

Rol Mediador Docente y Aprendizaje Autorregulado: Modificabilidad, Transformabilidad y Dialogismo como Principios para una Pedagogía Postpandemia

Teaching Role as Mediator and Self-Regulated Learning: Modifiability, Transformability and Dialogism as Principles for a Post-Pandemic Pedagogy

Ignacio Figueroa-Céspedes * y Nicoll Jiménez Pasten

Universidad Diego Portales, Chile

RESUMEN:

La enseñanza remota de emergencia ha sido una estrategia utilizada por los sistemas educativos para dar continuidad a los aprendizajes en el contexto de la pandemia por Covid-19. No obstante, se observan dificultades en su implementación dada la necesidad de contar con ciertos niveles de autorregulación para su adecuado funcionamiento. Además, como efecto posterior a la pandemia, se evidencian brechas curriculares y socioemocionales significativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, la pandemia ha mostrado la necesidad de trabajar en los sistemas educativos de forma más explícita una educación que aliente a niños y niñas a liderar su propio aprendizaje. El presente trabajo, muestra cómo los principios de modificabilidad cognitiva, transformabilidad y dialogismo, permiten revisar el rol docente como mediador, perfilando la autorregulación del aprendizaje como una habilidad emancipadora y transformativa.

DESCRIPTORES:

Interacción, Autonomía, Profesor, Aprendizaje, Autorregulación.

ABSTRACT:

Emergency remote teaching has been a strategy used by educational systems to supply continuity of learning in the context of the Covid-19 pandemic. However, there are difficulties in its implementation given the need for certain levels of self-regulation for its proper functioning. In addition, as a post-pandemic effect, significant curricular and socioemotional gaps are clear in the teaching and learning process. Thus, the pandemic has shown the need for education systems to work more explicitly on education that encourages children to lead their own learning. This paper shows how the principles of cognitive modifiability, transformability and dialogism can allow revisiting the teaching role as a mediator, outlining the self-regulation of learning as an emancipatory and transformative ability.

KEYWORDS:

Interaction, Autonomy, Teacher, Learning, Self-regulation.

CÓMO CITAR:

Figueroa-Céspedes, I. y Jiménez Pastén, N. (2023). Rol mediador docente y aprendizaje autorregulado: Modificabilidad, transformabilidad y dialogismo como principios para una pedagogía postpandemia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 59-75.
[https://doi.org/ 10.4067/S0718-73782023000100059](https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100059)

1. Introducción

La pandemia por Covid-19 ha desafiado a los sistemas educativos a desarrollar respuestas para dar continuidad al proceso pedagógico, en un contexto donde el aislamiento y las cuarentenas para evitar los contagios hizo imposible la presencialidad. En ese contexto, emergió la educación remota de emergencia como una alternativa para sostener aprendizajes en el período. No obstante, se observaron múltiples inequidades en la accesibilidad a las redes, aquellos estudiantes que lograron participar de este tipo de educación, debieron lidiar con las situaciones que ocurren en el entorno familiar y conectarse a sus clases a través de dispositivos digitales, como computadoras, tablets o celulares (Bonilla-del-Río y Sánchez, 2022; Holguín et al., 2021; Kuric et al., 2021).

Dichos artefactos tecnológicos, cuentan con una serie de sistemas y estructuras que inciden en los procesos pedagógicos, produciendo oportunidades y, al mismo tiempo, barreras al aprendizaje y participación del estudiantado. En un entorno en línea, el estudiantado debe asumir la responsabilidad de dirigir su propio proceso de aprendizaje de forma autónoma, buscando, identificando y sintetizando información relevante para construir conocimiento y avanzar académicamente (Berridi y Martínez, 2017; García y Bustos, 2020). Así, durante la pandemia, una de las consideraciones cruciales fue la adopción de plataformas y herramientas de enseñanza virtualizada, las que demandan habilidades de autonomía y autorregulación de forma prioritaria (Del Prete y Cabero, 2020).

Aprender a regular de mejor manera las contingencias que afectan el estudio y estudiar diariamente, consolida un hábito estratégico, que aporta a la capacidad de autorregulación del aprendizaje y potencia la capacidad específica de planificar metas progresivamente (González et al., 2002). Lo anterior implica el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales que permitan el desempeño como aprendiz experto, es decir, un estudiante intencional y activo capaz de autodirigir y transferir los aprendizajes a otros contextos, gestionando su actitud y enfoque, lo que resulta en un aprendizaje más eficiente (Teng et al., 2019). Desde esta perspectiva, aquellos estudiantes que desarrollan un aprendizaje autorregulado son más propensos al éxito académico, dando cuenta de la relevancia de dicha habilidad para sus trayectorias formativas (Qadaristin, 2021).

El desarrollo de estrategias de autorregulación es de suma importancia, ya que se espera que el estudiantado sea capaz de aplicar técnicas de estudio adecuadas independiente de la modalidad implementada (presencial y en línea). Dicho lo anterior, para que un estudiante dirija su aprendizaje y transite de novato a experto, requiere de la enseñanza explícita de la autorregulación, hasta que los procesos se den de manera autónoma y consciente de acuerdo con la finalidad del aprendizaje propuesto (Fuentes et al., 2013). Lo mismo señalan Trías y Huertas (2020) ya que, si bien el enfoque y la definición de la autorregulación ha ido variando con el tiempo, en la última década se ha planteado que esta no mejora ni se desarrolla a medida que aumenta la edad o el nivel educativo, sino que está condicionada por contextos interactivos que entreguen aquellos saberes y habilidades que permitan construir una identidad de aprendiz autónomo y consciente.

Como se ha indicado, el rol docente ha sido desafiado a generar estrategias para abordar el aprendizaje en un contexto de distanciamiento social e incertidumbre. En este plano, Troncoso (2022) señala que el excesivo encierro dentro del hogar es un factor que genera alto estrés, afectando el desarrollo cerebral del estudiantado,

influyendo en su regulación y reactividad. La pandemia y la necesidad de implementar sistemas alternativos (como la educación remota de emergencia) han tenido un impacto cognitivo en los estudiantes debido a la falta de interacción cara a cara. Por lo tanto, es importante proporcionar habilidades cognitivas y metacognitivas para fomentar el aprendizaje autorregulado (Díaz et al., 2022). Siguiendo a Sapon-Shevin (2014) la pandemia ha permitido develar situaciones de injusticia social tal como lo hace la “pastilla reveladora de placa” que el dentista entrega a sus pacientes para identificar la existencia de zonas que requieren mayor atención en el marco de la salud bucal.

Lo anterior da cuenta de la necesidad de abordar sistémicamente la cuestión de la enseñanza postpandemia. Uno de los primeros desafíos es generar procesos autorregulatorios a través de referencias y artefactos externos como normas y reglas de aprendizaje (Díaz, 2021), así como producir co-regulación a través del trabajo colaborativo en el transcurso de una actividad o tarea, lo que implica la propia guía del estudiantado en torno a su aprendizaje y procesos subyacentes (Castellanos et al., 2015; Díaz, 2021; Hijzen et al., 2007; Moreno-Caro et al., 2021). Además, se debe considerar el rol mediador que cumple el profesorado en la promoción de espacios de autorregulación y metacognición sobre las transiciones en las modalidades de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior adquiere mayor relevancia en un escenario donde la modalidad remota con plataformas como “zoom”, ha generado como efecto un predominio de la modalidad de clase transmisiva y monológica, generando desafección por el aprendizaje (Elgueta, 2020).

De esta forma, el presente ensayo aborda el rol docente mediador desde un enfoque sociocultural, dando cuenta del escenario postpandemia y de la necesidad de reposicionar la relevancia del aprendizaje autorregulado en el sistema educativo. Así, el presente ensayo propone articular tres principios pedagógicos: la Modificabilidad Cognitiva (Feuerstein et al., 2010), la Transformabilidad (Hart et al., 2004) y el Aprendizaje Dialógico (Aubert et al., 2009; Bahktin, 1991; Freire, 2004). Lo anterior, a partir de una estrategia metodológica que incluyó la búsqueda de literatura científica en revistas indexadas y textos de investigadores relevantes en la materia, realizándose una lectura sistemática del material y un posterior proceso de elaboración e integración reflexiva considerando la experiencia y perspectiva de los autores.

2. La autorregulación del aprendizaje y el contexto postpandémico

De acuerdo con Trías y Huertas (2020), la autorregulación del aprendizaje es un conjunto de procesos que permite a los y las aprendices apropiarse y gobernar sus pensamientos, motivaciones, emociones y conductas en pos de sus objetivos académicos. Se trata de una habilidad de gran relevancia para el desarrollo humano, debido a que permite alcanzar la autonomía a través de una reflexión constante de la persona sobre su propio aprendizaje (Núñez et al., 2006). Para Álvarez (2015), la autonomía es una capacidad que varía entre las distintas personas en función de su participación en distintas ecologías de desarrollo, pudiendo condicionar su ejercicio al admitir fluctuaciones. El desarrollo de la autonomía posibilita la continuidad y sustentabilidad del propio proceso de aprendizaje y desarrollo de forma independiente (Núñez et al., 2006). Este enfoque es emancipatorio en la medida que la enseñanza facilite el autodomínio del sujeto, bajo el lema de “aprender a aprender”, posibilitando el ejercicio de la reflexión crítica acerca del rol de las personas e instituciones en el

mundo, así como la relevancia que tiene la propia agencia del sujeto para trazar sus propias trayectorias de aprendizaje.

De esta forma, un estudiante se constituye en un sujeto activo en el proceso de aprender, por lo que es de notable utilidad la enseñanza de estrategias metacognitivas, dado que facilitarán el desarrollo de las habilidades de planificación, regulación y evaluación del aprendizaje (Botero et al., 2017). Así, se requiere que el estudiantado domine un conjunto de estrategias que les permita supervisar su actuación en función de las demandas de la tarea y del contexto. Es decir, que se transformen en estudiantes estratégicos, reflexivos, autónomos y con la capacidad de alcanzar aprendizajes significativos y transformadores (Teng et al., 2019).

Según Zinchenko y otros (2020), la autorregulación consciente permite abordar cambios significativos en las condiciones de vida, nuevas tareas y la necesidad de adaptarse y dominar actividades desconocidas o inusuales. Estas actuaciones son de suma importancia, ya que permiten que cada estudiante sea capaz de regular el aprendizaje, además de fomentar la capacidad de organizar su propio pensamiento (Bandura, 2001).

Esta organización del propio pensamiento, también se relaciona con aquellos elementos cognitivos de las tareas escolares. Para Pintrich (2000), dichos elementos se vinculan con aspectos motivacionales, especialmente con el uso de estrategias de autorregulación. De esta forma, la organización del aprendizaje para las matemáticas, opera de forma distinta a la organización para ciencias o arte. Se comienza con un impulso motivacional que permite a cada estudiante, conducir un set de comportamientos orientados a obtener una meta propuesta. Además, Pintrich y Zusho (2007) señalan que los procesos motivacionales pueden facilitar o dificultar el desarrollo de la autorregulación. Estas investigaciones invitan a repensar los dispositivos pedagógicos escolarizados, para lograr un nivel de motivación intrínseca que dinamice el aprendizaje autorregulado en el estudiantado.

Este proceso de reflexión invita a analizar la forma en que el currículum aborda el aprendizaje autorregulado. Desde esta perspectiva, si bien la autorregulación no es un foco central del currículum nacional chileno, el Ministerio de Educación [MINEDUC] (2018) señala que se debe “potenciar las habilidades, actitudes y conocimientos que permitan la construcción gradual de la identidad de los niños(...) (Progresivamente) adquirirían independencia, confianza, autovalencia y autorregulación, en las distintas facetas de la vida” (p. 49). Asimismo, el Decreto 83 (MINEDUC, 2015) proyecta la necesidad de impulsar ciertos aprendizajes prioritarios, como trabajar estrategias de apoyo orientadas al desarrollo de áreas específicas, tales como: control de impulsos, autonomía y autorregulación.

Sumado a lo anterior, la demanda cognitiva (y metacognitiva) en los procesos de confinamiento y de retorno a la presencialidad que se generaron, hacen indispensable la incorporación de metodologías que dinamicen el proceso pedagógico, poniendo énfasis en estrategias de planificación y organización del aprendizaje (Zimmerman, 2000), elementos motivacionales (He y Wray, 2021; Pintrich y Zusho, 2007), y de monitoreo y control metacognitivo (Winne, 2018).

En consideración de lo anterior, el MINEDUC (2020), para hacer frente a las demandas de enseñanza generadas por la crisis sanitaria, planteó una propuesta curricular transitoria que permitió priorizar los objetivos de aprendizaje esenciales desde las bases curriculares, tanto para la modalidad presencial como remota (Venegas, 2021). Esta priorización favoreció procesos de autonomía y contextualización de la arquitectura curricular en las comunidades educativas, entregando indicios para

avanzar hacia una construcción curricular participativa o “desde abajo” (Cárdenas et al., 2021) en donde las bases de este diálogo se centran en temáticas relevantes para la comunidad e intereses del estudiantado.

A pesar de la implementación de dichas políticas, en la actualidad se recogen algunos efectos de la pandemia en el aprendizaje escolar. Lo primero es que en el periodo de implementación de la educación remota de emergencia, los dispositivos digitales generaban contextos regulatorios que variaron el escenario tradicional de la práctica pedagógica (He y Wray, 2021). Lo anterior, sumado a la falta de interacción cara-a-cara, produjo un proceso de retorno a la presencialidad caótico y desregulado, con efectos en el clima de aula, apreciándose descontrol en actitudes y metas del estudiantado afectando, por ende, su rendimiento escolar (Mora et al., 2023; Morán et al., 2022). Además, se observan brechas curriculares y socioemocionales, expresadas en bajos aprendizajes, agresividad, falta de empatía, desregulación de impulsos, violencia, entre otros (Troncoso, 2022).

Así, las acciones pedagógicas que se emprendan en este nuevo contexto requieren fundarse en principios pedagógicos que orienten el quehacer docente, en este caso se proponen la modificabilidad cognitiva, la transformabilidad y el dialogismo.

2.1. Primer principio: Modificabilidad cognitiva estructural

La Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (TMCE), me ve desarrollada por el profesor Reuven Feuerstein (1990), propone que todos los seres humanos son capaces de modificar sus propias estructuras cognitivas. Esto implica que a pesar de experimentar barreras al aprendizaje y a la participación, dadas por contextos de privación sociocultural (pobreza, abandono, etc.) y otras situaciones que afecten el desarrollo humano, todos los seres humanos pueden aprender y enriquecer sus estructuras cognitivas. Eso incluye el logro de un aprendizaje liderado por los y las aprendices.

Para Feuerstein (1990), el factor diferencial de este desarrollo es la calidad de la interacción pedagógica entendida como Experiencia de Aprendizaje Mediado [EAM]. Así, la EAM constituye la herramienta más pertinente para desplegar el potencial de aprendizaje de cada estudiante y hacer que sus estructuras cognitivas se modifiquen. Mediar desde la intencionalidad y reciprocidad, el significado y la trascendencia como elementos constitutivos de la EAM (Feuerstein et al., 2010), implica que el profesorado prepare cognitiva y metacognitivamente al estudiantado para hacer frente a los desafíos que plantea la sociedad del conocimiento y los distintos contextos socioculturales. La EAM implica dar un sentido profundo, emocional y trascendente a la interacción que empodera cognitivamente al estudiantado.

Por lo tanto, la perspectiva mediadora constituye una oportunidad para enfocar la autorregulación del aprendizaje en la actualidad, dando cuenta de una visión optimista de la pedagogía al explicitar que todos los seres humanos pueden mejorar sus funciones cognitivas a partir de las interacciones de su ecología próxima. De esta manera, la calidad de la interacción desde la EAM resulta un recurso poderoso que permite al docente asumir una agencia activa para transformar los escenarios pedagógicos y propiciar el desarrollo del pensamiento, al abordar las barreras al aprendizaje y la participación experimentadas (Figueroa-Céspedes, 2020). Para facilitar la EAM Feuerstein y otros (2010) señalan que es necesario que el docente posea un sistema de creencias y necesidades que considere la modificabilidad como eje de su desarrollo. En este caso, el docente mediador debe confiar en sus propios recursos para ofrecer ayuda

pedagógica, considerando para esto elementos cognitivos, metacognitivos y factores afectivo-motivacionales del estudiantado.

En este sentido, para facilitar el potencial autorregulatorio que tienen niños y niñas, las instituciones educativas debieran construir un “Ambiente Activo-Modificante” entendido como “un entorno enriquecido que estimula la plasticidad cerebral indispensable para la construcción del conocimiento se da en un espacio y tiempo preparado intencionalmente para propiciar el aprendizaje, promover la curiosidad epistemológica y ejercitar el pensamiento crítico” (López de Maturana, 2013, p. 250). De esta forma, todos los seres humanos tienen el potencial de aprender y de conducir su desarrollo desde la autonomía, abriéndose a abordar los desafíos que les plantea la cotidianidad, con un foco claro en la preparación cognitiva para la calidad de vida y bienestar (Feuerstein et al., 2010).

Las investigaciones de Dweck (2006) y Yeager y otros (2014) demuestran cómo las mentalidades, en tanto representaciones de las creencias que el propio individuo tiene hacia su propio aprendizaje, influyen en el aprendizaje. Cada persona tiene sus propias teorías personales sobre quién es y lo que afecta su comportamiento. De acuerdo con Dweck (2006) el profesorado puede promover una mentalidad de crecimiento o una mentalidad fija. Por ejemplo, cuando un estudiante se encuentra con la mentalidad fija y la adopta, es menos probable que se esfuerce y guíe su aprendizaje, ya que se reduce su capacidad de agencia al no creer que el cambio es posible. En cambio, con una mentalidad de crecimiento el estudiantado aprende el valor de la crítica y la evaluación, teniendo resultados más eficientes.

Siguiendo a Seng (2003), a partir de la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural los docentes pueden reexaminar sus tareas y funciones, potenciando su rol como mediadores en la construcción de conocimiento. Así, de acuerdo con el autor, es posible ayudar al estudiantado a acceder por sí mismos a las fuentes de información de forma sistemática y organizada. Según Fuentes (2017), el docente debe proponer desafíos cognitivos que impliquen el descubrimiento, la selección y aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas más apropiadas para resolver la tarea planteada, pudiendo posteriormente trascender los principios y reglas de dicho aprendizaje a otras esferas de su vida cognitiva. Algunas prácticas mediadoras según Ferreira et al. (2019) son: preguntas movilizadoras, organización y secuenciación de actividades, capacidad de prever y anticipar acciones, organización y sistematización de información y preocupación por los procesos de atención, memoria y la resolución de problemas.

De esta forma, el profesorado puede colaborar a la autorregulación construyendo mentalidades y disposiciones para aprender a aprender y guiar su propio aprendizaje (Seng, 2003), favoreciendo el progreso de sus “competencias declarativas (conocimiento de la información) competencias procedimentales (método de trabajo, pasos a seguir) y actitudinales (disposición, actitud ante la tarea)” (Fuentes, 2017, p. 15). Cultivar este aprendizaje permanente es vital para proyectar un aula autorregulada a partir de la noción de un aprendizaje autodirigido. Finalmente, el docente mediador es capaz de diseñar escenarios de automodificabilidad, lo que implica la apropiación del repertorio de preguntas y reflexiones propuestas en sus clases. De esta forma, estos ambientes de aprendizaje deben promover progresivamente un alto desafío y un alto acompañamiento (Figueroa-Céspedes, 2020), a través de una aproximación equilibrada que dé cuenta de un trabajo en la zona de desarrollo próximo.

2.2. Segundo principio: Transformabilidad

Desde una perspectiva sociocultural sobre el aprendizaje y desarrollo humano, Hart y otros (2004) describen la relación entre la enseñanza y el aprendizaje en términos de la idea central de la transformabilidad. Esta idea plantea que “la capacidad de aprender de todos los niños puede cambiar y ser cambiada para mejor como resultado de lo que sucede y lo que la gente hace en el presente” (p. 166). En este sentido, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje se comprende de dos maneras: “el presente es el futuro en proceso”; y “nada es neutral” (p. 170). Este principio colabora a organizar un conjunto de prácticas orientadas a la autorregulación del propio aprendizaje como eje de esa transformación.

Hart y otros (2004) afirman, entonces, que con esta comprensión de la interdependencia entre la enseñanza y el aprendizaje y su efecto en el rendimiento académico, no es posible predecir o predeterminar la capacidad de aprender de un niño o niña. De esta forma, el aprendizaje es el resultado de las interacciones que ocurren en las comunidades de práctica y en ambientes inclusivos, tal y como se expresa a través de los principios pedagógicos de co-agencia, confianza y el principio de todo el mundo presente:

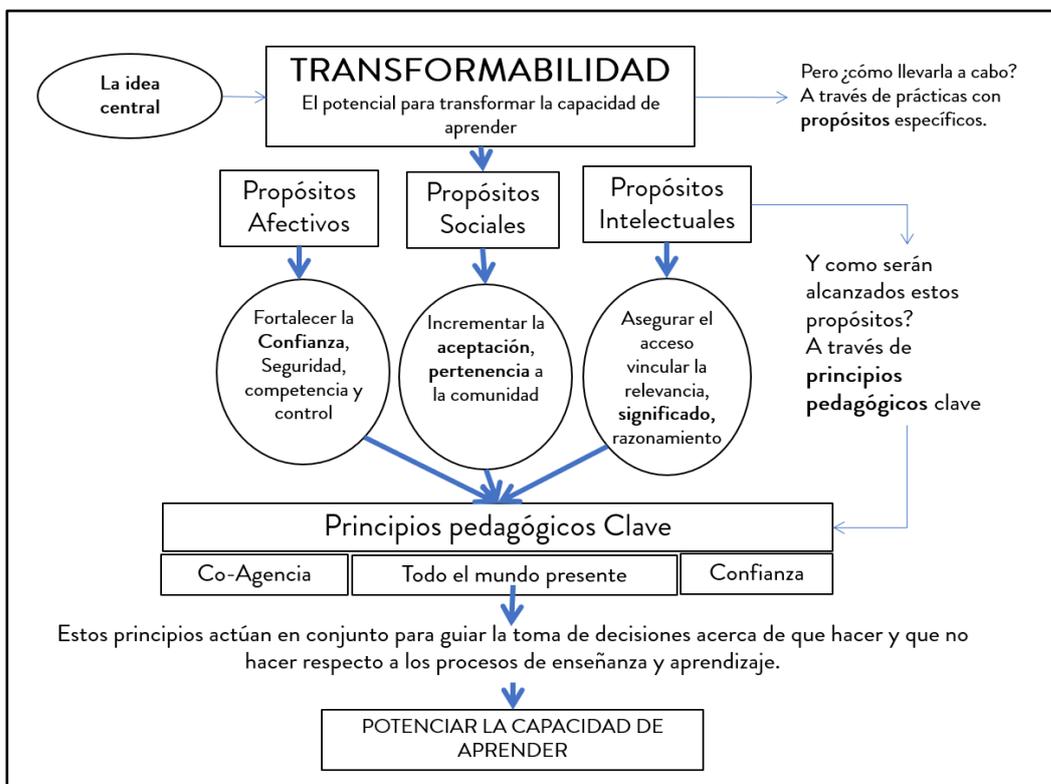
- Co-agencia. La noción de transformabilidad y el principio de que "nada es neutro" exigen que la responsabilidad del aprendizaje sea compartida entre el profesorado y los aprendices. Los y las docentes no pueden hacerlo solos, se “quedan de manos atadas” sin la participación del estudiantado. Se trata de gestar un trabajo conjunto de toma de decisiones que aporte a la progresiva transformación de la capacidad de aprender.
- Confianza. Para que el estudiantado acepte la invitación a la co-agencia, es necesario confiar en que ellos mismos dan sentido y encuentran relevancia y propósito a través de sus experiencias. Los aprendices deben saber que pueden contarle al docente cómo aprenden. Esto implica asumir una co-responsabilidad para la transformabilidad de la capacidad de aprendizaje y el compartir se ve en el acercamiento, no en la división de la responsabilidad.
- Todo el mundo presente. Los principios prácticos de la confianza y la co-agencia exigen que también exista una "ética colectiva": el profesorado tiene tanto la oportunidad como la responsabilidad de trabajar para mejorar el aprendizaje de todo el estudiantado. Es útil recordar que lo opuesto al concepto de todos no es "nadie" sino "algunas personas" (p. 261). En las relaciones que sustentan la enseñanza y el aprendizaje, "nada es neutral": todo lo que haga el docente tendrá un efecto, positivo o negativo.

Así, este concepto permite develar un sistema de creencias y necesidades en el que el profesorado se encuentra en una posición privilegiada para actuar y cambiar las cosas para mejor. En este caso, si el objetivo es fomentar estudiantes autorregulados, el/la docente puede optar por planificar oportunidades de aprendizaje e interacciones que formen parte de una experiencia compartida, planteando desafíos comunes que articulen el componente emocional y motivacional (Pintrich et al., 2007). Lo anterior, requiere de una gestión colaborativa en que “todo el mundo” se involucre en la construcción de finalidades, propósitos y prácticas. Esta mirada refuerza la profesionalidad del docente mediador como un práctico reflexivo, alguien que se cuestiona de forma cotidiana las razones por las que interviene en el mundo, analizando las influencias o las consecuencias de dichas acciones sobre un contexto en específico (Echeita, 2012).

En la Figura 1, se puede apreciar un diagrama del concepto de transformabilidad, asociado a sus prácticas con propósitos definidos (afectivos, sociales e intelectuales) y sus principios pedagógicos clave (Hart et al., 2004).

Figura 1

La idea central de la transformabilidad y sus principios pedagógicos



Nota. Traducido de Hart y otros (2004).

2.3. Tercer principio: Dialogismo

Dado el valor que tienen la guía colaborativa y las creencias en la transformación de escenarios educativos, es importante retomar los aportes del dialogismo como un tercer pilar fundamental. En este sentido, son centrales las contribuciones de la teoría histórico-cultural (Vygotski, 1966), que propone que el desarrollo cognitivo tiene lugar en la interacción social, siendo clave el papel del lenguaje como mediador entre la mente y la cultura. Por tanto, es esencial reconocer la importancia de la interacción dialógica en la construcción de la identidad humana.

De esta forma, se devela un proceso constructivo que emerge de la apropiación participativa de las herramientas culturales disponibles en sus contextos (Rogoff, 2003). Lo anterior, siguiendo a Bakhtin (1981), se podría entender como una dialogicidad oculta, que quiere decir que incluso cuando el docente que actuó como agente regulador de una actividad ya no está presente, su influencia regulatoria permanece en el sujeto, ahora en forma de autorregulación.

Esta perspectiva, entiende el aprendizaje como un diálogo continuo en el que el participante de una comunidad llega a ser más activo y a comprometerse con su cultura, asumiendo una nueva identidad, concepto que se entiende como Participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991). De esta forma, la idea del aprendizaje

autorregulado implica comprender la relevancia que tiene entender el aula como una comunidad de práctica y desarrollar una cultura para el aprendizaje estratégico que, a través de la participación permita liderar sus procesos y favorecer la autonomía cognitiva.

Para abordar la perspectiva dialógica, es necesario aproximarse a las relaciones de poder en la interacción pedagógica. Lo anterior implica, de acuerdo con Aubert y otros (2009), romper con la jerarquía y el autoritarismo de la gestión pedagógica y, de esta forma, considerar cada opinión, saber o criterio en función de sus argumentos en vez de imponerse a través de una hegemonía cultural u ostentación de una posición de poder. Estas interacciones dialógicas implican la validación del aprendizaje producido por el estudiantado, valorizando y reconociendo sus voces y culturas en el ejercicio de encuentro con el otro (Figueroa-Céspedes et al., 2020).

En este sentido, el enfoque dialógico propone una pedagogía de la autonomía (Freire, 2004), de un alto sentido ético y transformador que se contrapone a la ideología neoliberal que ha propuesto una mirada fatalista sobre el desarrollo de la humanidad y que lleva a la inmovilidad y a la mantención del status quo. De esta forma, el desarrollo de la autorregulación desde una mirada crítica implica que el profesorado asuma una posición transformadora en torno a los distintos escenarios personales y sociales, rechazando la mera adaptación a los contextos como un ejercicio pasivo del sujeto.

Desde un punto de vista empírico, Adie y otros (2018) dieron cuenta de la relación entre la retroalimentación dialógica y el desarrollo de habilidades de autorregulación en los estudiantes. Estas conversaciones actúan como barreras o facilitadores para la participación de los estudiantes, potenciando o limitando su autorregulación. En este sentido, Paoloni y otros (2015) plantean los beneficios de la retroalimentación para ampliar procesos de autorregulación, externos e internos, y así lograr objetivos personales.

Hattie y Timperley (2007) descubrieron que la retroalimentación en el nivel de autorregulación, seguida de la retroalimentación sobre el proceso, son las más eficaces para favorecer el aprendizaje. Dichos autores sostienen que un feedback eficaz trata de responder a tres preguntas principales: 1) ¿hacia dónde voy? (*feed-back*), 2) ¿cómo voy? (*feed-up*) y 3) ¿hacia dónde voy ahora? (*feed-forward*). Estas preguntas son útiles para reducir la brecha entre el nivel de comprensión actual y el deseado. Por su parte Steen-Utheim (2019) hace alusión a la posibilidad que tiene el estudiante de interactuar y dialogar sus procesos de retroalimentación entre pares, considerando la riqueza de perspectivas y opiniones en el proceso. En este sentido, Zorro (2019) ha demostrado cómo a través de tutorías dialógicas es posible construir un aprendizaje autorregulado. Así, el diálogo permite hacer conciencia sobre el propósito, las formas y la raíz de las ideas erróneas sobre el aprendizaje, buscando focalizar en la idea de co-construir un camino acordando planificar, ejecutar y cumplir objetivos propios.

3. Recuperación de contextos autorregulatorios: El rol docente como mediador de aprendizajes

Los contextos de socialización son escenarios propicios para la autorregulación de aprendizajes. En este sentido, la carencia de experiencias de aprendizaje mediado y de socialización cara a cara en pandemia, ha alterado los contextos pedagógicos, afectando a estudiantes, familias y docentes en diversos ámbitos.

Así, el escenario actual invita a cuestionarse acerca de cómo el estudiantado piensa y aprende (Conejo, 2022) y a revisar las lógicas subyacentes a las prácticas educativas.

De esta manera, para fomentar la autorregulación en el aula, los objetivos y tareas deben ser claramente expuestos por el docente, el tiempo debe ser distribuido de manera efectiva, y debe haber una planificación y reflexión sobre las necesidades de los estudiantes a corto y largo plazo (Conejo, 2022). Así, según el autor, resulta importante incluir métodos de planificación de las tareas mediante la división en fragmentos más pequeños que permitan evaluar el éxito en cada paso (*bitesize*).

En otras palabras, abordar la autorregulación del aprendizaje desde una óptica mediadora e inclusiva implica generar contextos interactivos y entender al/la estudiante como sujeto activo y productor/a de su propio aprendizaje. Lo anterior implica que los propósitos de enseñanza y aprendizaje deben transformarse en una cuestión compartida, emocionalmente movilizadora y cargada de sentido (Feuerstein, 1990).

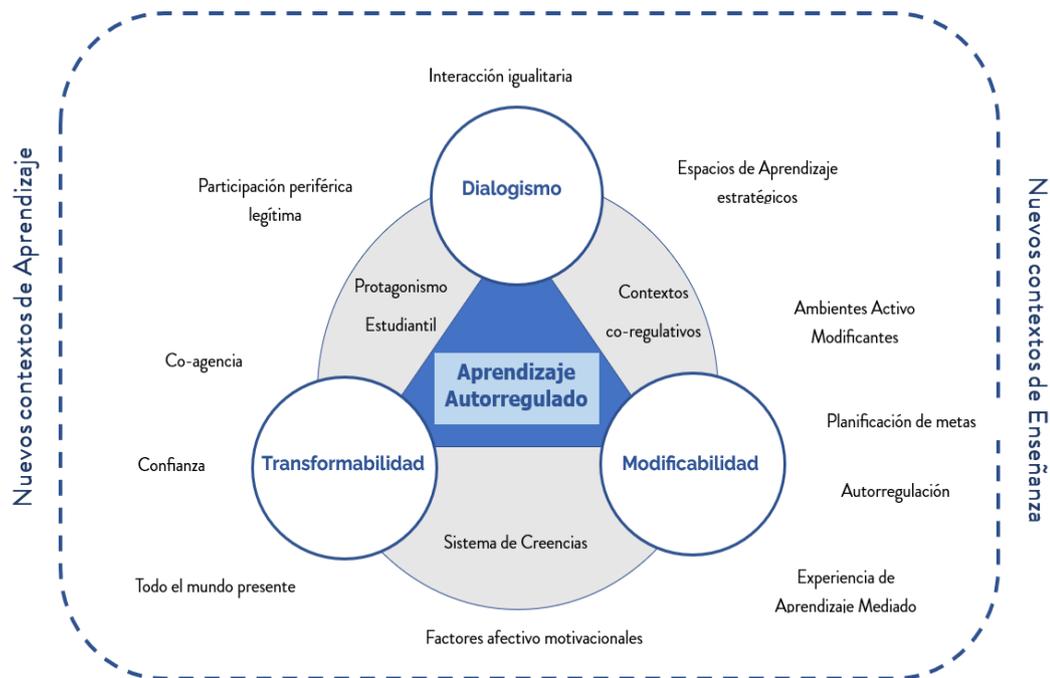
De la misma forma, el profesorado debe liderar su formación continua construyendo un Profesionalismo Dialógico (Figueroa-Céspedes, 2019), en el que la interacción sea un aspecto central de la práctica pedagógica, desde una preocupación por la construcción compartida del conocimiento. Lo anterior implica, por una parte, dominio disciplinar y, por otra, una preparación desde una ética inclusiva, focalizada en desarrollar el pensamiento crítico y la ciudadanía nacional-global a través de la implementación de un currículum para todos (Booth y Ainscow, 2015). Esto, con un énfasis puesto en la creación de comunidades profesionales de aprendizaje como espacios de andamiaje colectivo (Figueroa-Céspedes, 2019) que sustenten el desarrollo profesional dialógico.

Así, esta articulación de principios pedagógicos presenta a la modificabilidad cognitiva, transformabilidad y dialogismo como sustentos conceptuales diferentes pero complementarios. Cada principio opera con un sistema de creencias que proyecta un rol docente emancipatorio orientado a la autodirección del aprendizaje, con protagonismo estudiantil en un contexto interactivo co-regulativo. A su vez, cada principio contiene elementos que permiten potenciar la autorregulación de los estudiantes en los nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje post pandémico (ver Figura 2).

Desde la modificabilidad cognitiva el elemento diferenciador para propiciar el potencial de aprendizaje de los estudiantes es la calidad de la interacción pedagógica entendida como EAM en conjunto con la generación de ambientes activo-modificantes y los Factores afectivo-motivacionales (Feuerstein, 1990). Considerando y relacionando el modelo cíclico de Zimmerman (2000) con el principio de modificabilidad cognitiva (Feuerstein, 1990; Feuerstein et al., 2010), las actuaciones mediadoras del profesorado se relacionan con la mediación de criterios universales de intencionalidad/reciprocidad, significado y trascendencia con el propósito de planificar metas para luego construir estrategias, ejecutarlas y evaluarlas.

En este sentido, recuperando investigaciones que señalan que los factores afectivo-motivacionales son fundamentales para la autorregulación (He y Wray, 2021; Pintrich, 2000; Pintrich et al., 2007), es necesario develar la intencionalidad docente, para anticipar el concurso de una respuesta recíproca, así como dar cuenta de la trascendencia del acto pedagógico, de forma tal de contribuir al equipamiento cognitivo del estudiantado, y por último, considerar el significado personal o drive emocional del autoestudio como una forma de construir conocimiento. Además, es fundamental ofrecer interacciones desafiantes, que fomenten la regulación del propio comportamiento en el estudiantado y que muestren que el ser humano es capaz de cambiar y modificar sus entornos y experiencias.

Figura 2

Articulación de los principios pedagógicos para la construcción del aprendizaje autorregulado

El principio de transformabilidad, implica una oportunidad para ofrecer prácticas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje autorregulado. Como se ha revisado, la transformabilidad parte de la base de que todo el proceso de enseñanza y aprendizaje puede cambiar y mejorar considerando que el acto educativo es compartido entre estudiantes y docentes. Paulo Freire (2004), entendería este proceso como la relación inextricable entre estudiantes y docentes, No hay docencia sin discencia. Este vínculo se funda en la confianza de visibilizar qué y cómo se está aprendiendo, lo que implica la construcción de un entramado relacional que considere los factores afectivo-motivacionales.

A lo anterior se suma la convicción de que todos y todas pueden aprender, por lo que se plantea una mirada inclusiva, al proponerse abatir aquellas barreras al aprendizaje y participación que emergen en el proceso, comenzando por la generación de entornos amables y de acogida (Booth y Ainscow, 2015). La escuela no puede ignorar que el entorno influye en el comportamiento del estudiantado. De esta forma, tomar en consideración las voces y culturas estudiantiles (Figueroa-Céspedes et al., 2020), permitirá canalizar de forma positiva la motivación estudiantil por liderar su propio aprendizaje (He y Wray, 2021; Pintrich et al., 2007).

A partir de lo anterior, estos principios se complementan y adquieren fuerza considerando el dialogismo como una oportunidad pedagógica donde la interacción igualitaria (Aubert et al., 2009) plantea un ejercicio cotidiano, abierto y democrático de construcción de conocimientos compartidos. Siguiendo a Coyle (2019) el estudiantado debe autodirigir su aprendizaje en alianza con sus maestros, co-creando espacios de aprendizaje estratégico, manifestando un protagonismo y participación activa. Estos espacios están orientados hacia las metas y las tareas, siendo dinámicos y progresivos ya que operan en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vygotski, 1966). Además, siguiendo a Coyle (2019) se establecen continuas relaciones con otros ámbitos del conocimiento.

Esto implica que el papel del docente debe ir más allá de la simple regulación externa a través de normas y reglas (Díaz, 2021). También se requiere avanzar hacia la creación de espacios de co-regulación mediante estrategias como los grupos interactivos (Aubert et al., 2006) y cooperativos (Hijzen et al., 2007). Recrear dichos espacios, con un foco puesto en la preparación cognitiva y metacognitiva del estudiantado, permitirá reconstituir un tejido interactivo que posibilite transitar hacia una mirada autorregulatoria del proceso de aprendizaje. Además, se constituyen en metodologías que permiten abordar aquellas potenciales inequidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que afectan el ejercicio pleno de los derechos humanos en la escuela.

4. Discusión y conclusiones

Como se ha revisado, el aprendizaje autorregulado ha sido altamente requerido por la transformación en los escenarios de enseñanza aprendizaje y la lógica de una escuela que transita entre lo virtual y lo presencial. En este ensayo se ha reflexionado sobre aquellos principios que deberían considerarse para enriquecer el rol del profesorado como mediadores de un aprendizaje autorregulado. Lo anterior, considerando que en la actualidad se requiere de un aprendizaje estratégico y autogestionario en un sistema educativo que ha vuelto a implementar la modalidad presencial, sin asumir a cabalidad las implicancias de dicha transición. Parafraseando a Sapon-Shevin (2014) con la pandemia se ha “revelado la placa” y es necesario focalizar en el aprendizaje autorregulado como un objetivo prioritario del sistema educativo postpandemia.

El primer principio de modificabilidad muestra la necesidad de ser optimista ante el desarrollo potencial. Esta perspectiva declara que todos los seres humanos son modificables en la medida que existan contingencias favorables, por ejemplo, un ambiente interaccional adecuado y activo (Feuerstein 1990; Feuerstein et al., 2010) que movilice mentalidades de crecimiento (Dweck, 2006; Yaeger et al., 2014). El rol docente, entonces, debería orientarse al estudio dinámico de las interacciones requeridas para equipar cognitiva y metacognitivamente al estudiantado, respondiendo a la pregunta ¿qué mediación (y que contextos interactivos) requieren mis estudiantes para que autorregulen su aprendizaje? Lo anterior, invita a reflexionar sobre la privación cultural experimentada por el estudiantado en su vida cotidiana y, en especial, producto del efecto pandemia.

Segundo, la idea de la transformabilidad valoriza al maestro como un agente de cambio en las trayectorias de sus estudiantes, basada en la responsabilidad compartida (co-agencia) en el proceso de enseñanza y aprendizaje - profesor y estudiantes-. A la base de este proceso debe construirse confianza mutua y con la convicción del docente de trabajar para mejorar el aprendizaje de todos. Por tanto, el profesorado asume un rol inclusivo y desarrollador que hace la diferencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior debido a que el aprendizaje autorregulado, desde esta perspectiva, se transforma en un instrumento de diversificación de la enseñanza, desafiando al profesorado a preguntarse ¿cómo hago para que todo el estudiantado de mi aula pueda autorregular su aprendizaje? Este desafío, como se ha revisado, pone en evidencia la necesidad de observar las creencias que movilizan la actuación pedagógica, oponiéndose a los determinismos y al etiquetaje de habilidades. En este sentido, el profesorado y la escuela en su conjunto debe rearticularse para dar pie a un trabajo de co-agencia que confíe en los recursos de aprendizaje y adaptación de todo el estudiantado y sus familias.

Tercero, el dialogismo (Aubert et al., 2009; Freire, 2004) plantea superar la enseñanza transmisiva, para resituar la posibilidad de un diálogo igualitario como elemento central

de la docencia. Esto implica considerar las perspectivas del estudiantado y reconducir y revitalizar el currículum para otorgarle un sentido emancipatorio. Lo anterior quiere decir que la práctica docente debe basarse en una pedagogía de la autonomía (Freire, 2004), por una parte, pero también en la dimensión situada, co-construida y colaborativa del conocimiento (Lave et al., 1991; Rogoff, 2003). Así, en este retorno a la presencialidad, resulta necesario posicionar a la autorregulación del aprendizaje como un propósito central del currículum educativo, propiciando retroalimentaciones de calidad (Hattie et al., 2007) en escenarios estratégicos (Coyle, 2019), interactivos (Aubert et al., 2009) y cooperativos (Hijzen et al., 2007). Así, emergen interrogantes para orientar la práctica pedagógica: ¿El estudiantado es protagonista de su proceso de aprendizaje en mis clases? ¿Propicio escenarios interactivos, estratégicos y autorregulatorios (como actividades pedagógicas reflexivas, o modalidades de evaluación formativa) en beneficio del aprendizaje del estudiantado?

Para alcanzar estudiantes autónomos, se necesitan prácticas docentes que permitan construir conocimiento conjunto con el estudiantado co-creando espacios de aprendizaje estratégico (Coyle, 2019). Lo anterior implica, en palabras de Gómez y otros (2019), “salirse de ese esquema de educación bancaria, memorística y repetitiva, donde el estudiante debe responder ante situaciones propias de la clase y no de apropiaciones de su entorno sociocultural y familiar” (p. 128). Desde esta perspectiva, es necesario considerar las diferencias individuales, emociones, intereses y necesidades de cada estudiante, es decir, dar cuenta de un proceso de enseñanza y aprendizaje contextualizado y diversificado. Por tanto, los esfuerzos del docente mediador deben estar centrados en generar procesos educativos intencionales, planificados y sistemáticos con el propósito de aprovechar el potencial y habilidades del estudiantado (Gómez et al., 2019).

Esta reflexión, da cuenta de la necesidad de reculturizar el rol docente para poner en el centro la construcción de aprendices estratégicos y reflexivos, que crean en sí mismos y sean capaces de liderar sus aprendizajes, no solo para obtener éxito académico, sino que para su propio empoderamiento como sujetos críticos. En este proceso, resulta importante que las familias aporten al desafío, dado que constituyen entornos ecológicos vitales para impulsar el aprendizaje autorregulado en el retorno a la presencialidad. En este proceso, es crucial que las familias participen en el desafío, ya que son entornos ecológicos fundamentales para fomentar el aprendizaje autorregulado en la vuelta a la presencialidad. Esto implica, por ejemplo, definir conjuntamente espacios de estudio y promover la diversidad de intereses y motivaciones del estudiantado.

Continuando con este análisis sistémico, son vitales las señales institucionales en torno a alivianar el peso de un currículum sobrecargado, a través de políticas como la Priorización Curricular (MINEDUC, 2020), que permita la contextualización de la acción pedagógica postpandemia. De esta forma será posible descomprimir la presión docente por la cobertura del currículum permitiendo que el profesorado se oriente a innovar y generar condiciones para la autorregulación como eje de un aprendizaje transformador (Venegas, 2021; Cárdenas et al., 2021).

Finalmente, el presente como futuro en proceso (Hart et al., 2004), implica que el docente mediador debe visualizar al estudiante con todo su potencial autorregulatorio, como un sujeto pleno y válido, capaz de orientar su proceso educativo. En vista de lo anterior, se hace imperativo que tanto estudiantes como docentes se formen en estrategias que les permitan planificar, ejecutar y evaluar su propio aprendizaje (Zimmerman, 2000), así como establecer metas, desarrollar la conciencia metacognitiva y la perseverancia en la tarea (Pintrich, 2000).

Referencias

- Adie, L., van der Kleij, F. y Cumming, J. (2018). The development and application of coding frameworks to explore dialogic feedback interactions and self-regulated learning. *British Educational Research Journal*, 44(4), 704-723. <https://doi.org/10.1002/berj.3463>
- Álvarez, S. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional. *Análisis Filosófico*, 35(1), 13-26. <https://doi.org/10.36446/af.2015.44>
- Aubert, A., García, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Berridi, R. y Martínez, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39(156), 89-102. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58285>
- Bonilla-del-Río, M. y Sánchez Calero, M. L. (2022). Inclusión educativa en tiempos de Covid-19: Uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 141-161. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30875>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Botero, A., Alarcón, D. I., Palomino, D. M. y Jiménez, A. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Poiésis*, 1(33), 85-103. <https://doi.org/10.21501/16920945.2499>
- Cárdenas, C., Guerrero, S. y Johnson, D. (2021). Construir currículum desde abajo: Avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del Covid-19. *Educación*, 30(58), 34-58. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.002>
- Castellanos, J. C. y Onrubia, J. (2015). La regulación compartida en entornos de aprendizaje colaborativo: Una revisión del estado de la investigación empírica. *EKS*, 16(3), 57-72. <https://doi.org/10.14201/eks20151635772>
- Conejo, F. (2022). *De la inteligencia emocional a la autorregulación del aprendizaje: Un camino hacia la autonomía del aprendizaje en el estudiante*. Uniminuto.
- Coyle, D. (2019). Designing strategic classrooms: Self-assessment in enabling self-regulated learning. En A. Chamot y V. Harris (Eds.), *Learning strategy instruction in the language classroom: Issues and implementation* (pp. 53-67). Multilingual Matters.
- Del Prete, A. y Cabero, J. (2020). El uso del ambiente virtual de aprendizaje entre el profesorado de educación superior: Un análisis de género. *Revista de Educación a Distancia*, 20(62), 1-20. <https://doi.org/10.6018/red.400061>
- Díaz, C. (2021). Autorregulación y carga de trabajo en teletrabajo durante la pandemia Covid19. *Ergonomía, Investigación y Desarrollo*, 3(3), 52-68. <https://doi.org/10.29393/eid3-25accd10025>
- Díaz, C., Alcapán, A., Figueroa, E., Mella, C., Morales, Í., Palma, A. y Toro, L. (2022). Estrategias adaptativas y de autorregulación de profesores en pandemia Covid-19. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 142-166. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1283>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 1-24.

- Elgueta, M. (2020). ¿Hay alguien ahí? Interacciones pedagógicas con cámaras apagadas en tiempos de pandemia. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 1-8. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.60556>
- Ferreira, M., Olcina-Sempere, G. y Reis-Jorge, J. (2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. *Revista Educación*, 43(2), 599-611. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.37269>
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. En B. Presseisen (Ed.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction* (pp. 35-88). National Education Association.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. y Falik, L. H. (2010). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. Teachers College Press.
- Figueroa-Céspedes, I. (2019). El profesionalismo dialógico como recurso para la construcción de un rol docente transformador. *Paideia*, 64, 143-165. <https://doi.org/10.29393/pa64-6pifc10006>
- Figueroa-Céspedes, I. (2020). La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvularia: criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 107-131. <https://doi.org/10.18774/448x.2016.13.287>
- Figueroa-Céspedes, I. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: Una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 109-126. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000100109>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Fuentes, S. (2017). Mediación y autorregulación en la formación de aprendices autónomos: Una mirada desde la tarea universitaria. *Assensus*, 2(2), 9-26. <https://doi.org/10.21897/assensus.1318>
- Fuentes, S. y Rosário, P. (2013). *Mediar para la Autorregulación del Aprendizaje*. INDESCO.
- García, I. y Bustos, R. (2020). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: Una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos sobre educación*, 22, 1-27. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>
- Gómez, L., Muriel, L. y Londoño-Vásquez, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(2), 118-131.
- González, J., Núñez, J., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Rocas, C., González, M., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. y McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Open University Press
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- He, X. y Wray, D. (2021). An exploration of chinese students' self-directed mobile learning outside school: Practices and motivation. En VVAA (Coords.), *Handbook for online learning contexts. Digital, mobile and open: Policy and practice* (pp. 81-98). Springer International Publishing.
- Hijzen, D., Boekaerts, M. y Vedder, P. (2007). Exploring the links between students' engagement in cooperative learning, their goal preferences and appraisals of instructional conditions in the classroom. *Learning and Instruction*, 17(6), 673-687. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.020>

- Holguín, E., Holguín, F. y Holguín, S. (2021). Las brechas e inequidades digitales evidenciadas en tiempos de Covid-19. Retos y perspectivas. Brechas e inequidades digitales en tiempos de Covid-19. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 15, 85-100.
- Kuric, S., Calderón-Gómez, D. y Sanmartín, A. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del Covid-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 14(1), 63-84. <https://doi.org/10.7203/rase.14.1.18265>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- López de Maturana, S. (2013). La educación inclusiva, una nueva cultura. En S. López de Maturana (Ed.), *Inclusión en la vida y la escuela: Pedagogía con sentido humano* (pp. 262-284). Editorial Universidad de La Serena.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Orientaciones para la implementación de la priorización curricular en forma remota y presencial*. Ministerio de Educación de Chile.
- Mora, L., Sánchez, G., Lindao, G., Donoso, N. y Perugachi, L. (2023). Estrategias para el fortalecimiento de la autorregulación escolar: Una revisión documental. *MENTOR. Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 2(4), 53-68. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5308>
- Morán, K., Márquez, V., Yanchapaxi, N., Pesántez, N. y Veloz, A. (2022). La violencia en niños y sus repercusiones en el confinamiento por Covid-19. *Research, Society and Development*, 11(4), 1-10. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27262>
- Moreno-Caro, J., López-Vargas, O. y Sanabria-Rodríguez, L. (2021). Regulación interpersonal en el trabajo colaborativo: Efectos en la comprensión lectora y la autorregulación de estudiantes con diferentes estilos cognitivos. *Folios*, 54, 3-29. <https://doi.org/10.17227/folios.54-11403>
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A. y Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358.
- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y González-Fernández, A. (2015). Procesos de retroalimentación en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad. *Revista de Educación a Distancia*, 3, art 8.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Coords.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Pintrich, P. R. y Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. En R. Perry y J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based practice* (pp. 731-810). Springer.
- Qadaristin, D. (2021). Assessing self-regulated learning in primary school: A systematic literature review. *OPTIMA. Journal of Guidance and Counseling*, 1(1), 55-72.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Sapon-Shevin, M. (2014). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Seng, O. (2003). Mediated learning and pedagogy: Applications of Feuerstein's theory in twenty-first century education. *REACT*, 1, 53-63.
- Steen-Utheim, A. (2019). *Students' sense making of feedback. Dialogue, interaction and emotions*. University of Oslo

- Tabuenca, B., Kalz, M., Drachler, H. y Specht, M. (2015). Time will tell: The role of mobile learning analytics in self-regulated learning. *Computers & Education*, 89, 53-74. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.08.004>
- Teng, F. y Reynolds, B. L. (2019). Effects of individual and group metacognitive prompts on EFL reading comprehension and incidental vocabulary learning. *PLoS one*, 14(5), e0465. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215902>
- Trías, D. y Huertas, J. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje: Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. Ediciones UAM.
- Troncoso, J. (2022). ¿De vuelta a la normalidad? Análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia Covid-19. *Cuadernos de Neuropsicología*, 16(1), 94-99. <https://doi.org/10.20868/ciur.2022.142.4891>
- Venegas, C. (2021). Priorización curricular en contexto de pandemia: Oportunidad de un nuevo currículum escolar en Chile. *Foro Educativo*, 37, 69-100.
- Winne, P. (2018). Cognition and metacognition within self-regulated learning. En P. Alexander, D., Schunk y J. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 36-48). Routledge.
- Yeager, D., Johnson, R., Spitzer, B. J., Trzesniewski, K. H., Powers, J. y Dweck, C. (2014). The far-reaching effects of believing people can change: Implicit theories of personality shape stress, health, and achievement during adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(6), 867-884. <https://doi.org/10.1037/a0036335>
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zinchenko, Y. P., Morosanova, V. I., Kondratyuk, N. G. y Fomina, T. G. (2020). Conscious self-regulation and self-organization of life during the Covid-19 pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(4), 168-182. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0411>
- Zorro, I. (2019). Principles of self-regulation in EFL mediated by dialogic tutoring sessions. *How*, 26(2), 33-57. <https://doi.org/10.19183/how.26.2.502>

Breve CV de los/as autores/as

Ignacio Figueroa Céspedes

Doctor en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magíster en Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales. Psicólogo de la Universidad de Santiago de Chile. Actualmente desempeña labores como académico e investigador del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Miembro de la Red Index for Inclusion Network. Sus líneas de investigación son inclusión educativa, desarrollo cognitivo, educación parvularia y aprendizaje profesional docente. Email: ignacio.figueroa@mail.udp.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2756-1831>

Nicoll Jiménez Pastén

Educadora Diferencial, Universidad de La Serena. Magíster en Desarrollo Cognitivo, Universidad Diego Portales. Investigadora Centro de Desarrollo Cognitivo, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. Email: nicoll.jimenez@mail.udp.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3177-452X>