

# Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

---

Mayo – Octubre 2023 / Volumen 17 / Número 1

---

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva  
Facultad de Educación y Ciencias Sociales



**Universidad  
Central**



Red Iberoamericana  
de Investigación  
sobre Cambio  
y Eficacia Escolar



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

## **DIRECCIÓN EDITORIAL**

Mg. Cynthia Duk Homad  
Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva  
Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Central de Chile  
Santa Isabel 1278, Santiago de Chile.  
cduk@ucentral.cl  
<https://www.ucentral.cl/>

## **EDITOR ASOCIADO**

Dr. F. Javier Murillo  
Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE  
Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid  
Madrid - España  
javier.murillo@uam.es  
<https://www.uam.es/>

## **EDITOR INVITADO PRESENTE NÚMERO**

Dr. Sergio Sánchez Fuentes

## **COORDINACIÓN EDITORIAL**

Dra. Sylvia Contreras Salinas  
Dra. Cynthia Martínez-Garrido

## **COMITÉ EDITORIAL**

Dra. Ana Belén Domínguez Gutiérrez (Universidad de Salamanca, Salamanca - España)  
Dra. Sylvia Contreras Salinas (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)  
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)  
Dr. Eliseo Guajardo Ramos (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca - México)  
Dr. Mauricio López Cruz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)  
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres (Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España)  
Dra. Odet Moliner García (Universitat Jaume I de Castellón, Castellón - España)  
Dr. F. Javier Murillo Torrecilla (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)  
Dr. Rolando Poblete Melis (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)  
Dra. Paula Riquelme Bravo (Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile)  
Dra. Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)  
Mg. Jaime Veas Sánchez (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)

## **CONSEJO CIENTÍFICO**

Dr. Mel Ainscow (Universidad de Manchester, Manchester - Reino Unido)  
Lic. Rosa Blanco Guijarro (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)  
Dra. Claudia Claquín Donoso (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)  
Mg. Soledad Cisternas Reyes (Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)  
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo (Universidad Federal de Paraíba, Joao Pessoa - Brasil)  
Dra. Lani Florian (Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Reino Unido)  
Dr. Seamus Hegarty (Universidad de Warwick, Coventry - Reino Unido)  
Dra. Constanza Herrera Seda (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)  
Dr. Víctor Molina Bajamonde (Universidad de Chile, Santiago - Chile)  
Dr. Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina)  
Dr. Arturo Pinto Guevara (Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar - Chile)

## **EDITA**

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE.

**I.S.S.N. VERSIÓN IMPRESA: 0718-5480**

**I.S.S.N. VERSIÓN DIGITAL: 0718-7378**

**DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: <http://www.rinace.net/rlei/>**

## **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva. Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Universidad Central de Chile. Santa Isabel, 1278, Santiago de Chile, Chile. Fonos: (56-2) 25851307 – 25826760.  
inclusiva@ucentral.cl

# Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Educación y Ciencias Sociales  
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480  
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378  
Volumen 16 N° 2  
Noviembre 2022 - Abril 2023

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva tiene una periodicidad bianual y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, donde se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y las prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena con necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.

- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de octubre y el 30 de abril respectivamente (ver normas de publicación en apartado final).



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

## ÍNDICE

<b>Editorial. La Múltiple Segregación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales</b>	11
<i>F. Javier Murillo y Cynthia Duk</i>	
<b>Sección temática</b>	
<b>Presentación. Mediación y Autorregulación del Aprendizaje: Fortaleciendo la Autonomía para Aprender</b>	17
<i>Sonia Fuentes</i>	
<b>Autorregulación del Aprendizaje: Desafío para el Aprendizaje Universitario Autónomo</b>	21
<i>Sonia Fuentes, Pedro Rosário, Monona Valdés, Alejandro Delgado y Carlos Rodríguez</i>	
<b>Las Creencias de Autoeficacia y la Autorregulación del Aprendizaje en el Contexto de la Educación Inclusiva</b>	41
<i>Rafael Rebouças Andrade, Cleia Zanatta y Sirlei do Rocio Gonçalves Cordeiro</i>	
<b>Rol Mediador Docente y Aprendizaje Autorregulado: Modificabilidad, Transformabilidad y Dialogismo como Principios para una Pedagogía Postpandemia</b>	59
<i>Ignacio Figueroa-Céspedes y Nicoll Jiménez Pasten</i>	
<b>Percepciones de Estudiantes del Sexto Año sobre su Autoeficacia para Autorregular el Aprendizaje</b>	77
<i>Daniela Couto Guerreiro Casanova y Roberta Gurgel Azzzi</i>	
<b>Sección libre</b>	
<b>Comunicación Aumentativa Alternativa para una Educación Inclusiva: Experiencias y Desafíos</b>	95
<i>Carola Cerpa Reyes, Lorena Jorquera Arellano y Javiera Toro Lisboa</i>	
<b>Del Apoyo dentro del Aula a la Codocencia: La Visión de los Docentes de Apoyo en Educación Primaria</b>	111
<i>Lucía Gayol, Marta Sandoval y Gema de Pablo</i>	
<b>Recurso Educativo Digital Abierto para la Enseñanza de Español a Estudiantes Sordos Universitarios</b>	123
<i>Gloria Esperanza Mora-Monroy, Leyla Hasbleidy Sanabria Camacho, Carlos Manuel Varón Castañeda<sup>1</sup> y Kelly Johanna Roca Ospina</i>	



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva



# EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

## EDITORIAL

# La Múltiple Segregación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

## The Multiple Segregation of Students with Special Educational Needs

F. Javier Murillo <sup>1,\*</sup> y Cynthia Duk <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Madrid, España

<sup>2</sup> Universidad Central de Chile, Chile

—Los niños, niñas y adolescentes con alguna necesidad de apoyo educativo específico están mejor atendidos en centros de educación especial donde se les proporciona recursos especializados y una atención adecuada.

—Los que logran escolarizarse en escuelas “ordinarias” están agrupados en determinados centros educativos que tienen una buena disposición a acogerles, cuentan con más recursos y donde su inclusión es mejor.

—Para recibir apoyo especializado se les saca de su grupo de referencia durante determinados períodos de la jornada escolar, juntándose con otros con análogas necesidades, o en los momentos en los que están en su aula de referencia trabajan en actividades paralelas adaptadas a sus posibilidades.

—Si esto no es posible, la alternativa menos mala es agruparlos en aulas específicas en forma permanente.

—Como si toda esa segregación escolar no fuera suficiente, para su óptimo desarrollo se les ofrece un currículo diferente.

Y todo ello por “su bien”. ¿Por su bien?

¿Qué pensará de todo esto Rubén Calleja que, cuando tenía 10 años (allá por 2011), fue sacado de su colegio público para obligarle a asistir a un centro de educación especial? Entonces su madre, Alicia, y su padre, Alejandro, comenzaron una larga batalla para restituir a su hijo el derecho a educarse en una escuela común bajo los principios de inclusión e igualdad de oportunidades y defender su dignidad. Esa batalla tuvo como punto álgido el dictamen del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas. Dicho dictamen condena al Estado español por violar los derechos de Rubén y discriminarle al apartarle de la escuela ordinaria y “obligarle” a acudir a un centro de educación especial.

### CÓMO CITAR:

Murillo, F. J. y Duk, C. (2022). Editorial. La múltiple segregación del alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 11-13.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100011>

\*Contacto: [javier.murillo@uam.es](mailto:javier.murillo@uam.es)

ISSN: 0718-7378

[rinace.net/rlei](http://rinace.net/rlei)

El dictamen obliga al Gobierno de España, entre otras cosas, a:

- Garantizar que Rubén, ahora con 23 años, sea incluido en un programa de formación profesional “efectivamente” inclusivo, en consulta con él mismo y sus padres, así como a investigar efectivamente las alegaciones de malos tratos y discriminación y asegurar que se depuren responsabilidades a todos los niveles.
- Reconocer públicamente la violación del derecho de Rubén a una educación inclusiva y a una vida libre de violencia y discriminación.
- Asumir su obligación de adoptar medidas para evitar que se cometan violaciones similares en el futuro.

Pero más allá del caso individual, nos importa que en el dictamen el Comité solicitó al Estado español que acelere la reforma legislativa, de conformidad con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y que adopte medidas para considerar la educación inclusiva como un derecho y que todos los estudiantes con discapacidad tengan derecho a acceder a las oportunidades de aprendizaje inclusivo en el sistema de enseñanza general, independientemente de sus características personales, con acceso a los servicios de apoyo que requieran. Se le exige al Estado, también, que formule una política integral de educación inclusiva acompañada de estrategias para promover una cultura de inclusión en la enseñanza general que comprenda la realización de evaluaciones individualizadas y basadas en los derechos humanos de las necesidades educativas y los ajustes necesarios, la prestación de apoyo a los docentes, el respeto de la diversidad para garantizar el derecho a la igualdad y la no discriminación, y la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en la sociedad.

Por último, del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas pide al Estado español que elimine toda segregación educativa de estudiantes con discapacidad, tanto en las escuelas de educación especial como en las unidades especializadas dentro de las escuelas ordinarias.

Por cierto, Rubén tiene síndrome de Down.

Seamos claros, la segregación escolar atenta contra los Derechos Humanos e impide la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Da igual si la segregación es por ser pobre, por ser extranjero, de una cultura originaria o del pueblo gitano, por tener alguna necesidad educativa especial o discapacidad. Sí, la segregación escolar siempre atenta contra los Derechos Humanos y la Justicia Social; y como tal hay que abordarlo.

Lo que es más curioso es que mientras existe consenso en que hay que evitar la segregación escolar del alumnado extranjero, por ejemplo, y tímidamente se están tomando algunas medidas más o menos sinceras para garantizar su equilibrada distribución entre las escuelas, desde determinadas posiciones se defiende sin pudor la necesidad de que el alumnado con necesidades educativas especiales esté segregado en escuelas o en aulas específicas.

La clarificadora sentencia de la ONU es tan clara, tan directa, tan dura... que nos apela directamente, como personas y como sociedad, y nos obliga a preguntarnos qué estamos haciendo, qué podemos hacer, para evitar esa situación. Porque, si nada

hacemos, también estamos siendo corresponsables de esta violación de los derechos de millones de niños y niñas en esta situación en todo el mundo.

Como hemos señalado irónicamente y a modo de provocación en las palabras de apertura de este breve texto, el alumnado con necesidades educativas especiales sufre una múltiple segregación. En primer lugar, se le segrega en centros de educación especial, robándoles el derecho a una educación inclusiva. En el caso de que esté escolarizado en un centro ordinario, sufre la misma segregación que otros colectivos, dado que se concentran en mayor medida en algunas escuelas más sensibles o solidarias. Pero incluso en estas escuelas más comprometidas, es frecuente que se les segregue en algunas aulas, separándoles de la convivencia y el aprendizaje compartido con el resto de sus compañeros y compañeras, de forma permanente o temporal.

Y si toda esta segregación escolar no es suficiente, se le suma una especie de segregación curricular al ofrecerles en muchas ocasiones un currículo “de entrada adaptado”, partiendo del supuesto que debido a su condición no serán capaces de acceder a los aprendizajes básicos establecidos en el currículo escolar. Porque no confundamos adaptación o flexibilidad curricular con discriminación y segregación.

El derecho a recibir una educación de calidad es de todos y todas, y solo es posible en los mismos espacios y con el mismo currículo. Aprendiendo juntos para vivir juntos.

Sirvan estas palabras como humilde homenaje a Rubén a Alejandro y a Alicia, que lucharon y siguen luchando por un sistema educativo y una sociedad más justos e inclusivos.



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

# ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva



## PRESENTACIÓN

# Mediación y Autorregulación del Aprendizaje: Fortaleciendo la Autonomía para Aprender

## Mediation and Self-Regulation of Learning: Strengthening the Autonomy to Learn

Sonia Fuentes \*

*Universidad Central de Chile, Chile*

El aprendizaje humano, especialmente en contextos formales de desarrollo del ciclo evolutivo de la vida, va aparejado a los desafíos propios de cada etapa y a medida que crecemos y en la medida de mayor incorporación al mundo y sus exigencias, estos desafíos se incrementan en complejidad y en exigencias, obligando a desarrollar competencias más estratégicas y transversales que posibiliten responder de mejor manera y con autonomía a un mundo cambiante y cada vez más incierto. Por ello, el qué y cómo aprendemos es clave para la adaptación y evolución humana. De allí que el tema del aprendizaje es una capacidad humana esencial a mejorar y desarrollar durante toda la vida.

Los efectos que la pandemia ha provocado en la capacidad de aprender, especialmente desde la tarea formativa de las instituciones educativas, es una preocupación actual que es transversal a las diferentes etapas de vida y se proyecta desde y hacia los distintos escenarios educativos mundiales. Esta preocupación requiere de ocupación y actuación para minimizar los efectos negativos y recuperar las estrategias que permitan adquirir aprendizajes más efectivos y con autonomía.

Buscando reflexionar y descubrir aportes en esta área, se propuso este monográfico que aborda dos temas centrales que colaboran al aprendizaje:

El primero, referido a la mediación cognitiva como metodología docente que posibilita un trabajo desde el aula inclusiva que permite acompañar, fortalecer y desarrollar las competencias en el estudiantado para aprender. Para lograr esto, el docente deberá modelar estrategias y prácticas de mediación dialogadas, que promuevan el aprendizaje significativo, la retroalimentación, las tutorías y promuevan un ambiente activo modificante que intencione el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes, resolución de problemas o conflictos cognitivos orientados a fortalecer la capacidad de pensar con claridad y eficiencia.

### CÓMO CITAR:

Fuentes, S. (2023). Presentación. Mediación y autorregulación del aprendizaje. Fortaleciendo la autonomía para aprender. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 17-19.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100017>

\*Contacto: [sfuentesm@ucentral.cl](mailto:sfuentesm@ucentral.cl)

ISSN: 0718-7378

[rinace.net/rlei](http://rinace.net/rlei)

El segundo, relacionado con la autorregulación del aprendizaje como un proceso vinculado a lo afectivo, cognitivo y comportamental desarrollado por cada estudiante para hacerse cargo responsable y reflexivamente de su rol de aprender en un aula inclusiva. Esto significa, la capacidad para regular y controlar su actuar en vías de potenciar su propio aprendizaje, generando autorreflexión y un comportamiento estratégico que implique, a modo de ejemplo, su automotivación y el monitoreo para mantenerla o reactivarla, estableciendo metas, planificando acciones y gestionando el tiempo para poder alcanzarlas.

La vinculación estrecha entre de la mediación cognitiva y la autorregulación del aprendizaje en una aula escolar o universitaria se convierte para el docente y el estudiantado, en una integración de fundamentos teóricos con sus orientaciones prácticas y estratégicas, que de ser considerados y utilizados adecuadamente en el proceso formador, podrán favorecer la formación de estudiantes competentes, autónomos y exitosos en su trayectoria escolar o universitaria.

Este monográfico aborda los temas indicados desde diferentes ópticas. En el primer artículo, Fuentes, Rosário, Valdés, Delgado y Rodríguez, presentan una revisión teórica y orientaciones prácticas acerca de la mediación y la autorregulación del aprendizaje y la importancia de su aplicabilidad en la tarea del docente y del estudiante universitario. Pero, también apuntan a reflexionar que estas competencias muchas veces deben ser modeladas desde un docente mediador, previamente formado en este enfoque metodológico, el que puede promoverlas desde su aula para aportar a la enseñanza de estrategias de autorregulación en sus estudiantes, las que por su naturaleza transversal y significativa, al ser adquiridas por éstos, trascenderán el aula y se proyectarán en su vida personal y profesional.

En el siguiente trabajo, los autores Rebouças, Zanatta y Gonçalves desarrollan una revisión de la literatura en cinco bases de datos: Pepsic, Redalyc, Latindex, Scielo y Lilacs, en relación con los aportes de la Teoría Social Cognitiva de Bandura en el contexto brasileño durante los últimos 5 años. Esta revisión se enfocó especialmente, en aquellas publicaciones que abordan la temática de autorregulación de aprendizaje y la relación con la autoeficacia en la práctica educativa. Una conclusión importante de este estudio es constatar las escasas publicaciones, solo dos en el contexto de la autorregulación del aprendizaje y nueve con relación al tema de la autoeficacia en el contexto de la educación inclusiva y el aprendizaje de los estudiantes.

En el artículo Rol Mediador Docente y Aprendizaje Autorregulado: Modificabilidad, Transformabilidad y Dialogismo como principios para una pedagogía postpandemia de Figueroa-Céspedes y Jiménez Pastén, los autores nos hacen reflexionar sobre los efectos de la pandemia del covid-19 que obligó a la implementación de una metodología de clase remota, la cual entre otros aspectos, develó la necesidad de estudiantes con mayor nivel de autorregulación en su funcionamiento para enfrentar ese aprendizaje. Los autores destacan la importancia de los principios de modificabilidad cognitiva, transformabilidad y dialogismo en el rol de un docente mediador.

## Breve CV de la autora

### Sonia Fuentes

Doctora en Psicología y Educación, Universidad de Granada, España; Postdoctorada en Autorregulación del Aprendizaje, Universidades do Minho, Portugal. Magíster en

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

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



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

# Autorregulación del Aprendizaje: Desafío para el Aprendizaje Universitario Autónomo

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

Sonia Fuentes <sup>1,\*</sup>, Pedro Rosário <sup>2</sup>, Monona Valdés <sup>1</sup>, Alejandro Delgado <sup>1</sup> y Carlos Rodríguez <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Central de Chile, Chile

<sup>2</sup> Universidade do Minho, Portugal

### RESUMEN:

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

### DESCRIPTORES:

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

### ABSTRACT:

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

### KEYWORDS:

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

### CÓMO CITAR:

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

## 1. Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. ¿Qué es la autorregulación del aprendizaje?

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

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

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

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

## 4. ¿Por qué es importante autorregular el aprendizaje?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

## 8. ¿Cómo trabajar la autorregulación en clase?

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

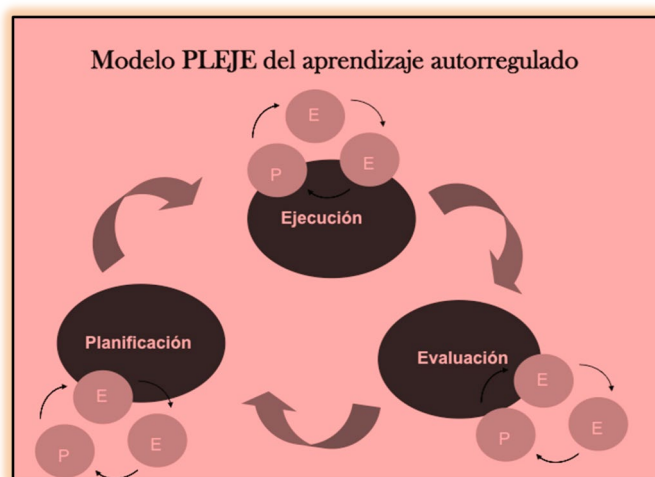
Todos estos programas están sustentados en narrativas de historias adecuadas a los propósitos y estrategias que se busca potenciar. En la herramienta Gervasio, por

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

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

**Figura 1**

*Modelo PLEJE del aprendizaje autorregulado*



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

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

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

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

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

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

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

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

## 10. A modo de conclusión

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

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

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

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

## Referencias

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

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

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

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

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

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

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

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

## Breve CV de los/as autores/as

### Sonia Fuentes

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

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

### Pedro Rosário

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

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

**Monona Valdés Cortez**

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

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

**Alejandro Delgado**

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

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

**Carlos Antonio Rodríguez Salazar**

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

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



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva



# Las Creencias de Autoeficacia y la Autorregulación del Aprendizaje en el Contexto de la Educación Inclusiva

## Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulation of Learning in the Context of Inclusive Education

Rafael Rebouças Andrade \*, Cleia Zanatta y Sirlei do Rocio Gonçalves Cordeiro

*Universidad Católica de Petrópolis, Brasil*

### RESUMEN:

Este artículo busca comprender a partir de una revisión de la literatura realizada en cinco bases de datos: Pepsic, Redalyc, Latindex, Scielo y Lilacs, los aportes de la Teoría Social Cognitiva en el contexto de la educación inclusiva en Brasil. Los criterios de selección de las publicaciones a revisar fueron: que sean artículos científicos de revisión teórica o de estudios aplicados, publicados en los últimos cinco años en Brasil, y que abordan los conceptos Autorregulación de Aprendizaje y/o Autoeficacia en el contexto de la educación inclusiva desde la perspectiva sociocognitiva. Se encontraron nueve artículos para los descriptores “Autoeficacia y Educación Inclusiva” y dos artículos para los descriptores “Autorregulación del Aprendizaje y Educación Inclusiva”. Los resultados encontrados demuestran la importancia de la Autorregulación del Aprendizaje y la Autoeficacia para la práctica educativa inclusiva, sobre todo a lo que se refiere al éxito del trabajo docente. Sin embargo, todavía se consideran escasas las publicaciones que abordan los mencionados conceptos aplicados al contexto de la educación inclusiva relativo al aprendizaje de los estudiantes.

### DESCRIPTORES:

Autorregulación del aprendizaje, Autoeficacia, Teoría social cognitiva, Educación inclusiva.

### ABSTRACT:

This paper aims to comprehend the Social Cognitive Theory contributions to the context of inclusive education in Brazil through a literature review executed in five databases: Pepsic, Redalyc, Latindex, Scielo, and Lilacs, to acknowledge the state of the art when in the context of a link between the previously mentioned concepts. The criteria for selecting the publications were: theoretical review papers or applied studies about self-regulated learning and self-efficacy through the socio-cognitive perspective published within the last five years. Nine articles resulted from the descriptors: “Self-efficacy and Inclusive Education” and two from “Self-regulation learning and Inclusive Education”. The results reveal the importance of self-regulated learning and self-efficacy for inclusive educational practice, especially regarding teaching work success. However, few publications are approaching these concepts, applying them to the inclusive education context or the student's learning.

### KEYWORDS:

Self-regulated learning, Self-efficacy, Social cognitive theory, Inclusive education.

### CÓMO CITAR:

Andrade, R. R., Zanatta, C. y Cordeiro, S. R. G. (2023). Las creencias de autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 41-57.  
[https://doi.org/ 10.4067/S0718-73782023000100041](https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100041)

## 1. Introducción

Considerando la relevancia de los postulados sociocognitivos de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia para la comprensión e intervención en el contexto educativo, se propone en este trabajo investigar en la literatura brasileña los mencionados constructos relacionados al tema la educación inclusiva, como forma de ampliar su potencial contribución para la construcción de reflexiones y alternativas ante los desafíos que se destacan en el cotidiano de las instituciones educativas.

El desarrollo tecnológico, así como los cambios sociales y culturales vividos en los últimos veinte años exigen de las instituciones y de los investigadores en educación, nuevas perspectivas acerca del aprendizaje. La enseñanza únicamente basada en la transmisión y reproducción de conceptos ya no es suficiente ante los retos y exigencias actuales, lo que expone la inconsistencia de los modelos educativos rígidos y cristalizados.

Asimismo, la inclusión se ha convertido al mismo tiempo una premisa básica, un desafío primordial para las instituciones educativas en la actualidad. El principio de educar a todos, independientemente de su habilidad, cultura, clase, género, idioma y etnia, se vuelve cada vez más importante en un tiempo marcado por la presencia de comunidades educativas bastante plurales y heterogéneas (Nina et al., 2022).

Cuando los ideales de igualdad y equidad pasan a orientar la práctica educativa y “la diferencia” se convierte en elemento pedagógico fundamental, se requiere cambios estructurales profundos en los modelos educativos y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, el aprendizaje en el contexto de la educación inclusiva está marcado por un amplio horizonte de posibilidades y desafíos.

De un lado, la posibilidad de fortalecimiento de los principios democráticos que deben guiar la vida de una sociedad cada vez más multiforme, lo que despierta la urgente necesidad de incluir las diferencias históricamente marginalizadas, por otro lado, la enorme tarea de cambiar la estructura educativa, lo que exige un trabajo largo y muchas veces doloroso para las instituciones, docentes y alumnos.

Es deber de la sociedad, de la familia y del Estado asegurar y ofrecer oportunidades de aprendizaje y de desarrollo académico a las personas con discapacidades. Sin embargo, más que una obligación legal, el amplio desarrollo de prácticas educativas inclusivas en todos los niveles educativos se convierte en un potencial vector de transformación social. Las instituciones educativas pueden participar, por tanto, en la formación de personas y sociedades más justas y democráticas, lo que implica necesariamente comunidades que sean inclusivas.

A su vez, aprender es un fenómeno complejo y multifactorial, que abarca procesos cognitivos, motivacionales y metacognitivos. Frecuentemente, para que los estudiantes obtengan éxito académico, necesitan desarrollar un repertorio adecuado de estrategias de aprendizaje que, por su parte, se relacionan con el modo en que el aprendiz planifica, monitorea y regula sus procesos de aprendizaje, lo cual incluye autorreflexión, autoevaluación y autorregulación (Bandura y Azzi, 2017; Polydoro y Emilio, 2017; Rosário et al., 2019).

Boruchovitch y Gomes (2019) reconocen en la perspectiva Social Cognitiva del aprendizaje autorregulado un marco teórico muy importante para la Psicología Educativa contemporánea. Los alumnos que autorregulan su aprendizaje no se limitan a seguir instrucciones preestablecidas, sino que se adaptan a las condiciones y toman decisiones ante las diferentes cuestiones que deben afrontar. Esta parece ser la

esencia de la autorregulación: responder de forma flexible y adecuada a los problemas y obstáculos que se presentan, sin perder de vista los objetivos fijados, incluso ante posibles desviaciones o retrasos en el camino. Cuando esto ocurre, se abre la posibilidad de desarrollar las acciones y actividades, con más probabilidad para experimentar el éxito, reforzando, así las creencias de Autoeficacia.

Frente a lo expuesto, se estableció como pregunta problema a ser investigado en este trabajo: ¿qué aportes de la Teoría Social Cognitiva puede ofrecer al contexto de la educación inclusiva? La motivación para este artículo surge a partir de un grupo de estudios sobre los aportes de la Autoeficacia y de la Autorregulación del Aprendizaje desde de la Teoría Social Cognitiva a la práctica educativa, realizado en el programa de posgrado *strictu sensu* de la Universidad Católica de Petrópolis, en el estado de Río de Janeiro, en Brasil.

El concepto de Autorregulación de Aprendizaje bajo las perspectivas de Bandura (2017), Zimmerman (1989), y Rosário y otros (2017), ha aportado de manera muy relevante al contexto educacional, puesto que ofrece una valiosa perspectiva de comprensión de los procesos motivacionales, cognitivos y metacognitivos que se relacionan con la acción educativa. Para Ganda y Boruchovitch (2018, p. 72) “Entender todos los aspectos que implican la autorregulación es fundamental para promover iniciativas dirigidas a ayudar a los alumnos e instrumentalizar a los profesores y educadores en su actuación”.

Entre los elementos que actúan e influyen centralmente en el aprendizaje autorregulado, se destaca el concepto de Autoeficacia, que se explica por el juicio que cada persona hace acerca de su propia capacidad para realizar una determinada acción. La Autoeficacia, por tanto, representa una condición fundamental para la autorregulación del aprendizaje (Bzuneck y Boruchovitch, 2020).

Este artículo presenta una investigación teórica y de revisión de literatura realizada durante el segundo semestre de 2022, en las bases de datos Pepsic, Scielo, Redalyc, Latindex y Lilacs. Los criterios de selección de las publicaciones a revisar fueron: artículos científicos de revisión teórica o de estudios aplicados, con el texto completo disponible, publicados entre 2017 y 2022 en Brasil. Se emprendieron búsquedas por artículos que incluyen, en el título y/o en el resumen los descriptores “Autorregulación”, “Autoeficacia” y “Educación Inclusiva” o las combinaciones “Autorregulación y Educación inclusiva”; y/o “Autoeficacia y Educación inclusiva”. Fueron encontrados nueve artículos para los descriptores “Autoeficacia y Educación Inclusiva” y dos artículos para los descriptores “Autorregulación del Aprendizaje y Educación Inclusiva”.

A lo largo de este artículo, se presentarán los fundamentos teóricos de los conceptos de Autoeficacia y Autorregulación del Aprendizaje y, finalmente, se tejerán las relaciones entre estos dos constructos con el contexto de la educación inclusiva a partir de los resultados encontrados en la revisión de literatura. Se espera que los resultados de esta investigación puedan ser académicamente relevantes para profesionales de Psicología y Educación, como forma de identificar los aportes de la Teoría Social Cognitiva al contexto de la Educación Inclusiva.

## 2. Creencias de autoeficacia

En la interacción con otras personas uno aprende normas, reglas y roles sociales; influye y es influenciado por sentimientos, pensamientos y acciones; y construye creencias por las cuales interpreta el mundo y a sí mismo. Entre los procesos cognitivos

que se establecen en la interacción social se destaca el concepto de creencias, que pueden ser explicadas como cogniciones en forma de afirmación que actúan sobre las diversas experiencias de la vida personal y que interfieren en la disposición emocional, en las expectativas y en las evaluaciones de cada persona sobre la capacidad que tiene para realizar determinadas acciones.

Para Krüger (2018), las creencias son representaciones simbólicas que están presentes en la vida psíquica y que influyen significativamente el comportamiento y las relaciones humanas. Por lo tanto, el concepto de creencias puede ejemplificar cómo las actitudes humanas son influenciadas por las representaciones cognitivas que tiene cada persona. Para Zanatta (2018, p. 32) “las creencias influyen decisivamente en el comportamiento y la conducta, una vez que determinan las formas en que las personas establecen relaciones e interactúan socialmente, dándoles el convencimiento para justificar sus comportamientos”.

Un gran número de investigaciones ha enfatizado la relevancia de las creencias de Autoeficacia, en relación con diversos aspectos de la vida humana, como elemento determinante para la forma en que las personas regulan sus propios comportamientos. Para Bandura y Azzi (2017), las creencias de Autoeficacia se relacionan con el juicio que cada persona hace sobre su capacidad para realizar una determinada tarea. El mismo autor sostiene que las creencias de Autoeficacia actúan de manera central en cuanto a la forma en que las personas regulan sus acciones.

Las creencias de Autoeficacia se relacionan, por ejemplo, con las aspiraciones y expectativas de resultados que cada persona aporta a una determinada actividad, y con la manera como interpretan los obstáculos, impedimentos u oportunidades de realización. A partir de sus creencias de Autoeficacia, las personas retroceden o avanzan en sus intentos, miden la inversión de esfuerzo y energía, establecen el tiempo de persistencia y los patrones de afrontamiento.

Las personas que tienen creencias de Autoeficacia más robustas tienden a pensar estratégicamente y enfrentan los desafíos de manera más positiva y optimista. Por otro lado, las personas con creencias débiles de Autoeficacia tienden a pensar de forma errática y a tener una perspectiva más pesimista y negativa (Bandura y Azzi, 2017).

Para la Teoría Social Cognitiva, las creencias de Autoeficacia son construidas desde cuatro fuentes principales: la experiencia de dominio, la experiencia vicaria, la persuasión social (verbal) y los estados psicofisiológicos. Las experiencias directas de dominio o fracaso funcionan como la principal fuente de información para la Autoeficacia. Es decir, a partir de las experiencias exitosas y el éxito personal, se espera que se fortalezcan las creencias de Autoeficacia. Sin embargo, los sucesivos fracasos suelen tener un impacto negativo en la Autoeficacia.

Para Azzi y Pedersen (2020),

*Los estudios en el ámbito académico revelan que, en general, la experiencia directa es la más eficaz e importante en la constitución de creencias. Esto se debe a que las experiencias exitosas tienden a fortalecer la creencia de habilidad en el dominio en cuestión, y las experiencias de fracaso tienden a debilitar la creencia.*  
(p. 55)

Con relación a la experiencia vicaria, se refiere a los modelos y referencias de que dispone la persona como fuentes de información para la Autoeficacia. A través de la transmisión de habilidades, o de la observación de modelos, se recoge información que puede cambiar el sentido de la Autoeficacia.

Por ejemplo, un estudiante que conoce a un hermano o un vecino que, en condiciones similares, pudieron concluir sus estudios universitarios en una buena universidad, probablemente sentirá que por medio de estos testimonios estará cerca de realizar esa misma posibilidad.

También la persuasión verbal tiene participación importante en la construcción de las creencias de Autoeficacia. Las narrativas, lo que escucha y los discursos experimentados por cada persona pueden tener un efecto alentador o desacreditador de su propia experiencia. Por ejemplo: la forma en que un docente se comunica y retroalimenta a los alumnos, la verbalización de confianza que ejerce, puede tener efectos de fortalecer la percepción de Autoeficacia de sus alumnos.

La cuarta fuente de información para la construcción de las creencias de Autoeficacia está relacionada con el estado psicofisiológico experimentado durante el transcurso de una tarea o actividad. El estado físico, el estado de ánimo o alguna sensación de malestar durante la ejecución de una tarea pueden interferir en la forma de juzgar y evaluar un determinado rendimiento.

Por su gran importancia en la determinación del funcionamiento humano, la Autoeficacia se ha presentado como un constructo destacado en investigaciones y artículos científicos publicados en Brasil desde la perspectiva de la Teoría Social Cognitiva. En el escenario brasileño el pensamiento banduriano cobra fuerza a partir del constructo de creencias de Autoeficacia. (Azzi y Pedersen, 2020). Se puede deducir, por tanto, que la Teoría Social Cognitiva es una perspectiva sobre el funcionamiento humano que enfatiza el papel de las creencias de Autoeficacia.

### 3. Autorregulación del aprendizaje desde la perspectiva sociocognitiva

Frente al desarrollo tecnológico y los cambios experimentados en la contemporaneidad, se requiere un reajuste de las formas de pensar la educación en sus distintos niveles. En este mismo sentido, Rosário y otros (2019, p. 25) proponen: “las teorías y modelos sobre los procesos de aprendizaje han sugerido la urgencia de dotar a los alumnos de herramientas que les permitan [...] buscar respuestas de forma autónoma y autorregulada, pero no necesariamente solitaria”. Así, se parte de un ideal educativo que necesita superar los modelos clásicos y meramente instructivos, en los cuáles el docente figuraba como poseedor y transmisor de conocimientos, y el alumno como receptor y reproductor del conocimiento.

Para Albert Bandura, fundador de la Teoría Social Cognitiva, las personas contribuyen a las circunstancias de su vida y no sólo son su producto. Así, la Teoría Social Cognitiva entiende el individuo como un ser capaz de desempeñar un papel activo en su propia historia, y su influencia personal forma parte de las condiciones determinantes que rigen la acción humana, entendida desde la interacción recíproca entre los factores personales, ambientales y conductuales. En general, el aprendizaje autorregulado implica la movilización intencional de recursos motivacionales, afectivos, metacognitivos y cognitivos hacia la concretización de metas y objetivos de aprendizaje.

Según Boruchovitch y Gomes (2019), la autorregulación del aprendizaje es el proceso por lo cual los estudiantes se activan, guían y asumen la responsabilidad de su aprendizaje. Varios autores, y desde diferentes perspectivas se dedicaron a la investigación de la autorregulación, sin embargo, Albert Bandura es considerado el gran exponente de este concepto.

En el marco de nuestra revisión de la literatura, se exponen los modelos de autorregulación aplicados al aprendizaje, que en Brasil ocupan un lugar destacado en las publicaciones sobre autorregulación. Existen diferentes modelos de autorregulación del aprendizaje, los cuales mayormente parten de una raíz común: el concepto de autorregulación propuesto por Bandura. En la literatura sociocognitiva, se destacan los modelos de aprendizaje autorregulado propuestos por Zimmerman (2000) y Rosário y otros (2017). Zimmerman es considerado uno de los autores pioneros en dedicarse desde la Teoría Social Cognitiva a la promoción del aprendizaje en el contexto educativo. Su modelo es reconocido como fundamento importante para la práctica educativa porque está centrado en la experiencia de aprendizaje del alumno.

Zimmerman (como citado por Boruchovitch y Gomes, 2019) definió “el aprendizaje autorregulado como el nivel en el cual los alumnos son metacognitivamente, motivacionalmente y conductualmente activos y participan en sus propios procesos de aprendizaje” (p. 22). En su modelo de autorregulación del aprendizaje, Zimmerman establece tres fases secuenciales y cíclicas: fase previa, fase de ejecución/realización y fase de autorreflexión. En cuanto a la primera fase, implica todo lo que precede al proceso de aprendizaje. En esta fase se produce el análisis de la tarea, los conocimientos previos y los esfuerzos necesarios para realizarla, el establecimiento de metas y objetivos, las creencias de Autoeficacia y la planificación de estrategias para conseguir los resultados que se desea. “A su vez, las creencias de Autoeficacia se definen como los juicios de los individuos sobre su capacidad para organizar y ejecutar eficazmente cursos de acción” (Bandura, como citado por Emilio y Polydoro, 2021, p. 20).

La segunda fase se refiere a la aplicación de estrategias de aprendizaje, control y seguimiento del rendimiento. Para Boruchovitch y Gomes (2019) se trata de las “acciones y comportamientos que los alumnos realizan durante el proceso de aprendizaje, y que implican el empleo de diversas estrategias de aprendizaje, como el enfoque de la atención, la autoinstrucción, la petición de ayuda, la estructuración del entorno” (p. 25).

La tercera fase, referida a lo que ocurre después del proceso de aprendizaje, implica la autoevaluación de la relación entre los resultados obtenidos y los objetivos previamente fijados. “En esta fase se dan procesos de autojuicio (autoevaluación, atribución causal y autorreacción (autosatisfacción/insatisfacción; actitud adaptativa/actitud defensiva))” (Boruchovitch y Gomes, 2019, p. 25) que permiten posibles correcciones y ajustes, abriendo posibilidades para el inicio de un nuevo ciclo.

Además de la formulación de un modelo de Autorregulación centrado en el aprendizaje, Zimmerman (2000) destaca por haber demostrado la importancia de promover el aprendizaje autorregulado en el contexto educativo. Para el autor, los estudiantes que presentan y aplican habilidades de autorregulación del aprendizaje suelen tener un mejor rendimiento académico, y son más propensos a desarrollar la Autoeficacia, ya que pueden gestionar mejor sus procesos de aprendizaje (Freitas-Salgado, 2013; Polydoro y Emilio, 2017; Rosário et al., 2017)

Zimmerman (2000) también propone que el desarrollo de la autorregulación es un proceso que parte de un estado de mayor dependencia social, que se reduce gradualmente a medida que se adquiere la autorregulación. En este sentido, la autorregulación del aprendizaje comienza con el aprendizaje por observación, desarrollándose en un proceso que consta de cuatro niveles: observación, emulación, autocontrol y autorregulación. “Los dos primeros niveles son predominantemente sociales, es decir, dependen de la observación y la estimulación externa. Los dos

últimos, en cambio, se centran en la autodirección, el autocontrol y, finalmente, la autorregulación”. (Boruchovitch y Gomes, 2019, p. 22).

En el primer nivel de aprendizaje de la autorregulación, la observación, predomina el modelado como aspecto central. La presencia de un modelo, a menudo la figura del profesor, permite al alumno observar cómo se realiza una determinada destreza, lo que le permite identificar una forma correcta de ejecución. “En el aprendizaje de un idioma, sería la forma en que el modelo pronuncia correctamente una palabra” (Boruchovitch y Gomes, 2019, p. 23).

En el nivel emulativo, los alumnos intentan realizar el comportamiento observado. Por lo general, en esta fase suele ser muy necesaria la presencia del modelo, tanto para la continuidad de la observación como para el apoyo social al alumno. En este nivel, las correcciones y el refuerzo recibido a través del reconocimiento por parte del profesor están muy presentes. “No es una copia de la acción del modelo, sino la incorporación de un patrón o estilo general de funcionamiento a través de la guía, la retroalimentación y el refuerzo recibido (apoyo social del profesor, combinado con la práctica)” (Boruchovitch y Gomes, 2019, p. 25).

En el tercer nivel, el de autocontrol, hay una mayor autonomía porque el alumno logró, mediante la práctica, la representación del patrón presentado por el profesor. El alumno ya no necesita la presencia concreta del modelo, ya que recurre a las representaciones interiorizadas, es decir, a la memoria o imagen grabada del modelo. (Boruchovitch y Gomes, 2019) Así, en este nivel, el alumno es capaz de emplear las habilidades aprendidas con mayor autonomía, pero sigue estando limitado a actividades similares al modelo observado.

Para Emilio y Polydoro (2017),

*En el nivel de autorregulación, el alumno es capaz de adaptar su rendimiento a las cambiantes condiciones personales y del entorno, diversificando las estrategias para conseguir mejores resultados. "En el nivel de autorregulación, los alumnos eligen las estrategias y las ajustan; mantienen la motivación, ya que tienen claros sus objetivos; y rara vez dependen de las representaciones del modelo, al fin y al cabo, ya han interiorizado las habilidades. (p. 25)*

A su vez, el modelo teórico de autorregulación del aprendizaje propuesto por Rosário y otros (2017), entre otros aspectos, destaca por su implicación práctica, siendo ampliamente trabajado como fundamento de programas de intervención para la promoción de la autorregulación del aprendizaje en diferentes niveles educativos. A partir de la potencial contribución que la promoción del aprendizaje autorregulado puede ofrecer al contexto educativo, bajo la coordinación de Rosário, se desarrollaron algunos programas de aplicación dirigidos a diferentes grupos de edad entre varias iniciativas: Las Desventuras de Amarillo (2012), Desventuras de Testas (2004) y Cartas de Gervásio a su ombligo (2017), son todos programas que se basan en la Teoría Social Cognitiva y trabajan para el aumento de los procesos de autorregulación.

Estas obras también tienen como elemento común el uso de los personajes y sus narraciones como recurso pedagógico, lo que, además de proporcionar un mayor acercamiento al lenguaje y a las experiencias de los alumnos, promueve más fácilmente su movilización. El uso de narraciones tiende a contribuir al modelado, tanto porque los propios personajes actúan como modelos, como porque el texto se convierte en un estímulo para la interacción social con los compañeros y los profesores, que también pueden actuar como modelos.

Para Rosário y otros (2019), la promoción de estudiantes autorregulados en su aprendizaje ocurre en la promoción de procesos de autorregulación, tales como:

monitoreo, planificación, autorreflexión y uso de estrategias de aprendizaje. En este sentido, el educador participa en el desarrollo de la autorregulación cuando promueve y brinda oportunidades para momentos en los que, con los alumnos, se establecen metas y planes, se proponen momentos de autorreflexión, se enseñan estrategias de aprendizaje, se ayuda a los alumnos a monitorear su implementación y se les da la oportunidad de experimentar el éxito.

Los programas desarrollados por estos autores contribuyeron a ampliar la relevancia de la promoción de la autorregulación del aprendizaje en diversos ámbitos educativos, ya sea con niños, adolescentes o estudiantes universitarios. Más centrado en los aspectos prácticos y de intervención, y todavía inspirado en la propuesta de Zimmerman, Rosário (2004) presenta un modelo de autorregulación del aprendizaje compuesto por tres fases Planificación, Ejecución y Evaluación, representadas por el acrónimo PLEA. Además del aspecto cíclico y recíproco entre las fases sucesivas, también común a otros modelos, el autor defiende que existe una relación cíclica dentro de cada fase, es decir, para cada fase del PLEA existe su ciclo de planificación, ejecución y evaluación.

En la fase de planificación, el alumno analiza la tarea, verifica los recursos personales y las condiciones del entorno disponibles, establece los objetivos y las metas y traza las estrategias para alcanzarlos. En la segunda fase, la de ejecución, se ponen en práctica las estrategias de aprendizaje y se controlan mediante el seguimiento y el control del rendimiento. En la fase de evaluación se analiza la relación entre los resultados obtenidos y lo previsto. Los resultados de la fase de evaluación afectan a la siguiente fase de planificación, porque además de aportar información para una nueva planificación, influyen en la percepción de Autoeficacia. Es decir, en el juicio que el sujeto hace sobre sus posibilidades de alcanzar los objetivos deseados.

### 3. La educación inclusiva

Buscando fomentar el ideal de “una educación que abarque a todas las personas”, la Unesco promulgó el año 1990 la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Esta discusión se ha expandido en el contexto nacional e internacional, destacándose la Declaración Mundial de Salamanca (1994) que brindó lineamientos para la formulación de políticas y sistemas educativos que permitan, concretamente la inclusión social. Sin embargo, como lo describen Franco y Gomes (2019), para ello no basta con garantizar la universalización del acceso a la escuela, sino que es necesario que cada persona puede obtener resultados satisfactorios en su proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando las diferencias existentes y los ritmos individuales.

La Educación Inclusiva está directamente relacionada a una educación de calidad para todos, sin embargo, pensar desde este punto de vista es algo todavía muy reciente, aspecto que expone en gran medida la fragilidad de muchas prácticas que supuestamente se dicen inclusivas en la actualidad. Barbosa y Bezerra (2021), al tratar de la Educación Inclusiva, enfatizan que las dificultades que una persona puede tener en su desarrollo en el aprendizaje no deben ser un obstáculo para su progreso escolar y, en ese sentido, corresponde a cada comunidad educativa proporcionar espacios en los cuales se consideren las necesidades individuales y se brinden diferentes formas de enseñanza. Los autores describen la importancia lo que realmente significa educar de manera inclusiva, lo que incluye adecuada planificación, estrategias y currículos que fundamenten la práctica inclusiva.

Barbosa y Bezerra (2021) destacan que para una educación auténticamente inclusiva se requiere ambiente acogedor, formación constante de los docentes y adecuada forma



de evaluación de las acciones educativas. A respecto de las metodologías utilizadas, los autores describen: “Las metodologías deben ser asertivas, flexibles, arraigadas en la diversidad y con la mirada individualizada del estudiante, considerando también la heterogeneidad del ambiente de enseñanza” (p. 9).

El trabajo para implementar, desarrollar y sedimentar la Educación Inclusiva es característicamente duro y procesual. El fomento de las prácticas inclusivas requiere esfuerzos combinados y acciones conjuntas, porque se trata de un proceso de transformación de la cultura educacional dominante. Para eso, se necesita autorregulación de las prácticas educativas, más allá del aula y de las estrategias pedagógicas, la resignificación del aprender, un reaprender a educar.

#### 4. Resultados

En esta parte del artículo, serán presentados los resultados que se refieren a la revisión de literatura, realizada en cinco bases de datos, en los últimos cinco años en Brasil, conforme descrito en la introducción. Primeramente, se relacionan los tres términos “Autoeficacia”, “Autorregulación del Aprendizaje” y “Educación Inclusiva”. Luego se demuestran los resultados de la combinación de los descriptores “Autoeficacia” y “Educación Inclusiva”, y al final la relación encontrada entre “Autorregulación del Aprendizaje” y “Educación Inclusiva”.

No se encontró ninguna publicación a partir de la combinación de los tres descriptores: “Autoeficacia”, “Autorregulación del Aprendizaje” y “Educación Inclusiva”. A partir de los descriptores “Autoeficacia y Educación Inclusiva”, fueron revisados nueve artículos publicados en Brasil que abordan el concepto Autoeficacia en el contexto de la educación inclusiva desde la perspectiva sociocognitiva, como figura en el Cuadro 1.

En general, los artículos revisados abordan la Autoeficacia de los docentes en la práctica de la educación inclusiva. En gran medida, los artículos encontrados se refieren al contexto de docentes de educación física. Uno de los trabajos revisados presenta un estudio de validación de una escala de Autoeficacia docente para la práctica inclusiva: *Escala de eficácia docente para práticas inclusivas: validação da teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale* (Martins y Chacon, 2020).

Hay bastantes evidencias de que los docentes tienden a invertir más esfuerzo en tareas en las que se sienten capaces de realizarlas con alguna posibilidad de éxito. Asimismo, cuando perciben que tienen capacidad para realizar determinada actividad, su motivación tiende a incrementarse. (Fernandes et al, 2019; Morais y Campos, 2021)

Para Martins y Chacon, (2019),

*La autoeficacia en las prácticas educativas inclusivas está relacionada con el esfuerzo y la motivación de los docentes en relación con la efectividad de la inclusión escolar, lo que se aplica en la inclusión de estudiantes con discapacidad, trastornos globales o altas capacidades/superdotación. Para estos mismos autores, la adecuada formación puede incrementar los niveles de Autoeficacia docente, en la medida en que exista articulación entre teoría y práctica. (p. 18)*

A partir de los estudios revisados, se encontró que la principal fuente de Autoeficacia docente en la educación inclusiva es la experiencia directa, es decir, cuándo en lo cotidiano con sus alumnos hace notar su propia capacidad para alcanzar las metas de inclusión.

**Cuadro 1****Descriptorios “Autoeficacia y Educación Inclusiva”**

1. Martins, B. A. y Chacon, M. C. M. (2019). Autoeficácia docente e educação especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores *Revista Educação Especial*, 32, 1-22.
2. Fernandes, M. M., Costa, R. A. da y Iaochite, R. T. (2019). Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 219-232. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>
3. Moraes, T., Bastos, T. y Rodrigues, P. (2022). Atitudes e autoeficácia dos professores de educação física em relação à inclusão: Estudo centrado na Região de Lisboa-Portugal. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, 0028. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0028>
4. Martins, B. A. y Chacon, M. C. M. (2021). Sources of teacher self-efficacy in teacher education for inclusive practices. *Paidéia*, 31, e3109. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3109>
5. Morais, M. P. de y Campos, M. J. C. (2021). O impacto das autopercepções na autoeficácia dos professores de educação física em Portugal: Análise da experiência e da competência percebidas. *RevistAleph*, 2, 62-83.
6. Barbosa, R. F. M. y da Silva, K. R. X. (2021). Autoeficácia docente e o ensino de educação física na perspectiva da inclusão: O caso do aluno surdo do 1º ano do ensino médio. *RevistAleph*, 2, 85-99.
7. Morais, M. P. de, Campos, M. J. C. y Rodrigues, G. M. (2019). Formação contínua de professores de educação física face à perspectiva inclusiva. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 20(2), 153-160. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2019.v20n2.05.p153>
8. Güler, B. y Turan, S. (2022). Preditores de percepções de eficácia para educação inclusiva: Atitude, preocupação e sentimento. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 26(1), e022034. <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.1.16510>
9. Martins, B. A. y Chacon, M. C. M. (2020). Escala de eficácia docente para práticas inclusivas: validação da teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100001>

La experiencia vicaría también ejerce importante influencia en las creencias de Autoeficacia de los docentes en la educación inclusiva. Por ejemplo, el apoyo que puedan tener de profesionales especialistas a través de relatos de prácticas exitosas y no exitosas, y de indicaciones sobre cómo mediar situaciones y aumentar la participación de los estudiantes, también ha sido fundamental para consolidar las acciones que se llevarían a cabo en su labor como educadores. (Barbosa y Silva, 2021).

Por su parte, Güler y Turan, (2022) en artículo *Predictores de percepções de eficácia para educação inclusiva: Atitude, preocupação e sentimento* presentan evidencias que bajos niveles de actitudes inclusivas en la práctica docente tienen relación con experiencias de preocupación y sentimientos negativos acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad, lo que puede afectar de forma perjudicial el éxito de las prácticas inclusivas. Asimismo, concluyen que medidas de formación y capacitación de los docentes, para elevar el nivel de la actitud docente hacia la educación inclusiva, puede reducir la preocupación y los sentimientos negativos, y aportará a una educación inclusiva más calificada.

Hay un consenso entre los autores revisados acerca de la importancia de una adecuada formación de los docentes para el incremento de su motivación y de la calidad de la práctica educativa inclusiva. Para Morais y otros (2019) por ejemplo, la formación continua es el camino a seguir para formar docentes autoeficaces para las diversas demandas escolares en un contexto inclusivo.

A pesar de que los autores revisados hayan identificado el potencial aporte de la Autoeficacia al contexto de la educación inclusiva, sobre todo a lo referido al trabajo docente, para Martins y Chacon (2019), todavía hay poca investigación acerca de la Autoeficacia docente en el contexto de la educación inclusiva, y es necesario expandir los estudios para otras áreas, más allá de la educación física. A partir de los descriptorios

“Autorregulación del Aprendizaje y Educación Inclusiva” se encontraron dos artículos (Cuadro 2).

### Cuadro 2

#### *Descriptor “Autorregulación del Aprendizaje y Educación Inclusiva”*

1. Leão, A. T., Camargo, S. P. H. y Frison, L. M. B. (2019). Communication of students with ASD: A self-regulation of learning based intervention. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(3), 473-500. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n3p473-500>
2. Silva, G. L. da, Leão, A. T., Martins, J. dos S., Crespo, R. O. y Camargo, S. P. H. (2021). A importância do status social, comportamental e da autorregulação da aprendizagem no Planejamento Educacional Individualizado de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. *Revista Humanitaris*, 2(2), 136-145.

Leão y otros (2019) proponen un estudio experimental con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), orientado desde la perspectiva sociocognitiva del aprendizaje autorregulado. Para estos autores, las dificultades en las habilidades de comunicación/socialización representan una de las principales barreras para la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista, motivo por el cual se buscó investigar si una intervención anclada en la Autorregulación del Aprendizaje en el contexto de la Atención Educativa Especializada (AEE) aportaría al aumento de la comunicación de los participantes en el contexto del AEE. Los resultados demostraron un aumento en la frecuencia de iniciativas no verbales y en el contacto ocular en respuestas a sus compañeros. Sin embargo, los resultados no son suficientes para que se pueda generalizar la pertinencia de esta intervención para la inclusión de alumnos autistas en el contexto de una clase común.

Silvia y otros (2021) en el artículo: *Autorregulação da aprendizagem no planejamento educacional individualizado de alunos com transtorno do espectro do autismo* discuten la importancia del estado social, conductual y de la autorregulación del aprendizaje en la planificación educativa individualizada del alumno con trastorno de espectro del autismo (TEA). Para estos autores, la Planificación Educativa Individualizada (PEI) debe ser una metodología de trabajo centrada en el alumno y elaborada colaborativamente entre todos los involucrados en la comunidad escolar, además incluir estrategias y formas de trabajar el estado social, conductual y la Autorregulación del Aprendizaje.

## 5. Discusión

Los resultados encontrados corroboran la literatura internacional acerca de la importancia de la Autorregulación del Aprendizaje y la Autoeficacia para la práctica educativa. “En el ámbito de la educación, un meta-análisis de estudios publicados entre 1977 y 1988 reveló que las creencias de eficacia estaban positivamente relacionadas con el rendimiento académico” (Multon et al., citados por Pajares y Olaz, 2008, p. 111).

Los estudios sobre la Autoeficacia relacionados con la autorregulación del aprendizaje han cobrado importancia por las posibilidades de una fructífera aplicabilidad para el desarrollo del aprendizaje en el contexto educativo. La influencia de las creencias de Autoeficacia en la forma en que los estudiantes aprenden y regulan sus procesos de aprendizaje ha suscitado un gran interés de los profesionales e investigadores de la psicología y la educación. Por lo tanto, está bien establecida en la literatura sociocognitiva la estrecha conexión entre la Autoeficacia y autorregulación. Las creencias de Autoeficacia pueden influir, por ejemplo, en que los estudiantes actúen de forma automotivada o desmotivadora en sus decisiones en los momentos difíciles y en

su capacidad de realizar ajustes adaptativos para alcanzar sus objetivos académicos (Bandura y Azzi, 2017).

La Autoeficacia interfiere en la autorregulación del aprendizaje porque afecta a la forma en que los estudiantes evalúan las posibilidades de alcanzar los resultados académicos deseados, lo que también influye en la percepción sobre la capacidad personal de prepararse para conseguirlos. Así, la autorregulación participa en la construcción de creencias de Autoeficacia en la medida en que se pueden emprender nuevos cursos de acción, obteniendo datos sobre el progreso y sobre las inversiones de energía y tiempo necesarias para alcanzar las metas establecidas. Por lo tanto, en la medida en que el alumno crece en la autorregulación del aprendizaje, tiende a mostrar un mayor éxito académico y mejores niveles de Autoeficacia. “La Autorregulación y la Autoeficacia se retroalimentan mutuamente y deben ser trabajadas conjuntamente por los profesores para lograr una mayor eficacia” (Azzi y Pedersen, 2020, p. 58).

La confianza que el alumno tiene en su capacidad para desarrollar ciertos conocimientos o habilidades, por ejemplo, puede influir directamente en varios aspectos de su trayectoria académica. “Así, el alumno que tiene mayor confianza en su capacidad de rendimiento tenderá a obtener mejores resultados objetivos que el alumno que duda de su capacidad de rendimiento” (Vieira y Coimbra, 2006, p. 26).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que ningún nivel de confianza puede producir *per se* el éxito en el aprendizaje. Es decir, la creencia de que “todo saldrá bien” por sí misma no es suficiente, sino, para que sea consistente, la Autoeficacia debe tener una relación concreta con los datos objetivos de la misma experiencia de aprender. “Si las creencias de Autoeficacia se sitúan demasiado por encima del nivel de competencia actual del sujeto, esto puede ser desadaptativo [...] por otro lado, las creencias de Autoeficacia excesivamente pesimistas promueven la evasión de retos accesibles al nivel de competencia del sujeto, inhibiendo el desarrollo académico” (Vieira y Coimbra, 2006, p. 32).

El profesor debe ser reconocido como una figura importante en la mediación del éxito académico. Esto no significa hacer recaer en los profesores toda la responsabilidad del proceso de aprendizaje, que en ningún caso puede atribuirse a uno solo de sus actores. Para Rosário y otros (2019), “los profesores, por muy comprometidos que estén con el proceso educativo, no pueden resolver por sí solos las dificultades de los alumnos. Se necesita la participación de todos en el proceso educativo, los propios estudiantes y de sus tutores” (p. 125).

Es importante, por ejemplo, “invertir esfuerzos en el fortalecimiento de las relaciones entre el profesor y el alumno porque, a través de su fortalecimiento, será más fácil lograr un mayor compromiso de los estudiantes y mejorar la calidad del aprendizaje” (Rosário et al, 2019, p. 156). La literatura desde la Teoría Social Cognitiva destaca que un mayor apoyo social tiende a tener un impacto positivo en el fortalecimiento de las creencias de Autoeficacia. “Los alumnos necesitan mentores vivos que les ayuden a construir su eficacia autorreguladora, a cultivar sus aspiraciones y a encontrar el sentido y la dirección de sus búsquedas intelectuales” (Bandura y Azzi, 2017, p. 91). En este sentido, el educador puede actuar eficazmente como apoyo social a favor del aumento de la Autoeficacia en el rendimiento académico, que ciertamente no se produce sólo con palabras de aliento pronunciadas de forma reiterada, sino con una acción efectivamente dialógica, compartida y cooperativa. La labor de los educadores debe apoyar la implicación de los sujetos en sus actividades de aprendizaje, lo que incluye ayudar a los alumnos a conectar las experiencias en la escuela, o en otros contextos,

con lo que pueden conseguir. “Muchos estudiantes están inundados en sus incapacidades, no miran al futuro porque no ven salida” (Rosário et al, 2019, p. 157).

Así, los profesores tienen un rol importante en la construcción de la Autoeficacia en el aprendizaje autorregulado de sus alumnos. Los profesores actúan como facilitadores del aprendizaje, ya que brindan apoyo social y sirven de modelo, ofreciéndose a los alumnos como puentes para acceder al conocimiento. Más que simples comunicadores de un conocimiento que dominan, los maestros son como anfitriones que invitan a los alumnos a ingresar en la experiencia del aprendizaje, lo que a menudo puede ser una tarea ardua.

Good y Brophy (1997) han sugerido, tras una amplia revisión de la literatura, que los alumnos de bajo rendimiento necesitan una supervisión y un apoyo adicionales en su aprendizaje. Debe fomentarse la creatividad en la producción de alternativas educativas que aborden eficazmente estas dificultades específicas en la escuela y en el hogar. [...]. Forzar a los estudiantes a cambiar sus actitudes y valores hacia la escuela y el aprendizaje, a través del castigo y las “malas notas”, ha demostrado ser infundado. (Rosário et al., 2019).

Es necesario primero que el docente, con auxilio de su comunidad educativa, se autorregule para ejercer los principios de la educación inclusiva. De este modo, promover la Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia pasa por el hecho del docente organizarse y autorregularse en la preparación de las clases; asumir una actitud alentadora en la comunicación con los alumnos; fomentar la actitud cooperativa en el aula, incentivar el pedir ayuda, construir de forma participativa e incluyente los objetivos y el cronograma de los temas que se verán a lo largo de curso; planificar las actividades curriculares teniendo en cuenta las etapas y grados procesuales del aprendizaje de los individuos, como forma de posibilitar experiencias exitosas entre otras medidas, son ejemplos de acciones docentes que pueden promover el fortalecimiento de las creencias de Autoeficacia.

Evidentemente no se puede establecer reglas generales sobre los contextos educativos sin tener en cuenta cada realidad específica. Tanto el análisis micro de las particularidades de cada comunidad educativa como el análisis macro de los panoramas socio estructurales más amplios deben ser considerados como elementos válidos para pensar los desafíos educativos. Por lo tanto, la intervención para el incremento de la Autoeficacia no debe reducirse simplemente a una perspectiva individualista de supuestamente hacer sobresalir individuos competentes y autoeficaces, lo que fácilmente podría distanciarse del ideal de inclusión.

Es necesario que la perspectiva sociocognitiva de la Autoeficacia y de la autorregulación del aprendizaje se sumen al ideal de inclusión, característicamente cooperativo, como formas de aportar a los desafíos y posibilidades vividos en este contexto. Ciertamente, no se agotarán las posibilidades de construcción y reflexión sobre lo que significa aprender a incluir.

## 6. Consideraciones finales

Se reconoce en la perspectiva sociocognitiva del aprendizaje autorregulado un marco teórico muy importante para la psicología educativa contemporánea, una vez que ofrecen elementos teóricos y metodológicos capaces de fundamentar acciones a nivel de diagnóstico e intervención para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, actuando, inclusive el empoderamiento de sus actores.

Los conceptos de Autorregulación de Aprendizaje y Autoeficacia son reconocidos por la comunidad académica como constructos de gran relevancia, puesto que su aplicación puede generar cambios en beneficio de la educación, y en respuesta a las dificultades de la práctica educativa (Freitas-Salgado, 2013; Polydoro y Emilio, 2017; Rosário et al., 2019).

Este trabajo buscó comprender los aportes de la Teoría Social Cognitiva al contexto de la educación inclusiva en Brasil, a partir de una investigación teórica y de revisión de literatura, en la cual fueron encontrados nueve artículos para los descriptores “Autoeficacia y Educación Inclusiva” y dos artículos para los descriptores “Autorregulación del Aprendizaje y Educación Inclusiva”.

En gran medida los artículos revisados se refieren a estudios sobre el trabajo de los educadores físicos, lo que expresa la necesidad de investigaciones que puedan expandir a otras áreas de estudios. Además, no se encontró publicaciones que enfocan aspectos como aprendizaje, rendimiento académico y motivación, temas que son bastante frecuentes en la literatura basada en la Teoría Social Cognitiva.

Los artículos revisados que hacen hincapié a la Autoeficacia docente en el contexto de la educación inclusiva indican la importancia de la formación continua para la Autoeficacia de los docentes en la práctica inclusiva. Para estos autores, la adecuada formación puede incrementar los niveles de Autoeficacia de los docentes, puesto que se sienten más aptos a responder los desafíos de la práctica inclusiva, aumentando su motivación y su capacidad de invertir esfuerzos en el desarrollo de los ideales inclusivos. Asimismo, medidas de formación y capacitación de los docentes puede reducir la preocupación y los sentimientos negativos relativos a la práctica inclusiva.

La perspectiva Sociocognitiva de la Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia parece tener gran potencialidad para generar aportes científicos y prácticos al contexto de la educación inclusiva, sin embargo, se trata de un espacio aún poco explorado en la literatura brasileña.

## Referencias

- Azzi, R. G. y Pedersen, A. S. (2020). Considerações sobre autorregulação e autoeficácia da escrita em alunos do ensino fundamental. En E. Boruchovitch y L. B. Frison (Orgs.), *Autorregulação da aprendizagem: Cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo* (pp. 57-89). Editora Vozes.
- Bandura, A. y Azzi, R. G. (2017). *Teoria social cognitiva, diferentes enfoques*. Mercado de Letras.
- Barbosa, A. y Bezerra, M. (2021). Educação inclusiva: Reflexões sobre a escola e a formação docente. *Ensino em Perspectivas*, 2(2), 1-11.
- Barbosa, R. F. M. y da Silva, K. R. X. (2021). Autoeficácia docente e o ensino de educação física na perspectiva da inclusão. O caso do aluno surdo do 1º ano do ensino médio. *RevistAleph*, 34, 157-174. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.viEspecial.48087>
- Boruchovitch, E. y Gomes, M. A. M. (2019). *Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?* Editora Vozes.
- Bzuneck, J. A. y Boruchovitch, E. (2019). Motivação de estudantes no ensino superior: Como fortalecê-la? En L. S. Almeida (Org.), *Estudantes do ensino superior: Desafios e oportunidades* (pp. 137-157). ADIPSIEDUC.
- Emilio, E. R. V. y Polydoro, S. A. J. (2017). Autorregulação da aprendizagem: Fundamentos e implicações no contexto educativo. En S. A. J. Polydoro (Ed.), *Promoção da autorregulação da aprendizagem: Contribuições da teoria social cognitiva* (pp. 19-31). Letra1.

- Fernandes, M. M., Costa, R. A. da y Iaochite, R. T. (2019). Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 219-232. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>.
- Franco, R. y Gomes, C. (2020). Educação inclusiva para além da educação especial: Uma revisão parcial das produções nacionais. *Revista do Psicopedagogia*, 37(113), 194-207. <https://doi.org/10.5935/0103-8486.20200018>
- Freitas-Salgado, F. A. (2013). *Autorregulação da aprendizagem: Intervenção com alunos ingressantes do ensino superior* [Tesis Doctoral]. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Ganda, D. R. y Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: Principais conceitos e modelos teóricos. *Revista Psicologia Educativa*, 46, 71-80. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180008>
- Güler, B. y Turan, S. (2022). Preditores de percepções de eficácia para educação inclusiva: Atitude, preocupação e sentimento. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 26(1), e022034. <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.1.16510>
- Krüger, H. (2018). *Psicologia social das crenças*. CRV.
- Leão, A. T., Camargo, S. P. H. y Frison, L. M. B. (2019). Communication of students with ASD: A self-regulation of learning based intervention. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(3), 473-500. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n3p473-500>
- Martins, B. A. y Chacon, M. C. M. (2019). Autoeficácia docente e educação especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. *Revista Educação Especial*, 32, 1-22.
- Martins, B. A. y Chacon, M. C. M. (2020). Escala de eficácia docente para práticas inclusivas: validação da teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100001>
- Martins, B. A. y Chacon, M. C. M. (2021). Sources of teacher self-efficacy in teacher education for inclusive practices. *Paidéia*, 31, e3109. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3109>
- Moraes, T., Bastos, T. y Rodrigues, P. (2022). Atitudes e autoeficácia dos professores de educação física em relação à inclusão: Estudo centrado na região de Lisboa-Portugal. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, e0028. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0028>
- Morais, M. P. y Campos, M. J. C. (2021). O impacto das autopercepções na autoeficácia dos professores de educação física em Portugal: Análise da experiência e da competência percebidas. *RevistAleph*, 34, 175-177.
- Morais, M. P. de, Campos, M. J. C. y Rodrigues, G. M. (2019). Formação contínua de professores de educação física face à perspectiva inclusiva. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 20(2), 153-160. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2019.v20n2.05.p153>
- Nina, K. C. F., Ramos, E. M. L. S., Ravagnani, L. R., Britto, G. M. G., Pontes, F. A. R. y Souza da Silva, S. S. da C. (2022). Autoeficácia docente en educación inclusiva y características del contexto docente. *Ciencias Psicológicas*, 16(1), e-2436. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i1.2436>
- Pajares, F. y Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. En A. Bandura, R. G. Azzi y S. A. J. Polydoro (Eds.), *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos* (pp. 97-114). Artmed.
- Polydoro, S. A. J. y Emilio, E. R. V. (2017). Autoeficácia e autorregulação: Interfaces no âmbito da escrita. En S. A. J. Polydoro (Org.), *Promoção da autorregulação da aprendizagem: Contribuições da teoria social cognitiva* (pp. 111-125). Letra1.

- Rosário, P. S. L. (2004). *Estudar o estudar: Desventuras das testas*. Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. (2017). *Cartas do Gervásio ao seu umbigo*. Almedina.
- Rosário, P., Zanatta, C., Fuentes, S., Tortella, J., Magalhães, C., Gaetha, C. y Pereira, A. (2019). Promover o aprender, autorregular para crescer. En H. Krüger (Org.), *Cognição social: Teoria, pesquisa e aplicações*. CRV.
- Silva, G. L. da, Leão, A. T., Martins, J. dos S., Crespo, R. O. y Camargo, S. P. H. (2021). A importância do status social, comportamental e da autorregulação da aprendizagem no planejamento educacional individualizado de alunos com transtorno do espectro do autismo. *Revista Humanitaris*, 2(2), 136-157.
- Unesco. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Unesco.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Unesco.
- Vieira, D. y Coimbra, J. L. (2006). Autoeficácia na transição para o trabalho. En R. G. Azzi y S. A. J. Polydoro (Orgs). *Autoeficácia em diversos contextos* (pp. 25-58). Alínea.
- Zanatta, C. (2018). Cognição social e logoterapia. En H. Krüger (Org.), *Cognição social: Teoria, pesquisa e aplicações* (pp. 29-43). CRV.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 29-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. En M. M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 13-39). FL7 Academic Press.

## Breve CV de los/as autores/as

### Rafael Rebouças Andrade

Psicólogo CRP 11/11691, formado pela Universidade Federal do Ceará. Mestrando em Psicologia pela Universidade Católica de Petrópolis. Diplomado Internacional en Logoterapia y Análisis Existencial pelo Instituto Peruano de Logoterapia y Análisis Existencial, y Formación y Especialización en Logoterapia y Análisis Existencial también Instituto Peruano de Logoterapia y Análisis Existencial. Psicólogo Clínico y Psicoterapeuta pela abordagem da Logoterapia e análise Existencial. Profesor de especialización en estudios de Logoterapia y Análisis Existencial en la Facultad Católica de Fortaleza. Atua también como profesor y supervisor clínico del pelo Instituto Sherpa de Psicología. Email: [rafael.42140060@ucp.br](mailto:rafael.42140060@ucp.br)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8258-8108>

### Cleia Zanatta

Doutorado em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2007); Pós-Doutorado em Psicologia na Escola de Psicologia da Universidade do Minho - Braga/Portugal (2019); Mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1986); Especialista em Psicologia Escolar/Educacional e Psicopedagogia (2002); Graduação pela Universidade Católica de Petrópolis em Pedagogia (1973), em Psicologia (1981) e em Direito (1999). Pesquisadora e Professora do Curso de Mestrado e Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis. Atualmente tem interesse por estudos e pesquisas nas áreas de cognição social; processos psíquicos e construção da moralidade; crenças na espiritualidade e



saúde psíquica; crenças e valores; crenças e sentido de vida; desenvolvimento cognitivo; autorregulação; aprendizagem. Email: [cleia.zanatta@ucp.br](mailto:cleia.zanatta@ucp.br)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9951-9771>

### **Sirlei do Rocio Gonçalves Cordeiro**

Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal do Paraná, especialização em Dependência Química e Comunidade Terapêutica - Faculdade Luterana de Teologia. Specializzazione di Formazione dei formatori e degli animatori vocazionali - Università Pontificia Salesiana. Corso annuale per Formatrici e Formatori nell'ambito della Vita Consacrata - Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" - Roma. Em escolas, atuando na educação infantil, ensino religioso e projeto de vida. Em comunidade de recuperação de mulheres dependentes químicas. Email: [sirleidrgcordeiro@hotmail.com](mailto:sirleidrgcordeiro@hotmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7234-5137>



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

# 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:

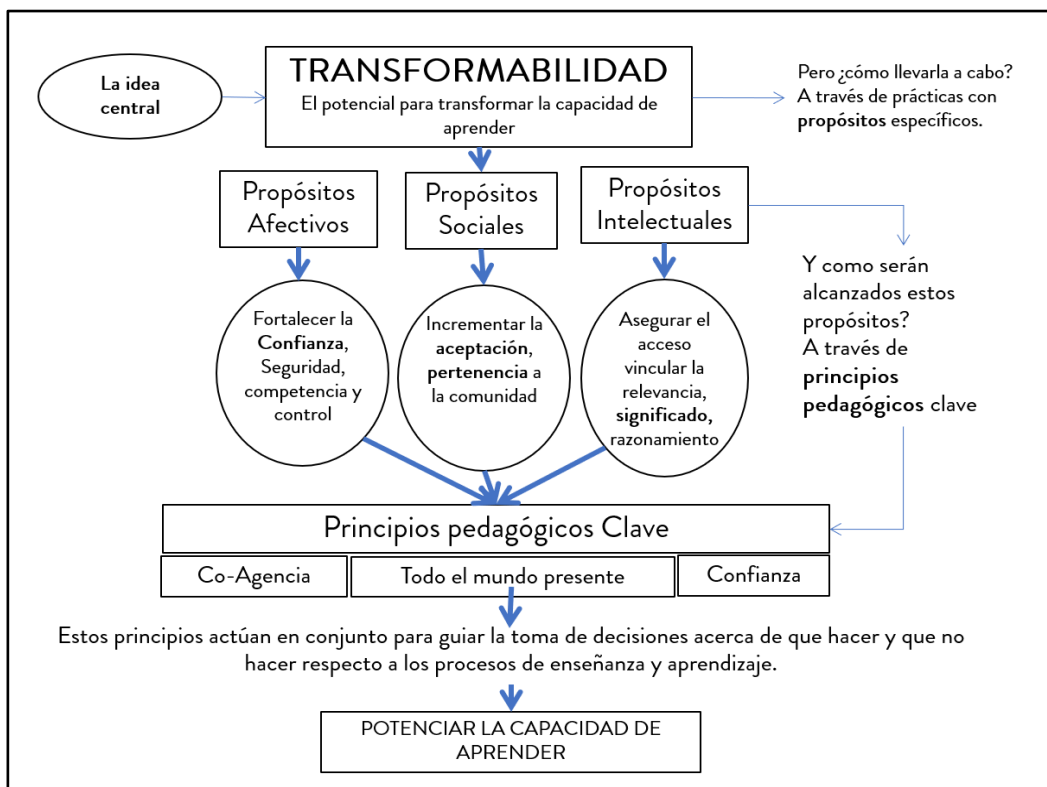
- Co-agencia. La noción de transformabilidad y el principio de que "nada es neutro" exigen que la responsabilidad del aprendizaje sea compartida entre el profesorado y los aprendices. Los y las docentes no pueden hacerlo solos, se “quedan de manos atadas” sin la participación del estudiantado. Se trata 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).

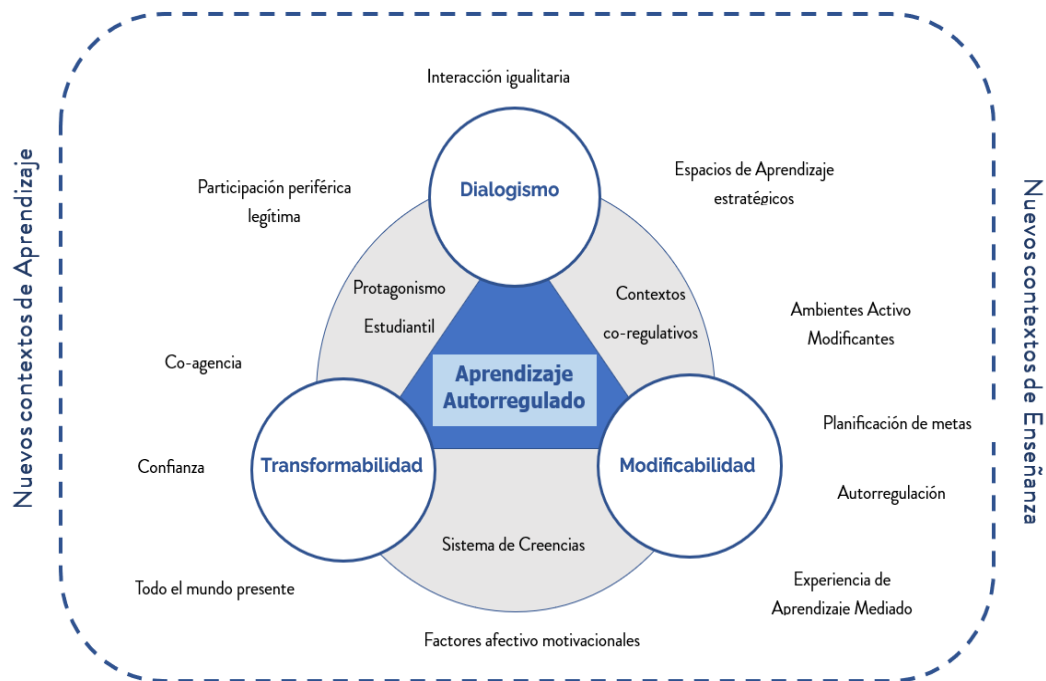
De la misma forma, el profesorado debe liderar su formación continua construyendo un Profesionalismo Dialógico (Figueroa-Céspedes, 2019), en el que la interacción sea un aspecto central de la práctica pedagógica, desde una preocupación por la construcción compartida del conocimiento. Lo anterior implica, 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-Pumariaga, 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-Pianda, 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](mailto: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](mailto:nicoll.jimenez@mail.udp.cl)

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



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

# Percepciones de Estudiantes del Sexto Año sobre su Autoeficacia para Autorregular el Aprendizaje

## Sixth Grade Student's Self-Efficacy Perception in Self-Regulated Learning

Daniela Couto Guerreiro Casanova <sup>1,\*</sup> y Roberta Gurgel Azzi <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Central de Chile, Chile

<sup>2</sup> TSC Centro de Estudos e Pesquisas, Brasil

### RESUMEN:

Este estudio está dedicado a analizar las percepciones sobre la autoeficacia para la autorregulación y las percepciones de sí mismos, a través de preguntas sobre fortalezas y debilidades y el grado de acuerdo sobre la inteligencia de los alumnos del 6.º año, clasificando dicho análisis según el género de los estudiantes y la escuela en la que estudiaban. Con un diseño descriptivo y análisis cualitativo fue desarrollado en tres momentos de recolección de datos. Se tuvo como participantes a 28 estudiantes clasificados en dos grupos: sin prioridad y prioritario. Como resultados, fue posible verificar que los estudiantes del "grupo prioritario" tenían creencias de autoeficacia y percepciones de sí mismos (inteligencia, fortalezas y debilidades) más frágiles que el "grupo sin prioridad". Sin embargo, se discute que el "grupo sin prioridad" no presentó percepciones tan positivas como se esperaba, habiendo espacio para intervenciones psicopedagógicas en ambos grupos.

### DESCRIPTORES:

Autorregulación, Autoeficacia, Autoesquema, Aprendizaje social, Transición escolar.

### ABSTRACT:

This study is dedicated to analyzing the perceptions of self-efficacy to self-regulate the learning of 6th year students and their relationship with their perceptions of themselves in terms of intelligence, strengths and weaknesses related to study, classifying said analysis according to the gender of the students and the school in which they studied. With a descriptive design and an analyze qualitative, the data were collected during three moments, 28 students classified into two groups were included as participants: non-priority and priority. The study verified that the students of the "priority group" had more fragile self-efficacy beliefs and self-perceptions than the "non-priority group". However, it is disputed that the "non-priority group" did not present as positive perceptions as expected, with room for psycho-pedagogical interventions in both groups.

### KEYWORDS:

Self-regulation, Self-efficacy, Self-schemata, Social learning, Scholar transition.

### CÓMO CITAR:

Casanova, D. y Azzi, R. G. (2023). Percepciones de estudiantes del sexto año sobre su autoeficacia para autorregular el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 77-92.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100077>

## 1. Introducción

Este artículo explora algunos resultados de la investigación *Éxito Escolar: en busca de estrategias para fortalecer las creencias de eficacia*<sup>1</sup> (Azzi y Casanova, 2020, en lo sucesivo mencionada como *Éxito Escolar*) teniendo como objetivo general analizar las percepciones sobre la autoeficacia para la autorregulación y las percepciones de sí mismos a través de preguntas de fortalezas y debilidades y el grado de acuerdo sobre la inteligencia de los alumnos del 6.º año clasificando dicho análisis según el género de los estudiantes y la escuela en la que estudiaban.

El artículo orienta su análisis según la visión sociocognitiva de la psicología, principalmente desde la teoría social cognitiva elaborada por Bandura (1986, 2023). La teoría social cognitiva, de la que forma parte la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1997), explica la constitución de las personas a través de la reciprocidad triádica entre el ambiente social, las características personales y el comportamiento (Bandura, 1986, 2023). Bandura (1997) menciona que las creencias de autoeficacia constituyen el principal aspecto del autoconocimiento personal, integran un sistema estructurado de creencias y están constituidas por una construcción cognitiva a partir de las informaciones captadas durante las interacciones persona-ambiente. A través de estas experiencias transaccionales con el ambiente, las personas desarrollan una rica red semántica, entendida como estructuras de autoconocimiento, también conocidas como autoesquemas. Las creencias de autoeficacia, definidas como las creencias de alguien en su capacidad para organizar y ejecutar cursos de acciones requeridas para producir ciertos logros (Bandura, 1997, p. 3), se consideran mediadoras de los procesos cognitivos, afectivos, selectivos y motivacionales, contribuyendo a la regulación del comportamiento humano, elaboración de planes y estrategias de acción en varios dominios. En este estudio se destaca el dominio autoeficacia para autorregular el aprendizaje, definida como la capacidad percibida por el estudiante para utilizar varias estrategias de aprendizaje autorregulado (Zimmerman et al., 1992).

Entre los resultados de la investigación *Éxito Escolar* (Azzi y Casanova, 2020), se encontró que los estudiantes del 6º año de educación básica se percibieron más capaces de autorregular el aprendizaje que los estudiantes de los años siguientes. Esta percepción no fue significativamente diferente entre niñas y niños, tampoco se pudo observar fuertes percepciones de las creencias de autoeficacia para la autorregulación, ya que los promedios estuvieron alrededor del punto medio de la escala. Sin embargo, el resultado encontrado para las creencias de autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje mostró diferencias significativas entre las escuelas participantes, un aspecto que pone en evidencia la importancia del contexto escolar como uno de los aspectos que afectan a las creencias de autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje.

Cervone (2004) desarrolló el modelo Knowledge-and-Appraisal Personality Architecture (KAPA), que proporciona un conjunto de principios para delinear distintos subsistemas psicológicos que contribuyen a la coherencia general del

---

<sup>1</sup> Los resultados aquí discutidos son parte integral del proyecto de investigación "Éxito escolar: en busca de estrategias para fortalecer las creencias de eficacia", coordinado por la Profesora. Dra. Roberta Gurgel Azzi. Este proyecto contó con el financiamiento de Itaú Social y el apoyo de la Fundación Carlos Chagas, obtenidos a través de la convocatoria de investigación Últimos Años de Educación Básica: adolescencias, calidad y equidad en las escuelas públicas. Se puede acceder a algunas producciones derivadas a través del enlace:

<https://www.itausocial.org.br/divulgacao/central-de-pesquisas/-sucesso-escolar>

funcionamiento de la personalidad, siendo que las creencias son un tipo de pensamiento importante del modelo. El autor destaca que entre los sistemas psicológicos que contribuyen a la variabilidad, coherencia y singularidad del funcionamiento de las personas se encuentran los sistemas de creencias que ellas desarrollan. Es a través de este sistema de creencias que las personas interpretan los eventos que suceden, reflexionan sobre sí mismas y planifican cursos de acción. Este sistema de creencias incluye la autoeficacia percibida, así como percepciones de sí mismos, entre otras. Cervone y colegas (2020) defienden la necesidad de ampliar el uso de otras formas de investigar creencias, distintas de los cuestionarios y las escalas privilegiando estudios cualitativos que puedan identificar alteraciones en las creencias personales de acuerdo a los contextos en que las personas actúan.

Con miras al objetivo mencionado anteriormente, este artículo organiza algunas de las respuestas de 28 estudiantes brasileños que cursaban el sexto año de educación básica cuando participaron en la investigación Éxito Escolar en el segundo semestre de 2019. Las respuestas destacadas a ser analizadas toman el modelo KAPA (Cervone, 2004) como inspiración para explorar las percepciones sobre la autoeficacia para la autorregulación, y las percepciones de sí mismos a través de preguntas sobre fortalezas y debilidades y el grado de acuerdo sobre la inteligencia. Según el aporte teórico de este estudio se presupone diferencias en las creencias de autoeficacia para autorregular el aprendizaje de acuerdo con las percepciones de sí mismos percibidas por los estudiantes.

## 2. Revisión de la literatura

Bajo la perspectiva de la Teoría Social Cognitiva, el aprendizaje escolar contempla aspectos personales (cognitivos y emocionales), comportamentales y contextuales (Bandura, 1986; Kim et al., 2022; Schunk y Usher, 2013; Zimmerman, 1998). Es un proceso multidimensional en el que los estudiantes necesitan reevaluar constantemente sus interpretaciones sobre sus propias creencias de autoeficacia, así como sus capacidades de autorregulación de aprendizaje, las estrategias utilizadas y los objetivos estipulados, entre otros aspectos cognitivos y emocionales, teniendo en cuenta el contexto escolar específico en el que experimentan sus procesos de aprendizaje.

Considerada como uno de los aspectos que más contribuyen al desempeño académico (Bandura et al., 1996; Doménech-Betoret et al., 2017; Schunk y Usher, 2013), la creencia de la autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje abarca diversas tareas relacionadas con el acto de estudiar y aprender. Las creencias de autoeficacia más robustas ayudan al establecimiento, por ejemplo, de un enfoque en la atención durante la realización de diversas actividades de aprendizaje, evitando la dispersión y los pensamientos de preocupación con la posibilidad de errores (Kim et al., 2022; Schunk y Usher, 2013; Zimmerman, 1998;). Esta creencia parece contribuir directamente a la concentración durante las clases, al tomar notas, organizar y planificar los estudios, entre otras estrategias de aprendizaje e, indirectamente, al establecimiento de objetivos personales de aprendizaje y calificaciones escolares (Zimmerman et al., 1992), observándose niveles más robustos de esta creencia en estudiantes con dotación y talentos superiores (Freitas, 2011). Estudiantes con creencia de autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje presentan mayor probabilidad de terminar una tarea escolar mismo cuando ha “cosas” más interesantes que hacer (Kim et al., 2022).

La autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje puede considerarse un aspecto que contribuye al equilibrio emocional (Kim et al., 2022) y comportamental de los estudiantes (Bandura et al., 1999). Cuanto mayor es esta creencia, menor es la

posibilidad de desarrollar depresión (Bandura et al., 1999), ansiedad y procrastinación (Yerdelen et al., 2016) estando también asociada con menores incidencias de vinculación de los estudiantes con: compañeros considerados como influencias negativas; comportamientos disruptivos o antisociales en adolescentes (Fluminhan y Murgo, 2020).

Cuando esta creencia se investiga considerando el sexo de los estudiantes, los resultados han revelado diferencias significativas que tienden a ser favorables a las niñas (Pajares, 2002; Webb-Williams, 2014). Según Webb-Williams (2014), además de que las niñas presentaron creencias de autoeficacia para autorregular el aprendizaje significativamente más fuerte que los niños, el patrón de respuesta también fue diferente: las niñas mostraron más confianza en sus capacidades para concentrarse durante las clases en las asignaturas escolares y para planificar sus trabajos; ya los niños mostraron más confianza para hacer el trabajo escolar y usar la biblioteca como fuente de información. Esta investigadora también advierte que la amplitud de la diferencia entre las percepciones de autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje entre los sexos fue mayor para su muestra, que tenía entre 10 y 12 años de edad, que la reportada en otros estudios con participantes ligeramente mayores. Las niñas han demostrado una autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje más alta que los niños durante los primeros años de la educación escolar, mientras que en la escuela secundaria los niños tienden a juzgarse más capaces que las niñas (Pajares, 2002). Sin embargo, la literatura ha sido unánime en afirmar que las diferencias en las percepciones de autoeficacia para autorregular el aprendizaje pueden deberse a los estereotipos culturales y a las influencias derivadas del ambiente familiar, cultural, educativo y mediático, que tienden a minimizar las habilidades académicas de las niñas en detrimento de los niños (Pajares, 2002; Pastorelli et al., 2001; Usher y Pajares, 2006; Webb-Williams, 2014), siendo que, por lo tanto, tales creencias se construyen a través de la cultura y el aprendizaje social (Bandura, 2023; Heyes, 2018).

El contexto, el ambiente escolar en este caso, es considerado como una fuente importante que promueve la autorregulación del aprendizaje, proporcionado a través del modelado y del *feedback* social emitido al estudiante después de su desempeño (Zimmerman y Schunk, 2004). El contexto escolar, y las diversas características que lo componen a lo largo de los ciclos de enseñanza, podría ser uno de los aspectos que influyen negativamente en la percepción de autoeficacia para autorregular el aprendizaje. Esto se debe a que, al considerar las edades de los estudiantes, sin división según su género, los infantes han demostrado autoeficacia para la autorregulación más robusta que los adolescentes (Azzi y Casanova, 2021; Caprara et al., 2008; Melo-Hurtado y James-Valência, 2015). Dado que, a excepción de Caprara y otros (2008), hay pocos estudios longitudinales dedicados al estudio de esta relación, todavía es prematuro afirmar cuáles serían las posibles causas de las constataciones de creencias más débiles en adolescentes. Sin embargo, se sabe que el sexto año de la educación básica es considerado un año crítico de transición entre dos etapas de la educación básica en Brasil cuyas demandas escolares son muy diferentes entre sí: pueden ocurrir cambios de escuela, se aumenta el número de asignaturas y profesores y también requiere el desarrollo de nuevas relaciones entre pares y profesores (Silva et al., 2022). Esta transición escolar suele ocurrir al inicio de la adolescencia, cuyas transformaciones biológicas y psicosociales se caracterizan por ser un desafío para las niñas y los niños (Silva et al., 2022). Tales aspectos están relacionados con la creencia de autoeficacia para autorregular el aprendizaje, lo cual se entiende como que dicha creencia se forma a través de la interpretación de las experiencias directamente vividas y/u observadas, así como de los estados físicos y emocionales, además de estar contextualizada de acuerdo con las persuasiones sociales a las que están expuestos (Bandura, 2023) y



requieren de una mayor comprensión. Una de las posibles explicaciones para la disminución de la creencia de autoeficacia a medida que avanzan los años escolares provendría del hecho de que al iniciar un ciclo escolar, como el sexto año por ejemplo, los estudiantes aún no tienen una noción concreta de los nuevos desafíos de aprendizaje que se les serán presentados y, por lo tanto, juzgan sus percepciones de acuerdo con las experiencias previas que han tenido (Guerreiro-Casanova y Polydoro, 2011) y con las acciones instruccionales que han vivido (Yerdelen et al., 2016).

Cervone (2020) comenta que hay varias investigaciones que han buscado predecir la coherencia de los juicios de autoeficacia de las personas entre diversas situaciones y/o dominios de acciones. Sin embargo, de acuerdo con la propuesta de este autor, que busca integrar las formas como las creencias personales, los objetivos y los patrones de evaluación como medios fundamentales para la coherencia de la estructura de la personalidad, la autoeficacia percibida será evaluada de acuerdo con el autoesquema que cada persona tiene sobre determinado atributo que se asocie de alguna manera con el dominio de autoeficacia analizado.

El autoesquema se ha definido como “generalizaciones cognitivas sobre el *self*, derivadas de experiencias pasadas, que organizan y guían el procesamiento de informaciones relacionadas con el *self* contenidas en las experiencias sociales de cada individuo” (Markus, 1997, p. 64). Dicho esto, según Cervone (2020) un estudiante que presenta un autoesquema que lo define como “decidido”, probablemente evaluará de forma más positiva su autoeficacia para autorregular el aprendizaje específicamente en relación con el cumplimiento de plazos o la consecución de objetivos, siendo que también se verifica lo contrario. Así, conocer las percepciones de sí mismos<sup>2</sup> que los estudiantes tienen en relación con sus fortalezas y debilidades, o sobre ser inteligentes, pueden ser ejemplos de cómo las percepciones de sí mismos pueden ayudar en la constitución de creencias de autoeficacia según los desafíos propuestos y el contexto en el que se encuentran (Cervone et al., 2020). Contexto que, considerando tanto el ambiente físico como el social, con su variedad de estímulos proporcionados, o la ausencia de ellos, contribuye al desarrollo de las estructuras cognitivas, de las creencias (Heyes, 2018) y de los autoesquemas de los estudiantes (Cervone et al., 2020; Markus y Kitayama, 1991).

### 3. Método

El estudio<sup>3</sup> aquí reportado se caracteriza por ser descriptivo, ya que pretende describir las percepciones de los participantes (Laville y Dione, 1999), realizado de acuerdo con las características de diseños de investigaciones, compuesto por tres momentos de recolección de datos. Además, puede ser considerado un estudio cualitativo (Lankshear y Knobel, 2004), una vez que los datos obtenidos fueron analizados buscando identificar tendencias entre los participantes.

---

<sup>2</sup> El autoesquema es un constructo más amplio, este estudio analiza las percepciones de sí mismos a través de preguntas sobre fortalezas y debilidades y el grado de acuerdo sobre la inteligencia como una variable que propicia un entendimiento inicial sobre su relación con la autoeficacia para autorregular el aprendizaje.

<sup>3</sup> Los resultados aquí discutidos son parte del proyecto de investigación “Éxito escolar: en busca de estrategias para fortalecer las creencias de eficacia” anteriormente presentado. Esta investigación se llevó a cabo tras la aprobación del Comité de Ética en Investigación (n.º CAEE 13472819.6.0000.9047).

### *Participantes*

La muestra no-probabilista (Laville y Dione, 1999) fue seleccionada de acuerdo con la conveniencia de los investigadores, quienes contactaron a las escuelas y solo después de la autorización de las directoras y directores escolares se iniciaron los procedimientos de recolección de datos. Los participantes de este estudio fueron seleccionados a partir de una muestra de 1455 estudiantes de educación básica -últimos años- de escuelas públicas de tres estados brasileños (Río de Janeiro, São Paulo y Pará), que constituyó la amplia investigación comentada. A través de un procedimiento de clasificación<sup>4</sup>, que consideró las calificaciones de los estudiantes en matemáticas y lengua portuguesa, así como los promedios de las respuestas proporcionadas por los participantes para los diversos dominios de autoeficacia (es decir: autoeficacia para la lectura, autoeficacia para la escritura, autoeficacia para las matemáticas, autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje y autoeficacia autorreguladora), se establecieron tres cuartiles: muy bajo y bajo, cuando estaban por debajo del promedio (promedio menor que 2,5), y cuartil alto, cuando estaban por encima del promedio (promedio menor o igual a 2,5). A partir de esto, se estableció que los participantes clasificados como muy bajo en tres de las creencias analizadas serían considerados como “grupo prioritario”. Y los estudiantes que solo presentasen puntajes superiores al promedio en todas las creencias serían considerados en el “grupo sin prioridad”. A partir de esta clasificación, los estudiantes de ambos grupos fueron seleccionados aleatoriamente para participar en la segunda fase de la investigación.

Para el presente estudio, se seleccionaron los estudiantes del sexto año de educación básica que habían participado en las tres primeras fases de la investigación amplia. También se decidió incluir solo a los estudiantes que habían respondido a todas las preguntas de interés para el estudio que aquí se presenta.

Teniendo en cuenta lo anterior, los participantes en este informe son 28 alumnos del 6° año. El “grupo sin prioridad” está integrado por 4 niñas y 6 niños; y el grupo “prioritario” está integrado por 13 niñas y 5 niños. Estos participantes fueron autorizados por sus responsables a formar parte de la muestra de investigación y también tuvieron la oportunidad de decidir participar mediante un formulario de consentimiento libre e informado.

### *Procedimientos*

Tras las debidas autorizaciones, la primera fase de recolección de datos, que tuvo lugar en agosto de 2019, y la tercera fase, en noviembre de 2019, se realizaron de forma colectiva en el aula. Los cuestionarios fueron digitales, a través de la plataforma SurveyMonkey, que fueron respondidos a través de tablets proporcionadas por los investigadores, o, como ocurrió solo en una escuela, a través de computadoras de la propia unidad escolar. A lo largo de todo el proceso, se contó con la presencia de un investigador que guio el procedimiento y se aseguró de que el ambiente fuera apropiado para dicha actividad, por ejemplo, evitando conversaciones paralelas a fin de obtener respuestas que de hecho fueran individuales.

La segunda fase de la recolección de datos, realizada en septiembre de 2019, se realizó solo con estudiantes previamente seleccionados que fueron clasificados como “grupo prioritario” y “grupo sin prioridad”. También fue realizada a través de cuestionarios en

---

<sup>4</sup> Para obtener más información sobre los procedimientos brevemente expuestos aquí, consulte Azzí, R.G. y Casanova, D.C.G. (2021). Relato do método de uma pesquisa sobre crenças de autoeficácia de estudantes. *TSC em foco*. 15, 22-36. <https://editoralettera1.com.br/epub/tsc/15/>

línea disponibles en la plataforma de SurveyMonkey. Los participantes de esta investigación participaron en las tres fases aquí descritas.

### *Instrumentos*

Los resultados analizados en este artículo fueron tomados de escalas y cuestionarios utilizados en la investigación más amplia, que se describirán brevemente aquí. De la primera fase de la investigación y por medio de la Escala Multidimensional de Autoeficacia Percibida (Bandura, 1989) debidamente adaptada al contexto brasileño (Azzi y Casanova, 2021) se extrajo el ítem “¿cuánto te consideras capaz de concentrarte en las asignaturas escolares durante las clases?”, que permite identificar las percepciones de los estudiantes sobre su autoeficacia para autorregular el aprendizaje específicamente en la concentración, teniendo como posibilidades de respuesta una escala tipo Likert de cinco puntos: Nada capaz, poco capaz, más o menos capaz, capaz y muy capaz.

Para obtener datos sobre las percepciones de los estudiantes acerca de sí mismos se utilizaron dos preguntas abiertas, a saber: ¿Cuáles son tus fortalezas que te ayudan a tener éxito en la escuela? y ¿Cuáles son tus debilidades que te obstaculizan en la escuela? Estas preguntas se extrajeron de los cuestionarios elaborados por los investigadores, utilizados en la segunda fase de la investigación. Además de estas se utilizó el ítem “Creo que soy inteligente”, con posibilidad de respuesta en una escala tipo Likert de tres puntos: mucho, poco, nada, que formaba parte del cuestionario sobre la percepción de sí mismo elaborado por los investigadores (Azzi y Casanova, 2021) que fue utilizado en la tercera fase de la investigación.

### *Análisis de datos*

Las respuestas obtenidas durante las tres fases de la investigación que aquí se analizan se organizaron en una base de datos. Una vez seleccionados todos los estudiantes de sexto año, se observó la presencia de *missings* de modo que los estudiantes que no presentaron todas las respuestas a las preguntas de interés en este estudio fueron ignorados, lo que culminó en la exclusión de seis estudiantes del “grupo prioritario”. Se organizaron dos tablas con las respuestas de los estudiantes, una para cada grupo, que fueron la base para el análisis a ser presentado. Tales respuestas fueron analizadas según el análisis de contenido con lo cual captó lo esencial de las percepciones expuestas por los estudiantes para elucidar sus significados, buscando identificar patrones y similitudes en cada uno de los grupos analizados (Laville y Dionne, 1999).

## **4. Resultados**

Los resultados se describirán, en un primer momento, considerando los grupos “sin prioridad” y “prioritario” como unidades de análisis. A continuación, se presentará una comparación entre los dos grupos, finalizando con los análisis según el género de los estudiantes y la escuela a la que asisten.

Considerando el “grupo sin prioridad”, en relación con la percepción de sí mismos sobre su propia inteligencia, se pueden observar respuestas divididas entre muy inteligente ( $n=4$ ) y poco inteligente ( $n=4$ ). En el Cuadro 1 se puede observar que, como fortalezas, estos estudiantes señalaron casi siempre aspectos personales relacionados con las posturas de comportamiento socialmente esperadas para el ambiente escolar, así como el esfuerzo personal (por ejemplo, comprender las cosas con rapidez, si no la primera vez, en la segunda explicación), lo que puede indicar la comprensión de que las habilidades se pueden desarrollar, hecho generalmente

asociado con estudiantes que se perciben positivamente autorregulados (Zimmerman, 1998). Las percepciones de apoyo por parte de la familia y de los profesores “geniales que explican la asignatura” también se señalaron como fortalezas que los ayudan a tener éxito en la escuela, lo que destaca la importante contribución del entorno como medio para promover percepciones positivas de sí mismos (Markus, 1977). Como debilidades, estos estudiantes reportaron percepciones con respecto a comportamientos considerados inapropiados para el ambiente escolar, como conversar mucho. En cuanto a las percepciones de autoeficacia para autorregular el aprendizaje, se observaron tendencias a creencias de medianas a robustas (más o menos capaces: n=3, capaces: n=5 y muy capaces: n=5, percepciones concentradas en las tres principales fortalezas de la escala utilizada).

### Cuadro 1

#### *Percepciones sobre la autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje y la percepción de sí mismos de los estudiantes del grupo “sin prioridad”*

P*.	1ª fase	2ª fase	2ª fase	3ª fase
	Concentración	Fortalezas	Debilidades	Percepción de sí mismo
8.1.F	capaz	Prestar atención en las clases y no conversar	Conversar	poco inteligente
9.1.F	capaz	Prestar atención	Desconcentración, etc...	muy inteligente
32.2.M	capaz	Mi comportamiento y yo ser capaz de realizar todas las actividades de las clases	Yo ser colérico con mis compañeros	muy inteligente
38.3.M	más o menos capaz	El estudio con mi familia y mis amistades	Soy malo solo en ciencias	poco inteligente
40.3.M	capaz	Entiendo las cosas rápido y si no entiendo al principio entiendo en la segunda explicación	Pereza y hay cosas que no entiendo	poco inteligente
78.6.F	más o menos capaz		Dedicar estudianta	poco inteligente
132.9.F	muy capaz	estudiar bastante en casa	tal vez conversar un poco y acaba siendo un obstáculo para mí	poco inteligente
133.9.M	más o menos capaz	los profesores deben ser geniales y dar asignaturas geniales y explicar bien las actividades	No sé	muy inteligente
136.9.M	capaz	atención y buena memoria	Conversación	muy inteligente
159.10.M	muy capaz	Estoy motivada	Entender algunas asignaturas	poco inteligente

*Nota.* \*Participante, Escuela, Género. En la primera columna “Part.” es la abreviatura de participante.

En cuanto al “grupo prioritario” se puede observar en el Cuadro 2 percepciones de sí mismo frágiles para inteligencia (nada inteligente: n=6 y poco inteligente: n=12). Como percepción de sí mismos para las fortalezas que los ayudan a avanzar en la escuela, estos estudiantes mostraron percepciones positivamente relacionadas con los comportamientos socialmente esperados al ambiente escolar, como prestar atención, no conversar, ser estudiosos y dedicados, evidenciando una cierta percepción de que tienen lo socialmente esperado para experimentar el proceso de aprendizaje. Y como

debilidades, los estudiantes del “grupo prioritario” señalaron percepciones relacionadas con comportamientos considerados inapropiados para el ambiente escolar, como conversar, jugar, ser desobedientes y tener falta de determinación, además de percepciones que parecen explicar la causa de sus debilidades como derivadas de causas externas (como amigos que los molestan y profesores que los incomodan, entre otros). En cuanto a las percepciones de autoeficacia para autorregular el aprendizaje, específicamente en lo que respecta a concentrarse durante las asignaturas de las clases, se observaron tendencias un poco más dirigidas a los puntos debiles de la escala (no capaz: n=1, poco capaces: n=4 y más o menos capaces: n=5), con una menor parte de los estudiantes que informaron percepciones con tendencias más robustas (capaz: n=5 y muy capaz: n= 3).

Comparando el “grupo sin prioridad” con el “grupo prioritario”, cuando se les preguntó sobre las debilidades que perciben en sí mismos, el comportamiento de conversar en el aula fue mencionado directamente por varios estudiantes de ambos grupos, aunque las frecuencias de los estudiantes que mencionaron conversar fueron diferentes, 3 en el “grupo sin prioridad” y 9 en el “grupo prioritario”. Este es un resultado interesante a destacar, porque no depende de una mayor o menor creencia de autoeficacia para la autorregulación, ya que fue mencionado por estudiantes de ambos grupos y por estudiantes que indicaron todas las alternativas de percepción de capacidad, nada, poco, más o menos y muy capaz. Entre las fortalezas, prestar atención fue mencionada por estudiantes de ambos grupos. Es interesante destacar aquí que los tres estudiantes del “grupo sin prioridad” que señalaron prestar atención como fortaleza, se juzgaron a sí mismos como capaces de concentrarse durante las clases. Ya de los cinco estudiantes del “grupo prioritario” que señalaron prestar atención como fortaleza, dos se consideraron capaces de concentrarse durante las clases, dos más o menos capaces y uno poco capaz. Los resultados destacados para debilidades y fortalezas muestran que varios estudiantes reconocen conversar en clase como algo que dificulta el aprendizaje y que prestar atención es un comportamiento que lo favorece. Por otro lado, la indicación de que realizan estos comportamientos es una señal en sí misma de que hay espacio y necesidad de trabajar en las habilidades autorreguladoras de aprendizaje para que la incidencia de conversaciones disminuya y la de prestar atención aumente.

## Cuadro 2

### *Percepciones sobre la autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje y la percepción de sí mismos de los estudiantes del grupo prioridad*

Part.	1ª fase	2ª fase	2ª fase	3ª fase
	Concentración	Fortalezas	Debilidades	Percepción Inteligencia
6.1.F	más o menos capaz	Prestar atención a lo que se enseña y ser una buena alumna	Conversación, dormir y hablar mucho	poco inteligente
7.1.F	más o menos capaz	Leer bien, estudiosa, etc.	Conversar, no prestar atención en las clases,	poco inteligente
10.1.F	poco capaz	Ser un poco atenta		nada inteligente
36.2.F	nada capaz	Estudiar	Conversaciones juegos fuera de hora	nada inteligente
37.3.M	poco capaz	Portugués	Matemática	poco inteligente
54.4.M	más o menos capaz	Soy inteligente y educado	Pereza, conversación y	nada inteligente

			ansiedad para llegar a casa y jugar	
71.5.M	poco capaz	Interesante	Converso con mis amigos	poco inteligente
72.5.F	más o menos capaz	Las personas no conversan conmigo	Las personas conversan conmigo	poco inteligente
83.6.M	muy capaz	Tengo mucha concentración cuando voy a hacer las actividades o las pruebas	Que hablo mucho, me río mucho y soy un poco desobediente	poco inteligente
89.7.M	muy capaz	Interés	La conversación	poco inteligente
90.7.F	más o menos capaz	Estudiar, prestar atención		poco inteligente
113.8.F	poco capaz	Aprendo rápido y soy dedicada.	Inseguridad, falta de determinación y falta de atención.	nada inteligente
115.8.F	capaz	Creo que soy buena cuando presto atención porque cuando converso no presto atención y termino perjudicándome, pero creo que soy buena si presto atención, solo que no lo práctico.	No prestar atención en clase porque mi debilidad es distraerme con facilidad.	poco inteligente
116.8.F	capaz	Mis fortalezas son que hago nuevas amistades rápidamente, me gusta aprender cosas nuevas y me encanta la ciencia.	a veces bromas de mal gusto	poco inteligente
130.9.F	capaz	obtener buenas notas	amigos incomodar para prestar algo	nada inteligente
135.9.F	capaz		Mis colegas me llaman para conversar, hablan muy alto y los profesores me incomodan.	nada inteligente
137.9.F	muy capaz	leer libros		poco inteligente
156.10.F	capaz	prestar atención	Asignaturas muy difíciles	poco inteligente

*Nota.* En la primera columna “Part.” es la abreviatura de participante.

Teniendo en cuenta a los estudiantes del “grupo sin prioridad” y a los del “grupo prioritario”, vale la pena señalar que cinco estudiantes que indicaron que se percibían a sí mismos como ‘muy capaces’ de concentrarse en las asignaturas escolares durante las clases se encuentran entre los estudiantes que se perciben a sí mismos como poco inteligentes. No hay información adicional para este tema, pero los resultados encontrados parecen revelar que para los estudiantes que participaron en esta investigación las percepciones sobre la capacidad de prestar atención en clase no están asociadas a coincidir o no con ser inteligente.

En la coincidencia o no con la frase que expresaba la percepción de la propia condición de inteligencia, el “grupo sin prioridad” varió entre dos alternativas de respuestas, poco inteligente (6 respuestas) y muy inteligente (4 respuestas). En el “grupo prioridad”, las respuestas también variaron entre dos alternativas: poco inteligente (12 respuestas) y

nada inteligente (6 respuestas). Estos resultados muestran que la mayoría de los estudiantes eligieron la alternativa ‘poco inteligente’. Por otro lado, la segunda alternativa escogida entre los grupos revela una percepción bien diferenciada, en el “grupo sin prioridad” la alternativa escogida fue muy inteligente y en el “grupo prioridad” la alternativa fue nada inteligente. La diferencia de grado observada en la segunda alternativa revela una autopercepción negativa más enfática del grupo más vulnerable

Cuando los datos de los estudiantes fueron analizados según el género, no se identificó un patrón de respuestas que pudiera evidenciar diferencias en las percepciones de autoeficacia para la autorregulación para concentrarse durante las clases y de percepción de sí mismos derivada del género de los estudiantes, ya sea en el “grupo prioridad”, ya sea en el “grupo sin prioridad”. Como la cantidad de estudiantes de sexo femenino y masculino es diferente, se debe tener cuidado de no destacar diferencias entre los sexos, las que no pueden verificarse significativamente aquí. La ausencia de un patrón entre las respuestas también se verificó cuando se consideraron las escuelas, tanto para la autoeficacia para concentrarse durante las clases, como para la percepción de sí mismos.

## 5. Discusiones y conclusiones

Como estaba previsto, por medio del análisis de contenido fue posible identificar patrones de respuestas en que los estudiantes del “grupo prioritario” demostraron visiones más frágiles de sí mismos al considerar la coincidencia con cuán inteligentes se veían a sí mismos. Lo mismo puede observarse con respecto a las percepciones de autoeficacia para autorregular el aprendizaje, específicamente en cuanto a concentrarse durante las asignaturas de las clases, con juicios con tendencias un poco más dirigidas a los puntos débiles de la escala. Aunque en el “grupo sin prioridad” se podían observar percepciones de sí mismos con respecto a la inteligencia un poco más positivas, se dio la constatación de que algunos estudiantes se percibían como poco inteligentes. Este grupo demostraba percepciones más robustas de autoeficacia, pero hubo juicios de creencias valoradas como “más o menos capaces”. Tales constataciones parecen indicar que ambos grupos requieren puntos de vista psicopedagógicos que puedan estimular el fortalecimiento de las creencias de autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje y la construcción de percepciones más positivas.

La literatura (Schunk y Usher, 2013; Yerdelen et al., 2016; Zimmermann, 1998) ha demostrado que generalmente los estudiantes con percepciones de autorregulación más frágiles tienen una mayor tendencia a atribuir sus fracasos escolares a la falta de habilidades previas, un aspecto que tiende a disminuir la creencia sobre su propia capacidad e interés en el aprendizaje. Algo en este sentido se puede notar en los estudiantes del “grupo prioritario”, que en su mayoría tienen percepciones de creencia de autoeficacia para la autorregulación más frágil, y reportaron sus debilidades para que puedan interpretarse como una percepción de que sus fragilidades, como la “falta de atención”, se consideren como falta de habilidades previas y fijas, es decir, que no se pueden desarrollar. Sin embargo, algunas percepciones de sí mismos sobre los puntos frágiles de este estudio parecen sugerir que los estudiantes de esta muestra atribuyen sus debilidades a causas externas, como profesores que los incomodan u otros compañeros que los molestan durante las clases, aspecto que no fue verificado en la literatura considerada como base para esta investigación. Tanto la visión de que las fragilidades se deben a habilidades previas y fijas, como la atribución de causalidad externa a sus propias fragilidades pueden contribuir a debilitar el proceso cíclico de

autorregulación, como postula Zimmerman (1998), llevando a estos estudiantes a un proceso de repetición de errores. Estos mismos aspectos, cuando se consideran desde la perspectiva del modelo KAPPA (Cervone, 2004), parecen señalar que los estudiantes han construido a lo largo de sus experiencias escolares percepciones de sí mismos poco positivas y relacionadas con habilidades como atributos estáticos, aspectos que posiblemente estarían contribuyendo a fragilizar las creencias de autoeficacia para autorregular el aprendizaje. Estas constataciones parecen apoyar lo evidenciado por Cervone y otros (2020), quienes relataron la importancia de las percepciones de sí mismos, o autoesquema, como fundamento de las creencias de autoeficacia.

Para ambos grupos, no se pudo verificar diferencias entre las percepciones aquí estudiadas según el género de los estudiantes. Aunque esta muestra no sea equitativa, es posible afirmar que, como lo demuestran otras investigaciones (Pajares, 2002; Webb-Williams, 2014), tanto las niñas como los niños pueden desarrollar la creencia de autoeficacia para autorregular el aprendizaje con los mismos potenciales, ya que su constitución no difiere según el género del estudiante, de modo que es importante analizar esa creencia con foco en las características personales de los estudiantes (Kim et al., 2022). Siendo lo mismo válido para la percepción de sí mismos sobre la inteligencia, al menos para los estudiantes de este grupo de edad, que parecen identificarse con percepciones positivas o negativas en relación con la inteligencia de manera similar para ambos géneros (Markus, 1977). Recordemos que diferencias en las percepciones de autoeficacia para autorregular el aprendizaje y en las percepciones de sí mismos según el género, a veces identificadas en estudiantes mayores que en los analizados aquí (Pajares, 2002; Webb-Williams, 2014), pueden destacar el papel de la cultura y la interacción social (Bandura, 2023; Pajares, 2002) experimentada en la escuela a lo largo del tiempo, lo que “moldea gradualmente los mecanismos cognitivos de los niños para que se parezcan a las personas que los rodean” (Heyes, 2018, p. 44).

En este estudio, por medio del análisis de contenido, no se pudo constatar un patrón entre las percepciones de los estudiantes de acuerdo con la escuela a la que asistían. Este resultado deberá investigarse más a fondo en otros estudios, sea cualitativo o cuantitativo. Sin embargo, como sabemos, las percepciones sobre sí mismo se construyen, entre otros procesos, a través de las interpretaciones de los *feedback* recibidos en diversas situaciones experimentadas, lo que pueden contribuir a fortalecer o no las creencias de autoeficacia (Cervone et al., 2020), lo que también está sujeto a las interpretaciones realizadas por la persona a partir de los estímulos sociales, como el aprendizaje vicario y la persuasión social (Bandura, 2023). Vale la pena mencionar que la escuela, considerada como el contexto en el que los estudiantes pasan gran parte de sus vidas, tiene un papel importante en la configuración de las características cognitivas humanas como el pensamiento y las autocreencias, a través del aprendizaje social y la cultura escolar (Heyes, 2018), así como el currículo oculto (Araújo, 2018), el que constantemente envía mensajes a los estudiantes señalando comportamientos considerados apropiados o no en cada situación cultural. Esto resalta la importancia de los ambientes escolares, que necesitan estar atentos a los estudiantes y sus especificidades biopsicosociales para garantizar prácticas que favorezcan la construcción de una percepción positiva de sí mismo y creencias de autoeficacia robustas.

Cabe destacar el hecho de que este estudio se realizó antes de la pandemia de la Covid-19. Esto se debe a que, como se ha visto, ambos grupos ya requerían en 2019 acciones promotoras e intencionales que pudieran fortalecer sus creencias de autoeficacia para el aprendizaje autorregulado, así como favorecer una percepción más positiva de sí mismos, incorporando la noción de que las habilidades pueden ser desarrolladas. La



pandemia citada y la imposición de clases virtuales de manera abrupta y sin una preparación adecuada tanto por parte de los profesionales de la educación como de los estudiantes, que a menudo no tenían acceso a las condiciones técnicas necesarias, pusieron de relieve la gran deficiencia de estrategias de autorregulación para el aprendizaje de los estudiantes, bajo la cual está implícita la fragilidad de la creencia de la autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje, dado que declaraciones actuales revelan que los puntos abordados en este estudio se agravaron con el período de aislamiento y distanciamiento social (Capuchinos, 2020; Casanova, et al., 2021; Lima, 2020; Ritchie et al., 2021 ).

Posiblemente algunos estudiantes encontraron estrategias de interacción y estudio que pudieron haberlos fortalecido en algunas percepciones y habilidades de estudio, sin embargo, las fragilidades de los estudiantes se hacen más visibles al regresar a la escuela, como lo demuestran algunos estudios (Instituto Ayrton Senna (IAS), 2022; Instituto Península (IP), 2021). Como ejemplo podemos mencionar una investigación que pudo comparar los resultados de las percepciones de los estudiantes entre 2019 y 2021, e identificó que, además de la disminución en el aprendizaje en portugués y matemáticas, hubo un aumento significativo en el porcentaje de estudiantes que se juzgaron a sí mismos nada o poco capaces para autodirigir su propio aprendizaje después de la pandemia (IAS, 2022). Otro estudio indicó que, según las percepciones de los docentes, buena parte de los estudiantes (69 %) no se consideraban preparados para reanudar el proceso de aprendizaje (IP, 2021).

Dicho esto, es necesario señalar que, de acuerdo con la Teoría Social Cognitiva, marco teórico que apoya el análisis de este estudio, los individuos se desarrollan a partir de interacciones entre el ambiente, las características propias de los individuos y sus comportamientos. En este sentido, es necesario pensar en el papel de la escuela como una institución que mantiene una mirada atenta hacia los estudiantes, sus debilidades y fortalezas, para que sus interacciones académicas y sociales sean fomentadas y promovidas de manera efectiva, a fin de garantizar el bienestar necesario para un buen aprendizaje.

Dada la importancia del contexto como espacio promotor del aprendizaje social, quizás uno de los desafíos de la educación actual sea cambiar las percepciones docentes sobre el aprendizaje de niñas y niños, con sus más diversas características biopsicosociales, para que los educadores sean responsables de promover el *feedback* adecuado y la mirada individualizada que cada estudiante requiere, promoviendo la inclusión de todas y todos los estudiantes. También desafío a las políticas públicas a que proporcionen las condiciones adecuadas para que los educadores puedan llevar a cabo su práctica pedagógica con menos estereotipos y puedan estar más aptos a dar valor a las individualidades con las que tratan diariamente, buscando el equilibrio entre el currículo formal y el oculto.

## Referencias

- Araújo, V. P. C. (2018). O conceito de currículo oculto e a formação docente. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 3(6), 29-39. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol3n6.5341>
- Azzi, R. G. y Casanova, D. (2021). Relato do método de uma pesquisa sobre crenças de autoeficácia de estudantes. *TSC em Foco*, 1, 2-36.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2023). *Social cognitive theory: An agentic perspective on human nature*. John Wiley & Sons.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. y Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.76.2.258>
- Caprara, G.V., Fida, R., Bandura, A., Vecchione, M., del Bove, G., Vecchio, G. M. y Barbaranelli, C. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525-534. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525>
- Casanova, D. y Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 50-65. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000100006>
- Casanova, D., Azzi, R. G. y Basqueira, A.P (2021). Conhecendo práticas docentes e explorando aspectos relacionados às crenças de autoeficácia dos estudantes. *TSC em foco*, 13, 4-19.
- Cervone, D. (2004). The architecture of personality. *Psychological Review*, 111, 183-204. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.1.183>
- Cervone, D. (2020). Five paths to personality coherence: integrative implications of the knowledge-and-appraisal personality architecture. *European Journal of Personality*, 1(2) 1-28. <https://doi.org/10.1177/0890207021101559>
- Cervone, D., Mercurio, L. y Lilley, C. (2020). The individual STEM student in context: Idiographic methods for understanding self-knowledge and intraindividual patterns of self-efficacy appraisal. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1597-1613. <https://doi.org/10.1037/edu0000454>
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L. y Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: the mediator role of students' expectancy-value beliefs. *Frontiers Psychology*, 8, e1193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>
- Freitas, M. F. R. L. (2011). *Autoeficácia: Evidências de validade de uma medida e seu papel moderador no desenvolvimento de dotação e talento* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Federal de Juiz de Fora.
- Heyes, C. (2018). *Cognitive gadgets: The cultural evolution of thinking*. Harvard University Press.
- Kim, Y, Yu, S. y Shin, J. (2022). How temptation changes across time: Effects of self-efficacy for self-regulated learning and autonomy support. *Educational Psychology*, 42(3), 278-295. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2009774>
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Pesquisa pedagógica: Do projeto à implementação*. Artmed.
- Laville, C. y Dione, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.*: UFMG.
- Lima, A. (2020). *Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus: Um olhar sobre múltiplas desigualdades*. Rede conhecimento social. Relatório de pesquisa.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63>
- Markus, H. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.98.2.224>
- Melo-Hurtado, D. S., Jaimes-Valencia, M. L. (2015). Self-efficacy, attitude towards drug use and health perceived by school children. *Hacia la Promoción de la Salud*, 20(29), 118-131. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2015.20.2.9>

- Fluminhan, C. S. L. y Murgo, C. S. (2020). Análise da produção científica sobre a autorregulação da aprendizagem acadêmica no contexto educativo. *Eccos-Revista Científica*, 55, 1-17. <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.8210>
- Pajares, F. (2002). *Gender and Perceived self-efficacy. Theory into practice*, 41(2), 116-125. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8)
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rolsa, J., Rozsa, S. y Bandura, A. (2001). The structure of childrens perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.17.2.87>
- Ritchie, L., Cervone, D. y Sharpe, B. T. (2021). Goals and self-efficacy beliefs during the initial Covid-19 lockdown: A mixed methods analysis. *Frontiers Psychology*, 11, e559114. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.559114>
- Silva, J. L., Figueiredo, G., Nascimento, L., Beretta, R., Fernandez, J. y Beatriz, O. P. (2022). Bullying e habilidades sociais de estudantes em transição escolar. *Psico-USF*, 27(1), 102-133. <https://doi.org/10.1590/1413-82712022270102>
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on academic behavior. *Educational Psychologist*, 4(1), 48-58. <https://doi.org/10.1080/00461528409529281>
- Webb-Williams, J. (2014). Gender differences in school children's self-efficacy beliefs: Students' and teachers' perspectives. *Educational Research and Reviews*, 9(3), 75-82. <https://doi.org/10.5897/err2013.1653>
- Usher, E. L. y Pajares, F. (2006). Inviting confidence in school: Invitations as a critical source of the academic self-efficacy beliefs of entering middle school students. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 12, 7-16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002>
- Yerdelen, S., McCaffrey, A. y Klassen, R. M. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: Latent growth curve modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 5-22. <http://doi.org/10.12738/estp.2016.1.0108>
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). The Guilford Press. <https://doi.org/10.4324/9781410601032>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. y Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. En D.Y. Dai y R. J. Stenberg (Eds.), *Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives in intellectual function and development* (pp. 323-349). Erlbaum.

## Breve CV de las autoras

### Daniela Couto Guerreiro Casanova

Doctora y Magister en Educación Universidad Estadual de Campinas, Brasil. Fundo de investigación FAPESP para la realización del doctorado. Psicopedagoga y Pedagoga con experiencia en gestión escolar en la educación básica y superior. Pós-doctorada en Políticas Educacionais. Académica Investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central. Investigadora Asociada del TSC Centro de Estudios, Brasil. Se ha desempeñado como investigadora y docente en diferentes organizaciones educativas de São Paulo, Brasil. Líneas de investigación: Creencias de autoeficacia de directivos escolares, docentes y estudiantes; Eficacia Colectiva

Escolar; Motivación y competencias socioemocionales. Email: [danielaguerreiro18@gmail.com](mailto:danielaguerreiro18@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7155-1681>

### **Roberta Gurgel Azzi**

Graduada en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Magíster en Psicología Experimental por la Universidad de São Paulo, Doctora en Educación por la Universidad Estadual de Campinas y Libre Docente en Psicología Educativa (UNICAMP). Posdoctorado en Psicología en la UFSCar y en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Fundo de investigación FAPESP para realizar investigación en la Universidad de Porto (PT). Fundo de investigación CAPES\_FULBRIGHT Investigador Visitante en la Universidad de Stanford. Profesor Titular, jubilado, de la Facultad de Educación de la UNICAMP. Coordinó el Centro de Estudios Avanzados en Psicología Cognitiva y Conductual - NEAPSI. Fundo de investigación de productividad CNPq - nivel 2. Ha publicado y realiza investigaciones basadas en la Teoría Social Cognitiva. Colabora con la iniciativa Realize3. Director del TSC - Centro de Estudios e Investigaciones. Email: [betazzi@uol.com.br](mailto:betazzi@uol.com.br)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0971-7852>

# ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

# Comunicación Aumentativa Alternativa para una Educación Inclusiva: Experiencias y Desafíos

## Alternative Augmentative Communication for Inclusive Education: Experiences and Challenges

Carola Cerpa Reyes <sup>1,\*</sup>, Lorena Jorquera Arellano <sup>2</sup> y Javiera Toro Lisboa <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad Católica del Norte, Chile

<sup>2</sup> Universidad Central de Chile, Chile

<sup>2</sup> Universidad del Desarrollo, Chile

### RESUMEN:

La educación inclusiva nos desafía a lograr la presencia y participación de todos los niños y niñas en sus diversos contextos. En el caso de quienes utilizan un Sistema de Comunicación Aumentativo o Alternativo el desafío es mayor. Esta investigación analiza, a partir del relato de los principales socios comunicativos, la experiencia de un alumno beneficiario de un Sistema de Comunicación Aumentativo-Alternativo (SCAA) en los contextos escolar, familiar y social. Se enmarca en un enfoque cualitativo, de diseño descriptivo interpretativo, del tipo estudio de caso, utilizando la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos, aplicada a cinco participantes. Los resultados dan cuenta de diversos facilitadores y obstaculizadores en los distintos contextos, destacando el modelado como una estrategia fundamental para implementar el SCAA, así como la necesidad de contar con el manejo de una persona con mayor experiencia. La discusión gira en torno a las condiciones para lograr la inclusión de personas neurodivergentes que requieren ayudas técnicas, así como el rol que pueden o deben desempeñar diversos compañeros de comunicación, especialmente en el contexto escolar.

### DESCRIPTORES:

Inclusión, Comunicación, Experiencia, Desafío, Chile.

### ABSTRACT:

Inclusive Education challenges us to achieve the presence and participation of all boys and girls in their various contexts of action. In the case of those who utilize Augmentative or Alternative Communication System, the challenge is greater. This research analyzes, based on the report of the main communicative partners, the experience of a student who is a beneficiary of an Augmentative-Alternative Communication System in the school, family and social contexts. It is framed in a qualitative approach, of descriptive design, of the case study type, using the semi-structured interview as a data collection technique, applied to five participants. The results account for various facilitators and hinderers in the different contexts, highlighting modeling as a fundamental strategy to implement the AACCS, as well as its need to be known by a person with more experience. The discussion revolves around the conditions to achieve the inclusion of neurodivergent people who require technical aids, as well as the role that various communication partners can or should play, especially in the school context.

### KEYWORDS:

Inclusion, Communication, Experience, Challenge, Chile.

### CÓMO CITAR:

Cerpa Reyes, C., Jorquera Arellano, L. y Toro Lisboa, J. (2023). Comunicación aumentativa alternativa para una educación inclusiva: Experiencias y desafíos desde los socios comunicativos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 95-110. [https://doi.org/ 10.4067/S0718-73782023000100095](https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100095)

## 1. Introducción

La educación inclusiva en Chile es un derecho que ha sido ratificado a partir de diversas declaraciones y convenciones (DUDH, 1948; Unesco, 1994). La Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) en su artículo 24 reconoce el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad, sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, asegurando un sistema de educación inclusivo en todos sus niveles, especificando en la letra a) que los medios alternativos de comunicación son un derecho del usuario con necesidades complejas de la comunicación.

Las personas con necesidades complejas de comunicación (NCC) disponen de escasa o nula posibilidad de utilizar el habla para realizar los intercambios comunicativos. Las causas son múltiples: física, sensorial, cognitiva y ambiental, entre las que destaca la presencia de trastornos del desarrollo como el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Es por ello, que necesitan recurrir a las estrategias o Sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa (SCAA) para comunicarse.

Gracias a las políticas nacionales vigentes, los estudiantes con TEA se insertan en los sistemas de educación regular. Sin embargo, según datos del MINEDUC, entregados por Lampert-Grassi (2018), solo el 32,97 % estarían matriculados en la educación regular chilena. Estos datos revelan el gran desafío de incluir a todos y todas a la educación regular e implementar estrategias en favor de su desarrollo. Según Naguib y otros (2015) se estima que entre el 30 % y 50 % de los individuos con TEA no utilizan discurso, lo que desencadena problemas severos en la interacción y comunicación con los demás, requiriendo de estrategias comunicativas para su inclusión.

Existe suficiente evidencia que a través de la Comunicación Aumentativa Alternativa (CAA) se puede mejorar la calidad de vida al aumentar la comunicación (Naguib et. al, 2015; Von Tezchner, 1993; Soto, 1996). Así, Zangari (2012, 2019), en sus investigaciones vinculadas a la CAA y el contexto escolar, da cuenta de los retos que enfrentan los equipos educativos y la necesidad de aprendizaje sobre CAA en la comunidad escolar para el éxito de estudiantes usuarios de SCAA en la educación regular. Por su parte, Ferreira (2018) evidencia que los docentes manejan poca información sobre diversidad y CAA, pero existe un esfuerzo por articular el SCAA escogido entre el contexto familiar y educativo.

Los actuales enfoques y estrategias utilizadas para la enseñanza de la CAA consideran que no existen requisitos previos para ella. Actualmente se promueve un modelo de participación señalado por Beukelman y Mirenda (como se citó en Calleja, 2019) que considera la participación funcional de pares sin discapacidad de la misma edad. Algunas experiencias internacionales dan cuenta que los SCAA son los productos de apoyo más valorados por los docentes, no obstante, siguen comunicándose con el estudiante de forma oral principalmente, recurriendo escasamente a gestos indicadores (Ferreira, 2018). Por otra parte, empresas internacionales que crean tecnologías de apoyo han generado evidencia en español; por ejemplo, Gómez (s.f) ha trabajado sobre las características para ser un compañero comunicativo. A nivel nacional se reporta escasa evidencia, Viera y Reali (2020) destacan la importancia del uso de SCAA no solo para respuestas inmediatas sino también para construcciones narrativas más complejas que potencien el desempeño lingüístico cognitivo y de subjetivación de la persona.

El presente estudio tiene por objetivo analizar, a partir del relato de los principales socios comunicativos, la experiencia de un estudiante con diagnóstico de TEA que



utiliza un SCAA de alta tecnología en el contexto familiar, escolar y social, de manera de contribuir al conocimiento asociado al complejo proceso de incorporar el SCAA en diversos contextos y poder visualizar los requerimientos que implica para avanzar hacia una efectiva inclusión.

## 2. Antecedentes teóricos

### 2.1. Educación inclusiva

La inclusión de estudiantes con NCC necesariamente requiere de un sistema que garantice su derecho a la comunicación y a la educación. Tal como señala la Unesco (2020), la educación inclusiva es un enfoque que pretende transformar los sistemas educativos y otros contextos de aprendizaje de los estudiantes, entregando oportunidades para la participación equitativa de las personas con discapacidad.

En esta línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2008) establece que la conceptualización de inclusión no es lo principal dentro del cambio de paradigma educativo, sino más bien, el concepto de “equidad” (equidad = justicia + inclusión). Así, la justicia como componente de la equidad, garantiza que las circunstancias propias de cada persona, en este caso comunicativas, no sean obstáculo para el logro educativo, asegurando en la inclusión un estándar mínimo para una educación para todos y todas.

Por su parte, Echeita y Ainscow (2011) resaltan cuatro elementos que deben tener en cuenta las instituciones escolares respecto a la definición de inclusión. El primero alude a que la inclusión es un proceso, y como tal, se encuentra en una búsqueda constante de respuestas adecuadas a la diversidad del alumnado. Un segundo criterio, señala que la inclusión busca la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes. Un tercer elemento, indica que la inclusión precisa la identificación y eliminación de barreras, entendidas como las creencias y prejuicios que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las políticas y prácticas escolares que impiden el ejercicio efectivo del derecho a una educación inclusiva, generando exclusión y marginación que suele conducir a fracaso escolar. El último componente indica que la inclusión pone particular énfasis en aquellos estudiantes o colectivos en mayor de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Estos elementos han sido recogidos posteriormente por diversos autores, como Blanco y Duk (2019), Figueroa-Céspedes y otros (2021), Duk y colegas (2021), entre otros.

Desde la perspectiva del enfoque de derechos, se entiende que cada integrante de la comunidad educativa tiene derecho a desarrollarse en plenitud, donde sus intereses y necesidades sean consideradas (MINEDUC, 2016).

En esta línea, Operti (2018) hace referencia a cinco atributos de un Estado Garante del Derecho en Educación: a) Establece la gratuidad y obligatoriedad en el derecho a educarse en igualdad de oportunidades; b) Admite la educación como bien común para desarrollar los derechos fundamentales; c) Asume el rol de guía, seguimiento y coevaluación garantizando calidad/equidad; d) Promueve la libertad de elección de las familias en la educación de sus hijos; y e) Asume el derecho a una atención personalizada enfocada en la atención a la diversidad (inclusión).

En el contexto nacional, las normativas vigentes como la Ley de Inclusión Escolar 20.845/2015, el Decreto 83/2015 sobre diversificación y adecuaciones curriculares, el Decreto 67/2018 sobre evaluación y la Ley 21.545/2023 de promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con TEA, hacen

referencia al acceso, participación y aprendizajes en igualdad de oportunidades, lo que supone un contexto abierto a realizar los ajustes necesarios para la eliminación de barreras excluyentes. Estas políticas han ido disminuyendo la brecha, sin embargo, aún queda camino por recorrer, ya que las personas que presentan NCC ven restringida su participación y expresión comunicativa.

## ***2.2. TEA y sistemas de comunicación aumentativa alternativa***

Deliyore (2018) señala que “quienes se comunican alternativamente, en tanto no cuenten con recursos de comunicación alternativa, experimentarán barreras excluyentes y discriminatorias, imposibilitando su activa participación en la sociedad” (p.7). Este es el caso de estudiantes que presentan NCC asociadas a un diagnóstico como el TEA, quienes terminan quedando sujetos a opiniones y decisiones ajenas.

El TEA abarca un amplio espectro de trastornos que se caracterizan por deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos, unidas a patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (American Psychiatric Association, 2014). Tanto el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V, 2014), como la Clasificación internacional de enfermedades (CIE-11, 2022) coinciden en unificar a varios trastornos que hoy conforman un espectro de características comunes con diversos grados de afectación.

## ***2.3. Aprendizaje del SCAA y rol de los compañeros de comunicación***

Para el aprendizaje del SCAA los estudiantes deben aprender a comunicarse mediante su dispositivo en conversaciones reales. Se ha establecido como una estrategia exitosa la Estimulación Asistida del Lenguaje (Gómez, 2020), donde compañeros de comunicación enseñan el significado de símbolos y en paralelo verbalizan y modelan el lenguaje a través de una selección de vocabulario basado en el SCAA del propio usuario. De esta forma, resulta relevante la capacitación y entrenamiento de compañeros de comunicación en estrategias basadas en el modelado, como SMORRES (Senner y Baud, 2016) y MODELER (Sennot et al., 2016), que han reportado un impacto positivo en un perfil heterogéneo de usuarios de SCAA (Gómez, 2020), con beneficios en el número de turnos comunicativos, en la longitud media del enunciado y adherencia al SCAA.

Otra característica que facilita la implementación de un SCAA es el principio de patrones motores expuesto en el enfoque LAMP (adquisición del lenguaje a través de la planificación motora). Esto implica la inamovilidad de los símbolos dentro de un SCAA, asemejando la forma en que personas verbales se comunican, sin pensar en cómo se realiza la conducta, disminuyendo la carga cognitiva. Así, el automatizar patrones motores sirve para ampliar cada vez más el lenguaje, reforzar la comprensión y el significado de símbolos, otorgando la posibilidad de anticipar respuestas y resultados basados en tales movimientos (Mason, 2016).

A nivel internacional, Ferreira (2018) da cuenta en su investigación, que los docentes se comunican con sus estudiantes principalmente en forma oral en vez de usar los gestos indicadores necesarios en el uso del SCAA. En esta línea, Septhon (2020) señala que algunas razones para no usar el SCAA en el entorno educativo incluyen: miedo a la tecnología, escaso personal, poca conciencia de la importancia y función de la CAA y dificultades para comprender la extensión del camino de la CAA con las estrategias para apoyar el aprendizaje. Será relevante considerar estos antecedentes para el contexto nacional, particularmente ahora, con la reciente promulgación de la ley

21.545/2023, que plantea poner a disposición herramientas de CAA para facilitar la comunicación y aprendizaje de niñas y niños con TEA.

Por otro lado, una de las estrategias utilizadas para hacer efectiva la implementación del SCAA en el contexto educativo ha sido la presencia cada vez más creciente de un tutor/a o terapeuta sombra, que es un profesional de apoyo a la inclusión o asistente personal (Biggs et al., 2019) quien entrega ayuda cotidiana individualizada de carácter pedagógico y/o terapéutico a un/unos estudiantes con necesidades específicas y cuyo rol principal es potenciar las capacidades funcionales de los estudiantes, incluyendo el manejo de sistemas de comunicación y tecnologías de apoyo (Martínez, 2021; Negri y Leiva, 2017).

En este sentido, junto con definir el tipo de SCAA a utilizar es relevante considerar otros aspectos como: definir roles del equipo multidisciplinario, describir indicadores y criterios de logro (vocabulario, socios comunicativos, entornos, nivel de autonomía esperado), detallar posibles situaciones problemáticas, las formas de comunicación del usuario (uso del dispositivo, gestos, expresiones faciales, etc.), las estrategias utilizadas y el miembro del equipo responsable de usarla (por ejemplo, la enseñanza descriptiva o la estimulación asistida del lenguaje). También resulta necesario definir actividades en que se espera el uso de la CAA, señalando las funciones comunicativas esperadas y el objetivo de dicha actividad.

En síntesis, es necesario que la CAA sea validada como una opción comunicativa en todos los contextos, de modo que permita una amplia gama de funciones comunicativas y no sólo una función instrumental o informativa. Por ello, es importante modelar el uso del SCAA al usuario principal y al resto de compañeros de comunicación quienes observan y participan de las conversaciones, ampliando además su alcance, ya sea implementando más dispositivos o proyectores, capturas de pantalla u otros. Este proceso involucra un trabajo compartido, colaborativo e inclusivo que tiene como principal y último fin hacer posible el derecho a la comunicación, considerando que toda persona haga uso del habla o no, tiene mucho que decir.

### 3. Método

El presente estudio se centra en la experiencia de un estudiante de 8 años de edad, perteneciente a una familia nuclear biparental directa no extendida, con diagnóstico de TEA. Es usuario de un SCAA de alta tecnología con salida de voz. Presenta una comunicación intencional multimodal. Es decir, utiliza gestos (algunos socialmente conocidos y aceptados y otros no), expresiones faciales, palabras aisladas y su SCAA. Asiste hace tres años a un establecimiento educacional particular del sector sur de la Región Metropolitana, Chile, con el acompañamiento permanente de una terapeuta sombra tanto en las clases presenciales como remotas. El establecimiento no posee Programa de Integración Escolar, sin embargo, cuenta con profesionales que apoyan a estudiantes que lo requieren. En el contexto de pandemia, el establecimiento ha funcionado de forma presencial y remota sincrónica, según las fases del Plan Paso a Paso establecido por el Gobierno para enfrentar la emergencia sanitaria por Covid-19.

Este estudio se desarrolla bajo un paradigma interpretativo propio del enfoque cualitativo, de diseño descriptivo interpretativo, del tipo estudio de caso. Desde la perspectiva de Krause (1995) el paradigma interpretativo se enfoca en la comprensión de un fenómeno de estudio a partir de la interpretación que realizan los sujetos. Así, el enfoque cualitativo se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y describe los sucesos que ocurren en la vida de un grupo social (Sáez, 2017). A partir

de un diseño de estudio de caso que, como plantea Flick (2007), se enfoca en un caso concreto, en su particularidad temporal y local, además de ser de utilidad para diagnosticar y evaluar en profundidad situaciones en el ámbito educativo.

Los participantes fueron definidos a partir de un muestreo intencionado y por conveniencia, seleccionando a los sujetos en base a su accesibilidad, proximidad y aceptación a ser incluidos (Otzen y Manterola, 2017), considerando la cercanía y rol de los participantes como principales socios comunicativos. La muestra quedó conformada por: padre y madre del estudiante, dos terapeutas sombras, y educadora diferencial especialista en CAA quien guía del proceso de implementación del sistema.

La recolección de datos se realizó mediante una entrevista semiestructurada (Sáez, 2017) que fue sometida a un proceso de validación por juicio de tres expertas, con formación académica (doctorados y magíster) y experiencia profesional en CAA. Antes de la aplicación de las entrevistas se explicó a los participantes los fines de la investigación y el resguardo de la confidencialidad, anonimidad y voluntariedad durante todo el proceso, solicitándoles la firma de un consentimiento informado. Para la aplicación y registro de las entrevistas se utilizaron plataformas audiovisuales, valorando el registro que otorgan al poder grabar el contenido visual y oral para su posterior revisión, transcripción y análisis.

Esta investigación da cuenta de los criterios de rigor científico de validez, a partir de la triangulación de investigadoras, confirmabilidad y aplicabilidad (Noreña et al., 2012).

El análisis de datos se realizó en base al análisis de contenido, siguiendo la propuesta de la teoría fundamentada en sus fases de codificación abierta y axial. No se utilizaron categorías predefinidas, siguiendo un análisis inductivo. La codificación abierta se realizó a partir de la transcripción textual de las entrevistas, generando conceptos para expresar las ideas de los sujetos, lo que se constituyó en el primer proceso de reducción de datos. A partir de la revisión de códigos, se crearon supercódigos, para luego generar categorías. En la fase de codificación axial se procedió a establecer las relaciones entre las subcategorías y los supercódigos descubiertos.

## 4. Resultados

Se presentan los resultados extraídos a partir de la fase de análisis de los datos. Los resultados se organizaron de acuerdo con tres grandes categorías: contexto familiar, contexto escolar y contexto social; todas ellas con diagramas para facilitar la comprensión de las relaciones.

### ***4.1. Categoría 1. Experiencia en la implementación del SCAA en el contexto familiar***

#### *4.1.1. Obstaculizadores de implementación del SCAA*

En el contexto familiar, la pandemia por Covid-19 es uno de los obstaculizadores predominantes de la implementación del SCAA, lo que se relaciona con las dificultades propias del compañero/a de comunicación, la falta de experiencia en uso SCAA y la escasa necesidad en el uso del mismo.

*Por el cansancio propio de la pandemia es que no hemos podido implementarlo como debería ser a nivel familiar. (Sujeto 5)*

*Como él está en su ambiente de confort, no se crean instancias de comunicación como tan necesarias para utilizar el comunicador. (Sujeto 3)*

En menor medida mencionan el escaso interés en el uso del SCAA, el conocimiento insuficiente de éste y la escasa familiarización con la tecnología:

*Me falta nadar en el SAAC, como la C.M pol., que se mueve de una celda a otra como si nada.* (Sujeto 2)

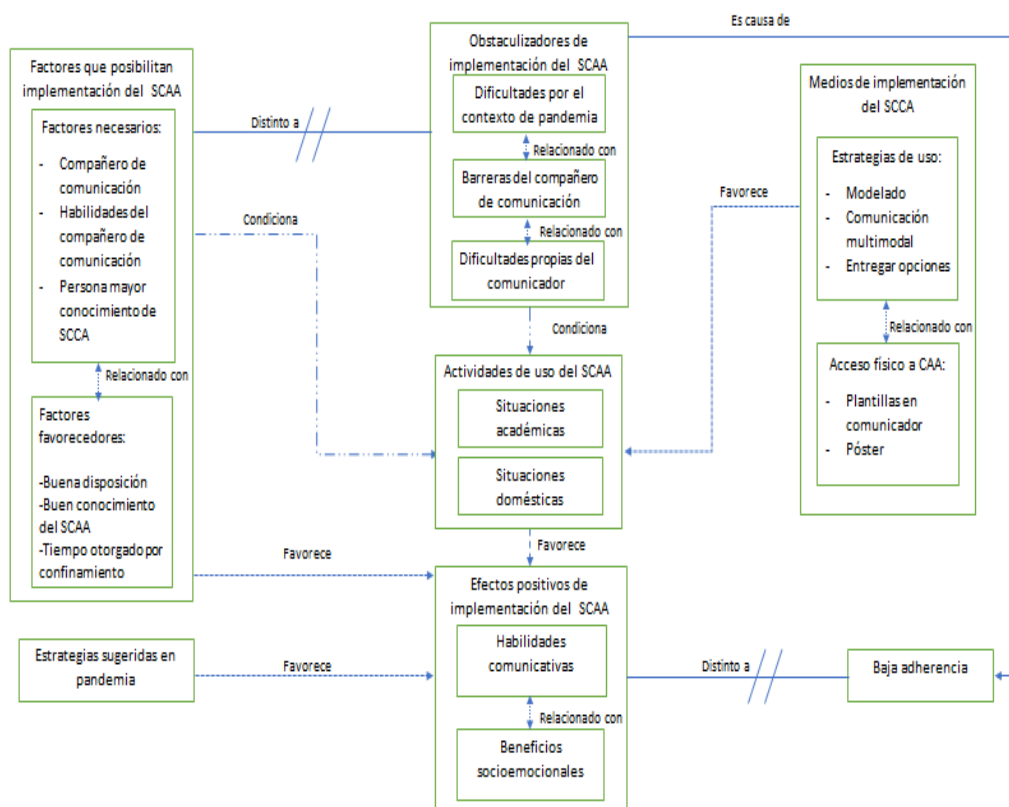
Por otro lado, están los requerimientos propios del comunicador, incluyendo la dificultad de desplazamiento y la consideración del comunicador como una herramienta poco idónea.

*Iba al iPad, y de repente no necesariamente al comunicador (...) le encantaba ver la galería de fotos. Entonces, también hay que ir viendo cuáles son las restricciones (...) que el uso del iPad sea exclusivo del comunicador.* (Sujeto 1)

Los obstaculizadores generan baja adherencia al uso del SCAA, efecto poco frecuente pero relevante, ya que es el único impacto negativo en el contexto familiar.

Figura 1

*Relaciones de la categoría experiencia en la implementación del SCAA en el contexto escolar*



#### 4.1.2. Efectos positivos de implementación del SCAA

Destacan las habilidades comunicativas que han visto potenciadas en el estudiante: facilitar la comprensión del lenguaje, aumento de habilidades expresivas, y uso del comunicador para comentar, pedir y responder. Asimismo, se reportan beneficios socioemocionales en el estudiante y su entorno familiar.

*En el fondo el comunicador no sólo es una ayuda para él, sino como mamá, el comunicador es una ayuda para mí también, porque a mí me ayuda a poder comunicarme con un hijo que es totalmente visual.* (Sujeto 2)

Estos efectos son potencialmente favorecidos por estrategias sugeridas para implementar el SCAA en el contexto familiar durante la pandemia, otorgadas por quienes tienen mayor conocimiento teórico y práctico en CAA.

### 4.1.3. Factores que posibilitan implementación del SCAA

Como factores favorecedores destaca la buena disposición y el buen conocimiento en CAA, además de contar con más tiempo en el hogar debido al confinamiento. Como factores necesarios se visualiza el requerimiento de contar con una persona con mayor conocimiento en CAA, la necesidad de compañeros de comunicación y las habilidades de dicho compañero.

*Dejar espacio para que ellos se puedan comunicar, tengo que estar, no sé...una actitud de escuchar, lo que vaya a decir el niño a partir de lo que dice, interpretar o tratar de darle un sentido a la comunicación. (Sujeto 5)*

### 4.1.4. Actividades de uso del SCAA

Destacan su uso para actividades académicas y para situaciones domésticas. Estas actividades son favorecidas por medio de la implementación del SCAA, incluyendo estrategias de uso como el modelado, la comunicación multimodal y la entrega de opciones, el uso de plantillas o carpetas, y de un póster con vocabulario esencial.

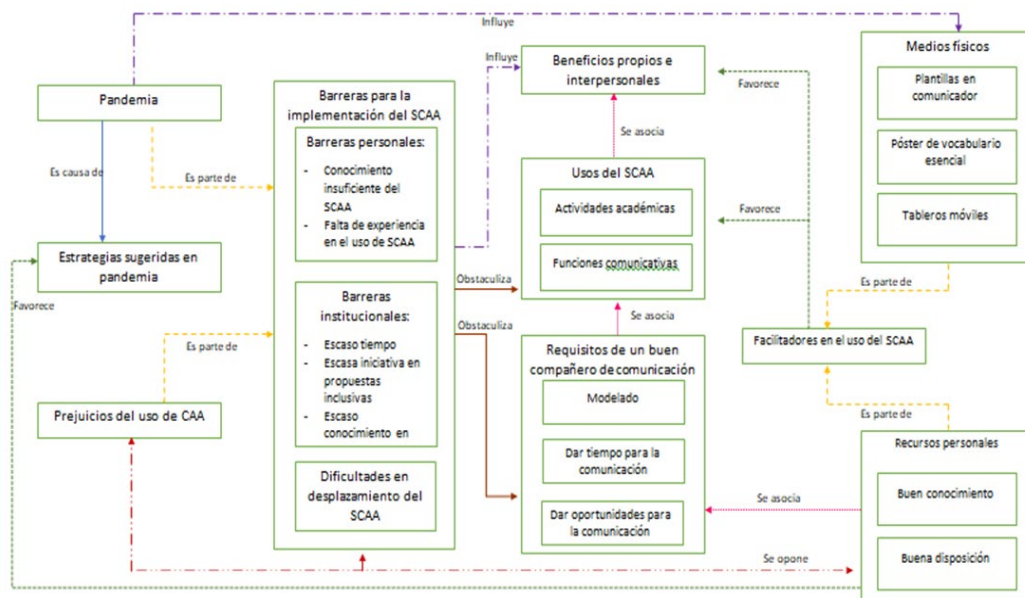
*Principalmente lo que han estado haciendo los papás es modelar en la medida de lo posible, de verdad, incorporar en las rutinas el comunicador, irlo adaptando claramente a las necesidades que ellos tienen. (Sujeto 4)*

*Dentro de la casa usaba plantillas que se podían utilizar y estas pantallas son, no sé, por ejemplo... en el tema del desayuno. (Sujeto 1)*

## 4.2. Categoría 2. Experiencia en la implementación del SCAA en el contexto escolar

Figura 2

Relaciones de la categoría experiencia en la implementación del SCAA en el contexto escolar



### 4.2.1. Barreras para la implementación del SCAA

En este contexto, los participantes distinguen barreras personales, institucionales y de desplazamiento del SCAA. Dentro de las barreras personales destacan el conocimiento insuficiente sobre los SCAA y la falta de experiencia en su uso.

*Esa es como la falencia más grande que puede haber dentro del sistema escolar, el no saber cómo acceder al niño o cómo es la utilización de este tablero. (Sujeto 3)*

En las barreras institucionales, destaca el escaso tiempo para la preparación y difusión sobre CAA en el establecimiento, las escasas iniciativas en propuestas inclusivas por parte de la institución escolar asociadas a un reducido conocimiento respecto de inclusión en general, siendo éstas gestionadas por los padres y profesionales externos.

*Nosotros vamos proponiendo todo el tiempo y ellos van diciendo sí, okey, ya, de acuerdo ¿Me entiendes? Y ellos aceptan la propuesta, no es que ellos definan.*  
(Sujeto 5)

Además de ciertos prejuicios como el posible *bullying* por uso de un comunicador, el SCAA como distractor para sus pares y las capacidades disminuidas que atribuyen al estudiante en situación de discapacidad.

En cuanto a las dificultades de desplazamiento, señalan los riesgos que puede tener el estudiante al estar mirando el iPad y no atender a los posibles riesgos u obstáculos del lugar.

*Andar con el iPad en el patio ... que se vaya a caer el estudiante por estar mirando el iPad.* (Sujeto 1)

Por otra parte, el contexto de pandemia se entiende como una barrera significativa, en tanto no ha permitido el mayor conocimiento y uso del SCAA.

*En el fondo es difícil usarlo a distancia cuando la otra persona no tiene el sistema e incluso, no lo conoce mucho.* (Sujeto 4)

#### 4.2.2. Facilitadores en el uso del SCAA

Los aspectos favorecedores en el contexto escolar son los medios físicos y los recursos personales.

Entre los medios físicos se encuentra el uso de plantillas digitales que contempla el SCAA como refiere el Sujeto 2:

*Me vi en la necesidad de, en la carpeta de lenguaje, hacer subcarpetas... entonces en la carpeta de lenguaje, creé por ejemplo la carpeta de La Pincoya.*

Además del uso de póster del tablero con palabras esenciales y el uso de tableros móviles personales con palabras esenciales.

*Habíamos hasta impreso muchos de esos cartelitos para que los niños se lo pudieran poner cuando quisieran hablar con mi hijo.* (Sujeto 2)

En cuanto a los recursos personales se identifica el conocimiento del uso del SCAA facilitado por la familia a la comunidad educativa y la buena disposición de ésta para incorporar al estudiante usuario de CAA.

*Ella había tenido una instancia de poder ir al colegio a explicarle a esos profesores cómo se hacía o de qué se trataba este comunicador, de la existencia de él, cómo se utiliza, etcétera.* (Sujeto 3)

#### 4.2.3. Requisitos de un buen compañero de comunicación

Surgen elementos que se configuran como necesarios para ser un socio comunicativo adecuado y preciso, entre los que se menciona el uso del modelado, el dar tiempo y oportunidades para la comunicación.

*Lo importante es dar las oportunidades de comunicación ... estar atento a dar los tiempos, a lo mejor, a modelar parte importante de su uso de la comunicación.*  
(Sujeto 4)

#### 4.2.4. Usos del CAA

Los facilitadores y requisitos de un buen compañero de comunicación favorecen los usos concretos que se le otorga al SCAA en el contexto escolar, entre los que destacan actividades académicas y diversas funciones comunicativas en que el estudiante utiliza el SCAA, tal como responder, comprender el lenguaje, comentar y pedir.

*Él puede decir cuando le preguntan: cuéntanos características de la Pincoya, ... puede decir pelo largo, tiene el pelo largo cachay, es mujer, vive en el mar. (Sujeto 2)*

#### 4.2.5. Beneficios propios e interpersonales

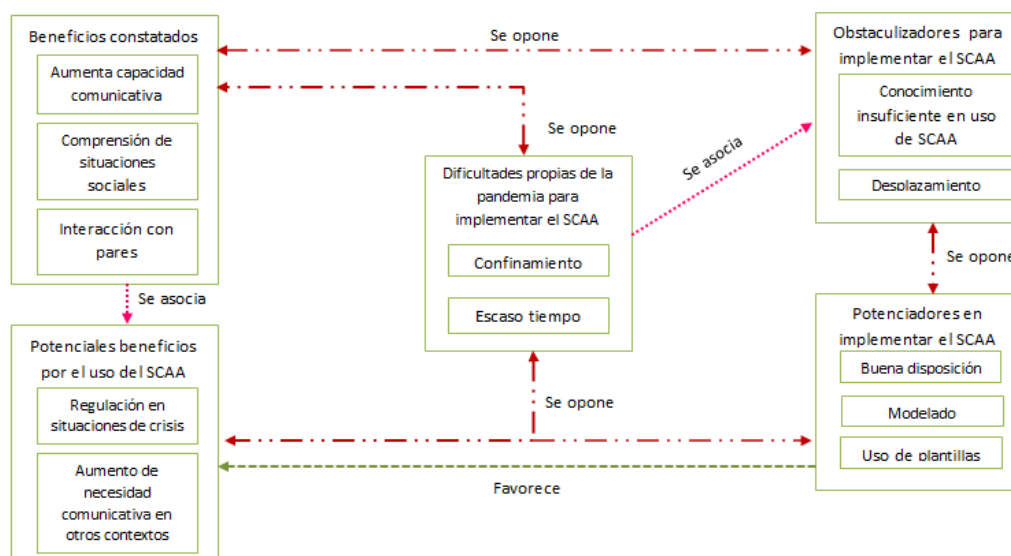
Los beneficios resultan ser varios, además de aumentar su nivel de comunicación, se facilitó la interacción con compañeros y profesores.

*Fue como una explosión del lenguaje ... él pudo abrir muchas más ventanas, interactuar con mucho más de sus pares, tanto profesores como entre sus compañeros, a nivel social le permitió una adaptación mucho más potente. (Sujeto 3)*

### 4.3 Categoría 3. Experiencia en la implementación del SCAA en el contexto social

Figura 3.

*Relaciones de la categoría experiencia en la implementación del SCAA en el contexto social*



En el contexto social destacan dificultades para implementar el SCAA asociadas a la pandemia, señalando el confinamiento y el escaso tiempo por las multitareas realizadas. Esta condición se asocia con otros obstaculizadores, como el conocimiento insuficiente en el uso de SCAA, y los riesgos en los desplazamientos.

*Si yo pienso en un espacio público, que un niño ande con un iPad, es como que se lo pueden robar, que pueda tener como algún riesgo. (Sujeto 1)*

Estos obstaculizadores se oponen a los beneficios que también se visualizan, ya sean constatados o potenciales. Entre los beneficios constatados destaca el aumento de la capacidad comunicativa, la interacción con pares y la comprensión de situaciones sociales.

*Conversa más, tiene más repertorio lingüístico, antes no tenía tanto repertorio. (Sujeto 2)*



*Quería como tener conexión con un chiquitito y él como no controla en sí la fuerza, lo apretaba mucho, este otro niño se asustaba, entonces ahí el comunicador fue un excelente elemento para poder decirle que está bien abrazar al compañero, pero despacio, con calma. (Sujeto 3)*

Como potenciadores de la implementación del SCAA emerge la buena disposición del entorno social, el modelado y el uso de plantillas para situaciones sociales.

*Entonces le hice una carpeta que era no subir a autos de extraños, entonces en esta carpeta también está que tampoco tiene que el tocar manubrio sin permiso. (Sujeto 2)*

## 5. Discusión y conclusiones

La presente investigación permitió recoger la experiencia en el uso de un SCAA, a partir de los principales socios comunicativos en los contextos escolar, familiar y social de un estudiante. Se aprecian importantes hallazgos en cada contexto, sin embargo, focalizamos nuestra discusión en el ámbito escolar principalmente, por la relevancia de éste en la efectiva inclusión de un estudiante en edad escolar y porque es en este contexto donde tanto la familia como los profesionales que trabajan la implementación del SCAA visualizan su mayor utilidad. A nuestro entender, esto se explica debido a que el contexto escolar es el lugar donde se generan la mayoría de los desafíos personales, académicos, sociales y emocionales, tal como lo es para la generalidad de niños y niñas en edad escolar.

En este estudio, el SCAA se encuentra en una fase de implementación inicial, la que se vio marcada por diferentes factores, entre ellos, la pandemia. Sin embargo, en el contexto familiar, la pandemia por Covid-19 resultó ser un factor de doble efecto, al ser mencionado como el principal obstaculizador en el uso e implementación del SCAA, pero a la vez fue el factor que otorgó el tiempo necesario para enfocarse en su aprendizaje. En este espacio, la familia se comunica con el estudiante mediante la comunicación multimodal sin el uso de SCAA, resguardando su uso principalmente para actividades académicas y domésticas mediante el uso de plantillas creadas especialmente para esos fines. En cuanto a los beneficios, destaca el aumento en la comprensión y expresión del lenguaje, visualizando una “explosión del lenguaje” asociado al uso del comunicador, efecto positivo consistente con los hallazgos de Naguib et. al (2015). Por otro lado, como plantea Marden (s.f) todos los participantes concuerdan en que se debe mejorar el aprendizaje, la experiencia y el uso de las palabras esenciales.

En el contexto escolar, la pandemia por Covid-19 ha sido la principal barrera, ya que el estudiante ha visto mermada su asistencia presencial, dificultando el conocimiento y la experiencia de la comunidad educativa con el SCAA. Se destaca la “buena disposición” del establecimiento hacia la implementación del SCAA, sin embargo, son escasas las iniciativas que ellos proponen para utilizar el comunicador especialmente en formato online, lo que se condice con lo establecido por Ferreira (2018), cuando concluye que los docentes en general poseen buena disposición, aun cuando poseen poca formación en diversidad y SCAA, delegando esta responsabilidad a los padres. En el presente estudio, los y las entrevistados refieren escasa formación docente en estos temas, pero reconocen intentos por articular los contenidos al uso de SCAA escogido. Así, cobra fuerza la importancia de capacitar a todos los integrantes de la comunidad educativa (Zangari, 2019), de forma de focalizar los esfuerzos hacia una real inclusión, que como muestra la evidencia no se consigue mediante la contratación de un profesional exclusivo para un o una estudiante, en este caso el terapeuta sombra.

En este sentido, Ferreira (2018) menciona que los docentes continúan comunicándose de forma oral y apuntando, lo cual es corroborado en el caso investigado donde los y las docentes tampoco hacen uso del SCAA y dejan la responsabilidad en la terapeuta sombra, sin ser verdaderos compañeros comunicativos y actores inclusivos. Esto podría asociarse a los prejuicios del entorno escolar, añadiendo a los reportados por Septhon (2020), los recogidos en esta investigación: la posibilidad de *bullying* y el uso del Ipad como distractor. Por otro lado, aunque no fue mencionado por todos los entrevistados, aparece el prejuicio vinculado a la capacidad que se le atribuye a las personas en situación de discapacidad, considerando que una de las características esenciales para implementar exitosamente los SCAA, es asumir la competencia del usuario. Esto implica considerar el desafío de la responsabilidad colectiva que supone asumir las competencias que poseen todos y todas sus estudiantes, reconociendo la necesaria formación teórica y práctica, independiente de su rol en la relación con distintos estudiantes.

Por otro lado, la responsabilidad de facilitar el uso físico de la CAA recae también en este caso, en la familia o profesionales externos, quienes crearon plantillas en el comunicador para las actividades académicas, posters con palabras esenciales en la sala de clases y tableros móviles individuales con palabras esenciales para los pares. Así, pareciera ser que la terapeuta sombra resulta ser una profesional estratégica para implementar el SCAA, lo que coincide con la visión de Negri y Leiva (2017) respecto a la importancia del personal de apoyo para el desarrollo individual, educativo y social de los estudiantes con y sin NEE. Sin embargo, creemos que su presencia permanente y de apoyo individual dificulta la implicancia de docentes de aula y otros miembros de la comunidad educativa en la real participación del estudiante y convivencia con sus pares, contribuyendo más bien a perpetuar un modelo de apoyo terapéutico por sobre un modelo colaborativo de orden institucional que potencie prácticas para desarrollar una cultura más inclusiva. Si se considera además, que desde un punto administrativo el/la terapeuta sombra desde un punto de vista contractual puede depender de la escuela o, por el contrario, delegar esta responsabilidad a la familia. En este último caso, resulta ser una figura controversial porque su presencia queda sujeta al poder adquisitivo de las familias, convirtiéndose entonces en una barrera, lo que contradice el principio de accesibilidad universal, propio de una visión inclusiva.

La inclusión precisa la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes (Blanco y Duk, 2019; Figueroa-Céspedes et al., 2021; Duk et al., 2021); en el caso investigado solo se asegura la presencia del estudiante, sin embargo, la participación y éxito académico se ven menoscabados por la falta de equidad en el acceso a la información y por las escasas posibilidades de participación que se le otorgan al no ser utilizado sistemáticamente el SCAA. Por lo tanto, es un desafío fortalecer y desarrollar iniciativas, prácticas y políticas institucionales desde la perspectiva inclusiva, para derribar barreras y evitar la marginación de estudiantes con necesidades complejas de comunicación. En la medida que el estudiante es capaz de aumentar sus funciones comunicativas a través de un SCAA, mayores serán los beneficios propios e interpersonales que favorezcan su desarrollo integral.

Respecto a las estrategias y modelos para implementar un SCAA, en este estudio se registró interés para implementarlo en los participantes del contexto escolar, pero la pandemia resultó ser un obstáculo. Por lo cual, pese al modelo de participación sugerido por Beukelman y Mirenda (como se citó en Calleja, 2019), éste no fue posible de ejecutar de manera sistemática por los pares. Sin embargo, sí fue posible desprender las habilidades asociadas a un buen compañero comunicativo: usar el modelado o la

estrategia del lenguaje natural asistido, otorgar tiempos comunicativos y proporcionar oportunidades para la comunicación.

Al contrastar los resultados con la teoría del enfoque LAMP (adquisición del lenguaje a través de la planificación motora), vemos que la falta de experiencia en la utilización del SCAA se traduce en falta de automatización para moverse en el comunicador, lo que se relaciona con la necesidad de contar con una persona con mayor conocimiento para la constante creación de carpetas y plantillas específicas acorde al tema abordado. La necesidad de que los compañeros de comunicación y el estudiante automaticen esta habilidad para encontrar con mayor facilidad los elementos pensados resulta fundamental, pues tal como señala Naguib y otros (2015), esto impacta en el aumento de las funciones comunicativas y por ende, en una comunicación más eficaz. Cabe destacar que, si bien la creación de carpetas y plantillas no es lo más recomendado por expertos en CAA, en el presente estudio, ha sido una estrategia fundamental para facilitar su uso en los diversos escenarios en el contexto de pandemia y particularmente en el contexto escolar, donde ha permitido acceder a los contenidos trabajados.

Los resultados presentados relevan la importancia de la relación que existe entre una comunicación efectiva y la educación inclusiva, lo que conlleva una responsabilidad ineludible por parte de las instituciones educativas en la formación y difusión de temáticas relacionadas con la inclusión y la CAA. Por otra parte, el Estado garante del derecho a la educación, cada vez más próximo al desafío de cumplir las metas establecidas para la agenda mundial de educación 2030, debiese velar por promover equidad y calidad en la educación de todos y todas sus estudiantes, incorporando las ayudas técnicas necesarias y por supuesto, la formación teórica y práctica en las comunidades educativas a fin de favorecer el proceso educativo no solo de estudiantes cuyas familias pueden pagar un sistema de comunicación de alto costo y a un profesional de apoyo personal.

En cuanto a la experiencia en el contexto social, la pandemia merma el desarrollo de la CAA y del estudiante en dicho contexto. Así, los participantes asocian el contexto social principalmente con las situaciones que el estudiante pudo experimentar en el colegio, con sus compañeros/as y el uso del comunicador, constatándose beneficios como la interacción con pares, la comprensión de situaciones sociales y el aumento de habilidades comunicativas. A partir de la experiencia, señalan beneficios que podría traer a futuro la implementación del SCAA como la regulación en situaciones de crisis y el aumento de la intención comunicativa.

Sería de gran relevancia continuar estudiando este fenómeno en una modalidad presencial, incorporando otras técnicas de obtención de datos como la observación participante, o bien, evaluando a largo plazo la implementación del SCAA en el establecimiento, ampliando la muestra a otros participantes, como el mismo usuario de CAA, personal directivo, u otros socios comunicativos como sus pares o profesores que tengan que relacionarse con el SCAA y, por tanto, con el/la terapeuta sombra. Asimismo, el alcance de esta investigación se vería potenciado al estudiar el fenómeno en diferentes dependencias educativas, contrastando así los recursos humanos y tecnológicos con que cuenta cada establecimiento, las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos. Por otra parte, si bien es complejo homologar características comunicativas en usuarios de CAA, sería de gran relevancia conocer el impacto de la estimulación del lenguaje natural asistido en estudiantes que utilizan diferentes tipos de SCAA.

Por último, destacamos el aporte de esta investigación, que esperamos sirva de inspiración para a futuras experiencias vinculadas con el complejo proceso de

implementar un SCAA basado en la evidencia y con la flexibilidad que exigen estos tiempos, valorando la individualidad de cada estudiante y su contexto para alcanzar el desafío de la inclusión con todos los niños y niñas, independiente de sus características y necesidades específicas.

## Referencias

- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.
- Biggs, E. E., Gilson, C. B. y Carter, E. W. (2019). “Developing that balance”: Preparing and supporting special education teachers to work with paraprofessionals. *Teacher Education and Special Education*, 42(2), 117-131. <https://doi.org/10.1177/0888406418765611>
- Blanco, R. y Duk, C. (2019). El legado de la conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- Calleja, M.R. (2019). *Análisis de la comunicación y de la discapacidad intelectual desde un enfoque multidisciplinar*. Peter Lang.
- Deliyore, M. (2018). Comunicación alternativa, herramienta para la inclusión social de las personas en condición de discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 22(1),1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.13>
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C. y López, M. (2021). Desarrollo profesional docente para la inclusión: Investigación acción colaborativa a través de estudios de clase en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Ferreira, J. (2018). *A importância dos sistemas de comunicação aumentativa e alternativa na inclusão de alunos com dificuldades severas na comunicação oral* [Trabajo Fin de Grado]. Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação..
- Figueroa-Céspedes, I., Soto Cárcamo, J. y Yáñez-Urbina, C. (2021). Dimensiones clave para el desarrollo escolar inclusivo: Conocimiento emancipador en una experiencia de asesoramiento colaborativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 166-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155>
- Flick, U. (2007). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gómez, B. (s.f). *Implementación en el aula de un SAAC basado en palabras esenciales*. Assistiveware.
- Gómez, M. (2020). El aumento del imput lingüístico en la comunicación aumentativa alternativa. En G. Román, N. Idoyaga y D. Apaolaza (Coords.), *Metodologías y herramientas inclusivas en contextos educativos* (pp. 19-34). Graó.
- Hernández, R. (2002). Contribuciones al análisis estadístico. *Revista Venezolana de Ciencia Política*, 23, 132-134.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa. Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.
- Lampert-Grassi M. (2018). Trastorno del espectro autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido. *Asesoría técnica parlamentaria*. BCN.
- Marden, J. (s.f). *Enseñando con Palabras Esenciales*. Assistiveware.

- Mason, P. (2016). *Language acquisition through motor planning (LAMP): Impact on language & communication development for students with complex disabilities*. Boston College.
- Martínez, M. (2021). ¿Tutor sombra o profesional de apoyo?: Redefiniciones para una escuela inclusiva. *Educere*, 25(81), 441-455.
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. MINEDUC.
- Naguib, M., Bruck, S. y Costley, D. (2015). Comunicación aumentativa y alternativa para niños con trastorno del espectro autista: una evaluación basada en la evidencia del programa language acquisition through motor planning (LAMP). *Revista Educación Convincente*, 2(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1045807>
- Negri, M. y Leiva, J. (2017). Los profesionales educativos como agentes de capacitación socio-laboral de los jóvenes con diversidad funcional intelectual. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1 (11), 62-81.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Revista Aquichan*, 12(3), 263-274.
- OECD. (2008). *Ten steps to equity in education*. OECD.
- ONU. (2006). *Convención internacional sobre derechos de las personas con discapacidad*. ONU.
- Opertti, R. (2018). 10 notas para apuntalar una agenda de transformaciones educación 2030. En A. Arratia y L. Ossandón (Eds.), *Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas* (pp. 39-82). MINEDUC.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Sáez, J. M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos. Enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis*. Editorial UNED.
- Senner, J. E. y Baud, M. R. (2016). The use of an eight-step instructional model to train school staff in partner-augmented input. *Communication Disorders Quarterly*, 38(2), 89-95. <https://doi.org/10.1177/1525740116651251>
- Sennott, S. C., Light, J. C. y McNaughton, D. (2016). AAC modeling intervention research review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(2), 101-115. <https://doi.org/10.1177/1540796916638822>
- Sephton, F. (2020). Challenging attitudes: Changing communication. *The Journal of communication Matters*, 34(2), 23-25.
- Soto, G. (1996). *Impacto de los SAAC en el desarrollo del lenguaje: Consideraciones teóricas y aplicadas*. Diversidad Murcia Educa.
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales*. Unesco.
- Unesco. (2020). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y Educación: todos sin excepción*. Unesco.
- Viera, A. y Reali, F. (2020). Comunicación aumentativa alternativa y construcción narrativa en niños con parálisis cerebral. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 231-253.
- Von Tezchner, S. (1993). Desarrollo del lenguaje asistido. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 64, 9-28.

Zangari, C. (2012). Helping the general education team support students who use AAC. Perspectives on augmentative and alternative communication. *Journal Perspectives of The Asha Special Interest Groups*, 21(3), 82-91. <https://doi.org/10.1044/aac20.4.104>

Zangari, C. (2019). Encourage students to use AAC by supporting communication partners. *The ASHA Leader*. 24 (4). <https://doi.org/10.1044/leader.SCM.24042019.36>

## Breve CV de las autoras

### Carola Cerpa Reyes

Psicóloga, Licenciada en Psicología y Magíster en Psicología Educacional Universidad de La Serena (ULS). Master en Educación Inclusiva, Universidad de Huelva, España. Diplomada en Docencia Universitaria, Universidad Central de Chile. Se ha desempeñado como Psicóloga Educacional en instituciones escolares públicas y privadas, de educación regular y especial. Académica de pregrado y postgrado en la carrera de Psicología y Magíster en Psicología Educacional, Universidad de La Serena y docente de diversos programas universitarios. Actualmente es académica de la Escuela de Educación Coquimbo de la Universidad Católica del Norte y del Programa de Magíster en Educación Inclusiva y del Magíster en Docencia para la Educación Superior en Universidad Central de Chile. Email: [ccerpa@ucn.cl](mailto:ccerpa@ucn.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6180-5262>

### Lorena Jorquera Arellano

Fonoaudióloga con 12 años de experiencia en población infantojuvenil en el ámbito clínico y educativo. Egresada de la Universidad Mayor. Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Diplomada de Neuropsicología Infantil (PUC) y Comunicación Alternativa Aumentativa (UDD). Ha desarrollado docencia en la carrera de fonoaudiología en temáticas vinculadas al neurodesarrollo, comunicación y lenguaje infantil. Ha ejercido tutorías vinculadas a estrategias diversificadas para estudiantes en la condición del espectro autista (MINEDUC). Actualmente trabajando con población infantojuvenil en el sector privado y gestionando estrategias para la inclusión como lo es la publicación del cuento “El sorprendente plan de un picaflor y sus amigos: Los animales chilenos” del cual es coautora. Email: [fonoaulacta@gmail.com](mailto:fonoaulacta@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2210-9093>

### Javiera Toro Lisboa

Fonoaudióloga con 9 años de experiencia en población infantojuvenil en el ámbito de la educación especial y regular. Egresada de la Universidad de Concepción. Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Diplomada en Coordinación de PIE, en Trastornos específicos del lenguaje, en Neurorehabilitación Infantil y en Comunicación Alternativa Aumentativa. Además de contar con formación en diversas metodologías de abordaje para trastornos del neurodesarrollo. Comprometida con acercar la labor fonoaudiológica a diversas poblaciones, gestionando proyectos de atención comunitaria y proyectos de extensión académico. Actualmente trabajando en Chiloé, en una escuela regular que cuenta con cursos de educación especial para niños y adultos. Email: [jtorol@udd.cl](mailto:jtorol@udd.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5756-833X>

## Del Apoyo dentro del Aula a la Codocencia: La Visión de los Docentes de Apoyo en Educación Primaria

### From Support within the Classroom to Co-teaching: The Vision of Support Teachers in Primary Education

Lucía Gayol<sup>1,\*</sup>, Marta Sandoval<sup>2</sup> y Gema de Pablo<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Colegio Público Clara Campoamor de Riaño, España*

<sup>2</sup> *Universidad Autónoma de Madrid, España*

#### RESUMEN:

Los y las docentes se enfrentan desde hace años a una doble exigencia, percibida como contradictoria, ofrecer una educación común para todos y todas y, a la vez, reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje individuales de cada estudiante. Los docentes de apoyo (tradicionalmente conocidos en España como especialistas en Pedagogía Terapéutica) han tenido un papel relevante en dicha demanda. El presente estudio se centra en conocer la percepción de estos profesionales sobre las prácticas de apoyo, analizando la codocencia como práctica educativa inclusiva. Dicho estudio se centra en las Comunidades Autónomas de Madrid y del Principado de Asturias. Se utilizó una metodología cualitativa a través de grupos de discusión o grupos focales en la que participaron 91 docentes de la especialidad de Pedagogía Terapéutica. Los resultados revelan las principales percepciones que estos tienen respecto al tipo de apoyo que desarrollan en sus centros y la eficacia de la codocencia como práctica educativa inclusiva.

#### DESCRIPTORES:

Codocencia, Inclusión educativa, Diversidad, Escuela de primaria, Proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### ABSTRACT:

For years, teachers have been facing a double demand, perceived as contradictory: to offer a common education for all and, at the same time, to recognise and adjust to the individual learning needs of each student. Support teachers (traditionally known as specialists in Therapeutic Pedagogy) have played a relevant role in this demand. This study focuses on the perception of these professionals on support practices, analysing co-teaching as an inclusive educational practice. This study focuses on the Autonomous Communities of Madrid and the Principality of Asturias. A qualitative methodology was used through discussion groups or focus groups on which 91 teachers' specialists Therapeutic Pedagogy participated. The results reveal the main perceptions they have regarding the type of support they provide in their centers and the effectiveness of co-teaching as an inclusive educational practice.

#### KEYWORDS:

Co-teaching, Educational inclusion, Diversity outreach, Primary school, Teaching-learning process.

#### CÓMO CITAR:

Gayol, L., Sandoval, M. y de Pablo, G. (2023). Del apoyo dentro del aula a la codocencia: La visión de los docentes de apoyo en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 111-122.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100111>

## 1. Introducción

La literatura sobre la educación inclusiva ha documentado repetidamente durante varias décadas, los efectos positivos de la colaboración docente en la eficacia de las prácticas inclusivas (Ainscow, 2016; Carter et al., 2009; Florian, 2004; Naraian, 2010). De hecho, la colaboración entre el profesorado y docentes de apoyo se consideran un indicador de calidad en los entornos inclusivos (Abellán et al., 2021; Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2011; González-Laguillo y Carrascal, 2022; Sandoval et al., 2018).

Cualquier estructura de colaboración docente se realiza en función de las concepciones que tengan los docentes sobre lo que es colaborar y en qué ámbitos debe hacerse, las habilidades profesionales, y las condiciones del centro y del aula para hacerlo posible (Cook y Friend, 2005; Whittaker y Van Garderen, 2009). Una de estas modalidades de colaboración formal es la codocencia o enseñanza compartida (en este texto se emplean ambos términos indistintamente), que se define como dos o más docentes que colaboran para impartir una asignatura en un mismo espacio, teniendo ambos la responsabilidad de la programación, la instrucción y la evaluación (Conderman et al., 2009; Cook y Friend, 1995; Fluijt et al., 2016). La codocencia, en particular, puede ser una forma para la personalización de la enseñanza, ya que con dos o más docentes en el aula existe mayor alcance de apoyo para todo el estudiantado; además facilita la evaluación de las necesidades del alumnado y, en consecuencia, permite a los docentes decidir más rápidamente qué tipo de apoyo es apropiado y plantear situaciones de aprendizaje acordes a las diversidades del grupo.

La codocencia requiere la adquisición y desarrollo de diversas habilidades, por lo que es un proceso gradual en el que se comienza por la forma más sencilla, que usualmente corresponde a una docente enseña (tutor o docente del aula) y otro asiste (docente de apoyo). De hecho, la diferencia fundamental entre el modelo de apoyo dentro del aula y la codocencia reside en las funciones que realizan ambos docentes estando dentro del aula. En la codocencia, el docente de apoyo no solo se centra en apoyar a los estudiantes identificados con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), sino a todos, teniendo un papel más relevante en el diseño, instrucción y evaluación de todo el alumnado. En este sentido, el alumnado con más necesidad de ayuda no queda etiquetado por el hecho de tener que salir del grupo aula y puede seguir manteniendo como referente a los docentes habituales, lo que provoca una mayor inclusión en el grupo de iguales, una mayor aceptación de las diferencias por parte de todo el grupo y un mayor nivel de formación en estrategias educativas para ambos docentes. No obstante, si el docente de apoyo se centra en realizar actividades diferenciadas con estudiantes concretos puede construir una barrera para la participación de los y las estudiantes más vulnerables en situaciones cotidianas de clase (Hemmingsson et al., 2003; Sandoval, et al., 2019; Takala, 2007), especialmente, cuando el apoyo es nominal e individual, un fenómeno calificado como “efecto velcro” (Giangreco et al., 2005).

La codocencia revierte en una mejor atención del alumnado, teniendo un conocimiento más amplio de lo que ocurre en el aula y ofreciendo la posibilidad de ajustar las medidas específicas a las necesidades. También facilita la autonomía del alumnado en entornos ordinarios y mejora el clima escolar y la convivencia favoreciendo procesos de cohesión grupal y conocimiento mutuo entre iguales. Además, la codocencia representa una de las claves más eficaces para atender a la diversidad de todo el estudiantado en el aula, ya que plantea distintas estrategias metodológicas, distintos tipos de actividades, distintas formas de agrupamientos, lo que contribuye de una



manera excepcional a ampliar las respuestas a la diversidad del alumnado (Jardí et al., 2022; Strogilos y Avramidis, 2016). Son muchos los autores que han propuesto una clasificación de las modalidades de codocencia (Cook y Friend, 1995; Hughes y Murawski, 2001; Mastropieri, Scruggs y Mcduffie, 2007), aunque todos ellos muestran su acuerdo en considerar cinco: a) Uno enseña-otro asiste: el profesorado del aula asume la responsabilidad de la enseñanza y, el otro docente, ayuda a los alumnos que presentan dificultades de comprensión o de participación; b) Enseñanza por estaciones: Los y las estudiantes se reparten en grupos donde cada grupo realizará distintas actividades e irán rotando; c) Enseñanza paralela: El grupo se divide en dos subgrupos y cada docente puede explicar el mismo contenido simultáneamente o contenidos distintos. A mitad de la sesión, las y los docentes cambiarán de grupo; d) Enseñanza alternativa: Se divide la clase en dos subgrupos, uno de ellos más pequeño, con el que uno de los docentes trabajará ciertos contenidos que necesitan refuerzo y el otro docente atenderá a los demás y, por último, e) Enseñanza en equipo, en la que ambos docentes planifican, enseñan y evalúan al mismo tiempo.

En España, ni la codocencia ni el “apoyo dentro del aula”, modelos que permiten tener a dos o más profesores dentro de un aula, son prácticas habituales en los centros educativos. Aunque comienzan a emerger en algunas comunidades autónomas que, de manera reciente, cuentan con normativa que dicta un modelo de intervención de apoyo dentro del aula ordinaria, dejando la atención “fuera del aula” para casos excepcionales solo cuando el análisis del contexto o los contenidos de enseñanza así lo requieran (por ejemplo, pensemos que un estudiante necesite trabajar contenidos relacionados con un sistema aumentativo de comunicación).

La codocencia ofrece la oportunidad de que los y las docentes exploren sus propias prácticas, así como las de otros y, refuercen la responsabilidad ética de construir conocimiento colaborativo y “conciencias educativas inclusivas” en todos los agentes comunitarios, comenzando por ellos mismos. No se trata de acentuar los diferentes roles profesionales, sino de aprovechar al máximo las sinergias identitarias y la complementariedad de los perfiles profesionales en la inclusión educativa (Williamson et al., 2019).

El presente estudio pretende conocer las expectativas, creencias y prácticas que tiene la aplicación de un modelo de docencia compartida en el aula desde la visión de las y los docentes en Pedagogía Terapéutica en Educación Primaria para identificar qué aspectos son fundamentales para que este colectivo pueda ejercer una codocencia real en lugar de situarse, exclusivamente, como modelo de apoyo para uno o más estudiantes.

## 2. Método

La investigación adoptó un enfoque cualitativo a través de grupos de discusión o focales. Estos grupos nos proporcionan la posibilidad de interpretar y reconstruir la realidad a través de las percepciones del profesorado de apoyo. Fueron concebidos por la necesidad de acompañar la investigación de un proceso de análisis y reflexión por parte de los propios docentes, que perseguía la interacción del grupo y su análisis posterior. Este enfoque permitió contextualizar los resultados basados en la experiencia de profesionales de Pedagogía Terapéutica. Se llevaron a cabo doce grupos de discusión en los que se analizaban distintos aspectos en torno al apoyo “dentro del aula”.

Se llevó a cabo un muestreo intencional por conveniencia mediante la técnica bola de nieve (Dusek et al., 2015). Se pidió a distintos miembros de la comunidad universitaria

y centros educativos de las dos Comunidades Autónomas la difusión del proyecto para encontrar a docentes que realizaran los apoyos educativos dentro del aula de referencia preferentemente. Específicamente los criterios de selección fueron: 1) Docentes de apoyo (especialistas en Pedagogía terapéutica) de centros con titularidad pública de Educación Primaria de dos comunidades autónomas; Principado de Asturias y Comunidad de Madrid, 2) Docentes que realicen algunos apoyos educativos dentro del aula desde hace al menos dos cursos, y 3) Diversidad de edad y género y 4) Disponibilidad de participación y tiempo.

Se conformaron 12 grupos de discusión de docentes de apoyo (Pedagogía Terapéutica) entre 7 y 8 participantes, en dos comunidades autónomas españolas (8 en el Principado de Asturias y 4 en la Comunidad de Madrid). El número total de participantes fue de 91 (85 mujeres y 6 varones).

En el Cuadro 1 se muestran las características de las personas participantes en estos grupos de discusión.

### Cuadro 1

#### *Características de los participantes en los grupos de discusión*

Grupo	Participantes	Tipo de centro
1	8 (7 Mujeres y 1 Varón)	Mixto (7 públicos 1 concertado)
2	8 (7 Mujeres y 1 Varón)	Mixto (7 públicos 1 concertado)
3	8 (7 Mujeres y 1 Varón)	Mixto (7 públicos 1 concertado)
4	7 (6 Mujeres y 1 Varón)	Únicamente públicos
5	6 (5 Mujeres y 1 Varón)	Únicamente públicos
6	7 mujeres	Únicamente públicos
7	9 mujeres	Únicamente públicos
8	7 mujeres	Únicamente públicos
9	8 mujeres	Mixto (6 públicos y 2 concertados)
10	7 mujeres	Únicamente públicos
11	8 mujeres	Únicamente públicos
12	8 (7 mujeres y 1 Varón)	Mixto (7 públicos y 1 concertado)
<i>Total</i>	<i>91 participantes (85 mujeres y 6 varones)</i>	<i>6 concertados y 85 públicos</i>

*Nota.* Compilado por las autoras.

Los grupos de discusión se han estructurado en torno a un guion de preguntas estructuradas y categorizadas en diferentes dimensiones. Estas corresponden a dimensiones implícitas en la percepción que los especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) tienen sobre las estructuras del apoyo dentro del aula y codocencia que desarrollan en sus centros y, especialmente, sobre el desarrollo de las funciones y roles que desempeñan dentro de las mismas, concretamente en lo que se refiere al apoyo dentro del aula.

Toda la información fue transcrita y analizada a través de un análisis de datos cualitativo progresivo siguiendo las directrices de Miles et al. (2014). El análisis se llevó a cabo en dos etapas. En la primera etapa, investigadores del equipo realizaron un análisis estructural a partir del cual se creó un sistema inductivo estableciendo unas categorías y subcategorías iniciales, derivadas del marco teórico y de los objetivos del estudio. En la segunda etapa, el equipo de investigación se reunió para redefinir la información donde emergieron nuevas categorías y códigos.

En el Cuadro 2 se muestran las categorías finales utilizadas para el análisis de los grupos de discusión.

**Cuadro 2*****Categorías finales utilizadas para el análisis de los grupos de discusión***

Dimensiones	Categorías
Autopercepción de eficacia del apoyo	Eficacia del apoyo desarrollado en el centro Eficacia del apoyo dentro del aula vs apoyo fuera del aula
Apoyo dentro del aula	Frecuencia Modalidades de codocencia Concepción apoyo dentro del aula Formación y conocimientos Experiencia profesional en el apoyo Sensaciones y sentimientos Planificación y coordinación Aspectos positivos Aspectos negativos Cualidades personales y profesionales ideales Satisfacción del tutor en la práctica de la codocencia Satisfacción del alumnado en la práctica de la codocencia Satisfacción del PT en la práctica de la codocencia Relación e interacción entre docentes Entorno aula Normas y rutinas Destinatarios apoyo Impacto apoyo para la inclusión

**3. Resultados**

Los resultados se han agrupado en las distintas categorías de análisis mencionadas. Debido a su extensión, nos hemos centrado para la redacción de este texto en: a) autopercepción de la eficacia de sus prácticas en la enseñanza conjunta, b) valoración de las modalidades de codocencia utilizadas y c) condicionantes profesionales y, por último, y d) percepción del desarrollo docente a través de la codocencia.

***3.1. Autopercepción de la eficacia del apoyo dentro del aula***

En la mayoría de los grupos de discusión se destaca que cuando dos docentes están dentro de un aula y los apoyos no se dirigen a un estudiante o estudiantes concretos, se destacan valores como la inclusión, la participación, el desarrollo emocional y personal o la pertenencia al grupo de algunos estudiantes que de otra manera se sentían excluidos.

En relación con la autopercepción acerca de la eficacia del apoyo dentro del aula en contraposición al apoyo fuera, los y las profesionales aluden a distintos condicionantes para valorarlo, como pueden ser las características intrínsecas del alumnado, del aula y principalmente de la planificación de las sesiones por parte del docente de aula (tutor o tutora). Aunque la mayoría de estos docentes creen que el apoyo que desarrollan en sus centros es eficaz y da respuesta a demandas y necesidades concretas, creen que podría ser más funcional si existiera una buena coordinación previa de las sesiones.

En general, perciben que, aunque el apoyo dentro del aula no sea el deseado, siempre resulta beneficioso. Sólo cuatro docentes estiman que la falta de coordinación previa durante las sesiones de apoyo lo convierte en algo negativo, en ocasiones. Para muchos de los profesionales, el enfoque del trabajo dentro del aula les genera inestabilidad por la sensación de pérdida del objetivo de intervención específica del PT (Pedagogía

Terapéutica), ya que no queda claro cómo pueden encajarla en el espacio aula y sienten que esa vertiente de la intervención no se desarrolla de forma eficaz.

Los profesionales apuntan la poca funcionalidad del apoyo, sintiéndolo en ocasiones como pérdida de tiempo. Otras personas observan que si se ofrecen apoyos dentro del aula que se basan en aspectos curriculares, se limita el trabajo especializado del PT que consideran que debería encaminarse a cuestiones distintas que las propiamente curriculares, como autonomía, expresión, adquisición de rutinas, etc.

Aunque señalan que su percepción está ligada frecuentemente a la labor emocional con el alumnado más vulnerable. Es decir, perciben prácticas eficaces cuando consideran, como elemento básico, los estudiantes con NEAE están atendidos emocionalmente.

### ***3.2. Modelos de codocencia utilizadas***

La mayor parte de los docentes señalan que realizan apoyo dentro del aula más que codocencia porque su rol está relacionado con el rol de “asistente” al docente del aula, especialmente, con el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Existen experiencias que se organizan en grupos de estudiantes y el o la docente de apoyo atiende a las personas que precisan más ayuda de forma rotativa. En menor frecuencia se encuentran experiencias de enseñanza paralela (15), por estaciones (9) y enseñanza en equipo (6).

También señalan la metodología de trabajo en el aula como un predictor del tipo de apoyo. Por ejemplo, un docente declara: “Bueno, a mí esta semana me han llegado a decir: No hace falta que entres a dar el apoyo porque están trabajando en grupo” (Docente PT N° 12).

Los docentes señalan que la modalidad de apoyo que utilizan suele ser estable a lo largo del curso y que ésta depende del grado de coordinación con los tutores. En los casos en los que existe una buena coordinación (poco frecuente según estiman las personas preguntadas), la sesión se planifica de forma previa y el o la PT desarrolla el apoyo intercambiando roles con el tutor o tutora, asumiendo un rol más dominante en la clase. Esto último es lo deseado por todos los docentes, si bien, la mayoría concluye que la coordinación previa para la codocencia resulta escasa. En los casos en los que el grupo de referencia está organizado de forma cooperativa, el apoyo dentro del aula es más funcional pues se reparten los grupos de trabajo entre ambos profesionales y se desarrolla la modalidad de codocencia en equipo.

Por tanto, la mayoría considera que su funcionalidad está condicionada por la práctica de codocencia que se desarrolle y ésta, a su vez, está determinada por el nivel de coordinación previa con la o el docente del aula.

Respecto a la consideración de los beneficios, gran parte de docentes valoran la codocencia como algo positivo tanto para el alumnado con NEAE como para el resto del estudiantado. Asimismo, perciben como hecho negativo el apoyo para el alumnado con NEAE cuando éste se desarrolla en la modalidad “asistente” en el que se está físicamente cerca, como una sombra, porque lo marca y diferencia. Uno de los docentes participantes lo ejemplifica así: “A ver, depende, porque si te vas a poner al lado suyo así, pues tampoco... lo estás marcando más, entonces no sé muy bien si ayuda o no ayuda” (Docente PT N° 7).

Muchas veces, la actitud del tutor o tutora también condiciona el beneficio del apoyo. Un docente PT lo explica así: “Yo tengo una tutora que cada vez que entro dice: ‘Bueno M viene a ayudar a los que van más lento’ Y yo ¡Ala, venga! Todos los días. Entonces, inclusión, inclusión...” (Docente PT N° 14).

En relación con el desarrollo de la codocencia, la mayoría comparte la opinión que los roles docentes son fundamentales para organizar la codocencia y deben establecerse a priori, evitando las improvisaciones. La totalidad de los profesionales PT señalan que al establecer y acordar las funciones inicialmente, se va consiguiendo mayor igualdad y distintos modelos de codocencia con el paso del tiempo.

Todas las personas comparten la existencia de falta de consenso en la distribución del aula para desarrollar el apoyo dentro en cuanto a las normas de aula o rutinas y dinámicas. Aunque apuntan que existen excepciones concretas en casos relacionados con alumnado que manifiesta conductas desafiantes. Aun así, se concreta que, a veces, aunque se consensuen en un inicio, precisan de revisión.

### **3.3. Condicionantes profesionales**

En primer lugar, los docentes señalan la necesidad de estabilidad laboral del profesorado de apoyo en los centros educativos que relacionan con el asentamiento de principios inclusivos. Otros condicionantes que se destacan residen en la percepción de la figura del profesional de apoyo por parte de otros compañeros y compañeras del centro. La mayoría comparten la idea de que la o el PT es visto por el claustro como un profesional de menor rango. En ocasiones también apuntan la conciencia inclusiva del equipo directivo como un condicionante del desarrollo funcional y óptimo del apoyo dentro del aula.

Respecto a la coordinación, la mayoría alude a una falta de planificación previa de las sesiones de apoyo dentro del aula, prevaleciendo las decisiones espontáneas, como bien señala este docente: “Mira vamos a trabajar sumas y restas con llevadas, te pones ahí al lado del niño e intentas pues eso, que lo haga bien, guiarlo y tal. O sea, normalmente, no lo planificamos conjuntamente”. (Docente PT N° 6).

La mayor parte consideran que la coordinación por los pasillos o en el recreo e incluso a través de redes sociales como “WhatsApp” son muy frecuentes. Algunos condicionan la planificación previa a la metodología de trabajo. Cuando el apoyo se hace en aulas donde la metodología de trabajo es más tradicional, no parece necesaria la planificación.

*Lo que pasa yo creo... bueno cuando la metodología es libro y libreta, tampoco planifican con mucha antelación, es el día la página que les toque, el ejercicio, entonces al final... No, yo también. Entro en el aula y lo que den. La página en la que estén dando, pues ahí. Es que es muy tradicional. Yo creo que pasamos de la integración a la inclusión, pero es que la metodología va con la inclusión y creo que no cambió nada la metodología, en los coles en los que yo estuve. Entonces... es muy difícil avanzar. (Docente PT N° 17)*

Todas y todos los participantes excepto dos, admiten no tener un registro compartido de la sesión. En la mayoría de los casos, señalan que la coordinación depende de la programación que haya hecho el profesorado de la asignatura:

*La tutora que planificaba, que tenía una programación estructurada, que procuraba bueno, en la medida de lo posible, coordinar sin formar a los profes que entran... pues sigue siendo así. Incluso un poco más detallado al poder realizar el seguimiento por escrito, pero, en los casos donde no hay una programación estable, donde no se planifica con antelación, donde se va un poco sobre la marcha... Pues si tú en la sesión que vas a dar no tienes esa planificación estructurada, mucho menos como para coordinarte con nadie. (Docente PT N° 8)*

Algún participante también valora que, aunque el apoyo no se hace como quisieran y permanezcan teniendo un rol secundario en el grupo, el alumnado acaba viéndolos como un docente más, pidiéndoles ayuda como a la figura de referencia. Por el

contrario, otras personas opinan que siempre tienen un papel secundario en el grupo y que el alumnado solicita con más frecuencia ayuda o asistencia al tutor/a.

Por último, los y las docentes PT manifiestan su preocupación sobre la falta de conocimientos y estrategias para desarrollar su trabajo con otro u otra docente dentro del aula, siendo el apoyo dentro una excepcionalidad, en la que muchas personas se encuentran en demasiadas ocasiones improvisando y siendo autodidactas. Esto repercute directamente en las sensaciones y sentimientos que les provoca desarrollar dicho apoyo. Afirman tener condicionamiento hacia varios factores, como la relación entre el propio PT y el tutor o tutora, estimando que es necesario y urgente que se valore el trabajo del PT como algo funcional por parte del tutorando: “Cuando no es de igual a igual fracasa el apoyo dentro porque no existe ni coordinación ni valoración de nuestro trabajo como Pts.” (Docente PT N° 9).

### ***3.4. Percepción del desarrollo docente a través de la codocencia.***

Se han recogido los aprendizajes, que, para los docentes de pedagogía terapéutica, emergen de su práctica de enseñanza colaborativa. Los docentes comparten que aprenden sobre didácticas específicas, metodología y gestión de clase (pedir silencio, responsabilidades de aula, normas de aula, etc.).

Por su parte, los docentes consideran que suelen mostrar a sus compañeros las posibilidades en la capacidad de trabajo de algunos estudiantes y enseñan a gestionar la atención educativa multinivel dentro del grupo.

También señalan que suelen provocar cambios de actitudes en el profesorado para atender a ciertos estudiantes. Señalan que existen docentes de aula que, al principio, muestran reticencias y rechazo al que den apoyo dentro, especialmente porque consideran que les ven como una figura al servicio del alumnado con dificultades, repetidor, que suspende materias...

*Yo este año con uno de los profesores por temas de esos, de alumnos que se puedan sentir un poco intimidados porque no quieren, porque son como muy suyos y no quieren tener...te lo dicen, así como muy tal (...), lo que hicimos fue al principio entre los dos presentarme y presentar la figura del PT como una figura que va a estar en el aula, que va a ayudar a todos, que no es para estigmatizar a nadie ni en concreto estar con ninguno y qué bueno que todos podéis pedirle explicaciones, que todo... Yo creo que es fundamental, explicarlo antes de empezar para que todos sepan lo que hay, no decirse nada más al que tú tienes.*  
(Docente PT N° 26)

## **4. Discusión y conclusiones**

Esta investigación nos ha permitido acercarnos a la voz del profesorado PT y nos ha ayudado a comprender y situar algunas cuestiones relacionadas con las trayectorias y experiencias de estos profesionales en relación con el apoyo dentro del aula. Algunas conclusiones que nos aporta dicho estudio nos permiten observar que estos docentes comparten su compromiso por ofrecer una respuesta educativa inclusiva al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). La mayoría cree en la necesidad de utilizar prácticas educativas como el apoyo dentro del aula, si bien no poseen la formación y los conocimientos necesarios para desarrollarla de forma efectiva. Para ellos y ellas parecen innegables los beneficios de la práctica de la codocencia para la inclusión del alumnado, tal y como han manifestado investigaciones previas con docentes de apoyo (Pancsofar y Petroff, 2016; Paulsrud y Nilholm, 2020; Scruggs et al., 2007).

De la misma forma, casi la totalidad de los y las docentes participantes comparte sentimientos de soledad y aislamiento a la hora de llevar a cabo la codocencia, manifestando frustración a veces por falta de tiempos para la coordinación y, otras, por no sentirse valorados y valoradas por el tutor/a. En este sentido ya hay referencias en otros estudios (Crawford y Porter, 2004; Sandoval et al., 2018) con los mismos resultados. Asimismo, al igual que en otros estudios (Kokko et al., 2021; Paulsrud y Nilholm, 2020; Strogilos y Avramidis 2016) las personas participantes de nuestro estudio tendían a confiar en modelos que requerían menos modificaciones de la instrucción, como la de un docente como un asistente de forma preferente. Especialmente porque el profesorado ordinario a menudo esperaba que realizaran las tareas “asistenciales”. Los resultados ponen de manifiesto la riqueza que puede proporcionar la reflexión sobre la presencia de dos profesionales docentes en el aula, pues las y los participantes destacan la ampliación de conocimiento que suponen las deliberaciones conjuntas que las y los docentes podemos elaborar a partir de nuestras experiencias prácticas.

El compartir vivencias en esta dirección activa nuestra capacidad crítica y nos lleva a plantear mejoras en nuestro día a día en el aula. Muchos de los y las docentes se han dado cuenta, de forma evidente, de la necesidad de establecer criterios estructurales de escuela con relación a los apoyos que definan las funciones de cada docente que comparte el trabajo en el aula principalmente, además de metodologías que favorezcan el desarrollo de las prácticas de codocencia. Emanan, además, diversas necesidades como la de ir más allá de las voces de los y las especialistas de apoyo respecto a su experiencia en codocencia, desarrollando estudios de casos a través de la observación directa a fin de examinar y comprender la práctica de los y las docentes y la relación de estas prácticas con la inclusión del alumnado vulnerable.

Por otro lado, parece necesario también contar con la voz de otros de los protagonistas en la codocencia. Por un lado, las y los tutores, con el objetivo de valorar su visión sobre el apoyo dentro del aula en relación con los aspectos analizados desde la perspectiva del especialista en pedagogía terapéutica. Por otro lado, el estudiantado, dándoles la oportunidad de relatar sus experiencias con el apoyo dentro del aula. Parece claro que para avanzar de la teoría a la práctica se deben seguir estudiando más a fondo el uso de los diferentes enfoques de enseñanza conjunta por parte del profesorado, con el objetivo de poder consensuar un modelo de apoyo dentro del aula que permita una colaboración real y el establecimiento de prácticas basadas en la codocencia que reviertan en un verdadero beneficio para el alumnado.

El personal docente debemos asumir un compromiso a través de la reflexión sobre la práctica. No basta mantenerse, es necesaria una permanente atención y empeño en las prácticas, no sólo para su desarrollo sino también para la consolidación y la mejora imprescindible del cambio, pues tanto para enseñar como para aprender se requiere esfuerzo. En este sentido, la formación en codocencia desde los planes de estudio docente universitarios supone un requisito indispensable para el desarrollo de las prácticas de apoyo inclusivas, partiendo de procesos reflexivos y críticos y aportando conocimientos y experiencias relevantes desde una perspectiva de funcionalidad para el propio cuerpo docente y, por ende, para el alumnado diverso.

Los estudios han revelado que los y las codocentes no parecen aprovechar el potencial de la codocencia porque tendían a confiar en modelos que requerían menos modificaciones en su instrucción, como en el modelo un docente que enseña y otro asiste. Estos resultados están en la línea de otros estudios (por ejemplo, Paulsrud y Nilholm, 2020; Strogilos y Avramidis 2016; Wexler et al., 2018).

De los datos que se desprenden en este estudio, se señala que entre los factores que más influyen en que se realice codocencia se encuentra de manera relevante que la relación entre los docentes sea equitativa. Esto implica que los docentes de Pedagogía Terapéutica aporten estrategias para la inclusión de los estudiantes identificados con Necesidades Educativas de Apoyo, conocimientos sobre las necesidades educativas del aula, metodologías diversas de aprendizaje, etc., mientras que el docente generalista aporte los contenidos, las competencias y las habilidades específicas necesarias que conducen a los objetivos para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, la mayoría de las veces se realiza la estrategia de uno enseña-uno asiste y lo ideal sería que estas estrategias fueran cambiando según el requerimiento de la actividad (González-Laguillo y Carrascal, 2022). Por tanto, esta estrategia innovadora implica voluntariedad, tiempo para la planificación de las actividades, formación, distribución adecuada de roles y responsabilidades y compatibilidad de los docentes a nivel profesional y personal para que todos los participantes, tanto alumnado, como docentes se beneficien de esta práctica educativa (Sinclair et al., 2019).

## Referencias

- Abellán, J., Arnaiz, P. y Alcaraz, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. AEDEANEE.
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172.  
<https://doi.org/10.1108/JPC-12-2015-0013>
- Carter, N., Prater, M. A., Jackson, A. y Marchant, M. (2009). Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(1), 60-70.  
<https://doi.org/10.3200/psfl.54.1.60-70>
- Conderman, G., Johnston-Rodríguez, S. y Hartman, P. (2009). Communicating and collaborating in co-taught classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5), 1-17.
- Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for effective practice. *Focus on Exceptional Children*, 28(2), 1-12.
- Cook, L. y Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 35(4), 6-9.  
<https://doi.org/10.1080/1045988X.1991.9944251>
- Crawford, C. y Porter, G. (2004). *Supporting teachers: A foundation for advancing inclusive education*. L'Institut Roehrer.
- Dusek, G., Yurova, Y. y P. Ruppel, C. (2015). Using social media and targeted snowball sampling to survey a hard-to-reach population: A case study. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 279-299. <https://doi.org/10.28945/2296>
- Florian, L. (2004). Inclusive practice: What, why and how? En S. Maloney y K. Topping (Eds.), *The Routledge Falmer reader in inclusive education (Routledge Falmer Readers in Education)*. Routledge.
- Fluijt, D., Bakker, C. y Struyf, E., (2016). Team reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 187-201.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>



- Giangreco, M. y Broer, S. (2005). Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Exceptional Children*, 71, 457-487.
- Giangreco, M. F., Yuan, S., McKenzie, B., Cameron, P. y Fialka, J. (2005). Be careful what you wish for ... Five reasons to be concerned about the assignment of individual paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children*, 37(5), 28-34.  
<https://doi.org/10.1177/004005990503700504>
- González-Laguillo, B. y Carrascal, S. (2022). La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*, 37, 123-147
- Hemmingsson, H., Borell, L. y Gustavsson, A (2003). Participation in school: School assistants creating opportunities and obstacles for pupils with disabilities. *Occupational Therapy Journal of Research*, 23(3), 88-98. <https://doi.org/10.1177/153944920302300302>
- Jardí, A., Webster, R., Petreñas, C., y Puigdemívol, I. (2022). Building successful partnerships between teaching assistants and teachers: Which interpersonal factors matter? *Teaching and Teacher Education*, 10, 109-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103523>
- Kokko, M., Takala, M. y Pihlaja, P. (2021) Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, 48(1), 112-132. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>
- Miles, S., Lene, D., & Merumeru, L. (2014). Making sense of inclusive education in the Pacific region: Networking as a way forward. *Childhood*, 21(3), 339-353.  
<https://doi.org/10.1177/0907568214524458>
- Naraian, S. (2010). General, special and ... inclusive: Refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1677-1686.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.020>
- Pancsofar, N. y Petroff, J. (2016) Teachers' experiences with coteaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Paulsrud, D. y Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion, a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2018). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 441-454.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533094>
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C. y Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251-266.  
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.v49i3.11412>
- Scruggs, T. E., M. A. Mastropieri, y K. A. McDuffie. (2007). Co-Teaching in inclusive classrooms. A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children* 73, 392-416.  
<https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Sinclair, A., Bray, L., Wei, Y., Clancy, E., Wexler, J., Kearns, D. y Lemons, C. (2019). Coteaching in content area classrooms: Lessons and guiding questions for administrators. *NASSP Bulletin*, 102(4), 303-322.  
<https://doi.org/10.1177/0192636518812701>
- Strogilos, V. y Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 24-33. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12052>
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34, 50-57.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x>

- Wexler, J., Kearns, D. M., Lemons, C. J., Mitchell, M., Clancy, E., Davidson, K. A., Sinclair, A. C. y Wei, Y. (2018). Reading comprehension and co-teaching practices in middle school English language arts classrooms. *Exceptional Children*, 84(4), 384-402. <https://doi.org/10.1177/001440291877>
- Whittaker, C. y Van Garderen, B. (2009) Using a metacognitive approach with case-based instruction to enhance teacher reflection and promote effective educational practices for diverse learners. *Action in Teacher Education*, 31(2), 5-16. <https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463514>
- Williamson, R., Jasper, A., Novak, J., Smith, C., Hunter, W., Casey, L. y Reeves, K. (2019). Re-examining evidence based practice in special education: A discussion. *Journal of International Special Needs Education*, 22(2), 54-65. <https://doi.org/10.9782/17-00022>

## Breve CV de las autoras

### Lucía Gayol

Licenciada en Pedagogía. Funcionaria docente desde el año 2009, ejerce como maestra de apoyo a la inclusión en la especialidad de pedagogía terapéutica en el CP Clara Campoamor de Riaño (Langreo-Asturias). Ha sido profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Oviedo. Email: [luciagarro@educastur.org](mailto:luciagarro@educastur.org)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8396-1795>

### Marta Sandoval

Profesora titular del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinadora del Grupo de investigación Inclusión, Diversidad y Formación del Profesorado. Miembro de la Catedra UNESCO en Educación para la Justicia social. Email: [marta.sandoval@uam.es](mailto:marta.sandoval@uam.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1931-1872>

### Gema de Pablo

Profesora asociada del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la facultad de Formación del Profesorado de la UAM, impartiendo asignaturas de Grado, Doble Grado y Máster. Licenciada en Psicología y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Diploma de Estudios Avanzados y Máster en Sociedad de la Información y el Conocimiento por la Universitat Oberta de Catalunya. Socia fundadora de Jaitek, Tecnología y Formación y miembro del Patronato de la Fundación Siglo22 una organización sin ánimo de lucro dedicada a la innovación en educación e igualdad de género. Además, con estas dos organizaciones, participa en varios proyectos de investigación Erasmus+. Email: [gema.depablo@uam.es](mailto:gema.depablo@uam.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7615-0879>

# Recurso Educativo Digital Abierto para la Enseñanza de Español a Estudiantes Sordos Universitarios

## Open Digital Educational Resource for Teaching Spanish to Deaf University Students

Gloria Esperanza Mora-Monroy <sup>1,\*</sup>, Leyla Hasbleidy Sanabria Camacho <sup>1</sup>, Carlos Manuel Varón Castañeda <sup>2</sup> y Kelly Johanna Roca Ospina <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Colombia, Colombia

<sup>2</sup> Academia Colombiana de la Lengua, Colombia

<sup>3</sup> IED “Colegio República de Panamá”, Colombia

### RESUMEN:

Se presenta una investigación que aporta a los procesos de lectoescritura en español como segunda lengua (L2) de estudiantes sordos de una universidad colombiana con el apoyo de herramientas digitales. Se eligió una perspectiva de investigación-acción colaborativa encaminada a propiciar la construcción colectiva y la reflexión entre estudiantes y profesionales sordos y oyentes. Participaron cuatro estudiantes sordos de diferentes programas de pregrado de la universidad y un equipo de profesionales acompañados por una docente sorda. Los resultados son: la construcción de un recurso educativo digital abierto (REDA) de lectoescritura y la creación de una prueba para evaluar el nivel A1 de español como L2 de dichos estudiantes. Se concluye que la heterogeneidad de los participantes permitió reconocer formas culturales diversas de construir la inclusión y que en procesos de creación digital debe establecerse una relación armónica entre tecnología y métodos/saberes clásicos de las humanidades. A futuro se precisa un pilotaje del REDA y la prueba con un grupo más amplio de estudiantes sordos.

### DESCRIPTORES:

Enseñanza superior, Tecnologías, Educación, Sordos, Español.

### ABSTRACT:

This paper shows a research that contributes to the reading and writing processes in Spanish as a second language (L2) of deaf students at a Colombian university with the support of digital tools. Method: A collaborative action-research perspective was chosen aimed at promoting collective construction and reflection among deaf and hearing students, teachers, and researchers. Participated four deaf students from various undergraduate programs at said university and a team, all of them aided by a deaf teacher. The results are: The making of an open digital educational resource (ODER), the creation of a test to assess the A1 level of Spanish as an L2 of those students. Conclusions: the heterogeneity of the participants allowed for recognition of diverse cultural form for inclusion, and in digital creation processes, a harmonious relationship between technology and humanities' classical methods/knowledge must be established. In the future, a pilot trial of the ODER and the test with a larger group of deaf students will be needed.

### KEYWORDS:

Higher education, Technologies, Education, Deaf, Spanish.

### CÓMO CITAR:

Mora-Monroy, G., Sanabria, L., Varón, C. y Roca, K. (2023). Recurso educativo digital abierto para la enseñanza de español a estudiantes sordos universitarios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 123-143.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100123>

## 1. Introducción

En Colombia, los procesos para consolidar una educación inclusiva han tenido una evolución conceptual y operativa que las instituciones de educación superior (IES) apropian paulatinamente, alimentadas desde pronunciamientos internacionales como la Convención de derechos de las personas con discapacidad (Organización de las Naciones Unidas-ONU, 2008), los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU (2015), la Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (Unesco, 1990), y normativas y lineamientos de orden nacional en torno a educación inclusiva: la Ley 1618 de 2013, el Decreto 1421 de 2017 y los Lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020).

Aunque existen normativas y lineamientos para dicha consolidación, las experiencias relatadas por personas con discapacidad que ingresan a la educación superior (Moreno, 2020; Portilla, 2021; Riveros, 2016) evidencian discrepancias entre lo que se plantea en la normativa para el ejercicio de su derecho a la educación y las condiciones en que tiene lugar su proceso de formación.

La Universidad Nacional de Colombia no ha sido ajena a los propósitos para consolidar una educación inclusiva, ni a los retos para garantizarla. Uno de estos está relacionado con los ajustes para garantizar la formación en segunda lengua (L2) de estudiantes sordos, para quienes la lengua de señas (LS) es su primera lengua (L1) y el español, en su forma escrita, es su L2, y quienes, además, suelen presentar competencias en lectura y escritura inferiores a las de sus pares oyentes (Debevc et al., 2014; Pappas et al., 2018; Rudner et al., 2015;). Según las pruebas de Saber 11 que evalúan los niveles de quienes egresan de la secundaria en Colombia, en las pruebas de 2017 y 2018, la mayoría de las y los estudiantes sordos se ubica en el nivel de desempeño 1; “esto quiere decir que la mayoría (...) tuvo dificultades en responder las preguntas de menor nivel de dificultad en estas pruebas” (Instituto Nacional para Sordos - Insor, 2019).

Estas situaciones se deben, en parte, a la falta de *input* lingüístico de las lenguas orales y a que las lenguas de señas, de naturaleza visogestual, no tienen sistema de escritura (Csizér y Kontra, 2020). Esto limita el aprendizaje en distintas áreas de conocimiento debido a la falta de dominio de las lenguas mayoritarias (Zapata, 2012), y dificulta la inserción laboral.

Además, las personas sordas usualmente provienen de familias oyentes que pueden presentar actitudes de rechazo hacia la LS, por lo cual aquellas suelen iniciar contacto con estas lenguas a los 6 o 7 años de edad, e incluso más tarde, en aquellos casos en los que ingresan a instituciones educativas donde tampoco se promueve el reconocimiento de la LS. Al ir avanzando en su escolaridad suele encontrarse que no hay didácticas diferenciales, existen muy pocos materiales apropiados y se enseña en español signado en lugar de L2. Luego, egresan de la secundaria y la educación universitaria debe hacerse cargo de un proceso fundamental para el ejercicio académico y profesional, para lo cual se debe partir de un nivel básico de lectura y escritura; ante ello, es cada vez más necesario contar con tecnologías para favorecer sus procesos de inclusión.

Con respecto a la enseñanza de lenguas, la Universidad cuenta con normativas que definen, por un lado, las acciones para la enseñanza de la lengua extranjera a todos sus estudiantes (Universidad Nacional de Colombia, 2010); y por otro, los ajustes

específicos definidos para estudiantes sordos, que los eximen de demostrar competencia en L2 (Universidad Nacional de Colombia, 2013). Lo planteado en estas normativas suscitó dos inquietudes: 1) la ausencia de cursos para la enseñanza de L2 para estudiantes sordos, lo que devela unas comprensiones en las que todos los estudiantes que usan el español como L2 (p. ej., sordos e indígenas) se ubican en un grupo homogéneo y se desconocen sus diversidades; y 2) las implicaciones de eximir a los estudiantes sordos de demostrar competencias en L2 sin un debate sobre su pertinencia como herramienta para el acceso a la información y calidad de su formación profesional y laboral, así como para su autonomía y participación social.

En relación con el problema descrito, en este texto se presenta una experiencia de investigación-acción colaborativa e interdisciplinar con estudiantes sordos en la Universidad que llevó a la elaboración de dos productos: una prueba de español como L2, correspondiente al nivel A1 según los lineamientos del Marco Común Europeo para la Enseñanza de las Lenguas (Council of Europe, 2001); y un recurso educativo digital abierto<sup>1</sup> (REDA), construido como objeto virtual de aprendizaje (OVA)<sup>2</sup>, en el que se desarrolla una secuencia didáctica para la enseñanza y aprendizaje del español como L2 para estudiantes sordos. Todo esto guiado por la pregunta: ¿cómo contribuir a los procesos de escritura y de comprensión de lectura en español como L2 para estudiantes sordos de la Universidad Nacional, mediante el apoyo de herramientas digitales, de manera que se fortalezcan los procesos de inclusión, participación y autonomía de esta población?

## 2. Antecedentes y marco teórico

### 2.1. Las TIC en educación superior inclusiva

La literatura en relación con el uso de TIC para favorecer procesos de inclusión de personas sordas en educación superior incluye varias iniciativas relacionadas con el uso de videos que traducen a LS los contenidos de textos en las lenguas mayoritarias (Hashim et al., 2020; Martins et al., 2015; Silva Bohórquez, 2017; Zapata et al., 2018) y con el fomento de ambientes bilingües, biculturales en línea (Kourbetis et al., 2020); y multimodales (González-Montesino y Espada, 2020). Algunos trabajos enfatizan en potenciar el uso de las estrategias visuales propias de la comunidad sorda mediante juegos educativos, imágenes, videos, cómics y metáforas por las que los procesos de aprendizaje pueden entenderse como narración de historias (Capuano et al., 2011; Chaparro Serrano et al., 2011). La mayoría de estas iniciativas se sustentan en criterios de accesibilidad y usabilidad (McKeown et al., 2019; WAI, 2016), así como en los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (Brokop, 2008).

Encontramos trabajos como el de Strassman y otros (2019) sobre la enseñanza del lenguaje académico para los sordos y el curso en línea para sordos de inglés como L2 (Hilzensauer, 2010) *SignOnOne*, continuación de *SignOn* con instrucción en LS. En relación con este último se identifica una dificultad propia de la materialidad cambiante del desarrollo web y, de modo más amplio, de la edición digital como práctica: la base

---

<sup>1</sup> “[...] material que tiene una intencionalidad y finalidad enmarcada en una acción educativa, cuya información es digital, y se dispone en una infraestructura de red pública, como internet, bajo un licenciamiento de acceso abierto que permite y promueve su uso, adaptación, modificación y/o personalización” (MEN, 2021).

<sup>2</sup> “[...] recurso digital que puede ser reutilizado en diferentes contextos educativos” (MEN, s. f.).

tecnológica del proyecto (como la de muchos desarrollados del 2000 al 2010) se soporta en Adobe Flash, lo que imposibilita explorarlo hoy<sup>3</sup>.

Otro es el trabajo de Rudner y otros (2015) sobre enseñanza de sueco escrito a través de la lengua de señas sueca mediante el *software* titulado Omega-is (*Interactive Sentences*) y a través de un modelo pedagógico de multimedia, interacción y reelaboración. Papen y Tusting (2020), por su parte, usan la lengua de señas india y un espacio de enseñanza en línea para compartir contenidos sobre enseñanza de inglés como L2.

Una experiencia de mayor envergadura es el trabajo de Volpato y otros (2018), desarrollado presencialmente y soportado en la plataforma de gestión de aprendizaje (*Learning Management System-LMS*) Moodle de acuerdo con las necesidades de estudiantes sordos jóvenes. Este forma parte de un programa para sordos auspiciado por Erasmus e incluye el abordaje de varias lenguas nacionales: inglés, polaco, alemán, lituano e italiano. Las lecciones incluyen imágenes y videos interactivos en H5P, una estructura que se mantuvo despejada, simple y visual, y explicaciones y tópicos gramaticales explicados con videos en LS.

En el contexto latinoamericano y colombiano, pese a la preocupación por el tema, a las acciones adelantadas en algunas IES y a los hallazgos en procesos de investigación, se requieren mayores avances en relación con el desarrollo de pruebas de clasificación y estrategias para la enseñanza del español como L2 con sordos universitarios mediante TIC. Algunas investigaciones abordan las competencias de lectura y escritura de ellos, pero sin relación con el uso de TIC (Flórez Romero et al., 2010; Rodas Correa y Castaño Piedrahíta, 2020; Vernengo, 2022). Sin embargo, se reconoce su relevancia como estrategia didáctica importante en los procesos educativos de los sordos universitarios, por ejemplo, desde enfoques pedagógicos como el constructivismo (Chaparro Serrano et al., 2011). Según estos autores, videos en LS, pictogramas, chats de texto y mapas conceptuales pueden favorecer el aprendizaje significativo para estos estudiantes.

Una propuesta que vincula el uso de recursos digitales y la enseñanza de L2 es la de Rodríguez (2016), en el desarrollo de un OVA desde la metodología de aprendizaje basado en problemas para favorecer la comprensión de la estructura de la oración, cuyos resultados sugieren un impacto en la comprensión de textos y en la automatización de procesos de aprendizaje. Así mismo, la investigación de Devia (2017) sobre la elaboración de OVA para estudiantes sordos en educación superior y a distancia identificó que su desarrollo requiere ajustes lingüísticos, culturales y de formato que den garantía en la accesibilidad de todos sus contenidos.

## ***2.2. Educación inclusiva en la educación superior colombiana***

Un gran debate que plantea la educación inclusiva radica en garantizar la participación de grupos históricamente excluidos, como la población sorda. Esta voluntad de cambio se devela de formas distintas en cada IES, por ejemplo, a través de la disposición de políticas, programas, oficinas o equipos de profesionales, o en los desarrollos de grupos de investigación, orientados a dar respuesta a las necesidades asociadas con los procesos de educación inclusiva. Más específicamente, según datos del Insor (2017),

---

<sup>3</sup> Adobe Flash® fue una tecnología para el desarrollo de sitios web interactivos, entre los que descollaron las aplicaciones lúdicas y, en menor medida, los contenidos pedagógicos. No obstante, la llegada de HTML5, así como la negativa de Apple Inc. a soportarla en sus dispositivos móviles, llevaron esta tecnología a la obsolescencia.

tan solo el 2 % de las IES realizan acciones para fortalecer la formación en español escrito para estudiantes sordos; 6 % realiza diagnósticos de necesidades para el fortalecimiento de competencias, y apenas 4 % implementa medidas para su nivelación.

Se pueden mencionar iniciativas como el proyecto Manos y Pensamiento, orientado a fortalecer el uso de la LS y la interacción entre estudiantes sordos, así como a desarrollar procesos formativos en español como L2 (Universidad Pedagógica Nacional, s. f.); el modelo de educación inclusiva para sordos de la Universidad ECCI, que plantea procesos académicos en lectoescritura del español como L2 para personas sordas (Universidad ECCI, s. f.); y la estrategia “Sordos en la U”, que resalta la diversidad lingüística, comunicativa y cultural de la comunidad sorda y oferta cursos de enseñanza del español escrito como L2 para estas personas (Universidad de Antioquia, s. f.).

Los retos y desafíos para la Universidad Nacional pasan no solo por la necesidad de ajustar normativas y tener equipos profesionales de apoyo, sino también por comprender el impacto de procesos históricos de exclusión; reconocer sus formas de aprendizaje frente al uso de la LS como L1 y del español como L2, y analizar las implicaciones de esto en los procesos pedagógicos, académicos y de acompañamiento.

### ***2.3. Fundamentación conceptual***

Dado el reconocimiento de la lengua de señas colombiana (LSC) en la comunicación y como derecho que tiene esta comunidad en sus procesos educativos, surge la propuesta educativa bilingüe-bicultural; esta reconoce que en la formación de la persona sorda deben estar presentes las dos lenguas (Rudner et al., 2015). Además, ostenta ventajas significativas en la educación plena para las personas sordas e “implica la puesta en práctica de dispositivos pedagógicos enfocados a la construcción de un puente que vincule la enseñanza de la LSC y la lengua escrita, permitiendo [su] desarrollo equilibrado” (Mugnier, 2006, citado en Lissi et al., 2012, p. 302). La literatura también señala que las aproximaciones bilingües ayudan a construir la autoestima de los estudiantes sordos, a valorar la LS y a reconocer el valor de su cultura.

Para el diseño de las actividades del REDA y el encuentro con los estudiantes sordos se tomaron ideas de esta propuesta educativa bilingüe bicultural, a fin de posibilitar desde la interacción en LS la reflexión sobre su identidad como personas sordas y reconocer características que los hacen parte de una comunidad. Asimismo, al tener bases y fundamentos en su L1 se da vía para el aprendizaje de la L2 (Rudner et al., 2015). En este sentido, Brokop y Persall (2009) señalan que, aunque algunos sordos hayan sido criados en ambientes oralistas, en la adolescencia ven la necesidad de aprender LS y se sienten parte de esta comunidad, por lo cual usarla en los procesos de enseñanza de la L2 tiene efectos importantes en la motivación (Csizér et al., 2020). De esta manera, las actividades planteadas consideraron elementos culturales e identitarios de la persona sorda, textos sobre líderes de esa comunidad y elementos culturales de la persona sorda a través de su L2. Así también lo plantean Rodas Correa y otros (2020) para la enseñanza del español escrito.

En la construcción del recurso y la creación de la prueba de español como L2 para sordos se tuvieron en cuenta los lineamientos del MCERL (Centro Virtual Cervantes, 2022). De estos se consideran tres elementos: priorizar la interacción entre docente y estudiantes; reconocer el papel activo de estos; y negociar sus metas de aprendizaje.

Del enfoque de la escritura como proceso se resalta la idea de instruir a los estudiantes sordos para que trabajen a través de las mismas etapas de composición que emplean los expertos: preescritura, composición, revisión de claridad y organización, edición y publicación (Brokop et al., 2009).

En cuanto a la composición de la estructura y contenidos del REDA, al igual que la mayoría de las investigaciones mencionadas, esta se sustenta en estándares internacionales de creación de contenidos para la Web; en concreto, tres criterios de la Web Accessibility Initiative (WAI): accesibilidad, usabilidad e inclusión (WAI, 2016).

### 3. Método

En esta investigación participaron los cuatro estudiantes sordos que estaban matriculados en programas de pregrado de sedes distintas de la Universidad en el primer semestre de 2020 (Cuadro 1).

**Cuadro 1**

*Carreras y sedes de los estudiantes sordos participantes*

Estudiante	Carrera	Sede
A	Estadística	Bogotá
B	Diseño gráfico	Bogotá
C	Gestión Cultural y Comunicativa	Manizales
D	Veterinaria	Medellín

El equipo de trabajo tuvo como base tres docentes: dos del Departamento de Lingüística y la coordinadora del Observatorio de Inclusión para Personas con Discapacidad de la Universidad. Desde el inicio, también participaron una egresada del pregrado en Lingüística de la Universidad y dos profesionales de apoyo del Observatorio. Posteriormente se vinculó una profesional sorda con experiencia en pedagogía. La invitación se extendió a estudiantes de pregrado en Lingüística y en Español y Filología Clásica, y a dos docentes de la Universidad Pedagógica Nacional experimentados en el trabajo con población sorda universitaria. Finalmente, se unieron dos humanistas digitales con experiencia como virtualizadores, y una ingeniera multimedia. Durante la investigación se contó con el servicio de interpretación, debido a que algunos miembros no dominaban la LSC.

#### *Enfoque*

La investigación se desarrolló desde una perspectiva de investigación-acción colaborativa (Casals et al., 2008) o colaboradora (Suárez-Pazos, 2002), cuyo objetivo es “resolver problemas prácticos y urgentes, adoptando los investigadores el papel de agentes de cambio, en colaboración directa con aquellas personas a quienes [van] destinadas las propuestas de intervención” (Suárez-Pazos, 2002, p. 1). También son pertinentes características de un estudio de caso (Zucker, 2009), pues las conclusiones solo son generalizables para los estudiantes con quienes se trabajó, si bien será posible hacer pilotajes del recurso y de la prueba con más estudiantes para continuar su cualificación.

Se definió una metodología sustentada en el diálogo de saberes y la construcción colectiva que permitiera la reflexión entre estudiantes y profesionales sordos y oyentes. Esta apuesta respondió a premisas que los colectivos de personas con discapacidad



han defendido en relación con “nada de nosotros sin nosotros y todo de nosotros con nosotros”, y que la Universidad ha asumido como un ancla para sus acciones en clave de educación inclusiva.

La investigación se ejecutó entre abril 2020 y marzo de 2021. Dada la ubicación de los estudiantes y la situación a causa de la pandemia de covid-19, todo el trabajo se realizó en forma remota a través de Zoom, plataforma recomendada por ellos mismos.

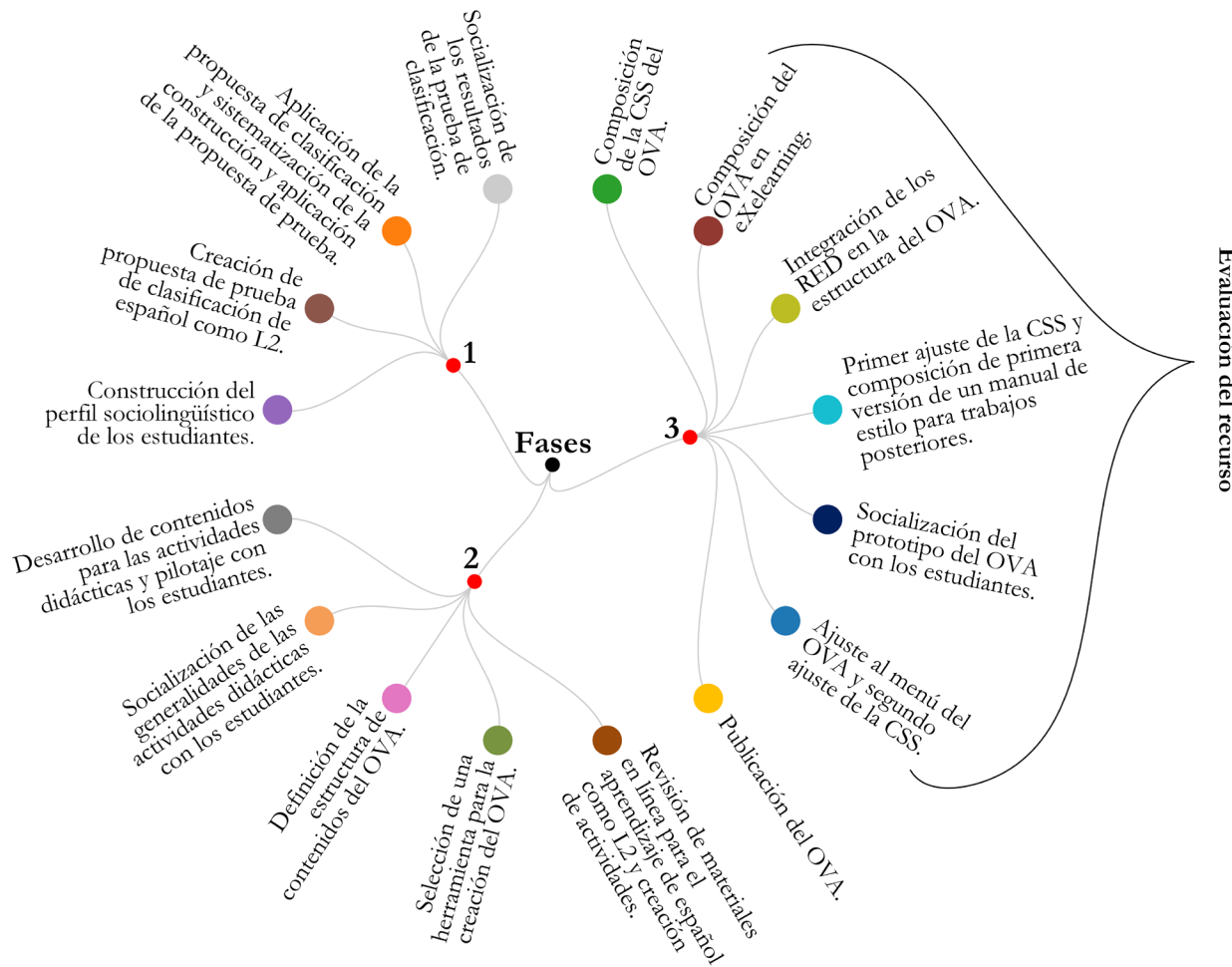
### *Fases*

Esta investigación constó de tres fases, cada una de las cuales involucró actividades que posibilitaron hacer seguimiento a los avances. Dado su carácter de investigación-acción, concebimos los resultados no como un solo producto tangible, sino como el entramado de reflexiones, aprendizajes y objetos digitales que devinieron del desarrollo de las tres fases:

- Identificación de capacidades y necesidades de los estudiantes sordos participantes frente al uso del español como L2.
- Construcción de materiales pedagógicos para el uso del español como L2, apoyados en vocabulario y textos académicos en LSC.
- Diseño e implementación de un REDA de español escrito L2 de nivel básico para estudiantes sordos mediante herramientas de uso local o en línea.

La Figura 1 (dendograma circular) muestra las actividades que compusieron cada fase. Esta visualización ilustra que, pese a tratarse de un proceso mayormente secuencial, varias actividades se desarrollaron paralelamente.

**Figura 1**  
*Fases y actividades de la investigación*



## 4. Resultados

Consideramos relevante comenzar esta sección visibilizando la reflexión de la profesional sorda vinculada en la investigación sobre el valor del español en los procesos de formación de estudiantes sordos universitarios y su propia participación en el proceso.

### 4.1. Reflexiones de profesional sorda con experiencia como docente

*Mi participación en esta investigación estuvo ligada al análisis de la prueba de español como L2 y a procesos de mediación comunicativa con los estudiantes sordos para la validación de las actividades propuestas dentro del REDA, a partir de análisis de elementos de estructura y organización de sus materiales y actividades, así como de estrategias pedagógicas para facilitar el aprendizaje de los temas.*

*Las discusiones y reflexiones que se gestaron con la presencia de los estudiantes facilitaron la construcción de un espacio intercultural, que demandó esfuerzos para garantizar el acceso a la información y la comunicación. Esto implicó la participación en actividades de preparación de las sesiones, así como en las sesiones en que se desarrollaban las actividades propias del REDA.*

*Como docente sorda también brindé estrategias a los docentes oyentes sobre la importancia del uso de imágenes dentro del REDA; trabajé en la traducción de videos para aclarar y contextualizar conceptos del español a la LSC; participé en la preevaluación de la prueba de español como L2 [...] para identificar y ajustar temas de adecuación o dificultades de aplicación a la población sorda; y presté asesorías al equipo de investigación para entender y manejar los malentendidos y las singularidades de los estudiantes en las sesiones y las actividades que se les asignaron.*

*De los aprendizajes se destacan la necesidad de contar con docentes proficientes en LSC y en español, así como el acompañamiento de un docente sordo que pueda realizar modelamiento de la L1 teniendo en cuenta las diversidades en competencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes sordos de la Universidad Nacional de Colombia. Otro aprendizaje se relaciona con la necesidad de diseñar herramientas durante toda la carrera universitaria de los estudiantes sordos, que promuevan el desarrollo, apropiación y fortalecimiento de la L2 para adentrarlos en el mundo de la lectoescritura con las particularidades que pueden tener en educación universitaria, asunto que queda pendiente de trabajar en la Universidad Nacional en tanto esta investigación se enfocó en un nivel inicial de la escritura para contextos sociales más amplios. (Docente sorda, comunicación personal, 2022)*

### 4.2. Identificación de capacidades y necesidades de los estudiantes sordos de la Universidad Nacional de Colombia

Esta fase tuvo como propósito acercarnos a las historias de vida de los estudiantes sordos y sus necesidades en relación con el español como L2. Esto implicó desarrollar herramientas de diagnóstico a partir de una revisión bibliográfica y de la colaboración entre docentes, profesionales y estudiantes de Lingüística. Se realizó el diagnóstico inicial del nivel de español de los estudiantes sordos participantes a través de dos herramientas que se describirán a continuación.

#### 4.2.1. Perfil sociolingüístico

Su propósito fue reconocer las experiencias de vida de los estudiantes sordos en relación con el aprendizaje del español como L2 y de la LS como L1. Para construir el perfil sociolingüístico se realizó una entrevista grupal sobre experiencias de aprendizaje del español como L2 y acercamiento a la L1. Esta se analizó para identificar las

particularidades de cada estudiante y, posteriormente, las situaciones y experiencias compartidas. Se tuvieron en cuenta cuatro categorías en las entrevistas: 1) familia de origen, actitudes frente a la sordera y al uso de la LSC; 2) tipo de sordera; 3) aprendizaje de la LSC, personas importantes, lugares, emociones y valoración; y 4) experiencias de aprendizaje del español en los ámbitos familiar y escolar en primaria y secundaria.

Los resultados del perfil mostraron la importancia de las experiencias tempranas de socialización y del involucramiento de los padres en atender el desarrollo de la L1 y compensar la adquisición de la L2. La situación de cada estudiante es diferente y resulta en distintos niveles de español, lo cual coincide con la heterogeneidad en las situaciones de los estudiantes sordos y sus niveles de L2 reportadas en otros casos (Volpato *et al.*, 2018), así como con estudios que muestran diferencias respecto del dominio de la L2 en función del pasado familiar (Alegria y Domínguez, 2009).

En relación con lo anterior, todos los estudiantes son receptivos a la enseñanza del español, pero muestran grados variables de expectativas de aprendizaje. Dos de ellos, C y D, fueron oralizados desde muy niños, uno tiene restos auditivos y otra fue implantada. El estudiante oralizado, C, que tiene madre educadora, fue iniciado muy temprano en la escritura y la lectura en español; D no tuvo un acompañamiento tan intenso.

Los otros dos estudiantes son sordos profundos, con distinta socialización temprana: A nació en una familia sorda, tiene una LS muy consolidada y familiaridad temprana con el español escrito; mientras que B creció en un medio lejano a la comunidad sorda y sin atención apropiada ni continua en la enseñanza del español.

Todos compartieron experiencias sobre métodos ineficientes y profesores insensibles, por lo que hay una actitud de cansancio, resistencia y fracaso, aunque muy dependiente del esfuerzo personal que algunos lograron desarrollar con apoyo familiar para superar esas barreras. Las actitudes detectadas variaron entre reflejar sobrevaloración de las habilidades propias, conformismo y relativa falta de autonomía.

En respuesta a esas actitudes, durante la construcción del REDA se fomentó un contexto de aprendizaje colaborativo, reconocimiento y aceptación de diferencias internas de nivel en el grupo, interés por oír cada opción de respuesta, compartirlas y ayudarse entre pares, además de la reflexión sobre por qué unas repuestas podían ser mejores que otras. Ese espíritu de promover la autoestima, fomentar la confianza en el aprendizaje, desarrollar la autonomía y la autoevaluación representa el principal aprendizaje en esta etapa para la interacción durante el proceso.

#### 4.2.2. Evaluación del nivel A1 de español como L2

El desarrollo de la evaluación estuvo liderado por los docentes y la profesional en Lingüística, con un aporte de los profesores de la Universidad Pedagógica y de los virtualizadores. La validación inicial de la prueba se hizo a través de las revisiones y ajustes en conjunto con el grupo de docentes y la profesional sorda, y mediante una revisión posterior por parte de tres docentes del Departamento de Lingüística. La prueba (figura 2) se organizó en dos apartados, cada uno con tareas específicas y criterios de calificación: (i) Comprensión de lectura: cuatro tareas y (ii) Escritura: dos tareas con su correspondiente versión en LSC.

## Figura 2

### Prueba de español, tarea 1 de comprensión de lectura

Comprensión de lectura. Tarea 1

Lea el siguiente correo electrónico. Luego responda las preguntas eligiendo la respuesta que considere correcta.

\*

**Saludo**

Laura Camila Ramirez Delgado

Saludo

Hola Carlos, ¿Cómo estás?

Te cuento que el semestre acaba la próxima semana y tengo muchos planes para estas vacaciones: en julio voy a trabajar en un restaurante porque quiero ganar dinero para viajar en agosto. Queremos ir con Natalia a la costa Atlántica en mi moto. 🏍️🌊

Primero, queremos ir a Cartagena; a bañarnos en la playa de Barú. Después vamos a ir a la Guajira para conocer El Cabo de la Vela y Malcao.

Tengo todo preparado: maleta, vestido de baño, y el hospedaje, pero mañana necesito comprar una cámara porque quiero tener recuerdos del viaje.

Estas vacaciones me voy a divertir muchísimo.

Y tú, ¿qué vas a hacer, viajas con Santiago o te vas a quedar en casa? Cuéntame, un abrazo. 🤗🤗🤗🤗🤗

Tahoma

Enviar

1. Laura Camila escribe un correo electrónico sobre:

Su trabajo de vacaciones en Barú.

Sus estudios en Colombia.

Su próximo viaje a la costa en vacaciones.

Su universidad en Cartagena.

#### 4.2.3. Aplicación y resultados de la prueba

La prueba fue realizada de forma sincrónica por cada uno de los estudiantes sordos, con acompañamiento de la profesional sorda, para mediar la comprensión de instrucciones a través de la LSC. Los resultados fueron sistematizados y empleados como insumo para la posterior construcción de contenidos de las unidades didácticas (Cuadro 2).

#### Cuadro 1

##### Resultados de la evaluación del nivel A1 de español como L2, comprensión de lectura

Tarea	Superior	Medio	Básico	Bajo
1 (6 preguntas)	A, B, C, D			
2 (8 preguntas)	A, B, C, D			
3 (6 preguntas)	C, D	A	B	
4 (8 preguntas)			A, C, D	B

Como se muestra en el Cuadro 2, todos los estudiantes tuvieron un desempeño muy satisfactorio en las dos primeras tareas, mientras que las dos últimas les representaron un desafío mayor; ello evidencia la relación entre la curva de dificultad de la evaluación y la capacidad para desarrollarla. En cuanto a nivel de comprensión de lectura, el desempeño de los cuatro estudiantes indica que sí alcanzan un nivel A1 de español, aunque en el caso de B es más bajo que el de sus compañeros.

Para evaluar el componente escrito se adaptó una rejilla (Herrera Fernández et al., 2016) que contenía siete criterios, para los cuales también se tuvieron en cuenta los niveles bajo (0), básico (1), medio (2) y superior (3) (Cuadro 3).

**Cuadro 3****Resultados de la evaluación del nivel A1 de español como L2 - escritura**

Criterios	A		B		C		D	
	T1*	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Adecuación a la sit. comunicativa	0	2	0	0	1	2	3	3
Coherencia	0	2	0	0	1	2	2	2
Cohesión	1	1	0	0	2	2	2	1
Estructura textual - macroestructura	1	2	0	0	1	2	3	2
Gramática	2	2	1	0	2	2	2	2
Ortografía	2	2	1	1	2	2	2	2

Nota. \* T: tarea.

En este caso, contrario a lo visto en comprensión de lectura, las diferencias de desempeño son más marcadas: D obtuvo resultados de niveles medio y superior; C, de medio y básico; A, de bajo, básico y medio; y B, de básico y bajo. Se reitera así la heterogeneidad en sus niveles de español escrito.

En varias sesiones se dialogó frente a los resultados de la prueba de clasificación y se discutió acerca de las necesidades de fortalecer el español como L2. En estos espacios se evidenció que una de las estudiantes con nivel bajo tanto en la LSC como en español presentaba un nivel diferencial con respecto a los demás, aunado a percepciones negativas sobre sus propias capacidades para aprender y la consecuente desmotivación. La necesidad de fomentar la motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la L2 con estudiantes sordos ha sido reportada por otras investigaciones (Volpato, et al., 2018) y superada adaptando las actividades a las individualidades, con tiempo del profesor para cada estudiante. En nuestro caso, se creó un espacio adicional con una de las profesoras de la Universidad Pedagógica para abordar algunos temas que los demás estudiantes ya manejaban.

### **4.3. Construcción de materiales pedagógicos para el uso del español como L2, apoyada en vocabulario y textos académicos en LSC**

A partir de la información recopilada con los estudiantes sordos en la fase 1 se inició la propuesta, elaboración y reelaboración de materiales pedagógicos para las unidades didácticas de español como L2, nivel básico. Este proceso se realizó en cuatro fases no secuenciales, sino de acciones iterativas y de constante reflexión a partir de las interacciones con los estudiantes participantes.

#### **4.3.1. Revisión de materiales en línea para el aprendizaje de español como L2 y creación de actividades para los estudiantes sordos**

En esta actividad participaron las estudiantes de pregrado de las carreras de Español y Filología Clásica y de Lingüística, organizadas por la profesional en Lingüística. Primero, se hizo una pesquisa de materiales en línea para la enseñanza de español como lengua extranjera en portales web de instituciones reconocidas en el campo (p. ej. el Instituto Cervantes)<sup>4</sup>; de algunos materiales en línea encontrados se retomaron formatos de preguntas. Luego, las estudiantes revisaron herramientas digitales

<sup>4</sup> Además de los materiales de este instituto (<https://bit.ly/2VTW2ut>), se encontraron varias páginas con recursos al respecto: <https://bit.ly/3nABpWU>; <https://bit.ly/3Ztwbtv>; <https://bit.ly/3JVeDAE>; <https://bit.ly/2sFaxYW>; y <https://bit.ly/2ZHfywE>.

mediante las cuales se pudieran componer ejercicios o actividades de aprendizaje para integrarlas en el recurso que se construiría.

Los virtualizadores también hicieron sugerencias a este respecto, y revisaron espacios gratuitos para crear actividades lúdico-pedagógicas virtuales, tales como el citado H5P, Kahoot y Educaplay, entre otros. Posteriormente, las estudiantes socializaban las propuestas de ejercicios que construyeron con base en esa pesquisa inicial, en sesiones de discusión con los docentes de Lingüística, los virtualizadores y una profesional con experiencia en enseñanza de español como L2 y en la creación de pruebas de evaluación en Estados Unidos.

#### *4.3.2. Selección de herramienta para la creación del REDA*

Puesto que en la elaboración de la estructura del REDA y sus contenidos intervendrían docentes y profesionales poco familiarizados con lenguajes de etiquetado, los virtualizadores sugirieron emplear una plataforma informática que brindara un equilibrio entre facilidad de uso, facilidad de integración del REDA con diversos LMS y potencialidades tecnológicas y estéticas. Se eligió eXeLearning, herramienta de uso gratuito para crear recursos educativos digitales en lenguaje HTML, cuyo desarrollo está actualmente a cargo del Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación de España. Utilizarla facilitó crear y adoptar la identidad gráfica del REDA, así como integrar en él recursos concebidos mediante otras herramientas.

#### *4.3.3. Definición de la estructura de contenidos del REDA*

La docente del área de didáctica de la lengua fue la responsable de la construcción de una propuesta inicial de estructura global del REDA, puesta en discusión inicialmente con el equipo de estudiantes y profesionales colaboradores, y luego con los estudiantes sordos. Para esta estructura se tuvieron en cuenta los principios relacionados con los enfoques comunicativos y discursivos (Brokop et al., 2009; Carlino, 2013; Sala-Bubaré et al., 2018) en contextos lo más reales posibles, así como los lineamientos del MCERL correspondientes al nivel A1.

El REDA diseñado se titula *¿Quién soy? ¿Quién eres?* y tiene como objetivos de aprendizaje que el estudiante pueda comprender textos de presentación personal; comunicar asuntos de la vida cotidiana con expresiones básicas; usar vocabulario sobre características físicas, cualidades personales, gustos y pasatiempos; y dar y recibir información respecto a su vida personal y familiar. Todas las actividades están orientadas a que el estudiante elabore un álbum narrado de presentación personal. La estructura de las unidades didácticas comprende tres partes:

- **Comprensión de lectura:** antes, durante y después. La fase antes de leer explora conocimientos previos que los estudiantes pueden traer en relación con los tópicos desarrollados en los textos. En durante la lectura se proponen actividades para que trabajen vocabulario y elementos gramaticales presentes en los textos, desarrollen algunas estrategias y hagan reflexiones sobre la situación comunicativa y el contexto sociocultural de los textos. Y en después de la lectura se pretende que den su opinión sobre los textos, y se proporcionan recursos para que profundicen sobre otras personas sordas reconocidas.
- **Producción textual:** preescritura, escritura y revisión, propias del enfoque de la escritura como proceso aplicadas al trabajo con sordos (Brokop & Persall, 2009).

- Glosario español LSC: creado para que los usuarios tuvieran acceso en LSC al significado de expresiones de uso recurrente y de importancia para el desarrollo de las actividades del REDA.

El recurso cuenta con videos en LSC para la presentación general y, en ciertas actividades, íconos reiterativos de los distintos tipos de contenidos, actividades lúdicas, imágenes que acompañan los textos (adaptados para un nivel básico de español), infografías, mapas mentales e instrucciones lo más claras y breves posibles.

En las sesiones con los estudiantes se les fueron presentando las propuestas de la estructura y los elementos constitutivos. Ellos señalaron dificultades con la comprensión de algunos términos propios de la textolingüística, que fueron reemplazados por expresiones más cotidianas. Las imágenes asociadas a las secciones también se modificaron por solicitud de ellos.

#### *4.3.4. Desarrollo de contenidos para las actividades didácticas*

La construcción de contenidos fue un proceso retroalimentado desde las sesiones de revisión adelantadas con los estudiantes. Las actividades definitivas se empezaron a vincular en la construcción del REDA.

En las interacciones con las actividades que se fueron proponiendo para el REDA, la capacidad de análisis de situaciones mostró que quien tenía el grado menor de proficiencia mostró un mayor compromiso en la ejecución de tareas escritas en L2 cuando elaboró con el mayor esmero un álbum autobiográfico, tarea final del REDA<sup>5</sup>. Entre ellos reflexionaron sobre su diversidad de niveles de español y la necesidad de aceptarse mutuamente frente a las distintas velocidades y modos de aprendizaje de los otros.

Estas observaciones obligaron al equipo a considerar las representaciones y expectativas de los estudiantes sobre sus propios niveles de eficiencia frente a la L2, y a evaluar la selección y presentación de los textos y las actividades; sin embargo, solo el pilotaje de la herramienta sobre un grupo más amplio y diverso permitirá definir criterios que atiendan estos puntos sobre los aprendizajes.

#### ***4.4. Diseño e implementación de un REDA de español escrito L2 de nivel básico para estudiantes sordos, a partir de herramientas de uso local o en línea***

En esta fase, los virtualizadores y la ingeniera multimedia asistieron a las sesiones con los estudiantes sordos para conocer las dinámicas de interacción, escuchar sus reflexiones y conocer los retos pedagógicos implicados en estas revisiones de los contenidos y materiales de las unidades didácticas.

Se definieron como elementos clave de discusión para el desarrollo del REDA: plataforma a usar; estructura y tipos de contenidos (interactivos/no interactivos); características de la interfaz gráfica; herramientas digitales disponibles que podrían ser referentes para el desarrollo de recursos, y condiciones de accesibilidad en la virtualidad.

---

<sup>5</sup> Es posible que esta situación se diera debido al trabajo adicional que se hizo con la estudiante con un nivel más bajo identificado inicialmente, lo cual redundó en su motivación con la tarea asignada.



#### 4.4.1. Composición de la hoja de estilos y del manual de estilo

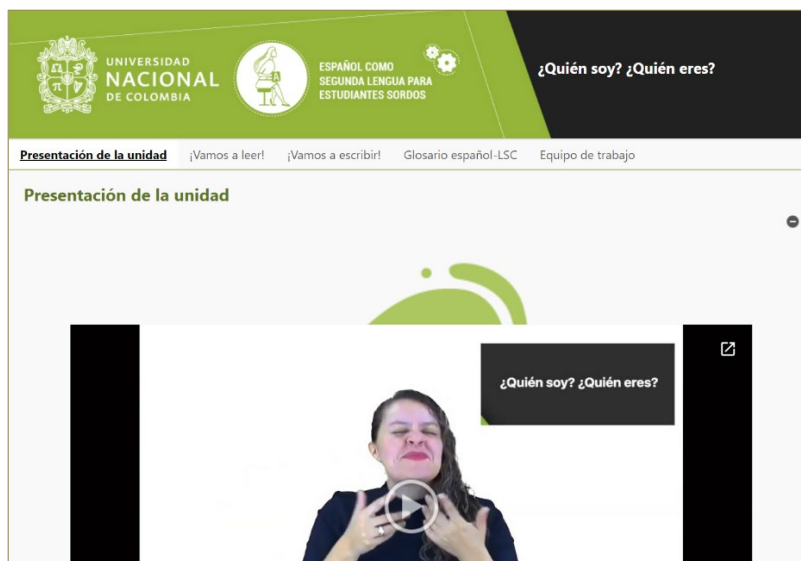
Dada su experiencia en diseño de contenidos pedagógicos digitales y su trabajo previo con grupos interdisciplinarios en esta materia, los virtualizadores propusieron una reflexión respecto del efecto positivo que podía tener la adopción de una identidad gráfica para el recurso. Con ello se propendería a optimizar la interacción de los estudiantes con el REDA y, más allá, componer criterios editoriales técnicos y estéticos que alimentaran el desarrollo de otros REDA a futuro, sin perderse las características de usabilidad e interoperabilidad que orientaron el desarrollo inicial.

Lo anterior devino en una hoja de estilos CSS<sup>6</sup> para el REDA, para entonces en construcción, creada por la diseñadora multimedia. Para favorecer la accesibilidad, esta profesional sugirió componerla con ayuda de Bootstrap, kit de herramientas de código abierto destinado a la construcción de recursos web adaptativos (i. e. se adaptan a las dimensiones de la pantalla en que se visualizan).

En aras de consolidar la línea editorial, la diseñadora multimedia construyó, con ayuda de los virtualizadores, un Manual de identidad visual para la creación de REDA dirigidos a estudiantes sordos de la Universidad Nacional mediante eXeLearning. Este sintetiza parámetros que facilitarían la construcción de recursos con la línea gráfica y técnica establecida. El Manual abarca criterios de maquetación (i. e. parámetros generales de distribución del espacio), tipográficos, iconográficos y de color que, a juicio del equipo, enriquecen gráficamente el REDA sin comprometer su usabilidad e interoperabilidad.

**Figura 3**

*Página inicial del REDA - presentación en LSC, a cargo de docente sorda<sup>7</sup>*



*Nota.* Mora-Monroy et al. (2021).

Para la publicación se exploraron dos opciones: cargar el REDA en el LMS como paquete Scorm (*Sharable Content Object Reference Model*), o publicarlo allí mismo como

<sup>6</sup> *Cascading style sheet*: conjunto de reglas que alteran la apariencia de los documentos escritos mediante el lenguaje de etiquetado HTML.

<sup>7</sup> La imagen de la docente sorda se usa con su aprobación explícita, dada mediante un consentimiento informado.

página web. Aunque la primera opción ofrecería algunos beneficios al docente (estadísticas de uso y posibilidad de reportar resultados de algunos ejercicios), el LMS altera la apariencia, ubicación y funcionalidad del menú superior del recurso Scorm a tal punto que se comprometería su facilidad de uso. Se optó entonces por la segunda alternativa, pero ello acarreó una dificultad imprevista: solamente los miembros de la comunidad académica de la Universidad Nacional de Colombia podrían acceder al REDA, dadas las restricciones de acceso al LMS establecidas por la institución. Así, se decidió publicar el recurso en el repositorio institucional abierto Alejandría-D, en archivo descargable ZIP<sup>8</sup>. La Figura 3 ilustra la apariencia definitiva del REDA.

#### 4.5. Evaluación del REDA

El REDA y sus actividades fueron valorados por los estudiantes sordos durante su desarrollo. Las sesiones de esta fase se centraron entonces en mostrar a los estudiantes sucesivas versiones del REDA, a fin de invitarlos a explorarlo (orientados por los virtualizadores) y conocer sus impresiones y comentarios frente a su estructura, contenidos y facilidad de uso y consulta. Esto permitió ajustar los títulos y menús; la configuración de ciertos ejercicios; la legibilidad y lecturabilidad de algunos textos; e, incluso, la usabilidad del formato de publicación.

Para una de las últimas sesiones con los estudiantes se elaboró una estrategia de retroalimentación final, organizada en seis criterios y empleando una calificación con caritas correspondientes a la escala: “me gustó mucho”; “sí me gustó, pero se puede mejorar”; “no me gustó mucho”; y “definitivamente no me gustó” (Cuadro 4).

#### Cuadro 2

##### Valoración del REDA por parte de los estudiantes sordos

Criterio	Valoración de los estudiantes	Ajustes realizados en función de la valoración
¿Me gusta cómo se ve el REDA? Diseño, Color, Tamaño de la letra, Cantidad de texto por pantalla o página, Tipo de imágenes	El tamaño de la letra y los colores, así como la organización del REDA, fueron evaluados muy positivamente.	Ninguno.
¿Es fácil entender la estructura del REDA? ¿Es fácil recorrer los contenidos? ¿Es fácil ir de un contenido a otro?	Respecto a la presentación del menú principal, que en la versión del 17 de diciembre estaba dispuesto en la columna izquierda del REDA, los estudiantes recomendaron mostrarlo horizontalmente en la parte superior. También recomendaron reducir la necesidad de hacer desplazamiento vertical u horizontal mediante barras en la pantalla.	El menú principal se ubicó en la parte superior de todas las páginas del REDA, debajo del encabezado institucional. Se explicó a los estudiantes que el desplazamiento vertical variaría en función de la resolución y tamaño de la pantalla en que se visualizara el recurso.
¿El menú y los títulos me ayudan a entender los temas del REDA? ¿Tengo claro cuáles son las dos grandes partes del recurso?	Respecto del menú, una de las estudiantes señaló que algunas palabras le eran desconocidas, especialmente las que forman parte del metalenguaje de la lectoescritura, como coherencia y cohesión. Respecto a la numeración de	Se buscaron palabras de más fácil acceso para estudiantes con un nivel básico de español, y se incluyó un glosario de términos con traducción a LSC.

<sup>8</sup> El REDA está disponible en <https://bit.ly/3Ww1ySY>.

Criterio	Valoración de los estudiantes	Ajustes realizados en función de la valoración
¿Prefiero que el menú esté numerado?	los elementos del menú, los estudiantes la consideraron innecesaria.	La numeración de los elementos del menú fue eliminada.
¿Es fácil abrir ejercicios creados mediante plataformas como Padlet o Educaplay?	Los estudiantes señalaron que les fue fácil abrir estos ejercicios. Quedaron diseños representativos y reiterativos en el REDA para remitir a ellos.	Ninguno.
¿Puedo usar el recurso sin la ayuda del profesor o intérpretes? ¿Son claras las instrucciones de las actividades?	Respecto a estas preguntas, hubo comentarios distintos de parte de los estudiantes. Unos consideraron que cuando no se sienten seguros sobre cierto vocabulario o ciertas instrucciones sí necesitarían la ayuda de un intérprete o profesor para usar el REDA; ello ratifica la idea de que debería formar parte de un curso, en lugar de usarse de manera independiente. Sin embargo, uno de los estudiantes señaló no tener ningún problema y no necesitar la ayuda de alguien para explorarlo.	Se redactaron instrucciones para abrir y ejecutar el REDA, que se dispondrían en el repositorio institucional al publicarse el recurso.
¿Este REDA me ayuda a aprender español?	Para uno de los estudiantes, la metodología de las sesiones fue muy repetitiva; considera que los juegos del REDA son más interesantes. Señala también que varias de las actividades fueron demasiado fáciles de desarrollar. Otros sugirieron tener en cuenta que este material va dirigido a estudiantes con un nivel básico de español. Una de las estudiantes que obtuvo mejores resultados en la prueba de clasificación considera que sí aprendió nuevo vocabulario y relaciones entre palabras, como antónimos y sinónimos.	Ninguno.

La construcción del REDA y su publicación permitieron identificar dos limitaciones:

- Los videos con el glosario del REDA se presentan en un espacio aislado. Lo ideal habría sido que aparecieran las versiones en LSC junto a las expresiones usadas para introducir las secciones y actividades, y que algunas explicaciones, por ejemplo, sobre temas gramaticales, se pudieran hacer en LSC para fortalecer el contraste entre las dos lenguas.
- La publicación del REDA como archivo ZIP dificultó su descarga y uso para los estudiantes sordos.

## 5. Conclusiones

La inclusión como proceso institucional requiere el aporte de diversas instancias. En cuanto a nuestra iniciativa de investigación-acción, la articulación entre docentes y estudiantes de Lingüística, estudiantes sordos, egresados con intereses afines y el Observatorio se constituyó en un campo de construcciones diversas, con posibilidades amplias de conocer sobre diversidad, inclusión, tecnología, cultura sorda y cooperación.

En línea con esto, la diversidad de las personas sordas es prioritaria en la generación de estrategias de apoyo a la comunidad estudiantil. En nuestra experiencia, el equipo enfrentó el reto de mantener la motivación y participación de estudiantes sordos con diferentes niveles de dominio del español, pese a haberse establecido que el REDA se concibió como parte de los contenidos de un primer nivel. Sobre esto, las características visoespaciales del REDA y la mediación con LSC son fundamentales como facilitadoras del aprendizaje del español como L2 para estudiantes sordos, en particular habida cuenta del carácter visogestual de su L1.

El uso de herramientas digitales para desarrollar el REDA, mediado por los saberes pedagógicos, lingüísticos y técnicos del equipo, aunado a la retroalimentación de los estudiantes sordos, dio lugar a una confluencia de métodos, experiencias y aprendizajes que enriqueció el producto final. Ello muestra la importancia de componer equipos interdisciplinarios para estos procesos considerando que en ellos debe establecerse una relación armónica entre tecnología y saberes/métodos clásicos de las humanidades.

Finalmente, esta investigación constituye una acción fundacional para lo que, se espera, sea el desarrollo de recursos pedagógicos diferenciados para la población en estudio, que den cuenta de los demás niveles de dominio del español como L2 según el MCERL. Asimismo, queda pendiente el pilotaje tanto del REDA como de la prueba de clasificación con un grupo más amplio de estudiantes sordos.

## Referencias

- Alegría, J. y Domínguez, A. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 1(3), 95-111.
- Brokop, F. (2008). *Accessibility to e-learning for persons with disabilities: Strategies, guidelines, and standards*. NorQuest College.
- Brokop, F. y Persall, B. (2009). *Writing strategies for learners who are deaf*. Norquest College.
- Capuano, D., De Monte, M., Groves, K., Roccaforte, M. y Tomasuolo, E. (2011). A deaf-centred e-learning environment (DELE): Challenges and considerations. *Journal of Assistive Technologies*, 5, 257-263. <https://doi.org/10.1108/17549451111190669>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5, 4-14.
- Centro Virtual Cervantes. (2022). *Plan curricular del instituto cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes.
- Chaparro Serrano, M., Escalante Contreras, G. y Samacá Pulido, E. (2011). *Las TIC como estrategia didáctica dentro del proceso educativo de estudiantes universitarios sordos*. Universidad Militar Nueva Granada.
- Council of Europe. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Council of Europe.
- Csizér, K. y Kontra, E. H. (2020). Foreign language learning characteristics of deaf and severely hard-of-hearing students. *The Modern Language Journal*, 104(1), 233-249. <https://doi.org/10.1111/modl.12630>
- Debevc, M., Stjepanović, Z. y Holzinger, A. (2014). Development and evaluation of an e-learning course for deaf and hard of hearing based on the advanced adapted pedagogical

- index method. *Interactive Learning Environments*, 22(1), 35-50.  
<https://doi.org/10.1080/10494820.2011.641673>
- Devia, H. (2017). *Análisis documental para la elaboración de objetos virtuales de aprendizaje en educación inclusiva, para estudiantes sordos en educación superior y a distancia*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Flórez Romero, R., Baquero Castellanos, S. y Sánchez Navas, L. A. (2010). Desarrollo de habilidades en el español escrito en personas sordas universitarias: Estudio de caso. *Forma y Función*, 23(2), 33-71.
- González-Montesino, R. y Espada, R. (2020). Espacios universitarios de aprendizaje inclusivos, bilingües y multimodales: El caso del alumnado sordo signante. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), Art. 25. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1519>
- Herrera Fernández, V., Chacón Macchiavello, D. y Saavedra Coronado, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 171-191.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200010>
- Hashim, M. y Tasir, Z. (2020). An e-learning environment embedded with sign language videos: Research into its usability and the academic performance and learning patterns of deaf students. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 2873-2911.  
<https://doi.org/10.1007/s11423-020-09802-4>
- Instituto Nacional para Sordos-Insor. (2017). *Caracterización de condiciones de acceso, permanencia y graduación de estudiantes sordos en IES colombianas*. Insor.
- Instituto Nacional para Sordos-Insor. (2019). *Plan estratégico institucional 2019-2022*. Insor.
- Kourbetis, V., Karipi, S. y Boukouras, K. (2020). Digital accessibility in the education of the deaf in Greece. En M. Antona y C. Stephanidis (Eds.), *Universal access in human-computer interaction. Applications and practice* (pp. 102-119). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-49108-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-49108-6_8)
- Lissi, M. R., Svartholm, K. y González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 299-320.
- Martins, P., Rodrigues, H., Rocha, T., Francisco, M. y Morgado, L. (2015). Accessible options for deaf people in e-learning platforms: Technology solutions for sign language translation. *Procedia Computer Science*, 67, 263-272.  
<https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.270>
- McKeown, C. y McKeown, J. (2019). Accessibility in online courses: Understanding the deaf learner. *TechTrends*, 63(5), 506-513. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00385-3>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2021) *¿Qué son los recursos educativos digitales y cuáles son sus ventajas?* Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2020). *Lineamientos de la política de educación superior inclusiva e intercultural*. Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (s.f.). *Objetos de aprendizaje virtual*. Colombia Aprende.
- Mora-Monroy, G., Robayo, C., Sanabria, L. y Parra, Y. (2021). *¿Quién soy? ¿quién eres? objeto virtual para el aprendizaje de español como L2 para estudiantes sordos (nivel A1)*. Alejandría-D.
- Moreno, D. (2020). *Historias otras de la "educación inclusiva"*. Universidad Nacional de Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas-ONU. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas-ONU. (s.f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. ONU.

- Papen, U. y Tusting, K. (2020). Using ethnography and ‘real literacies’ to develop a curriculum for english literacy teaching for young deaf adults in India. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(8), 1140-1158.  
<https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1585756>
- Pappas, M. A., Demertzi, E., Papagerasimou, Y., Koukianakis, L., Kouremenos, D., Loukidis, I. y Drigas, A. S. (2018). E-learning for deaf adults from a user-centered perspective. *Education Sciences*, 8(4), Art. 4. <https://doi.org/10.3390/educsci8040206>
- Portilla, M. (2021). *Representaciones sociales de docentes sobre los y las estudiantes con discapacidad en la Universidad de los Llanos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Riveros, T. (2016). *Voces transformadoras de las personas con discapacidad, aportes para la educación superior inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, A. (2016). *Incidencia de un OVA desde el aprendizaje basado en problemas aplicado a estudiantes sordos en la comprensión de la estructura de la oración* [Trabajo Fnal de Máster] Universidad Pedagógica Nacional.
- Rudner, M., Andin, J., Rönnerberg, J., Heimann, M., Hermansson, A., Nelson, K. y Tjus, T. (2015). Training literacy skills through sign language. *Deafness & Education International*, 17(1), 8-18. <https://doi.org/10.1179/1557069X14Y.0000000037>
- Sala-Bubaré, A. y Castelló, M. (2018). Writing regulation processes in higher education: a review of two decades of empirical research. *Reading and Writing*, 31(4), 757-777.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-017-9808-3>
- Silva Bohórquez, F. (2017). *Diseño de recurso educativo de aprendizaje virtual de lengua de señas colombiana mediante el uso de una página web en la Corporación Universitaria Minuto de Dios* [Trabajo Fin de Grado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Suárez-Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en educación. *REEC: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Unesco (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Unesco.
- Universidad de Antioquia. (s.f.). *Sordos en la U. ingreso de estudiantes sordos señantes y permanencia de estudiantes sordos usuarios del castellano oral*. Universidad de Antioquia.
- Universidad ECCI. (s.f.). *Programa de inclusión*. Universidad ECCI.
- Universidad Nacional de Colombia. (2013). *Acuerdo 102 del Consejo Superior Universitario, por el cual se dictan disposiciones relacionadas con la formación de los estudiantes de pregrado en lengua extranjera*. Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Nacional de Colombia. (2019). *Plan Global de Desarrollo 2019-2021*. Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Pedagógica Nacional. (s. f.). *Proyecto manos y pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria*. Universidad Nacional de Colombia.
- Vernengo, A., Perelli, V., Rusell, G., García, M. y Cameli, M. (2022). *La formación de los estudiantes sordos en las aulas universitarias: El español como segunda lengua*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Volpato, L., Hilzensauer, M., Krammer, K. y Chan, M. (2018). Teaching the national written language to deaf students: A new approach. En K. Miesenberger y G. Kouroupetroglou (Eds.), *Computers helping people with special needs* (pp. 163-171). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-94277-3\\_28](https://doi.org/10.1007/978-3-319-94277-3_28)
- Web Accesibility Initiative. (2016). *Accessibility, usability, and inclusion*. Web Accesibility Initiative.

- Zapata, C. (2012). Diagnóstico de necesidades para el desarrollo de la inteligencia práctica. Diseño de objetos virtuales de aprendizaje para niños sordos. *Hexágono Pedagógico*, 3, 176-198. <https://doi.org/10.22519/2145888X.306>
- Zapata, C. y Acosta, J. (2018). Innovaciones tecnológicas para inclusión educativa de estudiantes sordos. *Ingeniería e Innovación*, 6(2), art. 2. <https://doi.org/10.21897/23460466.1595>
- Zucker, D. (2009). *How to do case study research*. UMass Amherst.

## Breve CV de los/as autores/as

### **Gloria Esperanza Mora-Monroy**

Licenciada en filología e idiomas – español y magíster en lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora asociada del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Email: [gemoram@unal.edu.co](mailto:gemoram@unal.edu.co)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6485-0504>

### **Leyla Hasbleidy Sanabria Camacho**

Terapeuta Ocupacional, magíster en musicoterapia y máster en psicopedagogía clínica y atención a la diversidad. Docente de la Universidad Nacional de Colombia y miembro del Observatorio de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad de la misma institución. Email: [lhasanabriac@unal.edu.co](mailto:lhasanabriac@unal.edu.co)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5509-7506>

### **Carlos Manuel Varón Castañeda**

Lingüista de la Universidad Nacional de Colombia, especialista en edición de publicaciones de la Universidad de Antioquia y magíster en humanidades digitales de la Universidad de los Andes (Colombia). Becario RAE-ASALE 2022-2023 en la Comisión de Lingüística de la Academia Colombiana de la Lengua. Email: [cmvaronc@gmail.com](mailto:cmvaronc@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9581-5007>

### **Kelly Johanna Roca Ospina**

Licenciada en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en educación con énfasis en preescolar y básica, y magíster en educación con énfasis en inclusión de la Universidad Sergio Arboleda. Docente de la IED “Colegio República de Panamá”. Email: [rocasc10@gmail.com](mailto:rocasc10@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0718-4626>