



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La autorregulación del aprendizaje para la formación docente durante la pandemia

García Montero Ivet

Universidad Pedagógica Nacional Unidad Morelos
ivet2010@gmail.com

Bustos Córdova Ruth Belinda

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
ruthbustos7@gmail.com

Doris Castellanos Simons

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
doriscastellanoss@gmail.com

Área temática 04. Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: Procesos cognitivos y socioafectivos.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

Esta ponencia resume resultados parciales de una investigación que se realiza desde 2019 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Morelos con estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía (LP) y la Maestría en Educación Básica (MEB). Su objetivo general es elaborar una propuesta teórico-metodológica para el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje y la conformación de una comunidad de aprendizaje. Sin embargo, las condiciones de la pandemia por la COVID-19 y el confinamiento que tiene lugar desde el 2020 implicó hacer una delimitación de estos fines en el marco de este contexto. La autorregulación del aprendizaje requiere de un proceso de construcción gradual que involucra aspectos cognitivos, afectivos, conductuales, ético-actitudinales y vivenciales que se articulan de manera dialéctica y dinámica en la relación entre la persona y su contexto, así como la asunción de un proyecto educativo propio. El estudio es de carácter cualitativo y se lleva a cabo desde la investigación-acción. Los resultados que se presentan muestran, específicamente, las dificultades enfrentadas por los estudiantes y docentes dentro del proceso de formación de educadores, así como las estrategias desarrolladas en el marco de la pandemia, especialmente en relacionadas con la enseñanza virtual y el empleo de la tecnología en los procesos educativos. Entre los hallazgos se encuentra que generar estrategias y competencias de autorregulación del aprendizaje en el contexto de la propia comunidad de aprendizaje y de diálogo generativo favorece la enseñanza virtual y a distancia para formarse como docentes y transferir estas herramientas a su práctica.

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

Introducción

En este trabajo se pretende reflexionar acerca de las acciones psicopedagógicas generadas durante la enseñanza virtual en el marco de la pandemia, que específicamente reveló la necesidad de analizar los programas educativos para la formación de docentes en condiciones diversas. La movilidad de la enseñanza a entornos digitales también supuso una oportunidad para desarrollar 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), así como el diálogo generativo como una herramienta para la construcción de futuros posibles y las relaciones cooperativas (Fried, 2010).

Las alternativas que se presentan en esta ponencia se han generado en el contexto de una investigación que se lleva a cabo con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Morelos desde 2019, cuyo objetivo general es el diseño de una propuesta teórico-metodológica para el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje y la conformación de una comunidad de aprendizaje, en el contexto de la formación profesional de docentes.

En la situación particular de la enseñanza virtual, asumida por la Institución ante la contingencia sanitaria a partir del mes de marzo en el semestre 2020-I, se determinó una línea específica del estudio cuyo objetivo es identificar las principales problemáticas vinculadas a los efectos de la pandemia en los procesos formativos que se llevan a cabo en la UPN y generar, a partir del análisis de tales situaciones, un sistema de estrategias y de acciones psicopedagógicas mediadoras que permita a los aprendices desarrollar sus competencias para la autorregulación del aprendizaje en la enseñanza virtual y a distancia en el marco de la conformación de la comunidad de aprendizaje.

La investigación se ha guiado 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?

Desarrollo

La formación docente en la Universidad Pedagógica Nacional

La formación docente es un proceso de construcción de sí mismo y la asunción de un proyecto propio, durante la interacción social, donde esas instituciones son punto de apoyo, de referencia y de retroalimentación y el desarrollo competencias modeladas por los formadores, implica la relación con la cultura y la sociedad, la recuperación de experiencias y las interacciones en el ámbito de la intersubjetividad (Yurén, 2000). Se trata de un proyecto propio, asumido personalmente 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 futuros docentes que requieren seguir aprendiendo a lo largo de su trayecto profesional.

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 encuentra 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- y la Maestría en Educación Básica (MEB) –una propuesta formativa profesionalizante para docentes en servicio-, de preescolar, primaria y secundaria-, ambos objetos de esta investigación.

Estos programas han presentado dificultades en cuanto a la calidad y pertinencia de los procesos de formación dirigidos al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje; predominando una tendencia academicista y reguladora, traducida en: la transmisión de saberes, la falta de reflexión y autorreflexión permanente sobre el aprendizaje y las prácticas educativas, especialmente, de carácter metacognitivo; las carencias en el desarrollo de verdaderos procesos de autotransformación, de aprendizaje estratégico y de gestión. En esa dirección, los aprendices suelen actuar bajo esquemas de control externos, más que motivados por metas propias, pues pareciera que la apertura y la flexibilidad les generan inseguridad y angustia (García, 2020). Estas problemáticas se complejizaron en el contexto de la educación virtual y a distancia por la pandemia de la 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.

La importancia de la autorregulación en la educación en tiempos de pandemia

Como se afirmó antes, la formación de docentes implica un proyecto propio asumido por el aprendiz considerando el contexto social y cultural y, es éste quien decide su propio trayecto formativo. Para ello, la autorregulación del aprendizaje es indispensable porque:

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).

La autorregulación del aprendizaje es 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 explicación del origen social de las funciones psíquicas superiores, y en particular del proceso de autorregulación, se sustenta en la *Ley genética general del desarrollo cultural*, enunciada por Vigotsky (1987)

En correspondencia, el hombre se apropia de los instrumentos culturales que le permiten transformar su subjetividad individual en el contexto de sus relaciones sociales y, como consecuencia, desarrolla funciones psíquicas intrapersonales que le garantizan la autorregulación de sus aprendizajes y su propio desarrollo, pues se convierten en mediadores psicológicos que le proporcionan posibilidades ilimitadas de autodesarrollo para, a su vez, continuar apropiándose de la cultura (García, 2020). “En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social cambia los modos y procedimientos de su conducta, transforma los códigos y funciones innatas, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales” (Vigotsky, 1987, p. 38).

Conforme a lo planteado, este postulado vigotskyano permite entender que, para que se produzca su desarrollo en los entornos educativos se debe partir de su dimensión social, y no exclusivamente individual, como tradicionalmente se ha hecho; poniendo en marcha redes de relación con los otros y estrategias para la colaboración, la cooperación y la comunicación constructiva entre los aprendices (García, 2020).

El desarrollo de competencias para la autorregulación requiere de un proceso de construcción gradual que involucra aspectos cognitivos, afectivos, conductuales, ético-actitudinales y vivenciales que se articulan de manera dialéctica y dinámica en la relación entre la persona y su contexto de desempeño; son simultáneamente exigencias de una actividad y cualidades de las personas que se realizan y concretan en dicha actividad o en sus productos (Corral, 2006).

Para mediar su formación los educadores deben diseñar situaciones de aprendizaje para permitir la transición de tales herramientas a sus aprendices, “lo que no significa que aprendan solos, sino que consigan transitar por la educación con autonomía” (Castro, 2020, párr.1). El contexto propicio para formar dichos saberes es la comunidad de aprendizaje, la que debe proponerse tomar conciencia del carácter autorregulado del proceso de aprender y ejecutar acciones para lograr el desarrollo de las competencias de autorregulación de sus integrantes. Respaldada en la naturaleza social del aprendizaje, es en su seno donde pueden generarse, compartirse y apropiarse los instrumentos psicológicos que permiten el desarrollo de tales competencias (García y Bustos, 2020).

El desafío se encuentra entonces, en desarrollar estrategias de comunicación, interacción y diálogo generativo (Fried, 2010) que medien su formación y la de la propia comunidad de aprendizaje en el contexto de la

virtualidad, que permitan la problematización en torno a las situaciones emergentes que se deben enfrentar en la formación de educadores, incluidos el aislamiento social, el estrés y la incertidumbre y encontrar las alternativas mediadoras eficaces para alcanzar las metas formativas, aprovechando el potencial de los recursos tecnológicos disponibles.

Método de investigación y participantes del estudio

Esta investigación es de carácter cualitativo ya que permite estudiar los fenómenos desde la perspectiva de los actores, “acceder a sus experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural” (Gibbs, 2012, p. 14). De esta manera, da la posibilidad de comprender 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 y propuestas de acción generadas por los participantes.

La investigación-acción constituye el estudio de una situación social con miras a la transformación. El proceso de cambio se organiza a partir de tres ciclos de acción en una espiral ascendente que consisten en la elaboración del plan general, la implementación del mismo y su evaluación, para luego reiniciar el ciclo de mejora permanente (Elliot, 1997).

En coherencia con la investigación cualitativa, 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 de campo, 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 han utilizado 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 estudiantes de la generación 2018-2022 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de la sede Ayala en Morelos. El grupo está integrado por siete hombres y treinta y una mujeres (38 aprendices en total). Así como seis estudiantes de la Maestría en Educación Básica de la generación 2018-2021 sede Cuernavaca –con quienes se realiza un trabajo de acompañamiento de asesoría-, así como 4 docentes. La elección de estos participantes se basa en la posibilidad de lograr una trayectoria investigativa longitudinal y con ello, favorecer el proceso de investigación-acción participativo.

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

Resultados concernientes a las problemáticas identificadas por estudiantes y docentes en la situación de pandemia y su relación con la autorregulación, así como alternativas de solución

La exploración diagnóstica realizada en los momentos iniciales del estudio, ha permitido no sólo identificar las situaciones y desafíos enfrentados por los actores educativos de la institución (ver Tabla 1), sino que abrió las puertas para un ejercicio dialógico y participativo que contribuyó a la generación de alternativas viables para lograr los procesos formativos en las condiciones impuestas por la pandemia. Además, posibilitó la búsqueda de opciones de desarrollo como aprendices y maestros más autorregulados en la medida en que se encontraron propuestas contextualizadas acordes a las necesidades identificadas por los participantes.

Tabla 1: Dimensiones y categorías del proceso de problematización participativa

Dimensiones/ Categorías	Problemáticas relacionadas con:
Organización y diseño de acciones psicopedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • La planeación de acciones transversales entre docentes • El uso de estrategias diversas y adecuadas a la enseñanza virtual • La organización de las actividades pedagógicas y de enseñanza en la virtualidad. • La comunicación efectiva de tareas y orientaciones • La comunicación entre docentes, con estudiantes y con los directivos o autoridades escolares • El seguimiento y valoración de los procesos de aprendizaje • La retroalimentación de los resultados del trabajo realizado • La organización y gestión del aprendizaje.
Autorregulación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Las estrategias de aprendizaje para la estructuración del conocimiento. • La autorregulación del aprendizaje propiamente dicha y las competencias del aprendiz autorregulado
Virtualidad y Tecnología	<ul style="list-style-type: none"> • Los recursos tecnológicos disponibles. • El manejo de herramientas tecnológicas para la comunicación y los procesos educativos • La transferencia de procedimientos y acciones de aprendizaje a las actividades virtuales. • Las barreras de la comunicación en la modalidad virtual
Relaciones afectivas	<ul style="list-style-type: none"> • La interacción con los docentes, vínculos sistemáticos y relaciones afectivas • Las vivencias generadas por las condiciones de pandemia, de carácter emocional y afectivo

Fuente: elaboración propia.

En esta ponencia se presentan los resultados relacionados con la virtualidad y el manejo de tecnología, así como la importancia de la autorregulación del aprendizaje en la formación de educadores

Problemáticas relacionadas con la enseñanza virtual y el empleo de la tecnología en los procesos educativos

El manejo de recursos tecnológicos en los procesos educativos y la disponibilidad de los mismos ha sido uno de los temas que más se ha valorado en este trabajo. Desde la perspectiva de los docentes constituyó un reto la búsqueda de los medios tecnológicos para continuar las clases. En esa dirección, destacan los docentes que resultó un nuevo desafío *‘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’* (P 1) y en consecuencia, aprender cómo utilizarlos.

Con relación a lo anterior, en muchos casos de docentes y estudiantes, fue necesario aprender de forma autónoma a utilizar los recursos tecnológicos con fines educativos. 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.

Algunos docentes refieren que fue un obstáculo para ellos la falta de dominio de los mismos. En ese sentido, esta docente menciona que en lo personal resultó difícil *‘No conocer o no estar familiarizada con el manejo de algunas aplicaciones que podrían servir para comunicarme con los estudiantes. Lo que me lleva a trabajar sólo vía Correo electrónico’* (P 2).

La realidad es que los docentes no sólo han tenido que aprender a utilizar las múltiples plataformas y alternativas de comunicación virtual, sino también han debido destinar recursos propios para garantizar los servicios de internet y otros aspectos para sostener el trabajo sistemático con sus estudiantes mostrando otros componentes de sus competencias autorreguladoras relacionados con la motivación y el compromiso con la tarea (García, 2020).

De igual manera, han debido encontrar alternativas para mantener contacto con los estudiantes que no tienen disponibilidad de recursos, debido a que no cuentan con internet o su servicio es inestable, o que carecen de un equipo personal y deben compartir con sus hermanos o amigos. Ello ha determinado que se diversifiquen las formas de enviar y recibir tareas y de dar seguimiento a los aprendices.

Una de las profesoras refiere que en ocasiones ha sido indispensable *“tener que solicitar al estudiante representante de grupo sea el enlace con los demás estudiantes y se tarde más del tiempo solicitado para la entrega de los trabajos”* (P 3).

Para los alumnos, a pesar de las dificultades o carencia de recursos tecnológicos e internet, utilizar estos recursos fue también un desafío por la necesidad de transferir su uso al aprendizaje y constituyó una opción para continuar su proceso formativo y de retomar las actividades académicas.

Una de las estudiantes comentaba *‘Comenzando a trabajar en línea se abrió un panorama diferente al que había trabajado, es agradable saber que todos buscamos la manera de conectar’* (SP 3), opinión que muestra

la disposición que mostraron para continuar el trabajo conjunto usando tales recursos, a pesar de la nueva forma de trabajo supuso un mayor esfuerzo, pues debieron enfrentar las dificultades asociadas al manejo de las tecnologías. La siguiente opinión confirma esta idea:

“También pude experimentar algunas complicaciones que conlleva la educación a distancia o de manera virtual en mi caso la baja recepción de señal (hubo días que no tuve servicio totalmente) en mi teléfono móvil y la falta de internet provocaba que me desconectara constantemente de la aplicación zoom, debido a la ubicación del lugar donde vivo y a la lejanía de las antenas, a pesar de todo esto, pude sobreponerme a las complicaciones poniéndome al corriente y haciendo lo mejor posible los trabajos que me fueron requeridos” (SP 36).

Los aprendices coincidieron en que el aprovechamiento de estos recursos dependió de la flexibilidad y creatividad del grupo, de su capacidad de autonomía y de interacción. Debieron combinar alternativas y optimizarlas para que todos estuvieran informados o conectados e interactuar entre sí, y poder lograr buenos resultados. *“Considero que el grupo apoyó de manera favorable el proceso de las clases vía zoom ya que todos buscamos la manera de conectarnos, y me incluyo en ello ya que no cuento con internet en casa, creo que fue bastante bueno el apoyo que dimos todos como grupo para que se realizaran estas clases” (SP 28).*

La transferencia de procedimientos y acciones de aprendizaje a las actividades virtuales constituyó otro de los ejes de análisis sustanciales en esta investigación. Tanto estudiantes como docentes coinciden en que fue un proceso difícil transitar de la enseñanza presencial a la virtual, especialmente, porque las estrategias pedagógicas empleadas en el aula no pudieron utilizarse de la misma manera y hubo que recrear las formas de trabajo para diseñar las situaciones de aprendizaje.

No obstante, gradualmente se fueron ajustando los procedimientos sobre todo para utilizar herramientas propias de manera autorregulada y encontrar opciones de trabajo grupal, transfiriendo sus experiencias previas de aprendizaje, sobre todo, en los casos en que la organización del trabajo virtual se los permitió.

“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).

Los procesos de comunicación fueron esenciales para la adaptación a las nuevas condiciones; el estar atentos a las formas de organización y participar activamente de la toma de decisiones, fueron factores esenciales. No

obstante, una de las problemáticas más señaladas han sido las barreras de la comunicación en la modalidad virtual. Algunas de ellas se deben a los problemas propios de las tecnologías, sobre todo relacionados con la saturación de los servicios de internet o las fallas en los mismos, sin embargo, otras tienen que ver con las actitudes y comportamientos de los estudiantes frente al diálogo y la comunicación virtual, especialmente, por las resistencias a participar en clases, encender sus cámaras o porque simplemente no están presentes durante las clases a pesar de que aparentemente están conectados. Muchas de estas situaciones persisten y requieren la búsqueda de soluciones pertinentes y creativas.

Conclusiones

Los resultados parciales alcanzados en la investigación manifiestan que la formación de comunidades de aprendizaje, el diálogo generativo y el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la formación de educadores constituye una opción fructífera para afrontar las exigencias de la educación virtual.

En ese sentido, 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 circunstancias de distanciamiento y la generación contextualizada de acciones para responder a las necesidades educativas han constituido acciones mediadoras esenciales para creerse ante los desafíos de la virtualidad.

El desarrollo de competencias de autorregulación se ha logrado por medio de un modelo teórico-metodológico que integra un conjunto de principios basados en la comprensión de la complejidad y multidimensionalidad del proceso de autorregulación (García, 2020), sustentados en la indisoluble relación entre educación y desarrollo y en el rescate de una visión dialéctica del desarrollo de la autorregulación.

El estudio ha permitido constatar que el desarrollo de procesos de autorregulación y la conformación de la comunidad de aprendizaje abre las puertas al diálogo generativo (Fried, 2010) y a la reflexión permanente de los estudiantes en torno a sus necesidades formativas y a sus potencialidades creativas permitiéndoles elegir estrategias oportunas para alcanzar sus metas desarrollo y formación profesional. Se ha constatado que los aprendices han desarrollado habilidades para reestructurar supuestos pedagógicos y cambiar modelos de actuación; de igual manera, tener una visión holística y sistémica frente a las situaciones de aprendizaje (analizar las interrelaciones del sistema, entender los problemas de forma no lineal, ver las relaciones causa-efecto, analizar los nuevos factores educativos y determinantes del aprendizaje).

Han mostrado capacidad de trabajo en equipo, basado en el desarrollo de procesos de comunicación, de cooperación y colaboración en la búsqueda de soluciones y la capacidad de aprender de la experiencia (propia y de los demás) y de los errores, de transferir recursos propios y grupales a nuevos desafíos, incluidos los recursos tecnológicos.

Referencias

- Bisquerra, R. (coord.) (2014). Metodología de la investigación educativa (4a. ed.). Madrid: Editorial La Muralla.
- 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
- Fried, D. (2010). Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización. Plumilla Educativa, 7, 61-73. DOI: 10.30554/plumillaedu.7.533.2010
- 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>
- García, I. y Bustos, R. (2021). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. Diálogos sobre educación, 12 (22 enero-junio), 27 <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>
- 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.
- 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.
- Rodríguez-Mena, M., López, C.L., Corral, R., Lorenzo, K., Pomares, W. y Lago, C. (2015). La comunidad de aprendizaje MADIBA. Memorias de un viaje. La Habana: Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.
- 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>
- 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.