

Un acercamiento a la psicología popular para pensar la promoción del aprendizaje autorregulado en la educación superior

An approach to popular psychology to think about the promotion of self-regulated learning in higher education

Marcela Valencia Serrano

<https://orcid.org/0000-0001-7416-2393>

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Pontificia Universidad Javeriana. Cali, Colombia.

marcelav@javerianacali.edu.co

Resumen

Este ensayo pretende reflexionar sobre el posible diálogo entre el campo de la autorregulación del aprendizaje y la psicología popular, con el fin de pensar la construcción conjunta (actores educativos e investigadores) de programas de acompañamiento que logren promover aprendices autorregulados en la educación superior. Esta reflexión se basa en planteamientos de la psicología popular; específicamente, los conceptos psicológicos, como creencias y conocimientos. Además, se retoman fundamentos teóricos sobre la autorregulación del aprendizaje y evidencia empírica construida sobre las características de los programas que se generan para promoverla. Se reflexiona sobre qué tanto los investigadores del campo de la autorregulación podemos cuestionar la actitud prescriptiva que, a veces, nos caracteriza y repensar los diseños de investigación que utilizamos. Esto con el fin de lograr comprensión profunda de las creencias y conocimientos de estudiantes y profesores sobre la autorregulación del aprendizaje y una mayor participación de ellos en el diseño, ejecución y evaluación de los programas de intervención que se construyen para promover la autorregulación del aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado, psicología popular, educación superior.

Abstract

This essay aims to reflect on the possible dialogue between the field of self-regulation of learning and popular psychology, in order to think about the joint construction (educational actors and researchers) of intervention programs that promote self-regulated learners in higher education. This reflection is based on popular psychology approaches; specifically, psychological concepts, such as beliefs and knowledge. In addition, essential theoretical foundations on the self-regulation of learning and empirical evidence built on the characteristics of the programs that are generated to promote it are developed. We reflect on how much researchers in the field of self-regulation can question the prescriptive attitude that sometimes characterizes us, and rethink the research designs we use. This in order to achieve a deeper understanding of the beliefs and knowledge of students and teachers about self-regulation of learning and a greater participation of them in the design, implementation and evaluation of intervention programs to promote self-regulation of learning.

Keywords: *self-regulated learning, folk psychology, higher education.*

Recibido: 30/04/2022

Enviado a árbitros: 30/04/2022

Aprobado: 30/06/2022

Introducción

El aprendizaje autorregulado es un proceso deliberado y consciente, a través del cual los aprendices realizan esfuerzos cognitivos, motivacionales y emocionales; con el fin de lograr las metas establecidas al enfrentar tareas académicas (Butler & Cartier, 2005; Pintrich, 2000; Winne & Hadwin, 1998, 2008; Zimmerman, 1989). Al autorregular su aprendizaje, “los estudiantes ejercen agencia, pues realizan un monitoreo metacognitivo sobre la forma de involucrarse en tareas que son autodirigidas” (Winne & Hadwin, 2008, p. 298).

Los diferentes modelos teóricos sobre la autorregulación del aprendizaje afirman que éste es un proceso situado, adaptativo y dinámico. Es *situado*, porque “involucra una interacción constante y dinámica entre las características del aprendiz, la naturaleza específica de las tareas académicas y las características del contexto donde estas se resuelven: profesores, padres, pares y productos culturales” (Hadwin et al., 2017, p. 5).

Por ende, un estudiante no siempre autorregula su aprendizaje de la misma forma, lo que también le da al proceso de autorregulación un carácter adaptativo y dinámico; pues los esfuerzos cognitivos, metacognitivos y motivacionales desplegados al resolver las tareas son cambiantes y se ajustan a la naturaleza de éstas, así como a las condiciones en las cuales ellas son resueltas. (Hadwin et al. 2019; Winne, 2018 Zimmerman, 1989, 2013).

Este proceso, comenzó a ser estudiado por investigadores desde la década de los novecientos ochenta; a partir de esa fecha y hasta ahora se han generado múltiples modelos teóricos e instrumentos de medición, cuyo interés común ha sido describir y explicar cómo los estudiantes regulan su propio aprendizaje y cómo se relaciona con su desempeño académico (Schunk & Greene, 2017). Como consecuencia de los efectos positivos de la autorregulación del aprendizaje en el desempeño académico de los estudiantes, múltiples investigadores han

propuesto y probado empíricamente estrategias para favorecer el proceso de autorregulación del aprendizaje en los aprendientes.

Específicamente, en el ámbito universitario, sobresale la realización de programas de entrenamiento; donde se instruye a los estudiantes en estrategias de autorregulación, tales como: la planeación, las estrategias cognitivas de alto orden, el monitoreo y la autoevaluación (Bellhauser et al., 2016; Bernacki et al., 2020; Biwer et al., 2020; Broadbent et al., 2020; Cerezo et al., 2011; Dörrenbächer & Perels, 2016; McDaniel et al., 2021; Díaz-Mujica et al., 2017; Rodríguez & Martínez, 2015; Schmitz & Wiese, 2006; Zambrano, 2016). Estos programas de entrenamiento suelen ser extracurriculares o intracurriculares.

Los primeros, corresponden a actividades fuera del currículo, tales como: “intervenciones específicas, cursos de nivelación desarrollados en el verano o programas puentes entre la secundaria y la universidad, conducentes a cubrir lagunas y focalizados en mejorar el uso de estrategias” (Sáez, et al., 2020, p. 102). Por su parte, los programas intracurriculares se caracterizan por ser actividades impartidas por el profesor para apoyar a los estudiantes en el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje, que sean acordes con los objetivos y contenidos de las asignaturas específicas en el plan de estudios (Yáñez & Soria, 2017)

Según una revisión sistemática de Sáez et al. (2018), los programas extracurriculares son los más predominantes en la literatura sobre el aprendizaje autorregulado en educación superior. En esta misma línea, un metaanálisis reciente realizado por Theobald (2021), quien revisó 49 estudios de intervención en estrategias de autorregulación en educación superior, encontró que casi 60% de las investigaciones proponían probar la efectividad de programas no ligados al plan de estudios de los estudiantes. Sin embargo, son menos abundantes los estudios que aportan evidencia empírica sobre la efectividad de programas intracurriculares para favorecer la

autorregulación del aprendizaje en educación superior (Bernacki et al., 2020; McDaniel et al., 2021; Miller & Bernacki, 2019).

Asimismo, el uso preponderante de programas extracurriculares ha sido criticado por algunos investigadores en el área del aprendizaje autorregulado; pues estos programas, al realizarse por fuera del plan de estudios, están descontextualizados y desconectados de los propósitos de las tareas académicas enfrentadas por los estudiantes en su plan de estudios; del contenido disciplinar implicado en dichas tareas y de las circunstancias que rodean su ejecución como apoyo del profesor y pares, características de los estudiantes, entre otras (Rosário et al., 2016; Saéz et al., 2018; Torrano et al., 2017).

Además de esto, el metaanálisis de Theobald (2021) encontró que un porcentaje significativo de los programas de entrenamiento extracurriculares revisados (60%) dejan a un lado el abordaje de elementos claves de la autorregulación del aprendizaje, como el monitoreo y la reflexión metacognitiva, los cuales son esenciales para que los estudiantes puedan discernir cómo, cuándo y por qué aplicar ciertas estrategias cognitivas en la resolución de tareas.

En consecuencia, si los programas extracurriculares no se relacionan con el plan de estudios, ni con la interacción auténtica entre profesores y estudiantes en el aula, así como tampoco involucran el componente metacognitivo, puede ser difícil para los aprendices transferir las estrategias enseñadas en el entrenamiento al abordaje que hacen de tareas cotidianas, lo que no aportaría a mejorar el funcionamiento del proceso de autorregulación (Saéz et al., 2018).

A propósito, el metaanálisis de Theobald (2021) encontró que los programas de entrenamiento en estrategias de autorregulación del aprendizaje son más efectivos cuando se hacen en relación con asignaturas y tareas de dominio específico (intracurrículo). Además, este

estudio observó que “los entrenamientos centrados en favorecer la actividad metacognitiva mejoran el desempeño de los estudiantes, más que aquellos entrenamientos centrados en la enseñanza de estrategias cognitivas” (Theobald, 2021, p. 16).

El hecho de que los programas extracurriculares para promover la autorregulación del aprendizaje sean ajenos al currículo y a la interacción que se presenta entre los contenidos, los estudiantes y profesores, refleja que detrás del diseño de estos programas hay, en primer lugar, una visión de la autorregulación del aprendizaje como aptitud o como rasgo general independiente de la situación en las cuales se aprende (Winne & Perry, 2000). Esto contradice el carácter situado, adaptativo y dinámico que los modelos teóricos le han atribuido a la autorregulación del aprendizaje.

En segundo lugar, la predominancia de programas extracurriculares evidencia una actitud prescriptiva de los investigadores, la cual deja en evidencia que son ellos quienes eligen y controlan las estrategias de autorregulación del aprendizaje a enseñar, basados en la evidencia científica previa que avala cuáles serían las más efectivas para mejorar el funcionamiento autorregulatorio de los estudiantes. En este proceso, el investigador trabaja con los estudiantes y/o el profesor solo para garantizar la ejecución del entrenamiento de las estrategias en las condiciones anticipadas por él; sin discutir con ellos la construcción de este, con base en sus necesidades y en el monitoreo y evaluación conjunta del despliegue y efectividad del entrenamiento.

En tercer lugar, algunos de los estudios intra-curriculares existentes en la literatura si bien avanzan en rescatar el carácter situado de la autorregulación del aprendizaje al tener en cuenta el contenido, las tareas de las asignaturas involucradas en el plan de estudios y usar reflexión

metacognitiva para enseñar las estrategias de autorregulación (Bernacki et al., 2020; MacDaniel et al., 2021; Miller & Bernacki, 2019; Rosário et al., 2014; Zambrano, 2016), siguen presentando limitaciones asociadas al carácter prescriptivo del investigador, quien sigue determinando a priori, la configuración del entrenamiento, sin dialogar activamente con los participantes del hecho educativo: profesores y estudiantes.

En tal sentido, para que los entrenamientos orientados a favorecer el aprendizaje autorregulado logren respetar el carácter situado, adaptativo y dinámico de este proceso, lo ideal sería que, además de tener en cuenta el contenido y la naturaleza de las asignaturas, también involucraran las características de aprendices y profesores, así como la interacción entre ambos.

Al respecto, autores como Sáez et al. (2018) llaman la atención sobre la necesidad de proponer y probar la efectividad de más programas realizados dentro del currículo y en los que se involucre a los profesores para discutir con sus estudiantes sobre “la aplicación de estrategias de autorregulación a situaciones cotidianas de enseñanza y aprendizaje, facilitando primero su ampliación supervisada y luego su aplicación autónoma” (p. 95). Esto permitiría a los discentes aprender a identificar en situaciones reales y cotidianas, qué estrategias usar, cómo y cuándo utilizarlas, según tipos de tareas y contenidos asociados con ellas.

De cara a ello, pensar en transformar la actitud prescriptiva de los investigadores en el campo de la autorregulación del aprendizaje en la educación superior, requeriría reconocer el papel activo de los protagonistas centrales del hecho educativo: profesores y aprendices, quienes son actores pensantes, que poseen conocimientos y creencias asociadas a sus roles.

Lo anterior supondría un acercamiento y un diálogo con la llamada psicología popular, la cual se refiere al “conjunto de conceptos psicológicos cotidianos poseídos por las personas, tales

como: creencias, emociones, deseos, entre otros (Pérez, 2003, p. 32); o “a la forma cómo ellas entienden y navegan el mundo social en el que están inmersas y con el que interactúan (Andrews et al., 2021, p. 1686). Asimismo, “la psicología popular se define como la forma habitual de pensar y teorizar en términos psicológicos y de utiliza actitudes proposicionales para explicar y predecir el comportamiento de las personas” (Kim, 2006, p. 15).

En este sentido, se propone que si los investigadores en el campo de la autorregulación del aprendizaje entablamos un diálogo con la psicología popular podríamos construir en conjunto con los actores educativos (profesores y estudiantes) programas intracurriculares relevantes para docentes y estudiantes, respetuosos del carácter situado de la autorregulación del aprendizaje. Par defender esta tesis, se explicarán las ventajas que traería para la construcción conjunta y ejecución de programas de entrenamiento en estrategias de autorregulación del aprendizaje en el contexto universitario tomar en cuenta dos conceptos psicológicos populares, a saber: creencias y conocimientos de profesores y estudiantes.

Aproximándose a los contenidos mentales: creencias y conocimientos

Generalmente, al pensar en el diseño de programas de intervención o entrenamiento extracurriculares se tiende a escoger estrategias de autorregulación del aprendizaje que han demostrado un efecto en el funcionamiento cognitivo, metacognitivo y afectivo de los estudiantes, así como relaciones causales con su desempeño académico (McDaniel et al., 2021; Hadwin et al., 2012). Considerar la evidencia empírica es clave, debido a que la idea no es sólo diseñar los programas, sino también probar su efectividad, de tal forma que sus resultados permitan corroborar y reproducir la evidencia y robustecer el conocimiento existente sobre formas efectivas de promover la autorregulación del aprendizaje.

Desafortunadamente, el énfasis en considerar la evidencia empírica para diseñar a priori los programas de entrenamiento a ser ejecutados por los profesores con sus estudiantes ha generado se dejen a un lado las voces de estos actores y no se les involucre en el proceso de construcción de los programas, bajo la idea- tal vez- de superioridad del saber científico sobre los saberes y creencias de profesores y estudiantes universitarios, pues se parte de la premisa de que ellos no son: *expertos en el campo de la autorregulación del aprendizaje, el investigador sí*, lo que configura una actitud prescriptiva de los investigadores.

Claramente, basarse en la evidencia empírica es clave cuando se piensa en la construcción de programas de entrenamiento con fines investigativos y prácticos, pues ésta provee una guía importante para la elección de estrategias de autorregulación del aprendizaje a instruir y las formas para enseñarlas, de tal forma que se pueda asegurar la efectividad de los programas para “mejorar sustancialmente la elaboración de planes de acción concretos y el despliegue de estrategias por parte de los aprendices cuando estudian para sus cursos” (McDaniel et al., 2021, p. 376).

No obstante, se plantea que la evidencia previa no puede ser la única orientación para considerar por los investigadores si quieren construir programas relevantes para los profesores y estudiantes y que éstos sean coherentes con el carácter situado de la autorregulación del aprendizaje. En consecuencia, es necesario que el saber científico entable un diálogo con los conceptos psicológicos poseídos por los profesores y estudiantes respecto a la autorregulación del aprendizaje, tales como sus creencias y conocimientos asociados al rol desempeñado en el hecho educativo (Andrews et al., 2021; Pérez, 2003).

En primer lugar, se analiza el rol que tienen las creencias para construir los programas de entrenamiento. Ellas se entienden como un conjunto de ideas que las personas sostienen sobre

los fenómenos enfrentados en la vida cotidiana y se configuran a través de la interacción con otros en contextos sociales específicos (Andrews et al., 2021). Así, en las experiencias que tienen lugar en la interacción entre profesores y estudiantes, éstos configuran creencias particulares sobre el aprendizaje y la enseñanza (Lawson et al., 2019).

En el campo del aprendizaje autorregulado, algunos estudios en educación primaria y secundaria han sugerido que cuando los profesores tienen la creencia del aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento y no de transmisión, es más probable comprendan la relevancia de favorecer que los aprendices se autorregulen y, por ende, usen en su práctica pedagógica estrategias didácticas (promoción de la autonomía, retroalimentación, tareas desafiantes, entre otras) incentivadoras del rol activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje; favoreciendo así que éstos usen ciertas estrategias de autorregulación del aprendizaje, como la planeación, el monitoreo y el ajuste. (Dignath & Van der Werf, 2012; Dignath & Büttner, 2018; Thomas et al., 2020)

Ahora bien, Askan (2009) plantea que los estudiantes pueden “sostener creencias que suelen responder a preguntas como: ¿qué es el conocimiento?; ¿cómo se aprende dicho conocimiento?; ¿qué tan preciso es el entendimiento que se posee de ese conocimiento?; ¿cuáles son los límites del conocimiento? (p. 987). Estas creencias pueden influir en las formas de autorregulación configuradas por los aprendientes cuando resuelven tareas académicas de forma autónoma.

Por ejemplo, aquéllos quienes creen que aprender es un proceso que requiere tiempo y esfuerzos podrían desplegar formas de autorregulación del aprendizaje más sofisticadas, caracterizadas por el uso de estrategias cognitivas de alto orden (organización y elaboración) y el

monitoreo de su progreso para el logro de aprendizajes; en contraste con aquellos estudiantes quienes conciben el aprender como un proceso rápido y superficial, pues ellos podrían usar estrategias cognitivas más superficiales y monitorear con menos frecuencia su progreso. (Kaplan et al., 2019; Muis, 2007)

Al tener en cuenta las creencias, tanto de profesores como de estudiantes sobre el aprendizaje, se tendría un punto de partida importante para orientar la construcción de los programas de entrenamiento en estrategias de autorregulación del aprendizaje. Si se encuentran enseñantes y aprendientes con tendencia a defender creencias más constructivistas sobre el aprendizaje, éstos podrían tener una actitud más abierta y propositiva para participar en la construcción y ejecución del entrenamiento, al reconocer la relevancia que éste tendría para fortalecer y mejorar el quehacer pedagógico en el caso de los docentes; así como fortalecer y generar nuevas formas de aprender a aprender, en el caso de los estudiantes.

Si por el contrario en el diálogo con los actores se encuentran creencias más pasivas sobre el aprendizaje, se generaría una oportunidad para que el mismo programa de entrenamiento contemple espacios dialógicos y reflexivos, donde el investigador y los participantes se escuchen mutuamente: el investigador explique la evidencia empírica que reta las creencias sobre el aprendizaje defendidas por profesores y estudiantes; y, a su vez, ellos expresen sus ideas al respecto. Esto podría abrir las puertas a una reorganización de creencias por parte de los actores y al descubrimiento del sentido que tendría participar en la construcción y ejecución del entrenamiento para ellos.

Por otra parte, los conocimientos serían otro contenido mental importante para tener en cuenta en el diálogo con la psicología popular. En el caso de los profesores, sería importante

preguntarse ¿Qué conocimientos previos pueden tener sobre la autorregulación del aprendizaje y las formas de promoverla en el aula de clase? Al respecto, ellos podrían poseer conocimientos sobre estrategias para promoverla, visibles en las formas cómo organizan su práctica pedagógica cotidiana. En esta línea de ideas, en el estudio de Perry et al. (2020) se ejecutó colaborativamente un acompañamiento con profesores de primaria para promover el aprendizaje autorregulado de los estudiantes en tareas de escritura; se recurrió a entrevistas y observaciones con los profesores para explorar su conocimiento y prácticas pedagógicas.

El uso de estas técnicas permitió encontrar que algunos profesores tenían conocimientos y usaban prácticas orientadas para promover la autorregulación del aprendizaje; tales como: alentar la autonomía, dar oportunidades para planear y revisar la escritura, ofrecer andamiaje y proveer instrucciones orientadoras sobre la tarea; mientras otro grupo de profesores parecían conocer y usar menos estas prácticas en la interacción con los escolares. Estos hallazgos fueron claves para la planeación conjunta del acompañamiento y su ejecución, en la medida que éste se ajustó al conocimiento y prácticas de cada profesor.

Sobre los conocimientos de los estudiantes en relación con el aprendizaje autorregulado, partiendo de que éste es un proceso situado desplegado al enfrentar tareas académicas específicas, es posible pensar que los aprendices tengan conocimientos variados sobre la naturaleza de las tareas enfrentadas; las estrategias necesarias para abordarlas y sobre los contenidos necesarios para cumplir las demandas de las tareas. Por tanto, identificar esos conocimientos es relevante para la construcción de los entrenamientos que pretendan promover la autorregulación del aprendizaje, al permitir identificar la línea de base del aprendiz, para así decidir qué componentes del proceso de autorregulación del aprendizaje podrían enfatizarse en el entrenamiento.

Para ilustrar lo anterior, en la investigación conducida por Perry et al. (2020), las observaciones de clase de las tareas de escritura y el análisis de los productos generados por los estudiantes (rastros de estudio) les permitió acercarse a lo que ellos conocen sobre la autorregulación del aprendizaje y a las formas cómo este proceso se despliega en las tareas de escritura. Con estos insumos, fue posible identificar niveles en que se presentaban ciertos elementos claves del proceso de autorregulación de los estudiantes: definición de la tarea, planeación y estrategias de monitoreo y ajuste.

A partir de esto, los profesores e investigadores tomaron decisiones para graduar o ajustar las prácticas que se fueron ejecutando (andamiaje, oportunidades de revisión), de tal forma que éstas lograran fortalecer y promover el funcionamiento óptimo del proceso de autorregulación de los aprendices, alineándose así con el carácter situado de tal proceso.

Consideraciones finales

Lo mencionado hasta ahora muestra que el aproximarse a la comprensión de las creencias y conocimientos de profesores y estudiantes provee información valiosa y útil para ayudar a la construcción de programas de entrenamiento que logren tener en cuenta las voces de los actores involucrados y así avanzar en construir programas de entrenamiento ajustados a las necesidades y contenidos mentales de los mismos.

Por ejemplo, tener presente las creencias y conocimientos de los profesores contribuye a elegir y/o fortalecer estrategias en el aula de clase que promuevan la autorregulación en los aprendices; por su parte, la identificación de creencias y conocimientos de los estudiantes permite la elección de los componentes del aprendizaje autorregulado que serían abordados en el entrenamiento.

De igual forma, la propuesta de acercarse a la psicología popular pretende contribuir al vacío señalado por Theobald (2021), quien plantea la importancia de diseñar programas de entrenamiento más ajustados a las necesidades y características de los aprendientes. Estas necesidades se han inferido, históricamente, en la literatura desde el desempeño previo de los estudiantes, planteando que entre menor sea el desempeño, más las dificultades en la autorregulación del aprendizaje y, por ende, mayor necesidad de entrenamientos.

No obstante, esta inferencia no es respaldada unánimemente por los hallazgos de investigaciones, pues no es concluyente la evidencia sobre que estudiantes con bajo rendimiento se beneficiarían más de los entrenamientos en estrategias de autorregulación del aprendizaje, que aquéllos con alto desempeño académico. En consecuencia, se hace necesario que:

La investigación futura desarrolle enfoques de entrenamiento adaptativo que consideren las diferencias intraindividuales en el aprendizaje autorregulado. Por ejemplo, los estudios que usan datos longitudinales intensivos para evaluar la dinámica de la autorregulación del aprendizaje revelan una variabilidad sustancial en el uso de estrategias por parte de los estudiantes a lo largo del tiempo. Estos hallazgos confirman que el aprendizaje autorregulado es un proceso dinámico, que puede variar de una sesión de estudio a la siguiente. Esta visión dinámica de la SRL exige enfoques de formación adaptativos, flexibles y dispuestos a personalizar la instrucción (Theobald, 2021, p. 16).

La invitación a que el saber científico entable un diálogo con la psicología popular para construir programas de entrenamiento intracurricular favorecedores de la autorregulación del aprendizaje, pretende resaltar la importancia en dicha construcción de los contenidos mentales, como las creencias y los conocimientos de los actores educativos principales: profesores y estudiantes. La

posibilidad de generar un diálogo entre investigadores, profesores y estudiantes daría paso a que los primeros conozcamos y comprendamos las creencias e identifiquemos cuáles son los conocimientos que ambos actores poseen sobre la autorregulación del aprendizaje; al mismo tiempo, esta interacción posibilitaría la aproximación de enseñantes y aprendientes al saber científico.

El anterior intercambio, permitiría que en conjunto profesores, estudiantes e investigadores puedan tomar decisiones sobre cómo construir y ejecutar los programas de entrenamiento en estrategias de autorregulación del aprendizaje, ejemplo: elección de los componentes del entrenamiento y de las formas de enseñarlos. De este modo, se rescataría el carácter situado de la autorregulación del aprendizaje y se propendería por la construcción de programas relevantes y útiles para abordar las necesidades de los actores involucrados.

Adicionalmente, involucrar las creencias y conocimientos de los profesores y estudiantes en la construcción de los programas de entrenamiento es una manera de tejer una relación horizontal entre los investigadores y los participantes; de tal forma que se disminuya la actitud prescriptiva que, a veces, caracteriza a quienes estamos en la práctica científica.

Apostar por una relación horizontal entre investigadores y actores educativos implica efectuar otras reflexiones en relación con las apuestas epistemológicas y metodológicas seleccionadas al investigar, puesto que si se plantea la construcción colaborativa con estudiantes y/o profesores de los programas de entrenamiento para promover el aprendizaje autorregulado es necesario pensar en preguntas de investigación y en metodologías a considerar en la participación activa de los actores mencionados. En palabras de Perry et al. (2020):

Los enfoques participativos de la investigación, operacionalizados en comunidades de práctica, o equipos de aprendizaje docente, son una forma de lograrlo. Estos marcos no

solo proporcionan a los profesores información sobre el aprendizaje autorregulado y formas de promoverlo, sino también un apoyo guiado y sostenido mientras aplican los nuevos conocimientos a la práctica. Nuestro estudio empujó los límites de los diseños de investigación tradicionales, lo que presenta algunos desafíos, pero también ofrece oportunidades para desarrollar y probar las teorías sobre el aprendizaje autorregulado en contextos naturalistas, lo que creemos que es necesario para avanzar en el conocimiento y la práctica de impacto en estos campos. Como investigadores, creadores de conocimiento y movilizadores, debemos seguir ampliando los límites de nuestra práctica (p.438).

Esto involucraría, movimientos de diseños exclusivamente cuasiexperimentales que suelen ser predominantes (Dinsmore, 2017), a diseños mixtos (McCrudden et al., 2019) o diseños cualitativos, como los estudios de caso y la investigación acción- participativa (Butler & Cartier, 2018; Díez-Gutiérrez, 2020); que logren, por un lado, aportar al conocimiento ya existente sobre el funcionamiento de programas de entrenamiento para favorecer la autorregulación del aprendizaje y, por otro lado, contribuir de forma significativa a la formación de los profesores y al aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios.

Referencias

- Askan, N. (2009). *A descriptive study: epistemological belief and self-regulated learning*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 896-901. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.159>
- Andrews, K., Spaulding, S. & Westra, E. (2021). *Introduction to folk psychology: pluralistic approaches*. *Synthese*, 199, 1685-1700. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11229-020-02837-3>

Bellhauser, H., Loesch, T., Winter, C. & Schmitz, B. (2016). *Applying a web-based training to foster self-regulated learning. Effects of an intervention for large number of participants.*

The Internet and Higher Education, 31, 87-100.

<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.07.002>

Bernacki, M., Vosicka, L., Utz, J. & Warren, C. (2020). *Effects of digital learning skill training on the academic performance of undergraduates in science and mathematics.* Journal of

Educational Psychology, 113(6), 1107-1125. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000485>

Biwer, F., Egbrink, M., Aalten, P. & Bruin, A. (2020). *Fostering effective learning strategies in higher education. A mixed methods Study.* Journal of Applied Research in Memory and

Cognition, 9(2), 186-203. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.03.004>

Broadbent, J., Panadero, E. & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2020). *Effects of mobile-app learning diaries vs online training on specific self-regulated learning components.* Education Tech

Research Development, 68, 2351-2372. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09781-6>

Butler, D. & Cartier, S. (2005). *Multiple complementary methods for understanding self-regulated learning as situated in context.* [Conference]. The Annual Congress of the

American Educational Research Association (AERA) Montreal, Canada.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=8CF879613ACF980264398098>

[FC59BB4E?doi=10.1.1.700.868&rep=rep1&type=pdf](http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=8CF879613ACF980264398098FC59BB4E?doi=10.1.1.700.868&rep=rep1&type=pdf)

Butler, D. & Cartier, S. (2018). *Advancing research and practice about self-regulated learning: The promise of in-depth case study methodologies.* En: D. H. Schunk & J. A. Greene

(Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 352–369).

Routledge/Taylor & Francis Group.

Cerezo, R., Núñez, J., Fernández, E., Suárez, N. & Tuero, E. (2011). *Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior.*

Perspectiva Educativa, 50(1), 1-30.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327289002>

Díaz-Mujica, A., Pérez, M., González, J. & Núñez, J. (2017). *Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios.* Perfiles Educativos, 39 (157), 87-

104. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300087

Diéz-Gutiérrez, E. (2020). *Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva.* Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1(1), 115-128. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>

Dignath, C. & Van der Werf, G. (2012). *What Teachers Think about Self-Regulated Learning: Investigating Teacher Beliefs and Teacher Behavior of Enhancing Students' Self-Regulation.* Education Research International. Recuperado el 17 febrero de <https://doi.org/10.1155/2012/741713>

Dignath, C. & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes—insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127-157. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-018-9181-x>

Dinsmore, D. (2017). *Examining the ontological and epistemic assumptions of research on metacognition, self-regulation and self-regulated learning.* Educational Psychology, 37(9), 1125–1153. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1333575>

Dörrenbächer, L. & Perels, F. (2016). *More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college*. International Journal of Educational Research. 78, 50-65.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.010>

Hadwin, A. & Winne, P. (2012). *Promoting learning skills in undergraduate students*. In M. J. Lawson & J. R. Kirby (eds.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and mental structures* (pp. 201–227). Londrés: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139048224.013>

Hadwin, A., Järevelä, S. & Miller, M. (2017). *Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments*. In: P. Alexander, D. Schunk & J. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.83-106). Nueva York: Routledge.

Hadwin, A., Davis, S., Bakhtiar, A. & Winne, P. (2019). *Academic challenges as opportunities to learn to self-regulate learning*. In: H. Williams & J. Orrell (Eds.), *Problem Solving for Teaching and Learning* (pp. 14-28). Nueva York: Routledge.

Kaplan, A., Neuber, A. & Garner, J. (2019). *An identity systems perspective on high ability in self-regulated learning*. High Ability Studies, 1-2, 53-78.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1568830>

Kim, J. (2006). *Philosophy of mind*. Boulder: Westview Press.

Lawson, M., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyra, M. & Jeffries, D. (2019). *Teacher's and Student's belief systems about self-regulation of learning*. Educational Psychology Review, 31(1), 223-251. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9453-7>

McCrudden, M., Marchand, G. & Schutz, P. (2019). *Mixed methods in educational psychology inquiry*. Contemporary Educational Psychology, 57, 1-8.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.008>

McDaniel, M., Einstein, G. & Ee, E. (2021). *Training college students to use learning strategies: A framework and pilot course*. Psychology Learning and Teaching, 20(3), 364-382. <https://doi.org/10.1177/1475725721989489>

Miller, C. & Bernacki, M. (2019). *Training preparatory mathematics students to be high ability self-regulators: comparative and case study analysis of impact on learning behavior and achievement*. High Ability Studies, 30(1-2), 167-197
<https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1568829>

Muis, K. (2007). *The role of epistemic beliefs in self-regulated learning*. Educational Psychologist, 42 (3), 173-190. <https://doi.org/10.1080/00461520701416306>

Mujica, A., Pérez, M., González, J., Nuñez, J. (2017). *Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios*. Perfiles Educativos, 34(157), 87-104. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00087.pdf>

Pérez, D. (2003). *Sentir, desear, creer. Una aproximación filosófica a los conceptos psicológicos*. Prometeo Libros.

Perry, N., Lisiango, S., Yee, N., Parent, N., Wan, X. & Muis, K. (2020). *Collaborating with teacher to design and implement assessments for self-regulated learning in the context*

- of authentic classroom writing tasks.* Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27(4), 416-433. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1801576>
- Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning.* En M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452–502). Nueva York: Academic Press.
- Rodríguez, L. & Martínez, V. (2015). *Efectividad del coaching grupal sobre el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de ingeniería.* Cuadernos de Investigación Educativa, 6(1), 71-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643896005>
- Rosário, P., Fuentes, S., Beuchat, M. & 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>
- Sáez, F., Díaz, A., Bustos, C., Pérez, M. (2020). *Impacto de un programa intracurricular sobre la disposición al estudio en universitarios.* Formación Universitaria, 13(4), 101-110. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v13n4/0718-5006-formuniv-13-04-101.pdf>
- Sáez, F., Díaz, A., Panadero, E. & Bruna, D. (2018). *Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas intracurriculares para su promoción.* Formación universitaria, 11 (6), 83-98. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v11n6/0718-5006-formuniv-11-06-83.pdf>
- Schunk, D. & Greene, J. (2017). *Historical, Contemporary, and Future Perspectives on Self-Regulated Learning and Performance.* En D. H. Schunk & J. A. Greene

- (Eds.), Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance (p. 1-15). Nueva York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Schmitz, B. & Wiese, B. (2006). *New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data*. Contemporary Educational Psychology, 31, 64-96. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.02.002>
- Theobald, M. (2021). *Self-regulated learning training programs enhance university student's academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A metanalysis*. Contemporary Educational Psychology, 66, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Thomas, V., Peeters, J., De Backer, F. & Lomaberts, K. (2020). *Determinants of self-regulated learning practices in elementary education: a multilevel approach*. Educational Studies, 48(1), 126-148. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1745624>
- Torrano, F., Fuentes, J. & Soria, M. (2017). *Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos*. Perfiles Educativos, 39 (156), 160–173. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00160.pdf>
- Winne, P. (2018). Theorizing and researching levels of processing in self-regulated learning. British Journal of Educational Psychology, 88(1), 9-20. <https://doi.org/10.1111/bjep.12173>
- Winne, P. & Hadwin, A. (1998). *Studying as self-Regulated learning*. In: D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (Eds.), *Metacognition into Theory and Practice* (pp. 277-304). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Winne, P. & Hadwin, A. (2008). *The wave of motivation and self-regulated learning*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 297-314). Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Winne, P. & Perry, N. (2000). *Measuring self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). Londres: Academic Press.

Yáñez, L. & Soria, K. (2017). *Reflexión de buenas prácticas docentes como eje de calidad en la educación universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte*. *Formación Universitaria*, 10(5), 59-68. 10.4067/S0718-50062017000500007

Zambrano, C. (2016). *Autoeficacia, prácticas de aprendizaje autorregulado y docencia para fomentar el aprendizaje autorregulado en un curso de Ingeniería de Software*. *Formación Universitaria*, 9(3), 51-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300007>

Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychology*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Marcela Valencia Serrano:

Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana Cali. (2011). Magíster en Educación Universidad ICESI. (2015). Candidata a Doctora, Pontificia Universidad Javeriana Cali. Profesora Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana Cali. (2016).