



FORMAR A DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD DURANTE LA PANDEMIA: RETOS Y ALCANCES

Claudia Hypatia Pineda Villalobos

Universidad Pedagógica Nacional Unidad Morelos
clhypatia1@gmail.com

Ruth Belinda Bustos Córdova

Universidad Pedagógica Nacional Unidad Morelos
ruthbustos7@gmail.com

Ivet García Montero

Universidad Pedagógica Nacional Unidad Morelos
ivet2010@gmail.com

Área temática: Procesos de Aprendizaje y Educación

Línea temática: Impacto de la contingencia sanitaria por la COVID-19 en el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los estudiantes

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen

Se presentan los resultados parciales de una investigación de carácter cualitativo y desde la investigación-acción, que se realiza desde 2019 con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Morelos, México, que se forman como docentes de manera inicial y continua. El objetivo general de la indagación es elaborar una propuesta teórico-metodológica para el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje y la conformación de una comunidad de aprendizaje en el marco de su formación. Sin embargo, las condiciones de la pandemia por la COVID-19 y el confinamiento que tuvo lugar en el 2020 condujeron a establecer un objetivo específico relacionado con generar estrategias que coadyuvaran a la autorregulación del aprendizaje en la enseñanza virtual y a distancia. Los resultados dan cuenta de las transformaciones, dificultades y estrategias desarrolladas en la enseñanza y el aprendizaje universitario, así como los efectos que esto ha tenido en la formación de los docentes que a su vez tienen una práctica educativa en otros niveles.

Palabras clave: autorregulación, aprendizaje virtual, formación docente, comunidades de aprendizaje.

Introducción

En diciembre de 2019 se notificó por primera vez sobre la enfermedad por coronavirus, COVID-19 en Wuhan, China; y tres meses después la Organización Mundial de la Salud (OMS) informó que el brote era una pandemia global. En momento las naciones entraron en un confinamiento y distanciamiento social que transformó las dimensiones del desarrollo y actuar humano.

Una de estas dimensiones es la educación, que tras el confinamiento inesperado obligó a las escuelas, de todos los niveles, a migrar a la educación no presencial para continuar con su papel de formación, así como a emplear aplicaciones digitales y los medios masivos de comunicación como la televisión y la radio.

Las Instituciones de Educación Superior no fueron la excepción, la situación de pandemia impactó en la enseñanza; Brown y Salmi (2020), al referirse a la transición llevada a cabo por las universidades para continuar con su función formadora, destacan que muchas instituciones no estaban preparadas para adaptar el aprendizaje a entornos virtuales de manera rápida, sobre todo aquellas instituciones con una orientación presencial y que atienden a grupos vulnerables que no tienen acceso a internet.

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Morelos, el 20 de marzo de 2020 anunció la suspensión de las clases presenciales para salvaguardar la salud de la comunidad universitaria, lo que obligó a los académicos a reestructurar sus planeaciones para dar continuidad al ciclo escolar y a lo establecido en los planes de estudio. Acción que coincidió con la publicación, un mes más tarde, del Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria del Consejo Nacional de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES).

Dada la misión de la UPN en la formación de docentes de manera inicial y continua en México, se reveló la importancia de investigar en este contexto emergente sobre sus programas educativos y reflexionar acerca de las acciones psicopedagógicas generadas durante la enseñanza virtual en el marco de la pandemia, puesto que los resultados tendrán efectos, directa o indirectamente en otros niveles del Sistema Educativo Nacional.

Ante la responsabilidad de formación y la necesidad de continuar educando desde casa, se abrió paso a prácticas pedagógicas emergentes, cada docente tuvo la libertad de elegir la o las plataformas adecuadas, aplicaciones de internet y medios de comunicación que estuvieran a su alcance, ya que no todos contaban con los dispositivos adecuados, no habían desarrollado competencias digitales, ni estrategias psicopedagógicas para la enseñanza en entornos digitales.

Movilizar la enseñanza universitaria a contextos no presenciales también supuso una oportunidad para que los docentes universitarios de la UPN reflexionaran sobre opciones formativas que se han propuesto desde la agenda educativa en los últimos tiempos, tales como las competencias y estrategias para la autorregulación del aprendizaje (García, 2020; García y Bustos, 2020, 2021; Torrano, Fuentes y Soria, 2017) y la conformación de comunidades de

aprendizaje (Rodríguez-Mena, López, Corral, Lorenzo, Pomares y Lago, 2015; Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004).

Evidentemente la actuación de los docentes frente a los retos que implicó la virtualidad fue desigual, lo que impactó en los semestres subsecuentes, porque lo que se requería, tal y como lo expresan Brown y Salmi (2020), eran sistemas eficaces de gestión del aprendizaje, contar con equipos para videoconferencias, y tener experiencia en e-learning.

En este sentido, la investigación que ya se venía desarrollando desde el 2019 cuyo objetivo general era elaborar una propuesta teórico-metodológica para el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje y la conformación de una comunidad de aprendizaje en el marco de su formación; se guió de manera específica por las siguientes interrogantes: ¿Cómo los procesos de autorregulación y la conformación de comunidades de aprendizaje posibilitan la calidad del aprendizaje en las actividades educativas desarrolladas durante la pandemia en condiciones de virtualidad? ¿De qué manera la conformación de la comunidad de aprendizaje favorece la comunicación, las relaciones cooperativas y el dominio de recursos tecnológicos por parte de aprendices y docentes para enfrentar la situación de aislamiento y lograr metas comunes de aprendizaje? ¿Cómo las experiencias educativas durante la virtualidad tienen efectos en el retorno paulatino a la presencialidad en la enseñanza universitaria?

Desarrollo

La autorregulación del aprendizaje y la formación docente en la UPN

La investigación se centra en la UPN Unidad Morelos. Su misión ha sido formar de manera inicial y permanente a profesionales de la educación. Entre los programas educativos que ofrece se encuentran la Licenciatura en Pedagogía (LP) –dirigida a jóvenes egresados de la educación media superior, quienes, al egresar, en gran parte, se insertarán en la docencia en educación básica- la Maestría en Educación Básica (MEB) –una propuesta formativa profesionalizante para docentes en servicio de preescolar, primaria y secundaria- que a la vez que se enfrentaban como estudiantes a la movilización a espacios virtuales, también fungían como educadores, lo que los puso en una situación de crisis de su propia identidad profesional.

Dado el carácter profesionalizante de la MEB tiene como finalidad la reflexión sobre la práctica para transformarla, fundamentándose en “un proceso socializador, dinámico y complejo en el cual el sujeto recupera sus propios saberes en el espacio de trabajo que le permite tomar decisiones ejerciendo la democracia, la autonomía y la responsabilidad”. (Universidad Pedagógica Nacional, 2020, p. 21)

Al respecto, resaltamos lo que Schön (1998) plantea al referir que la aplicación de conocimientos especializados garantiza la resolución de problemas inherentes a las prácticas profesionales. Esta idea nos lleva a establecer que la formación docente no solo integra contenidos disciplinares, sino que obliga a la participación, a la reflexión y al análisis en un contexto de incertidumbre,

de un momento histórico de cambio constante, donde la tecnología media los aprendizajes y las relaciones personales.

En este sentido, la formación docente es un proceso de construcción de sí mismo que se realiza mediante la reflexión sobre la práctica, la interacción y mediación con otros (personas y teorías), así como la transformación de esa práctica, y donde las instituciones educativas son punto de apoyo, de referencia y de retroalimentación. Siguiendo a Yurén (2000) la formación es un proceso “por el cual una persona se construye como sujeto mediante sus acciones en el ámbito de la cultura y de la sociedad, sus interacciones en un ámbito de intersubjetividad y la recuperación de su experiencia” (p. 109).

Se trata de un proyecto propio, asumido y puesto en marcha de manera autónoma, por lo que la autorregulación del aprendizaje se revela como un recurso mediador teórico y metodológico para la formación de los aprendices y docentes que requieren seguir aprendiendo a lo largo de su trayecto profesional. Para ello, la autorregulación del aprendizaje, comprendida en este estudio desde los referentes del Enfoque histórico-cultural; es considerada una formación psicológica cualitativamente superior, que se forma en el contexto de las relaciones intersíquicas y en los márgenes de la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1987). La autorregulación implica:

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

Lo cual se convirtió en una herramienta indispensable en el contexto de la educación virtual y a distancia por la pandemia de COVID-19 y la ausencia de un vínculo directo, sincrónico entre los estudiantes y entre estos y los docentes, situación que puso a prueba la capacidad de autonomía de todos los actores educativos en la institución, “lo que no significa que aprendan solos, sino que consigan transitar por la educación con autonomía” (Castro, 2020, párr.1), con metas educativas propias y a su vez, compartida con la comunidad de aprendizaje.

Método de investigación y participantes del estudio

La investigación que se realizó fue de carácter cualitativo para comprender los fenómenos desde la perspectiva de los actores en su propio escenario (Gibbs, 2012), lo que favorece la comprensión de los procesos psicopedagógicos complejos (Bisquerra, 2014) y las experiencias formativas que viven los participantes de este estudio.

La vía metódica propuesta articula los principios del método genético desde el enfoque histórico cultural (Vigotsky, 1987) y de la investigación-acción participativa (IAP), como alternativa para promover la problematización, el análisis de necesidades y oportunidades de desarrollo a través de diagnósticos sucesivos, propuestas de acción generadas por los participantes y su evaluación, para luego reiniciar el ciclo de mejora permanente (Elliot, 1997).

En este sentido, las investigadoras también son formadoras de docentes que pertenecen a este mismo escenario y, por lo tanto, las herramientas para la recolección de los datos que principalmente se utilizan mediante los recursos de interacción virtual y la comunicación por vías electrónicas son: la observación participante, el diario del profesor, entrevistas semiestructuradas, el diálogo permanente a nivel grupal y el análisis de los productos de las actividades académicas y escolares.

Para el análisis de los datos se utilizaron técnicas diversas para su organización, codificación y categorización. En un primer momento del análisis, se llevó a cabo un proceso de categorización descriptiva; en un segundo nivel de categorización a partir de un proceso de codificación más analítica y teórica, que originaron las categorías que se muestran en el apartado de resultados, desde una narrativa cualitativa en la que se utilizan fragmentos de los testimonios de los participantes a manera ejemplificación (Gibbs, 2012). Finalmente se realizó la técnica de triangulación de los resultados para validar la información y la confrontación crítica de los mismos (Glaser & Strauss, 1967).

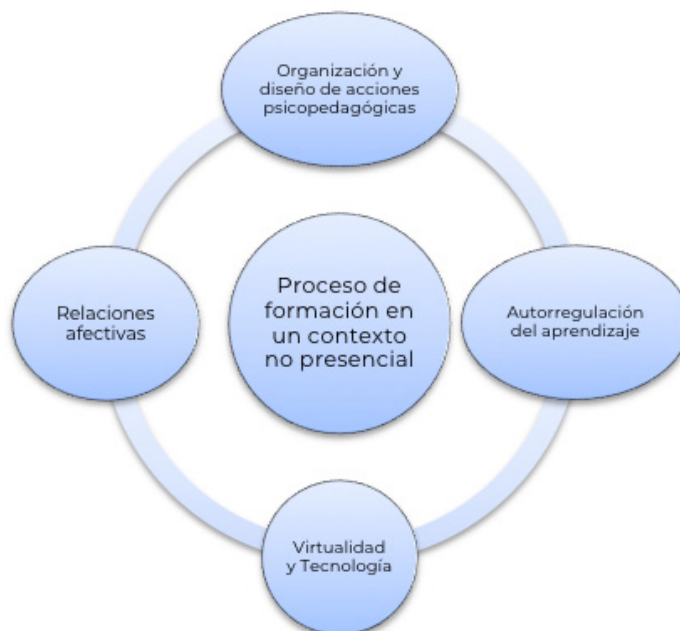
Los participantes del estudio son 38 estudiantes de la generación 2018-2022 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de la sede Ayala en Morelos, con quienes se venía trabajando desde el proceso de IAP para lograr una trayectoria investigativa longitudinal; 29 estudiantes de la generación 2019-2021 de la Maestría en Educación Básica de la sede Cuernavaca, así como 4 docentes.

Los códigos para identificar a los participantes se organizaron de la siguiente manera: estudiante (S), el programa que cursan: Licenciatura en Pedagogía (P) o Maestría en Educación Básica (M), profesor (P), así como un número progresivo.

Dimensiones del proceso de formación en un contexto virtual a partir de la problematización participativa

A partir de los datos recabados se identificaron dimensiones y problemáticas enfrentadas por los actores educativos de la Universidad en la situación de formación en un contexto no presencial en situación de pandemia y su relación con la autorregulación, así como alternativas de solución (ver figura 1), lo que abrió las puertas para un ejercicio dialógico y participativo que contribuyó a la generación de alternativas viables acordes a las necesidades identificadas.

Figura 1. Dimensiones del proceso de formación en un contexto no presencial



Fuente: Elaboración propia.

En este artículo se presentan los resultados relacionados con la virtualidad y el manejo de tecnología, en relación con la autorregulación del aprendizaje en la formación de educadores. En la dimensión relacionada con la virtualidad, los problemas identificados se refieren a la disponibilidad o no de los recursos tecnológicos; el manejo de las herramientas tecnológicas para la comunicación y los procesos educativos; la transferencia, adaptación o transformación de procedimientos y acciones de aprendizaje presenciales a las actividades virtuales, así como las barreras de comunicación en la modalidad virtual. Lo anterior se vincula con los problemas propios de la dimensión de autorregulación del aprendizaje como son: la organización y gestión del aprendizaje, las estrategias de aprendizaje para la estructuración del conocimiento y la autorregulación del aprendizaje propiamente dicha y las competencias del aprendiz autorregulado.

Resultados en el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza aprendizaje durante la pandemia

La crisis sanitaria obligó a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera abrupta ante la interrupción de un periodo académico que debía continuar en otros escenarios; lo que vino a develar el avance o retroceso existente en cuanto al uso de las tecnologías de la información y comunicación en las IES, a pesar de que se han venido empleando en el ámbito

de la educación desde el siglo pasado con la intención de que los estudiantes transformen la manera de comunicarse, trabajar, decidir y pensar, obligando al mismo tiempo a los docentes a hacer un esfuerzo de actualización permanente para privilegiar el pleno desarrollo de la personalidad en las aulas.

Pero el cese de las actividades presenciales transformó la vida cotidiana de alumnos y maestros, estos últimos tuvieron que hacer cambios en la metodología empleada, optando por aplicaciones y plataformas para garantizar la continuidad de los programas y continuar con las clases.

Entre las aplicaciones empleadas para mantener comunicación con cada uno de los actores educativos destaca WhatsApp y Facebook. Se crearon grupos de WhatsApp para tener comunicación entre directivos, coordinadores y estudiantes. En tanto que para mantener la comunicación de manera sincrónica y continuar con las actividades académicas, los docentes emplearon plataformas como Zoom, Teams y Google Meets, de acuerdo con lo reportado en las reuniones colegiadas.

Los formadores de docentes se enfrentaron al desafío de *“implementar estrategias digitales que no se habían trabajado previamente con los grupos, por lo que debía elegirse la estrategia que fuera más amigable con los estudiantes”* (P1) y, en consecuencia, aprender cómo utilizarlos, pero también tuvieron que plantearse metas propias de aprendizaje y encontrar las estrategias adecuadas: pedir ayuda, recurrir a tutoriales, cursos, y gestionar de manera personal el dominio de esos saberes. La autorregulación del proceso fue esencial y quienes no asumieron el reto quedaron rezagados en el logro de su desempeño.

Destaca que desde el 2010, la UPN Morelos cuenta con la plataforma Moodle, herramienta que permite diseñar ambientes de aprendizaje para favorecer el estudio autónomo y el aprendizaje cooperativo, sin embargo, no ha sido empleada de forma adecuada, ya que de marzo a septiembre de 2020 se crearon tan solo 8 cursos. (Ver tabla 1).

Tabla 1. Cursos de Moodle creados entre marzo y septiembre de 2020

Programa de estudio	Cursos creados	Cursos usados
Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI)	4	4
Licenciatura en Intervención Educativa (LIE)	2	0
Licenciatura en Pedagogía (LEP)	0	0
Maestría en Educación Básica (MEB)	2	1

Fuente: elaboración propia a partir de los informes institucionales (UPN, 2020; 2021).

Como se puede observar de los ocho cursos creados, dos corresponde a la MEB, los cuales se abrieron seis meses después de que se iniciará el trabajo a distancia en la sede Cuernavaca y

solo uno fue utilizado para crear entornos virtuales de enseñanza, una vez que en septiembre de 2020 dio inicio la segunda especialización de la MEB con la acentuación en habilidades de pensamiento. La importancia de esta especialización es que se reflexiona de manera teórica sobre temas relacionados con la autorregulación del aprendizaje y comunidades de aprendizaje, pero difícilmente son experimentados por los propios aprendices en su proceso formativo, como se observó en la experiencia durante el tránsito a la virtualidad en la pandemia.

Los alumnos, que son profesores de educación básica frente a grupo, iniciaron con poca participación en las sesiones de Zoom y una resistencia a utilizar la plataforma Moodle, herramienta asincrónica que favorece el aprendizaje autónomo y cooperativo, debido al desconocimiento sobre las plataformas tecnológicas y cierta resistencia al cambio ante una nueva forma de trabajo. Lo anterior puede comprenderse con las primeras expresiones de los estudiantes: *“no sé para qué nos complicamos con una plataforma que no conocemos y a la que no puedo registrarme ni entrar, es mejor seguir únicamente con el correo”* (SM 20).

Ante lo inesperado del confinamiento, la falta de una planificación curricular acorde a la nueva situación y la escasa comunicación estudiantes-docentes, fue notable la ausencia de trabajo en plataformas virtuales, como se refiere a continuación:

“Los profesores que nos atendían nos informaron que se pondrían de acuerdo sobre cómo sería la nueva forma de trabajo, pero al parecer nunca lograron acuerdos y nos dejaron solos. Tuvimos que trabajar de manera individual, algunos decidimos avanzar en los proyectos de tesis, que tampoco fueron revisados por los asesores. El tiempo de asesorías fue menor y era muy difícil poder coincidir con el asesor. Solo tuvimos contacto esporádico con ellos por WhatsApp, pero no tuvimos clases a distancia” (SM 5).

Es importante destacar que la creación de grupos de WhatsApp se dio para mantener comunicación con los miembros de los grupos, pero solo de carácter informativo para compartir desde notas informativas hasta capítulos de libros asignados para leer; mientras que el uso del correo electrónico fue empleado para enviar reportes de lectura.

Esta situación permitió construir metas de aprendizaje en el contexto virtual, privilegiando el diálogo y empleo de la plataforma Zoom para el trabajo sincrónico, a la vez que se impulsó el trabajo asincrónico a través de la plataforma Moodle realizando actividades que les permitieran desarrollar competencias de comprensión lectora, escritura, análisis y síntesis.

La tarea no fue fácil, la idea era que comprendieran que el aprendizaje es un proceso para construir conocimiento en colectivo. Metodológicamente se buscó la participación de los estudiantes, ya que una de las características de la educación a distancia es el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, en donde el estudiante tendría un papel protagónico.

También existieron logros como los reportados por los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía en los que si bien, coinciden en que fue un proceso difícil transitar de la enseñanza presencial a la virtual, especialmente, porque las estrategias pedagógicas empleadas en el aula tuvieron que transformarse, no obstante, gradualmente se fueron ajustando los procedimientos

de manera autorregulada hasta encontrar opciones de trabajo en comunidades de aprendizaje, como refiere un estudiante:

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

En este sentido, fueron esenciales los procesos de comunicación por diversos medios para la adaptación a las nuevas condiciones; así como la toma de decisiones de manera colaborativa entre docentes y estudiantes.

Conclusiones

Las experiencias durante el confinamiento muestran que el aprendizaje en línea es una de las opciones para seguir siendo empleadas en las instituciones, lo que demanda cambios en la forma de asumir el trabajo docente, ya que el uso de la tecnología no es exclusivo de la educación a distancia, sino una oportunidad para gestionar y conceptualizar lo que es enseñar y aprender, así como una pauta a promover la participación de los estudiantes para que su participación en el proceso de aprendizaje sea autogestiva.

Los resultados parciales alcanzados en la investigación manifiestan que la negociación de opciones psicopedagógicas en el contexto de la comunidad de aprendizaje, la toma de decisiones en torno a las formas de usar las tecnologías en los procesos formativos, la búsqueda autónoma de los recursos viables y accesibles para la interacción, la puesta en marcha de saberes propios para actuar de manera autorregulada en comunidades de aprendizaje en el contexto de la formación de docentes en la universidad constituye una opción fructífera para afrontar las exigencias de la educación virtual.

La investigación también muestra que se requiere crear proyectos formativos posteriores al confinamiento, en el que se utilice la tecnología poniendo en primer lugar el aspecto humano y pedagógico para el desarrollo de comunidades de aprendizaje que privilegien la participación de todos los actores educativos, donde el protagonismo recaiga en el alumno para que logre ser autorregulado.

Como recomendaciones a partir de los resultados, creemos que es necesario:

Participar, como docentes universitarios en programas de formación y actualización a fin de crear ambientes de aprendizaje utilizando las plataformas digitales, para reinventar saberes en momentos emergentes y de acuerdo al contexto sociocultural en el que se está inserto.

Transformar la cultura universitaria creando experiencias virtuales que privilegien el aprendizaje autónomo y cooperativo.

Promover el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje tanto en los formadores como en los estudiantes a fin de continuar aprendiendo en diversas situaciones y a lo largo de la vida.

Reflexionar sobre las estrategias, para la gestión del aprendizaje, que son necesarias en la presencialidad y la virtualidad, para identificar las más pertinentes en cada uno de los escenarios.

Vincular al trabajo presencial el uso de las plataformas como estrategia de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias, incluidas las digitales, lo que obliga al docente a generar materiales didácticos acordes con la virtualidad.

Referencias

- ANUIES (2020). Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia Sanitaria provocada por el COVID-19. Recuperado de: https://web.anui.es.mx/files/Acuerdo_Nacional_Frente_al_COVID_19.pdf
- Bisquerra, R. (coord.) (2014). Metodología de la investigación educativa (4a. ed.). Madrid: Editorial La Muralla.
- Brown, C. y Salmi, J. (2020). Putting fairness at the heart of higher education. University World News. The Global Window on higher Education. 18 de abril. Recuperado de: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200417094523729>
- Castro, L. (2020, 21 de mayo). ¿Cómo ayudar a niños y jóvenes a aprender de forma autónoma? La Diaria Educación (Página Web). Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/5/como-ayudar-a-ninos-y-jovenes-a-aprender-de-forma-autonoma/>
- Elliot, J. (1997). La investigación-acción en educación. Madrid: Ediciones Morata.
- García, I. (2020). Desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. (Tesis de Doctorado). Cuernavaca, Morelos: Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPSI), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).
- García, I. y Bustos, R. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación. Sinéctica 55, <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1108/1299>
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.

- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Organización Mundial de la Salud (2019). Brote de enfermedad por corona virus (COVID-19). Recuperado de : <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Rodríguez-Mena, M., García, I., Corral, R. & Lago, C. (2004). *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. La Habana: Prensa Latina.
- Schön, A. (1998). *El profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Torrano, F., Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. En: *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 156, pp. 160-173, IISUE-UNAM. Recuperado de: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2017/156>
- Universidad Pedagógica Nacional (2020). *Actualización del Programa de Maestría en Educación Básica 2020 (Documento Base)*. México: UPN.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Yurén, T. (2000). *Formación y puesta a distancia: su dimensión ética*. México: Paidós.