

Autorregulación del Aprendizaje: Desafío para el Aprendizaje Universitario Autónomo

Self-Regulation of Learning: The Challenge for an Autonomous University Learning

Sonia Fuentes ^{1,*}, Pedro Rosário ², Monona Valdés ¹, Alejandro Delgado ¹ y Carlos Rodríguez ¹

¹ Universidad Central de Chile, Chile

² Universidade do Minho, Portugal

RESUMEN:

El trabajo docente universitario, cuya meta es contribuir a la sociedad con profesionales de alta calidad, requiere de un proceso formador en que el aprender con efectividad y autonomía es un eje central en todo proceso educativo. Lo que parece una meta natural a alcanzar, no siempre se produce espontáneamente y de manera exitosa. Por ello, el acompañamiento docente es una oportunidad para mediar a la comunidad estudiantil intencionado una docencia inclusiva de manera significativa que aspira a promover el proceso de autonomía desde el aula universitaria. En este artículo presentamos el significado de la docencia mediadora desde la autorregulación del aprendizaje, su relevancia, implicaciones y desafíos para el aprendizaje autónomo e inclusivo en la práctica educativa universitaria y la importancia de promover una implicación efectiva de los docentes en la enseñanza de estrategias de autorregulación del aprendizaje a sus estudiantes, las cuales trascenderán las aulas universitarias proyectándose hacia la propia vida.

DESCRIPTORES:

Autorregulación del aprendizaje, Inclusión educativa, Aprendizaje autónomo, Mediación educativa, Docencia universitaria.

ABSTRACT:

University teaching work, whose goal is to contribute to society with high-quality professionals, requires a training process in which learning with effectiveness and autonomy is a central axis in any educational process. What seems like a natural goal to achieve does not always occur spontaneously and successfully. For this reason, teacher training is an opportunity to mediate our students, following intentionally and meaningfully inclusive teaching to promote autonomy in university classes. This paper presents the meaning of mediating teaching from the self-regulation of learning perspective, its relevance, implications, and challenges for autonomous and inclusive learning in university practices. Moreover, we address the importance of promoting an effective involvement of teachers in teaching strategies of self-regulation of learning to their students, which will be helpful to their lives beyond the university classrooms.

KEYWORDS:

Self-regulated learning, Educational inclusion, Autonomous learning, Educational mediation, University teaching.

CÓMO CITAR:

Fuentes, S., Rosário, P., Valdés, M., Delgado, A. y Rodríguez, C. (2023). Autorregulación del aprendizaje: Desafío para el aprendizaje universitario autónomo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 21-39.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100021>

1. Introducción

La pandemia vivida por la humanidad en los años 2020 y 2021 y que aún se prolonga en 2022/23 con efectos en distintos ámbitos de la vida humana, relevó una notoria necesidad de preparar a los y las estudiantes, como también al equipo docente para las exigencias y desafíos emergentes de la vida. El desafío resalta aún más, dada la concepción de los procesos educativos que ya desde las últimas décadas evolucionó, desde el enfoque de enseñanza centrado en el profesorado y en los contenidos, hacia un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante, esperando que estos y estas logren ser agentes y protagonistas autónomos de su aprendizaje.

El aprendizaje autónomo y eficiente es una meta esperada por todo y toda estudiante y docente universitario. No obstante, no siempre sucede en la realidad, especialmente cuando se inicia la formación universitaria. La enseñanza universitaria se caracteriza por desenvolverse en procesos muy dinámicos, acentuando el papel activo y prioritario del sujeto que aprende, de allí que los y las estudiantes requieran competencias que los lleven a evidenciar comportamientos proactivos, actuar con pensamiento crítico, desarrollar y reflexionar sobre sus procesos metacognitivos y tener capacidad de trabajo en equipo, organización, gestión adecuada del tiempo, búsqueda activa de respuestas y funcionamiento autónomo (Fuentes, 2012; Rosário et al., 2006).

La vida, cada día más, es un reto permanente para cualquier persona que deba buscar su espacio de desarrollo personal y laboral. Hoy se necesita de un funcionamiento sustentado en un pensamiento y afectividad que responda a la complejidad de los requerimientos socioculturales y laborales. Por ello, la tarea de educar debe contribuir a formar pensadores competentes, preparados para un mundo cambiante y desconcertante. Un pensador competente requiere equilibrar su sentir, su pensar y su actuar en pro de construir y reconstruir significados, estructurar situaciones y resolver desafíos, lo que reclama una elaboración personal y exige habilidades y capacidades para ello (Fuentes, 2012). Se espera que aprenda permanentemente a lo largo de la vida y en forma autónoma. En este contexto, cabría entonces hacerse la siguiente pregunta:

2. ¿Cómo la docencia universitaria puede contribuir a formar estudiantes autónomos en su aprendizaje?

La universidad, en tanto que institución educativa y pilar formador de futuros profesionales, debe promover el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores, mediante la ocurrencia de varias tareas o acciones intencionales y adecuadas al contexto laboral futuro. Desarrollar las competencias para la vida académica es tarea de una universidad comprometida con la formación de personas integralmente desarrolladas. Estas competencias, por su naturaleza transversal a un sentir, pensar y actuar, son base también de la vida en general. Preparar a los y las estudiantes para la vida, el campo laboral, ser ciudadano en el mundo de hoy y afrontar las características de un siglo XXI desconcertante, constituye un enorme reto. Hoy vivimos muchos desafíos: el efecto medioambientalista, el fenómeno de la migración, tecnologías nuevas, la fuerte competitividad, los conflictos territoriales mundiales, la evolución social y política, nacional e internacional, son algunos de los múltiples factores que determinan la necesidad de adaptabilidad, de conocimientos, competencias y características personales y profesionales que permitan ser capaz de enfrentar y afrontar el mundo del presente y lidiar con situaciones desconocidas y

emergentes del futuro. Se necesitan competencias adecuadas al siglo XXI (Fuentes et al., 2013).

Una de estas competencias es el desarrollo de un pensamiento crítico, organizado, metódico. El pensamiento se vincula con el desarrollo de:

- Representaciones mentales: forma interna que interpreta la realidad de manera personal.
- Razonamiento: raciocinio lógico, especialmente inductivo y deductivo. Con uno se realiza comprobación de veracidad lógica de información y con el otro se realizan generalizaciones, asociadas, especialmente, a la capacidad de hipotetizar.
- Toma de conciencia: proceso cognoscitivo y socio afectivo que tiene que ver con el conocimiento, con el interés, con las actitudes y las emociones, desde el plano reflexivo.
- Solución de problemas: establecer relaciones entre datos para llegar a comprender como algo se transformó, pasando de un estado a otro. Si se efectúa una buena recogida de información y las asociaciones pertinentes, se podrá comprender y por ende buscar la solución a ese problema.
- Toma de decisiones: las decisiones de las personas son influidas por factores emotivos y actitudinales, por tanto, no siempre serán buenas o adecuadas a la situación o problema. Muchas veces se dice que es necesario enseñar a pensar para aprender a aprender. El rol del docente universitario tiene que ver con esta idea, con un docente mediador de estos procesos vinculados al desarrollo de un pensamiento metódico y autorregulado (Fuentes, 2012; Fuentes et al., 2013).

Todo lo indicado anteriormente es esencial para la tarea académica de la universidad, a la que se debe agregar que todo aprendizaje académico no es solo producto de lo cognitivo, de representaciones y procesamiento de información, sino que se produce entre seres humanos que están conformados por una historia personal, de relaciones y vínculos afectivos, de frustraciones y de éxitos, de alegrías y tristezas, de afectos y de soledad, de conocimientos y de dudas, que han dado lugar a un sistema de creencias, valores, postulados y principios de vida, con los que perciben e interpretan la realidad. Probablemente, de conocer el docente estos antecedentes en sus estudiantes y en sí mismo, podría explicarse los resultados de procesos académicos bajo las expectativas o insuficientes para la medida estipulada como adecuada.

La importancia de estas reflexiones en el campo educativo, nos lleva a comprender que el aprendizaje y la construcción de nuevos conocimientos no se realizan sobre la base de un espacio mental despejado o “limpio”, vacío, sino por el contrario, lo que se recibe se conecta con los conocimientos previos, y es bueno e importante que esto se produzca, para establecer relaciones y asociaciones significativas.

Si bien este último aspecto, que se sostiene en los vínculos humanos, en la afectividad, no será abordado en profundidad en este artículo, es una variable muy importante a considerar si queremos reconstruir, postpandemia, una sociedad académica entre seres humanos revitalizados, respetuosos y respetados en su esencia biológica, espiritual, emocional y cognitiva: tarea pendiente y fundamental si queremos aportar a la construcción de un mundo nuevo, donde todos y cada uno de nosotros encuentre su espacio para aportar desde su ser y no solo desde su hacer.

Todas las inquietudes precedentes se validan cuando nuestra tarea como docente universitario se proyecta como una instancia de formación y de acompañamiento al desarrollo de las potencialidades humanas más trascendentes que la mera transmisión de contenidos de una cierta disciplina (Burbano-Larrea et al., 2021).

El desarrollo de competencias para aprender es un factor que interviene en el desempeño de los estudiantes universitarios, más aún, si se vinculan las competencias con los procesos formativos que sustentan aquellas habilidades y que además les permiten enfrentar estos desafíos, así podrán saber, qué y cómo funcionar para alcanzar resultados apropiados.

Aprender a aprender en una universidad para todos, una universidad inclusiva, agrega una nueva tarea que requiere cambios difíciles dada la complejidad de los procesos implicados, que generalmente son multidimensionales, donde los factores psicológicos, sociales, morales se manifiestan con la variación propia de las diferencias individuales. No todos aprenden de la misma manera y por ello, ¿cómo se cautela que las acciones en el aula sean atractivas y desafiantes para todos los que asisten a ella? Es decir ¿cómo desarrollar una docencia inclusiva real? (Ramos-Galarza et al., 2020). Aquí la figura del docente mediador es clave. Un docente que sabe que el aprendizaje es la construcción de un proceso mental que es individual, comprende que la enseñanza es un proceso de acompañamiento mediado a la actividad mental del estudiante, sin la cual no se posibilita la construcción autónoma de conocimientos nuevos que forman parte de su currículo.

Este docente mediador irá apoyando la construcción de significados iniciales para ir avanzando a otros más complejos; estimulando aquellas competencias que le permitan al estudiante ir aprendiendo a recoger información precisa, relevante y oportuna; y finalmente conectando dicha información con sus conocimientos previos para que, desde esta conexión razonada y reflexiva, logre llegar a la solución/respuesta de la situación presentada. Paulatinamente, el docente debe ir disminuyendo su influencia mediadora de manera de traspasar progresivamente el control y la responsabilidad de pensar y actuar al propio estudiante, sostenido en su sentir motivado y bien dispuesto a ser acompañado en este proceso. De esta forma, podemos ayudar a que el estudiante se convierta gradualmente en un aprendiz autorregulador de su aprendizaje (Ramos-Galarza et al., 2020).

En esta tarea es necesario reconocer la diversidad y valorarla en tanto característica propia de cada estudiante, evitando cualquier forma de discriminación o estigmatización asociada a las diferencias y que impliquen sentimientos de disminución, incapacidad o carencia frente a otros. Una mirada positiva que resalte el valor de la diversidad, debe ser la base de una cultura educativa inclusiva. Este aspecto incide fuertemente en el desarrollo emocional y autoeficacia, si tenemos en consideración que muchas veces la respuesta de un estudiante frente a una tarea puede enfrentarse como un fracaso o un resultado lleno de frustraciones y generar desesperanza. Esta situación suele extenderse al sentimiento que experimenta el docente frente a su rol, cuando no logra que sus estudiantes aprendan. Aquí, la tarea de una comunidad mediadora y abierta al aprendizaje mutuo es muy significativa a la hora de compartir estrategias, metodologías, experiencias, y materiales que ayuden a colaborar unos con otros, desde una concepción bidireccional, es decir, poder recibir como aportar.

Los antecedentes respecto del rol de aprender y acompañar vuelven a poner en primer plano la relevancia del clima afectivo emocional que se proyecta en un aula de aprendizaje, destacando la importancia de considerar y trabajar en beneficio de los que

deben aprender (estudiantes) y de los que acompañan ese camino (docentes). La autorregulación emocional es también, entonces, una tarea educativa esencial a considerar y mediar (Fuentes, 2012; Fuentes et al., 2013).

Las universidades muchas veces presumen que los estudiantes poseen el conjunto de habilidades adecuadas para aprender, suponiendo así que adquieren los aprendizajes permanentemente y de forma autónoma y autorregulada. Sin embargo, no todos los estudiantes logran alcanzar estos efectos, a pesar de que se ha demostrado que con estas herramientas hay más posibilidad de tener éxito académico (Zimmerman, 2002, 2008).

El tema de la autorregulación del aprendizaje resalta a partir de las investigaciones que se inician en los años 1980 en búsqueda de respuesta a la comprensión de las diferencias individuales en el desempeño de los estudiantes, confirmándose la importancia de las habilidades cognitivas y metacognitivas en este proceso (Zimmerman, 2008). De allí, que los investigadores en esta línea recomiendan que, para respaldar a los estudiantes, se les debe desafiar a que generen procesos decisivos, tales como, formulación precisa de objetivos, gestión apropiada del tiempo, autoevaluación, análisis de sus atribuciones causales, solicitar ayuda cuando sea necesario, conocer sus motivaciones e intereses intrínsecos y su eficacia ante una tarea (Pintrich, 2004; Zimmerman et al., 2011). Desde este paradigma se espera que el aprendizaje se traduzca en la construcción y reconstrucción conceptual de significados, generando múltiples y extensas perspectivas del conocimiento, de la cultura y del mundo.

La docencia universitaria debiera propender entonces a ser una oportunidad para desarrollar o fortalecer estas competencias. Contribuirá a esta finalidad, la concurrencia de metodologías de aprendizaje interactivas, dinámicas y desafiantes que creen la necesidad de activar procesos cognitivos más complejos. También ayudará el acompañamiento en tutorías con el fin de discutir y profundizar acerca de dudas y problemas, aportando con ejemplos clarificadores, y, por cierto, la implicación del docente en la optimización de la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Zimmerman, 2000; Zimmerman et al., 1990). Por todo lo anterior, el rol del docente universitario como mediador es crucial, más aún, con aquellos estudiantes que se incorporan por primera vez a la universidad y enfrentan enfoques curriculares sustentados en el desarrollo de competencias (Fuentes, 2012).

El valor del desarrollo de competencias reside en la posibilidad de aprender promoviendo el saber (competencias declarativas), el saber hacer (competencias procedimentales), el saber ser y el saber estar (competencias actitudinales), para que la educación universitaria desempeñe un papel fundamental en la preparación para aprender a lo largo de la vida (Rosário et al., 2006, 2016).

Una de las finalidades de la educación universitaria a destacar, es formar profesionales que sepan cómo continuar su propia formación y perfeccionar su propio rendimiento a lo largo de su vida. En este sentido, esta etapa educativa es de gran importancia por ser el último escalón de la formación formal, y con ello, de la motivación a la autonomía y a la iniciativa personal, lo que posteriormente los animará a asumir la responsabilidad de continuar su propia educación, meta última del sistema educativo (Zimmerman, 1989).

La necesidad de abordar la tarea de aprender desde instancias de confinamiento familiar develó, además de la escasez de medios tecnológicos en muchos casos, una notoria dificultad para enfrentar las distintas tareas educativas con autonomía, organización y efectividad, aspectos que se sumaron a problemáticas emocionales que proyectaban la inseguridad, la incerteza y la soledad de ese tiempo. Todo esto puso de

manifiesto la imperiosa necesidad de preparar a los estudiantes y profesores para las exigencias y desafíos emergentes de la vida (Pereira et al., 2022).

En este escenario, las interrogantes que surgen son ¿Cómo se han fortalecido los docentes con recursos académicos que les permita guiar el aprendizaje autónomo de sus estudiantes? ¿Cómo promocionar competencias emocionales, cognitivas, volitivas y comportamentales que equipen a los estudiantes para querer aprender y a los docentes para poder mediar los procesos que estas competencias requieren activar? Estas preguntas nos llevan a reflexionar acerca de la participación responsable y comprometida de cada persona respecto de su funcionamiento, su autorregulación del aprendizaje y los procesos mediados que posibilitan desde la docencia hacer realidad este comportamiento en el aula. Todo lo anterior, nos invita a revisar la noción de autorregulación del aprendizaje, su importancia para la formación y algunas ideas de como trabajarla en clase.

3. ¿Qué es la autorregulación del aprendizaje?

El término autorregulación del aprendizaje es un concepto paraguas cuya importancia viene desde los años 80 del siglo XX y que subsume la investigación centrada en las estrategias de aprendizaje, metacognición, motivación de los alumnos y objetivos de aprendizaje. Destaca la autonomía y responsabilidad de los estudiantes para conducir su proyecto de aprendizaje, que se expresa en el prefijo “auto” enfatizando el papel de la agencia del sujeto en su proceso de aprender. Así, la autorregulación del aprendizaje se puede definir “como un proceso activo en el cual los sujetos establecen los objetivos que nortean su aprendizaje intentando monitorear, regular y controlar sus cogniciones, motivaciones y comportamientos con la intención de alcanzarlos” (Rosário et al., 2010, p. 829).

Es posible, y deseable, enseñar estrategias de aprendizaje que capaciten al alumnado para saber cómo aprender. Cada estudiante debe querer aprender y querer aplicar esas enseñanzas estratégicas en la práctica. La literatura acuña esta relación como *will* y *skill*, entendidas como las dos caras de una misma moneda, y, por ende, inseparables (Pintrich y De Groot, 1990).

Se puede afirmar que los alumnos conocen muchas más estrategias de aprendizaje; pero saber no es sinónimo de utilización y uso eficiente de éstas. El conocimiento declarativo, el saber, es fundamental para modificar un estilo de funcionamiento, pero no es suficiente, se requiere mediar para que estas dos ideas que conviven permanentemente en nuestra vida: el “saber” y el “querer” caminen juntos, como una condición esencial para avanzar a un aprender efectivo.

El ser humano posee un considerable abanico de potenciales metas que, en algún momento, desafían su atención y actuación. Las metas que elegimos y el esfuerzo desarrollado para alcanzarlas están relacionados estrechamente con la solidez de nuestra motivación. La autorregulación no es un rasgo, pero sí un estado, por ello los alumnos que autorregulan su aprendizaje con eficiencia tienen que conocer las estrategias de aprendizaje que les facilitan la tarea de aprender, pero también deben querer ser aprendices efectivos. La tarea de los educadores, desde este enfoque, está orientada para incentivar y mediar a los alumnos a asumir la responsabilidad por el aprendizaje para su vida (Fuentes, 2012; Fuentes y Rosário, 2013).

4. ¿Por qué es importante autorregular el aprendizaje?

La autorregulación del aprendizaje integra los conceptos de motivación y cognición, enfatizando su estrecha interrelación y destacando la agencia del sujeto como una condición para la realización académica. La literatura describe diversos conceptos del dominio de la psicología de la educación que posibilitan variados enfoques al concepto. No obstante, las diversas perspectivas convergen en ciertas características. Las distintas enunciaciones describen la forma cómo las personas enfocan los problemas, aplican las estrategias, monitorean su realización e interpretan las consecuencias de sus esfuerzos.

La labor educativa implica siempre un proceso de resolución de problemas, muchas veces complejo, donde los dos pilares de la autorregulación -elección y control- juegan un papel decisivo. Por ello, dominar conceptualmente el significado de la autorregulación del aprendizaje es importante para los educadores porque autorregulación del aprendizaje no significa que el conocimiento y el aprendizaje preexistan en la mente o en la personalidad del sujeto; contrariamente, el modelo de autorregulación defiende que los sujetos ejercitan algún tipo de control sobre su aprendizaje en contexto, en las diferentes relaciones y situaciones con las cuales se enfrentan en sus trayectos de vida. Una mirada psicológica ayudará a los educadores a analizar las estrategias que los alumnos utilizan para trabajar, la dirección y fuerza de su motivación y su actitud global, enriqueciendo la comprensión del funcionamiento que evidencian. Esta mirada más sustantiva hacia el aprender permitirá diseñar enfoques educativos más ajustados a las necesidades educativas de los educandos y, en el caso concreto de los docentes, implementar procesos de enseñanza y aprendizaje que sean promotores de aprendizajes significativos (Fuentes y Rosário, 2013; Pereira et al., 2022; Sagredo, 2022).

Según Zimmerman (1989), los estudiantes aprenden a ser autorregulados “en la medida en que son participantes metacognitiva, motivacional y conductualmente activos en su propio proceso de aprendizaje” (p. 329). Por ello, la autorregulación no solo se vincula con las habilidades de pensamiento, sino de manera importante está conectada con la emoción, la motivación, el autoconcepto y la autoeficacia, así como con los procesos comportamentales relacionados con el aprendizaje. Los aprendices autorregulados no solo tienen conocimiento de una habilidad, sino especialmente evidencian “la autoconciencia, la automotivación y la habilidad conductual para implementar ese conocimiento de manera adecuada” (Zimmerman, 2002, p. 66). Al mismo tiempo poseen la capacidad de seleccionar, usar y adaptar procesos específicos a la tarea de aprendizaje con el fin de alcanzar los resultados académicos deseados.

Por todo lo anterior, la autorregulación del aprendizaje es un proceso dinámico donde tanto el estudiante como el contexto de aprendizaje juegan papeles recíprocos en la cognición y la motivación académica (Werner y Milyavskaya, 2013).

Un aspecto importante para la docencia universitaria es que los resultados de la investigación muestran que los procesos de autorregulación (como mantener la motivación, establecer metas, usar estrategias, participar en la autoevaluación y la autorreflexión), se pueden aprender desde la enseñanza y del modelado de docentes o compañeros (Boekaerts, 2005; Rosário et al., 2015, 2016; Schunk y Zimmerman, 2007, 2013; Zimmerman y Schunk, 2011).

De acuerdo con lo indicado, uno de los objetivos clave de la docencia universitaria, es aspirar a mejorar las habilidades cognitivas, metacognitivas, comunicativas y volitivas de los estudiantes considerando sus intereses y creencias, que son importantes para el

aprendizaje autorregulado y la resolución de problemas. Para alcanzar la promoción de los procesos de Autorregulación del Aprendizaje (ARA), los y las docentes pueden potenciar su desarrollo en el aula:

- Haciendo preguntas para facilitar el proceso de aprendizaje y modelando comportamientos de autorregulación.
- Explicando de manera explícita el uso de ciertas estrategias ARA y brindándoles a los y las estudiantes oportunidades para practicarlas dentro de un tema/contenido que están aprendiendo.
- Diseñando un entorno de aprendizaje de acompañamiento mediado que brinde a los y las estudiantes más oportunidades para practicar la autorregulación.
- Retroalimentando con comentarios de calidad sobre su desempeño, que apoye el aprendizaje adaptativo y ayude a los estudiantes a asumir un mayor control sobre su aprendizaje.
- Fomentando la adopción de objetivos orientados a la comprensión para promover niveles más altos de comprensión (objetivos de dominio), creencias de alta autoeficacia (es decir, qué tan seguros están los estudiantes para realizar tareas específicas) y las percepciones de los estudiantes sobre su entorno de aprendizaje con respecto al apoyo de competencias.
- Apoyando el desarrollo de la autonomía y la relación social para promover la autorregulación del aprendizaje y la motivación de los estudiantes (Rosário et al., 2015).

Los aportes de la investigación empírica en esta área han sido importantes al revelar que las estrategias de autorregulación son más efectivas cuando se integran dentro de las diferentes materias del plan de estudios y se crea la necesidad de que los estudiantes puedan aplicar estas estrategias en diferentes situaciones de aprendizaje y transferirlas a otros contextos futuros (Rosário et al., 2016). Por todo lo anterior, la autorregulación del aprendizaje es un recurso deseado en la docencia en cualquiera de los niveles del sistema educativo, dado que puede ser la condición previa para un aprendizaje exitoso y productivo en el aula.

5. ¿Cómo es que los alumnos y alumnas incrementan su capacidad de autorregulación?

Todos los y las alumnos consiguen de alguna forma autorregular sus procesos de aprendizaje; todos somos capaces de desarrollar determinados comportamientos en contexto para alcanzar determinados objetivos. Aun así, no siempre lo hacemos de una forma intencional o en el sentido de un aprendizaje cualitativo. Muchas veces cuando existe inseguridad o falta de preparación para abordar una tarea, como un examen, por ejemplo, ese estudiante puede conseguir convencer a su familia que está enfermo, motivo suficiente para evitar esa situación, incluso crear evidencias falsas (como temperatura producida de manera artificial) y no de su elevada temperatura corporal. Este comportamiento denota la utilización intencional de un pensamiento estratégico y con evidencias de autorregulación: el estudiante estableció objetivo (simular una enfermedad pasajera para faltar al examen), evaluó los recursos y desarrolló un conjunto de acciones exitosas hacia su objetivo. No obstante, como se advierte en este ejemplo, además de estimular comportamientos de autorregulación, los educadores

deben también atender la dirección y sentido del proceso activado (Fuentes, 2012; Ruay et al., 2021).

Los procesos de autorregulación del aprendizaje pueden ser mediados en tres sentidos: indirectamente desde la experiencia personal; directamente desde de la instrucción específica; y, en tercer lugar, desde la práctica intencionada. La primera situación caracteriza las diversas experiencias intuitivas de los alumnos. Por ejemplo, chicos de educación básica que, en su preparación para los exámenes, descubren las ventajas de hacer revisiones de las materias en su habitación dando clases a los residentes de peluche. Lo hacen porque han escuchado o visto a alguien hacerlo, o simplemente porque lo han pensado y decidieron experimentarlo (Rosário et al., 2022).

En la segunda posibilidad presentada, las estrategias y los procedimientos de autorregulación son enseñados explícitamente a los alumnos. Los profesores, profesoras o educadores pueden, por ejemplo, mediar a sus educandos con estrategias para dividir el tiempo total de una evaluación según las diferentes preguntas de manera de prevenir un desbalance del tiempo dedicado a las diferentes respuestas, lo que permitiría evitar respuestas sin responder o incompletas por falta de tiempo; o la estrategia de realización de mapas de ideas para estudiar en casa las materias, discutir cómo proteger el tiempo de estudio de los distractores internos y externos, entre muchas otras posibilidades. (García-Ripa et al., 2016). Esta instrucción centrada en las estrategias de aprendizaje, si es mediada con ejemplos prácticos aplicados a distintas situaciones, incrementa la comprensión de los alumnos sobre la importancia de utilizar determinadas estrategias y rutinas de procesos de autorregulación, y promueve la mejora en la calidad de los aprendizajes (Ives et al., 2023).

Por último, la autorregulación también puede ser fortalecida a través de prácticas educativas que intencionalmente la soliciten; por ejemplo, la realización de trabajos de proyectos donde las diferentes etapas del proceso de concepción y elaboración son explicitadas y evaluadas. Si los alumnos descuidan la fase de planificación de las tareas de un determinado proyecto, la fase de ejecución de éstas puede estar comprometida y afectada en su desarrollo, así como la subsecuente evaluación. Globalmente, estos tres momentos son los que contribuyen al desarrollo de los procesos de autorregulación. No obstante, los educadores deberían considerar la posibilidad de incorporar, intencionalmente, actividades y experiencias que soliciten la utilización de los procesos de autorregulación, pero, sobre todo, espacios de reflexión sobre la utilización y aplicación de estrategias y metodologías autorregulatorias (Rosário et al., 2020; Rosário, 2002d).

La autorregulación del aprendizaje no puede reducirse a una lista de pasos preformateados o a un menú de estrategias de aprendizaje listo para usar, una vez que la misma esencia del concepto exige que los alumnos se impliquen en el proceso de aprendizaje considerando el contexto y las condiciones específicas donde ese aprendizaje ocurre. En este sentido, la gestión de los recursos, del tiempo, de las relaciones con los pares, entre otros ejemplos, tienen que ser equilibradas con la gestión de la motivación, de las estrategias y de los afectos. Los alumnos, alumnas que autorregulan su aprendizaje proficientemente no se limitan a seguir un plan predeterminado de acciones, más bien se adaptan a las condiciones, y deciden su rumbo considerando los diferentes problemas con que se enfrentan. Esta es, además, la tónica que caracteriza el núcleo del comportamiento de autorregulación: adoptar respuestas flexibles a los problemas y obstáculos que surgen, sustentando percepciones de eficacia hacia los retrasos o desviaciones al plan inicial sin perder de vista los objetivos propuestos.

6. ¿Qué debiéramos hacer cuando los estudiantes no siempre quieren aprender?

Existe, obviamente, una multiplicidad de motivos relacionados a un “no querer”. Podemos, por ejemplo, identificar estudiantes con una competencia cognitiva inestable que les dificulta la tarea de comprender los aprendizajes transmitidos en clase; alumnos que no creen en su capacidad para superar los obstáculos, y por eso desisten antes de iniciar la tarea; estudiantes que no quieren enfrentar sus responsabilidades; o aún otros, que no encuentran en los aprendizajes argumentos que les motiven suficientemente (Werner y Milyavskaya, 2013). Sin embargo, estos breves ejemplos son solo una pequeña muestra de los procesos que interfieren con el aprendizaje. Podemos encontrar alumnos que presentan dificultades severas en lectura, y que, si bien pueden conseguir descodificar el texto, la lentitud con que lo hacen compromete la comprensión de éste y su progreso en el aprendizaje.

Otros alumnos/as con dificultad en el cálculo es posible que consigan entender la lógica de resolución de un algoritmo específico después de mucho entrenamiento en clase, pero presentarán, por cierto, muchas dificultades en la resolución de otros problemas donde sea preciso transferir los aprendizajes realizados e innovar. Es probable que estas dificultades se agraven a medida que la exigencia de comprensión aumente. Las lagunas emergentes de contenido dificultan, comprensiblemente, el proceso de enseñanza y aprendizaje con implicaciones evidentes en la clase. Las y los alumnos que presentan este perfil de dificultades de aprendizaje no se sienten bien en clase y, frecuentemente, proyectan ese malestar perturbando el normal curso de la clase.

No obstante, muchos de estos alumnos, con un adecuado soporte instructivo, pueden alcanzar niveles de rendimiento satisfactorios, aunque limitados. Pero este no es el escenario educativo más frecuente. Habitualmente, los alumnos con dificultades de aprendizaje, o que presentan bajo rendimiento, no se sienten a gusto en clase por no conseguir seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros, y abandonan el proceso de aprendizaje desistiendo de estudiar y de querer aprender. Good y Brophy (1997) sugirieron que los alumnos de bajo rendimiento necesitan de una monitorización y apoyo suplementario en su aprendizaje, no basta con un trabajo individualizado en clase. Estos alumnos deberían ser objeto de acompañamiento mediado para adoptar un procedimiento organizado, metódico y monitoreado. La creatividad en la producción de alternativas educativas que respondan, con efectividad, a estas dificultades concretas, debería ser estimulada en la institución educativa (Ramos-Galarza et al., 2022)

Forzar a las y los alumnos a modificar sus actitudes y valores hacia el aprender, a través de castigos y “malas notas” ha revelado ser improcedente. No obstante, conseguir obtener resultados escolares “mínimos”, aunque sean positivos, no siempre es sinónimo de trabajo comprometido o motivado. Sería más interesante, canalizar las energías y recursos educativos para agilizar y fortalecer las relaciones profesor-alumno, pues, a través de su fortalecimiento, será más fácil conseguir una implicación superior de los alumnos en las tareas escolares y, por esta vía, mejorar la calidad de los aprendizajes.

Este trabajo educativo es demoroso. La idea está centrada, no en la manipulación o en el apoyo exterior-“ánimo, tú eres capaz”; “queda poco, fuerza”, sino más bien, en la exploración de las potencialidades de aprendizaje del estudiante que, frecuentemente, están adormecidas, porque éste no cree en ellas. Por ende, trabajar la autoeficacia, como concepto, pero especialmente, como competencia a desarrollar, es clave.

La tarea de aprender requiere disposición para ello, además de la posesión y utilización de las estrategias precisas. Esta disposición implica, necesariamente, motivación (o variables cognitivo-motivacionales como las metas de aprendizaje, las pautas atribucionales o el auto concepto), pero también qué concepción de aprendizaje establece el estudiante y cómo lo aborda (enfoques de aprendizaje).

La adquisición y uso de estrategias, disposiciones afectivo-motivacionales y el conocimiento y regulación de sus propios procesos cognitivos son requisitos fundamentales para conseguir un estudiante autónomo, independiente y que controle su aprendizaje (Fuentes, 2012; Fuentes et al., 2013)

Los alumnos y alumnas que se implican cognitivamente en el aprendizaje, mediante el uso de estrategias cognitivas, suelen tener mejor rendimiento académico. Pero esta utilización de estrategias cognitivas ha de asociarse al empleo de estrategias autorregulatorias. La utilización de estrategias autorregulatorias (supervisión de la comprensión, establecimiento de metas y gestión del esfuerzo y la persistencia) es esencial para el rendimiento académico en distintos tipos de tareas. El estudiante debe comprender no sólo el qué de las estrategias cognitivas, sino también el cómo y el cuándo emplearlas adecuadamente (Rosário et al., 2019).

El trabajo de las y los educadores deberá constituir un respaldo a la implicación de los estudiantes en sus actividades de aprendizaje y monitorear sus reflexiones para que las experiencias de aprendizaje sean un motivo de enriquecimiento. Nuestro objetivo, como educadores, debería estar orientado a ayudar a los alumnos a conectar las experiencias vividas en la universidad o en otros contextos, con aquello que ellos puedan realizar en el futuro. Muchos estudiantes quedan atrapados en sus incapacidades y no miran hacia el futuro, pues no ven una salida.

Para lograr conectar con una visión positiva hacia el futuro, es esencial, enlazar con sus motivaciones, con lo que aspira alcanzar (objetivos). Cuando los estudiantes desarrollan ideas claras sobre lo que puede ser su futuro –deportivo, académico y profesional– más fácilmente movilizarán sus energías hacia esos objetivos, apartándose de otras posibilidades que no querrán tornar realidad (Werner et al., 2013).

Ayudar a los y las estudiantes a diseñar posibilidades y rutas profesionales realistas es un papel educativo muy importante, no circunscrito a un determinado curso o etapa académica. Al revés, en cualquier etapa de su recorrido, los alumnos deberían ser competentes, y querer delinear posibilidades de futuro realistas y desafiantes. Posibilidades que contribuyan y lo impulsen para su comportamiento escolar diario.

Es muy difícil ayudar a los estudiantes que no están disponibles para participar en la construcción de su trayectoria académica. La línea de los esfuerzos en la tarea educativa debería estar menos orientada para intentar solucionar los problemas de los alumnos, y más en la dirección de capacitarlos para poder cambiar el rumbo de sus fracasos y falta de éxito (Ramos-Galarza, et al. 2022). Los educadores somos invitados a asumir una perspectiva educativa preventiva, no una perspectiva de remediación.

Los profesores, por más implicados que estén en el proceso educativo, no pueden coartar, unidireccionalmente, las incompetencias de sus alumnos. Es necesaria la ayuda de ellos mismos y de su entorno. El fracaso no puede ser cobrado exclusivamente a la universidad. Esto, además de no ser procesualmente correcto, es inmovilizador. Nos atrincheramos como profesores, alumnos o padres, atribuyendo a los demás la responsabilidad por lo que ocurre, pero sobre todo por lo que debería suceder, es un claro impedimento al éxito educativo. Para promocionar el éxito educativo, se exige el

esfuerzo concertado de todos los intervinientes. Cómo sugiere el proverbio africano, para educar un niño, se necesita de toda la aldea (Rosário et al., 2015).

Recordamos que el papel del alumno para el resultado final del aprendizaje es más decisivo que el papel del profesor o de los educadores. En este sentido, sería importante ayudar los educandos a fortalecer su ejercicio de las aspiraciones: ¿Cómo me veo a seis meses, o dentro de un año? ¿Cómo me veo en 5, 10 años más? Y, sobre todo, ayudarlos a elegir y a equiparse con las herramientas de aprendizaje necesarias para el viaje pretendido. Si pretendo alcanzar ¿qué es lo que tengo que hacer hoy para que mañana eso sea realidad?

La motivación se desarrolla en sintonía con nuestra complicidad con las tareas. La voluntad para realizar algo no puede ser ofrecida, ni vendida, y menos impuesta. La voluntad nace de nuestra complicidad con la tarea, aumentando a medida que conquistamos su confianza. Para desarrollar el interés genuino de los alumnos de bajo rendimiento motivándolos para el aprendizaje, es necesario ir más allá del interés puntual o instrumental. Es importante que los estudiantes entiendan el porqué de su esfuerzo en el aprendizaje, apoyado en razones que ellos comprendan y que, deseablemente, consigan construir con argumentos propios (Rosário et al., 2018).

7. ¿Qué debemos hacer los docentes para mediar adecuadamente a nuestros estudiantes?

El docente universitario en su ejercicio educativo busca orientaciones metodológicas que permitan canalizar sus acciones con el fin de provocar el proceso de aprendizaje en los estudiantes. La formulación de preguntas de qué enseñar y cómo hacerlo, desencadenan un proceso cognitivo que permite la construcción de conceptos, la organización del conocimiento en diferentes formas y sentidos (globales, específicos, ideas, conjeturas, actividades...) de manera de buscar la ampliación y cambios en los conocimientos de los estudiantes. Esta búsqueda requiere además de permanentes revisiones y actualizaciones con el fin de incorporar procedimientos y estrategias que ayuden al desarrollo de capacidades del estudiante más que solo al dominio de contenidos profesionalizantes, lo cual implica modelos conceptuales o teóricos de apoyo, pero especialmente transferencia de estos paradigmas a la sala de clase (Fuentes, 2012).

La docencia universitaria requiere de dinamismo y creatividad para matizar el ejercicio académico con las transformaciones necesarias a implementar en este rol, las cuales no están en conexión sólo con la realidad externa al profesional (cambios de perfiles profesionales, mallas curricular, metodologías, etc.) sino también con los procesos internos del sujeto, que tienen que ver con sus concepciones, creencias y estructuras mentales, modificaciones que posibilitaran resignificaciones educativas. Esto se relaciona con el llamado conocimiento común o lego, sustentado en el conocimiento práctico profesional, que origina las creencias implícitas, y con el conocimiento científico, apoyado en disciplinas y teorías concretas.

Sin embargo, la literatura muestra que, cuando se han implementado actividades de intervención como cursos o actividades curriculares destinadas a incorporar nueva información y procedimientos que ayuden a optimizar el trabajo académico, la transferencia e incorporación de los nuevos o actualizados conocimientos a la práctica docente es más bien atribuible a que en la actualización docente se subestimó el valor de las concepciones, sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Este tema es un importante hito de reflexión docente, dado que, para mediar los procesos de

autorregulación, los docentes deben estar formados teóricamente, y desde la práctica, para ello (Ives et al., 2023).

Estudios han mostrado algunas prácticas docentes que favorecen la implicación de las y los alumnos en el proceso de aprendizaje incrementando su motivación para aprender (Ives et al., 2023; Högemann et al., 2021). En primer lugar, promocionar oportunidades efectivas para aprender: los profesores deberían discutir los conceptos con claridad, ilustrando los principios científicos presentados y relacionando la información desconocida con los conocimientos previos de los alumnos, y establecer conexiones entre el “que voy de aprender” y lo “ya aprendido”, esto permite que el o la docente estimule a sus estudiantes a realizar preguntas, más que a responder. Esta sugerencia se puede concretar en el aula de manera efectiva, por ejemplo, pidiendo a los estudiantes que elaboren resúmenes de la clase anterior, que comparen los conceptos aprendidos relacionándolos y que apliquen la información a aprender a situaciones concretas de la vida diaria. La participación de los estudiantes debe de ser estimulada y sus respuestas justificadas (Fuentes, 2012; Ives et al., 2023).

Los profesores ofrecen apoyo y modelación a sus alumnos, siempre que sugieran estrategias de aprendizaje, ofrezcan ejemplos y apliquen las materias a estudiar a otros contextos de aprendizaje, proporcionando verdaderas oportunidades de elección, no solo de materiales, sino también de tareas. Pero, sobre todo, los profesores deberían alentar a sus estudiantes a trabajar en grupo y a pedir ayuda si tienen dificultad en la resolución de un ejercicio o comprensión de una determinada materia. En el proceso de evaluación, los profesores, efectivamente preocupados con el incremento del aprendizaje, aprovechan los errores cometidos para promocionar el aprendizaje, y ofrecen a aquellos que no han alcanzado los objetivos educativos previstos, a pesar de sus evidentes esfuerzos e implicación en la tarea, oportunidades de recuperación. Todos estos aspectos, desarrollados en consonancia, promocionan la implicación cognitivo y motivacional en los aprendizajes (Azevedo et al., 2022).

Es importante entusiasmar a los estudiantes a aprender, y por este motivo es fundamental que los recursos accionados sean dirigidos para actividades cognitivamente estimulantes y cualitativamente exigentes. Podríamos concluir que para estimular los aprendizajes es importante que las clases ofrezcan a los estudiantes oportunidades efectivas de aprender y de valorizar la importancia del aprender para sus vidas, pero también es necesario, muy necesario, que los alumnos se vinculen con sus clases exigiéndoles esfuerzo y comprometiéndolos con las tareas de aprendizaje (Azevedo et al., 2023).

8. ¿Cómo trabajar la autorregulación en clase?

El Grupo Universitario de Investigación en Autorregulación (GUIA) de la Escuela de Psicología de la Universidade do Minho de Portugal, construyó un conjunto de programas orientados para la promoción de las estrategias de autorregulación del aprendizaje: Travesuras del Amarillo (sub-10 años, para educación infantil y primer ciclo de EGB), las (Des)venturas de Testas (para 5 a 8 año EGB), Anastasio (para favorecer una educación inclusiva), las cartas de Gervasio (para enseñanza media y educación superior) y Musca para trabajar desde la diversidad e interculturalidad (Rosário et al., 2010, 2015).

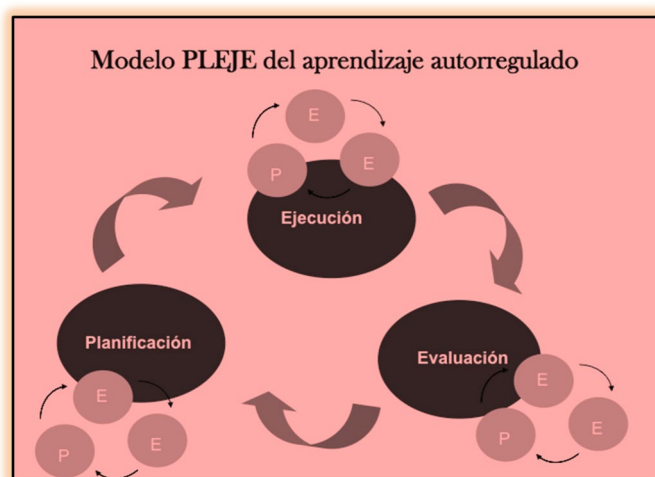
Todos estos programas están sustentados en narrativas de historias adecuadas a los propósitos y estrategias que se busca potenciar. En la herramienta Gervasio, por

ejemplo, se presenta la historia de un estudiante de primer año universidad que va viviendo la tarea de ser estudiante y los desafíos de aprender, de compartir y de trabajar en equipo. Estas temáticas las va conversando a través de cartas que su ombligo le escribe como una manera de llevarlo a reflexionar metacognitivamente sobre su propio funcionamiento y orientarlo con estrategias que le permitan alcanzar sus metas y superar los desafíos de esta etapa de vida. Los protagonistas de las cartas son compañeros, situaciones y experiencias que vive cada día. Los comportamientos de los personajes de la historia, si bien están fundamentados en los problemas de la vida de los jóvenes, logran también descentralizarse de los mismos. Por este motivo, se constituyen en oportunidades para que los estudiantes en este programa discutan y analicen lo que va aconteciendo en la intriga de la narrativa de las cartas, intentando aplicar todos los acontecimientos a su vida (Rosário et al., 2010, 2013). Algo parecido sucede con los otros programas mencionados, ya sean con estudiantes de Educación General Básica, de Media o Educación Superior.

En los programas para la autorregulación, se intenciona un modelo de funcionamiento en relación con las tareas que se emprenden denominado PLEJE, sigla que representa el proceso de autorregulación intencionado en tres momentos: Planificación Ejecución y Evaluación (Rosário et al., 2004, 2007). El PLEJE presenta una dinámica cíclica que relaciona integradamente las tres fases. Este método de acción permite activar en cada una de las fases, la lógica procesual autorregulatoria del modelo (figura 1). El PLEJE como metodología de trabajo, se aborda en distintos momentos del relato de la historia y puede ser infundido en la dinámica curricular de las actividades del aula; por ejemplo, intencionando la reflexión en acción respecto de nuestra responsabilidad hacia la naturaleza.

Figura 1

Modelo PLEJE del aprendizaje autorregulado



Nota. Imagen obtenida de Rosário y otros (2006).

Los programas ya señalados del grupo GUIA, se fundamentan en la necesidad y el beneficio de implementar un proyecto para la promoción de la autorregulación en la educación, cimentado en la certidumbre de que existen estrategias autorregulatorias que consiguen ser puestas en práctica, más aún en las etapas iniciales de vida, dado el enorme potencial de aprendizaje y de innovación que esta etapa preconiza (Rosário et al., 2013; Zimmerman, 1998, 2000).

Hay evidencia de estudios aplicando los programas en distintos niveles de enseñanza, continentes, países y con culturas muy distintas (Portugal, España, Chile, México, Mozambique, Inglaterra, Brasil) que permiten concluir acerca de la eficacia de estos programas para entrenar competencias de autorregulación con niños y jóvenes (Cunha et al., 2021; Rosário et al., 2015, 2016)

9. ¿Por qué la autorregulación del aprendizaje es importante para la docencia universitaria?

"La enseñanza de estrategias es considerada una de las claves principales en la promoción del aprendizaje autorregulado" (Zimmerman, 1998, p. 227). Por este motivo, en la realización de las tareas previstas en el currículo de las diferentes disciplinas es importante que los profesores identifiquen con los alumnos las estrategias de autorregulación y discutan la aplicación de las mismas a situaciones concretas, entrenando su transferencia para otros contextos y tareas escolares. Los estudiantes serían, de este modo, ayudados a responder más eficazmente a sus objetivos, no obstante, sus enfoques preferenciales al aprendizaje.

García-Ripa y otros (2016) definen las estrategias como las acciones organizadas que un estudiante lleva a cabo de forma consciente e intencional, con el fin de lograr un objetivo de aprendizaje, en determinado contexto social y de manera eficaz. La literatura señala que los alumnos a quienes los profesores enseñan y modelan estrategias de autorregulación del aprendizaje de una forma sistemática aplicándolas a diferentes tareas escolares y dominios curriculares, presentan una utilización más autónoma de las estrategias (Rosário et al., 2018; Zimmerman et al., 2001).

No obstante, a pesar de su importancia, las estrategias de autorregulación del aprendizaje no son una panacea ante los desafíos para el aprendizaje, porque su eficacia depende de la interdependencia de los factores personales y contextuales. El recurso adecuado de las estrategias de aprendizaje en el estudio personal presenta también una influencia directa en la motivación y muchas veces este aspecto se vincula con la docencia universitaria (Azevedo et al., 2022).

En la literatura ha sido referenciada con mucha insistencia, la necesidad de incrementar en clase la práctica de la autorreflexión, por lo general muy apartada de la práctica educativa, ayudando los estudiantes a ejercitar sus competencias de reflexión sobre sus resultados académicos, dado que les posibilita acceder a sus progresos en el aprendizaje permitiéndoles, en caso de que sea necesario, cambiar sus enfoques de estudio, y realizar ajustes ambientales y sociales de modo de construir un ambiente que favorezca un aprendizaje de calidad. "Respecto a los antecedentes planteados se considera la autorregulación como un factor clave a la hora de explicar el rendimiento académico del alumnado, en este sentido, se hace necesario determinar de qué forma este factor estaría influyendo en los logros académicos de los estudiantes universitarios" (Vera, 2022, p. 54).

10. A modo de conclusión

El papel principal del docente, en la promoción de la autorregulación del aprendizaje, está orientado a ayudar al alumnado a asumir sus responsabilidades en su propio proceso de aprendizaje. Promocionar alumnos competentes en la autorregulación de su aprendizaje implica favorecer su crecimiento en los procesos subyacentes a sus aprendizajes (automonitoreo, establecimiento de objetivos y (re)adaptación de las estrategias de aprendizaje para lidiar con las dificultades de la tarea o del ambiente de

aprendizaje). Así, los docentes universitarios tendrán que convenir con los educandos que cada uno es el primer responsable por su proceso de aprendizaje y entrenar en clase la utilización de estrategias de autorregulación (Núñez et al., 2022; Rosário et al., 2017, 2018, 2019, 2020; Ruay et al., 2021)

Estas sugerencias para promover aprendizaje autónomo son necesarias para todas las edades en un contexto post pandémico cuyas consecuencias en todo el mundo, es urgente revertir (Pereira et al., 2022). Estamos convencidos que, para revertir las preocupantes dificultades en el aprendizaje postpandemia, las limitadas motivaciones a querer aprender, las problemáticas en los diferentes niveles del sistema educativo y en todo el mundo, todos no somos demasiados.

La autorregulación del aprendizaje, en la medida que promueve la implicación personal en el aprendizaje, respaldada por sólidos marcos teóricos, puede ser uno de los caminos a explorar y recorrer.

Referencias

- Azevedo, R., Rosário, P., Magalhães, P., Núñez, J. C., Pereira, B. y Pereira, A. (2022). A toolkit to help students from low socioeconomic status background: A school-based self-regulated learning intervention. *European Journal of Psychology of Education, 38*, 495-518. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00607-y>
- Azevedo, R., Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Fuentes, S. y Magalhães, P. (2023). A school-based intervention on elementary students' school engagement. *Contemporary Educational Psychology, 73*, art. 102148. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102148>
- Blumenfeld, P., Puro, P. y Mergendoller, J. (1992). Translating motivation into thoughtfulness. En H. Marshall (Ed.), *Redefining student learning: roots of educational change* (pp. 207-239). Ablex.
- Boekaerts, M. y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology, 54*, 199-231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M., y Ruiz-Lapueta, I. (2021). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. *Cátedra, 4*(3), 74-92. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048>
- Fuentes, S. (2012) *Competencias percibidas para el aprendizaje autónomo en la Universidad: Una mirada desde estudiantes y docente de primer año en Chile* [Tesis Doctoral] Universidad de Granada.
- Fuentes, S. y Rosário, P. (2013) *Mediar para la autorregulación del aprendizaje: Un desafío educativo para el siglo XXI*. INDESCO.
- García-Ripa, M. I., Sanchez-García, M. F. y Rísquez A. (2016) estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional. identificación de perfiles para la orientación de estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica, 1*(41), 39-57.
- Högemann, J., Cunha, J., Núñez, J. C., Vallejo, G., Rodríguez, C. y Rosário, P. (2021). Writing intervention with elementary students struggling with writing: Examining approach profiles to the teacher feedback on writing quality and motivational variables. *Reading and Writing, 34*(7), 1681-1710. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10159-0>
- Ives, K., Hirt, C., Jud, J., Rosenthal, A. y Eberli, T. (2023). Teachers as learners and agents of self-regulated learning: The importance of different teachers' competence aspects for promoting metacognition. *Teaching and Teacher Education, 125*, art. 104055. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104055>

- Núñez, J. C., Tuero, E., Fernández, E., Añón, F. J., Manalo, E. y Rosário, P. (2022). Effect of an intervention in self-regulation strategies on academic achievement in elementary school: A study of the mediating effect of self-regulatory activity. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 9-20. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.09.001>
- Núñez, J. C., Tuero, E., Vallejo, G., Rosário, P. y Valle, A. (2014). Student, teacher, and school context variables predicting academic achievement in biology: Analysis from a multilevel perspective. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 145-171. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.7127>
- Pereira, A., Magalhães, P., Teixeira, S., Núñez, J. C., Rosendo, D., Mesquita, S., Azevedo, R., Martins T. A., Fuentes, S. y Rosário, P. (2022). Covid-19 in trials and tribulations project: a self-regulation-based support response for confined families through social networks. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19,1910. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031910>
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Ramos-Galarza, C., Rubio, D., Ortiz, D., Acosta, P., Hinojosa, F., Cadena, D., López, E. (2020). Autogestión del aprendizaje del universitario: Un aporte en su construcción teórica. *Revista Espacios*, 41(18), 16-33.
- Rosário, P., Fuentes, S., Beuchat, M. y Ramaciotti, A. (2016) Autorregulación del aprendizaje en una clase de la universidad: Un enfoque de infusión curricular. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 31-49. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.229421>
- Rosário, P., González-Pienda, J. A., Pinto, R., Ferreira, P., Lourenço, A. y Paiva, O. (2010). Efficacy of the program Testas's (mis)adventures to promote the deep approach to learning. *Psicothema*, 22, 828-834.
- Rosário, P., Högemann, J., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Rodríguez, C. y Fuentes, S. (2019). The impact of three types of writing intervention on students' writing quality. *PLOS ONE*, 14(7), 1-27. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218099>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Magalhães, P., Fuentes, S., Magalhães, C. y Busing, K. (2020) Improving college students'critical thinking through the use of a story tool for self-regulated learning training. En E. Manalo (Ed.), *Deeper learning dialogic learning and critical thinking. Research-based strategies for the classroom* (pp. 193-208). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429323058-12>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Cerezo, R., Fernández, E., Tuero, E. y Högemann, J. (2017). Analysis of instructional programs for improving self-regulated learning SRL through written text. En R. Fidalgo, K. R. Harris y M. Braasksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing* (pp. 201-231). Brill Editions. https://doi.org/10.1163/9789004270480_010
- Rosário, P. Núñez, J.C., Vallejo, G., Nunes, T., Cunha, J. y Fuentes, S. (2018). Homework purposes, homework behaviors, and academic achievement. Examining the mediating role of students' perceived homework quality. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 168-180. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.04.001>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Trigo, L., Guimarães, C., Fernández, E., Cerezo, R., Fuentes, S., Orellana, M., Santibáñez, A., Fulano, C., Ferreira A. y Figueiredo, M. (2015): Transcultural analysis of the effectiveness of a program to promote self-regulated learning in Mozambique, Chile, Portugal, and Spain. *Higher Education Research y Development*, 34(1), 173-187. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.935932>
- Ruay, R., Elzel, L. M., Quintana M. A. y Maturana, H. H. (2021). Caracterización psicoacadémica para la autorregulación del estudiante ingresante en pedagogía en una

universidad regional chilena. *Rutas de Formación Prácticas y Experiencias*, 12, 96-106.
<https://doi.org/10.23850/24631388.n12.2021.4006>

Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning. from teaching to self-reflective practice* (pp. 225-234). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Vera, A. (2022). Autorregulación en el aprendizaje de estudiantes y su relación con rendimiento académico. *Revista Conhecimento Online*, 2, 49-68.
<https://doi.org/10.25112/rco.v2.2943>

Werner, K y Milyavskaya, M (2013). Motivation and self-regulation: The role of want to motivation in the processes underlying self-regulation and self-control. *Social and Personality Psychology Compass*, 12(1), art 3. <https://doi.org/10.1111/spc3.12425>

Zimmerman, B. J. y Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. En P. Pintrich (Ed.), *New directions in college teaching and learning: Understanding self-regulated learning* (pp.13-27). Jossey-Bass.
<https://doi.org/10.1002/tl.37219956305>

Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Breve CV de los/as autores/as

Sonia Fuentes

Doctora en Psicología y Educación, Universidad de Granada, España; Postdoctorada en Autorregulación del Aprendizaje, Universidade do Minho, Portugal. Magíster en Educación Especial, Pontificia Universidad Católica de Chile; Educadora de Párvulos de la Universidad de Chile. Es Decana y docente de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile. Cooperó como profesora invitada en programas de magíster y doctorado de universidades latinoamericanas y europeas. Colabora en el Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação (GUIA) y en programas de promoción de la Autorregulación del Aprendizaje de la Escola de Psicologia de la Universidade do Minho, Portugal. Es autora de artículos, capítulos de libros y libros. Su línea de investigación está asociada al aprendizaje autónomo, autorregulación del aprendizaje, estrategias de aprendizaje y mediación cognitiva. Email: sfuentesm@ucentral.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4595-855X>

Pedro Rosário

Doctor en Psicología, Universidade do Minho, Portugal, Psicólogo Educacional, Universidade de Lisboa, catedrático y director del Centro de Investigación de la Escola da Psicologia de la Universidade do Minho en Portugal y director del Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação (GUIA) de la misma Universidad. Participa como profesor invitado en la Universidad de Granada, Universidad de la Coruña y en la Universidad de Oviedo, en España, en la Universidade Pedagógica de Maputo en Mozambique, Universidade Estadual de Campinas y en la Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (Brasil) en programas de Magister y Doctorado, como también como consultor- experto en proyectos de investigación. El Dr. Rosário es autor de una gran producción académica en el área de la Autorregulación del Aprendizaje. Email: prosario@psi.uminho.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3221-1916>

Monona Valdés Cortez

Doctora en Educación, Universidad Bernardo O'Higgins, Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación, Universidad Santiago de Chile y Educadora Diferencial especialista en Discapacidad Intelectual, Trastorno Específico del Lenguaje y Atención Temprana. Desde la docencia apoya la formación inicial docente de educadores diferencial, en líneas sobre la Historia de la Educación Especial, Currículum, Seminarios de Títulos y acompañamiento en terreno en la línea de prácticas. En investigación, sus intereses están vinculados con las líneas hacia la migración calificada en contextos educativos y la mejora en la educación especial, inclusión educativa y formación inicial docente. Email: monona.valdes@ucentral.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5112-2089>

Alejandro Delgado

Magíster en Gestión y Administración Educacional, postítulo en Administración y Gestión Educacional por la Universidad Mayor, postítulo en Educación Inclusiva y Diversidad y diplomado en Docencia para la Educación Superior por la Universidad Central de Chile. Es profesor de Educación General Básica. Director de Escuela Inicial de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales y docente en las líneas de Educación Inclusiva, Interculturalidad, Práctica Intermedia I y II, y en el programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación en las asignaturas de Currículo y Evaluación y Tesinas. Email: alejandro.delgado@ucentral.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4727-7122>

Carlos Antonio Rodríguez Salazar

Magister en Educación con Mención en Currículum y Evaluación Educacional y Postítulo en Matemática para Segundo Ciclo por la Universidad de Santiago de Chile. Diplomado en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Central de Chile y Profesor de Educación General Básica, con mención en Trastornos del Aprendizaje por la Universidad de Ciencias de la Informática. Director de la Escuela Secundaria y Ciencias Sociales de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central y Docente en las líneas de Prácticas e Interculturalidad. Email: carlos.rodriguez@ucentral.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9420-3308>