



PROCESOS DE REFLEXIÓN Y METACOGNICIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Ivet García Montero

Universidad Pedagógica Nacional, sede Ayala, Morelos

Doris Castellanos Simons

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, CITPsi

Aldo Bazán Ramírez

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, CITPsi

Área temática: Procesos de aprendizaje y educación .

Línea temática: Procesos cognitivos y socioafectivos.

Tipo de ponencia: Reporte de investigación parcial.

Resumen: La ponencia 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). Los objetivos principales del estudio están relacionados con el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje y con 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 los procesos de autorregulación del aprendizaje.

El estudio se ha llevado a cabo en correspondencia con los principios metodológicos de la investigación acción participativa. Se han empleado técnicas afines a este tipo de investigación, tales como, los grupos focales, la entrevista apreciativa generativa, la observación participante, el diario de campo, las autobiografías, entre otras. Los hallazgos preliminares muestran que los procesos de reflexión, autoevaluación y análisis metacognitivo promovidos durante la investigación acción han permitido encontrar, tanto las problemáticas que el grupo debe enfrentar para el desarrollo de sus procesos de autorregulación, como las alternativas de desarrollo de las competencias de autorregulación, a través de la generación de propuestas de intervención y de la identificación de los recursos mediadores necesarios.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje, competencias para la autorregulación, reflexión, metacognición.

Introducción

Los resultados de investigación que esta ponencia muestra constituyen los avances de un estudio que se lleva a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, en Morelos, encaminado al desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes que se forman para ser educadores e interventores educativos. La investigación se propone elaborar un modelo explicativo de los procesos de autorregulación del aprendizaje en el contexto de su preparación profesional y la generación de un programa de formación de aprendices autorregulados basado en un sistema de estrategias y acciones mediadoras de carácter psicopedagógico acordes a las condiciones educativas de la propia Universidad.

El surgimiento de la investigación responde, puntualmente, a las necesidades formativas de los jóvenes universitarios de la UPN con relación a las competencias de autorregulación del aprendizaje y a las exigencias que plantea el perfil del interventor educativo (UPN, 2002), así como del docente, en el entorno socio-laboral actual. La problemática vinculada a la carencia de competencias para la autorregulación del aprendizaje y de estrategias que medien el mismo, se ha constatado a través de la observación directa y la valoración de los productos de las actividades escolares que realizan los estudiantes. Por lo general, emplean escasos procedimientos de aprendizaje y poseen metas limitadas de desarrollo personal y profesional, de igual manera manifiestan pocos indicios de procesos de autorreflexión o análisis metacognitivo. Sus estrategias suelen centrarse en la repetición y limitadas veces en la organización y estructuración reflexiva. Con frecuencia, se ha podido percibir que los aprendices actúan bajo esquemas de regulación determinados por los docentes.

En los últimos años, diversos estudios en el ámbito de la autorregulación han constatado problemáticas similares y se han dirigido a demostrar la importancia del proceso de autorregulación en la educación superior. 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). En esa dirección, según las investigaciones realizadas por Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2005) los procesos de enseñanza en el nivel universitario se alejan del proceso de aprendizaje autorregulado.

La revisión actualizada de otros estudios (Torrano, Fuentes y Soria, 2017, Rosário et al., 2014) ha corroborado la importancia que tiene la autorregulación del aprendizaje en la educación y en la formación superior. En ese sentido, 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.

De igual forma, otras investigaciones confirman 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 la interrelación de la autorregulación y la mejora del autoconocimiento en la resolución de problemas, demuestran 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.

En el mismo camino, Bautista y Hernández (2017) indagaron acerca de cómo influyen las estrategias metacognitivas y los procesos de autoeficacia, autoconocimiento, autoconcepto y autoestima en el desarrollo de la autorregulación en el alumno universitario. Los resultados han avalado la estrecha relación entre estos procesos y la autorregulación del aprendizaje, así como la necesidad de fomentarlos para contribuir al desarrollo de las competencias de autorregulación.

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 la misma 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.

A partir de tales presupuestos, se plantean las siguientes **interrogantes de investigación**: ¿cómo la reflexión y el análisis metacognitivo permiten a los jóvenes la problematización, el autodescubrimiento de necesidades y expectativas profesionales, así como el planteamiento de nuevas metas formativas relacionadas con el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje? ¿de qué manera dichos procesos de reflexión y análisis metacognitivo promueven nuevas oportunidades y motivos de formación profesional para la mejora de sus aprendizajes y la generación dialógica y participativa de un plan de acción para su transformación en aprendices autorregulados?

Con relación a estas preguntas se plantearon los siguientes **objetivos de investigación**:

- Analizar la relación entre los procesos de problematización, reflexión y el análisis metacognitivo con el desarrollo de las competencias de autorregulación del aprendizaje.
- Valorar el impacto de los procesos de reflexión y metacognición en el reconocimiento de expectativas profesionales y el planteamiento de nuevas metas formativas para el desarrollo de autorregulación del aprendizaje.
- Identificar las estrategias pertinentes para el desarrollo de la capacidad de reflexión y análisis metacognitivo en el contexto de la formación profesional de los estudiantes de UPN.

Desarrollo

La comprensión de la autorregulación en este trabajo se fundamenta en los presupuestos del Enfoque histórico-cultural. La concepción del desarrollo psicológico expuesta en este enfoque (Vigotsky, 1987) permite interpretar a la autorregulación como formación psicológica superior, entendida como cualidad y meta del desarrollo psicológico humano. Desde 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 distintas 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 proceso de metacognición, cuyo principal propósito consiste en la regulación de los procesos cognitivos y psíquicos, en general; en consonancia, permite realizar el control y la organización de esos procesos de forma consciente y dirigida, así como reflexionar acerca de ellos (Labarrere, 2006).

La metacognición se expresa no sólo en la regulación y conocimiento de los procesos cognitivos (Brown, 1987), sino en las capacidades para manejar la realidad 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.

Con relación a las habilidades metacognitivas en el autocontrol, refiere Narvaja (1998) que las mismas agrupan una serie de acciones para la anticipación de las consecuencias de los sucesos, el chequeo de los resultados de la propia acción, el monitoreo del curso de actividad y la comprobación con la realidad. 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).

Método de investigación

El estudio tiene sus bases en la investigación cualitativa, la cual es coherente con los principios teóricos, epistémicos y metodológicos que se siguen en el mismo y que posibilitan abordar la complejidad del objeto de estudio, determinada por los múltiples factores que inciden en la formación del proceso de autorregulación en el contexto educativo.

Se eligió el diseño de investigación-acción participativa y crítica, que posibilita la problematización y la reflexión activa por parte de los participantes (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992). El proceso de investigación-acción propuesto estuvo integrado por cinco fases secuenciales 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 los mismos (diagnóstico participativo profundo), el análisis de la situación que viven en el proceso de formación contextualizado y la elaboración de hipótesis explicativas acerca de la misma, 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.

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 ésta. A partir de los acuerdos establecidos, por cuestiones de confidencialidad, se omiten los nombres de los participantes y se utilizan la letra P y un número para referirse a cada uno de ellos.

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.

Resultados

Los procesos de reflexión y análisis metacognitivo generados en el proceso investigativo permitieron a los estudiantes identificar y valorar los factores y condiciones determinantes en el desarrollo de sus competencias para la autorregulación del aprendizaje, analizar el papel de la autorregulación en su formación profesional y proponer nuevas metas y alternativas de desarrollo de la misma.

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

Factores sociodemográficos y culturales

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 y patrones 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, en sentido general.

Factores psicopedagógicos relacionados con la trayectoria escolar de los estudiantes

Los resultados del análisis de las autobiografías, así como de los cuestionarios, grupos focales y entrevistas realizados a los jóvenes permitieron valorar aspectos relacionados con su formación escolar que constituyen indudables antecedentes para su desarrollo como aprendices autorregulados.

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 que ha estado vigente que, según Morán (2010), ha estado marcado por una tendencia tradicional y verbalista, que propicia 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 inhibitoras 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.

Expresan que no fueron enseñados a ser aprendices autorregulados, lo resalta la ausencia de condiciones pedagógicas dirigidas a la formación explícita de este tipo de aprendiz.

Factores psicológicos o subjetivos

Los estudiantes hacen referencia a la existencia de “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

Los resultados indican que, como tendencia, los estudiantes 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 directamente 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 éstos 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 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).

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.

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

Los grupos focales, las entrevistas apreciativas-generativas y la realización explícita de las propuestas de planes de acción por equipos de trabajo posibilitaron la generación de acciones mediadoras que propicien el desarrollo de sus competencias de autorregulación.

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.

“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).

“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 examinaron 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.

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

“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; resaltan 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 I).

“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 II).

Propuestas de carácter motivacional

Los jóvenes generaron una serie de ideas en torno al desarrollo de los procesos motivacionales, plantean que es imprescindible 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.

“Organización de mis prioridades, categorizar mis metas, identificar por qué son más importantes para mí” (P II).

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.

Conclusiones

Los logros alcanzados muestran que los procedimientos empleados durante la IAP y las acciones de valoración e interpretación activa y dinámica de sus resultados por parte de los participantes, constituyeron mediadores fundamentales para la concientización y problematización crítico reflexiva en torno a las dificultades y problemáticas que han enfrentado para ser aprendices autorregulados. Ello constituyó un paso esencial para transitar hacia la elaboración de hipótesis explicativas de su situación como aprendices y en la proyección y generación de alternativas de acción dirigidas a la transformación de sus procesos de autorregulación en el contexto real de práctica educativa.

Los jóvenes encontraron un espacio de diálogo contextualizado, que consideraron una oportunidad nueva para expresar sus opiniones libremente y realizar acciones de autovaloración, sin que incidieran factores evaluativos externos que coartaran sus ideas. Lograron tomar 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 marco de las condiciones pedagógicas que ofrecen la UPN y otros espacios de formación profesional, como aquellos donde realizan sus prácticas.

En términos generales, puede decirse que la reflexión y el análisis metacognitivo posibilitaron la identificación de los factores de carácter sociofamiliar, psicopedagógicos y personales que han limitado el progreso en

la formación de las competencias para la autorregulación del aprendizaje, pero también el descubrimiento de las oportunidades de desarrollo de las competencias de autorregulación.

De igual forma, permitieron el esclarecimiento conceptual y 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. También propiciaron la búsqueda de alternativas para formar competencias para la gestión y la transferencia de sus saberes.

En síntesis, podría decirse que el proceso investigativo ha constituido una oportunidad para que la reflexión y la metacognición se convirtieran tanto en instrumentos mediadores del desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, 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

- 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, año 3, No. 3, 2017-2018. Recuperado de: <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14>
- Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (2005). *Handbook of self-regulation*. USA: Academic Press.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self regulation and others mysterious mechanisms. En: Weinert, F. E. and R. H. Kluwe (eds). *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. En: *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 16, No. 1, enero-abril.
- 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, Volumen 2, No1, 2015-2016, ISSN: 2007-7246.
- Labarrere, A. (1994). *Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México: Ángeles Editores.
- Labarrere, A. (2006). Aprendizaje, complejidad y desarrollo: agenda curricular para enseñar en los tiempos actuales. *Revista de Psicología*, 15(2), Pág. 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: González, L. (comp). *La educación en México: continuidad, cambios y perspectivas*. 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, Volumen 2, No1, 2015-2016, ISSN: 2007-7246.

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.

Rosário, P.; Pereira, A.; Högemann, J.; Nunes, A. R.; Figueiredo, M.; Núñez, J.C.; Fuentes, S.; Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, vol. 13, núm. 2, (pp. 781-797). Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

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). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.1.8076>

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.

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, Volumen 2, No1, 2015-2016, ISSN: 2007-7246.

Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.