

DESARROLLO DE PROCESOS DE REFLEXIÓN Y METACOGNICIÓN PARA LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Ivet García Montero

Universidad Pedagógica Nacional. Morelos, México

Resumen

El artículo que se presenta muestra los resultados parciales de un proceso de investigación que se lleva a cabo con treinta y dos estudiantes universitarios que se forman para educadores e interventores educativos en una sede de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en México. Los objetivos esenciales del estudio versan en torno al desarrollo de competencias de autorregulación del aprendizaje y a la explicación de los procesos psicopedagógicos que permiten su conformación en el contexto de práctica educativa en que están inmersos los estudiantes. En esa dirección, se intenta analizar cómo la reflexión y el análisis metacognitivo promueven en los jóvenes el reconocimiento de problemáticas y expectativas acerca de su formación profesional y el planteamiento de nuevas metas relacionadas con el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje

Los hallazgos preliminares muestran que los procesos de reflexión, autoevaluación y análisis metacognitivo promovidos durante la investigación acción participativa han permitido encontrar, no solo las problemáticas que el grupo debe enfrentar para el desarrollo de sus procesos de autorregulación, sino la identificación de oportunidades de desarrollo de las competencias de autorregulación a través de la generación de propuestas de intervención, así como de la identificación de los recursos mediadores necesarios.

Palabras claves: autorregulación del aprendizaje, competencias para la autorregulación, reflexión, metacognición

Abstract

The article that is presented shows the partial results of a research process that is carried out with thirty-two university students who are trained for educators and educational auditors at the National Pedagogical University, Ayala Morelos campus. The essential objectives of the study are related to the development of competences of self-regulation of learning and to the explanation of the psychopedagogical processes that allow their conformation in the context of educational practice in which students are immersed. In this direction, we try to analyze how reflection and metacognitive analysis promote in young people the recognition of problems and expectations about their professional training and the setting of new goals related to the development of competences for self-regulation of learning.

The preliminary findings show that the processes of reflection, self-evaluation and metacognitive analysis promoted during the participatory action research have allowed to find not only the problems that the group must face for the development of their self-regulation processes, but also the identification of development opportunities. of self-regulation through the generation of intervention proposals, as well as the identification of the necessary mediating resources.

Keywords: self-regulation of learning, competences of self-regulation of learning, reflection, metacognition

Introducción

Los resultados de investigación que este artículo presenta constituyen los avances de un estudio que se lleva a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, en México, encaminado al desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes que se forman para ser educadores e interventores educativos. Los propósitos generales de este están relacionados con la elaboración de una propuesta explicativa de la formación de los procesos de autorregulación del aprendizaje en el contexto de su práctica formativa, y con la generación de un programa de formación de aprendices autorregulados basado en un sistema de estrategias y acciones mediadoras de carácter psicopedagógico, pertinentes a las condiciones de su formación profesional.

La comprensión de la autorregulación en el trabajo se sostiene en los presupuestos del Enfoque histórico-cultural, nacido con la obra de L. S. Vygotsky. La concepción vigotskiana del desarrollo psicológico (Vygotsky, 1987) permite interpretar la autorregulación como formación psicológica cualitativamente superior, como cualidad y meta del desarrollo psicológico humano. A partir de tales presupuestos puede ser definida como:

Un modo de aprender independiente y activo regido por objetivos y metas propios; que 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 (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004, p. 15).

El desarrollo de la autorregulación involucra, desde esta visión, diversas funciones cognitivas, motivacionales, afectivas y autorreferentes, lo que determina su carácter complejo (Labarrere, 1994, 2006). La dimensión cognitiva de la autorregulación, ha encontrado uno de sus modos de expresión en el concepto de metacognición. En este sentido, se coincide en que la metacognición tiene como principal propósito la regulación de los procesos cognitivos y psíquicos, en una dimensión más amplia; es decir, realizar el control y la organización de esos procesos de forma consciente y dirigida; y unida a esta función, aparece la de conocer los propios procesos psicológicos, sus características y productos, así como reflexionar acerca de ellos (Labarrere, 2006).

La metacognición se expresa no solo en la regulación y conocimiento de los procesos cognitivos (Brown, 1987), sino en las capacidades para predecir, chequear, dirigir y comprobar la realidad tanto interna, como externa. Ello se traduce en las capacidades para el autocontrol y para el control externo de situaciones contextuales y de los procesos sociales de aprendizaje.

El desarrollo de la metacognición está estrechamente ligado al autoconocimiento, proceso que permite al individuo convertirse a sí mismo en objeto de conocimiento, reflexión, valoración y transformación. De igual manera, los procesos metacognitivos están vinculados a la autoevaluación, que como parte del autocontrol (Labarrere, 1994) aporta a la persona los juicios evaluativos sobre: sus características positivas y negativas; sus fortalezas y debilidades; los resultados de sus procesos psicológicos y su comportamiento; el carácter de sus relaciones interpersonales, entre otros aspectos. De los procesos de autocontrol, se obtienen los datos y evidencias para corregir las acciones, comprobar su corrección y adecuarlas, si es preciso.

Con relación a las habilidades metacognitivas en el autocontrol, refiere Narvaja (1998) que ellas agrupan una serie de acciones para la anticipación de las consecuencias de los sucesos, el chequeo de los resultados de la propia acción (¿lo logré?), el monitoreo del curso de actividad propia (¿cómo lo estoy haciendo?) y la comprobación con la realidad (¿tiene sentido?). Se podría añadir que involucran también aquellas acciones autocorrectivas y de proyección de nuevas metas que reorientan el aprendizaje y la resolución de problemas de forma autorregulada.

De ese modo, los procesos y habilidades metacognitivas forman parte inseparable de las competencias que necesita el aprendiz para la autorregulación del aprendizaje, a saber, de estructuración, de gestión y de contextualización (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004)

El surgimiento de la investigación responde, puntualmente, a las necesidades formativas de los jóvenes universitarios de la UPN con relación a tales competencias de autorregulación del aprendizaje y a las exigencias que plantea el perfil del interventor educativo, así como del docente actual, vinculados a saberes para la solución de problemas, el aprendizaje permanente y la mediación de procesos de transformación educativa. En ese sentido, los jóvenes deben contar con saberes propios que les permitan enfrentar situaciones de incertidumbre y aprender por sí mismos todo lo necesario para insertarse en el entorno socio-laboral. Contar con instrumentos de autorregulación del aprendizaje, ser capaces de plantearse nuevas metas de aprendizaje y desarrollo, y de tomar decisiones acerca de sus formas de consecución, parece ser una opción que distingue las posibilidades de éxito ante tales exigencias.

La problemática en torno a la carencia de competencias para la autorregulación del aprendizaje y de estrategias que medien este, se ha constatado a través de la observación directa y la valoración de los productos de las actividades escolares que realizan los estudiantes. Se reconoce que emplean escasos instrumentos para apropiarse del saber y organizarlo, así como para plantearse nuevas metas de desarrollo personal y profesional a partir de la autorreflexión o el análisis metacognitivo. Por lo general, no son totalmente conscientes de sus fines de aprendizaje y poseen escasa capacidad de generalización de lo aprendido, sus estrategias suelen centrarse en la repetición y pocas veces en la organización y estructuración reflexiva. De ese modo, se ha podido percibir que los aprendices actúan bajo esquemas de regulación determinados por los docentes, siguen rutinas impuestas y en ocasiones, pareciera que la apertura y la flexibilidad les generan inseguridad y angustia.

En los últimos veinte años, diversos estudios realizados a nivel internacional han constatado esta problemática y se han dirigido a demostrar la importancia del proceso de autorregulación en la educación superior, así como las condiciones para propiciarla. Se ha expuesto que una gran mayoría de los estudiantes que alcanzan estudios superiores no se encuentran adecuadamente preparados para lo que se requiere de ellos en la universidad, precisamente, porque no son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje (Allgood, Risko, Álvarez & Fairbanks, 2000), pues en niveles anteriores no se fomentaron las bases para ello y, como consecuencia, se cree que esta falta de estrategias y procesos de autorregulación para poder enfrentarse al aprendizaje es el factor principal del fracaso universitario (Tuckman, 2003).

Según investigaciones realizadas por Boekaets, Pintrich y Zeidner, así como Randi y Corno (De la Fuente & Justicia, 2003), los procesos de enseñanza en el nivel universitario se alejan del proceso de aprendizaje autorregulado, se ha demostrado que, en ausencia de dirección y

modelación de procesos y estrategias para este tipo de aprendizaje, los estudiantes se ven desprovistos de orientación en este sentido. Los resultados de estas investigaciones, aunque no son totalmente recientes, muestran una realidad que continúa vigente y que se ha constatado de un modo u otro en las investigaciones más actuales.

La revisión más actualizada de otros estudios ha corroborado la importancia que tiene la autorregulación del aprendizaje en la formación superior. García (2012) reflexiona acerca de la autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario y concluye que su desarrollo es indispensable para fomentar la competencia genérica de aprender a aprender y garantizar el aprendizaje de calidad, así como la formación de competencias profesionales. Por su parte, García-Jiménez (2015) estudia la relación entre el proceso de autorregulación y la evaluación del aprendizaje. Realiza una revisión sobre la evaluación en el ámbito universitario y analiza la forma en que la información que brinda podría utilizarse para favorecer procesos de autorregulación y de mejora del aprendizaje, si los estudiantes participan activamente del proceso evaluativo.

De igual forma, otras investigaciones corroboran la importancia de la autorregulación del aprendizaje para alcanzar aprendizajes profundos y significativos, una vez se autorregulan otros procesos de aprendizaje claves para la estructuración del saber y la solución de problemas. Sáiz-Manzanarez y Pérez (2016), valoran, en ese sentido, la interrelación de la autorregulación y la mejora del autoconocimiento en la resolución de problemas, demuestran en un estudio experimental que el entrenamiento en autorregulación impacta en la apropiación de estrategias de adquisición de la información, en el desarrollo de estrategias de codificación de la información, de recuperación y metacognitivas, lo que facilita el uso de estrategias relacionadas con un aprendizaje reflexivo.

Las investigaciones revisadas, específicamente, en el ámbito de los procesos de formación profesional de educadores (Guzmán, Peña y Ramírez, 2015, Patrón y Torres, 2015, Vargas, 2015), destacan la necesidad de replantear las acciones para ella y de introducir aspectos mediadores que contribuyan al desarrollo de procesos vinculados a la capacidad de autonomía, reflexión crítica y autorregulación de los docentes a lo largo de sus trayectorias formativas y, como resultado, replantear las acciones de los formadores de formadores en el marco de las instituciones que preparan al docente tanto a nivel inicial como permanente.

En esa misma dirección, Aguilar (2015) ha estudiado los procesos de autorregulación de la práctica docente con la intención de explicar cómo los docentes perciben y controlan sus conductas, antes, durante y después de su trabajo frente a grupo. La revisión de su trabajo permitió precisar algunas ideas interesantes. La autora considera que la autorregulación de la docencia ha sido escasamente abordada y puntualiza que las perspectivas que se han estudiado implican dos dimensiones: “1) la autorregulación de la formación docente, considerando al docente como sujeto aprendiz permanente y cuyo objeto de aprendizaje es la docencia y 2) la autorregulación de la práctica docente, considerando el ejercicio de la docencia como un objeto de regulación por parte del propio sujeto que la ejerce” (Aguilar, 2015, p. 3). Desde la perspectiva de la autora la primera dimensión corresponde a la formación inicial y permanente, y la segunda a los docentes en ejercicio, quienes regulan no solo su aprendizaje, sino sus acciones de enseñanza.

La consideración de estas dimensiones es muy valiosa para la sustentación de este trabajo, pues este se dirige, precisamente, a la primera de ellas. Sin embargo, de igual manera se asume que los logros formativos en el nivel inicial, pueden transferirse posteriormente, al

desempeño del profesional en ejercicio (segunda dimensión) donde también los procesos de aprendizaje pueden mediar el desarrollo profesional continuo.

Bautista y Hernández (2017), indagaron acerca de cómo influyen las estrategias metacognitivas, que en este caso son la autoeficacia, el autoconocimiento, el auto concepto y la autoestima en el desarrollo de la autorregulación en el alumno universitario. Su estudio fue realizado con estudiantes de segundo semestre de la carrera de Pedagogía, de la Universidad Autónoma de Chiapas desde el paradigma cuantitativo, con el método pre experimental de diseño pre-post test y el método estadístico correlacional. La investigación permitió la comparación del efecto de dichas estrategias en los procesos de autorregulación tras la implementación de una serie de talleres cuyo objetivo fue trabajar y aumentar la autoestima, el autoconcepto, el autoconocimiento y la autoeficacia en los estudiantes. Se identificaron correlaciones positivas de cierto interés y se encontró que los alumnos se volvieron más extrovertidos e interesados en su formación; así también, expresaron el deseo de continuar con ese proyecto.

Las investigaciones realizadas en el ámbito propiamente dicho de la formación docente son numerosas; no obstante, son escasas las que se relacionan solo con la formación de docentes autorregulados o con el fomento de la autorregulación del aprendizaje, como vía para fortalecer el aprendizaje de docentes y futuros docentes, y su propio desarrollo profesional. Los procesos de autorregulación son básicamente estudiados desde la perspectiva de su evaluación o diagnóstico, o con la finalidad de establecer sus relación con otros procesos de aprendizaje, entre ellos la autonomía, el autoconocimiento, la autoevaluación; sin embargo, son pocos los estudios que se encargan de explicar cómo se “aprende” a ser autorregulados, de qué forma se desarrolla el proceso de autorregulación del aprendizaje y cuáles son los mecanismos psicopedagógicos que permiten su apropiación en el contexto escolar y universitario, en particular.

Es interesante resaltar que diversas investigaciones, algunas antes mencionadas, coinciden en la necesidad de construir alternativas de acompañamiento docente y de mediación psicopedagógica que posibiliten al maestro y futuros educadores apropiarse de instrumentos para la reflexión y el análisis metacognitivo, los que posibiliten la valoración en torno a los saberes que poseen o deben desarrollar en su práctica docente y para identificar aquellos aspectos que deben mejorar para ser autorregulados. En esa dirección, se sugieren propuestas de desarrollo del pensamiento reflexivo, de competencias de autorregulación y la participación activa y autónoma del docente o futuro docente en sus procesos de formación profesional.

A partir de tales presupuestos, se plantearon **los objetivos de la investigación** cuyos resultados se presentan en este artículo. Los cuales están relacionados con examinar cómo la reflexión y el análisis metacognitivo pueden promover en los jóvenes que se forman como interventores educativos en la UPN, el reconocimiento de expectativas profesionales y el planteamiento de nuevas metas formativas para el desarrollo de autorregulación del aprendizaje. Derivado de lo cual, se pudiesen generar acciones mediadoras de carácter psicopedagógico para el desarrollo y la apropiación de las competencias para la autorregulación del aprendizaje.

Dicho de otra manera, se intenta mostrar de qué forma la reflexión y el análisis metacognitivo permiten a los jóvenes la problematización y el autodescubrimiento de necesidades, oportunidades y motivos de formación profesional para la mejora de sus aprendizajes y la

generación dialógica y participativa de una plataforma o plan de acción para su transformación en aprendices autorregulados.

Método

Tipo de estudio

El estudio tiene sus cimientos en la investigación cualitativa, debido a la complejidad de los factores que determinan el origen del proceso de autorregulación y su formación en el contexto educativo, así como por la necesidad de comprenderlo desde las particularidades del contexto real de práctica formativa que se produce en la UPN. El enfoque metodológico cualitativo que se propone se materializa en un diseño investigación-acción participativa y crítica, sustentado en la interpretación y el análisis fenomenológico (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992).

El diseño de investigación-acción participativa propuesto estuvo integrado por cinco fases secuenciales de acción que involucraron: la planificación del estudio a partir de la problematización inicial (diagnóstico inicial), la identificación colaborativa de hechos, problemáticas y perspectivas subjetivas en torno a estos (diagnóstico participativo profundo), el análisis de la situación que viven en el proceso de formación contextualizado y la elaboración de hipótesis explicativas acerca de esta, elaboración de una propuesta de intervención o plan de acción para la transformación y la aplicación y evaluación de dicha propuesta con la intención de abrir una nueva fase de valoración de sus procesos de formación como aprendices autorregulados.

En particular, la exploración del papel de la reflexión y el análisis metacognitivo en torno a los procesos de autorregulación por parte de los estudiantes, la importancia en su futura práctica educativa, sus exigencias y necesidades formativas propias, así como acerca de las alternativas para el desarrollo de las competencias de autorregulación del aprendizaje (reportados en este trabajo), se llevó a cabo durante las tres primeras etapas de la IAP.

Participantes

Los participantes del estudio son estudiantes de la Generación 2015-2019 de la Licenciatura en Intervención Educativa, que se encuentran en una de las sedes de la Universidad Pedagógica Nacional en Morelos. El grupo está conformado por 32 estudiantes (10 hombres y 22 mujeres), con un rango de edad entre los 19 y 22 años. Para desarrollar la investigación se llevó a cabo un proceso riguroso de consentimiento informado que respaldara las condiciones de participación en esta y se ha desarrollado un verdadero ejercicio de reflexión y el diálogo continuo con ellos, quienes han sido colaboradores activos de la interpretación y análisis de los resultados de las diferentes técnicas empleadas. En este trabajo, por cuestiones de confidencialidad, se omiten sus nombres y utilizan la letra P y un número para referirse a cada participante del grupo.

Recolección de la información y análisis de los datos

Para el desarrollo de la investigación se emplearon los grupos focales, las autobiografías, la entrevista apreciativa-generativa, el diario de campo, así como dos cuestionarios: el primero, para la exploración de los datos generales sociodemográficos e historia escolar de los participantes y el segundo para el estudio de sus representaciones y concepciones respectivamente. El análisis de la información se llevó a cabo por medio de técnicas de interpretación y codificación mixtas, inductivas y deductivas; identificando categorías expresadas por los estudiantes y aplicando referentes teóricos coherentes con los sustentos explicitados en este trabajo. La labor de procesamiento y comprensión de los datos tanto

cualitativos como cuantitativos ha sido conjunta con el grupo participante, pues en la etapa de diagnóstico profundo y participativo los resultados de los grupos focales, de los cuestionarios y de otras técnicas fueron interpretados por los estudiantes y constituyeron objeto de reflexión permanente.

Resultados

De acuerdo a los objetivos del proceso de investigación-acción participativa se analizan, a continuación, los resultados alcanzados con relación al papel de la reflexión y los procesos metacognitivos en el descubrimiento y valoración, por parte de los estudiantes, del nivel de desarrollo de sus competencias para la autorregulación del aprendizaje. Se presentan las valoraciones realizadas en torno a los diversos factores personales, sociales, académicos y psicopedagógicos, en general, que inciden en el proceso de autorregulación del aprendizaje; se identifica y analiza la percepción que tienen de sus necesidades para convertirse en aprendices autorregulados y cómo, a partir de ellas, se generan expectativas y metas en los jóvenes con relación al desarrollo de los procesos de autorregulación del aprendizaje y respecto a la propia mejora de su formación profesional. Por último, se plantean las propuestas que, desde la reflexión conjunta y el análisis participativo de todos los actores del proceso de investigación, se han alcanzado acerca de cómo desarrollar las competencias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de LIE en el contexto de desarrollo profesional que brinda la Universidad Pedagógica Nacional.

Factores que influyen en la manifestación de los procesos de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes

Uno de los objetivos esenciales del diagnóstico fue identificar factores asociados al desempeño escolar de los jóvenes, que estuvieran vinculados al objeto de estudio, así como a las problemáticas ya identificadas en torno a las competencias de autorregulación del aprendizaje. Además de los resultados alcanzados a partir del cuestionario empleado para conocer datos sociales, demográficos y de trayectoria académica del grupo (**Cuestionario de datos generales sociodemográficos y de historia escolar dirigido a estudiantes de UPN**), fueron **los grupos focales y las autobiografías** los que permitieron procesos de autorreflexión y análisis compartido más profundos, desde los cuales los jóvenes reconocieron las determinantes de las dificultades que manifiestan en su desempeño autorregulado.

Factores sociodemográficos y culturales relacionados con los participantes

A partir del diagnóstico de los aspectos sociodemográficos, se sistematizaron datos sustanciales de la historia personal y escolar de los 32 jóvenes del grupo participante. La mayoría de los jóvenes (91.17 %) convive con sus familias las que, además, se caracterizan por ser nucleares y extendidas, y se destacan por la presencia de ambos padres. Existe un predominio de casos en los que se expresa la presencia del apoyo familiar, económico y afectivo. Como tendencia declaran que dependen de sus padres para realizar sus actividades, lo que permite inferir que están expuestos de manera predominante a mecanismos reguladores, que son frecuentes en la vida sociofamiliar del contexto cultural en que viven. Ello podría ser un factor que incida de forma negativa en la formación de procesos de autorregulación de la personalidad.

Otros datos indican que se dedican fundamentalmente a estudiar; así, 18 estudiantes declaran que esta es su actividad social exclusiva. El hecho de que los jóvenes estén, casi en su totalidad, dedicados a la actividad de estudio constituye un aspecto favorable para convertir la mejora de sus competencias de aprendizaje y, en particular, las metas de desarrollo de la

autorregulación del aprendizaje, en uno de los motivos jerárquicamente dominantes, sin que estos puedan entrar en conflicto con otras metas importantes en la etapa de desarrollo en que se encuentran tales como la formación de la familia propia y la búsqueda de empleo (Domínguez, 2006).

Factores relacionados con la trayectoria escolar previa de los estudiantes

Los resultados del análisis de las autobiografías, así como de los cuestionarios y entrevistas realizados a los jóvenes permitieron valorar aspectos relacionados con su formación escolar que constituyen indudables antecedentes para su desarrollo como aprendices autorregulados. A continuación, se presenta una síntesis de los resultados encontrados.

- La casi totalidad de los alumnos cursaron sus estudios de nivel básico y medio superior en instituciones públicas (preescolar: 82%, primaria: 94%, secundaria: 91% y nivel medio superior: 94%), lo que puede relacionarse con las propuestas del modelo educativo mexicano vigente hasta 2017, que, según Morán (2010) estuvo marcado por una tendencia tradicional y verbalista, que propició una docencia que fomenta pasividad, dependencia y conformismo en los estudiantes, lo que aún tiene efectos en el alumnado universitario.
- Los jóvenes manifestaron en sus respuestas y reflexiones vivencias negativas asociadas a la experiencias docentes autoritarias, reguladoras e inhibidoras de la autonomía y el desarrollo cognitivo. En particular, relataron experiencias en las que predominó la regulación externa de los procesos de aprendizaje por parte de los maestros, limitándoles a participar, cuestionar u ofrecer opiniones propias. En este sentido, se identificaron manifestaciones de dependencia respecto a las decisiones de docentes para orientar su desempeño escolar, y prácticamente muy pocas referencias a experiencias que indiquen autonomía y expresión de acciones autorreguladoras.
- Desde el análisis de sus experiencias y la valoración metacognitiva de sus saberes los estudiantes expresaron no haber aprendido de forma explícita estrategias u otros procedimientos de aprendizaje, por lo que reconocieron que carecen de conocimiento procedimental y han usado formas espontáneas para aprender, o estrategias centradas en la repetición.

El análisis de las trayectorias de los participantes, permitió corroborar que la formación escolar precedente a la educación superior estuvo permeada por procesos psicopedagógicos reguladores y generadores de dependencia académica, conducidos por acciones docentes autoritarias, verbalistas y transmisivas. Este tipo de docencia, por lo general, promueve actitudes pasivas y receptivas, más que comportamientos autónomos y de gestión del propio aprendizaje. Los jóvenes describen muchas de sus experiencias como frustrantes y reconocen que fueron negativas y poco alentadoras para su desarrollo y desempeño escolar.

Es el caso de la P 27, quien recuerda su experiencia escolar llena de ausencias porque no iban sus maestras o de emociones negativas porque su maestro de tercero era “enojón y daba reglazos” y el de la P 7, quien manifiesta los estados emocionales que le provocó las actitudes de su maestra cuando inició la educación básica

“... los primeros tres años, fueron agradables, pues a mí me gustaba ser una niña sociable, muy platicona, pues la maestra era igual con todos mis compañeros, pero cuando pasamos a cuarto grado fue un cambio total, debido a que la maestra que nos daba clases no permitía que preguntáramos o dialogáramos con nuestros compañeros, ella decía que la maestra era solo

ella y solo debíamos acatar sus órdenes y sus conocimientos tal cual ella lo daba. Creo yo que en esa etapa de mi vida fue un poco triste ya que mis compañeros y yo solo éramos unas vasijas en las que la maestra solo depositaba los conocimientos de ella, en cambio no dejaba que hiciéramos preguntas y menos que opináramos lo que nos parecía su clase.”

Durante los grupos focales y el análisis de sus autobiografías los jóvenes pudieron reflexionar acerca de las determinantes de las problemáticas que actualmente manifiestan para ser aprendices autorregulados. Reconocen que la ausencia de una concepción clara acerca de la autorregulación y las carencias en el desarrollo de las competencias para ella se debe a que sus historias formativas hayan estado condicionadas por la regulación externa en los contextos educativos, por consiguiente, a factores pedagógicos que limitaron su formación.

Sin embargo, hacen referencia también a factores psicológicos o subjetivos relacionados con los “vacíos cognitivos”, quizás consecuencia de las determinantes anteriores, que se manifiestan en las carencias conceptuales; por ejemplo, desconocen qué es la autorregulación, sus componentes, las estrategias que posibilitan este proceso y en particular, destacan que no han estructurado saberes procedimentales, ni conocen estrategias para la organización, elaboración y control de sus acciones de aprendizaje.

En ningún caso, se hizo referencia a experiencias directas relacionadas con la formación para la autorregulación del aprendizaje o procesos relacionados con ella.

Las percepciones de los estudiantes acerca del papel de la autorregulación del aprendizaje en su formación profesional

Otra de las intenciones del estudio era explorar la valoración que tienen los participantes respecto a la importancia de la autorregulación del aprendizaje en su formación como educadores. Los resultados del análisis, en especial de los cuestionarios y de los grupos focales, indican que algunos jóvenes manifiestan concepciones muy vagas e imprecisas con relación a la importancia de la autorregulación del aprendizaje en su desarrollo profesional, siendo esto consecuencia, muy probablemente, de la falta de concepciones cognitivas claras en torno a la autorregulación del aprendizaje y sus componentes. Este aspecto se refleja bien en la siguiente opinión:

“Yo me imagino que juega un papel importante ya que (si es lo que yo creo es) el llevar una planificación y/o un proceso de los conocimientos que vas adquiriendo es base para que estos sean complementados con los que van a venir” (P 25).

En otros casos, muestran una opinión más intuitiva, reconocen que existe relación e importancia, pero en este caso, la argumentación de sus ideas, como aspecto esencial de la competencia de estructuración, es la que resulta insuficiente.

“Creo que juega un papel de mucha importancia ya que este nos ayuda a aprender más sobre las cosas no entendidas de algunos temas y así poder quedar bien conformes con lo estudiado” (P 8).

“Es parte importante para continuar conociendo más sobre la profesión que se tenga, el sentido de curiosidad ingenua, volverla curiosidad epistemológica, para así tener un desempeño satisfactorio como profesional” (P 5)

Estos aprendices destacan que sí es relevante a sus procesos formativos, pero consideran de forma parcial algunos aspectos para sustentar su opinión. Destacan que la autorregulación del

aprendizaje ofrece la posibilidad de reconocer por ellos mismos los conocimientos que necesitan y que deben buscar de manera personal, además, que les ayuda a reforzar y ampliar sus saberes partiendo de lo aprendido. En síntesis, subrayan el aspecto cognitivo como factor relacionado a la autorregulación, pero dejan de percibir la cuestión esencial de la orientación motivacional y otros componentes.

En los siguientes ejemplos, los estudiantes acentúan otros aspectos también parcialmente considerados en torno a la importancia del proceso. En ese sentido, el P 15 refiere: *“De mucha importancia ya que puedo conocer mis debilidades y capacidades y trabajar con las debilidades para convertirlas en capacidades”*, destacando la relación con el proceso de autoconocimiento y su relevancia para la automejora. Por su parte, el P 27 comenta: *“Un papel importante pues se trata de buscar nuevas estrategias para tener un mejor aprendizaje”*, reconociendo el vínculo de la autorregulación con la apropiación de estrategias, cuestión clave en la competencia de gestión. Sin embargo, como se señalaba anteriormente, estas ideas abordan solo aspectos aislados del papel de la autorregulación en su formación profesional y reflejan que las concepciones teóricas que poseen los estudiantes son incompletas y no les permiten tener una comprensión integral de la autorregulación de aprendizaje, sus contenidos, alcances e impactos en su formación profesional.

A pesar de las situaciones descritas y las dificultades mostradas, algunos estudiantes perciben una relación más estrecha entre la autorregulación del aprendizaje y su formación como educadores, e incluso llegan a anticipar que dicho proceso es parte ineludible de la formación profesional. Estos participantes muestran mayor predisposición cognitiva y afectiva para gestionar sus procesos de aprendizaje y desarrollar sus competencias de autorregulación, aspecto esencial para propiciar su formación desde el intercambio social. En el contexto de los procesos formativos para desarrollar competencias de autorregulación, estos aprendices podrían constituir aquellos que incidan en el resto del grupo de alumnos para esclarecer posturas cognitivas y mediar el desarrollo de sus compañeros.

La reflexión de los participantes acerca del desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en el proceso de investigación acción participativa

Una técnica relevante para obtener datos sobre las percepciones de cambio de los aprendices en el proceso de IAP constituyó la entrevista apreciativa-generativa. Es importante destacar que los 31 estudiantes a los que se les aplicó la entrevista apreciativa-generativa pudieron identificar alguna experiencia significativa con relación a su formación como aprendices autorregulados a lo largo de la investigación.

En ese sentido hacen referencia al mejor dominio de recursos indispensables para desempeñarse de manera autorregulada durante el aprendizaje. Tales recursos aluden a los tres núcleos de competencias para la autorregulación (estructuración, contextualización y gestión de las experiencias de aprendizaje).

Sobre la *estructuración de las experiencias de aprendizaje*, sobresalen, experiencias relacionadas con la puesta en marcha de habilidades y acciones para la indagación sistemática, el razonamiento productivo, el uso de conocimientos previos y la elaboración conceptual. Los estudiantes reconocen que emprendieron acciones para ampliar sus saberes en torno a la autorregulación del aprendizaje, en sí misma, y con relación a otros contenidos de estudio. Se destaca la disposición cognitiva y la flexibilidad para reestructurar sus ideas y desarrollar procesos de análisis crítico. En los siguientes ejemplos, se muestran algunas expresiones que indican lo anterior.

“Indagué acerca de las causas de las situaciones” (P 2).

“Pienso que este es un proceso que se supera con mucha investigación y buenos apuntes; interrogantes aparecieron múltiples, el saber, por ejemplo, cómo es que las metas o el proyecto de vida tienen relación con la autorregulación, saber qué relación existe entre la personalidad y la autorregulación, las estoy tratando de afrontar a través de lecturas” (P 15).

“Tener la habilidad de interpretación, aprendí a interpretar datos de acuerdo a las pruebas realizadas” (P7).

“Pude tener un concepto más claro de autorregulación y lo importante que son los grupos focales para la IA” (P 10).

Resultó muy interesante encontrar evidencias del impacto de la IAP en la búsqueda de sentido personal y resignificación propia de las experiencias de aprendizaje en los estudiantes, así como del reconocimiento del papel de la metacognición en relación con su descubrimiento y transformación. Se resalta el hecho de que los estudiantes estén manifestando habilidades metacognitivas, no solo para identificar sus conocimientos, sino para llevar adelante acciones de autocontrol y monitoreo de sus experiencias de aprendizaje, que les permitan predecir sus limitaciones y ser conscientes de la efectividad del repertorio de las rutinas heurísticas utilizadas (Narvaja, 1998). Las expresiones siguientes muestran dichos logros:

“Repensé y escribí mi proyecto de vida para encontrar las motivaciones que me impulsaron a comenzar la licenciatura, ya que necesitaba, por mi contexto, reforzar las motivaciones intrínsecas” (P 8).

“... hice una transformación completa en mi vida, junto con mis destrezas, conocimientos, habilidades” (P 9).

“Cuando me involucro con las cosas o situaciones se me facilita aprender mejor que solo leerlo” (P 11).

“... me pude poner a pensar en la forma en la que me autorregulaba y estas repercutían en mi futuro” (P 20).

Respecto a la *contextualización de las experiencias de aprendizaje*, los jóvenes manifiestan indicios de la puesta en práctica de sus aprendizajes, de la posibilidad de transferir lo aprendido y de apertura mental, algunos indican:

“He tenido muchas experiencias significativas para poder llegar a este momento, varios trabajos de práctica de campo en donde he ligado las teorías y he tenido conciencia...” (P 23);

“Haber participado del grupo focal fue muy significativo, pues considero que esta técnica me será de gran utilidad en mi desarrollo profesional, despertó interés porque será un medio para descubrir nuevas cosas y desarrollar un grupo focal en cualquier contexto” (P 12).

Por su parte, el núcleo de *competencias para la gestión de las experiencias de aprendizaje* fue el más referido por los estudiantes, y el más argumentado. Aquí destacan como logros la posibilidad de autoconocimiento:

“He repensado las fallas que tengo, ya sea problemas de tiempo, entrega, etc. Y con eso creo estar conociéndome para ayudar los campos que me fallan” (P 13).

“...no sé, me di cuenta igual de que no soy en su totalidad un aprendiz autorregulado, pero creo que esa es una de las partes, ser consciente de lo que te hace falta, tener el autoconocimiento de las cosas que necesitas para poder ser algo” (P 15).

Enfatizan logros con relación a la planeación de metas y su monitoreo, la jerarquización de sus motivos de desarrollo y aprendizaje, así como la organización de las tareas para lograrlas, cuestión esencial para la autorregulación, reconocida desde diversos enfoques (Zimmerman, 2002, 2008, Pintrich y Shunk, 2006, Labarrere, 1995, Bozhovich, 1976),

“Uno de los ámbitos que tuvieron mayor reacción en mí fue el establecimiento de metas y el de gestión y organización con respecto al “locus de control”, comencé a enfocarme más en lo que era capaz de realizar que estuviera bajo mi dominio y logré puntualizar mejor mis metas, al menos a corto plazo” (P 8).

“Aprendí a planearme más metas a corto plazo y objetivos que me ayuden a aprender y a alcanzar mis metas a largo plazo” (P 16)

“Me di cuenta que podía organizarme mejor para poder realizar mis trabajos. Organizo mejor mis horarios y la forma de buscar información” (P 20).

“...descubrí que ser organizado te ayuda a aprender más y eso para mí resultó ser significativo porque, digo de ahí en adelante cuando quiera aprender algo debo de tener un control, ser organizada para lograr un buen aprendizaje, porque para mí es significativo, la organización” (P 25).

De igual manera, los estudiantes consideran beneficios importantes aquellos relacionados con el conocimiento y uso de estrategias, técnicas y otros procedimientos de aprendizaje. También las investigaciones en este ámbito destacan el conocimiento procedimental como aspecto sustancial para la formación de aprendices autorregulados (Pintrich y Schunk, 2006 García, 2012). Los estudiantes requieren instrumentos que medien sus aprendizajes y les permitan conducirlos de forma autónoma. La incorporación de nuevas estrategias a lo largo de las experiencias de trabajo grupal, constituyen logros percibidos que suponen mayor autocontrol y confianza en sí mismos.

“Han pasado una serie de cambios en la manera en que estudio, por ejemplo, baso la realización de mis actividades en un cronograma de actividades, para así hacerlo en tiempo y forma pertinente” (P 12).

“Al sentirme un aprendiz autorregulado estoy administrando mis actividades diarias, el espacio y el ambiente donde realizo tareas, ejercicios, lecturas. Busco información sobre los temas de clase y temas de mi interés. Tengo una libreta donde anoto dudas o palabras que desconozco, para después investigar y darle significado, sentido en mi persona” (P 14).

Identificación de oportunidades de desarrollo y de generación de nuevas metas para ser aprendices autorregulados

Todos los entrevistados refirieron haber encontrado oportunidades de desarrollo en medio de las dificultades que enfrentan para ser aprendices autorregulados. De manera general, perciben que el modo en que se ha concebido el proceso de enseñanza aprendizaje en las materias compartidas y a lo largo del proceso de investigación acción participativa les ha permitido descubrir alternativas para mejorar su desempeño como aprendices. Los grupos focales, las entrevistas apreciativas-generativas y la realización explícita de las propuestas de

planes de acción por equipos de trabajo ha posibilitado la síntesis de algunas direcciones para la generación de acciones mediadoras que propicien el desarrollo de sus competencias de autorregulación. En ese sentido, el resultado podría llegar a ser un programa de intervención psicopedagógica que contribuya a tales fines, articulado a partir de las propuestas de los jóvenes, algunas se resumen a continuación.

Propuestas de carácter procedimental y organizativo

Los jóvenes destacan con fuerza la necesidad de contar con técnicas y estrategias, tanto para el estudio como para la creación de metas, así como para organizar el tiempo, el proceso de aprendizaje y sus tareas escolares. De igual forma, expresan como alternativas la búsqueda y manejo de estrategias para la estructuración y jerarquización de sus metas y para la evaluación propia, así como la necesidad de interacción y diálogo permanentes con sus compañeros. Ejemplos de algunas de estas propuestas son las siguientes:

“Creación de horario extraescolar, para establecer relación entre la universidad con el aprendizaje personal” (P 2).

“Gestión de tiempo u organización, priorizar las cosas, dedicar tiempo a leer y actualizarme, en todos los aspectos posibles ligados a la investigación y en el saber esforzarme por lo que quiero y el reconocimiento” (P 9).

“Organización del tiempo, de las actividades, un poco de dedicación a cada cosa que debo hacer” (P 19).

“Ponerme metas y en un tiempo determinado” (P 20).

Propuestas de carácter cognitivo y metacognitivo

A lo largo de los grupos focales y de los espacios de reflexión y diálogo con el grupo, una propuesta de tipo cognitivo evidente fue la conceptualización y la profundización en la comprensión de los términos autorregulación del aprendizaje y aprendiz autorregulado. Los estudiantes reconocieron la necesidad de abordar estos conceptos de manera explícita para conocerlos y establecer las relaciones necesarias entre los significados que se estaban manejando.

En otra dirección destacan la búsqueda de conocimientos para tomar decisiones, sobre todo relacionadas con su futuro profesional y con los contenidos que deben aprender. Comprendieron que las posibilidades de autorregulación dependen del dominio de conocimientos en ciertos ámbitos, así como del conocimiento sobre sí mismos. Tales propuestas se aprecian a continuación:

“Autoconocerse, saber qué metas se desean alcanzar, buscar recursos propios e identificar barreras posibles, en el logro de las metas” (P 3).

“Mediante un proceso de práctica de distintas estrategias teniendo un autoconocimiento de mis habilidades y debilidades” (P 17).

“Aprender a cuestionarme y cuestionar mis metas. También conocerme mejor y encontrar maneras de aprender mejor en cada situación que se me presente. Plantearme al inicio de cada actividad o curso que implique aprendizaje, expectativas de lo que quiero aprender” (P 16).

Los participantes consideran que el desarrollo de la autorregulación depende del autocontrol, la autorreflexión y las posibilidades de autoevaluación permanentes, estos resultados son congruentes con investigaciones antes reseñadas (García-Jiménez, 2015) que destacan que

la participación activa de los estudiantes en su evaluación fortalece sus competencias de autorregulación. Los estudiantes reconocen que es necesario desarrollar sus procesos metacognitivos y fortalecer su pensamiento crítico-reflexivo para alcanzar sus metas y monitorear las acciones que les permitan llegar a ellas de manera autorregulada.

“Elaborar un proyecto de vida, tener métodos de autoevaluación y darse cuenta de qué está fallando y cambiar donde se está mal, es decir, toma de decisiones, autonomía. Reforzar conocimientos” (P 1).

“Evaluar actitudes, autocontrol (qué hice bien y qué hice mal)” (P 4).

“Claridad de las metas “lo escribo en una libreta”. “Eso me ha funcionado. Escribir mis metas y verlas diariamente para ser consciente de lo que lograré y teniendo presente el tiempo en el que lo realizaré” (P 21).

“Evaluarme a mí misma sobre todo lo que sé y lo nuevo que quiero aprender relacionado con mis conocimientos pasados” ... “Realizar una “evaluación por preguntas: ¿qué metas tengo? ¿Cómo las realizaré? ¿Logré lo planeado? ¿Qué espero de este aprendizaje?” (P 11).

Propuestas de carácter motivacional

Los jóvenes generaron una serie de ideas en torno al desarrollo de los procesos motivacionales, reconocen que es imprescindible apropiarse de estrategias para elaborar sus metas de aprendizaje, planearlas y organizarlas. Reflexionaron, además, acerca del tipo de metas que mejor conduce los procesos de autorregulación y aluden a la necesidad de establecer sus fines sobre la base de una motivación intrínseca.

“Bueno yo iba a decir, primero crear nuestras metas, pensarlas, crearlas y ponerlas en práctica, bueno hacer una planeación para poder lograrlas” (P 2).

“Organización de mis prioridades, categorizar mis metas, identificar por qué son más importantes para mí, realización de un plan de estrategias que me permitan llevarlas a cabo y poder realizarlas” (P 11).

Los contenidos de sus alternativas incluyen, además, el hecho de desarrollar valores en torno a la responsabilidad y esfuerzo personal, así como la necesidad de trabajar más con sus compañeros, compartir experiencias a través de la cooperación y el diálogo para formarse como aprendices autorregulados.

En resumen, subrayan la necesidad de profundizar en el conocimiento teórico acerca del proceso de autorregulación, lograr una mejor comprensión conceptual de este y de las competencias para la autorregulación del aprendizaje, de modo que puedan entender mejor qué significa ser un aprendiz autorregulado. De igual forma, proponen apropiarse de un mayor número de procedimientos para la estructuración y gestión de sus saberes, destacan la necesidad de mejorar el empleo de estos y aprender a organizar y planear sus metas, así como administrar sus tiempos y recursos de aprendizaje, todo lo cual les ayude a reconstruir su proyecto de vida.

Conclusiones

La valoración de los resultados alcanzados con relación al desarrollo de procesos de reflexión y metacognición en los participantes puede hacerse desde varias perspectivas. Desde la dimensión propiamente metodológica, se puede destacar que los procedimientos empleados posibilitaron la conexión y continuidad entre las etapas iniciales de la IAP de diagnóstico inicial

y profundo (primera y segunda) y las etapas posteriores de generación de hipótesis explicativas y de propuestas de acción (tercera y cuarta). En ese sentido, el análisis de los cuestionarios, autobiografías, los grupos focales, las entrevistas apreciativas generativas y de los productos de las actividades realizadas con los jóvenes permitieron la reflexión crítica en torno a las dificultades y problemáticas que han enfrentado los estudiantes para ser aprendices autorregulados y luego transitar a la generación y valoración de estrategias y formas de acción psicoeducativas para el desarrollo de sus competencias de autorregulación del aprendizaje. Es, justamente, a partir del análisis dinámico y participativo, consecuencia de la reflexión individual y colectiva, que se logra proyectar la transformación de sus procesos de autorregulación en su contexto real de práctica educativa.

Los jóvenes encontraron un espacio de diálogo contextualizado, que consideraron una oportunidad nueva para expresar sus opiniones libremente y participar de forma activa en la toma de conciencia de sus rasgos como aprendices, de sus necesidades y de las posibilidades y nuevas metas que podrían tener en su formación profesional en el contexto de la UPN. Se logró concretar un diagnóstico profundo y participativo, fruto de la reflexión y el análisis metacognitivo donde la mayoría de ellos realizó acciones de autovaloración, sin que incidieran factores evaluativos externos que coartaran sus opiniones. Pudieron identificar así, los factores de carácter sociofamiliar, educativos, psicopedagógicos y personales que han limitado el progreso en la formación de las competencias para la autorregulación del aprendizaje.

En términos generales, los logros esenciales a lo largo del proceso investigativo fueron los siguientes:

- Se promovió la reflexión y el análisis metacognitivo a lo largo de todo el trabajo de investigación participante, logrando convertirlos en instrumentos mediadores de la problematización y la generación de alternativas de cambio.
- Se abrió espacio al esclarecimiento conceptual y a la indagación con fines cognitivos y de reestructuración de saberes, fundamentalmente, relacionados con la autorregulación del aprendizaje, sus componentes y el concepto de aprendiz autorregulado.
- Se logró el análisis contextualizado de su situación como aprendices universitarios y la identificación de problemáticas para convertirse en aprendices autorregulados.
- Se promovió la reflexión acerca de la importancia de convertirse en aprendices autorregulados en el ámbito de su formación profesional.
- Se favoreció el desarrollo de habilidades para el diálogo, la escucha activa, la flexibilidad y apertura mental, para desarrollar acciones de comprensión de las estructuras cognitivas de los otros, como “metacognición intersíquica”.

En síntesis, podría decirse que el proceso investigativo constituyó la oportunidad para que la reflexión y la metacognición se convirtieran tanto en instrumentos mediadores del desarrollo, como en un fin de este último, pues los aprendices constataron su papel y confirmaron las necesidades de continuar fortaleciendo sus habilidades metacognitivas y de análisis crítico reflexivo de sus experiencias de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, V. (2015). Hacia un modelo de autorregulación docente en educación superior. Tema: procesos de formación y actores de la educación. En *Memorias Electrónicas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, vol. 2, no.1, 2015-2016, ISSN: 2007-7246.
- Allgood, W.P., Risko, V.J., Álvarez, M.C. & Fairbanks, M.M. (2000). Factors that influence study. En R.F. Flippo & D.C. Caverly (Eds.). *Handbook of college reading and study strategies research* (pp. 201-219). New Jersey: LEA.
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Bautista, A.A y Hernández, L.A. (2017). Metacognición y autoestima para el desarrollo de la autorregulación en estudiantes universitarios. En *Memorias electrónicas del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México del 20 al 24 de noviembre, año 3, no. 3, 2017-2018*, ISSN: 2007-7246. Recuperado de: <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14>
- Bozhovich, L. I. (1976). *La Personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self regulation and other mysterious mechanisms. En: Weinert, F. E. and R. H. Kluwe (eds). *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- De la Fuente, J. & F. Justicia (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del Aprendizaje en la universidad. *Aula Abierta*, 82, 161-171.
- Domínguez, L. (2006). *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. México, Tamaulipas: Interamericana de Asesorías y Servicios S. A.
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve*, 21 (2), art. M2. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- García, I. (2012). Estrategias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación superior. Tesis doctoral. Centro de Investigación y Docencia del Estado de Morelos (CIDHEM), Cuernavaca, Morelos.
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 16, no. 1, enero-abril. ISSN 1138-414X (edición papel); ISSN 1989-639X (edición electrónica)
- Guzmán, M. G., Peña, M. & Ramírez, M. L. (2015). Acompañamiento de la formación práctica del futuro docente en la escuela normal. En *Memorias electrónicas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, .vol. 2, no.1, 2015-2016, ISSN: 2007-7246.
- Labarrere, A. (1994). *Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México: Ángeles.
- _____. (1995). Autorregulación de la conducta y la personalidad. En Colectivo de autores. *Adolescente cubano. Una aproximación al estudio de su personalidad* (pp. 30-37) La Habana: Pueblo y Educación.
- _____. (2006). Aprendizaje, complejidad y desarrollo: agenda curricular para enseñar en los tiempos actuales. *Revista de Psicología*, 15(2), pp. 65-76. doi:10.5354/0719-0581.2012.17147
- Morán, P. (2010). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. Reto para comprender y transformar la docencia. En: *La educación en México: continuidad, cambios y perspectivas*. (Comp.) Leonor González. Estado de México: UAEM.
- Narvaja, P. (1998). Cuestiones relativas a las estrategias de aprendizaje y su relación con el aprendizaje efectivo. En *Revista Científica de Educación de la Universidad del Salvador*, año 1, no. 1.
- Patrón, A. & Torres, C. (2015). Análisis de la propia práctica docente y construcción identitaria en la licenciatura en educación secundaria. Diálogo entre estudiantes y docentes En *Memorias*

- electrónicas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, vol. 2, no.1, 2015-2016, ISSN: 2007-7246.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Quintana, M. C. (2015). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación superior. Tema: procesos de formación y actores de la educación. En *Memorias Electrónicas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, vol. 2, no.1, 2015-2016, ISSN: 2007-7246.
- Ramírez, M.C. (2017). Aprendizaje autorregulado: diferencias por campus de conocimiento en estudiantes universitarios. En *Memorias Electrónicas del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México del 20 al 24 de noviembre, año 3, no. 3, 2017-2018*, ISSN: 2007-7246. Recuperado de: <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14>
- 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.
- Sáinz-Manzanarez, M. C. y Pérez, M. I. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. En *Psicología desde el Caribe*, 33 (1). Disponible en <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.1.8076>
- Shunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.) (1998). *Self-regulated learning: From Teaching to Self-reflective Practice*. New York: Guilford Press
- Tuckman, B. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 4, 430-437.
- Universidad Pedagógica Nacional (2002). Plan de estudios de la Licenciatura en intervención educativa. México: UPN. Recuperado de: <http://www.lie.upn.mx/>
- Vargas, R. (2015). Acompañamiento formativo: una propuesta de formación para docentes, directivos, asesores de educación básica y superior en investigación educativa. En *Memorias electrónicas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, vol. 2, no.1, 2015-2016, ISSN: 2007-7246.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico Técnica.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming self-regulated learned: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.
- _____. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, Thousand Oaks, 45 (1), 166-183.