

# **Promover aprendices autorregulados en la educación superior: ¿Instrumento neoliberal o estrategia didáctica posible para la formación profesional?**

**Promoting self-regulated learners in higher education: Neoliberal instrument or possible didactic strategy for professional training?**

**Marcela Valencia Serrano**

**Pontificia Universidad Javeriana de Cali (Colombia)**

**Resumen.** El campo de la investigación convencional (*Main Stream*) sobre la autorregulación del aprendizaje ha sugerido implicaciones prácticas que proponen una enseñanza basada en formar aprendices autorregulados en todos los niveles educativos, incluido el universitario, para promover el ajuste a los retos académicos y el desempeño exitoso de los estudiantes. Esta propuesta ha sido controvertida por psicólogos educativos críticos, quienes resaltan que ella se orienta a legitimar la formación de la subjetividad que profesa el discurso neoliberal en la educación. En este texto, como psicóloga e investigadora que estudia la autorregulación del aprendizaje desde el *Main Stream*, propongo una reflexión sobre los fines de la educación y una revisión crítica de los abordajes metodológicos que usamos para estudiar la autorregulación del aprendizaje, para demostrar que proponer una enseñanza que promueva la autorregulación del aprendizaje no implica necesariamente legitimar ciertos valores defendidos por el discurso neoliberal en la educación.

**Palabras claves:** aprendizaje autorregulado, enseñanza basada en la autorregulación, neoliberalismo, psicología crítica, psicología convencional.

**Abstract.** Mainstream research on the self-regulation of learning has suggested practical implications for teaching based on self-regulated learning strategies at all educational levels, including university education, to promote adjustment to academic challenges and students' successful performance. For critical educational psychologists this proposal legitimizes the formation of subjectivity professed by the neoliberal discourse in education. As a psychologist and researcher, who studies self-regulation of learning from mainstream psychology, I propose a critical review of the methodological approaches we use to examine self-regulation of learning to demonstrate that this subject does not necessarily legitimize neoliberal discourse in education.

**Keywords:** Critical Psychology; Neoliberalism; Self-regulated Learning; Teaching based on self-regulated learning, Main Stream.

## **Introducción**

**C**ontribuir a mejorar el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes en la educación superior es un fin importante para la investigación en psicología educativa (Jeynes, 2015), siendo uno de

los factores más estudiados el aprendizaje autorregulado (Schunk y Greene, 2017). La evidencia empírica, en este campo de investigación, ha permitido precisar que los estudiantes universitarios que logran regular su propio aprendizaje (planear, establecer metas, controlar su afecto, cognición y motivación) se desempeñan mejor que aquellos que son menos regulados. Este hallazgo se ha confirmado con estudiantes de diferentes áreas de formación (Ergen y Kanaldi, 2017; Saéz et al., 2020). Además, se resalta la importancia de la autorregulación del aprendizaje para que los estudiantes se ajusten a los retos académicos que la universidad les propone (Hadwin et al., 2022; Koivuniemi et al., 2017). También, se han probado estrategias para favorecer los procesos de autorregulación en los estudiantes en las aulas de clase (Daura, 2011 Valencia, 2020; Theobald, 2021).

Sin embargo, investigadores desde la psicología educativa crítica cuestionan la propuesta de centrar la enseñanza en la promoción de estrategias de autorregulación del aprendizaje, al sugerir que dicha enseñanza se alinea con el discurso neoliberal en la educación, al enfatizar la formación de subjetividades centradas exclusivamente en el éxito individual, la competitividad y la alta adaptabilidad al mercado laboral (Vasallo, 2011, 2012, 2015; Brandmayr, 2020;). Específicamente, Vasallo (2012) plantea a los psicólogos educativos del *Main Stream* (línea/corriente principal) reflexionar sobre cómo las implicaciones prácticas de sus investigaciones pueden ser herramientas que sirvan a discursos económicos hegemónicos como el neoliberal, con el ánimo, no de destruir su propuesta de promover aprendices autorregulados, sino con la intención de que clarifiquen los valores que defienden, así como sus implicaciones para la educación.

Por su parte, los psicólogos educativos del *Main Stream* que promueven el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios, no han respondido a estas críticas. Ningún autor se posiciona explícitamente desde valores neoliberales y, se debe reconocer, que desde ningún otro valor (Nosek y Errigton, 2020). Como investigadora y psicóloga educativa, que estudia el aprendizaje autorregulado desde el modelo teórico de fases recursivas de Winne y Hadwin (1998), situado en el *Main Stream* y que ha propuesto pautas para diseñar tareas académicas que favorezcan la autorregulación del aprendizaje en el ámbito de la educación universitaria (Valencia, 2020), recibo los cuestionamientos de los psicólogos educativos críticos como una oportunidad para realizar un ejercicio reflexivo sobre la propuesta de promover aprendices autorregulados en la educación superior.

En consecuencia, en este texto plantearé mi acuerdo con la posibilidad de proponer una enseñanza que promueva el aprendizaje autorregulado en la educación universitaria e intentaré ofrecer reflexiones que sustenten cómo esta apuesta no significa necesariamente alinearse con el discurso neoliberal. Para lograr este propósito, iniciaré presentando los efectos que el neoliberalismo ha tenido en la educación; luego, expondré los planteamientos del *Main Stream* de la psicología educativa sobre el aprendizaje

autorregulado y su importancia para la enseñanza; posteriormente, explicaré las críticas que se erigen desde la psicología educativa crítica para cuestionar que la enseñanza se centre en promover aprendices autorregulados; y finalizaré con la presentación de mi reflexiones respecto a los cuestionamientos de los psicólogos críticos.

### **Neoliberalismo en la educación**

El neoliberalismo surge a mediados del siglo XX como una corriente económica que propone otorgar el control de la economía a las reglas del mercado (Centeno y Cohen, 2012). Las políticas neoliberales incentivan la privatización y mercantilización de bienes públicos como la educación y la salud; el libre comercio entre los países; y la disminución de las regulaciones y el control del Estado sobre el sector financiero. El neoliberalismo propone que la mejor forma de distribuir los recursos y las oportunidades entre los individuos es a través del mercado, el cual se constituye como una instancia más eficiente que el Estado. Para la economía neoliberal el rol del Estado es permitir el funcionamiento idóneo del mercado y centrarse en proteger la propiedad privada, el libre comercio y las libertades individuales (Patrik, 2013).

El neoliberalismo plantea que la economía se optimiza a través de la actividad emprendedora de actores autónomos (individuos, familias, firmas), que toman decisiones racionales sobre los bienes y servicios a los que quieren acceder, de acuerdo con sus intereses y necesidades y se hacen responsables de las consecuencias de esas decisiones. En este sentido, las responsabilidades relacionadas con la educación, la salud y el bienestar recaen sobre los individuos y no sobre el Estado (Alves y Klaus, 2021). En esta lógica, cada individuo es responsable por su realización personal, económica y social, y en la medida en que cada uno concreta su autorrealización, contribuye al desarrollo social y económico de las naciones: aumento del producto interno bruto, generación de oportunidades laborales, reducción de brechas socioeconómicas (Bansel, 2007).

En la economía neoliberal la educación se concibe como un servicio que ofrece el mercado, el cual es clave para el desarrollo económico de los países, en la medida en que es un instrumento para cualificar a los individuos con conocimientos y habilidades; y así aumentar el capital humano, que posibilite que las personas participen por igual y activamente en el mercado laboral, para contribuir así a su autorrealización (Bansel, 2007). La idea del capital humano considera que la educación es una inversión para la productividad laboral futura de la sociedad y de los individuos; y, por ende, para el progreso económico y social de las naciones (Hanushek, 2012).

Esta forma de concebir la educación ha impulsado que los estados occidentales apoyados por órganos internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Fondo Monetario Interna-

cional generen políticas dirigidas a garantizar el acceso de sus poblaciones a la educación en todos sus niveles. De allí que se observe que países como Colombia han apostado por políticas, como la gratuidad de la educación desde preescolar hasta el último año de bachillerato o créditos-beca estatales para financiar estudios superiores, que garanticen el acceso de la población (Consejo Nacional de Competitividad, 2021).

Además, para garantizar el desarrollo del capital humano, se ha instituido la formación por competencias en los currículos educativos de los países con orientación neoliberal y se ha avanzado en la promoción de metodologías educativas que enfatiza al aprendiz como un agente activo, que permitan movilizar las disposiciones, los conocimientos y habilidades y les enseñen a los aprendices a usarlos en diferentes contextos. Este énfasis en competencias también ha venido acompañado de un fortalecimiento de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación, que tienen como propósito certificar que los aprendices sean formados adecuadamente en las competencias necesarias para mantenerse en el sistema educativo y trascender con éxito al mercado laboral (Hanushek, 2012).

Así, los países han desarrollado pruebas estandarizadas que se realizan anualmente para medir las competencias de estudiantes. Por ejemplo, en Colombia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) realiza anualmente las pruebas Saber Pro para medir el desarrollo de competencias profesionales y generales en los estudiantes universitarios (Ministerio de Educación Nacional, 2015). La medición de la calidad también es un asunto internacional, pues cada cierto tiempo los países participan en exámenes, tales como el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA), que tiene como objetivo evaluar qué tantos los estudiantes han desarrollado las competencias necesarias para participar en la sociedad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2007).

Ahora bien, la economía neoliberal y su énfasis en promover una educación centrada en el capital humano y el aseguramiento de la calidad es criticada de forma vehemente por autores anglosajones y latinoamericanos (Apple, 2001, 2006; Peeters, 2003; Patrik, 2013; Diez-Gutierrez, 2015; Garcia-Mazo, 2018; Sellars y Imig, 2020; Álves y Klaus, 2021; García-Ayala, 2021; Ioakimidis, 2021), quienes plantean que el neoliberalismo ha aumentado la inequidad, generando brechas económicas y sociales monumentales entre países desarrollados y en vía de desarrollo y entre personas al interior de los países. Gracias a la economía neoliberal, la educación y la salud dejan de ser derechos para convertirse en servicios que son privatizados y, cuando permanecen públicos, son debilitados hasta que ya no son rentables. La consecuencia de lo anterior es la preservación de un orden social y económico en los que las personas y naciones que son ricas siempre lo serán; y aquellas que son pobres tienen pocas posibilidades de mejorar su situación económica y lo más probable es que permanezcan así.

En la educación, el neoliberalismo ha convertido los sistemas educativos en mercados (García-Mazo, 2018), donde los estudiantes son clientes que consumen un producto particular: el conocimiento (Brady, 2012). Esta idea del conocimiento como producto o mercancía surge de la alianza del discurso neoliberal con el discurso de la economía del conocimiento, el cual plantea que la economía tiene su centro de desarrollo en la labor intelectual y no en la labor física (Peteers, 2003). Por ende, el neoliberalismo orienta la educación hacia la formación del capital humano o de un “trabajador del conocimiento”, que sabe y conoce cómo puede aprender mejor para ser eficiente dentro del mercado laboral. El individuo forjado por la educación neoliberal es un agente centrado en sí mismo; es un individuo preocupado por escalar posiciones sociales y despreocupado por el bienestar de los demás (Patrik, 2013).

El neoliberalismo también promueve un sujeto altamente competitivo, al enfatizar en la evaluación permanente de todos los actores educativos, a través de pruebas estandarizadas (Sellars y Imig, 2020). Los datos resultantes sirven para determinar la calidad de la educación, pero mayormente, según Apple (2001; 2006), para generar listas de los mejores y peores estudiantes, colegios y universidades. Es una lógica perversa de ganadores y perdedores, donde los primeros son los que logran apropiarse de los conocimientos y habilidades necesarias para adaptarse a los retos académicos y laborales; entretanto, los perdedores desaprovechan la oportunidad de progresar dentro de la lógica de autorrealización que el neoliberalismo profesa.

La subjetividad promovida por el discurso neoliberal en la educación: individualista y competitiva es preocupante para varios autores (Diez-Gutiérrez, 2015; Sellars y Imig, 2020), pues la formación de un individuo con las características mencionadas contribuiría a la destrucción de la democracia. Una sociedad democrática requiere que la educación contribuya a la formación de ciudadanos con consciencia crítica, capaces de convivir con otros, siendo compasivos y estando dispuestos a orientarse hacia el cuidado de sí mismos y de los otros, sin perder su propia individualidad. De igual forma, la educación superior debe procurar formar para la transformación social y para favorecer que sus estudiantes logren comprender la tensión entre la libertad y la equidad y cuenten con el criterio ético que les permita manejar dicha tensión en su ejercicio profesional (Martín, 2004, 2007; Brady, 2012;). Por el contrario, la individualidad y competitividad del neoliberalismo alejan a las personas de los fines mencionados, aleja al sujeto de su contexto histórico y social y los desprende de valores como el cuidado, la compasión y la solidaridad (Sellars y Imig, 2020).

### **Aprendizaje autorregulado y razones para enseñarlo en la educación superior**

El aprendizaje autorregulado es un constructo de la psicología educativa, conceptualizado por múltiples modelos teóricos, que acuerdan en enten-

derlo como un proceso *multidimensional, situado y dinámico*, que un aprendiz despliega de forma autónoma, en el momento de enfrentar una tarea o actividad académica (Hadwin et al., 2018). Es un proceso *multidimensional* porque involucra componentes cognitivos, metacognitivos y afectivos. En el componente cognitivo, al enfrentar una tarea el aprendiz despliega un conjunto de operaciones para cumplir con las metas de las tareas académicas (Winne, 2018; Winne y Hadwin, 1998, 2008). En el componente metacognitivo sobresalen: (a) el conocimiento condicional que facilita al estudiante saber dónde, cuándo y por qué usar determinado saber y/o estrategia; y (b) el monitoreo y control, que permiten al aprendiz ser consciente de su progreso en la tarea, lo que le facilita realizar ajustes en caso de que lo requiera (Winne y Hadwin, 1998). En lo afectivo se destaca el control y dirección del esfuerzo, guiado por los intereses, las metas que se proponga el estudiante (Zimmerman, 2011) y el manejo de sus emociones (Boekaerts, 2018).

Además, el aprendizaje autorregulado es un proceso *situado* porque involucra una interacción constante entre las características del aprendiz (creencias motivacionales, estrategias y conocimiento previo, entre otros); la naturaleza específica de la tarea académica y las características del contexto donde esta se resuelve: interacción con el docente, relación con los pares, entre otros aspectos (Hadwin et al., 2018). Por ende, un estudiante no siempre autorregula su aprendizaje de la misma forma, lo que le da al proceso de autorregulación un carácter *dinámico y adaptativo*, pues los esfuerzos cognitivos, metacognitivos y afectivos que se despliegan al resolver las tareas cambian de acuerdo con la naturaleza de estas y a las condiciones en las que ellas son resueltas (Zimmerman, 1989, 2013; Winne, 2018; Hadwin et al. 2019).

La evidencia empírica construida por la investigación básica sobre el aprendizaje autorregulado en la educación superior ha logrado demostrar que los estudiantes con perfiles altos de regulación del aprendizaje (establecer metas, planear, usar estrategias de alto orden, monitorear y controlar esas estrategias, sentirse auto eficaces, orientarse hacia el aprendizaje, regular su afecto y motivación) presentan mejores resultados académicos, que aquellos que exhiben perfiles bajos de autorregulación: uso de estrategias de procesamiento superficial; poco uso de estrategias metacognitivas como la planeación, el monitoreo y control; y presencia de creencias motivacionales, como la autoeficacia disminuida y el bajo valor de la tarea (Brujin et al., 2016; Sáez et al., 2020).

Apoyándose en la evidencia que señala los efectos favorables de la autorregulación del aprendizaje sobre el desempeño académico, Zimmerman (2002; 2011), uno de los referentes en la investigación en el área del aprendizaje autorregulado, plantea que la formación de aprendices autorregulados es una meta que debe estar presente en todos los niveles de la educación. Dicha formación permite que los estudiantes se adapten a los retos académicos y puedan superar los límites que el procesamiento cogni-

tivo y las condiciones socioculturales imponen al aprendizaje. Específicamente, algunos autores plantean que promover el aprendizaje autorregulado en el ámbito universitario es importante por diversas razones:

La primera es que los estudiantes universitarios enfrentan retos diversos: académicos, emocionales y motivacionales, derivados de la transición del colegio a la universidad y de las exigencias que imponen el currículo de las carreras universitarias (Webster y Hadwin, 2013). Estos retos proponen un escenario ideal para que los estudiantes aprendan a autorregular su aprendizaje, a fin de que aprendan a trazarse metas y a escoger estrategias para solventar los retos que se les presentan (Koivuniemi et al., 2017; Hadwin et al., 2022). En la medida que los estudiantes logren autorregularse podrán desempeñarse mejor en las tareas académicas que enfrentan y generar aprendizajes que les permitan finalizar la carrera universitaria (Hadwin et al., 2019).

La segunda razón plantea que enseñar a los estudiantes a autorregularse, les permite no solo ajustarse a los retos académicos que plantea la universidad, sino que también los prepara para adaptarse a los retos laborales que enfrentarán en el ejercicio de su rol profesional (Stizman et al., 2011; Garello y Rinaudo, 2013). Esto se alinea con el marco de las competencias del siglo XXI (Binkley et al., 2012), pues la formación de aprendices autorregulados aporta directamente a la consolidación de la competencia de aprender a aprender, la autogestión eficaz del aprendizaje, la disciplina y perseverancia en las tareas, el reconocimiento de debilidades y fortalezas y la confianza en sí mismo. Esto garantizaría que los estudiantes puedan seguir aprendiendo cuando terminen la universidad y usen esos aprendizajes en diferentes contextos, especialmente, el laboral.

La psicología educativa ha desarrollado un cúmulo de investigaciones aplicadas en las que se demuestra el potencial de intervenciones, conducidas en los ambientes formales de aprendizaje, para generar y fortalecer estrategias de autorregulación del aprendizaje y mejorar el desempeño de los estudiantes universitarios (Bernacki et al., 2020; Theobald, 2021). Para ilustrar, se recomienda incluir en el aula de clase la instrucción directa de estrategias de autorregulación cuando los estudiantes realizan tareas específicas, como quices, ensayos, entre otros (Maganello et al., 2019); o impartir dicha instrucción en programas de entrenamiento extracurriculares (Dörrenbächer y Perels, 2016). También se sugiere que la autorregulación del aprendizaje se promueva en los estudiantes, a través de la generación de ambientes de clase constructivistas, en los cuales los profesores: (a) planteen tareas abiertas y complejas (casos, proyectos, etc.), con objetivos claros y demandas cognitivas de alto orden; (b) brinden apoyo académico a los estudiantes durante las clases y la tareas y tomen en cuenta su perspectiva, promocionando la autonomía (oportunidades de elegir); (c) ofrezcan retroalimentación constructiva sobre su proceso de aprendizaje y estimulen la persistencia; y (e) permitan espacios de autoevaluación y evaluación entre pares en las tareas (Daura, 2011; Garagallo et al., 2015). Fi-

nalmente, se propone a los profesores el uso de herramientas como diarios de aprendizaje (Dignath et al., 2015), que puedan apoyar en los estudiantes la realización de monitoreo metacognitivo y autoevaluación de su progreso en las tareas académicas y mejoramiento de aspectos motivacionales, como el interés y la autoeficacia.

### **Cuestionamientos de la psicología crítica a la enseñanza centrada en el aprendizaje autorregulado**

El punto de partida para la reflexión que realiza la psicología crítica es la habilidad de los seres humanos para cambiar, la cual parece ser coartada por la psicología convencional, en tanto esta parece estudiar a los seres humanos para intentar arreglarlo o fijarlos a determinadas formas de comportamiento. Por consiguiente, la psicología crítica pretende desarrollar formas alternativas en y en contra de la psicología para recuperar el enfoque en el cambio que la disciplina parece haber perdido (Parker, 2009).

Para recuperar el énfasis en los procesos de cambio o transformación, la psicología crítica busca examinar cómo la investigación convencional en la disciplina y los conocimientos que esta ha producido operan al servicio de poderes dominantes y legitima ciertas formas de comportamiento y pensamiento por encima de otras, lo que terminan minando la posibilidad de cambio de la propia subjetividad y de las dinámicas sociales (Parker, 2007). En esta línea de ideas, para Pabón-Cuellar (2012), la psicología crítica invita a reflexionar sobre las relaciones existentes entre el conocimiento psicológico y los diferentes sistemas de poder existentes. Sistemas como el sistema simbólico-cultural, el sistema ideológico del saber y el sistema político y económico.

En relación con los sistemas de poder, Adams et al. (2019) plantean que la psicología convencional está en una complicidad directa con la economía neoliberal, en tanto el conocimiento psicológico y los métodos usados para construirlo producen y reproducen subjetividades asociadas al neoliberalismo. Por ejemplo, como ya se ha mencionado la economía neoliberal plantea que las responsabilidades relacionadas con la educación, la salud y el bienestar recaen sobre los individuos y no sobre el Estado. El sujeto idóneo para adaptarse a esta dinámica es aquel que está en continuo crecimiento, en la búsqueda de estados emocionales positivos y de su continua autorrealización (Bansel, 2007). Es aquí donde el conocimiento psicológico, especialmente, los marcos teóricos que enfatizan el *self* (auto; la autodeterminación, la autorregulación, la autoestima y autoconceptos, entre otros), son un instrumento útil para derivar implicaciones prácticas, que se apliquen en los diferentes ámbitos de la vida de los individuos (trabajo, familia, escuela), con el fin de que estos alcancen el bienestar individual que la economía neoliberal espera.



En esta misma línea, Adams et al. (2019) plantean que la psicología convencional tiende a estudiar la subjetividad suprimiendo la comprensión del tiempo y del espacio sociocultural en el que esta se configura. Esto es evidente en: (a) el uso excesivo que la psicología ha realizado de metodologías experimentales para tratar de entender las emociones, el aprendizaje, la cognición, el razonamiento, entre otros fenómenos; y b) la pretensión de neutralidad que suele caracterizar la investigación convencional, en la que los investigadores de la disciplina creen que el conocimiento que producen representa, explica y predice objetivamente una realidad particular (Cooke & Kothari, 2001; Pavón-Cuéllar, 2012; Parker, 2009).

El uso de métodos que se abstraen del tiempo y el espacio y la pretensión de que el conocimiento está libre de valores, se relaciona con otra limitación que la psicología crítica reconoce en la investigación convencional: su carácter prescriptivo o impositivo, a través del cual ejerce control sobre la subjetividad, asegura la normalización de ciertos comportamientos legitimados por los discursos dominantes y propone soluciones “precisas” para las problemáticas que ocurren en diferentes áreas: social, organizacional, educativa, terapéutica, entre otros (Parker, 2007; 2009).

Concretamente, la psicología educativa se ha dedicado al estudio del aprendizaje, el comportamiento, la motivación, las emociones y el pensamiento en contextos educativos formales e informales, centrándose en poder entender y promover los procesos de cambio de estos aspectos en los actores educativos (profesores y estudiantes). El acervo de conocimientos construidos por la psicología educativa, principalmente, desde metodologías experimentales, ha generado un sin número de implicaciones prácticas que se han convertido en un elemento valioso y, casi que indispensable, para la formación de profesores y su quehacer pedagógico en diferentes niveles educativos formales (Vasallo, 2017).

El supuesto de base que sustenta el valor que la psicología educativa ha tomado en el campo de la enseñanza es que si se conoce cómo piensan y aprenden los estudiantes se logrará mejorar la enseñanza, para que se favorezca el rendimiento académico de los estudiantes y el logro de los objetivos de aprendizaje que se plantean en las instituciones educativas. La psicología crítica advierte sobre los peligros de creer que el conocimiento de la psicología educativa “*representa lo que sucede con los estudiantes e inequívocamente mejora la enseñanza*” (Vasallo, 2017, p. 225). Uno de estos peligros es que el conocimiento psicológico sobre el aprendizaje, al construirse a partir de métodos que privilegian la abstracción del espacio sociocultural, suelen ser generales, estar poco situados y tender a la normalización.

Lo anterior posibilita que el conocimiento psicológico en el área educativa pueda ser utilizado para prescribir formas de “*enseñar bien*”, que, en general, no se cuestionan y son funcionales para legitimar discursos de poder que están institucionalizados (Fendler, 2013). Es así como desde la psicología crítica se realizan cuestionamientos a las implicaciones prácti-

cas derivadas de la investigación en campos específicos de la psicología educativa, como el de la autorregulación del aprendizaje. La crítica propone que la propuesta de una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado refuerza la construcción de una subjetividad neoliberal, caracterizada por el individualismo, la competitividad y la instrumentalización del otro (Brandmayr, 2020; Vasallo, 2011, 2012, 2015, 2017).

La psicología educativa crítica sustenta su oposición desde los planteamientos de Martin (2004, 2007), quien cuestiona el concepto de *self* que hay en los modelos teóricos de autorregulación del aprendizaje. Las teorías de la autorregulación del aprendizaje integran dos concepciones de *self*: un *self* expresivo y un *self* científico. El primero concibe al sujeto desde características afectivas y motivacionales, que se expresan en situaciones académicas, tales como: el autoconcepto, la autoestima, las emociones académicas como la frustración, el orgullo, entre otras. Por su parte, el *self* científico, muestra una concepción más racional del sujeto que enaltece recursos como el monitoreo y el control metacognitivo, la autoeficacia, las estrategias de regulación de la motivación y de las emociones, las estrategias cognitivas, entre otros; recursos cruciales para dirigir el comportamiento y el pensamiento hacia el logro de las metas propuestas en las situaciones académicas (Martin, 2007).

Estas concepciones de *self* en la teoría de autorregulación enfatizan prioritariamente en el sujeto y conciben el contexto como una fuente de factores que pueden facilitar u obstaculizar el fortalecimiento de las características expresivas y científicas del *self*. Por tanto, para que el aprendiz se autorregule el profesor debe promover la formación y despliegue de recursos cognitivos, como las estrategias cognitivas y metacognitivas y de recursos emocionales y motivacionales, que ayuden al aprendiz a mantener su concentración e interés en el reto académico, a ajustarse a este y desempeñarse con éxito (Vasallo, 2015). En consecuencia, una enseñanza basada en el aprendizaje autorregulado estaría alineada con el objetivo neoliberal de formar capital humano (Patrik, 2013), pues saber establecer metas, poder planear y autoevaluar el propio aprendizaje y regular la motivación para mantener la concentración, contribuye a que el estudiante universitario se prepare exclusivamente para ser un trabajador, que se autorregula en las funciones de su cargo y las cumpla de forma eficiente, sin cuestionarlas (Vasallo, 2012, 2015).

Por otro lado, soportado en la pedagogía crítica de Paulo Freire, Vasallo (2012) plantea que el énfasis en una pedagogía que enseñe estrategias de autorregulación del aprendizaje busca, por un lado, adaptar a los sujetos a la forma en que funciona la economía del mercado; y por otro, fomentar una visión del otro como un instrumento para el logro de intereses propios. En cuanto a la adaptación, los modelos teóricos sobre el aprendizaje autorregulado rescatan el papel clave del carácter adaptativo de este proceso, el cual permite a los estudiantes responder a los retos específicos

que les plantean las tareas académicas que enfrentan. Gracias a que los estudiantes logran usar estrategias de autorregulación acorde con las demandas cognitivas de los retos, ellos pueden lograr desempeños académicos altos y mantenerlos a lo largo de los semestres, para terminar con éxito su carrera académica. Vasallo (2011, 2012) señala que el énfasis en la adaptación se alinea con varios elementos del discurso neoliberal en la educación, como lo es formar sujetos altamente competitivos, que son etiquetados como “buenos estudiantes y regulados” “malos estudiantes y no regulados”, que se preocupan por el éxito académico y por sobresalir.

De esta forma, los sujetos se ajustan a un sistema educativo altamente competitivo; lo que, a su vez, los prepara para adaptarse a las condiciones sociales existentes y a los desafíos que enfrentarán cuando alcancen el mercado laboral (Sellar y Iming, 2020). La competitividad respalda que el sujeto se centre en sí mismo y en obtener sus metas o intereses particulares, como: obtener el título, insertarse en el mundo laboral, escalar para obtener beneficios monetarios y sociales, que eleven su valor personal y lo lleven a un mejoramiento o perfeccionamiento constante o la llamada autorrealización personal, que según Bansel (2007), responde a la visión de que el progreso se mide por éxito laboral y económico alcanzado.

En la consecución de la autorrealización personal prescrita por el discurso neoliberal, la relación con los otros es instrumental, en cuanto estos se constituyen en un medio para lograr fines particulares (Brady, 2012). Según Vasallo (2012), esta instrumentalización también sería promovida en el ambiente educativo si se implementa una enseñanza basada en la autorregulación. Esto porque esta forma de enseñar promovería que el aprendiz conciba al maestro y a sus pares como apoyos externos, quienes son útiles para superar cualquier dificultad que se pueda presentar al ejecutar las tareas académicas, además de fortalecer su motivación y repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas.

En síntesis, para la pedagogía crítica la enseñanza centrada en la autorregulación del aprendizaje va en detrimento del carácter humano, dialógico y transformador del proceso de enseñanza y aprendizaje, al afirmar en el aula de clase valores como el individualismo, la competitividad y la instrumentalización del otro (Vasallo, 2012). Esta enseñanza vuelve al maestro un transmisor de un contenido estratégico y al estudiante un receptor, que necesita ese contenido para ser más eficiente y competitivo (Vasallo, 2011, 2015). Freire (2000) plantea que el compromiso pedagógico en la escuela y la universidad debe ir más allá de la adaptación y de la transmisión que está implícita en la enseñanza basada en el aprendizaje autorregulado; en su lugar, debe caracterizarse

...por la lógica de la integración, la cual significa que, a través del diálogo y la solidaridad en el acto educativo, los individuos co-construyen conocimiento y participan en la transformación del mundo, cuestionan y mitigan la opresión y la discriminación (Vasallo, 2012, p. 6).

### **Reflexiones sobre las críticas a la enseñanza basada en la autorregulación del aprendizaje**

Al conocer los cuestionamientos generales que la psicología crítica hace a la psicología convencional encontré aspectos que considero valiosos para reflexionar sobre las implicaciones prácticas de las investigaciones que realizamos en el área de la psicología educativa. Estos aspectos son: el carácter prescriptivo y la pretensión de neutralidad.

Respecto al cuestionamiento al carácter prescriptivo de la psicología, respaldo la necesidad de reflexionar al respecto y mitigar la pretensión de generar estándares o formas “adecuadas” de pensamiento y comportamiento. Específicamente, en el área de la psicología educativa, como lo plantea Fendler (2013); y Vasallo (2017), existe la tendencia de que el conocimiento psicológico sobre el aprendizaje prevalezca por sobre el conocimiento y la experiencia de los estudiantes y profesores. Por ejemplo, la actitud prescriptiva hace evidente en la forma cómo los aprendices son abordados al investigar sobre la autorregulación del aprendizaje. Es común observar cómo los resultados de los estudios clasifican a los estudiantes en: más regulados o menos regulados. Los más regulados suelen ser los que mejor se desempeñan y los que acumulan ciertas características idóneas, como: usar estrategias de alto orden, monitorear y controlar y evaluar retrospectivamente su desempeño para identificar sus fortalezas y debilidades; los menos regulados hacen todo lo contrario y suelen tener bajo desempeño académico (Broodbent y Poon, 2015; Ergen y Kanaldi, 2017).

Esto conlleva a sugerir que es importante que los profesores apliquen estrategias de enseñanza que permitan a los estudiantes fortalecer las características que los hacen más regulados. Lo que acrecienta la actitud prescriptiva por parte de los investigadores hacia la enseñanza. Por ejemplo, es común encontrar en la literatura científica programas de intervención para favorecer la autorregulación del aprendizaje en la educación superior en los que los investigadores no dialogan con los docentes sobre por qué y para qué favorecer estrategias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes y sobre cómo consideran ellos que esas estrategias pueden ser orientadas, según el dominio de conocimiento que enseñan y las necesidades de sus estudiantes (Valencia, 2022). En este sentido, lo que prevalece es una práctica investigativa que tiende a instruir a los profesores sobre: (a) qué estrategias enseñar, basándose exclusivamente en lo que establece la evidencia previa; y (b) cómo ser fieles a ciertos procedimientos establecidos para que las estrategias se enseñen bien. En ocasiones, ni siquiera los profesores son partícipes de las intervenciones, ya que los estudiantes son instruidos en las estrategias de autorregulación del aprendizaje por fuera del currículo (Saéz et al., 2018; Theobald, 2021).

En cuanto a la crítica que se realiza a la pretensión de neutralidad que caracteriza al *Main Stream*, la psicología crítica me permite entender

que dicha pretensión se desvanece cuando se entiende que las prácticas de investigación y el conocimiento que generan actúa como un gran dispositivo. Desde Michael Foucault, un dispositivo se entiende como una sistema complejo y dinámico de prácticas y elementos discursivos y no discursivos, que se relacionan entre sí, a saber: actores, normas, valores, instituciones, discursos, leyes, afirmaciones científicas, morales, filosóficas, estructuras administrativas, entre otros. El dispositivo posee una función estratégica que responde a necesidades urgentes, ancladas a espacios y tiempos históricos y se circunscribe siempre a relaciones de poder y saber (Agamben, 2011).

En esta línea de ideas, la noción de dispositivo nos invita a cuestionar la idea hegemónica de que un investigador o investigadora despliega una serie de prácticas de indagación y genera conocimiento que están libres de valores. Precisamente, creo que un gran problema de los psicólogos que hacemos investigación desde la corriente convencional está en resistirse a reflexionar sobre qué tipo de valores vamos a defender y legitimar en nuestra práctica investigativa. Al resistirnos a pensar y discutir al respecto, podemos tácita o explícitamente alinearnos con discursos nocivos para la dignidad humana, como ya ha pasado, por ejemplo, con el mal uso que se les ha dado a las pruebas psicométricas en el ámbito de la inteligencia, que ha conducido a clasificaciones nocivas y discriminatorias que afectan a grupos específicos, como aquellos con diversidad funcional y afrodescendientes (Acreche et al., 2014; Cuevas, 2015).

Ahora bien, aunque estoy de acuerdo con la necesidad de reflexionar sobre el carácter prescriptivo y la pretensión de neutralidad que suelen caracterizar a quienes investigamos desde el *Main Stream*, quisiera responder a los cuestionamientos que los psicólogos críticos realizan al campo de la autorregulación del aprendizaje, concretamente, a la relación que ellos establecen entre este y el discurso neoliberal en la educación.

Al conocer esta asociación me surgió el interrogante de si necesariamente proponer que en las aulas de clase tenga lugar una enseñanza que promueva la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios constituye una alineación con el discurso neoliberal en la educación: individualista, competitivo y utilitarista. Considero que la respuesta a esta pregunta es no. La pretensión no es prescribir un “*deber ser*” para que la enseñanza se centre exclusivamente en promover aprendices autorregulados. Mi invitación para los psicólogos educativos que se ubican en el *Main Stream*, así como para los psicólogos críticos es que miremos la promoción de la autorregulación como una posible herramienta para contribuir al aprendizaje de contenidos y habilidades que los aprendices requieren no para desempeñarse bien, ajustarse a retos académicos o al mercado laboral; sino para participar activamente en la construcción de conocimientos y habilidades que les permitan contribuir a la generación de soluciones que aporten a la transformación de las realidades que enfrentan las comunidades.

Entiendo que los reparos de los psicólogos críticos a la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje que proponemos desde el *Main Stream* se centra en que, precisamente, se quiere enfatizar en la necesidad de formar a los estudiantes, garantizando que aprendan ciertos conocimientos y habilidades específicas, lo que está alineado con la visión del capital humano que profesa el discurso neoliberal. De este modo, aun pretendiendo ser neutrales, implícitamente, los psicólogos del *Main Stream* serviríamos de instrumento a este discurso para realizar sus fines. Por lo tanto, romperé con la idea de neutralidad en la que hasta ahora me había resguardado y defenderé la propuesta de promover el aprendizaje autorregulado en los estudiantes universitarios, tratando de mostrar que ella no necesariamente me hace legitimar la subjetividad que el discurso neoliberal defiende: individualista, competitiva y utilitarista.

Este ejercicio reflexivo es, en primer lugar, un deber ético, puesto que la práctica investigativa nos exige repasar, de forma permanente, nuestras apuestas epistemológicas, ontológicas y metodológicas y las posibles consecuencias que el conocimiento que se construye a partir de ellas puede tener sobre la vida en común (Subramani, 2019). Por esto, considero necesario desvincular mi práctica investigativa del discurso neoliberal porque, si bien la irrupción de este discurso en la educación ha representado la creación de políticas que han permitido el mejoramiento en coberturas educativas, también ha implicado múltiples desventajas, como la reducción de los fines formativos solo a cualificación de los aprendices y al éxito económico que dicha cualificación implicaría. Esto refuerza valores peligrosos para la vida en común, como el individualismo extremo, que está relacionado con problemáticas que aquejan nuestra realidad, como las fallas en la redistribución y la pobreza extrema (Apple, 2006; Donoso, 2021), que por ejemplo en países como Colombia alcanza porcentajes vergonzosos: 42,5% de la población (Becerra, 2022)

En segundo lugar, el ejercicio reflexivo que propongo es producto de una actitud crítica hacia el conocimiento psicológico y las prácticas investigativas que lo generan. Actitud que no está sujeta a la pertenencia a un campo o área específica del conocimiento. En palabras de Foucault (1984, p.18):

Hay que considerar a la ontología crítica de nosotros mismos, no ciertamente como una teoría, como una doctrina, ni siquiera como un cuerpo permanente de un saber que se acumula; hay que concebirla como una actitud, como un ethos, como una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos es, simultáneamente, un análisis histórico de los límites que nos son impuestos y un experimento de la posibilidad de rebasar esos mismos límites.

Las ideas que presentaré para defender que la propuesta de promover aprendices autorregulados en la educación superior no necesariamente me hace cómplice del discurso neoliberal, más que posicionarme en la psico-

logía crítica o implicar una ruptura radical con la psicología convencional, pretenden reflejar la actitud crítica de una investigadora, cuya experiencia investigativa en el campo de la autorregulación del aprendizaje la ha llevado a cuestionar las preguntas de investigación que se generan, los métodos que se utilizan en este campo y el uso que se hace de la evidencia construida.

En este camino, el acercamiento a metodologías cualitativas de investigación y la apertura a escuchar los cuestionamientos de la psicología crítica me han ayudado a comprender cómo nuestro quehacer investigativo en el campo educativo está muy permeado por la neutralidad y por una actitud preferiblemente prescriptiva, que minan, por un lado, nuestro potencial de dialogar con los actores educativos: profesores y estudiantes; y por otro lado, obstaculizan el reconocimiento de que los fenómenos psicológicos asociados a las interacciones educativas y las mismas prácticas investigativas que desplegamos para estudiarlos están anclados a condiciones sociales, políticas, históricas y económicas que los hacen posible y que no pueden desconocerse.

Así que con el fin de sustentar mi posición propongo, en primera instancia, un diálogo con la pedagogía para pensar sobre los fines de la educación y los límites que estos imponen al conocimiento psicológico; y en segunda instancia, planteo que revisemos críticamente los métodos que utilizamos para construir una evidencia sobre la autorregulación del aprendizaje.

### **Límite disciplinar y diálogo con la pedagogía**

Los psicólogos educativos estudiamos los procesos de aprendizaje y cómo estos cambian producto de la interacción entre factores contextuales e individuales. Esto hace que las implicaciones prácticas que derivamos de la investigación puedan ofrecer sugerencias puntuales sobre cómo la enseñanza puede mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Ahora bien, estas deben ponerse en diálogo con las reflexiones que realizan otros campos del saber, como la pedagogía. Esta disciplina se preocupa por reflexionar sobre cuáles deben ser los fines de la educación; cómo la enseñanza puede contribuir a lograr dichos fines; y cómo estos son permeados por discursos particulares (Zambrano, 2005). Un diálogo con la pedagogía nos permitiría a los investigadores en el campo de la autorregulación del aprendizaje reflexionar sobre qué fines particulares de la educación vamos a defender y legitimar con las sugerencias que damos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde la pedagogía crítica, Biesta (2015) plantea que el propósito de la educación es complejo y multidimensional: pretende que las personas construyan habilidades, conocimientos y disposiciones; que se *cualifiquen*, pero no se queda solo en eso, también procura que las personas comprendan el entramado de elementos culturales y sociales que configuran su

existencia, que entiendan que viven en comunidad, con otros que deben ser entendidos y reconocidos (*socialización*). Adicionalmente, la educación procura que, a través de esa interacción con otros, las personas construyan un sentido de sí mismos (*subjetivación*), que sean seres con iniciativa, con responsabilidad moral, que no sean instrumentos de otros y que tampoco instrumentalicen a los demás.

Si considero lo anterior, planteo que las políticas neoliberales han reducido el fin de la educación solo a la *cualificación* de las personas, aspecto evidente en el énfasis institucional que se hace en la formación de conocimientos, habilidades y disposiciones (capital humano/competencias). Esto genera que los Estados y sistemas educativos enfatizan en pedagogías que formen aprendices que sepan (contenidos disciplinares particulares) y que sepan hacer (habilidades), claves cuando el aprendiz ingrese al mercado laboral. Para Brandmayr (2020), los investigadores en el campo de la autorregulación del aprendizaje contribuyen al desarrollo del capital humano de los aprendices y futuros profesionales, al centrar su interés en la efectividad de las estrategias de autorregulación del aprendizaje para optimizar el ajuste a los retos académicos y al desempeño.

Es aquí donde los investigadores e investigadoras que estamos en el campo del aprendizaje autorregulado debemos preguntarnos si estamos de acuerdo con que el conocimiento que construimos se constituya en un instrumento que contribuya a legitimar la reducción de los fines de la educación a la cualificación de los estudiantes, como lo sugiere el discurso neoliberal. Particularmente, creo que enfocarse solo en cualificar fomentaría que los estudiantes y futuros profesionales se orienten solo a demostrar lo que saben y lo que pueden hacer; pero que reflexionen poco sobre las decisiones que toman y sobre cómo esas decisiones afectan a las comunidades en la que están inmersos.

Sobre este tema, estoy de acuerdo con la pedagogía crítica cuando sugiere que el fin de la educación no puede ser únicamente cualificar a los aprendices. En la formación de profesionales, la cualificación debe acompañarse con la formación de valores como la *solidaridad, el cuidado y la compasión*, que faciliten la *socialización* y le enseñen al aprendiz a reconocer la *subjetividad* de otros, sin perder la propia (Sellar e Iming, 2020). De igual forma, acojo el llamado de que la enseñanza debe apostar por el desarrollo de una *conciencia crítica*, que posibilite que, a través de los conocimientos y habilidades que aprenden, los aprendices y futuros profesionales comprendan y contribuyan a solventar los problemas más apremiantes que vive su comunidad y aporten así a la transformación y no a la reproducción de dinámicas injustas y violentas (Freire, 2000), que suelen ser comunes en países latinoamericanos.

En este orden de ideas, si como investigadora atiendo la multidimensionalidad del propósito educativo, puedo reconocer que la propuesta de que se promueva la autorregulación del aprendizaje en diferentes contextos educativos, incluido el universitario tiene límites. Primero, la propuesta



solo contribuye de forma directa al logro de una de las facetas del propósito educativo: la *cualificación*. Concretamente, para tal fin usar estrategias de enseñanza que promuevan aspectos de la regulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios, como la *reflexión metacognitiva* podría contribuir a fortalecer la cualificación de los estudiantes, pues incentivar que los estudiantes *monitoreen* su aprendizaje aumenta su *consciencia* sobre qué tanto están comprendiendo los contenidos y habilidades específicas que se les están enseñando. La consciencia, impulsada por la reflexión metacognitiva, permite transformar la forma como los aprendices están estudiando y están entendiendo los contenidos y tareas que se les presentan. Por ejemplo: aumentar esfuerzos, buscar información, persistir, conversar con otros sobre lo que se aprende e idear formas conjuntas y/o autónomas de entenderlo mejor. Todo lo anterior en pro de favorecer la comprensión profunda del contenido que se aprende, que será clave para que ese estudiante convertido en profesional aporte a las transformaciones que su contexto social requiere.

Con esto quiero expresar que proponer que un estudiante aprenda a autorregularse puede mejorar aspectos específicos como su desempeño (mejoramientos en resultados numéricos) y su adaptación paulatina a retos académicos; pero lo más importante es que se constituye en una herramienta para apoyar la interiorización de los contenidos y habilidades que los estudiantes requieren para ser profesionales con potencial para aportar a resolver los problemas de su comunidad y transformar sus realidades; y consolidar una actitud abierta hacia el aprendizaje, en la medida en que la reflexión metacognitiva les posibilita reconocer los alcances y límites de lo que saben y pueden hacer en el ejercicio profesional.

Segundo, aunque es útil y relevante proponer una enseñanza centrada en el aprendizaje autorregulado para lograr la cualificación, reconozco que no es suficiente para alcanzarla. Por tal razón, es importante que las estrategias basadas en la autorregulación del aprendizaje coexistan y se combinen con otras estrategias didácticas como: (a) *el diálogo instruccional o enseñanza dialógica* entre maestros y estudiantes y entre pares, para discutir los contenidos que se enseñan, en pro de co-construir comprensiones sobre estos y descubrir el sentido que tiene aprenderlos para el ejercicio profesional; y (b) *la resolución de problemas socialmente relevantes*, con el fin de proponer a los estudiantes situaciones cercanas a las que encontrarán en su vida profesional, de tal forma que puedan poner en práctica los conocimientos y habilidades que aprenden y, en ese ejercicio, usar la reflexión metacognitiva, para comprender los alcances y límites de los conocimientos que están aprendiendo.

Por otra parte, aunque enseñar a los aprendices a autorregularse podría contribuir a las otras facetas del propósito educativo: subjetivación y socialización, la propuesta es insuficiente para lograr dicho propósito y requeriría combinarse con otro tipo de acciones, como por el ejemplo: el fomento del trabajo colaborativo y el apoyo emocional a los estudiantes por

parte del profesor. Para ilustrar, el trabajo en equipo posibilita que los estudiantes comprendan que las interacciones con otros implican conflictos, que suscitan emociones; conducen a escuchar y conocer las múltiples perspectivas involucradas en el grupo; a argumentar la perspectiva propia y a generar estrategias comunes que permitan resolver los conflictos y alcanzar acuerdos. En este escenario, el apoyo emocional del profesor puede ser clave para mediar las interacciones entre los estudiantes y propiciar reflexiones sobre los conflictos, las emociones que generan y la importancia de reconocer los intereses, necesidades, creencias de los demás, para fortalecer los fines de socialización y subjetivación.

¿Cuál sería, entonces, la contribución del aprendizaje autorregulado en la consecución de los fines de subjetivación y socialización? Además de favorecer que los estudiantes trabajen en grupo y apoyar emocionalmente los conflictos que se derivan de tal empresa, el profesor podría proponer a los estudiantes que activen procesos propios de la autorregulación del aprendizaje en el trabajo grupal; por ejemplo, impulsando la planeación y la reflexión metacognitiva de cada miembro del grupo en relación con los roles o funciones a las que se comprometió dentro del grupo. Estas reflexiones pueden ser compartidas con el grupo, para generar discusiones entre los pares en torno a qué fortalezas se encuentran; qué pueden aprender del ejercicio autorregulatorio de sus compañeros; qué aspectos podrían mejorarse en el ejercicio de los roles y en la misma interacción grupal, para alcanzar el objetivo formativo de la actividad. Así, se generaría un escenario donde los estudiantes se escuchen entre ellos; aprendan de sus pares y valoren tanto los esfuerzos propios como colectivos para el logro del objetivo formativo.

En síntesis, me alejo de una visión neutral del conocimiento psicológico al acoger el propósito multidimensional de la educación que defiende la pedagogía crítica. Dejé de ser neutral porque tomo una posición en relación con la educación y los valores que creo ella debe defender. Esto permite que pueda construir un camino investigativo en el campo de la autorregulación del aprendizaje que se deslinde del discurso neoliberal, que reduce la finalidad de la educación sólo a la cualificación y profesa la formación de un sujeto muy centrado en él mismo, en lo que sabe y puede hacer. Reconocer la multidimensionalidad del propósito educativo también me permite comprender que el conocimiento científico relacionado con el campo de la autorregulación del aprendizaje es sólo una herramienta posible a la que los profesores pueden recurrir, para concretar las finalidades de la educación, pero no es la única; de hecho, su contribución se hace más fuerte si se integra con otras formas de enseñanza, como el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la enseñanza dialógica.

Además, reconocer la propuesta de una enseñanza que considere la promoción de estrategias de autorregulación del aprendizaje como una posibilidad y no como un deber ser en la enseñanza, permitiría que los investigadores mitigemos la actitud prescriptiva y le apostemos a establecer

un diálogo directo y respetuoso con los actores educativos, para que sean ellos quienes logren discernir- con base en los objetivos de formación y en la naturaleza particular del conocimiento que se enseña y aprende- si necesitan recurrir a la evidencia generada sobre la autorregulación del aprendizaje en su práctica educativa. En caso de que su respuesta sea afirmativa, favorecer que sean ellos mismos, quienes logren decidir cómo, por qué y para qué utilizar dicha evidencia en el logro de las finalidades de la educación.

### **Cambios en apuestas metodológicas para estudiar la autorregulación del aprendizaje**

Los psicólogos críticos plantean que los modelos teóricos de la autorregulación del aprendizaje más usados por el *Main Stream* están centrados en explicar aspectos individuales motivacionales, emocionales y (meta)cognitivos (self expresivo y científico), concibiendo el contexto como un elemento que influye, pero que no es constitutivo de esos elementos. Según Thoutenhoofd y Pirrie (2015) estamos ante una ontología claramente dualista, que separa sujeto y objeto y enfatiza en el primero. El hincapié en aspectos internos de individuo es coherente con el interés neoliberal de formar una subjetividad competitiva e individualista y alejada de la colaboración (Vasallo, 2015).

En esta línea de ideas, los psicólogos críticos plantean que, para que el *Main Stream* deje de legitimar el discurso neoliberal con su propuesta de promover aprendices autorregulados, debe replantear el concepto de *self* que hay en los modelos de autorregulación del aprendizaje, de tal forma que acoja una concepción más comunal y situada (Martin, 2007). Aunque esta propuesta es válida y provocadora, considero que el hecho que la mayoría de las modelos sobre la autorregulación del aprendizaje realcen el self expresivo y científico no genera que estos automáticamente respalden la formación de una subjetividad neoliberal. Más bien, pienso que es la forma cómo los modelos teóricos han sido operacionalizados en la investigación la que, en parte, genera cierta cercanía con el discurso neoliberal y hace que la evidencia empírica se vuelva un potencial instrumento de este. Por lo anterior, invito a diversificar las apuestas metodológicas en el campo de la autorregulación del aprendizaje, para tratar que el conocimiento derivado de la investigación no se constituya en un instrumento que contribuya a legitimar la importancia desmedida que el discurso neoliberal otorga a la cualificación de los aprendices.

Al analizar la literatura sobre la autorregulación del aprendizaje en el contexto universitario, se encuentra una gran predominancia de estudios cuantitativos que conciben la autorregulación del aprendizaje como una aptitud (algo que está o no está), que no están situados de acuerdo con la naturaleza de las tareas que enfrentan los aprendices. Adicionalmente, estos estudios se centran, por un lado, en relacionar la autorregulación del aprendizaje con el desempeño académico, el cual se mide con promedios

acumulados, notas de asignaturas o de exámenes, demostrando que los perfiles adaptativos son los que presentan mejores desempeños; y por otro lado, se centran en entrenar a los estudiantes universitarios en estrategias de autorregulación del aprendizaje, mostrando que esos entrenamientos (ya sean fuera o dentro del currículo), mejoran el perfil de autorregulación y el desempeño académico (Theobald, 2021).

En consecuencia, si la evidencia producida por la investigación básica respalda que los estudiantes más regulados son los que tienen mejores desempeños, y los menos regulados tiene bajos desempeños; y la investigación aplicada comprueba que los entrenamientos en estrategias de autorregulación funciona; entonces, se justifican las propuestas que prescriben implementar una enseñanza que promueva la autorregulación del aprendizaje, con el fin de fortalecer recursos personales (estrategias de autorregulación) que conduzcan a una optimización del desempeño académico y la superación exitosa de los retos académicos. Asunto que posiblemente puede ser aprovechado por los intereses neoliberales, pues la formación de esos recursos personales se convierte en un instrumento clave, para forjar el capital humano necesario para que el aprendiz y futuro trabajador se desempeñe bien (Vasallo, 2012).

La evidencia científica sobre la autorregulación del aprendizaje no sirve solo a la cualificación exitosa centrada en el desempeño y en el ingreso al mercado laboral; también puede dársele un mayor peso como una herramienta útil para formar habilidades y conocimientos necesarias para que los estudiantes puedan participar activamente en la transformación de la realidad. Para ello, propongo alejarnos de la concepción del aprendizaje autorregulado como una aptitud y del uso exclusivo de medidas de autoreportes, para acercarnos al proceso de autorregulación del aprendizaje como un evento o proceso en contexto (Butler, 2017; Winne y Perry, 2000), que varía según la naturaleza de las tareas académicas y la interacción entre el aprendiz y las condiciones contextuales y personales en las que se estas se resuelven.

En este sentido, la invitación es a plantear preguntas de investigación más situadas, donde se estudie la autorregulación del aprendizaje en tareas específicas y en los contextos donde estas se ejecutan, recurriendo a diseños más comprensivos o cualitativos y a técnicas, como la observación en tiempo real y los autoreportes situados a las tareas, tales como diarios de aprendizaje, entrevistas, entre otros. También, es necesario que en los análisis de los datos se deje de generar categorías excluyentes; por ejemplo: perfil adaptativo vs perfil des adaptativo y de enfatizar en relaciones causales con el desempeño académico, para avanzar hacia una mirada más comprensiva e interpretativa sobre cómo emergen y cambian formas de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, en función de las tareas que enfrentan, las interacciones con maestros, pares, tecnologías; aspectos más distales al aula de clase, como la dinámica económica y so-

cial de hogar; y aspectos personales, como el interés, el cansancio y la relevancia que tiene para los estudiantes estudiar.

De igual manera, es importante que esas formas de autorregulación que emerjan no se clasifiquen dicotómicamente: las que ayudan a mejorar calificaciones y las que no, sino que podamos avanzar en entender cuáles son las formas de autorregulación del aprendizaje que emergen; cómo esas formas que emergen se relacionan con la construcción de conocimiento; el desarrollo de habilidades clave para la formación de los profesionales (*cualificación*); y la toma de consciencia sobre cómo esos conocimientos y habilidades tienen alcances y límites para aportar a la resolución de los problemas reales que afectan a las comunidades a las que los profesionales pertenecen o están dispuestos a apoyar (*socialización*).

## Conclusiones

La enseñanza para promover el aprendizaje autorregulado en los estudiantes universitarios que sugerimos los investigadores en el campo de la psicología educativa no necesariamente tiene que ser un instrumento de discursos políticos y económicos propios del modelo neoliberal, como lo plantea Brandmayr (2020); y Vasallo (2015, 2017). Tampoco tiene que ser una apuesta que se resguarde dentro de la ficción de neutralidad que caracteriza el quehacer científico del *Main Stream*. Para romper la pretensión de neutralidad y defender la sugerencia de implementar estrategias de enseñanza que permitan promover la autorregulación del aprendizaje sin que se respalde implícita o explícitamente el discurso neoliberal, he propuesto que los psicólogos e investigadores en el campo educativo, por un lado, reconozcamos y acojamos la idea de la pedagogía crítica de que la finalidad de la educación es multidimensional: cualificación, subjetivación y socialización.

Al acoger esta idea, los investigadores que proponemos enseñar estrategias de autorregulación en la universidad estaríamos reconociendo que nuestro aporte para materializar los fines de la educación estaría en contribuir, directamente, con la cualificación; y en proponer ciertas estrategias para favorecer la subjetivación y la socialización. Con la claridad y convicción de que la educación no solo debe reducirse a cualificar personas y con la sensatez para entender que el mismo logro de la cualificación y de los otros fines de la educación, requiere del uso de diferentes estrategias y la reflexión constante sobre otros elementos, tales como: la naturaleza de los dominios de conocimiento en los que se circunscriben los profesionales que se están formando; el tipo de problemas que enfrentarán en su vida profesional; las características de las comunidades que son aquejadas por esos problemas y; el tipo de relación que se espera el profesional construya con esas comunidades.

Por otro lado, mi reflexión también implica repensar los diseños metodológicos que han predominado en el abordaje que hacemos de la auto-

rregulación del aprendizaje, que son mayormente diseños experimentales y causales. Los métodos imperantes enfatizan en la autorregulación del aprendizaje como una aptitud, por lo que recurren en exceso a la clasificación de los estudiantes en más o menos regulados; así como en confirmar la existencia de relaciones lineales entre la autorregulación del aprendizaje y los promedios académicos de los estudiantes. Esta forma de estudiar la autorregulación del aprendizaje desemboca en la construcción de una evidencia que puede ser usada con mayor facilidad para proponer implicaciones prácticas, que sirvan a los intereses reduccionistas del discurso neoliberal en la educación y aumenten la actitud prescriptiva de los investigadores e investigadoras del campo educativo.

En su lugar, podemos avanzar en el uso de diseños mixtos y cualitativos (estudios de caso, investigación colaborativa) para abordar la autorregulación del aprendizaje como un proceso en contexto, rescatar su carácter situado y dinámico, entendiendo que no existen formas dicotómicas de autorregulación, sino que pueden emerger diversas formas, en función de las condiciones contextuales y personales del aprendiz, las cuales pueden tener el potencial de impulsar la cualificación de los estudiantes. Tal vez, este tipo de apuestas metodológicas se resista a ser un instrumento útil para el discurso neoliberal, y en cambio, logre constituirse en una herramienta didáctica posible para ser usada por los profesores, con el fin de contribuir a la construcción de conocimiento y al desarrollo de las habilidades específicas necesarias que requieren los profesionales para ser agentes activos que posibiliten condiciones de vida justas y dignas en las comunidades en las que están inmersos.

Por último, realizo un llamado tanto a los investigadores del campo de la psicología educativa convencional, como a los psicólogos críticos para examinar y discutir los límites y posibilidades de las propuestas que planteo en este texto. Particularmente, invito a los investigadores de mi campo a reflexionar sobre la pretensión de neutralidad y la actitud prescriptiva que nos ha caracterizado y a discutir las propuestas que aquí he planteado: acoger el propósito multidimensional de la educación y revisar críticamente los métodos de investigación, con el fin de pensar en formas de resistir que el conocimiento construido en nuestra área sea, fácilmente, atrapado por el discurso neoliberal en la educación superior para concretar sus pretensiones: individualismo extremo, competitividad e instrumentalización del otro.

A los psicólogos críticos, los invito a examinar mis propuestas como una forma de reflexionar sobre los límites de la psicología convencional, de tratar de generar alternativas dentro de la misma y de evidenciar formas diversas y menos radicales de posicionarse frente al quehacer investigativo convencional. Esto con el ánimo de posibilitar que el conocimiento psicológico pueda constituirse en una herramienta para contribuir a la transformación de las interacciones educativas, de tal forma que éstas logren formar sujetos abiertos a co-construir conocimiento y a participar activamen-

te en la transformación de realidades opresivas y discriminatorias (Freire, 2000).

## Referencias

- Acreche, N., Albeza, M., Caruso, G., & Acosta, R. (2014). Raza, inteligencia y criminalidad. *Cuadernos de humanidades*, 14, 17-29
- Adams, G., Estrada-Villalta, S., Sullivan, D., & Markus, H. (2019). The Psychology of Neoliberalism of Psychology. *Journal of Social Issues*, 75(1), 189-216.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264
- Apple, M. (2001). Comparing Neo-liberal projects and inequality in Education. *Comparative Education*, 17, 409-423.
- Apple, M. (2006). Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in Education. *Pedagogies: An International Journal*, 1(1), 21-26.
- Alves, A., & Klaus, V. (2021). From dream to achievement: entrepreneurial pedagogy, making education entrepreneurial, and neoliberal rationality. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 47, 1-17
- Bansel, P. (2007). Subjects of choice and lifelong learning. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 283-300.
- Becerrera, L. (2022). Más acciones para reducir pobreza, el pedido del experto al gobierno. *Revista Portafolio*. <https://www.portafolio.co/economia/finanzas/pobreza-en-colombia-expertos-piden-mas-acciones-y-claridad-en-planes-gobierno-nacional-574045>
- Bernacki, Matthew., Vosicka, Lucie., Utz, Jennefer., & Warren, Carryn. (2020). Effects of digital learning skill training on the academic performance of undergraduates in science and mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 113(6), 1107-1125.
- Biesta, G. (2015). What is Education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. y Rumble, M., (2012). Defining Twenty-First Century Skills. En B. McGaw & E. Care (Eds), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp 17-.66). New York, NY: Springer.
- Boekaerts, M. (2018). Emotions, emotions regulation, and self –regulation of learning. En B. Zimmerman., & D. Schunk, *Handbook of Self-regulation of learning and performance* (pp.408-425). Londrés: Routledge.
- Butler, D. L., & Cartier, S. C. (2018). Advancing research and practice about self-regulated learning: The promise of in-depth case study

- methodologies. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 352–369). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Brandmayr, M. (2020). Self-regulated learning, equality of opportunities and the mediation of ideologies: A discourse study of the Austrian school system. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(1), 335-336.
- Brady, N. (2012). From “moral loss” to “moral reconstruction”? A critique of ethical perspectives on challenging the neoliberal hegemony in UK universities in the 21<sup>st</sup> century. *Oxford Review of Education*, 38(3), 343-355.
- Broadbent, J., & Poon, W. (2015). Self-Regulated Learning Strategies & Academic Achievement in Online Higher Education Learning Environments: A Systematic Review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Brujin, M., Timmers, C., Gawke, J., Schoonman, W., & Born, M. (2016). Effective self-regulatory processes in higher education: research findings and future directions. A systematic review. *Studies in Higher Education*, 41(1), 139-158.
- Centeno, M., & Cohen, J. (2012). The Arc of Neoliberalism. *Annu. Rev. Sociol.*, 38, 317-340.
- Consejo Privado de Competitividad (2021). Informe Nacional de Competitividad (2020-2021) Educación. Consultado el 23 febrero 2022 en [https://compite.com.co/wp-content/uploads/2020/11/CPC\\_INC\\_2020\\_2021\\_Educacion.pdf](https://compite.com.co/wp-content/uploads/2020/11/CPC_INC_2020_2021_Educacion.pdf)
- Cooke, B., y Kothari, U. (Eds.) (2001). *Participation: The New Tyranny?* Zed Books.
- Cuevas, L. (2015). ¿Qué tan inteligente ha sido la medición de la inteligencia? *Ciencia*, 66(1), 58-65
- David, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and Education. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259.
- Daura, F. (2011). Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 77-88.
- Diez-Gutiérrez, E. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Políticas Educativas*, 68(2), 157-172.
- Dignath, C., Fabriz, S., & Büttner, G. (2015). Fostering self-regulated learning among students by means of an electronic learning diary: A training experiment. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(1), 77-90.
- Donoso, M. (2021). La funcionalidad de la pobreza en el mundo neoliberal. *Revista de Filosofía*, 12(1), 139-156.



- Dörrenbächer, L., & Perels, F. (2016). More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college. *International Journal of Educational Research*, 78, 50-65.
- Ergen, B., & Kanaldi, S. (2017). The Effect of Self-Regulated Learning Strategies on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 55-74.
- Fendler, L. (2013). The magic of psychology in teacher education. *Journal of Philosophy in Education*, 46(3), 332-351.
- Foucault, M. (1984). ¿What is Enlightenment? En: P. Rabinow (Ed), *The Foucault Reader* (pp.32-50). Phanteom Book.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- García-Ayala, N. (2021). Praxis educativa y trabajo-valor: problematizaciones críticas al modelo educativo por competencias desde nuestra américa. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83), 1-14.
- García-Mazo, C. (2018). La mercantilización de la educación superior en Colombia. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 36-58.
- Garello, M. y Rinaudo, M. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-14.
- Gargallo, B., Morera, I., & García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad. Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 31(3), 901-915.
- Hadwin, A. F., Davis, S. K., Bakhtiar, A., & Winne, P. H. (2019). Academic challenges as opportunities to learn to self-regulate learning. In H. Askill-Williams & J. Orrell (Eds.), *Problem solving for teaching and learning*. Nueva York, NY: Routledge.
- Hadwin, A., Järevelä, S., & Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. P. Alexander, Schunk, D., & Greene, J. (Eds), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.83-106). Londres: Routledge.
- Hadwin, A., Sukhawathanakul, P., Rostampour, R., & Bahena-Olivares, M. (2022). Do self-regulated learning practices and intervention mitigate the impact of academic challenges and COVID-19 distress on academic performance during online learning. *Frontiers of Psychology*, 13, 1-14.
- Hanushek, A. E. (2012). Education Quality and Economic Growth. En Minitier B. (Ed.), *The 4 solution. Unleashing the economic growth that America needs* (pp. 226-239). Crown Business.
- Iokimidis, V. (2021). Trabajo social en el contexto neoliberal global: solidaridad y resistencia desde una perspectiva radical. *Propuestas críticas en trabajo social*, 1(1), 28-42.

- Jeynes, W. (2015). A meta-analysis: the relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423.
- Koivuniemi, M., Panadero, E., Malmberg, J. y Järvelä, S. (2017). Desafíos de aprendizaje y habilidades de autorregulación en distintas situaciones de aprendizaje en estudiantes de educación superior. *Infancia y Aprendizaje*, 40(1), 19-55.
- Manganello, F., Falsetti, C., & Leo, T. (2019). Self-Regulated Learning for Web-Enhanced Control Engineering Education. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(1), 44-58
- Martin, J. (2004). The educational inadequacy of conception of self in educational psychology. *Interchange*, 35(2), 185-208.
- Martin, J. (2007). Educating communal agents: building on the perspectivism of g.h. Mead. *Educational Theory*, 57(4), 435-452.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Guía para la interpretación del reporte de resultados en SABER PRO. Consultado el 23 febrero 2022 en <https://www2.icfesinteractivo.gov.co/aporteRelativoInstituciones/pdfs/guia.pdf>
- Nosek, B., & Errington, T. (2020). What is replication? *PLoS Biol* 18(3), 1-8.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2007). El programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve? Consultado el 23 febrero 2022 en <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Pavón-Cuéllar, D. (2012). Nuestra psicología y su indignante complicidad con el sistema: doce motivos de indignación. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 2, 202-209.
- Parker, I. (2007). *Revolution in Psychology: Alienation to Emancipation*. Pluto Press.
- Parker, I. (2009). Psicología crítica: ¿Qué es y qué no es? *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, 8, 139-159.
- Patrik, F. (2013). Neoliberalism, the knowledge economy, and the learner: challenging the inevitability of the commodified self as an outcome of education. Consultado el 30 abril 2021 en <https://doi.org/10.1155/2013/108705>
- Peters, M. (2003). Classical political economy and the role of universities in the new knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, 1(2), 153-168.
- Sáez, F., Mella, J., Solange, L., Zambrano, C., & Zañartu, N. (2020). Self-regulated learning in engineering students: A systematic review. *Revista Espacios*, 41(2), 1-15.

- Schunk, D., & Greene, J. (2017). Historical, Contemporary and Future Perspectives on Self-Regulated Learning and Performance. En P. Alexander., D. Schunk & J. Greene (Eds) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 1-15). Londres: Routledge.
- Sellars, M., & Iming, S. (2020). The real cost of neoliberalism for educators and students. *International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice*. Consultado el 30 abril 2021 en <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/13603124.2020.1823488?needAccess=true>
- Sitzman, T. (2011). A Meta-Analysis of Self-Regulated Learning in Work-Related Training and Educational Attainment: What We Know and Where We Need to Go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421-442.
- Subramani, S. (2019). Practising reflexivity: ethics, methodology and theory construction. *Methodological Innovations*, 12(2), 1-11.
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university student's academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A metanalysis. *Contemporary Educational Psychology* 66, 1-19
- Thoutenhoofd, E., & Pirrie, A. (2015). From self-regulation to learning to learn. Observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, 41(1), 72-84.
- Valencia, M. (2020). Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad. *Educación y Educadores*, 23(2), 267-290.
- Valencia, M. (2022). Un acercamiento a la psicología popular para pensar la promoción del aprendizaje autorregulado en la educación superior. *Revista Ciencias de la Educación*, 32(60). En proceso de publicación.
- Vasallo, S. (2017). Introducción. En: *Critical Educational Psychology* (pp. 139-225). John Hopkins University Press.
- Vasallo, S. (2011). Resistance to Self-Regulated Learning Pedagogy in an Urban Classroom: A Critique of Neoliberalism. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 11(2), 232-281.
- Vasallo, S. (2012). Critical Pedagogy and Neoliberalism: Concerns with Teaching Self-Regulated Learning. *Studies Philosophy Education*, 32, 563-580.
- Vassallo, S. (2015). A critical consideration of the alignment between the discourse of self-regulated learning and neoliberalism. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 20, 82-97
- Webster, E., & Hadwin, A. (2013, August). *How do students adaptively regulate learning in the face of academic challenge?* Paper presented in 15th Biennial EARLI Conference, Munich.

- Winne, P. (2018). Theorizing and researching levels of processing in self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 88(1), 9-20. doi:10.1111/bjep.12173
- Winne, P., & Hadwin, A. (1998). Studying as self-Regulated learning. En D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser (Eds.), *Metacognition into Theory and Practice* (pp. 277-304). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Winne, P., & Hadwin, A. (2008). The wave of motivation and self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 297-314). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Winne, P., & Perry, (2000). Measuring self-regulated learning. En: Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y Saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. 10.1037/0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. 10.1207/s15430421tip4102\_2
- Zimmerman, B. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. En B. Zimmerman & D. Schunk (Eds) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 49-64). Londres, UK: Routledge

---

Fecha de recepción: 28 de junio de 2022

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2023