregulación del aprendizaje.

A diferencia de los resultados encontrados por Bautista y Hernández (2017), quienes no encontraron cambios significativos en las puntuaciones obtenidas en la evaluación de la autorregulación al fomentar estrategias metacognitivas (autoeficacia, autoconocimiento, autoconcepto y autoestima) en alumnos universitarios, esta investigación permitió obtener suficientes evidencias que demuestran el impacto de las acciones metacognitivas en la formación de la autorregulación en estudiantes de educación superior, especialmente, en el descubrimiento de sus cualidades y dificultades para ser aprendices autorregulados, en el análisis crítico de la importancia del proceso en su desarrollo profesional y en el alcance de su fines académicos y personales. De igual manera, se constató que en la medida que el proceso de formación avanza, el desarrollo de nuevas estrategias y habilidades para el análisis metacognitivo, propio y colectivo, así como la reflexión argumentada de sus acciones se convierte en una nueva meta de formación y aprendizaje; los aprendices desarrollan necesidades en torno a ser más reflexivos y ser más congruentes con sus procesos internos, se vuelven más meticulosos con sus trabajos y ganan autonomía en el descubrimiento de sus posibilidades frente a las tareas de aprendizaje.

No obstante, la manifestación de tales resultados abrió nuevas interrogantes, especialmente, frente al manejo diferenciado de tales recursos; no todos los aprendices lograron el mismo nivel de apropiación y empleo de los instrumentos de metacognición y reflexión, lo cual pudo apreciarse en la aplicación de la técnica de autoevaluación metacognitiva y por medio de los registros sistemáticos de sus actividades. En ese sentido, se abren nuevas perspectivas de indagación en torno a las causas de tales diferencias (diseño de diagnósticos más profundos) y la propuesta y explicación de mediadores necesarios para trabajar con subgrupos particulares.

En otras direcciones complementarias a los resultados discutidos con anterioridad, el estudio demostró que la articulación de los principios del modelo generativo (Fried, 2008) y de la indagación apreciativa (Whitney y Trosten-Bloom, 2010), aplicados en otros ámbitos como el terapéutico, la mediación de conflictos y el desarrollo organizacional, respectivamente, pueden ser articulados con los principios del enfoque histórico cultural como claves fundamentales en el descubrimiento grupal de las condiciones potenciales del desarrollo de sus competencias de autorregulación. En ese sentido, se encontró que los estudiantes pueden ser promotores activos de

plataformas de trabajo generativo y proponer desde la percepción de sus fortalezas y posibilidades, tanto las metas de desarrollo que pueden alcanzar, como los recursos, estrategias y actividades necesarias para ello.

Probablemente, es en este terreno de la generación y la indagación apreciativa donde se encuentren nuevos puntos de encuentro y opciones de estrategias mediadoras novedosas para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, congruentes con el enfoque cualitativo y de investigación acción participativa y constructivista que siguió este estudio y que, sin dudas, abren nuevos caminos de investigación psicoeducativa en el ámbito de la autorregulación del aprendizaje y de su desarrollo en el contexto de la conformación de comunidades de aprendizaje, cuestión congruente con las aportaciones de otros estudios realizados en este sentido (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004; García, 2012; Rodríguez-Mena, López, Corral, Lorenzo, Pomares, Lago, Chao y Regalado, 2015).

La construcción de estas propuestas generativas, que permiten proyectar el desarrollo hacia lo potencial, toman sentido en el marco de las interacciones sociales y de la visión cooperativa necesaria para tales logros. El contexto grupal se convierte en el sustrato desarrollador, es el grupo y los docentes mediadores, en el camino de la conformación de la comunidad de aprendizaje, quienes generan y construyen las estrategias y mediadores para la formación de las competencias de autorregulación. Esta concepción, enraizada en los principios socioculturales del desarrollo de la autorregulación, representa una postura más compleja que la mera consideración de los factores contextuales defendida en algunos enfoques, como el sociocognitivo (Zimmerman, 2002, Pintrich y Schunk, 2006).

Otro de los hallazgos esenciales del estudio estuvo relacionado con la comprobación de la interrelación dinámica de los tres núcleos de competencias que conforman la autorregulación del aprendizaje: de estructuración, gestión y contextualización (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004) y el enriquecimiento conceptual y explicativo de los mismos.

La posibilidad de explicar el desarrollo de la autorregulación a partir de la conformación de núcleos de saberes o competencias que articulan procesos de distinta naturaleza (cognitivos, metacognitivos, afectivos y autorreferentes), que se manifiestan de forma integrada e interrelacionada constituye uno de los aspectos aportados de mayor interés, que permite ser

congruentes con la idea vigotskiana de comprender los procesos psicológicos, y en particular, los superiores como unidades complejas (Vigotsky, 1987), cuya esencia está justamente en la dinámica y dialéctica de las relaciones entre ellos y no en su sumatoria.

La investigación mostró que el impacto en determinados núcleos de saberes provoca la mejora de otros de forma articulada, de esa manera, por ejemplo, la estructuración de conocimientos acerca de la autorregulación y su comprensión conceptual fue la base para la aparición de nuevos motivos e intereses respecto a su formación y el desarrollo de actitudes favorables frente a la valoración de su importancia en su formación profesional. La reflexión acerca de los significados de las competencias de gestión y la puesta en marcha de acciones de autoevaluación, con criterios precisos relacionados con las mismas, contribuyó a que los participantes demandaran la apropiación de estrategias para la autoorganización y el monitoreo, así como el aprendizaje de otros procedimientos para transferir lo aprendido o buscar nuevos conocimientos.

De igual forma, respecto al enriquecimiento en la comprensión de las competencias de autorregulación, la investigación puso de manifiesto otros procesos y dimensiones que permitieron la reestructuración explicativa de tales núcleos de saberes y la reelaboración del sistema de indicadores que traducen su comprensión. En ese sentido, las competencias para la estructuración, gestión y contextualización de las experiencias de aprendizaje que median la autorregulación fueron objeto de un nuevo análisis y reconceptualización. Con relación a las primeras el estudio reveló el papel esencial que juega la estructuración conceptual del proceso de autorregulación en sí mismo y sus componentes, y no sólo de los contenidos de aprendizaje. Los aprendices manifestaron la necesidad de poseer conocimientos al respecto para tener conciencia y concepciones claras de qué tipo de aprendiz podrían llegar a ser.

El estudio, la reflexión y clarificación de los significados en torno a las competencias de autorregulación toman función reguladora y posibilitan la unidad de pensamiento y acción en el logro de metas de autotransformación. Repetían los aprendices *que no se puede ser aquello que no se sabe qué es*, y luego aseguraron, que *tampoco podrían formar en otros lo que desconocen*. La investigación mostró que dichas acciones permiten la transición de preconceptos (Vigotsky, 1998) o teorías implícitas (Pozo y Scheuer, 2002) a teorías constructivistas (Pozo y Scheuer, 2002) o conceptos científicos con función autorreguladora encarnados en el pensamiento verbal (Vigotsky,

1998). Los resultados de diferentes técnicas de investigación y, en especial de la autoevaluación metacognitiva corroboraron los logros en la comprensión y el manejo conceptual, así como la trascendencia que ello tuvo para reorganizar sus metas como aprendices y en el desarrollo de tareas académicas de la licenciatura, donde la autorregulación se convirtió en el objeto directo de sus proyectos de intervención y tareas de prácticas profesionales.

Algunas cuestiones relevantes emergieron en la comprensión de la formación de las competencias, los participantes destacaron que las mismas deben desarrollarse en el marco de sus proyectos de vida, cuestión menos estudiada en las investigaciones recientes en este ámbito de la autorregulación de aprendizaje (Rosário, 2014, Torrano, Fuentes y Soria, 2017). Se constató que su progreso y formación toma sentido si es congruente con las aspiraciones de la personalidad y constituyen metas de desarrollo personal y social. Probablemente, se avalan, también, principios expuestos por Bozhovich (1976) que explican el desarrollo de la autorregulación en relación con motivos dominantes de la personalidad de orden moral y social.

El estudio confirma que la formación de la autorregulación y la búsqueda de la autotransformación y la autodeterminación es más consecuente si los jóvenes manifiestan esta tendencia, es decir, si conciben el desarrollo de la autorregulación como una meta esencial para ser mejores personas y profesionales, cuya formación y misión implica responsabilidad y aprendizaje de calidad porque de ellos depende el impacto de su práctica profesional como educadores. Los resultados confirmaron la necesidad de construcción y reconstrucción de un proyecto de vida en la formación de los estudiantes, cuyo motor es el desarrollo de los procesos de autorregulación y, en particular, de autorregulación del aprendizaje.

Otro de los hallazgos esenciales que posibilitan un replanteo de la comprensión de las competencias de autorregulación, lo constituye la incorporación de una dimensión ética y actitudinal en sus núcleos, mucho menos considerada entre los componentes fundamentales de la autorregulación (Lanz, 2006). Las evidencias mostraron el reconocimiento de valores necesarios vinculados a la honestidad consigo mismos y con la responsabilidad imprescindibles para ser autorregulados.

En términos más amplios, con relación a la intención general del estudio y el abordaje de los procesos implicados en su objeto de manera compleja, articulada y dinámica, la investigación

consigue presentar un modelo que trasciende la consideración de los componentes de la autorregulación de manera aislada, y la visión explicativa parcial de la misma que con frecuencia se encuentra en los modelos explicativos registrados en la literatura (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Se intenta así, superar las tendencias investigativas que, fundamentalmente, en el contexto nacional han predominado al estudiar la autorregulación, traducidas en estudios descriptivos, comparativos y correlacionales que buscan caracterizar los distintos procesos asociados a la autorregulación de manera aislada, tales como la autonomía y el control (Zárate, Martínez y Soto, 2017), la motivación y el uso de estrategias (Ramírez, 2017, Bocanegra y Almaraz, 2017), las estrategias metacognitivas, la autoeficacia, el autoconocimiento, autoconcepto y autoestima (Bautista y Hernández, 2017), entre otras, pero que en limitadas ocasiones explican cómo formar estos procesos de manera armónica considerando los factores y condiciones que determinan su desarrollo en el marco de la relación indisoluble entre aprendizaje y desarrollo, entre instrucción y aprendizaje.

La investigación muestra, además, que se requiere el diseño de situaciones de aprendizaje o “espacios de enseñanza” (Zárate, Martínez y Soto, 2017) que permitan la formación de los estudiantes como aprendices autorregulados y que el docente, como mediador social, junto con los aprendices, determina la organización de tales situaciones y las acciones mediadoras que se requieren, por lo que su formación como persona autorregulada es también esencial.

No se trata sólo de que la situación de aprendizaje brinde opciones de elección al aprendiz (Pintrich y Shunk, 2006, Schunk, 2012), sino de que en ella se propicien los procesos y condiciones que permitan al estudiante aprender a ser autorregulado, a construir sus fines, reflexionar sobre las maneras de actuar como tal, elaborar estrategias y construir el conocimiento procedimental, valorar los cambios y beneficios desde las nuevas vivencias de aprendizaje, autoevaluar y controlar sus resultados, comunicar y dialogar sobre su formación y las vías que ha seguido, (reflexión metacognitiva), revisar la relación de su desarrollo como aprendiz autorregulado con su proyecto de desarrollo personal y encontrar espacio para autoconocerse y ser autónomo en el marco de su zona de desarrollo próximo.

De ese modo, podemos pensar en un ambiente socioconstructivo y cooperativo, con fuerte matiz generativo, centrado en el logro potencial y en la autodeterminación con indudable trasfondo humanista (Fariñas, 2009), como ese espacio desarrollador que encuentra cobijo en el contexto de las comunidades de aprendizaje (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004).

Otra cualidad importante respecto a las condiciones formativas constatadas en la investigación es el impacto sustancial del enfoque infusivo (Gallegos, 1997; Quesada, 2007), es decir, la formación desde las propias materias y situaciones curriculares de aprendizaje y no como complemento a la formación escolar. Los aprendices constataron la necesidad de aprender a ser autorregulados en su práctica formativa y profesional misma, lo que permite tener vivencias más elaboradas y construir significados y sentidos desde la experiencia de contextualización. Ello posibilita un proceso gradual y sistemático de continuas reestructuraciones conceptuales y empíricas que tienen mayor efecto positivo que la aplicación aislada de estrategias o acciones autorreguladoras.

El estudio demostró, además, que el desarrollo de la autorregulación parte de la elaboración de metas propias al respecto, el aprendiz necesita ser consciente de la necesidad e importancia de ser aprendiz autorregulado (aspecto constatado en las opiniones de los grupos focales y en el transcurso de la IAP), convertir el proceso en una meta de aprendizaje en sí misma, de carácter intrínseco, y orientarse hacia ello, buscando las estrategias y tareas pertinentes, así como poniendo en juego al reflexión sobre sí mismo y sus logros al respecto. Este patrón de comportamiento, es concordante con los datos de las investigaciones de Fernández, Bernardo, Suárez, Cerezo, Núñez y Rosario (2013), quienes analizan la capacidad predictiva de diferentes variables motivacionales, comportamentales y socio-educativas sobre el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje o con las investigaciones de Pintrich y Schunk (2006).

Sin embargo, en estos estudios no queda totalmente explícito de qué manera los aprendices aprenden a construir sus metas y a emplearlas para orientar su aprendizaje, es decir, cómo pueden generar de manera socio-cooperativa los procedimientos para construir sus fines y orientarse por ellos. Esta investigación permitió la generación y comprobación de una estrategia motivacional al respecto, que incluyó la discusión en torno al significado de las metas, su caracterización y la apropiación de técnicas para estructurarlas, así como dar seguimiento al empleo de este procedimiento para lograr mejoras en su apropiación.

No obstante, esta posible contribución al desarrollo de procesos motivacionales básicos para la gestión de los aprendizajes, queda abierta la posibilidad de explorar el modo en que los aprendices transfieren este recurso a otras situaciones de aprendizaje, especialmente, aquellas que no ofrecen posibilidades para la autorregulación desde su concepción misma, y de ese modo comprobar su valor. De igual manera, se necesita examinar como los aprendices desarrollan procesos de autoorganización, emplean estrategias de apoyo y desarrollan herramientas para organizar el tiempo, administrar sus recursos o emplearlos en condiciones propias de acuerdo a la aplicación de dichas estrategias motivacionales y de las metas que construyen.

De igual forma, mostró que el desarrollo de las competencias de autorregulación incide en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y en la calidad del mismo, y no sólo en sus resultados, tal como han avalado las investigaciones que se centran en el estudio de la correlación entre los procesos de autorregulación y el rendimiento académico (Quintana, 2015).

Con relación a las aportaciones del trabajo respecto a la formación de educadores, la realización del mismo enriquece las investigaciones en este ámbito reconocidas como escasas e insuficientes (Aguilar, 2015). Este estudio articula dos líneas investigativas, que según Aguilar (2015) buscan explicar por un lado la autorregulación desde la perspectiva del educador como aprendiz permanente, cuando está preparándose para serlo, pero también cuando está en una práctica educativa que requiere la puesta en marcha de sus procesos de autorregulación para guiar y regular sus acciones de enseñanza e intervención con otras personas. En este último caso, la investigación incorporó la percepción de los aprendices para comprender la relación entre su desarrollo como aprendices autorregulados y las exigencias de sus prácticas profesionales, al menos desde la perspectiva real de inserción en sus contextos de práctica y en la elaboración de sus proyectos de intervención, en los que trabajaron con grupos educativos reales.

El estudio confirma, también, la importancia de la reflexión y el análisis metacognitivo en la formación de educadores y particularmente en el desarrollo de sus saberes para la autorregulación. Se demuestra como el uso de estrategias que posibiliten estos procesos permite la concientización y el autodescubrimiento de necesidades formativas propias, de dificultades de aprendizaje y de oportunidades de desarrollo que conduzcan a las nuevas metas de aprendizaje y formación profesional. El trabajo manifestó el papel que tienen los grupos de discusión o técnicas de debate, el diario de campo (aplicado como diario personal de autorregistro), las estrategias de

indagación y análisis permanentes, así como las técnicas generativas para hacer visible tales necesidades y anticipar caminos de solución en su trayectoria formativa. Con ello, se respaldan datos referidos a la necesidad de incorporar estos mecanismos en la formación de educadores (Vargas, 2015 y Guzmán, Peña y Ramírez, 2015) y con ello superar los modelos de acompañamiento asumido por los formadores, en los que tradicionalmente subyace una visión transmisiva, que deja de lado la oportunidad al futuro docente de ocupar un lugar protagónico en la dirección de su proceso de formación.

La investigación demuestra como a la par de los procesos de autorreflexión metacognitiva y diálogo crítico reflexivo permanentes, la autoevaluación y la apropiación de criterios para evaluar los logros con relación a su aprendizaje y al desarrollo de competencias para la autorregulación juegan un papel esencial en la formación de los educadores. Aunque existen investigaciones que avalan la importancia de la autoevaluación en la identificación de las competencias docentes necesarias para la práctica educativa y la profesionalización de docentes y educadores (González y Arzola, 2015), no se había empleado para propiciar el autoanálisis de los aprendices con relación a sus procesos de autorregulación como medio en su desarrollo profesional.

En la investigación acción participativa realizada se optimizaron al máximo los recursos de los aprendices para evaluar de manera activa sus resultados en diferentes actividades y circunstancias de su formación profesional. El proceso investigativo propició la construcción activa de tales recursos de manera cooperativa y con la guía de la docente investigadora, en ese sentido, se elaboraron estrategias para la autoevaluación centradas en el análisis de las metas, en la determinación de criterios vinculados a éstas y a los contenidos de aprendizaje, así como para la evaluación de competencias mismas, se trabajaron estrategias para la interpretación y análisis de resultados propios en las distintas técnicas del estudio y los aprendices llevaron a cabo por sí mismos tales análisis.

A modo de cierre de este capítulo, es importante destacar que esta investigación constata la importancia del estudio de los procesos de autorregulación del aprendizaje y nutre el conjunto de líneas de trabajo en este ámbito (Torrano, Fuentes y Soria, 2017; Rosário et al., 2014), las que avalan la presencia de un campo científico aún fértil y novedoso con innumerables posibilidades de desarrollo futuro.

## Conclusiones

Las conclusiones de este trabajo tienen la particularidad de ser reflexiones en construcción, dado que la explicación de los mecanismos de formación de los saberes o competencias para la autorregulación del aprendizaje constituye aún un tema en desarrollo. Esta investigación supone sólo un momento en un camino científico que, sin dudas, va a continuar enriqueciéndose, tanto por la propia autora, como por otros investigadores e incluso por parte de los jóvenes participantes del estudio, quienes ya iniciaron propuestas de aplicación y acciones de reflexión a partir del proceso de IAP construido de manera conjunta.

Podría afirmarse, con independencia de esta perspectiva de continuidad, que el estudio alcanzó su cometido, en tanto se logró elaborar un modelo explicativo (teórico-metodológico) del proceso de formación de competencias para la autorregulación: de estructuración, gestión y contextualización, que enriqueció la explicación del desarrollo de estos núcleos de saberes y permitió la comprensión de la formación de los jóvenes participantes como aprendices autorregulados en el contexto de su formación profesional en la UPN. De igual manera, la construcción de este modelo a partir de los principios del Enfoque histórico cultural y de otras propuestas teóricas afines armónicamente integradas al mismo, así como desde el paradigma socioconstructivista de la formación de educadores, fue otros de los alcances relevantes congruente con las intenciones del estudio.

Respecto al modelo explicativo, pueden sintetizarse algunos puntos principales que reflejan su contribución a la explicación de la formación de la autorregulación. Se considera esencial la comprensión de la relación indisoluble de educación (de la tarea de enseñanza mediada) y del desarrollo para lograr la transición de los mecanismos reguladores frecuentes en el entorno educativo (incluso universitario) a la autorregulación. La formación de la autorregulación del aprendizaje, como función psíquica superior, es entendida como resultado de la apropiación de los mediadores culturales que posibilitan esta transición y el desarrollo de las competencias para la misma en el contexto de la historia y evolución del proceso en los aprendices y en el marco de su zona de desarrollo próximo. La generación de un sistema de mediación compleja que posibilita el desarrollo de los instrumentos psicológicos propios en tales condiciones se torna la aportación esencial.

A lo largo del estudio, puede apreciarse cómo emergieron los mediadores pedagógicos, sociales y psicológicos necesarios para la transformación de los procesos de autorregulación desde

la participación problematizadora, reflexiva y generativa de los participantes. Los mismos fueron contruidos, tal como se refería en el documento, en correspondencia con la dinámica pasado, presente y futuro propia de la zona de desarrollo próximo (Fariñas, 2009) y en estrecha relación con otra categoría clave, la situación social del desarrollo de los participantes.

El modelo explica cómo se pueden transformar experiencias formativas, en este caso vivencias del proceso de aprendizaje y enseñanza que implicaron mecanismos reguladores e inhibidores de la propia autorregulación, por experiencias de aprendizaje donde puedan experimentar procesos de autorregulación. El proceso de comunicación que se establece entre el docente mediador y los aprendices y entre ellos en la comunidad de aprendizaje se establecen como las vías sociales e interactivas para lograr la experiencia de cambio y pensar los modos de crear ambientes y situaciones de aprendizaje, que supongan, mayor participación en la decisión de fines y estrategias, posibilidad de expresar inquietudes y errores, oportunidad de conocer y utilizar estrategias diversas, espacio para aprender a organizarse y a controlar sus propios logros. En pocas palabras, al descubrir las vivencias de desempeño autorregulado encontrar nuevas metas para guiar su camino de formación como aprendices autorregulados.

El modelo de formación de competencias de autorregulación elaborado aporta así una propuesta teórica y metodológica novedosa al explicar los procesos de formación en un contexto que no es sólo institucional o escolar, sino sobre todo histórico y social, que rescata las determinantes enraizadas en estos entretrejos y las articula en un sistema de mediación, que emerge de los mismos y que se reelabora con intenciones educativas para dar vida a la relación dialéctica entre educación y desarrollo.

De ese modo, el aporte metodológico fundamental radica en la explicitación y organización de las condiciones psicopedagógicas necesarias para movilizar el desarrollo de las competencias de autorregulación en la ZDP y manejar los principios de la situación social del desarrollo como elementos de orientación y energía del propio proceso formativo.

A partir de esos logros, un paso inmediato, que ya está siguiendo la autora de este trabajo, es la construcción de un modelo operativo de desarrollo del proceso a partir del modelo teórico propuesto, que transitará por niveles de mediación, en los que se expresan las distintas formas de organización y estructuración de tales condiciones y acciones mediadoras de carácter

sociopsicopedagógicas. Estos niveles de mediación se harán más complejos en tanto exigen al aprendiz nuevos instrumentos de autorregulación o la reestructuración de los que van adquiriendo para enfrentar la propia formación de sus competencias como aprendiz autorregulado.

Convertir este modelo operativo en un programa de formación interventivo, que pueda someterse a evaluación y cierto nivel de generalización en la formación de los universitarios de la UPN y de otras instituciones es la aspiración investigativa en un futuro no muy lejano. Lo que indica que la investigación que esta tesis sugiere ya abierto un trayecto científico de desarrollo que podrá continuarse de forma inminente.

Respecto al análisis de la situación social del desarrollo, el modelo teórico que sugiere este trabajo, involucra el supuesto de que la combinación de las condiciones internas y externas que enfrenta el aprendiz al entrar a la vida universitaria impone nuevas exigencias de desarrollo; sin embargo, un aspecto de continuidad interesante derivado de esta investigación supone explicar como esa situación social de desarrollo conduce a la formación de la autorregulación, de qué manera su propio análisis y concientización, la elaboración de las exigencias de la dimensión social e histórica, implican el descubrimiento de la necesidad de ser autorregulados y de cómo desarrollar los motivos necesarios.

Nuevas preguntas surgen entonces, respecto a la aplicación metodológica de los conceptos ZDP y SSD. Ambas categorías podrían reanalizarse en el marco del proceso formativo sugerido. En el caso de la primera, sería necesario describir con mayor precisión el sistema de ayudas graduales que de modo dialéctico y dinámico se articulan en el sistema de mediación del que deberá apropiarse el aprendiz; en el caso de la SSD, habría que descubrir los factores externos (sociopedagógicos) que constituirán las demandas y exigencias que en el proceso de desarrollo en sí mismo retan al aprendiz al cambio y al aprendizaje continuo para ser autorregulados y que se combinarán con las condiciones subjetivas que se estarán consolidando paulatinamente, pero que serán insuficientes en determinados momentos del tránsito por la zona de desarrollo próximo. Se requiere así, fundamentar una espiral de desarrollo dinámico donde la mediación social y las tareas psicopedagógicas oportunas guiarán el desarrollo optimizando las capacidades de los aprendices y sus propios procesos psicológicos deberán desarrollarse para responder a las nuevas demandas de la situación formativa (tanto de la autorregulación como profesional).

La investigación constató la presencia de tendencias en el desempeño de los jóvenes, que no pudieron ser explicadas en su totalidad, ni de manera diferenciada, y cuyo estudio se propone como continuidad de esta investigación. Tales diferencias en las trayectorias formativas se manifestaron en ciertos patrones que requieren ser explicados para encontrar factores determinantes del desarrollo de la autorregulación más específicos y explicar, en correspondencia, las acciones mediadoras que serían pertinentes para cada uno de ellos.

Ello avala también la necesidad de nuevas investigaciones en torno a las posibilidades metodológicas que brindan los conceptos de zona de desarrollo próximo y situación social de desarrollo en el ámbito de la formación de saberes para la autorregulación, para encontrar explicaciones a tales patrones de desempeño en los aprendices y a la influencia de otros factores que podrían incidir de modo específico en el desarrollo de los estudiantes, intentando encontrar modelos más delimitados de explicación teórica y de intervención psicopedagógica adecuados a las diferencias entre los subgrupos.

De igual manera, se hizo necesaria una mayor exploración de las nuevas condiciones de desarrollo y un empleo más amplio e intencionado de las acciones de reflexión y análisis metacognitivo participativo para el análisis de sus vivencias de transformación y de la percepción de las condiciones que las provocaban, las que ya no pudieron ser concretadas en el plazo del estudio y de permanencia del grupo en la universidad. En consecuencia, se requiere del diseño de instrumentos de reflexión más precisos en torno a las vivencias de los jóvenes, para comparar experiencias y logros en su actuar como aprendices autorregulados, y registrar así, datos desde el análisis metacognitivo que den cuenta de las diferencias en sus experiencias formativas y el efecto de las mismas, de modo que puedan ser generalizadas. Este aspecto, pudo ser menos sistematizado y constituye una alternativa para dar seguimiento a la experiencia de investigación realizada. Por lo que se requieren tareas de investigación en ese sentido que den continuidad al trabajo y a la aplicación de los principios del método genético, así como de la comprensión de la dinámica del estudio de la ZDP (Fariñas, 2009).

Entre los límites esenciales de la investigación estuvo la imposibilidad de analizar los procesos formativos de los jóvenes en colaboración con otros docentes de la Universidad y con ello realizar el análisis de las transferencias de los aprendizajes de los estudiantes a otras materias y espacios de aprendizaje.

Con relación a los impactos de la IAP en el desarrollo de las competencias de autorregulación, se mostró cómo sus principios favorecieron las acciones mediadoras para la problematización, la reflexión y la generación activa de acciones para el desarrollo de la autorregulación. Durante la IAP, los jóvenes encontraron, de forma sistemática, un espacio de diálogo contextualizado, que consideraron una oportunidad nueva para expresar sus opiniones libremente y participar de forma activa en la toma de conciencia de sus rasgos como aprendices, de sus necesidades y de las posibilidades y nuevas metas que podrían tener en su formación profesional en el contexto de la UPN.

En correspondencia con los logros anteriores, podría decirse que la metodología del estudio aporta un modo científico poco desarrollado en el ámbito de la investigación de los procesos de autorregulación; aunque sí se han hecho diversos estudios de tipo cualitativo, el empleo de la investigación acción participativa y su articulación con el método genético vigotskiano pueden considerarse un referente novedoso. Esta postura metodológica posibilitó la participación activa de los participantes, la reflexión en el descubrimiento de las explicaciones oportunas a su formación como aprendices autorregulados, la elaboración del conocimiento desde el diálogo y la construcción conjunta de docente investigadora y participantes, pero de manera especial, la comprensión de los procesos formativos en su propio desarrollo; lo que significa no sólo haber tenido la posibilidad de una visión longitudinal (tres años y medio de investigación), sino la opción de implicación, aprendices e investigadora, en la dinámica de formación.

Se espera que continúen produciéndose nuevos logros en los jóvenes involucrados y mayores transferencias a sus experiencias de aprendizaje presentes y futuras. El carácter permanente y constructivo del aprendizaje de competencias para la autorregulación implica que los saberes que se conforman en ellas son susceptibles de ser transformados y enriquecidos gradualmente, por lo que resulta riesgoso concluir acerca de estados de apropiación, considerando que éstos puedan ser inalterables. De igual manera, la concepción misma acerca de la autorregulación del aprendizaje expone que un aprendiz autorregulado es capaz de plantearse nuevas metas y dirigir su propio camino de desarrollo y de aprendizaje para alcanzarlas. Es probable entonces que parte de los efectos de este trabajo ya hayan provocado la reconstrucción de nuevas metas de desarrollo de su proceso de autorregulación y se pueda anticipar una posible trascendencia.

## Referencias

- Aguilar, V. (2015). *Hacia un modelo de autorregulación docente en educación superior*. Tema: procesos de formación y actores de la educación. En memorias electrónicas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Volumen 2, No1, 2015-2016, ISSN: 2007-7246.
- Aguilar, V., Cruz, A. y Arrington, A. A. (2015). La autorregulación de la docencia: un acercamiento cualitativo a elementos significativos de la práctica docente en la BENV “Enrique C. Rébsamen”. *Universita Ciencia. Revista electrónica de investigación de la Universidad de Xalapa, año 3, número 9, enero-abril*, pp. 5-29. Disponible en: <https://ux.edu.mx/wp-content/uploads/Investiga/Revistas/revista09.pdf>
- Allgood, W.P., Risko, V.J., Álvarez, M.C. & Fairbanks, M.M. (2000). Factors that influence study. En R.F. Flippo & D.C. Caverly (Eds.). *Handbook of college reading and study strategies research* (pp. 201-219). New Jersey: LEA.
- American Psychological Association (2015). Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning. Washington D.C.: American Psychological Association. Recuperado de: <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.pdf>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. En: *Journal of Educational Psychology, Vol. 84, No. 3*, pp. 261-271, American Psychological Association, Inc.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. 24.a edición. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. En: *Revista Fundamentos en Humanidades, vol. IV, núm. 7-8*, pp. 59-77. Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804>

- Baquero, R. (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. México: Ediciones Morata/Colofón.
- Bautista, A.A y Hernández, L.A. (2017). Metacognición y autoestima para el desarrollo de la autorregulación en estudiantes universitarios. En memorias electrónicas del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México del 20 al 24 de noviembre, año 3, No. 3, 2017-2018, ISSN: 2007-7246. Recuperado de: <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Bisquerra, R. (coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*. 4ta. Edición. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bocanegra, N. y Almaraz, O.M. (2017). Estudio comparativo de las estrategias de autorregulación utilizadas por los estudiantes de maestría y licenciatura en educación. En memorias electrónicas del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México del 20 al 24 de noviembre, año 3, No. 3, 2017-2018, ISSN: 2007-7246. Recuperado de: <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14>
- Bodrova, E. y Leong, D. J. (2008). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: SEP/Pearson Educación.
- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (eds) (2005). *Handbook of self-regulation*. Orlando, FL: Academic Press.
- Bozhovich, L. I. (1972). *Estudios de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bozhovich, L. I. (1976). *La Personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self regulation and others mysterious mechanisms. En: Weinert, F. E. and R. H. Kluwe (eds). *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Buendía, L, Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. España: McGraw-Hill

- Cañete, R., Guilhem, D. & Brito, K. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta Bioethica*; 18 (1): 121-127.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Carrera, Ma. J. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. España: Editorial Comares
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M., Reinoso, C. & García, C. (2005). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y educación.
- Castorina, J. A., Barreiro, A. & Toscano, A. G. (2005). Capítulo VIII: Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En: Castorina, J. A. et al. *Construcción Conceptual y Representaciones Sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publications.
- Chaves, E., Trujillo, J. M. y López, J. A. (2016). Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales. En: *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 48, enero, pp. 67-82. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Cheybar, E. (Coord) (2001). Capítulo II: “Exploración situacional de la formación docente. En: *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. México: Plaza y Valdés-UNAM.
- Cerezo, R.; Bernardo, A.; Esteban, M.; Sánchez, M. & Tuero, E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. En: *European Journal of Education and Psychology*, volumen 8, número 1, junio, pp. 30-36.
- Colmenares, A. M. y Piñero, Ma. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. En: *Laurus*, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, pp. 96-114. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Congreso de la Unión (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. Estados Unidos Mexicanos: Diario Oficial de la Federación.

- Congreso de la Unión (2019). Ley General de Educación. Secretaría General de Servicios parlamentarios. Estados Unidos Mexicanos: Diario Oficial de la Federación (30 de septiembre).
- Congreso de la Unión (2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Estados Unidos Mexicanos: Diario Oficial de la Federación (30 de septiembre). Recuperado de: [www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019&print=true](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019&print=true) 1/29
- Corbin, J. (2010). La investigación en la teoría fundamentada como medio para generar conocimiento profesional. En: Bénard, S. (coord.). *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Corno, L. (1992). Encouraging Students to Take Responsibility for Learning and Performance. *The Elementary School Journal* 93, no. 1 (Sep.). pp.69-83. <https://doi.org/10.1086/461713>
- Corral, R. (1999). Las “lecturas” de la zona de desarrollo próximo. *Revista Cubana de Psicología*, Vol. 16, No. 3, pp. 200-204.
- Chaves, E., Trujillo, J. M. & López, J. A. (2016). Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales. En: Revista de Medios y Educación. N° 48, enero, pp. 67-82. ISSN: 1133-8482. e-ISSN: 2171-7966. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.05>
- Davidov, V. (1982). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.
- De la Fuente, J. & F. Justicia (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del Aprendizaje en la universidad. *Aula Abierta*, 82, 161-171.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S., Eds., *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks, 1-32.
- Díaz, R. M., Neal, C. & Amaya-Williams, M. (1993). Orígenes sociales de la autorregulación. E L. C. Moll (ed). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones en la educación* (pp. 153-185). Buenos Aires: Aique
- Díaz-Guerrero, R. (1994). *Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología*. México: Trillas.
- Diccionario de filosofía (1984). *Diccionario de filosofía*. Editado por Iván T. Frolov y traducido del ruso por O. Razinkov. Moscú: Editorial Progreso (pp. 289-290).
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata

- Fariñas, G. (1995). *Maestro, una estrategia para la enseñanza*. La Habana: Editorial Academia.
- Fariñas, G. (2004). *Maestro, para una didáctica del aprender a aprender. Un punto de vista histórico culturalista*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fariñas, G. (2009). El enfoque histórico cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista. En: *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 9, noviembre, pp. 1-23, Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052002>
- Fariñas, G. (2015). Acerca del pensamiento histórico culturalista desde la perspectiva de los psicólogos y pedagogos cubanos. En: *Alternativas Cubanas en Psicología, Volumen 3, Número 7*, pp. 25-36. Recuperado de: <http://www.alfepsi.org/alternativas-cubanas-en-psicologia-vol-3-num-7-2015/>
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. En: *Anales de Psicología, Vol. 29, No. 3, Octubre*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.139341>
- Ferreiro, R. y Espino, M. (2014). *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para aprender y enseñar*. 2da Edición. México: Trillas.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Lima: Editorial Lima S. R. L.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Fried, D. (2008): "Diálogos generativos". En: G. Rodríguez Fernández (comp.) *Diálogos Apreciativos: el socioconstruccionismo en acción*. País Vasco- Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dykinson, pp. 17-48
- Fried, D y Rodríguez-Mena, M. (2011). Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario. En García, J.F; J. A. Betancourt y F. Martínez (Comp.) *La transdisciplina y el desarrollo humano*. Villahermosa: Editorial Dirección de Calidad y Enseñanza de Salud. Secretaría de Salud del Estado de Tabasco.
- Galperin, P. Ya. (1965). *Resultados fundamentales de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales y los conceptos*. Moscú: Ed. M. G. Y
- Galperin, P. Ya. (1982). *Introducción a la Psicología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Gallegos, J. (1997). *Las estrategias cognitivas en el aula. Programas de intervención psicopedagógica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Gándara, A. (2019). Autorregulación emocional y procesos de aprendizaje: un estudio de caso múltiple. Tema: procesos de aprendizaje. En memorias electrónicas del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2018-2019, Año 4, No. 4, noviembre. ISSN: 2594-2433.
- García, I. (1999). Autorregulación en la edad escolar. Aproximaciones teóricas. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba.
- García, I. (2005). La gestión del aprendizaje: una competencia para educar con calidad. *Revista Mexicana de Pedagogía*, mayo-junio, Año XV, No 83.
- García, I. (2010). *Las competencias en el bachillerato: despejando senderos para su comprensión*. Serie Estrategias docentes para la formación de competencias en el proceso educativo. México: Editorial GES
- García, I. (2012). Estrategias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación superior. Tesis de Doctorado, Centro de Investigación y Docencia del Estado de Morelos (CIDHEM), Cuernavaca, Morelos.
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 16, No. 1, enero-abril. ISSN 1138-414X (edición papel); ISSN 1989-639X (edición electrónica)
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve*, 21 (2), art. M2. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Garza, A. G. y Segoviano, J. (2015). Factores personales, familiares, escolares, culturales y sociales correlacionados con el rendimiento académico: estudio en alumnos de la licenciatura en administración de la UANL. *Revista Vincula Tégica EFAN*, Año 1, Número 1, Julio 2014-Junio 2015, pp. 2081-2100, ISSN: 2448-5101. Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/13417>.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Giroux, S. & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gonda, S., Ramírez L., J.J. y Zerpa, C. E. (2008). Investigación cualitativa en psicología educativa: contribuciones al aprendizaje autorregulado. En: *Laurus [en línea]*, 14 (26), pp. 112-135 [fecha de Consulta 19 de septiembre de 2019]. ISSN: 1315-883X. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491006>
- González, A. M. y Arzola, D. M. (2015). La autoevaluación de competencias docentes en instituciones formadoras y actualizadoras de docentes: un punto de partida para la autorreflexión y la formación permanente. En *memorias electrónicas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Volumen 2, No1, 2015-2016*, ISSN: 2007-7246.
- González, F. (1985). *Psicología de la Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, F. (1986). Las operaciones cognitivas de la personalidad. Estado actual de su investigación en la Psicología marxista. *Revista Cubana de Psicología, Vol. 3, Núm. 3*, pp. 81-93. Facultad de Psicología, La Habana, Cuba.
- González, F. (1989). *Psicología. Principios y categorías*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- González, F. y Mitjáns, A. (1999). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, F. (2011). *El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Trillas (reimp. 2013).
- González-Torres, M. C. & Torrano, F. (2008). "Methods and Instruments for Measuring Self-Regulated Learning. En Valle, A. y Núñez, J. C. (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their Applications in the Classroom*. Nueva York: Nova Science, pp. 201-219. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/295103631\\_Methods-and-instruments\\_for\\_measuring\\_self-regulated\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/295103631_Methods-and-instruments_for_measuring_self-regulated_learning).
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En: Denman, C. y J. A. Jaro (comps). *Por lo rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora. Pp. 113-145.

- Gutiérrez, M. C. (2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. En *Revista: Uni pluri/versidad*, Vol.11 No.2, Versión Digital. Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Guzmán, M. G., Peña, M. & Ramírez, M. L. (2015). Acompañamiento de la formación práctica del futuro docente en la escuela normal. En memorias electrónicas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Volumen 2, No1, 2015-2016, ISSN: 2007-7246.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, número 5, pp. 55-60. México: Universidad Autónoma de México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733230009>
- Hernández, A. y Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol.49, núm. 2, mayo-agosto, pp. 146-160. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80551191008>.
- Hernández, F., Sales, P.J., de Fonseca, L. & Cuesta, J. D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, Septiembre-Diciembre, pp. 571-588. Recuperado de: [http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=417&Itemid=8](http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=417&Itemid=8)
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Editorial Paidós.
- Hindrichs, I.; Girardo, C. & Converso, D. (2013). Trabajar en organizaciones de la sociedad civil en el Estado de Morelos. Factores psicosociales, desafíos y necesidades. En *Revista: Administración y organizaciones*, Año 16, No. 31, pp. 191 – 212.
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (coord.) (2010). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. España: Graó.
- Janesick, V.J. (1994). The dance of qualitative research design. En: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds). *Handbook of qualitative research*. (1ra ed). Thousand Oaks, CA: Sage (pp. 209-219).
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José, C.R.: Centro de Estudios y Publicaciones, ALFORJA.

- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación. Aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, No. 1, febrero, pp. 56-70.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
- Kossakowski, A. (ed) (1987). *Psicología del Socialismo. Posiciones teóricas, resultados y problemas de las investigaciones psicológicas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Labarrere, A. (1994). *Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México: Ángeles Editores.
- Labarrere, A. (1995). Autorregulación de la conducta y la personalidad. En Colectivo de autores. *Adolescente cubano. Una aproximación al estudio de su personalidad* (pp. 30-37.) La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Labarrere, A. (1998). Lev Semionovitch Vygotski y la investigación educativa. Curso pre - reunión II Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación, La Habana.
- Labarrere, A. (2006). Aprendizaje, Complejidad y Desarrollo. Agenda Curricular para Enseñar en los Tiempos Actuales. En *Revista de Psicología, Universidad de Chile, Vol. 22, No.2*, pp. 97-114.
- Labarrere, A. (2019). Mediación del aprendizaje y aprendizaje de la mediación en contextos inclusivos. Conversatorio en el marco de la Conferencia Regional para Latinoamérica y el Caribe: “Cognición, inclusión y cultura: Desafíos para el aprendizaje en contextos educativos actuales”. Centro de Desarrollo Cognitivo y Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, 18 y 19 de marzo, Santiago de Chile. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=odJlikk9uX4>
- Lanz, M. Z. (Comp.) (2006). *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Colección Ensayos y experiencias. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Cuaderno de discusión, No. 6. México: SEP.
- Latorre, A. (2014). Capítulo 12: La investigación acción. En: Bisquerra, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. pp. 369-394

- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *En: Propósitos y Representaciones, Vol. 2, No. 1, enero-junio*, pp. 161-214. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- Leontiev, A. N. (1981): *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lindner, R. (1995). Self-Regulated Learning and Teaching: An Introduction and Overview. En J. Q. Adams & Janice B. Welsch (Eds). *Multicultural Education: Strategies for implementation in Colleges and Universities*, Volumen 4 (pp. 57-69). Estados Unidos: Western Illinois University, Macomb (IL).
- Lindner, R. W., Harris, B. & Gordon, W. (1996). "The design and development of the Self-Regulated Learning Inventory: A status report". Poster presented at the April 1996, American Educational Research Association, Annual Convention, NY, Session 27/28, poster C7.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- López-Calva, J. M. y Gaeta, M. L. (2014). *Ética y autorregulación en la formación de profesionales de la educación*. México: Ediciones Del Lirio.
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona, núm. 12, enero-diciembre*, pp. 167-185. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117618010>
- Marcén, M. y Martínez-Caraballo, N. (2012). Gestión eficiente del tiempo de los universitarios: evidencias para estudiantes de primer curso de la Universidad de Zaragoza. En: *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, vol. 22, núm. 43, enero-marzo*, pp. 117-130 Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81824123011>.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. 5ta Edición. Madrid: Pearson Educación.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M.L. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó/Colofón.

- Montealegre, R. (1998). El experimento formativo en el estudio del lenguaje egocéntrico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 30, núm. 2, pp. 261-277.
- Morán, P. (2010). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. Reto para comprender y transformar la docencia. En: González, L. (comp.). *La educación en México: continuidad, cambios y perspectivas*. Estado de México: UAEM.
- Moskowitz, G. & Grant, H. (2009). *The Psychology of Goals*. New York: The Guilford Press.
- Narvaja, P. (1998). Cuestiones relativas a las estrategias de aprendizaje y su relación con el aprendizaje efectivo. *En Revista Científica de Educación de la Universidad del Salvador*, año 1, No 1.
- Padilla, M. R. (2010). La teoría fundamentada como estrategia interpretativa. La construcción de la categoría de “el prejuicio” en dos estudios de caso. En: Bénard, S. (coord.). *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Pp. 157-177.
- Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.
- Palacios, J. (2002). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México: Ediciones Coyoacán.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, vol. 30, núm. 2, mayo-agosto, pp. 450-462 Universidad de Murcia. España.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de la autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Revista Psicología Educativa* 20, pp. 11-22, Madrid. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>.
- Patrick, H. & Middleton, M.J. (2002). Turning the Kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. En. *Educational Psychologist*, Volume 37, Number 1, pp. 27-39, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Patrón, A. & Torres, C. (2015). Análisis de la propia práctica docente y construcción identitaria en la licenciatura en educación secundaria. Diálogo entre estudiantes y docentes En memorias electrónicas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Volumen 2, No1, 2015-2016, ISSN: 2007-7246.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Editorial Graó.

- Piaget, J. (1990). *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI Editores.
- Picard, Ch. (2002). *Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos*. La Habana: Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. & Monereo, C. (2002). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Pozo, J. I. y Postigo, Y. (1993): Las estrategias de aprendizaje como un contenido del currículum. En Monereo, C. (Comp.) *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Edicions Doménech, pp. 47-64
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. (2011). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2011). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. y Scheuer, N. (2011). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En: Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2011). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. y Scheuer, N. (2002). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo (coords.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Quesada, R. (2007). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa.
- Quintana, M. C. (2015). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación superior. Tema: procesos de formación y actores de la educación. En memorias electrónicas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Volumen 2, No1, 2015-2016, ISSN: 2007-7246.
- Ramírez, M.C. (2017). Aprendizaje autorregulado: diferencias por campus de conocimiento en estudiantes universitarios. En memorias electrónicas del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México del 20 al 24 de noviembre, año 3, No. 3,

2017-2018, ISSN: 2007-7246. Recuperado de:  
<http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14>.

- Ramírez, C. Y. y Hernández, L. F. (2019). Autorregulación académica y metas de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango. Tema: Procesos de aprendizaje y educación. En memorias electrónicas del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2018-2019, Año 4, No. 4, noviembre. ISSN: 2594-2433.
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, G. Gil, J. & García E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Rodríguez-Mena, M y García, I. (2003): “El aprendizaje para el cambio. Papel de la educación” En *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México*, Año 10. No 32, pp. 317 335.
- Rodríguez-Mena, M., García, I., Corral, R. & Lago, C. (2004). *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. La Habana: Prensa Latina.
- Rodríguez-Mena, M. (2008). La naturaleza social de los aprendizajes. En G. Fariñas y L. Coelho (orgs.) *Cadernos ECOS: Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano. Volumen II*. São Paulo: Terceira Margem Editora Didática Ltda.
- Rodríguez-Mena, M. (2013). Aprender en comunidades de práctica. Fundamentos teóricos y metodológicos del desarrollo de comunidades de aprendizaje en organizaciones laborales. Tesis Doctoral. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento Educativo, Universidad de La Habana.
- Rodríguez-Mena, M., López, C.L., Corral, R., Lorenzo, K., Pomares, W. y Lago, C. (2015). *La comunidad de aprendizaje MADIBA. Memorias de un viaje*. La Habana: Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.
- Rodríguez-Mena, M y Corral, R. (2015). Las competencias y su formación desde el enfoque histórico-social”. *Revista Alternativas Cubanas en Psicología. Volumen 3. Número 7/2015* ISSN 2007- 5847, en [www.acupsi.org](http://www.acupsi.org)

- Rodríguez-Mena, M., Corral, R. y López, C.L. (2017). Comunidad de aprendizaje, prácticas dialógicas y formación de competencias: apreciación de una experiencia. En Fried Schnitman, D (editora). *Diálogos para la transformación: desarrollo de proyectos e investigación generativa orientados a la construcción de futuros en Iberoamérica – Volumen 3*. Chagrin Falls, Ohio, USA: WorldShare Books - Taos Institute Publication
- Roloff, G. (1984). “La autovaloración en el estudio de la personalidad”. En Colectivo de autores, *Psicología de la Personalidad*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Roque, A. L. (2002). Diferencias en las estrategias y atribuciones de aprendizaje autoregulado de alumnos de nuevo ingreso a nivel licenciatura de la UDLA-Puebla. Tesis de Maestría, Escuela de Ciencias Sociales, Departamento de Ciencias de la Educación, UDLA, Puebla.
- Rosário, P.; Pereira, A.; Högemann, J.; Nunes, A. R.; Figueiredo, M.; Núñez, J.C.; Fuentes, S.; Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, vol. 13, núm. 2, (pp. 781-797). Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sagastizabal, Ma. A. & Perlo, C. (2006). La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas. Buenos Aires: Editorial STELLA y Ediciones La Crujía.
- Sáinz-Manzanarez, M. C. y Pérez, M. I. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. En: *Psicología desde el Caribe* Vol. 33, n.º 1, enero-abril. ISSN 0123-417x (impreso), ISSN 2011-7485 (on line). <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.1.8076>.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), pp. 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Secretaría de Educación Pública (2010). Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para maestros de Educación Básica en Servicio 2011-2012. México, D.F.: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2016). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2016-2017. México: SEP

- Secretaría de Educación Pública (2019). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo Escolar 2020-2021. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y Subsecretaría de Educación Básica (14 de diciembre). México: SEP.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.) (1998). *Self-regulated learning: From Teaching to Self-reflective Practice*. New York: Guilford Press
- Strauss, A. y J. Corbin. (2002): *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Talizina, N (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.
- Tarrés, M. L. (coord.) (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa, El Colegio de México, FLACSO.
- Tesch, R. (1990): *Qualitative Research: Analysis and Software Tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Torrano, F., Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. En: *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 156, pp. 160-173, IISUE-UNAM.
- Torrano, F. y González-Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- Torres, L. E., & Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. En: *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, pp. 255-270. Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29211204>
- Tuckman, B. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 4, 430-437.
- Universidad Pedagógica Nacional (2002). Plan de estudios de la Licenciatura en intervención educativa. México: UPN. Recuperado de: <http://www.lie.upn.mx/>
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Vargas, R. (2015). Acompañamiento formativo: una propuesta de formación para docentes, directivos, asesores de educación básica y superior en investigación educativa. En memorias electrónicas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Volumen 2, No1, 2015-2016, ISSN: 2007-7246.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (2006). El significado histórico de la crisis de la Psicología. *Obras Escogidas. Tomo I*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Vigotsky, L. S. (2006). *Psicología infantil. Obras Escogidas. Tomo IV*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Wertsch, J. W. (1995). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Whitney, D., & Trosten-Bloom, A. (2010). *El poder de la Indagación apreciativa*. La Habana: Publicaciones Acuario y CENESEX.
- Winne, P. H & Perry, N. E. (2005). Measuring self-regulated learning. En: Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (eds). *Handbook of self-regulation*. Orlando, FL: Academic Press (pp. 531-566)
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación.
- Zapata, O. (2005). *Metodología de la investigación. Para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Editorial Pax México.
- Zárate, N.E., Martínez, E.G. y Soto, M.G. (2017). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Gericultura de la Universidad Autónoma de Sinaloa. En memorias electrónicas del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México del 20 al 24 de noviembre, año 3, No. 3, 2017-2018, ISSN: 2007-7246. Recuperado de: <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14>
- Zimmerman, B. (2002). Becoming self-regulated learned: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.
- Zimmerman, B. & Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning. *American Educational Research Journal*, 23, pp. 614-628.



## Anexos

### Anexo 1.

Mapa curricular de la Licenciatura en intervención educativa (LIE). Línea Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA).

MAPA CURRICULAR LIE02						SEMESTRE
CAMPOS DE SABERES Y COMPETENCIAS						
Investigación Cuantitativa 10 créditos	Introducción a la epistemología 8 créditos	Problemas Soc. Contemporáneos 8 créditos	Cultura e Identidad 8 créditos			1º
Investigación Cualitativa 10	Desarrollo Regional y Microhistoria 10 créditos	Políticas Públicas y Sistemas Educativos Contemporáneos 8 créditos	Intervención Educativa 10 créditos		OPTATIVA	2º
Diagnóstico Socioeducativo 10 créditos	Teoría Educativa 8 créditos	Desarrollo Infantil 8 créditos	* Línea Especifica		OPTATIVA	3º
Diseño Curricular 8 créditos	Creación de ambientes de aprendizaje 10 créditos	Desarrollo del Adolescente y del Adulto 8 créditos	* Línea específica		OPTATIVA	4º
Administración y Gestión Educativa 8 créditos	Asesoría y Trabajo con Grupos 10 créditos	* Línea Especifica	* Línea Especifica	* Línea específica	OPTATIVA	5º
Planeación y Evaluación Institucional 10 créditos	Evaluación Educativa 10 créditos	* Línea Especifica	* Línea Especifica		OPTATIVA	6º
Seminario de Titulación I 10 créditos	* Línea Especifica	* Línea Especifica	* Línea Especifica	PRACTICAS PROFESIONALES	SERVICIO SOCIAL	7º
Seminario de Titulación II 10 créditos	* Línea Especifica	* Línea Especifica	* Línea Especifica			8º

# Mapa curricular

## Campos de saberes y competencias

Semestres

1o	Elementos Básicos de Investigación Cuantitativa	Introducción a la Epistemología	Problemas Sociales Contemporáneos	Cultura e Identidad	Optativas	
2o	Elementos Básicos de Investigación Cualitativa	Desarrollo Regional y Microhistoria	Intervención Educativa	Políticas Públicas y Sistemas Educativos Contemporáneos		
3o	Diagnóstico Socioeducativo	Teoría Educativa	Desarrollo Infantil	Corrientes en Educación de las Personas Jóvenes y Adultas		
4o	Diseño Curricular	Evaluación Educativa	Desarrollo del Adolescente y del Adulto	Objeto de Estudio y Transformación de la EPJA		
5o	Administración y Gestión Educativa	Asesoría y Trabajo con Grupos	Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la EPJA	Investigación Acción		
6o	Planeación y Evaluación Institucional	Creación de Ambientes de Aprendizaje	Didáctica Grupal	Ámbito y Áreas de Intervención de la EPJA	Prácticas Profesionales	Servicio Social
7o	Seminario de Titulación I	Diseño de Proyectos de Intervención Socioeducativa	Gestión de Proyectos Socioeducativos	Administración de Proyectos Socioeducativos		
8o	Seminario de Titulación II	Optativa Área de Intervención	Evaluación y Seguimiento de Proyectos Socioeducativos	Optativa Área de Intervención		



Área de Formación Inicial en Ciencias Sociales



Área de Formación Profesional en Educación



Área de línea Específica

## **Anexo 2.**

### **Cuestionario acerca del proceso de autorregulación.**

Contesta las siguientes preguntas a partir de las nociones que tengas:

1. ¿Qué es para ti la autorregulación del aprendizaje?
2. ¿Qué papel juega la autorregulación del aprendizaje en tu formación profesional?
3. ¿Qué necesitas para ser un aprendiz autorregulado?

### **Anexo 3.**

#### **Cuestionario de datos generales sociodemográficos y de historia escolar dirigido a estudiantes de UPN.**

Este instrumento va dirigido a la búsqueda de información general de carácter personal y escolar, por favor, contesta cada pregunta de acuerdo a lo solicitado.

1.- Nombre: \_\_\_\_\_

2.- Fecha de nacimiento: \_\_\_\_ Años cumplidos: \_\_\_\_\_

3.- Sexo: F \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_

4.- Estado civil:

Soltero(a) \_\_ Casado(a)\_\_\_\_ Separado(a) Unión libre \_\_\_\_\_ Divorciado(a)\_\_\_\_\_

5.- ¿Tienes hijos? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Cuántos?\_\_\_\_\_

6.- Lugar de residencia: \_\_\_\_\_

7.-Menciona las personas con las que vives.

8.- ¿Hablas algún dialecto o lengua indígena? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Cuál?\_\_\_\_\_

9.- ¿Hablas alguna lengua extranjera? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Cuál?\_\_\_\_\_

10.- Datos referidos a tu ocupación. En la actualidad, ¿en cuál de las siguientes situaciones te encuentras?

Sólo estudio\_\_\_\_\_

Principalmente estudio y hago algún trabajo\_\_\_\_\_

Principalmente trabajo y además estudio\_\_\_\_\_

Estudio y además estoy buscando trabajo\_\_\_\_\_

Otra situación \_\_\_\_\_

11.- ¿Dónde realizaste tus estudios previos? Precisa si fue institución pública o privada.

Preescolar \_\_\_\_\_

Primaria \_\_\_\_\_

Secundaria \_\_\_\_\_

Enseñanza media superior \_\_\_\_\_

12.- Promedio alcanzado en:

Primaria \_\_\_\_\_

Secundaria \_\_\_\_\_

Enseñanza media superior \_\_\_\_\_

13.- ¿Qué esperas obtener de la educación en un futuro? Ordena tus opciones de acuerdo al nivel de prioridad.

Un buen trabajo \_\_\_\_\_

Ganar dinero \_\_\_\_\_

Conocer gente (hacer relaciones) \_\_\_\_\_

Obtener conocimientos \_\_\_\_\_

La posibilidad de viajar \_\_\_\_\_

Hacer amigos \_\_\_\_\_

Un(a) novio(a) \_\_\_\_\_

Tener prestigio \_\_\_\_\_

Salir de la pobreza \_\_\_\_\_

Otro (Especifica) \_\_\_\_\_

No sé \_\_\_\_\_

14.- ¿Cuáles son tus expectativas en la Universidad?

15.- Describe tus metas para los próximos tres años.

## Anexo 4.

### Sistema de ejes de análisis y categorías para la valoración de las competencias de autorregulación del aprendizaje

Eje	Categoría
1. Comprensión del proceso de autorregulación y conceptualización del mismo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento del término o concepto</li> <li>- Conocimiento de algunos componentes o procesos asociados a la autorregulación (comprensión parcial del significado de autorregulación del aprendizaje).</li> <li>- Evolución en la apropiación del concepto</li> <li>- Importancia de la comprensión y elaboración conceptual</li> <li>- Presencia de intereses cognoscitivos</li> </ul>
2. Presencia de indicadores de competencias de autorregulación: de estructuración, gestión y contextualización del aprendizaje.	<p><b>Competencias de estructuración</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda y generación del conocimiento.</li> <li>- Dominio de conocimiento.</li> <li>- Uso de estrategias y técnicas de estructuración.</li> <li>- Búsqueda de sentido personal y resignificación propia.</li> </ul> <p><b>Competencias de gestión.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconocimiento.</li> <li>- Conocimiento sobre los procesos de gestión.</li> <li>- Proyección futura y planeación de fines de aprendizaje.</li> <li>- Organización del proceso de aprendizaje.</li> <li>- Conocimiento y uso de estrategias y técnicas para la gestión del aprendizaje.</li> <li>- Monitoreo y autoevaluación de experiencias de aprendizaje</li> <li>- Cooperación con los otros aprendices</li> </ul> <p><b>Contextualización</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Puesta en práctica de los aprendizajes previos.</li> <li>- Conocimiento y uso de estrategias de contextualización.</li> </ul>
3. Comprensión del significado de ser un aprendiz autorregulado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización del aprendiz autorregulado.</li> <li>- Reconocimiento de características de aprendiz autorregulado.</li> </ul>
4. Valoración de la importancia de ser aprendices autorregulados en su formación profesional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Justificación de la importancia de ser aprendices autorregulados.</li> <li>- Proyección de los beneficios de ser aprendices autorregulados en la práctica profesional.</li> </ul>
5. Autopercepción de saberes y comportamientos propios relacionados con las	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento de habilidades personales relacionadas con las competencias de autorregulación.</li> <li>- Identificación de rasgos y cualidades propias como aprendices autorregulados.</li> </ul>

competencias del aprendiz autorregulado y sus rasgos.	- Identificación de comportamientos vinculados a la autorregulación del aprendizaje.
6. Percepción y análisis de las necesidades y problemáticas que enfrentan para ser o convertirse en aprendices autorregulados.	- Dificultades propias para el manejo de competencias de autorregulación. - Reconocimiento de necesidades respecto a saberes cognitivos y procedimentales. - Problemáticas vinculadas a los procesos implícitos en la autorregulación.
7. Identificación de oportunidades de desarrollo y elaboración de nuevas metas de formación como aprendices autorregulados.	- Identificación de oportunidades contextuales y pedagógicas (externa). - Reconocimiento de oportunidades psicológicas y subjetivas (interno).
8. Propuestas de estrategias y acciones para favorecer su formación como aprendices autorregulados	- Propuestas de carácter procedimental y organizativo. - Propuesta de carácter cognitivo y metacognitivo. - Propuestas de carácter motivacional. - Propuestas de carácter ético.

Fuente: Elaboración propia.

## Anexo 5.

### Inventario del aprendizaje autorregulado.

Autores: Lindner, Harris & Gordon

Sexo: M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Carrera o área de formación: \_\_\_\_\_

Responde francamente seleccionando las respuestas que mejor describan tus comportamientos o tus actitudes más comunes hacia tus trabajos y tareas académicas. Trata de hacer una estimación de ti mismo de cómo el enunciado te describe a ti; no en términos de cómo piensas que debería ser, o de lo que otros piensan de ti. No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas serán absolutamente confidenciales y únicamente serán empleadas para propósitos de investigación. **Por favor contesta todos los enunciados, respetando el orden numérico del cuestionario.**

#### INSTRUCCIONES:

Por favor lee cada enunciado y posteriormente encierra en un círculo tu respuesta de acuerdo a las siguientes claves:

a = Casi siempre típico en mí

b = Frecuentemente típico en mí

c = Algunas veces típico en mí

d = No es muy típico en mí

e = No es típico en mí en lo absoluto.

1. Estudiar es un proceso misterioso. Algunas veces con lo que hago me va bien y otras no. Pero en cualquiera de los dos casos, realmente no sé por qué.

a      b      c      d      e

2. Llego preparado a clase para poder discutir el material de lectura que fue asignado.

a      b      c      d      e

3. Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que el establecer una comparación de qué tan bien lo hago con relación a otros.

a      b      c      d      e

4. Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo.

a      b      c      d      e

5. Cuando leo un texto o escucho una lectura, conscientemente intento separar las ideas principales de las ideas que apoyo.

a      b      c      d      e

6. En clases donde creo que es necesario tomar apuntes, reviso mis apuntes de la clase anterior antes de la siguiente clase.

a      b      c      d      e

7. Con el fin de ayudarme a estar lo más atento y concentrado posible, me propongo metas a

8. Si tengo problemas para entender materiales o textos presentados en la clase,

corto plazo y específicas para los cursos en los que esto inscrito.

a      b      c      d      e

trato de buscar y leer materiales diferentes que me puedan ayudar a explicar y aclarar las ideas con las cuales estoy teniendo problemas.

a      b      c      d      e

9. Después de estudiar nueva información para la clase, hago un alto y hago una revisión mental con el fin de determinar qué tanto de lo que he leído soy capaz de recordar.

a      b      c      d      e

10. Cuando reviso mis apuntes de clases, trato de identificar los puntos principales (subrayando o resaltándolos en los apuntes)

a      b      c      d      e

11. Cuando voy mal en una materia comparado con la mayoría de mis compañeros, me preocupo pues quizás no sea lo suficientemente listo.

a      b      c      d      e

12. Cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, una estrategia que empleo es la de revisar nuevamente mis apuntes contrastándolos con apuntes de otro compañero.

a      b      c      d      e

13. Cuando estoy leyendo un texto o revisando mis apuntes, algunas veces me detengo y me pregunto: ¿estoy entendiendo algo de esto?

a      b      c      d      e

14. Yo trato de captar y escribir los puntos principales durante la clase.

a      b      c      d      e

15. Para ayudarme a mantenerme firme en mis metas, me prometo recompensas si me va bien en el examen o en el curso.

a      b      c      d      e

16. Cuando siento que necesito ayuda y hay un grupo de estudio en el curso; participo en las sesiones de dicho grupo.

a      b      c      d      e

17. Cuando estoy revisando que tan listo estoy para hacer un examen, si me doy cuenta que no estoy lo suficientemente preparado; entonces elaboro un plan que me ayude para estar preparado realmente.

a      b      c      d      e

18. Para ayudarme a retener y entender lo que estoy estudiando, hago diagramas, resúmenes u organizo de cualquiera otra manera el material que yo estoy estudiando.

a      b      c      d      e

19. Me doy cuenta de que cuando no hago las cosas tan bien como yo esperaba hacerlas durante un curso, me desanimo y tengo menos motivación.

a      b      c      d      e

20. Cuando estoy estudiando me aílo de cualquier cosa que pueda distraerme.

a      b      c      d      e

21. Cuando estoy estudiando y empiezo a ver que estoy perdiendo la atención, me obligo a mantener la atención centrada en lo que estoy estudiando diciéndome mentalmente cosas

22. Para ayudarme a entender y comprender el material que estoy estudiando, trato de parafrasearlo en mis propias palabras.

a      b      c      d      e

como: “Mantén la atención” “Trabaja cuidadosamente”, etc.

a b c d e

23. Cuando decido a qué cursos o secciones inscribirme, busco las más fáciles.

a b c d e

25. Después de haber hecho un examen conscientemente trato de determinar qué tan bien seleccioné y preparé los conceptos incluidos en el examen.

a b c d e

27. Solamente me esfuerzo para que me vaya bien en las clases o cursos que personalmente considero importantes o interesantes.

a b c d e

29. Cuando reviso un texto o mis apuntes para prepararme para un examen, deliberadamente me detengo e intento recordar lo que pueda de lo que acabo de leer.

a b c d e

31. Aun cuando un curso me resulta aburrido o poco interesante, continúo trabajando duro y trato de hacer lo mejor posible.

a b c d e

33. Aun cuando siento que he puesto un gran esfuerzo en prepararme para un examen, no me va tan bien como esperaba.

a b c d e

35. Cada vez que en un curso no voy tan bien como me gustaría, lo que hago es identificar el problema y desarrollar un plan para resolverlo.

a b c d e

37. Después de estudiar para un examen, trato de reflexionar que tan efectivas han sido mis estrategias de estudio, si realmente éstas me están ayudando a aprender el material sobre el cual he estado trabajando.

24. Estudio sólo cuando hay necesidad.

a b c d e

26. Cuando estoy aprendiendo un material que no me es familiar y que es complejo, organizo (por ejemplo, un resumen, un mapa) algo en lo que pueda cuadrar lógicamente en mi mente los conceptos de ese material.

a b c d e

28. Cuando estudio, aparto cierta cantidad de tiempo y escojo un lugar apropiado, donde no sea interrumpido.

a b c d e

30. Para facilitarme el entender lo que estoy estudiando, trato de relacionar el material que estoy estudiando con ejemplos de mi propia vida.

a b c d e

32. Debido a mi variedad de obligaciones encuentro difícil apegarme a un horario de estudio.

a b c d e

34. Cuando estoy aprendiendo un nuevo material, trato de alguna forma de elaborar, expandir o “darle vida” a lo que estoy aprendiendo.

a b c d e

36. Para ayudarme a cumplir con las metas académicas que me establezco, desarrollo un plan u horario a seguir que reviso regularmente.

a b c d e

38. Cuando estoy estudiando o aprendiendo conceptos o ideas abstractas, trato de visualizar o pensar en una situación concreta o evento donde tales conceptos puedan ser útiles o puedan aplicarse.

- |   |   |
|---|---|
| <p>a      b      c      d      e</p> <p>39. Me siento confuso e indeciso acerca de las metas educativas que debería alcanzar.</p> <p>a      b      c      d      e</p><br><p>41. Cuando estudio, marco o de alguna forma sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que aún no he entendido del todo.</p> <p>a      b      c      d      e</p><br><p>43. Incluso cuando una clase se pone más difícil o menos interesante de lo que yo esperaba, para mí sigue siendo importante hacer lo mejor que pueda.</p> <p>a      b      c      d      e</p><br><p>45. Cuando estoy estudiando, en lugar de simplemente releer las cosas un par de veces, me regreso y enfoco mi atención en conceptos, ideas y procedimientos que encuentro difíciles de entender o recordar.</p> <p>a      b      c      d      e</p><br><p>47. Incluso cuando sé que estoy luchando por sacar una clase no me rindo y continúo haciendo lo mejor que puedo.</p> <p>a      b      c      d      e</p><br><p>49. Antes de leer un capítulo en un libro de texto o cualquier lectura asignada, primero le doy una hojeadá al material para tener una idea en general del tema, después me pregunta a mí mismo "qué es lo que yo ya sé sobre este tema".</p> <p>a      b      c      d      e</p><br><p>51. Tiendo a creer que lo que aprendo después de una clase o de un curso depende principalmente de mí.</p> <p>a      b      c      d      e</p> | <p>a      b      c      d      e</p> <p>40. Aunque sé qué cosas debería hacer para obtener mejores calificaciones, a menudo no las hago debido a los conflictos o distracciones que de repente se me presentan.</p> <p>a      b      c      d      e</p><br><p>42. Cuando tengo que atender conceptos poco familiares, o ideas que están relacionadas entre sí, uso mi imaginación (representaciones mentales) para ayudarme a vincularlas y unirlas.</p> <p>a      b      c      d      e</p><br><p>44. Yo estudio mejor bajo presión. Soy de los que estudia una noche antes del examen.</p> <p>a      b      c      d      e</p><br><p>46. Si estoy aprendiendo un tema que no me es familiar trato de pensar y de hacer analogías con ideas o experiencias que sí me sean familiares.</p> <p>a      b      c      d      e</p><br><p>48. Incluso cuando me cuesta mucho trabajo una clase, para mí es muy difícil ir con mi profesor y comentarle sobre esa situación.</p> <p>a      b      c      d      e</p><br><p>50. Cuando tengo que aprender o recordar de memoria muchos conceptos relacionados, trato de asociar cada uno con una imagen mental original o inusual.</p> <p>a      b      c      d      e</p><br><p>52. Para ayudarme a obtener lo máximo en un curso, le hago preguntas a mi instructor o busco otras formas hasta donde me es posible, de que mi instructor me las clarifique.</p> <p>a      b      c      d      e</p> |
|---|---|

53. Antes de empezar a estudiar seriamente, examino y analizo cuidadosamente la cantidad de material que me es familiar y el que me es difícil; materiales que tengo que manejar perfectamente para tener éxito.

a      b      c      d      e

55. Me siento con cierta confianza en la mayoría de mis clases porque sé de lo que yo soy capaz en términos académicos.

a      b      c      d      e

57. Después de prepararme para un examen, me pregunto a mi mismo "¿Si tuviera el examen sobre este tema en este momento, qué calificación me sacaría?"

a      b      c      d      e

59. Cuando el aprendizaje llega a ser estresante y difícil, trato activamente de manejar la situación haciendo cosas como, incrementar mi esfuerzo, o buscar información adicional que me ayuden a clarificar el tema.

a      b      c      d      e

61. Cuando me enfrento a un problema en mis clases (por ejemplo: prepararme para un examen, escribir un documento), para ayudarme a tener éxito, desarrollo un plan o una estrategia que me ayude como guía y pueda también evaluar mi progreso.

a      b      c      d      e

63. Creo que la habilidad es la que determina el éxito o el fracaso académico.

a      b      c      d      e

65. Después de hacer un examen, reviso y evaluo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso cómo utilizar esta información para mejorar en la preparación de exámenes futuros.

a      b      c      d      e

54. Cuando estoy estudiando para una clase, solicito asesorías para clarificar lo que no he entendido.

a      b      c      d      e

56. Si no entiendo algo durante una clase, solicito asesorías para clarificar lo que no he entendido.

a      b      c      d      e

58. Antes de leer un capítulo en un libro de texto, leo las preguntas de repaso al final del capítulo (o las preguntas que me dé el instructor) para ayudarme a decidir en qué debo enfocarme mientras estoy estudiando.

a      b      c      d      e

60. Uso un calendario, una agenda diaria o cualquier otra forma en la que llevo el control de mis materias o fechas importantes.

a      b      c      d      e

62. Durante las presentaciones de mi clase, atiendo cuidadosamente cualquier seña o pista que el instructor dé acerca de cuáles conceptos e ideas son las más importantes de aprender y recordar.

a      b      c      d      e

64. Incluso cuando no estoy seguro de haber entendido lo que se ha presentado en clase, de todos modos no hago preguntas en clase.

a      b      c      d      e

66. Cuando tomo apuntes en clase, usualmente trato de organizar la información presentándola en forma lógica (por ejemplo, subrayar, resaltar, hacer resúmenes, mapas, etc.)

a      b      c      d      e

67. Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo.

a      b      c      d      e

69. Cuando me estoy preparando para estudiar un capítulo en un libro, o cualquier otro material de lectura, con el fin de determinar en qué necesito enfocar mi atención. Primero le echo una hojeada al texto completo para tener una imagen mental de cómo está presentado el material.

a      b      c      d      e

71. Yo veo las calificaciones como algo que el instructor da y no como algo que el estudiante se gana.

a      b      c      d      e

73. Cuando estoy sumido en un problema o en mis intentos por comprender material para la clase, trato de pensar en una analogía o en una comparación entre mi situación actual y situaciones similares en las que he estado anteriormente.

a      b      c      d      e

75. Las calificaciones que obtengo corresponden a qué tan duro he trabajado y cuánto tiempo he dedicado a estudiar.

a      b      c      d      e

77. Cuando preparo una presentación, documento o proyecto para la clase, no solamente pienso acerca del tema y hago un esquema para trabajar en él; sino que trato de anticiparme a las preguntas que puedan surgir en la audiencia y me preparo para ellas.

a      b      c      d      e

79. Disfruto tomar cursos que son desafiantes, o estudiar material nuevo, porque lo anterior implica la mejor oportunidad para aprender.

a      b      c      d      e

68. Cuando preparo una presentación de clase o un documento, investigo cuidadosamente y utilizo todos los recursos de la biblioteca del campus.

a      b      c      d      e

70. Cuando leo un libro de texto, la mayoría de las veces enfoco mi atención en el significado de palabras y términos específicos.

a      b      c      d      e

72. Si encuentro una palabra o término que no conozco en mi lectura para la clase, me detengo y busco el significado en el diccionario.

a      b      c      d      e

74. Durante las clases me es difícil separar las ideas principales de aquellas que no lo son.

a      b      c      d      e

76. Entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas.

a      b      c      d      e

78. Para aprender material nuevo o poco familiar, siempre trato de estudiarlo tal como está en el libro de texto o como lo presentó el profesor.

a      b      c      d      e

80. Me es muy difícil decidir cómo utilizar mi tiempo más eficientemente para preparar mis exámenes.

a      b      c      d      e

## **Anexo 6.**

### **Guía de entrevista apreciativa-generativa.**

Durante el último año han participado activamente en el proceso de devenir aprendices autorregulados, mientras se han formado como investigadores en la materia Investigación-acción. Esta entrevista tiene el propósito de propiciar un diálogo acerca de experiencias de éxito donde la autorregulación del aprendizaje tuvo un importante papel. Queremos reconocerlas, compartirlas y aprender de ellas. Llevar a la práctica estos aprendizajes puede favorecer el desarrollo futuro de la autorregulación del aprendizaje de todos ustedes.

Cuenta brevemente una experiencia significativa en tu rol de aprendiz autorregulado durante el curso de Investigación-acción; algo de lo que te sientes realizado y orgulloso por los logros obtenidos.

- ¿Qué la hace significativa para ti?
- ¿Qué sentimientos, emociones, estados de ánimo te produce recordar esa experiencia? ¿Por qué?
- Probablemente durante el proceso de hacerte aprendiz autorregulado tuviste dificultades, barreras, incomprensiones ¿cómo lograste sortearlos?
- ¿Te fue difícil encontrar oportunidades en medio de las dificultades? ¿Qué tipo de oportunidades identificaste y cómo las utilizaste?
- Durante ese proceso ¿qué te llamó más la atención? ¿qué te provocó curiosidad? ¿qué hiciste para profundizar en ello?
- ¿Qué tipo de interrogantes, dudas, incertidumbres aparecieron durante el proceso? ¿cómo las afrontaste?

Ha pasado un año y ya te consideras un aprendiz autorregulado.

¿Qué ha pasado en ti para sentirte de esa manera?

¿Cómo has logrado ese nivel de desarrollo?

¿Cuáles fueron las acciones que llevaste a cabo para convertirte en aprendiz autorregulado y cómo las evaluaste?

## **Anexo 7.**

### **Documento de consentimiento informado.**

#### **Carta de consentimiento informado para estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171 Morelos, Sede Ayala, grupo tercer semestre**

Título del proyecto: Desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional: una aproximación desde el Enfoque-Histórico-Cultural

#### **Estimada/o estudiante:**

#### **Introducción/Objetivo:**

Buenos días: Como parte del Programa de Doctorado en Psicología del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y con la autorización de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171 de Morelos, se está realizando el estudio titulado “Desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional: una aproximación desde el Enfoque-Histórico-Cultural”, cuyo objetivo es: Diseñar, implementar y validar un programa de formación psicopedagógico para la apropiación de competencias para la autorregulación del aprendizaje, dirigido a estudiantes de nivel superior que se forman para maestros e interventores educativos en el contexto de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la UPN.

#### **Si Usted acepta participar, ocurrirá lo siguiente:**

Se le pedirá formar parte del grupo de estudiantes que llevará a cabo el proceso de investigación-acción y que serán actores principales del descubrimiento de problemáticas y la búsqueda de estrategias para desarrollar el proceso de autorregulación del aprendizaje en el contexto de su formación universitaria. Como parte de este proceso, que durará dos años, será necesaria su participación en varias actividades diagnósticas donde se le solicitará contestar cuestionarios, inventarios de evaluación del nivel de autorregulación del aprendizaje, entrevistas e integrar grupos focales, será partícipe, además, del programa que se diseñará para desarrollar competencias para la autorregulación. Dicho programa se instrumentará en el marco de algunas de las materias de estudio que usted cursará como parte de la LIE y en sesiones de trabajo complementarias, fuera del horario de clases, que tendrán una duración de dos horas; las mismas se harán dos veces por

semana. Es importante señalar, que durante la ejecución del programa y tras su culminación, se harán evaluaciones para constatar sus efectos en el desarrollo de las competencias de autorregulación por medio de las técnicas mencionadas y de otras como la observación participante, el análisis de productos de la actividad y el portafolios de evidencias, cuya participación estará también involucrada.

Las entrevistas, cuestionarios, grupos focales e inventarios se llevarán a cabo en la UPN, sede Ayala, en los tiempos que usted disponga, que no interfieran con las actividades escolares. En algunos casos, será necesario grabar la información proporcionada para manejarla de forma precisa y cumplir con los fines de la investigación. Las grabaciones, datos proporcionados y documentos elaborados serán guardados en un lugar seguro y estarán a cargo del investigador responsable del estudio.

**Confidencialidad:** Toda la información que usted nos proporcione será de carácter confidencial, y será utilizada únicamente por la investigadora del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito diferente al de esta investigación. Usted quedará identificado mediante un código y no mediante su nombre. Los resultados de este estudio serán publicados con fines científicos, pero se presentarán de tal manera que Usted no podrá ser identificado.

**Beneficios:** El estudio que se sugiere se encamina a desarrollar competencias de autorregulación que podrán fortalecer sus procesos de aprendizaje y se encaminan a enriquecer su formación profesional. En ese sentido, participar en la investigación puede brindarle beneficios directos, en tanto el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para lograr un mejor desempeño como aprendiz y como futuro profesional y educador, le permitirá apropiarse de nuevos recursos, estrategias de aprendizaje y desarrollar metas personales y profesionales necesarias para orientar su superación y mejora continua. De igual forma, su participación, puede beneficiar a otros grupos de estudiantes universitarios, especialmente de la UPN, a quienes también podría brindarse el programa que se genere y valide en esta investigación.

**Riesgos Potenciales/Compensación:** Su participación en el estudio no implica ningún riesgo para usted. Podría ser que alguna de las preguntas que se hacen en los cuestionarios, durante las entrevistas o en los grupos focales, lo hicieran sentir un poco incómodo. Usted tiene el derecho de no contestar cualquier pregunta que le perturbe.

Usted no recibirá pago alguno por su participación en el estudio, ni implica gasto alguno para usted.

**Participación Voluntaria/Retiro:** La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Usted está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su participación del mismo en cualquier momento. Su decisión de participar o de no participar no afectará de ninguna manera las actividades escolares, ni su desempeño en la UPN.

**Números a Contactar:** Si tiene usted alguna pregunta o comentario con respecto al proyecto, por favor comuníquese de lunes a viernes con la Mtra. Ivet García Montero investigadora responsable del proyecto, al siguiente número de teléfono: 735 141 16 10 en la ciudad de Ayala.

Si tiene Usted preguntas generales acerca de sus derechos como participante en la investigación, puede comunicarse con la asesora de este proyecto, Dra. Doris Castellanos Simons, investigadora del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la UAEM, al teléfono (777) 327 71 72 entre las 9:30 a.m. y las 5:30 p.m. o si lo prefiere puede escribirle a la siguiente dirección de correo: doriscastellanoss@gmail.com.

Si acepta participar en el estudio, usted recibirá una copia de este documento que le pediremos que firme.

**Consentimiento para participar en el estudio**

Su firma indica su aceptación para participar voluntariamente en el presente estudio.

Nombre del participante:

\_\_\_\_\_

Fecha:

\_\_\_\_\_  
Día / Mes / Año

Firma:

\_\_\_\_\_

***Testigo #1:***

Nombre:

\_\_\_\_\_

Firma:

\_\_\_\_\_

Fecha:

\_\_\_\_\_  
Día / Mes / Año

***Testigo #2:***

Nombre:

\_\_\_\_\_

Firma:

\_\_\_\_\_

Fecha:

\_\_\_\_\_  
Día / Mes / Año

Nombre y firma de la persona que obtiene el consentimiento:

Nombre

\_\_\_\_\_

Firma

\_\_\_\_\_

**Anexo 8.**  
**Resumen de las metas para los próximos tres años.**

ID	Edad	Metas próximos tres años
S1	22	Terminar la Universidad, y no reprobar ninguna materia, así tener una buena profesión.
S2	20	. Saber argumentar . Aprender a hacer intervención . Trabajar con grupos
S3	19	Mejorar en el ámbito personal y profesional . Tener más conocimientos para obtener un mejor trabajo . Conocer más personas, que me ayuden a crecer y hacer relaciones con otras personas
S4	22	Terminar la Universidad. - Realizar adquisiciones de negocios. [Serv. Público (transporte)] - Dar clases en Media Superior -Irme de intercambio -Dominar el inglés y aprender Mandarín.
S5	19	Terminar la carrera, Trabajar, Hacer una maestría
S6	20	Poder terminar la Universidad con el apoyo de mi mamá para después poder trabajar y seguir preparándome para poder ser una mejor persona y poder ayudar a mi mamá
S7	24	Superarme más e ir aprendiendo cosas nuevas las cuales me ayuden en mi desempeño tanto como estudiante y como madre Tener un buen trabajo para poder tener un buen sustento en mi familia Tener buenas herramientas y conocimientos para poder desempeñarme en el trabajo
S8	20	Sacar 10, encontrar un trabajo de fines de semana si se puede en una organización civil mejor, graduarme, y titularme y encontrar trabajo, viajar, vivir sola
S9	19	Tener un buen trabajo, Terminar la licenciatura, Obtener mejores conocimientos, Ser profesional.
S10	20	Poder terminar la licenciatura, poder encontrar trabajo y casarme
S11	26	Poderme titular en I.E, para así trabajar con personas donde requieran de mi ayuda y crear proyectos para mejorar la educación. Empezar una maestría, para seguir preparándome, en esta licenciatura y poder construir nuevos conocimientos
S12	999	Seguir trabajando para poder solventar mis estudios. Terminar la licenciatura
S13	27	Terminar mi carrera, Titularme de manera rápida, Aprender a construir del todo proyectos de intervención, Recuperar mi salud, Iniciar la construcción de una casa propia

S14	20	Poder terminar de entender la Intervención y como aplicarla
S15	19	Aprender más, Conocer más la licenciatura, Ser mejor persona, Saber en qué quiero trabajar, Tener un trabajo que me haga feliz, Tener una familia y convivir más con la que tengo.
S16	23	Terminar la licenciatura, Titularme, Desarrollar más el hábito de la lectura, Hacer trabajo social, Encontrar un buen empleo en alguna institución no gubernamental, Casarme, Visitar a mis papás y hermanos(as) más seguido
S17	20	Aprender otro idioma, Viajar, Conocer más cosas sobre diferentes ámbitos, Realizar algún proyecto
S18	23	Una universidad que humanice, mediante la implicación de cada uno de los sujetos formando concientización sobre la educación quitando los prejuicios sobre esta
S19	19	Aprender a desarrollar proyectos y relacionarme con más personas. Obtener un trabajo estable. Poder ser de mayor ayuda a mi familia. Desarrollar mis habilidades (mentales y deportivas). Comenzar a formar una familia
S20	19	Terminar la licenciatura obtener un trabajo Y darles lo mejor a mis hermanos en cuanto a educación. Tener lo mejor en Cuanto a economía Para que no le falte nada a mis Padres
S21	20	Aprender mucho y terminar la carrera
S22	22	Conseguir empleo que me interese, Viajar a distintos estados de la República, Seguirme preparando Intelectualmente
S23	21	Poder terminar la carrera, tener salud. Un buen trabajo, una familia prospera y poder viajar
S24	19	Pues terminar la licenciatura. Casarme por la iglesia

S25	19	Terminar la licenciatura en Int. Educativa. Quizás comenzar una maestría o desempeñarme en un trabajo que tenga que ver con educación
S26		primero terminar mi licenciatura, seguir preparándome (seguir estudiando), conseguir un buen trabajo
S27	20	Trabajar haciendo intervención educativa en alguna Asociación Civil Formar una familia propia y tener una casa propia
S28	20	Culminar mi universidad, Obtener mi título y posiblemente hacer una maestría
S29	21	Entrar a un curso de Ingles
S30	19	Ser mejor persona. Tener más conocimientos. Un trabajo. Ayudar económicamente a mi familia
S31	21	1.- Tener un buen trabajo (en educación básica). 2.- Salirme de mi estado y vivir en otro. 3.- Tener una buena compañía.
S32	19	Tengo muchas metas: Tener una familia, Ser un profesionista que ayude a la sociedad, Trabajar con gusto y no ser oprimido, Estudiar otra ciencia sin ir a una escuela, Reconocerme como un ser dentro de la sociedad, Escribir un libro sobre el campo de la educación.
S33	21	Poder terminar la licenciatura, Conseguir un trabajo estable, Crecer en conocimiento, Mejorar mi personalidad
S34	19	Terminar mi carrera, tener trabajo, haber crecido como persona y tener un bebé.

## **Anexo 9.**

### **Metas de aprendizaje elaboradas en la materia trabajadas durante el proceso de IAP.**

#### **MATERIA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO**

Fecha de elaboración: 15 DE AGOSTO DE 2016

##### Metas de Aprendizaje grupales:

1. Comprender el Concepto de Desarrollo Infantil y su evolución a lo largo de la Historia.
2. Reconocer las características del desarrollo infantil.
3. Conceptualizar el término Infancia o Niñez y sus características.
4. Conocer las teorías que explican el desarrollo infantil.
5. Comparar, analizar y comprender las diferentes teorías, entre ellas la Psicogenética (Piaget), Sociocultural (Vigotsky) y la Psicoanalítica o Psicodinámica (Freud).
6. Reconocer las etapas de desarrollo en la infancia y sus características.
7. Comprender el desarrollo y las diferencias entre las etapas a partir del análisis de los procesos psicológicos. Tales como cognitivo, afectivo-motivacionales, socio-interactivo y morales.
8. Aplicar los conocimientos teóricos en estudios de casos Individuales y Colectivos (observaciones y vivencias).

#### **MATERIA DESARROLLO DE LA ADOLESCENCIA Y LA ADULTEZ**

Fecha de elaboración: 3 DE FEBRERO DEL 2017

##### Metas de Aprendizaje Grupales.

1. Conocer y analizar los conceptos de pubertad, adolescencia y adultez.
2. Saber el impacto que tiene la infancia en las siguientes etapas del Desarrollo.
3. Conocer las características de las etapas de la adolescencia y la adultez.
4. Analizar los cambios físicos, biológicos y psicológicos que experimentan los adolescentes y adultos.
5. Conocer la influencia de los factores contextuales (familia) en la adolescencia y adultez.
6. Conocer las teorías y autores que explican la adolescencia y adultez.
7. Elaborar un proyecto para aplicar la teoría en la práctica.
8. Promover interacción con adolescentes y jóvenes, explicaciones acerca de los cambios).
9. Mini proyecto de Orientación Vocacional.
10. Taller de análisis y manejo de cambios en la adolescencia.
11. Estudio de caso Adolescencia/Juventud.

## **MATERIA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

Fecha de elaboración: 14 DE AGOSTO DEL 2017

### Construcción de metas grupales de aprendizaje y encuadre del curso

1. Conocer y analizar los conceptos de investigación, investigación-acción e investigación-acción participativa, para reconocer sus diferencias y características.
2. Conocer las diferentes teorías que sustentan la IA y los autores que las representan.
3. Conocer los diferentes tipos de IA.
4. Conocer los pasos del proceso de la IA y de la IAP.
5. Identificar y aplicar las técnicas e instrumentos de la IA y de la IAP.
6. Diseñar y poner en práctica un proyecto de IAP.
7. Reconocer problemática y hacer diagnóstico.
8. Elaborar un plan de acción.
9. Valorar y sistematizar los resultados.

## **MATERIA CREACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE**

### Metas Grupales de Aprendizaje

Fecha de elaboración: 29 DE ENERO DE 2018

1. Conocer los principales conceptos relacionados con la creación de ambientes de Aprendizaje (aprendizaje, ambiente, aprendizaje significativo)
2. Conocer y entender los diferentes tipos de aprendizaje (ambientes de aprendizaje) desde distintas posturas pedagógicas (Teorías).
3. Reconocer las aportaciones que se han hecho sobre la creación de ambientes de aprendizaje.
4. Conocer y comprender a través de la Teoría como y para que se construyen los ambientes de aprendizaje (Teorías del desarrollo de A.A.)
5. Identificar y analizar los componentes de los ambientes de aprendizaje y las condiciones para crearlos (Elementos Articulados).
6. Reconocer las características y las ventajas de la creación de buenos ambientes de aprendizaje.
7. Identificar los factores psicopedagógicos que posibilitan la creación de ambientes de aprendizaje diferentes.
8. Conocer y apropiarse de diversas estrategias, técnicas y herramientas que faciliten y fortalezcan la creación y desarrollo de ambientes de aprendizaje.
9. Analizar y aplicar las nuevas propuestas teórico-metodológicas para el diseño de ambientes de aprendizaje.

## **MATERIA SEMINARIO DE TITULACIÓN I**

Fecha de elaboración: 17 DE AGOSTO DE 2018

### Metas de Aprendizaje:

1. Analizar los documentos generales de UPN que guían el proceso de titulación y conocer sus requisitos.
2. Reconocer los momentos del Proceso de Intervención y la estructura del Proyecto de Desarrollo Educativo.
3. Reconocer los elementos Teórico-metodológicos y administrativos con los que se cuenta y aquellos que hay que desarrollar para culminar el proceso de Titulación.
4. Conocer y aplicar estrategias de Problematización para delimitar el problema y objetivos de Intervención.
5. Adquirir y diversificar competencias profesionales para realizar diagnóstico, investigación y redacción de documentos de titulación (dominio de metodología, Teoría y procedimientos)
6. Conocer y desarrollar habilidades y estrategias para el manejo de la información y la interpretación de datos. (Selección, clasificación, jerarquización)
7. Indagar respecto a la fundamentación teórica del diagnóstico y las partes que lo conforman, para aplicarlo en el proyecto de intervención.
8. Conocer y ampliar el manejo de técnicas para realizar el diagnóstico socioeducativo.
9. Conocer y manejar estrategias para la revisión y construcción del marco teórico o sustentos.
10. Analizar críticamente los proyectos de titulación para mejorar nuestro proyecto a lo largo del seminario.
11. Conocer y aplicar procedimientos para la elaboración del plan de intervención y evaluación del proyecto.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



## CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA

Cuernavaca, Mor; a 18 de mayo de 2020

**DRA. ADELA HERNÁNDEZ GALVÁN**  
**JEFA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**  
**P R E S E N T E**

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los **votos aprobatorios** de la revisión de la tesis titulada: **“Desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional”**, trabajo que presenta la **c. Mtra. Ivet García Montero**, quien cursó el **Doctorado en Psicología** en el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi) de la UAEM.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

### A T E N T A M E N T E

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
Dra. Doris Castellanos Simons			
Dra. Imke Hindrichs			
Dra. Gabriela López Aymes			
Dr. Eduardo Hernández Padilla			
Dr. Luis Pérez Álvarez			
Dr. Josué Anzaldúa Andreu			
Dra. Ruth Belinda Bustos Córdova			

\*En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).

Pico de Orizaba 1, casi esq. con Popocatepetl, Col. Volcanes, Cuernavaca Morelos, México 62350,  
Tels. (777) 3167720, (777) 3297000 Ext, 7970/ [citpsi@uaem.mx](mailto:citpsi@uaem.mx). Doctorado Ext. 3736 [doctorado.citpsi@uaem.mx](mailto:doctorado.citpsi@uaem.mx)





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA

Cuernavaca, Mor; a 18 de mayo de 2020

**DRA. ADELA HERNÁNDEZ GALVÁN**  
**JEFA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**  
**P R E S E N T E**

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los **votos aprobatorios** de la revisión de la tesis titulada: **"Desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional"**, trabajo que presenta la **c. Mtra. Ivet García Montero**, quien cursó el **Doctorado en Psicología** en el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi) de la UAEM.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

**A T E N T A M E N T E**

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
Dra. Doris Castellanos Simons			
Dra. Imke Hindrichs			
Dra. Gabriela López Aymes			
Dr. Eduardo Hernández Padilla			
Dr. Luis Pérez Álvarez			
Dr. Josué Anzaldúa Andreu			
Dra. Ruth Belinda Bustos Córdova			

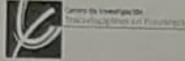
\*En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).

Pico de Orizaba 1, casi esq. con Popocatepetl, Col. Volcanes, Cuernavaca Morelos, México 62350,  
Tels. (777) 3167720, (777) 3297000 Ext, 7970/ [citpsi@uaem.mx](mailto:citpsi@uaem.mx). Doctorado Ext. 3736 [doctorado.citpsi@uaem.mx](mailto:doctorado.citpsi@uaem.mx)





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA**

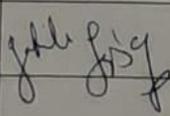
Cuernavaca, Mor; a 18 de mayo de 2020

**DRA. ADELA HERNÁNDEZ GALVÁN**  
**JEFA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**  
**P R E S E N T E**

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los **votos aprobatorios** de la revisión de la tesis titulada: **"Desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional"**, trabajo que presenta la **c. Mtra. Ivet García Montero**, quien cursó el **Doctorado en Psicología** en el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi) de la UAEM.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

**A T E N T A M E N T E**

<b>VOTOS APROBATORIOS</b>			
<b>COMISIÓN REVISORA</b>	<b>APROBADO</b>	<b>CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*</b>	<b>SE RECHAZA*</b>
Dra. Doris Castellanos Simons			
Dra. Imke Hindrichs			
Dra. Gabriela López Aymes			
Dr. Eduardo Hernández Padilla			
Dr. Luis Pérez Álvarez			
Dr. Josué Anzaldúa Andreu			
Dra. Ruth Belinda Bustos Córdova			

\* En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días)

Pico de Orizaba 1, casi esq. con Popocatepetl, Col. Volcanes, Cuernavaca Morelos, México 62350.  
Tels (777) 3167720, (777) 3297000 Ext. 7970/ [citpsi@uaem.mx](mailto:citpsi@uaem.mx) Doctorado Ext. 3736 [doctorado.citpsi@uaem.mx](mailto:doctorado.citpsi@uaem.mx)

**UA  
EM**

*Una universidad de excelencia*

RECTORÍA  
2017-2023



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



Centro de Investigación  
Transdisciplinar en Psicología

## CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA

Cuernavaca, Mor; a 18 de mayo de 2020

**DRA. ADELA HERNÁNDEZ GALVÁN**  
**JEFA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**  
**P R E S E N T E**

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los **votos aprobatorios** de la revisión de la tesis titulada: **“Desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional”**, trabajo que presenta la **c. Mtra. Ivet García Montero**, quien cursó el **Doctorado en Psicología** en el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi) de la UAEM.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

### A T E N T A M E N T E

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
Dra. Doris Castellanos Simons			
Dra. Imke Hindrichs			
Dra. Gabriela López Aymes			
Dr. Eduardo Hernández Padilla			
Dr. Luis Pérez Álvarez			
Dr. Josué Anzaldúa Andreu			
Dra. Ruth Belinda Bustos Córdova			

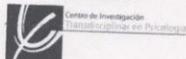
\*En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).

Pico de Orizaba 1, casi esq. con Popocatepetl, Col. Volcanes, Cuernavaca Morelos, México 62350,  
Tels. (777) 3167720, (777) 3297000 Ext, 7970/ [citpsi@uaem.mx](mailto:citpsi@uaem.mx). Doctorado Ext. 3736 [doctorado.citpsi@uaem.mx](mailto:doctorado.citpsi@uaem.mx)





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



## CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA

Cuernavaca, Mor; a 18 de mayo de 2020

**DRA. ADELA HERNÁNDEZ GALVÁN**  
**JEFA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**  
**PRESENTE**

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los votos aprobatorios de la revisión de la tesis titulada: *"Desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional"*, trabajo que presenta la c. Mtra. Ivet García Montero, quien cursó el Doctorado en Psicología en el Centro de Investigación Transdisciplinaria en Psicología (CITPSi) de la UAEM.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

### ATENTAMENTE

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
Dra. Doris Castellanos Simons			
Dra. Imke Hindrichs			
Dra. Gabriela López Aymes			
Dr. Eduardo Hernández Padilla			
Dr. Luis Pérez Álvarez			
Dr. Josué Anzaldúa Andreu			
Dra. Ruth Belinda Bustos Córdova			

\*En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).

Pico de Orizaba 1, casi esq. con Popocatepetl, Col. Volcanes, Cuernavaca Morelos, México 62350,  
Tels. (777) 3167720, (777) 3297000 Ext. 7970/ [citpsi@uaem.mx](mailto:citpsi@uaem.mx). Doctorado Ext. 3736 [doctorado.citpsi@uaem.mx](mailto:doctorado.citpsi@uaem.mx)

**UA  
EM**

Una universidad de excelencia

RECTORIA  
2017-2023



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA

Cuernavaca, Mor; a 18 de mayo de 2020

**DRA. ADELA HERNÁNDEZ GALVÁN**  
**JEFA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**  
**P R E S E N T E**

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los **votos aprobatorios** de la revisión de la tesis titulada: **"Desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional"**, trabajo que presenta la c. Mtra. Ivet García Montero, quien cursó el **Doctorado en Psicología** en el Centro de Investigación Transdisciplinaria en Psicología (CITPsi) de la UAEM.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

**A T E N T A M E N T E**

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
Dra. Doris Castellanos Simons			
Dra. Imke Hindrichs			
Dra. Gabriela López Aymes			
Dr. Eduardo Hernández Padilla			
Dr. Luis Pérez Álvarez			
Dr. Josué Anzaldúa Andreu			
Dra. Ruth Belinda Bustos Córdova			

\*En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



Centro de Investigación  
Transdisciplinar en Psicología

## CENTRO DE INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN PSICOLOGÍA

Cuernavaca, Mor; a 18 de mayo de 2020

**DRA. ADELA HERNÁNDEZ GALVÁN**  
**JEFA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**  
**P R E S E N T E**

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los **votos aprobatorios** de la revisión de la tesis titulada: **"Desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional"**, trabajo que presenta la **c. Mtra. Ivet García Montero**, quien cursó el **Doctorado en Psicología** en el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi) de la UAEM.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

**A T E N T A M E N T E**

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
Dra. Doris Castellanos Simons			
Dra. Imke Hindrichs			
Dra. Gabriela López Aymes			
Dr. Eduardo Hernández Padilla			
Dr. Luis Pérez Álvarez			
Dr. Josué Anzaldúa Andreu			
Dra. Ruth Belinda Bustos Córdova			

\*En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).

Pico de Orizaba 1, casi esq. con Popocatepetl, Col. Volcanes, Cuernavaca Morelos, México 62350,  
Tels. (777) 3167720, (777) 3297000 Ext, 7970/ [citpsi@uaem.mx](mailto:citpsi@uaem.mx). Doctorado Ext. 3736 [doctorado.citpsi@uaem.mx](mailto:doctorado.citpsi@uaem.mx)



Una universidad de excelencia

RECTORÍA  
2017-2023