

Formación de procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la UPN

Ivet García Montero

Formación de procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la UPN

Ivet García Montero

Primera edición, 25 de agosto de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-419-3

F

LB1028.25

M6

G3.4

García Montero, Ivet

Formación de procesos de autorregulación del aprendizaje en
estudiantes de la UPN / Ivet García Montero. – Ciudad de México :
UPN, 2021.

1 archivo electrónico (36 p.) ; 714 KB ; archivo pdf. --
(Fascículos a 40 años de la UPN ; 67)

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-419-3

1. EDUCACIÓN – INVESTIGACIÓN - MÉXICO 2.

MAESTROS – FORMACIÓN PROFESIONAL 3. ESTUDIANTES

UNIVERSITARIOS – MÉXICO I. t. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DE INTERVENTORES EDUCATIVOS.....	9
ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	14
Objetivos de la investigación	21
Fundamentos teóricos	22
Participantes en el estudio	27
Método de investigación	27
Resultados alcanzados y conclusiones	29
REFERENCIAS	31

FORMACIÓN DE PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA UPN

*Ivet García Montero**

INTRODUCCIÓN

La autorregulación del aprendizaje es un proceso ampliamente estudiado en el contexto de la investigación psicoeducativa (Lanz, 2006, Rosário et al., 2014). Los resultados alcanzados han permitido la comprensión de sus componentes y de las estrategias para la formación de aprendices autorregulados en ámbitos diversos. No obstante, permanece abierto un terreno fértil para la producción de nuevos trabajos que ayuden a fortalecer la aplicación de tales resultados en las instituciones de formación escolar.

La búsqueda de modelos conceptuales y prácticos para el desarrollo de aprendices autorregulados en el contexto educativo, y en particular, en el universitario, ha estado motivado por situaciones diversas, algunas

* Doctora en Enseñanza Superior y Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171, Morelos, sede Ayala. Contacto: ivet2010@gmail.com

de carácter socioeconómico y otras de índole psicopedagógica. En la primera dirección, la investigación educativa ha intentado responder a los nuevos requerimientos que la sociedad y el mundo actual plantean a los procesos educativos y de aprendizaje impactados por la globalización, el uso desmedido de las tecnologías, una situación económica plagada de inestabilidad y un mercado laboral lleno de incertidumbres, atravesado, además, por políticas neoliberales y de privatización, incluso en el ámbito educativo. Los jóvenes que egresan de las universidades requieren disponer de recursos para enfrentar estas situaciones desde sus mejores posibilidades, aquellas que suponen continuar aprendiendo y fortaleciendo sus competencias y saberes para crecer como profesionales. Como consecuencia, el hecho de que la enseñanza superior y los procesos de formación profesional median entre las instancias educativas institucionalizadas y el mundo laboral, ha depositado altas responsabilidades en las primeras, respecto al desarrollo de las competencias que los jóvenes deben poseer para enfrentar con éxito las demandas de su vida laboral y continuar fortaleciendo sus saberes. En una segunda dirección, desde la perspectiva psicopedagógica, 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 esos aprendizajes, que incluyan 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, 2003).

Para responder a estas necesidades y a la nueva cultura del aprendizaje, centrada en la autonomía y en el papel protagónico de quien aprende, se han retomado las aportaciones de la psicología educativa actual. Las investigaciones en esta disciplina han conducido a perspectivas teóricas y metodológicas que han puesto en el centro de atención al aprendiz y

a la visión constructivista de los procesos de aprendizaje. Se considera relevante el papel activo de quien aprende, el uso de estrategias y de acciones metacognitivas que le otorgan conocimiento y control de sus procesos para aprender. La formación de estos instrumentos psicológicos integrados en los procesos de autorregulación, requiere la motivación y disposición de quienes aprenden, así como 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 crear las condiciones adecuadas para que se formen aprendices autorregulados. De ahí la necesidad, de fortalecer la investigación aplicada, generadora de propuestas de intervención y transformación de los procesos educativos y de aprendizaje.

Los propósitos esenciales del presente estudio responden a esa orientación investigativa. Se pretende generar una propuesta teórico-metodológica para la comprensión de la autorregulación del aprendizaje 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. Los aprendices que participan son estudiantes de nivel superior que se forman para las tareas de docencia e intervención educativa en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sede Ayala, Morelos. El surgimiento del estudio responde, puntualmente, a las necesidades formativas de estos jóvenes, tomando como referentes los saberes profesionales que se plantean en el perfil docente actual y en el perfil de egreso de los interventores educativos.

La investigación responde también a las nuevas demandas que en lo específico han surgido en el contexto educativo mexicano. Las nuevas condiciones socioeconómicas y las demandas a la educación, han determinado también la aparición de reformas a los procesos educativos, las que han influido de forma sustancial en la formación de los educadores. En el *Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2010), así como de la Ley

General del Servicio Profesional Docente (Congreso de la Unión, 2013) se han planteado las exigencias a las que el docente debe responder y el perfil del mismo esperado en la actualidad. Se refiere que:

Como parte de los retos de la profesión docente se encuentra el contar con las competencias para trabajar en forma colaborativa y para el aprendizaje permanente; es decir, que los docentes participen activamente en la creación de redes académicas para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa, de manera que pueda reflexionar permanentemente sobre su práctica docente en individual y en colectivo y organizar su formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y formación profesional de manera permanente (SEP, 2010, p. 8).

La Ley General del Servicio profesional Docente, Artículo 12:

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 agrupa el conjunto de parámetros e indicadores que deben mostrar los docentes en su desempeño profesional y que sirven como referente para su evaluación continua; dicho perfil incorpora un conjunto importante de saberes entre los que se destaca que el docente debe reconocerse “como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en

su aprendizaje” (SEP, 2016, p. 24) dimensión que involucra indicadores relacionados con la organización de su propia formación continua y la acciones de aprendizaje propio, con fines de crecimiento profesional.

Refieren los documentos de la SEP (2010 y 2016) que la profesionalización de los docentes se ha convertido en un desafío para el logro de los aprendizajes en la escuela y reconocen el papel determinante de instituciones sociales y educativas, tales como: la UPN, las escuelas normales del país, los centros de actualización del magisterio, los centros de investigación educativa, entre otros. En ese sentido, se solicita poner a la investigación educativa al servicio de los procesos de formación del profesorado y de todos los actores educativos, en general, y con ello contribuir a la calidad de la educación.

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 UPN. Sus alcances pretenden, contribuir a los procesos de formación de los educadores e interventores, en tanto no sólo se transfieran propuestas de mejora de su capacidad de aprendizaje, sino de aquellas vías de desarrollo de instrumentos psicopedagógicos que posibilitan el logro y desarrollo de competencias profesionales que garanticen su desempeño e impacto en la labor socioeducativa.

LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DE INTERVENTORES EDUCATIVOS

El origen de la investigación que se describe en este documento, ha estado estrechamente vinculado a las tareas de problematización, que como parte de las intenciones de mejora de la práctica educativa y de los procesos de aprendizaje, se han llevado a cabo durante más de 20 años de labor docente. De igual manera, el estudio da continuidad a una línea de investigación desarrollada en el ámbito de la psicología educativa relacionada con los procesos de autorregulación, motivación y formación docente

(García, 1999, 2012; Rodríguez Mena, García, Corral y Lago, 2004) que actualmente se ha materializado en el contexto de la upn, tras el interés de estudiar y fortalecer estos procesos con los estudiantes de la misma.

La preocupación por abordar dichos procesos en la UPN, especialmente, en el ámbito de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) tiene también sus raíces en una situación contextual más amplia descrita en la introducción. No obstante, otras situaciones específicas han sido observadas durante la labor docente iniciada en esta licenciatura desde 2011, que avalan la necesidad de llevar a cabo investigaciones y acciones de intervención que redireccionen los procesos de formación de los estudiantes. 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, han 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.

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 y la interacción directas, 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 limitada 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, pues con frecuencia se detecta el uso de la misma de forma inapropiada y en otras se hacen visible las dificultades para manejar habilidades de comunicación o redacción sobre la base de su uso. Esto ha sido percibido por los docentes y por los propios estudiantes,

lo que ha conducido a la generación de talleres –redacción y lectura comprensiva– y de proyectos de intervención socioeducativos internos. Ejemplo de ello es el proyecto de desarrollo educativo en torno a la formación integral de estudiantes de LIE presentado por tres estudiantes de la generación 2012-2016, en octubre de 2016, y otro de habilidades de gestión elaborado por estudiantes de la generación 2013-2017 presentado en 2018. Estas apreciaciones fueron también confrontadas y valoradas con los propios estudiantes en el proceso de investigación que se lleva a cabo, especialmente, en las etapas de diagnóstico y de problematización contextualizada que se consolidaron en el transcurso del proceso de investigación acción participativa. La reflexión de los aprendices y los resultados alcanzados por diversas técnicas permitieron corroborar que los mismos carecen de orientación y metas académicas claras relacionadas con su formación profesional, así como de estrategias y saberes para autorregular sus procesos de aprendizaje.

Es importante señalar también que la exploración empírica inicial en torno a sus nociones acerca de la autorregulación, de la importancia que le otorgan en su formación profesional y de las expectativas frente a su formación como aprendices autorregulados denotó que los estudiantes tenían concepciones espontáneas e incompletas del proceso de autorregulación del aprendizaje y de su manejo conceptual. Se apreció que, con frecuencia, reducen la comprensión de la autorregulación a mecanismos de autocontrol o de reafirmación de lo aprendido; de igual manera, se apreciaron escasas representaciones acerca de la importancia de las competencias de autorregulación para su formación profesional y de expectativas con relación a su formación como aprendices autorregulados.

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

en el planteamiento del problema, 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 y el mercado laboral de 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. 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.

No existe un seguimiento formal y preciso de los egresados, pero sí se cuenta con información acerca de muchos de ellos por vínculos informales o actividades a las que se les convoca, así como su ingreso a la Maestría en Educación Básica que ofrece la sede. Está en proyecto la realización de un proceso de seguimiento para la valoración de los procesos formativos y la toma de decisiones respecto a nuevas acciones que enriquezcan su formación y preparación para la inserción laboral.

En la dirección antes descrita, la revisión curricular de la licenciatura permite constatar que la misma no aborda de forma amplia y suficiente 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 del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), así como los lineamientos de la Reforma Educativa mexicana que amplían 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 sólo parcialmente preparados para la labor docente.

Indudablemente, el cambio curricular podría ser una opción adecuada, pero los procesos de análisis de la licenciatura resultan complejos y se requiere tiempo para transformaciones más profundas.

Los formadores que laboran en la universidad han mostrado inquietudes diversas frente a las problemáticas descritas y se han propuesto soluciones variadas; por una parte, examinar alternativas al plan de estudios, en este caso a través de las materias optativas, para incorporar contenidos necesarios a la docencia y las tareas psicopedagógicas de su futura práctica profesional tales como, estrategias didácticas, planeación educativa, teorías del aprendizaje, entre otras; y por otra, investigar e intervenir 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 y las tareas socioeducativas, en general, más allá de lo que brinda como oportunidad la propia licenciatura. Esta segunda línea de mejora y solución, es la que impulsó la realización de este trabajo en el contexto de la universidad, así como la búsqueda de una estrategia investigativa que posibilitara la transformación de la situación.

Los retos investigativos están centrados en la búsqueda de concientización y sensibilización de los estudiantes ante las exigencias de su propia formación y la puesta en marcha de sus procesos de aprendizaje, particularmente de autorregulación y autonomía. Se ha indagado acerca de las razones que limitan el desarrollo de las competencias de autorregulación y las escasas expectativas y metas en torno a su desarrollo como aprendices autorregulados. Asimismo, la intención investigativa se

vincula a la demanda 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 autorregularlo.

Se hace hincapié en que la investigación en este sentido es necesaria para evaluar la situación de los estudiantes, determinar necesidades, áreas de oportunidad y diseñar las propuestas explicativas y formativas más pertinentes a las mismas tomando como referentes las aportaciones de la psicología educativa actual, las investigaciones en el ámbito de la autorregulación y las aportaciones de la investigación educativa, así como las políticas educativas que guían la formación docente en el contexto mexicano.

Antecedentes de investigación

La revisión de antecedentes de investigación ha estado organizada en dos direcciones fundamentales: la búsqueda de los estudios recientes en el ámbito de la autorregulación del aprendizaje, fundamentalmente en educación superior y, de manera particular, en el ámbito de la formación docente y la indagación en torno a los estudios más actuales realizados, propiamente, en el contexto de la formación de educadores, esencialmente, formación inicial, con la intención de identificar los modelos predominantes de carácter interventivo e investigativo en este ámbito.

Con relación a la indagación en la primera dirección, se puede destacar que en los últimos 15 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 la mayoría de los estudiantes que alcanzan estudios superiores no se encuentran adecuadamente preparados para lo que se requiere de ellos en la universidad, porque no son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje (Allgood, Risko, Álvarez y Fairbanks, 2000), pues en niveles anteriores no se fomentaron las bases, como consecuencia, se cree que esta falta de estrategias y procesos de autorregulación para poder enfrentarse al aprendizaje que es el factor principal del fracaso universitario (Tuckman, 2003).

Según investigaciones realizadas por Boekaets, Pintrich y Zeidner, así como por Randi y Corno (De la Fuente y 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 totalmente 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 Rosario (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.

García Jiménez (2015) estudia la relación entre el proceso de autorregulación y la evaluación del aprendizaje. Realiza una revisión sobre la evaluación en el ámbito universitario y define conceptos como re-orientación, proalimentación y autorregulación del aprendizaje, vinculándolos con la misma. Analiza, el modo en que se aporta información sobre la evaluación –con especial atención al papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)– y la forma en que dicha información se utiliza por parte de los estudiantes, considerando variables

que afectan a sus antecedentes académicos, sus metas académicas o las estrategias de aprendizaje que utiliza para lograr los resultados de aprendizaje esperados en su currículo formativo. Examina diferentes alternativas para correlacionar esas variables y desarrollar un proceso sistemático que conduzca a la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes. En ellas se contemplan diferentes formas de participación de los estudiantes en la evaluación –coevaluación, evaluación entre iguales y autoevaluación– y sus consecuencias en el análisis y aprovechamiento de los resultados de la evaluación. 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. Sáiz 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. Sus resultados indicaron que las acciones autorregulatorias que realizan los estudiantes son homogéneas según titulación, sexo, edad y otras variables en estudio.

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 interactiva 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 interesa. 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, 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 estudio, 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 pueden mediar 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.

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 tendencias 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, en noviembre de 2015 y en noviembre de 2017. Es interesante resaltar que diversos estudios 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 los trabajos de Vargas (2015) y Guzmán, Peña y Ramírez (2015). En el primer caso, la investigación 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 el segundo trabajo referido (Guzmán, Calva 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.

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. 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.

En el XIV Congreso Nacional de Educación, organizado por el Comie en San Luis Potosí, en noviembre de 2017, se presentaron varios trabajos muy interesantes que abordan de manera directa el tema de la autorregulación del aprendizaje en el contexto universitario. 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 Gericultura 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 pudo concluir que en los estudiantes del último grado de la licenciatura se visibilizan características favorables para desarrollar la autorregulación del aprendizaje. La actividad de aprender es realmente importante para ellos y ellos 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. 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 preexperimental de diseño pre-postest y el método estadístico correlacional. 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 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 sólo 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. En general, todas estas investigaciones reflexionan sobre el 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.

Objetivos de la investigación

La problematización desarrollada y la revisión de los antecedentes permitieron la definición de los siguientes objetivos.

General

Diseñar, sustentar, implementar y validar un programa de formación psicopedagógico para la apropiación de competencias y autorregulación del aprendizaje dirigido a estudiantes de nivel superior que se forman para maestros e interventores educativos en el contexto de la LIE de la UPN.

Específicos

- Evaluar el nivel de desarrollo de las competencias para la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes universitarios.
- Identificar y valorar las representaciones de los estudiantes acerca de la autorregulación del aprendizaje y su papel en la formación profesional.
- Diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica sobre la base de la reflexión activa y la participación de los estudiantes que medie el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje.

Fundamentos teóricos

La investigación está sustentada en el enfoque histórico-cultural y en otros modelos teóricos que explican la autorregulación, que se integran a los principios teórico metodológicos de dicho enfoque como el humanista y el sociocognitivo.

El enfoque histórico cultural resalta la comprensión dialéctico-materialista del hombre como ser social y, por tanto, la naturaleza social de todos los fenómenos y procesos que concurren en él. 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. Desde esta postura se sostiene que los aprendizajes no pueden darse al margen de las interacciones sociales. La psicología

soviética posterior a Vigotsky, desarrolló 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). Por ello, resulta evidente que para la comprensión del aprendizaje en las escuelas es necesario asumirlo desde una dimensión social y no exclusivamente psicológica individual como tradicionalmente se ha hecho; pues los contextos donde se producen los aprendizajes individuales suponen redes de relación con los otros y están vinculados a las disímiles actividades que realiza el ser humano. 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, 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 y García, 2003). Ello requiere desplegar formas participativas de trabajo en grupo e instaurar nuevos modos de interacción y comunicación. El momento intersubjetivo –la interacción social– antecede toda adquisición intrasubjetiva –a nivel de individuo. Por ello, los aprendizajes tienen una naturaleza social. La dinámica que emerge de la interacción entre los sujetos que aprenden –y enseñan, o mejor aún, forman– 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):

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 (Rodríguez Mena, 2008, p. 89).

El contexto social y los instrumentos de mediación son los que, a través de los procesos de interiorización, poseen un carácter formativo sobre los procesos psíquicos superiores. Es el dominio progresivo e interiorizado de los instrumentos de mediación, de los sistemas de representación disponibles y en uso en el escenario social, el indicador por excelencia de los cambios y progresos del aprendizaje (Rodríguez Mena, 2008).

En opinión de Wertsch, desde esta perspectiva, el desarrollo podría ser descrito como la apropiación progresiva de nuevos instrumentos de mediación o el dominio de formas más avanzadas de tales instrumentos. De hecho, es el aprendizaje de nuevos sistemas de representación y el dominio más avanzado de los ya adquiridos el que permite la reorganización psicológica que da sentido de progreso al desarrollo psíquico. Progreso que no significa la sustitución de unas funciones psicológicas por otras más avanzadas, sino que, por integración dialéctica, las funciones psicológicas más avanzadas reorganizan el funcionamiento psicológico global, variando fundamentalmente las interrelaciones funcionales entre los diversos procesos psicológicos (Wertsch, 1995).

La concepción vigotskiana fundamental del desarrollo permite interpretar a 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 mente 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).

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 Vigotsky 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 que debieron haberse consolidado en momentos anteriores del desarrollo de la personalidad.

Como resultado del análisis de los presupuestos del enfoque histórico cultural en este trabajo se entiende 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).

Se asume 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 aprendi-

zaje: 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).

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 éstas 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.

Participantes en el estudio

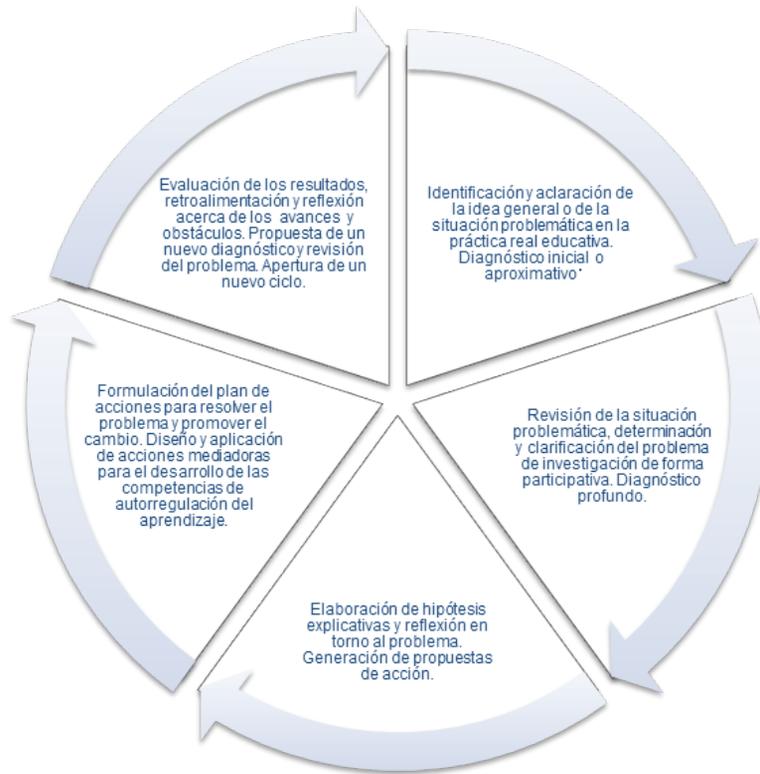
Los participantes del estudio, como ya se había mencionado, son estudiantes de la LIE de la UPN, Morelos, sede Ayala. El grupo está conformado por 32 estudiantes, 10 hombres y 22 mujeres, que tiene un rango de edad entre los 19 y 25 años.

Método de investigación

La investigación que este documento presenta tiene sus bases metodológicas en el paradigma de investigación cualitativa. La elección de una metodología cualitativa, interpretativa y crítica permite, la comprensión de la autorregulación del aprendizaje desde las cualidades específicas del proceso de formación que llevan a cabo los estudiantes universitarios; quienes se preparan para desplegar procesos educativos en un contexto sociohistórico, económico y cultural específico, que a su vez impacta en su propia formación. La comprensión del objeto de estudio exige, entonces, la necesaria acción conjunta de la investigadora-docente y de los estudiantes para llevar a cabo la interpretación, significación y resignificación en torno a sus procesos formativos, sus competencias y su realidad práctica a partir de sus creencias, motivaciones, representaciones y experiencias microgenéticas de desarrollo personal y profesional, las que mantienen una relación dinámica con el contexto socioeducativo antes referido.

Se eligió el diseño de investigación-acción participativa integrado por fases secuenciales de acción que involucran: la planificación a partir de la problematización inicial, la identificación colaborativa de hechos, problemáticas y perspectivas subjetivas en torno a los mismos, el análisis participativo de la situación que viven en el proceso de formación contextualizado, propuesta e implementación del proceso de intervención y evaluación, para nuevamente abrir una fase de valoración de la problemática y su transformación. De forma más precisa incluye las etapas que se visualizan en la figura 1:

Figura 1: Etapas del proceso de IAP con estudiantes de LIE, UPN



Fuente: Elaborado por la autora

En los momentos en que se presentó este artículo se concluyó la tercera etapa del proceso investigativo y se transitaba por su cuarta etapa.

Las técnicas de investigación principales empleadas son los grupos focales, la observación participante, las entrevistas generativas apreciativas, el diario de campo, los cuestionarios para la exploración socioeconómica, las autobiografías, el análisis de productos de la actividad, entre otras.

La investigación se guía por los principios éticos fundamentales que guían la integridad, justicia y respeto por los derechos y dignidad de los estudiantes. Ha sido primordial considerar el principio de autonomía, por lo que se llevó a cabo un proceso de interacción y comunicación con los estudiantes para separar su decisión de participar en la investigación de cualquier aspecto que suponga la percepción de consecuencias en su desempeño propiamente escolar, diferentes a las que sean parte de los

beneficios del estudio mismo; esta cuestión quedó consolidada en el proceso de consentimiento informado.

Resultados alcanzados y conclusiones

Transcurridos dos años de trabajo con el grupo, el proceso de investigación acción ha transitado por sus tres primeras etapas.

La primera, referida al diagnóstico inicial, permitió explorar de manera general las necesidades y problemáticas más notables en el ámbito de educación superior; en específico, en el contexto de la universidad donde se realiza el estudio y en el área más específica de los procesos de aprendizaje. La observación participante, posibilitó la detección de las situaciones curriculares y organizativas que afectaban las tareas formativas de los jóvenes, en particular, el desarrollo de sus competencias para la autorregulación relacionadas con acciones docentes de carácter tradicional y con carencias de contenidos curriculares vinculados directamente con el desarrollo de las mismas.

La segunda etapa, involucró el diagnóstico participativo profundo destinado a la recolección de datos y al acercamiento del grupo al proceso de investigación, que permitiera la identificación de sus necesidades respecto a su formación como aprendices autorregulados, así como las problemáticas relacionadas con el empleo de estrategias de aprendizaje, la elaboración de metas y la construcción del proyecto de vida. Los resultados mostraron que los estudiantes poseían escasos conocimientos acerca de la autorregulación y de su papel en sus procesos formativos y manifestaban indicios de bajos niveles de desarrollo en sus competencias autorreguladoras. De igual manera, sus representaciones indicaban como tendencia, la ausencia de consideración de la autorregulación como instrumento de desarrollo profesional necesario en su formación.

Las tareas de sensibilización y concientización realizadas con los jóvenes partieron del reconocimiento de las diversas problemáticas que afectaban a la comunidad estudiantil y al propio desempeño grupal demostrando la importancia de desarrollar las estrategias y actitudes necesarias para desenvolverse de manera académica como aprendices

autorregulados, lo cual se tradujo en las propuestas de acción elaboradas por los participantes en la tercera etapa del proceso de IAP.

La integración de los resultados obtenidos a partir del análisis de las diferentes herramientas utilizadas, permite exponer aquellas problemáticas que son de mayor significado para el grupo trabajado y se presentan a continuación:

- Conceptualización del término de manera científica.
- Administración, gestión y organización del tiempo de actividades de aprendizaje.
- Dominio y elaboración de estrategias de aprendizaje.
- Conciencia de las metas actuales y capacidad para elaborar metas de aprendizaje.
- Reestructuración de su proyecto de vida.

En general, los resultados más notables obtenidos hasta el momento, están relacionados con los cambios en la elaboración conceptual del término de autorregulación, con la comprensión y valoración de este proceso como relevante en su preparación profesional y con la identificación de las acciones que deben llevar a cabo como aprendices para formar sus competencias de autorregulación

El proceso de investigación, a través de la estrategia de investigación acción participativa, ha constituido un mediador fundamental en la formación de los estudiantes como aprendices autorregulados, pues ha permitido que los mismos se sensibilicen frente a las necesidades del contexto en el que se encuentran por medio de la reflexión activa y el diálogo permanente, en equipos de trabajo y plenarias. Durante el proceso de investigación han asumido las acciones de problematización, diagnóstico profundo, análisis crítico de problemas de aprendizaje, objetivos del estudio y la toma de decisiones en torno a las tareas de formación de sus competencias para la autorregulación del aprendizaje y desarrollo profesional. De ese modo, han sido partícipes de los análisis de datos y resultados alcanzados, tomando conciencia de las

oportunidades de mejora y proponiendo las acciones interventivas que permitan materializarlas.

Los avances durante el proceso de investigación acción han sido reconocidos tanto por los participantes como por toda la comunidad académica que interactúa con el grupo de trabajo, del que se destaca un mayor desarrollo en sus procesos de estructuración conceptual, un incremento visible en la participación en las actividades académicas más allá de la docencia, como son eventos científicos, el involucramiento en la elaboración de artículos investigativos y en tareas extraescolares como talleres y labores de intervención comunitaria. Han explicitado un mayor dominio de competencias para la organización y planificación de sus tareas de aprendizaje y han expresado nuevas metas de aprendizaje y de superación profesional. Se puede decir que el curso del proceso de IAP ha constituido en sí mismo una oportunidad de intervención y de mediación psicopedagógica para la apropiación de instrumentos de desarrollo personal y profesional, los cuales podrán fortalecerse con mayor intencionalidad en la cuarta etapa de aplicación y evaluación del programa de formación diseñado como plan de acción transformador.

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, 2, núm. 2015-2016, ISSN: 2007-7246.
- Allgood, W. P., Risko, V. J., Álvarez, M. C. y Fairbanks, M. M. (2000). Factors that influence study. En R.F. Flippo y D.C. Caverly (eds.). *Handbook of college reading and study strategies research* (pp. 201-219). Nueva Jersey: LEA.
- 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 Investiga-

- ción Educativa. San Luis Potosí, México del 20 al 24 de noviembre, año 3, núm. 3, 2017-2018, ISSN: 2007-7246. Recuperado de: <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14>
- 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, núm. 3, 2017-2018, ISSN: 2007-7246. Recuperado de: <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14>
- Cerezo, R.; Bernardo, A.; Esteban, M.; Sánchez, M. y Tuero, E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education*, 8 (1), 30-36.
- Congreso de la Unión (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*. Congreso de la Unión: México
- Chaves, E., Trujillo, J. M. y López, J. A. (2016). Acciones para la autorregulación del aprendizaje en entornos personales. *Revista de Medios y Educación*. (48) enero, 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. y F. Justicia (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del Aprendizaje en la universidad. *Aula Abierta*, 82, 161-171.
- 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. *Anales de Psicología*, 29, (3), octubre. Versión impresa ISSN 0212-9728 <http://dx.doi.org/10.6018/anale-sps.29.3.139341>
- García, I. (1999). Autorregulación en la edad escolar. Aproximaciones teóricas. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba.

- 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, Cuernavaca, Morelos.
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (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>
- Guzmán, M. G., Peña, M. y 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, 2, núm. 1, 2015-2016, ISSN: 2007-7246.
- Hernández, F., Sales, P.J., de Fonseca, L. y Cuesta, J. D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, septiembre-diciembre, 571-588. Recuperado de: http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=417&Itemid=8
- Lanz, M. Z. (2006). *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico y Novedades Educativas.
- Leontiev, A. N. (1981): *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López Calva, J. M. y Gaeta, M. L. (2014). *Ética y autorregulación en la formación de profesionales de la educación*. México: Ediciones Del Lirio.
- Panadero, E. y Tapia, J. A. (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. España: Universidad de Murcia.
- Patrón, A. y 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, vol. 2, núm. 1, 2015-2016, ISSN: 2007-7246.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Pozo, J. I. (2003). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- 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.
- 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, núm. 3, 2017-2018, ISSN: 2007-7246. Recuperado de: <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14>
- 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*. San Paulo: Terceira Margem Editora Didática Ltda.
- Rodríguez Mena, M. y García, I. (2003). El aprendizaje para el cambio. Papel de la educación. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México*, año 10, núm. 32, pp. 317-335.
- Rodríguez Mena, M., García, I., Corral, R. y Lago, C. (2004). *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. La Habana: Prensa Latina.
- 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. *Universi-*

- tas Psychologica*, 13 (2) 781-797. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sáinz Manzanarez, M. C. y Pérez, M. I. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. *Psicología desde el Caribe*, 33, (1), enero-abril. ISSN 0123-417x (impreso), ISSN 2011-7485 (on line). <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.1.8076>
- SEP (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: SEP
- SEP (2016). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2016-2017. México: SEP
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Shunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (eds.) (1998). *Self-regulated learning: From Teaching to Self-reflective Practice*. Nueva York: Guilford Press
- Talizina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.
- 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.
- Tuckman, B. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 4, 430-437.
- UPN (2002). Plan de estudios de la Licenciatura en intervención educativa. México: UPN. Recuperado de: <http://www.lie.upn.mx/>
- 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, vol. 2, núm. 1, 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.
- Wertsch, J. W. (1995). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- 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, núm. 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.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretario de Educación Pública*

Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*

María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*

Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*

Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*

Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*

Yolanda López Contreras *Directora de Unidades*

Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*

Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*

Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*

Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Mildred Abigail López Palacios, *Subdirectora de Fomento Editorial*

Priscila Saucedo García, *Corrección Ortotipográfica*

Mariana Jali Salazar Guerrero, *Formadora*

Margarita Morales Sánchez, *Diseñadora*

Esta primera edición de **FORMACIÓN DE PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA UPN** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 25 de agosto de 2021.