



Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa

ISSN: 2007-2171

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

García Montero, Ivet; Bustos Córdova, Ruth Belinda  
La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales  
Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 12, núm. 22, 00014, 2021, Enero-Junio  
Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553471896014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales

## *Self-regulation of learning in times of pandemic: a viable alternative within the current educational processes*

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>

Ivet García Montero\*

Ruth Belinda Bustos Córdova\*\*

### Resumen

El artículo presenta los resultados parciales de una investigación que se realiza desde 2019 con estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, en Morelos. Su objetivo general es elaborar una propuesta teórico-metodológica para el desarrollo de competencias en la autorregulación del aprendizaje y la conformación de una comunidad de aprendizaje en el marco de su formación profesional. A partir del surgimiento de la pandemia de COVID-19 y los escenarios impuestos por la contingencia sanitaria, se delimitó un objetivo relacionado con generar un sistema de estrategias que permita a los aprendices fortalecer instrumentos de autorregulación para el manejo de situaciones de aprendizaje en la enseñanza virtual y a distancia, en el contexto de la propia comunidad de aprendizaje. El estudio se afilia a la investigación cualitativa y su diseño metodológico articula los principios de la investigación-acción participativa y del método genético propuesto por el Enfoque histórico cultural, que constituye el referente teórico fundamental del trabajo. Los resultados son construidos a partir de la problematización y la participación activa de los aprendices en la generación de alternativas; se destacan el análisis de las dificultades de aprendizaje enfrentadas y las acciones mediadoras que posibilitan desarrollar la autorregulación para asumir los desafíos educativos durante la pandemia.

**Palabras clave:** Autorregulación del aprendizaje – competencias de autorregulación – comunidad de aprendizaje – pandemia.

\* Doctora en Enseñanza Superior y Doctora en Psicología. Representante del Cuerpo Académico Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad. Perfil PRODEP. Líneas de investigación: procesos de aprendizaje, autorregulación, educación superior y formación docente. Profesora-investigadora, Universidad Pedagógica Nacional. Morelos. México. [ivet2010@gmail.com](mailto:ivet2010@gmail.com)

\*\* Doctora en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Cuerpo Académico Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad. Líneas de investigación: Formación sociomoral, valores y diversidad, formación docente, educación indígena e intercultural. Profesora-investigadora, Universidad Pedagógica Nacional. Morelos. México. [ruthbustos7@gmail.com](mailto:ruthbustos7@gmail.com)

### Abstract

This article presents partial results of research carried out since 2019 with students of the Bachelor's Degree in Pedagogy program at the National Pedagogical University-Morelos. Its general objective is to offer a theoretical-methodological proposal for the development of competences for the self-regulation of learning and the formation of a learning community within the framework of their professional training. After the emergence of COVID-19 and the scenarios created by the health contingency, an objective was defined to generate a system of strategies that allows learners to strengthen self-regulation instruments for the management of learning situations in virtual and distance teaching in the context of the learning community itself. The study involved qualitative research, and its methodological design articulates the principles of participatory action research and the genetic method proposed by the Cultural Historical Approach, which constitutes the fundamental theoretical reference of the work. The results are constructed from the problematization and active participation of the learners in the generation of alternatives, and among them the analysis of learning difficulties faced as well as mediating actions that make it possible to develop self-regulation to take on educational challenges during the pandemic stand out.

**Key words:** Learning Self-regulation – self-regulation competences – learning community – pandemics.

## Introducción

Los procesos educativos se han visto desafiados frente al impacto de la pandemia provocada por el COVID-19 a nivel internacional; la calidad y pertinencia de estos en las nuevas condiciones de distanciamiento social y protección de la salud impuestas por la enfermedad, dependerán en gran medida de las acciones psicopedagógicas que sean instrumentadas para salvaguardar los procesos de aprendizaje de los niños, adolescentes y jóvenes en los distintos contextos educativos.

La búsqueda de alternativas para promover el aprendizaje y continuar desarrollando las actividades educativas en el marco de la emergencia sanitaria, constituye el denominador común de las múltiples propuestas que se han generado y continúan diseñándose en los distintos niveles educativos, haciendo especial énfasis en el uso de los recursos tecnológicos y la virtualidad. A pesar de los esfuerzos realizados, todavía persisten numerosas inquietudes y se han develado nuevas problemáticas. Al parecer, tanto desde el punto de vista pedagógico como psicológico, persisten tendencias a transferir modos de actuar tradicionalmente apropiados por maestros y aprendices que, aunque parcialmente han funcionado, resultan insuficientes para sostener las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, la adopción de prácticas educativas en entornos digitales supone una oportunidad de desarrollo, tanto de las estrategias de enseñanza como de los procesos de aprendizaje que posibilitan el reconocimiento y puesta en marcha de opciones formativas que han

existido en la cultura educativa o que venían comprobándose en el ámbito de la investigación científica; este es el caso de las competencias y estrategias para la autorregulación del aprendizaje (García, 2020; García, Bustos, 2020; Torrano, Fuentes, Soria, 2017; Rosário *et al.*, 2013) y la conformación de comunidades de aprendizaje (Rodríguez-Mena, López, Corral, Lorenzo, Pomares, Lago, 2015; Rodríguez-Mena, García, Corral, Lago, 2004). Ambos procesos ya han demostrado su relevancia frente a uno de los rasgos más visibles de la sociedad actual: la necesidad de aprender permanentemente y de saber cómo hacerlo.

“El World Economic Forum, plantea que esta pandemia se convierte en una oportunidad para recordarnos las habilidades que nuestros estudiantes necesitan justo en crisis como estas, siendo así, la toma de decisiones informada, resolución creativa de problemas y, sobre todo, adaptabilidad” (Estrada, 2020, párr. 12). En este sentido, el trabajo que presentamos pretende contribuir a la reflexión acerca de cómo desarrollar tales procesos y habilidades en las condiciones de pandemia e inmersión en la “nueva normalidad”, con la intención de proponer acciones psicopedagógicas que fortalezcan el aprendizaje y permitan a los estudiantes adaptarse creativa y constructivamente a las nuevas actividades educativas en colaboración con otros aprendices.

Las alternativas que se presentan se han generado en el contexto de una investigación que se lleva a cabo con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional en Morelos desde 2019, cuyo objetivo general es el diseño de una propuesta teórico-metodológica para el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje y la conformación de una comunidad de aprendizaje, en el contexto de la formación profesional de los jóvenes participantes.

En la situación particular de la enseñanza virtual, asumida por la Institución ante la contingencia sanitaria desde el mes de marzo, en el semestre 2020-I, se determinó una línea específica del estudio que se viene desarrollando a partir de los efectos de la pandemia asociada al COVID-19, cuyo objetivo es generar un sistema de estrategias y acciones psicopedagógicas mediadoras que permita a los aprendices fortalecer sus capacidades de autonomía y desarrollar sus competencias para la autorregulación del aprendizaje en la enseñanza virtual y a distancia. De igual manera, se pretende identificar y sistematizar las estrategias que favorezcan la cooperación, las tareas colaborativas y la comunicación constructiva en el marco de la conformación de la comunidad de aprendizaje, y explicar los efectos de la autorregulación y del trabajo en la propia comunidad de aprendizaje como alternativas viables en la educación virtual.

En ese sentido, el trabajo investigativo que aquí se describe, respecto a esta dirección más particular de la investigación, ha estado guiado por las siguientes interrogantes: ¿Cómo los procesos de autorregulación y la conformación de comunidades de aprendizaje posibilitan la calidad del aprendizaje en las actividades educativas desarrolladas durante la pandemia y como consecuencia de la misma? ¿qué percepciones tienen los aprendices respecto a las dificultades enfrentadas durante la contingencia sanitaria y del papel de los procesos de autorregulación frente a la misma? ¿de qué manera la conformación de la comunidad de aprendizaje favorece

las relaciones cooperativas y colaborativas entre los aprendices para enfrentar la situación de aislamiento y lograr metas comunes de aprendizaje? ¿qué estrategias de aprendizaje son las más propicias para el desarrollo de las competencias de autorregulación del aprendizaje en el marco de las actividades virtuales? ¿cómo instruir a los aprendices en la elaboración de metas y planes de acción que les permitan dirigir su aprendizaje de forma autónoma frente a las nuevas condiciones psicopedagógicas?

En correspondencia con los resultados parciales ya obtenidos, se exponen las percepciones de los jóvenes universitarios respecto a las problemáticas y desafíos determinados por la pandemia de COVID-19, así como sus concepciones en relación con la autorregulación del aprendizaje y su papel en las actividades formativas. A partir de las opiniones y de la sistematización del trabajo realizado con los estudiantes, se identifican las estrategias esenciales de aprendizaje que han favorecido tanto su desempeño como aprendices autorregulados, como el desarrollo de competencias para la cooperación y la interacción en el contexto de la comunidad de aprendizaje. Se analizan, además, los desafíos pendientes y futuras propuestas de intervención y acción psicopedagógicas en la llamada “nueva normalidad”.

La investigación también ha abierto un camino de exploración acerca de las vías para formar y desarrollar tales competencias y recursos de aprendizaje en los procesos educativos adaptados a las condiciones de aislamiento, principalmente determinados por la enseñanza virtual, que se traducen en un conjunto de estrategias y mediadores psicopedagógicos que desde las tareas de instrucción se pueden modelar, construir y apropiar junto con los aprendices. Algunos de estos recursos mediadores son presentados en este trabajo.

## **La autorregulación y su importancia en la educación en tiempos de pandemia**

El desarrollo de la autorregulación tiene que ver con la necesidad del hombre de tener cada vez más dominio de sí, el control tanto de los fenómenos externos como internos a su persona para poder vivir en la sociedad como un individuo activo y capaz, trasformador y creador de su realidad.

La autorregulación es entendida como una propiedad de la personalidad y de la conducta relacionada con prácticamente todos los procesos que intervienen en el funcionamiento de la primera; puede definirse como “toda la actividad que un sujeto realiza a fin de generar, mantener y modificar su comportamiento en correspondencia con fines u objetivos que han sido trazados por uno mismo o aceptados como personalmente válidos, aunque originalmente hayan sido formulados por otra persona” (Labarrere, 1995: 3).

A partir de la concepción del desarrollo psíquico expuesta en el Enfoque Histórico-Cultural, una de las bases teóricas esenciales de este trabajo, se considera que la autorregulación constituye una formación psicológica cualitativamente superior, que se forma en el contexto de las relaciones interpsíquicas y en los márgenes de la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1987). De hecho, la propia personalidad, en su expresión más elaborada, es el sistema de autocontrol del

sujeto, formado en la relación histórica con los otros. “Las formas culturales de la conducta son, precisamente, reacciones de la personalidad” (Vigotsky, 1987: 97).

La explicación del origen social de las funciones psíquicas superiores, y en particular del proceso de autorregulación, se sustenta en la *Ley genética general del desarrollo cultural*, enunciada por Vigotsky. Para él, “cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero, como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente como una categoría intersíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica” (Vigotsky, 1987: 161).

De esa manera, el hombre se apropia de los instrumentos culturales que le permiten transformar su subjetividad individual y, como consecuencia, desarrollar funciones psíquicas intrapersonales que le garantizan la autorregulación de sus aprendizajes y su propio desarrollo, pues se convierten en mediadores psicológicos que le proporcionan posibilidades ilimitadas de autodesarrollo para, a su vez, continuar apropiándose de la cultura (García, 2012). “En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social cambia los modos y procedimientos de su conducta, transforma los códigos y funciones innatas, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales” (Vigotsky, 1987: 38).

Este postulado vigotskyano constituye un aporte indiscutible a la explicación de la formación del proceso de autorregulación en los aprendices y a la articulación de las vías educativas y de interacción social que garantizan su formación. En esa dirección, se asume que para que se produzca su desarrollo en los entornos educativos se debe partir de su dimensión social, y no exclusivamente individual, como tradicionalmente se ha hecho; poniendo en marcha redes de relación con los otros y estrategias para la colaboración, la cooperación y la comunicación constructiva entre los aprendices (García, 2020).

En relación con la autorregulación del aprendizaje en particular, esta se relaciona con la oportunidad que tiene el estudiante de implicarse activamente en el proceso de aprendizaje, de guiar y mediar sus propias acciones en el mismo. En el marco de este estudio se asume que:

La autorregulación del aprendizaje implica un modo de aprender independiente y activo regido por objetivos y metas propios; supone el dominio y aplicación planificada y adaptable de recursos y procesos, referidos a estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y procesos de dirección y control del esfuerzo, así como de componentes motivacionales los que en su conjunto permiten resultados valiosos en los disímiles contextos en los que se inserta la “persona-que-aprende”. Constituye un proceso complejo de carácter superior que se forma socialmente y se fortalece a lo largo del desarrollo de la personalidad de la persona-que-aprende (Rodríguez-Mena, García, Corral, Lago, 2004: 15).

Esta conceptualización ha sido enriquecida en investigaciones recientes (García, 2020; García, Bustos, 2020) y puntualiza el hecho de considerar la categoría autorregulación del apren-

dizaje en lugar de aprendizaje autorregulado, en tanto se enfatiza que el aprendiz emplea y construye sus competencias de autorregulación en la actividad de aprendizaje.

En ese sentido, los estudiantes que autorregulan su aprendizaje ponen en juego un conjunto amplio de saberes y habilidades para conducir por sí mismos la actividad de aprendizaje. Son capaces de aprender en contextos socioculturales complejos y aprovechar en su favor los sistemas de relaciones sociales en los que se insertan. En consecuencia, son competentes para tomar decisiones acerca de qué es lo que se necesita aprender en ese contexto, cómo pueden aprender mejor, qué recursos tienen que obtener para hacerlo y qué procesos se deben implementar para lograr resultados que sean individual y socialmente valiosos. De igual manera, convierten la autorregulación en una meta en sí misma y se proponen su comprensión, incluso conceptual, como parte de su formación (García, 2020).

En consonancia con estas ideas, las competencias para la autorregulación requieren ser comprendidas como procesos en construcción. Desde el enfoque histórico-social (Rodríguez-Mena, Corral, 2015), pueden considerarse como unidades de actuación que expresan lo que una persona debe saber y poder hacer para desarrollar y mantener un nivel de desempeño eficiente frente a las situaciones de aprendizaje (García, 2010). Las mismas involucran aspectos cognitivos, afectivos, conductuales, ético-actitudinales y vivenciales que se articulan de manera dialéctica y dinámica en la relación entre la persona y su contexto de desempeño; son simultáneamente exigencias de una actividad y cualidades de las personas que se realizan y concretan en dicha actividad o en sus productos (Corral, 2006).

Las competencias para la autorregulación del aprendizaje se mantienen en constante formación, los aprendices tienen conciencia de ellas y las consideran metas permanentes de desarrollo porque toman sentido personal en el proceso de convertirse en aprendices autorregulados (García, 2012, 2020).

En esta investigación, las competencias para la autorregulación del aprendizaje son agrupadas en tres núcleos esenciales: competencias para la estructuración, relacionadas con la interpretación de las experiencias al aprender dentro de ciertos esquemas o estructuras de funcionamiento y la reconstrucción de los esquemas mentales con los que comprendemos la realidad; competencias para la gestión, que implican la posibilidad de emplear los procesos y recursos personales; así como los instrumentos, símbolos, personas y recursos ambientales, en la planificación, organización, evaluación y monitoreo de las experiencias de aprendizaje y competencias para la contextualización, que expresan la posibilidad de extraer de tales experiencias aquellas propiedades que pueden ser generalizables, transferibles o extrapolables a otros contextos más o menos diferentes del que originalmente surgieron (Rodríguez-Mena *et al.*, 2004; García, 2020).

En particular, las competencias para la estructuración involucran a su vez otros procesos esenciales en la formación de los aprendices autorregulados, que permiten la comprensión de



la autorregulación en sí misma y el significado de ser aprendices autorregulados; posibilitan, además, la percepción de los factores que determinan su desarrollo y el análisis de la historia propia y colectiva de su formación.

El análisis de las percepciones de los jóvenes respecto a la autorregulación y su importancia en el aprendizaje resulta esencial en el proceso formativo pues tales significados constituyen la base de sus motivaciones y metas de desarrollo. “Las percepciones de los objetos y de los demás tienen significado. Los diversos estímulos que se perciben pasan al interior de la mente a través de un tamiz cuya función primordial consiste en ‘interpretar’ otorgándoles significado” (Arias, 2006: 11); de ese modo, la resignificación de sus experiencias de aprendizaje permitirá dar sentido personal al desarrollo de la autorregulación y de las propias competencias.

Se considera que la autorregulación del aprendizaje se produce por la activación y articulación de todas las competencias, pues cada una de ellas tiene un papel en el proceso autorregulador. De esa manera, se plantea la necesidad de formarlas y ejercitarlas en situaciones pedagógicas adecuadas, donde se articulen las estrategias psicopedagógicas pertinentes con las condiciones psicológicas de los aprendices en el marco de su zona de desarrollo próximo (García, 2020).

Finalmente, podemos decir que las competencias son el resultado de la construcción y negociación de saberes mediante la interacción de los aprendices, por lo que se requiere de espacios y ambientes propicios para ello, lo cual se ha encontrado en el contexto de la comunidad de aprendizaje. En ella, las competencias se desarrollan gracias “a la ‘actualización’ de tales saberes en situaciones de aprendizaje que demandan a la comunidad y a sus miembros su puesta en marcha al ejecutar acciones concretas de aprendizaje” (Rodríguez-Mena, Corral, López, 2017: 71).

Las exigencias de esos saberes se convierten en el impulso para la emergencia y generación de alternativas que, construidas en la comunidad de aprendizaje permiten encontrar soluciones a las problemáticas que implica el distanciamiento social y el cambio en las condiciones educativas en la enseñanza virtual.

La conformación de la comunidad de aprendizaje es entonces una necesidad y alternativa para desarrollar las competencias de autorregulación y enfrentar los desafíos a partir del diálogo generativo (Fried, 2010) y las relaciones cooperativas. La misma se considera “el modo de funcionamiento sistémico de un grupo en el contexto de su práctica social cuyos miembros son genuinos y mantienen interacciones constantes y múltiples dirigidas por el propósito de aprender en, desde, y para mejorar, tal práctica, lo que se convierte en su meta de desarrollo permanente” (Rodríguez-Mena, *et al.*, 2004: 107-108).

Es en el contexto de las situaciones de aprendizaje que se producen en la comunidad donde se transfieren los procesos de regulación desde el docente al aprendiz. Ello contribuye a que la tarea de enseñanza sea más viable y pueda asumir realmente la guía del proceso de aprendizaje



y no toda la responsabilidad del mismo, con las consecuencias de dependencia y minusvalía que ello provoca en los aprendices.

Sin embargo, para que ello suceda, los docentes deben asumir su función de guías y orientadores, y regular el proceso para permitir la transmisión de tales herramientas a sus aprendices. Según investigaciones realizadas por Boekaets, Pintrich y Zeidner (2005) y por las propias autoras de este trabajo (García, 2012; García 2020; García, Bustos, 2020), los procesos de enseñanza en el nivel universitario suelen ser poco reguladores del proceso de aprendizaje autorregulado. Aunque parezca paradójica la idea, las investigaciones han demostrado, que en ausencia de dirección y modelación de procesos y estrategias para el aprendizaje autorregulado, los estudiantes se ven desprovistos de orientación en este sentido. Una de las razones que provoca esta situación es la falta de explicitación, por parte del docente, de los aspectos que permiten a los aprendices tomar decisiones sobre la forma en que deben aprender (De la Fuente, Justicia, 2003).

De esa manera, la interacción constructiva con el aprendiz y el diseño de situaciones que brinden oportunidades para la autonomía es esencial para el desarrollo de la autorregulación desde la perspectiva de la enseñanza. Algunos estudios realizados en esta línea sugieren que, para que esta interacción sea favorable, deben existir tres factores: el empleo del razonamiento y de las explicaciones verbales, es decir, la verbalización de planes y objetivos; el gradual abandono del control por el profesor y el predominio de sentimientos de calidez afectiva y emocional (Díaz, Real, Amaya-Williams, 1993).

La finalidad de este trabajo es consecuente con la generación de los recursos mediadores que en los procesos de enseñanza-aprendizaje puedan ser utilizados y apropiados por los estudiantes para autoorganizarse y conducir sus propios procesos de aprendizaje, “lo que no significa que aprendan solos, sino que consigan transitar por la educación con autonomía” (Castro, 2020, párr.1). Se trata de poner énfasis en el desarrollo de procesos de aprendizaje para la autorregulación que han sido ya validados por la investigación psicoeducativa, tal como se reconoce en las siguientes líneas: “esto se trabaja en las clases, pero desde que la educación dejó de ser presencial, debido a la pandemia de COVID-19, la autorregulación pasó a tener un papel muy importante porque los estudiantes dejaron de contar con el apoyo sincrónico del docente al momento de avanzar en los aprendizajes” (Castro, 2020, párr. 1).

La importancia de estos procesos ha sido avalada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la que emitió una serie de recomendaciones frente a la propagación del SARS-CoV-2, entre las que se incluye, precisamente, “definir el tiempo de duración de las unidades de aprendizaje a distancia en función de las aptitudes de autorregulación de los alumnos”, lo que se traduce en “mantener un ritmo de enseñanza coherente con el nivel de autorregulación y de las aptitudes metacognitivas de los alumnos fundamentalmente para las clases que se difunden en directo” (ONU, 2020, párr. 12).

De igual manera, la UNESCO destaca entre sus recomendaciones “Crear comunidades y favorecer los vínculos sociales para combatir el sentimiento de soledad o de sufrimiento del alumno y facilitar los intercambios de experiencias, así como el debate de las estrategias de gestión de las dificultades de aprendizaje” (ONU, 2020, párr. 13). A pesar de que la recomendación destaca la participación de maestros, directivos y padres de familia en estas comunidades, en este trabajo se destaca la creación de comunidades de aprendizaje entre los estudiantes como alternativa para el manejo psicosocial de las dificultades enfrentadas y para el propio desarrollo de las competencias para la autorregulación.

El desarrollo de la autorregulación del aprendizaje frente a las condiciones de pandemia e incertidumbre resulta así sumamente relevante, dado que se relaciona con formas de aprendizaje académico independientes y con el manejo de acciones estratégicas para la solución de problemas y el ajuste de las tareas y metas en las condiciones educativas asumidas. El desafío para la investigación y la labor docente supone encontrar los recursos que, en esa misma situación, favorezcan su formación en los aprendices.

### **Método de investigación y participantes del estudio**

La investigación que se presenta en este trabajo se lleva a cabo desde el enfoque de investigación cualitativa caracterizada por estudiar los fenómenos desde la perspectiva de los actores, lo que permite “acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural” (Gibbs, 2012: 14) y construir sus resultados de manera flexible, en la medida en que se avanza sobre el trabajo de campo (Goetz, Lecompte, 1988). De esta manera, da la posibilidad de comprender los procesos psicopedagógicos complejos (Bisquerra, 2014) y las experiencias formativas que viven los participantes de este estudio.

En su diseño metodológico articula los principios del método genético propuesto por el enfoque histórico cultural (Vigotsky, 1987) –que favorece la comprensión de los fenómenos sociopsicológicos y naturales en su formación– y de la investigación-acción participativa (IAP), como alternativa para promover la problematización, el análisis de necesidades y oportunidades de desarrollo a través de diagnósticos sucesivos y propuestas de acción generadas por los participantes.

El diseño del proceso de investigación se estableció en cinco etapas, que no son lineales, sino en espiral ascendente, como lo establece la IAP:

1. Diagnóstico inicial o aproximativo.
2. Diagnóstico profundo y participativo.
3. Construcción de hipótesis explicativas y de propuestas de cambio.
3. Formulación de acciones y condiciones mediadoras para el desarrollo de competencias de autorregulación y la formación de la comunidad de aprendizaje.
5. Evaluación y sistematización de los aprendizajes.

Las técnicas para la recolección de los datos que se utilizan son, esencialmente, la observación participante, el análisis de incidentes críticos, los grupos focales, el diario de campo, la entrevista apreciativa y generativa, el diálogo permanente a nivel grupal y el análisis de los productos de las actividades académicas y escolares; para ello, se han aprovechado los recursos de interacción virtual y la comunicación por vías electrónicas; las que, desde la IAP, permiten que los propios participantes de la investigación identifiquen situaciones problemáticas, las analicen y construyan alternativas de transformación.

Para el análisis de los datos se han utilizado técnicas diversas para su organización, codificación y categorización. En un primer momento del análisis, se llevó a cabo un proceso de categorización descriptiva, entendida como “asignación de códigos que se refieren simplemente a características superficiales de las personas, acontecimientos, entornos, etc.” (Gibbs, 2012: 190), identificando contenidos relevantes que pudieran conceptualizarse desde las categorías previas, por ejemplo: *problemáticas vinculadas con las estrategias de aprendizaje para la estructuración del conocimiento o problemáticas relacionadas con la autorregulación del aprendizaje propiamente dicha y su percepción como aprendices autorregulados*. Así como el contenido emergente que dio lugar a la construcción de nuevas categorías, como: *problemáticas afines a la organización de las actividades pedagógicas y de enseñanza de manera virtual o problemáticas de carácter emocional y afectivo, vinculadas a las vivencias generadas por las condiciones de pandemia*.

Posteriormente, en un segundo nivel de categorización, a partir de un proceso de “codificación más analítica y teórica” (Gibbs, 2012) se hicieron inferencias profundas por medio de la interpretación, búsqueda de relaciones, tendencias y generalizaciones, que originaron las categorías que se muestran en el apartado de resultados. Esta presentación de los resultados y su integración, se realiza desde una narrativa cualitativa en la que se utilizan fragmentos de los testimonios de los participantes a manera ejemplificación, mas no con el afán de ser exhaustivos. Por último, es importante señalar que se ha empleado la técnica de triangulación de los resultados para validar la información y la confrontación crítica de los mismos (Glaser, Strauss, 1967).

Los participantes del estudio son estudiantes de la generación 2018-2022 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de la sede Ayala, en Morelos. El grupo está integrado por 7 hombres y 31 mujeres (38 aprendices en total). La elección del grupo se basa en la posibilidad de lograr una trayectoria investigativa longitudinal y, con ello, favorecer el proceso de investigación-acción participativo.

Para atender la dimensión ética de la investigación se respetaron principios esenciales, tales como la autonomía de los participantes y la comprensión de los beneficios del estudio en su formación profesional; por lo tanto, se les informó de sus fines mediante el consentimiento informado (Buendía, Berrocal, 2001). Además, se ha llevado a cabo una permanente evaluación de los riesgos/beneficios de la investigación en relación con los intereses y características de los

informantes, cuidando el anonimato y la confidencialidad de los datos proporcionados (Meo, 2010); por lo que se establecieron códigos para identificar las respuestas de los participantes.

## Los resultados relacionados con problemáticas percibidas por los estudiantes en la situación de pandemia y su relación con la autorregulación

Uno de los aspectos importantes en la investigación ha sido explorar las percepciones que han tenido los estudiantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje vividos durante la pandemia y fomentar la problematización con ellos.

Esta exploración diagnóstica, correspondiente a las primeras etapas de la investigación, ha posibilitado, además, el reconocimiento de áreas de oportunidad en el desarrollo de tales competencias, en la medida que se identifica su importancia para enfrentar los desafíos emergentes en el marco de la enseñanza virtual; y ha constituido la base para la generación y aplicación de estrategias psicopedagógicas que permitan el desarrollo de la propia autorregulación y la conformación de comunidades de aprendizaje. Ello se ha logrado debido a que constituyen propuestas contextualizadas acordes a las necesidades identificadas por los participantes.

Las categorías empleadas en esta parte del estudio, tanto de carácter teórico como emergente, han sido utilizadas para el análisis e interpretación de las ideas expuestas por los jóvenes en las sesiones de diálogo y problematización llevadas a cabo de manera virtual y a partir de las técnicas de incidentes críticos, además de sus autoevaluaciones, uno de los productos de académicos esenciales analizados. Tales categorías fueron las siguientes:

Tabla 1: Dimensiones y categorías de la investigación (etapa de diagnóstico profundo)

Dimensiones/ Categorías	Problemáticas relacionadas con:
Autorregulación del aprendizaje	La organización y gestión del aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje para la estructuración del conocimiento. La autorregulación del aprendizaje propiamente dicha y su percepción como aprendices autorregulados.
Virtualidad y tecnología	Los recursos tecnológicos disponibles. La organización de las actividades pedagógicas y de enseñanza de manera virtual. La transferencia de procedimientos y acciones de aprendizaje a las actividades virtuales.
Relaciones afectivas	La interacción con los docentes, vínculos sistemáticos y relaciones afectivas. Las vivencias generadas por las condiciones de pandemia, de carácter emocional y afectivo.

Fuente: elaboración propia.

### ***Problemáticas relacionadas con la interacción con los docentes, vínculos sistemáticos y relaciones afectivas***

Los alumnos destacaron la presencia de dificultades debido a la falta de sistematicidad y atención por parte de algunos docentes. La percepción de abandono, en algunos casos, fue una de las situaciones señaladas, lo que por un lado habla de la importante presencia del maestro en la orientación continua de las actividades; y por otro, del apoyo socioemocional que eso significa. El maestro es percibido como un modelo necesario para el enfrentamiento de situaciones críticas como ha sido la pandemia y, como consecuencia, el guía para favorecer el tránsito hacia la autorregulación. Uno de los estudiantes (S-2) agradecía que los maestros no se cerraran a lo que él denominó “nuevas aventuras” y se probaran nuevas herramientas que impidieran que los cursos quedaran incompletos.

Otra de las participantes mostraba su preocupación por las condiciones de aprendizaje en el futuro inmediato y la necesidad de que se encontraran alternativas viables para salvaguardar la comunicación permanente y el vínculo afectivo:

anhelo que el próximo semestre sea un semestre lleno de nuevos aprendizajes y experiencias, que quizá este no estuvieron en su totalidad... estamos acostumbrados a una convivencia más cercana, a los abrazos y risas físicas, y detrás de una pantalla y a la distancia es algo que nos llevaría bastante tiempo acostumbrarnos, o buscar innovaciones para evitar la incomunicación [...] (S-26).

En las discusiones grupales, los estudiantes reiteraron que era importante para ellos la interacción con los docentes, no solo entregar tareas o trabajos sino encontrar juntos una estrategia de reorganización y comunicación que les diera seguridad y la oportunidad de aprender a desenvolverse por sí mismos en las condiciones de enseñanza virtual, las cuales no habían elegido y para las que requerían prepararse.

### ***Problemáticas relacionadas con los recursos tecnológicos disponibles***

La mayoría de los participantes declaró que habían tenido la posibilidad de usar algún recurso tecnológico y adentrarse en las clases virtuales y actividades a distancia. Percibieron que tales recursos fueron una oportunidad para continuar su proceso formativo, dado que en muchos casos no los habían empleado con intenciones educativas o en otros resultaban desconocidos. El redescubrimiento de las opciones tecnológicas como mediadoras en el diseño de situaciones de aprendizaje y, con ello, la posibilidad de retomar las actividades académicas, les permitió generar una disposición positiva y crear por sí mismos nuevas opciones para hacer las tareas y relacionarse. La expresión de esta estudiante indica lo anterior: “Comenzando a trabajar en línea se abrió un panorama diferente al que había trabajado, es agradable saber que todos buscamos la manera de conectar” (S-3).

No obstante, la forma de trabajo supuso un mayor esfuerzo al tener que buscar diversos modos para comunicarse u otras alternativas para llevar el seguimiento de las actividades, pues no todos contaban con los recursos necesarios o debieron enfrentar las dificultades asociadas al manejo de las tecnologías. La siguiente opinión confirma esta idea.

También pude experimentar algunas complicaciones que conlleva la educación a distancia o de manera virtual en mi caso la baja recepción de señal (hubo días que no tuve servicio totalmente) en mi teléfono móvil y la falta de internet provocaba que me desconectara constantemente de la aplicación zoom, debido a la ubicación del lugar donde vivo y a la lejanía de las antenas, a pesar de todo esto, pude sobreponerme a las complicaciones poniéndome al corriente y haciendo lo mejor posible los trabajos que me fueron requeridos (S-36).

En otros casos, factores contextuales limitaron el uso efectivo de los recursos, sobre todo los estímulos ambientales. “En cuanto a la participación, por medio de WhatsApp sí participé, en los trabajos en equipo tuve iniciativa, aunque en las clases virtuales no pude participar como me hubiera gustado por circunstancias de que había mucho ruido en mi casa” (S-35).

Los participantes coincidieron en que el aprovechamiento de estos recursos dependió de la flexibilidad y creatividad del grupo, debieron combinar alternativas y optimizarlas para que todos estuvieran informados o conectados, y poder lograr buenos resultados en las asignaturas. Refieren que no solo trabajaron con Zoom, WhatsApp y correo electrónico, sino que emplearon llamadas telefónicas para interactuar y apoyarse cuando no tenían internet.

Considero que el grupo apoyó de manera favorable el proceso de las clases vía zoom ya que todos buscamos la manera de conectarnos, y me incluyo en ello ya que no cuento con internet en casa, creo que fue bastante bueno el apoyo que dimos todos como grupo para que se realizaran estas clases (S-28).

### ***Problemáticas relacionadas con la organización de las actividades pedagógicas y de enseñanza de manera virtual***

Los estudiantes reconocen que, a pesar de que utilizaron diversos recursos tecnológicos, determinadas metas y expectativas planteadas por ellos, en relación con los contenidos y objetivos de las materias, no pudieron conseguirse como esperaban: “Por la situación que se presentó, considero que sí me faltó alguna meta por conseguir” (S-1). En algunos casos porque requerían de actividades presenciales, tales como: trabajos de observación y diagnóstico con grupos reales o ejercicios prácticos o interactivos, tareas que ya no pudieron efectuarse tras la contingencia y que no fueron replanteadas o sustituidas en las nuevas circunstancias de aprendizaje.

Esta situación puso de relieve la necesidad de revisar las estrategias y acciones pedagógicas vinculadas al desarrollo de saberes y competencias en las distintas asignaturas, que han



estado condicionados a procedimientos que se emplean de manera sincrónica o presencial, y continuar buscando alternativas creativas e innovadoras que permitan el rediseño de situaciones de aprendizaje y la apertura a que los propios aprendices encuentren formas autorreguladas de lograr sus metas más allá de la clase.

Los participantes refieren que la revisión de los trabajos y el seguimiento a las actividades fue insuficiente en algunas materias, dado que no hubo correcciones o retroalimentación oportuna y que ellos desconocían si estaban manejando bien la información. Consideran importante las instrucciones claras y el apoyo con explicaciones en las clases virtuales donde puedan comunicarse directamente con los docentes. Valoraron de forma positiva las situaciones donde tuvieron orientaciones adecuadas que les permitieran, posteriormente, trabajar de forma independiente “[...] a pesar de que la mayor parte del semestre no haya sido de forma presencial, siempre se daba una buena indicación para los trabajos y posteriormente en las clases virtuales se explicaba de una manera muy entendible” (S-4).

Los estudiantes destacan que pueden aparecer dificultades en relación con el tipo de contenido que se debe aprender, fue más sencillo para ellos apropiarse de información teórica que lograr el desarrollo de competencias y saberes más prácticos. Destacan, también, que pudieron trabajar mejor cuando tenían las metas claras y los materiales necesarios, lo que indica que la organización y planeación de sus acciones pueden llevarse a cabo por ellos a partir de un recurso orientador de esta naturaleza, es decir, cuando de manera conjunta se acuerdan los fines necesarios para guiar el proceso de aprendizaje: “Para lograr las metas fue necesario la orientación en todo momento de la profesora, cumplir con los acuerdos establecidos para lograr una buena convivencia con los compañeros, y así posibilitar fortalecer la comunicación” (S-32).

### *Problemáticas con la organización y gestión del aprendizaje (metas propias, administración del tiempo, jerarquización de las actividades)*

Tal como se había dicho anteriormente, la existencia de metas comunes construidas al inicio del curso, al menos en una de las materias compartidas, demostró ser un recurso útil para guiar y orientar el trabajo y favorecer la autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, la aparición de otros intereses y necesidades en el transcurso de la pandemia constituyeron factores que limitaron el trabajo, en este caso, algunos estudiantes comenzaron a trabajar para apoyar a sus familias y enfrentar las situaciones económicas y, de ese modo, sus tiempos se vieron afectados para realizar las actividades escolares y conectarse en los horarios de clases virtuales.

Durante las sesiones de diálogo, los estudiantes manifestaron que la posibilidad de continuar con sus tareas de aprendizaje y de desarrollar las actividades de equipo e individuales acordadas para alcanzar las metas grupales, dependió del esfuerzo y de sus acciones de autoorganización. No obstante, al evaluar su desempeño reconocieron la existencia de dificultades para organizarse de manera colectiva y algunas de sus causas:



en el caso de los trabajos en equipo, fue un poco difícil, ya que no todos tenemos la disposición y el tiempo, además de que algunos compañeros obtuvieron más responsabilidades por la situación que se vive en el país, y fue un poco difícil entendernos o darnos a entender por los medios digitales, pero aprendimos a trabajar en ellos y los aplicamos en nuestro trabajo final (S-35).

Las dificultades con la administración del tiempo y la necesidad de su manejo también fueron expresadas, un ejemplo de ello se aprecia en el comentario siguiente:

Al iniciar la cuarentena debo reconocer que tuve la idea de que el trabajo se truncaría [...] Es importante mencionar que en la situación logré desarrollar autorregulación respecto a mi tiempo, pues logré organizarme para hacer mis actividades y asistir a las clases virtuales (S-32).

En otros casos, la reflexión metacognitiva fue necesaria para el autocontrol y el replanteamiento de metas personales, así como la búsqueda de otros apoyos sociales.

Mi participación considero que disminuyó un poco cuando iniciaron las clases virtuales, pues al enfrentarme a ciertos temas que no eran del todo de mi agrado, me limitaba a participar. Pero fui asimilando y motivando (en lo personal y con ayuda de familia/amigos) para interactuar y evitar algún tipo de frustración, retomando de nuevo mi ritmo y entusiasmo por participar (S-26).

### ***Problemáticas vinculadas con la apropiación del conocimiento y las estrategias de aprendizaje para la estructuración del conocimiento***

Respecto a las competencias de estructuración y su empleo en las condiciones de virtualidad, los estudiantes reconocen que enfrentaron dificultades para la construcción del conocimiento y el manejo de la información, probablemente por las limitadas estrategias que manejan para su selección y organización, y porque con frecuencia dependen de la lógica significativa y la estructuración que hacen los docentes en las clases presenciales expositivas. “En el aula creo que a todos se nos facilita más aprender por la dinámica que se maneja y también por las intervenciones de los maestros, pero personalmente en las clases en línea sí se me dificultó un poco poder captar toda la información” (S-1).

Los aprendices reconocen que las condiciones existentes limitaron sus posibilidades de elaboración del conocimiento, entre otras cosas, porque se afectaban sus procesos de atención y concentración. En consecuencia, perciben que deben profundizar y retomar los contenidos para su mejor aprendizaje.

Aunque fue un proceso algo complicado para poder terminar el curso siento que, sí he aprendido algunas cosas, sin embargo, me gustaría volver a checarlas después, de manera de confirmación de los

conocimientos creados, ya que fue una experiencia nueva para nosotros el tener que trabajar desde nuestra casa en donde en mi caso muchas veces mi concentración se distrae fácilmente (S-14).

### ***Problemáticas relacionadas con la transferencia de procedimientos y acciones de aprendizaje a las actividades virtuales***

La mayoría de los estudiantes refiere que fue un proceso difícil transitar de la enseñanza presencial a la virtual, especialmente, porque la dinámica de trabajo y las estrategias pedagógicas empleadas en el aula no pudieron utilizarse de la misma manera y hubo que recrear las formas de trabajo. Sin embargo, destacan que pudieron utilizar herramientas propias, de manera autorregulada, e incluso proponer creativamente opciones de trabajo grupal, transfiriendo sus experiencias previas de aprendizaje, sobre todo, en los casos en que la organización del trabajo virtual se los permitió.

Este semestre ha sido quizá el que más retos he tenido hasta ahora, porque del tomar clases de modo presencial, del establecer mis metas y tener una noción de cómo se iría trabajando, pasamos a un aislamiento total, en el que demostramos nuestros conocimientos acerca de la autorregulación, hicimos comunicación a la distancia, innovamos y creamos estrategias que adaptamos para llevarlas a cabo en escenarios virtuales, cuando en la anterioridad estábamos acostumbrados a tener escenarios tangibles, recibimos apoyo del docente de modo incondicional como en la anterioridad, con un ligero cambio: que ahora el diálogo y la ejemplificación fue a la distancia (S-26).

Los procesos de comunicación fueron esenciales para la adaptación a las nuevas condiciones; el estar atentos a las formas de organización y participar activamente de la toma de decisiones fueron factores esenciales.

### ***Problemáticas de carácter emocional y afectivo, vinculadas a las vivencias generadas por las condiciones de pandemia***

Los estados emocionales generados por la situación de pandemia y el cierre de las instituciones educativas fueron bastante negativos, estuvieron ligados a la incertidumbre y percepción de caos; de igual manera, se tradujeron en preocupación por las posibilidades de continuar los procesos educativos y de contar con la orientación necesaria. “Este semestre fue un tanto preocupante, porque no sabíamos qué sucedería con nuestras materias, compañeros, maestros y entre muchas otras cosas, que en lo particular me hacían sentir un tanto nervioso y preocupado (S-3).

La información recogida en las entrevistas, los grupos de discusión y en sus autoevaluaciones, muestra las necesidades afectivas de los estudiantes y sus anhelos por el contacto social con sus compañeros y el regreso a las instalaciones de la Universidad. No obstante, los datos

revelan que las vivencias negativas que inicialmente influyeron en la desmotivación de los escolares, fueron convertidas en un impulso para intentar comunicarse por diversas vías, trabajar en equipos y realizar las actividades escolares, justo cuando descubrieron que la cooperación y el apoyo en la comunidad de aprendizaje podría devolverles la oportunidad de encontrarse y de redescubrir a sus compañeros de forma más empática.

### ***Problemáticas relacionadas con la autorregulación del aprendizaje propiamente dicha y su percepción como aprendices autorregulados***

Tras el proceso de investigación-acción ya iniciado con los jóvenes, y la instrumentación de las primeras acciones de problematización y análisis de los procesos de autorregulación, muchos de los estudiantes pudieron valorar la importancia de la misma en situaciones como las provocadas por la contingencia sanitaria, y analizaron sus carencias, pero también sus potencialidades de desarrollo para ser aprendices autorregulados. “Me costó un poco en esta pandemia ya que logré ver y entender que no soy un Aprendiz Autorregulado y aún me cuesta un poco desarrollar la habilidad para que después se logre como competencia” (S-6).

Analizaron que las limitantes en el trabajo grupal tuvieron que ver, en algunas situaciones, con la falta de autorregulación en sus integrantes y las posibilidades de actuar de manera independiente y responsable.

En cuanto al trabajo en equipo, debo decir que sí hubo complicaciones en cuanto a ponernos de acuerdo. Una de las razones, se podría decir que fue dejadez, irresponsabilidad de todos los integrantes, es aquí donde recalco la falta de autorregulación de todos nosotros, seguimos esperando que nos digan qué hacer exactamente. Por eso nuestra estrategia se basó en el desarrollo de la competencia como también de la autorregulación, es claro que, está en cada uno de nosotros el poner el empeño para lograr ser una persona autorregulada (S-22).

También percibieron que los límites en el desarrollo de procesos de personalidad impiden su desempeño autorregulado y el manejo de situaciones riesgosas y desafiantes. “Para mi desempeño me hace falta seguridad, es primordial y aunque lo he estado trabajando en ello, aún me hace falta participar en clase y en otras cuestiones como la redacción, me cuesta poder explicar mis ideas o puntos de vista” (S 32).

### **Las alternativas y propuestas generadas para realizar las actividades formativas y de aprendizaje de manera autorregulada**

Otro grupo de resultados relevantes en el estudio surgen de las reflexiones y opiniones de los jóvenes, que permitieron reconocer aquellas estrategias y acciones psicopedagógicas que tuvieron mejores efectos en su aprendizaje durante las actividades virtuales y a distancia. Algunas de sus propuestas generativas se mencionan a continuación:

- a) *Apropiación de modelos de actuación y de instrucciones de manera correcta para ser más eficientes y aprovechar los recursos tecnológicos.* Los estudiantes reconocen que tuvieron mejores resultados cuando consideraron las orientaciones y los acuerdos establecidos en el grupo para realizar las actividades y estos fueron claros, permitiendo que fueran asumidos por ellos. De igual manera, destacan que la participación en la elaboración de los pasos para sus actividades y la comprensión del significado de sus tareas les permitió elaborar mejor sus trabajos. Asimismo, apreciaron la oportunidad de recrear sus formas de trabajo y aprendizaje de acuerdo con sus posibilidades y el alcance que les ofrecieron las tecnologías de la comunicación; consideran importante asumir la “aventura” de emplear los recursos de manera creativa y proyectar nuevas maneras de alcanzar todas las metas, reestructurando las estrategias que se usaban de manera presencial.
- b) *Manejo y aprovechamiento del tiempo, entrega puntual de los trabajos y disposición y participación en la organización de las actividades.* Los aprendices valoran como recursos de gestión determinantes en la educación a distancia, no solo la comprensión de los criterios para hacer sus trabajos y tareas, sino la realización oportuna de los mismos y su entrega puntual para evitar que se acumulen sus actividades. Es decir, reconocen la necesidad de estrategias de organización que deben aprender con sus compañeros y docentes o poner en práctica para aprovechar el tiempo y jerarquizar sus actividades.

Los trabajos que fue pidiendo a lo largo de esta cuarentena los traté de hacer con empeño y lo mejor posible[...] me esforcé por hacerlos de la manera en que los pedía y también enviándolos en el tiempo que los pedía (S-21).

[...] a pesar de que me dividía demasiado, por los diferentes maestros y sus trabajos a entregar, esta ocasión siento que a cada uno de los trabajos le di su debido tiempo de redactarlos y abríme al nuevo aprendizaje y desarrollo, en tiempos yo creo que han sido en todas las ocasiones puntuales (S-27).

- c) *Poner empeño, esforzarse, desarrollar la voluntad y el compromiso.* La mayoría de los jóvenes reconocen que el éxito en las nuevas circunstancias de aprendizaje depende de procesos personales y de actitudes y valores éticos, vinculados a la responsabilidad propia y al compromiso en sus tareas educativas.

a pesar de las circunstancias traté de ser lo más responsable que pude, pero seguiré esforzándome para ser más responsable con mis trabajos y el compromiso con esta y las otras materias (S-24).

si pongo más empeño sé que podré mejorar. Y no solamente en ello, sino también en los demás ámbitos, si me esfuerzo más sé que podré crecer (S-21).

d) *Construir metas claras y planear acciones propias para lograrlas.* Otra de las cuestiones fundamentales que los estudiantes proponen y valoran para alcanzar el aprendizaje de manera autorregulada y a distancia, tiene que ver con la elaboración de metas personales, pero sobre todo grupales, que guíen sus tareas y posibiliten controlar y monitorear sus acciones. De igual forma, identifican que las metas les permiten dosificar y organizar sus actividades e ir apreciando el logro de sus resultados de aprendizaje. “Las metas que al principio del semestre plasmamos las fui realizando y cumpliendo una por una hasta llegar a la de competencias” (S-6).

La función orientadora de las metas les permite también proyectar otras actividades, incluso para dar seguimiento a sus aprendizajes.

A principio del curso se establecieron nueve metas de aprendizaje con las cuales se trabajaría a lo largo de este, dichas metas nos ayudaron a orientar el trabajo individual y grupal [...] Una buena idea para esto es seguir con la dinámica que se tenía en clases virtuales, elaborar actividades que nos permitan trabajar en las habilidades y competencias comunicativas, emocionales y sociales, puede ser con amigos o con la familia, así no solo aprendemos nosotros, sino que también transmitimos un poco del aprendizaje a los demás (S-7).

e) *Trabajar en equipo, desarrollar estrategias para la cooperación y la colaboración.* Los estudiantes consideraron que la puesta en marcha de acciones de cooperación y colaboración fueron una oportunidad, tanto para desarrollar las tareas de aprendizaje como para enfrentar unidos y apoyados emocionalmente la situación de aislamiento. De igual manera, el trabajo en equipo permitió diseñar actividades valiosas para ellos y lograr sus metas:

A pesar de la contingencia se buscó la manera de no perder el objetivo de las metas y de manera virtual conseguimos una parte de las metas que faltaron, me gustó la forma en que trabajamos, nunca se perdió el trabajo en equipo, la participación y las actividades fueron fáciles de realizar, es decir, nunca se perdió la colaboración del grupo (S-8).

f) *Desarrollar competencias para la comunicación y el desarrollo emocional.* En estrecho vínculo con la perspectiva anterior, los aprendices reconocen que las formas de comunicación utilizadas salvaron la situación y propiciaron el trabajo grupal, aun en la virtualidad. Proponen desarrollar un mayor número de habilidades y competencias comunicativas y también socioemocionales, que les permitan la interacción constructiva tanto presencial como virtual. “Yo considero que, en el transcurso del curso a pesar de la situación, se

aprendieron nuevas cosas como, por ejemplo, el comunicarnos de diferentes formas y se tocó el tema de la comunicación digital y que se pudo poner en práctica (S-5).

Fue interesante que reconocieran que las nuevas alternativas para comunicarse favorecieran incluso su crecimiento personal y el logro de sus metas.

Respecto a mis metas personales me propuse participar más en clase y no pude llevarlo a cabo, pero con las sesiones por zoom, mis compañeros al realizar sus actividades me escogían para que participara, eso me ayudó a que poco a poco vaya perdiendo la pena y miedo a participar, es lo que me propongo para el siguiente semestre, es lo que me hace falta (S-17).

*g) Fortalecer la conformación de la comunidad de aprendizaje.* La conjugación de las opiniones de los aprendices puso de relieve la importancia del trabajo en la comunidad y su valor para enfrentar las exigencias planteadas.

Considero que el trabajo en comunidad fue muy rico en saberes, ya que al trabajar de esta forma pude relacionar lo aprendido para otras materias y conocer lo que realmente implica ser una comunidad [...] como grupo fortalecimos habilidades importantes para la conformación de la comunidad [...] Ser comunidad implican acciones pequeñas que transformen los espacios en donde nos encontramos (S-21).

En el ejemplo citado se hace referencia al desarrollo de las habilidades comunicativas y emocionales, que se convirtieron en meta de desarrollo y recurso mediador del trabajo grupal. En el marco de la conformación de la comunidad de aprendizaje, otras acciones estuvieron relacionadas con la reconstrucción de las metas grupales y la conciencia de que esos fines los orientaban para decidir y generar estrategias para interactuar y cooperar en la realización de sus actividades escolares, así como para autoevaluar su desempeño y mejorar los modos de comunicarse.

*h) Desarrollar metas de aprendizaje para ser aprendices autorregulados.* Tal como se había expresado con anterioridad, los estudiantes reconocieron la importancia de actuar de manera autorregulada. Resultó sumamente interesante constatar que los estudiantes confirmaron que las competencias para la autorregulación les posibilitaron una respuesta más positiva en las actividades virtuales y que, en consecuencia, debían prepararse mejor para desarrollarlas. Una de las estudiantes señala:

Puedo destacar que la mayor parte de este curso, existió una formación de autorregulación de uno mismo, como aprendiz autorregulado, ya que las orientaciones de los trabajos fueron buenas, pero

el desarrollo de los mismos, dependía de uno, esto fue lo que me llevó a indagar en diferentes fuentes (libros electrónicos, artículos, libros físicos, páginas web, etc.) para poder informarme y realizar los productos, considero que el nivel de autorregulación propio, ha ido aumentando, debido que como persona he logrado trabajar aspectos importantes que me han ayudado a poder seguir formándome como aprendiz autorregulado, capaz de realizar actividades por sí mismo, en beneficio propio y con el fin de poder contribuir a la conformación de una comunidad de aprendizaje (S-38).

## **Estrategias y acciones mediadoras de carácter psicopedagógico viables para la educación universitaria en situaciones de pandemia y de educación a distancia**

Ante las múltiples exigencias que se plantean en los procesos de enseñanza-aprendizaje del nivel superior y en situaciones de contingencia, los profesores y alumnos se exponen al cuestionamiento de cómo ser un buen docente y un buen estudiante universitario, y cómo salir adelante con buenos resultados, conjuntamente.

Respecto a la labor docente en las condiciones de pandemia, esta se relaciona con lo que ya se conoce acerca de las características de un profesor ideal, en este caso universitario, descrito como aquel “que toma decisiones ajustadas a las condiciones del contexto en que enseña (contenidos, pero también alumnos, requisitos institucionales, e incluso características, preferencias y recursos personales) para lograr sus objetivos, que no pueden ser otros que conseguir que sus estudiantes aprendan los contenidos de sus asignaturas de manera significativa, profunda, permanente y, sobre todo, generalizable” (Monereo, Pozo, 2003: 19). Es decir, aquel que sea capaz de diseñar situaciones de aprendizaje que ayuden tanto a la autorregulación del aprendizaje y a la búsqueda de sentidos propios, aún en condiciones de virtualidad y distanciamiento social.

A continuación, se presenta una síntesis de algunas acciones psicopedagógicas mediadoras que pueden contribuir a la formación de aprendices autónomos y autorregulados y que han sido identificadas como parte de la investigación:

- Empleo de habilidades para la problematización, detonadas por la identificación de la situación problemática y relacionadas con la enseñanza virtual. Propiciar la valoración de las dificultades que enfrentan y las relaciones entre ellas, así como el autodescubrimiento de sus causas de manera individual y colectiva.
- Conocimiento de la historia de desarrollo de la autorregulación en el grupo y las condiciones que poseen para enfrentar de manera autorregulada las situaciones de aprendizaje a distancia, valorar los factores que han incidido en su formación como aprendices autorregulados y sus nuevos retos.
- Estimulación para el análisis metacognitivo, utilización de preguntas para identificar el origen de sus necesidades y de sus saberes (o la falta de ellos), así como para identificar las maneras en que fueron elaborados y las estrategias que les pueden funcionar.



- Empleo de acciones de diálogo reflexivo, constructivo y argumentativo, que generen procesos de apertura, conflicto cognitivo y sociocognitivo, activación de saberes previos acerca de sus experiencias de autorregulación, confrontar opiniones diversas y poner en marcha acciones de restructuración conceptual.
- Aplicación y desarrollo de recursos expresivos y de competencias comunicativas en el trabajo grupal para expresar ideas de manera congruente, sin temor al enjuiciamiento, para hacer valoraciones oportunas de sus actividades y estrategias y para establecer acuerdos y tomar decisiones.
- Estimulación para la reflexión y autorreflexión como vía para pensar sobre su formación profesional en condiciones diversas, y en particular, en situaciones de contingencia, para analizar sus actitudes como aprendices, su propia experiencia, sus perspectivas futuras, su situación escolar, sus dificultades y problemáticas como aprendices y para ser autorregulados.
- Modelación y aplicación de estrategias de indagación sistemática, generación de interrogantes en el contexto de diálogo grupal, así como replanteamiento de preguntas para lograr la profundización en el análisis de sus situaciones de aprendizaje.
- Diseño y aplicación de estrategias motivacionales para la elaboración de metas de aprendizaje. Comprensión conceptual de las metas, y diferenciación de otros conceptos como expectativas, objetivos pedagógicos y propósitos. Desarrollo de estrategias para la construcción individual y colectiva de metas de aprendizaje, así como su restructuración en condiciones de virtualidad y distanciamiento.
- Modelación de estrategias de aprendizaje con distintas funciones. Trabajar la explicitación y construcción de sus pasos para favorecer el conocimiento procedimental, partiendo del principio de la necesidad de dominio para lograr la autorregulación y de las carencias presentadas por los aprendices en el diagnóstico. En general, desarrollar el pensamiento estratégico.
- Creación de ambientes cooperativos, abiertos, flexibles y generadores de espacios para el error y la duda, como recursos para el aprendizaje. Negociación colectiva de la explicitación de los errores y del rastreo de sus orígenes para ayudar al cambio y la corrección propia y grupal. Utilización de múltiples técnicas (virtuales y en la distancia) para la conformación de equipos y el análisis explícito de las formas de trabajo diferentes empleadas por ellos, trabajar la interdependencia y comprobar el valor de los otros, es decir, de todos por igual, en el logro de las tareas académicas.
- Construcción y fortalecimiento de una comunidad de aprendizaje como mediador contextual y el trabajo con estrategias cooperativas para la interacción social constructiva y el logro de principios ligados a la naturaleza social del aprendizaje. Suscitar la negociación grupal de fines y estrategias de acción, origen social del cambio.

- Identificación y desarrollo de aspectos éticos, actitudes y valores en torno a la autorregulación del aprendizaje y su desarrollo como aprendices autorregulados, el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad en el trabajo con los otros y en su aprendizaje como exigencias para la equidad y la inclusión en los procesos educativos y, en especial, durante la pandemia y sus etapas posteriores.
- Generar prácticas autorreguladas de evaluación y autoevaluación. Construcción guiada de estrategias y criterios de autoevaluación y evaluación compartida aplicables a las situaciones de enseñanza virtual.

En términos generales, se propone un sistema de acciones psicopedagógicas que permitan la formación progresiva y dinámica de las competencias de autorregulación, pertinente a las nuevas metas y necesidades de los aprendices. Las tareas que agrupa no son acumulativas, se reestructuran a partir de la negación constructiva de los logros que se producen, con la intención de mejorar y perfeccionar los instrumentos psicológicos de los que se van apropiando los estudiantes, y la valoración de su viabilidad y eficacia en las situaciones que deben ir enfrentando en adelante.

## Reflexiones finales

Los hallazgos de la investigación indican que las estrategias que comienzan a surgir en la formación de aprendices autorregulados tras las circunstancias impuestas por la pandemia, pueden constituirse como parte de un modelo teórico-metodológico cuya construcción integra un conjunto de principios sustentados en la comprensión de la complejidad y multidimensionalidad del proceso de autorregulación. De ese modo, las bases de dicho modelo están cimentadas en la estrecha relación entre educación y desarrollo, y en el rescate de una visión dialéctica del desarrollo de la autorregulación, entendida desde la naturaleza del desarrollo evolutivo en la conformación de la personalidad. Por ello, se afirma que la formación de la autorregulación se logra desde la historia del desarrollo de este proceso en los participantes y desde su propia evolución sociocultural y psicológica, comprendida en su dinámica y relación dialéctica particular a partir de la aplicación del método genético (Vigotsky, 1987).

Tales presupuestos permiten enriquecer su elaboración a partir de las determinantes histórico-sociales, e incluso, de naturaleza ambiental y económica, que han surgido en la situación de pandemia y que marcan particularidades específicas en los procesos de desarrollo, las cuales deberán continuar siendo analizadas e identificadas desde el punto de vista científico.

El estudio revela que la formación de la autorregulación y la búsqueda de la autotransformación y la autodeterminación es más consecuente si los jóvenes conciben el desarrollo de la autorregulación como una meta esencial para ser mejores personas y profesionales, cuya formación y misión implica responsabilidad y el compromiso frente a su propia formación profesional en los diversos contextos y condiciones.

La investigación muestra, además, que se requiere el diseño de situaciones de aprendizaje o “espacios de enseñanza” (Zárate, Martínez, Soto, 2017) innovadores y creativos, tanto en lo presencial como en lo virtual, que permitan la formación de los estudiantes como aprendices autorregulados; y que el docente, como mediador social, junto con los aprendices, determina la organización de tales situaciones y las acciones mediadoras que se requieren. La participación creativa y autónoma de los estudiantes es esencial.

No se trata solo de que la situación de aprendizaje brinde opciones de elección al aprendiz (Pintrich, Schunk, 2006; Schunk, 2012), sino de que en ella se propicien los procesos y condiciones que permitan al estudiante aprender a ser autorregulado, a construir sus fines, reflexionar sobre las maneras de actuar como tal, elaborar estrategias y construir el conocimiento procedimental, valorar los cambios y beneficios desde las nuevas vivencias de aprendizaje, autoevaluar y controlar sus resultados, comunicar y dialogar sobre su formación y las vías que ha seguido, revisar la relación de su desarrollo como aprendiz autorregulado con su proyecto de desarrollo personal y encontrar espacio para autoconocerse y ser autónomo en el marco de su zona de desarrollo próximo.

A partir de la revisión teórica y de la experiencia obtenida en esta investigación participativa, se considera que la propuesta que se expone para el logro de tales situaciones de aprendizaje y el desarrollo de la autorregulación frente a las nuevas exigencias educativas permitiría, entre otros saberes:

- La responsabilidad personal sobre el futuro (capacidad autorregulatoria y proactividad).
- La habilidad de cuestionar los supuestos (capacidad para reestructurar modelos mentales y de actuación).
- La visión holística y sistémica frente a las situaciones de aprendizaje (analizar las interrelaciones del sistema, entender los problemas de forma no lineal, ver las relaciones causa-efecto, analizar los nuevos factores educativos y determinantes del aprendizaje).
- La capacidad de trabajo en equipo (gestión colectiva del conocimiento).
- Los procesos de comunicación, de cooperación y colaboración en la búsqueda de soluciones.
- La capacidad de aprender de la experiencia (propia y de los demás) y de los errores, de transferir recursos propios y grupales a nuevos desafíos, incluidos los recursos tecnológicos.
- Desarrollo de mecanismos para la toma de decisiones, y la organización y planeación de acciones de aprendizaje.

El contexto propicio para formar dichos saberes es la comunidad de aprendizaje, la que debe proponerse tomar conciencia del carácter autorregulado del proceso de aprender y ejecutar acciones para lograr el desarrollo de las competencias de autorregulación de sus integrantes.

tes. Respaldada en la naturaleza social del aprendizaje, es en su seno donde pueden generarse, compartirse y apropiarse los instrumentos psicológicos que permiten el desarrollo de tales competencias.

Es en la obra de Vigotsky donde encontramos los fundamentos para considerar la formación de una comunidad de aprendizaje en el aula como algo necesario para estimular la acción y el pensamiento de los alumnos a un nivel de ejecución superior al que mostrarían si actuaran individualmente. El carácter histórico-social de enfoque vigotskyano permite comprender la propia comunidad de aprendizaje como una meta de desarrollo colectivo, por lo que sus miembros y facilitadores trabajarán para mejorarla permanentemente.

## Referencias

- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes Pedagógicos* 8 (1), pp. 9-22.
- Bisquerra, R. (coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4a. ed.). Madrid: Editorial La Muralla.
- Boekaerts, M.; P. Pintrich; M. Zeidner (eds) (2005). *Handbook of Self-regulation*. Orlando: Academic Press.
- Buendía, L.; E. Berrocal (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora Digital*, (1). [www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01articulos/miscelanea/buendia](http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01articulos/miscelanea/buendia)
- Castro, L. (2020). ¿Cómo ayudar a niños y jóvenes a aprender de forma autónoma? *La Diaria Educación*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/5/como-ayudar-a-ninos-y-jovenes-a-aprender-de-forma-autonoma/>
- Corral, R. (2006). El currículo docente basado en competencias. *Caudales* 2006. La Habana: CIPS.
- De la Fuente, J.; F. Justicia (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la universidad. *Aula Abierta*, (82), 161-171. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012077>
- Díaz, R. M.; C. Neal; M. Amaya-Williams (1993). Orígenes sociales de la autorregulación. Moll, E. L. C. (ed.). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones en la educación*. Buenos Aires: Aique, 153-185.
- Estrada, P. (2020). Educación en tiempos de pandemia: COVID-19 y equidad en el aprendizaje. *Observatorio de Innovación Educativa*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>
- Fried, D. (2010). Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización. *Plumilla Educativa*, (7), 61-73. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.7.533.2010>
- García, I. (2010). Las competencias en el bachillerato: despejando senderos para su comprensión. *Serie Estrategias docentes para la formación de competencias en el proceso educativo*. México: Editorial GES.

- García, I. (2012). *Estrategias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación superior*. Tesis de Doctorado. Morelos: Centro de Investigación y Docencia del Estado de Morelos (CIDHEM).
- García, I. (2020). *Desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional*. Tesis de Doctorado. Morelos: Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPSI), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).
- García, I.; R. Bustos (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación. *Sinéctica* (55). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1108/1299>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. G.; A. L. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Labarrere, A. (1995). Autorregulación de la conducta y la personalidad. En Colectivo de autores. *Adolescente cubano. Una aproximación al estudio de su personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 30-37.
- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*, (44), 1-30. <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aines.pdf>
- Monereo, C. y J.I. Pozo (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis-ICE/UAB.
- Núñez, J. C.; P. Solano; J. A. González-Pianda; P. Rosário (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3).
- Organización de las Naciones Unidas (2020, 18 de marzo). Diez recomendaciones para estudiar a distancia durante la emergencia del coronavirus. *ONU: Noticias ONU, Cultura y Educación*. <https://news.un.org/es/story/2020/03/1471342>
- Palinesar, A.; A. Brown (1996). La enseñanza para la lectura autorregulada. En Resnik, L.; L. Klopfer. *Currículum y cognición*. Buenos Aires: Aique.
- Pintrich, P. R.; D. Schunk (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Pozo, J. I.; C. Monereo (2002). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Rodríguez-Mena, M.; I. García; R. Corral; C. Lago (2004). *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. La Habana: Prensa Latina.

- Rodríguez-Mena, M.; C. L. López; R. Corral; K. Lorenzo; W. Pomares; C. Lago (2015). *La comunidad de aprendizaje MADIBA. Memorias de un viaje*. La Habana: Publicaciones Acuario/Centro Félix Varela.
- Rodríguez-Mena, M.; R. Corral (2015). Las competencias y su formación desde el enfoque histórico-social. *Alternativas Cubanas en Psicología*, 3(7). [www.acupsi.org](http://www.acupsi.org)
- Rodríguez-Mena, M.; R. Corral; C. L. López (2017). Comunidad de aprendizaje, prácticas dialógicas y formación de competencias: apreciación de una experiencia. En Fried-Schnitman, D. (ed.). *Diálogos para la transformación: desarrollo de proyectos e investigación generativa orientados a la construcción de futuros en Iberoamérica*, 3. Chagrin Falls: WorldShare Books - Taos Institute Publication.
- Rosário, P.; Pereira, A.; Högemann, J.; Nunes, A. R.; Figueiredo, M.; Núñez, J. C.; Fuentes, S.; Gaeta, M. L. (2013). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Torrano, F.; J. L. Fuentes; M. Soria (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160-173. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2017/156>
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Zárate, N. E.; E. G. Martínez; M. G. Soto (2017). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Gericultura de la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Memorias electrónicas del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México*, 3(3), 2017-2018. <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14>