

Autorregulación en el aprendizaje

Aproximaciones desde el aula y la investigación

Valentina Ronqui | Maestra. Magíster en Intervención Psicopedagógica. Doctoranda en Universidad Autónoma de Madrid.

Fernanda Sánchez | Maestra. Magíster en Intervención Psicopedagógica. Especialista en Dificultades de Aprendizaje.

Daniel Trías | Doctor en Psicología. Psicólogo. Docente en Universidad Católica del Uruguay. Integrante del SNI.

El marco de la pandemia ha puesto de manifiesto la necesidad de ayudar a nuestros estudiantes a aprender de forma autónoma, a transferir sus conocimientos a contextos nuevos y a construir aprendizajes que les permitan adaptarse a las necesidades de los tiempos de emergencia. Asimismo, hemos podido confirmar que las estrategias que les permiten desempeñarse con mayor autonomía a la hora de aprender no surgen en forma espontánea, sino que requieren de un proceso de enseñanza explícita y premeditada con tal fin. En este contexto nos proponemos presentar el concepto de autorregulación, estrechamente vinculado a la posibilidad de desenvolverse con autonomía en contextos educativos. A las características salientes del concepto, les sumaremos algunas experiencias que hemos ido recogiendo a partir de la investigación y de nuestro trabajo en el aula. Con estos apuntes esperamos alimentar la reflexión sobre nuestras propias prácticas y ofrecer algunas herramientas que la investigación en autorregulación del aprendizaje puede aportarnos.

La búsqueda de autonomía en la escuela

Ayudar a los estudiantes a desenvolverse con autonomía y a ser protagonistas de su propio aprendizaje, es un deseo que compartimos docentes y trabajadores de la educación. En efecto, nuestras sociedades en su conjunto valoran cada vez más a las personas reflexivas, estratégicas, capaces de tomar

decisiones originales, tanto dentro como fuera del espacio educativo. Favorecer el aprendizaje activo, comprometido y autónomo parece ser una prioridad en un mundo donde el conocimiento es tan cambiante y se vuelve indispensable la habilidad de aprender a aprender. Más que del desarrollo de una habilidad instrumental, se trata de un aporte significativo a la construcción de ciudadanía.

Probablemente, asumir esta visión sobre nuestros estudiantes y sus procesos implica una redefinición de nuestro rol docente, ya que supone darles a nuestros alumnos un mayor control y una mayor responsabilidad sobre sus aprendizajes (cf. De Smul *et al.*, 2019). Como nos recuerda Pozo (2008) en uno de sus mandamientos sobre aprendizaje: «*Transferir progresivamente a los aprendices el control de su aprendizaje sabiendo que la meta última de todo maestro es volverse innecesario*». Este mandamiento nos puede ayudar a reconfigurar nuestro rol docente en el mundo actual, donde la transmisión de contenidos no puede ser nuestra única función. Nuestra tarea debería considerar más la enseñanza de estrategias y habilidades que le permitan al estudiante analizar, formar opinión, decidir el modo, evaluar su proceso y producto. Es decir, todas aquellas destrezas que lo habiliten a gestionarse de forma autónoma y creativa frente a la vida.

Esta forma de entender nuestro rol supone asumir un gran desafío. Los estudiantes no serán autónomos simplemente porque esperemos que lo sean,

se lo hagamos saber y habilitemos espacios en el aula para que puedan desempeñarse de esa forma (cf. Rinaudo y Vélez, 2000). Es necesario trabajar con ellos para lograrlo, modelar las estrategias que apunten a un aprendizaje autorregulado, no dar por descontado que nuestros alumnos ya vienen preparados para ello. Por tanto, promover este rol protagónico en los estudiantes implica un trabajo activo y sistemático de nuestra parte. Seguramente, esto supondrá introducir algunos cambios en nuestras prácticas habituales, pero también sistematizar acciones que ya venimos implementando en nuestras aulas (cf. Lawson *et al.*, 2019). Quizá nos hemos adelantado un poco, así que detengámonos en el concepto de autorregulación para volver más adelante sobre nuestras prácticas.

¿Qué entendemos por autorregulación del aprendizaje?

El concepto de autorregulación es de uso ampliamente extendido y puede considerarse una habilidad necesaria para desenvolvemos de forma autónoma en distintos contextos. Desde hace unos cuarenta años se viene conceptualizando la autorregulación como un conjunto de procesos psicológicos que nos permiten gobernarnos a nosotros mismos en muy distintas situaciones, para alcanzar nuestros objetivos atendiendo las condiciones del contexto (cf. Trias y Huertas, 2020). Cuando hablamos de autorregulación del aprendizaje nos referimos especialmente a situaciones académicas que experimentamos al participar en los distintos niveles del sistema educativo. Si bien la investigación se ha centrado más en el quehacer y los procesos que los estudiantes ponen en juego a la hora de aprender, el concepto de autorregulación también puede ayudarnos a los docentes a poner el foco en nuestra propia actividad como aprendices y gobernantes en la complejidad del aula.

La autorregulación se pone en juego en procesos en que podemos modular o variar nuestra respuesta. Por ejemplo, esta lectura podemos realizarla de forma superficial o más profunda, aumentar nuestra concentración si la situación lo requiere o abandonarla si se nos presenta alguna urgencia. Es decir, la autorregulación adquiere relevancia cuando necesitamos responder de modo flexible al contexto, atendiendo nuestros propios objetivos. Se hace más visible y necesaria cuando aparecen obstáculos en el camino hacia nuestras metas. Está claro que al aprender a leer, escribir, convivir, resolver problemas

matemáticos, se nos van presentando obstáculos y requieren de nuestro esfuerzo por autogobernarnos desde etapas tempranas. Pensemos, por ejemplo, en un escolar de primer grado al que le pedimos que narre por escrito una anécdota del fin de semana. Parece claro que cumplir con la tarea no solo dependerá de sus conocimientos lingüísticos y de la escritura.

El constructo de autorregulación es multifacético, integra distintos procesos y dimensiones (cf. Kim, Brady y Wolters, 2020). Podríamos pensar en una orquesta, que coordina distintos instrumentos musicales para producir una melodía. El escolar de primer grado pone en juego conocimientos, atención, coordinación *visomotora* para producir su breve texto, aclara sus ideas, también regula sus emociones y motivación durante el proceso de escritura. Esos múltiples procesos pueden considerarse en distintas dimensiones (cognitiva, afectiva-motivacional, conductual). Por tanto, no deberíamos considerar la autorregulación como una cuestión de todo o nada. Puede que nuestros estudiantes entiendan lo que les estamos pidiendo, pero no sepan cómo hacerlo. Puede que hagan lo que proponemos, pero sin tomar conciencia de las metas o propósitos que tienen las tareas que realizan. De esta manera, tendrán menos chance de aprender de forma autorregulada.

Inicialmente, la investigación en autorregulación se enfocó en el nivel individual, buscando identificar cuáles son las estrategias que los estudiantes ponen en juego al gobernarse a sí mismos procurando alcanzar sus metas a la hora de estudiar, prepararse para una prueba, resolver problemas matemáticos, etcétera. Esas estrategias se condensan en distintos modelos que representan el aprendizaje autorregulado. El modelo cíclico de Zimmerman es quizá el que se ha extendido más ampliamente (cf. Panadero, 2017). Presentado muy brevemente, este modelo de proceso concibe a la autorregulación como una serie de fases (planificación, ejecución y autorreflexión) que se repiten cíclicamente en las tareas académicas. A su vez, cada fase articula una serie de estrategias o subprocesos, de cuya riqueza y coordinación dependen nuestras posibilidades de autogobierno. Al inicio, en la fase de planificación, las creencias motivacionales juegan un papel relevante, identificamos algunas estrategias clave como definir metas, analizar la tarea e imaginar cómo realizarla. A la hora de la ejecución, parece ser fundamental poder ir supervisando lo que hacemos, controlarlo y corregirlo. Resulta más difícil cuanto menos sabemos lo

que estamos haciendo o más novedoso es para nosotros. Por último, sacamos nuestras conclusiones afectivas, valoramos el producto y algunas veces repensamos el proceso (cf. Trías y Huertas, 2020). Reconocer las distintas estrategias implicadas en la autorregulación quizá sea un primer paso para entender cómo se autogobiernan nuestros estudiantes en las situaciones de aprendizaje que proponemos, o qué les haría falta para hacerlo.

Progresivamente, el interés y los esfuerzos de quienes investigan en autorregulación del aprendizaje se han desplazado hacia el desarrollo, los contextos en los que se produce y sus posibilidades de enseñanza en ámbitos educativos. Es decir, qué y cómo cambian los procesos de autorregulación a lo largo de la vida, así como por qué lo hacen y cuánto inciden en ello los escenarios educativos. Sabemos que la autorregulación se desarrolla y esto requiere tiempo, necesita de la actividad compartida y sostenida sistemáticamente. En distintos niveles y dominios, cuando la enseñanza incorpora estrategias de autorregulación, los estudiantes alcanzan mejores desempeños. Sabemos que puede beneficiar a todos los estudiantes y, particularmente, a aquellos en desventaja que se encuentran con dificultades de forma recurrente (cf. Sanders *et al.*, 2019). Sin embargo, por distintas razones, esa enseñanza no parece estar tan extendida en las aulas (cf. Dignath y Büttner, 2018). Este es uno de los desafíos que hemos asumido al acompañar a nuestros estudiantes a aprender de forma autorregulada, activa y autónoma.

¿Qué puede aportar la autorregulación a nuestro trabajo de maestras?

Quizá podríamos pensar simplemente en un nuevo término que la moda educativa nos propone. Sin embargo, en la medida en que fuimos conociendo más sobre autorregulación en el aprendizaje, nos animamos a revisar algunas de nuestras prácticas intentando dar respuesta a situaciones que nos desafiaban. Un primer aspecto que nos llamó la atención, quizá el fundamental, es que la enseñanza de la autorregulación puede contribuir a la construcción de un estudiante autónomo con capacidad para resolver diferentes situaciones de forma estratégica. Encontramos algunas herramientas para encarnar ese propósito que nos planteamos reiteradamente.

Un segundo aspecto que valoramos es que su implementación en el aula no nos aleja del trabajo sobre los diferentes contenidos programáticos que

debemos abordar, ya que no es una tarea más a agregar a nuestra labor. Por el contrario, vuelve sobre aspectos centrales de nuestra enseñanza en diversos dominios como matemáticas, lengua y ciencias. No necesariamente implica un cambio de paradigma o de creencias profundas respecto a lo que es enseñar, sino más bien una transformación en algunos modos de hacer.

Una de las experiencias, en las que recurrimos a conocimientos sobre autorregulación del aprendizaje, se dio a partir de observar que buena parte de nuestros estudiantes de tercer grado de primaria no lograban comprender autónomamente las consignas del libro de Matemática y requerían constantemente aclaraciones y explicaciones por parte nuestra. Las maestras del nivel notamos que las consignas del libro significaban un gran desafío para nuestros alumnos, y para muchos de ellos un obstáculo difícil de superar que los llevaba incluso a no poder accionar.

En equipo buscamos las mejores formas de responder a este problema. En contacto con modelos de autorregulación e investigación en la temática (cf. Trías, Mels y Huertas, en prensa), nos propusimos introducir algunos cambios a la hora de trabajar con el libro de Matemática. Comenzamos un trabajo sistemático acerca de las consignas. Esto supuso que cada vez que debían trabajar con el libro nos tomaríamos un momento previo para analizar la tarea de forma explícita y conjunta, insistiendo en que ese análisis lo hacíamos para aprender estrategias para cuando tuvieran que enfrentarse a las tareas de forma autónoma. En primer lugar, identificábamos junto con los alumnos aquellas palabras clave para orientarse sobre lo que había que hacer, por ejemplo: “calcula”, “resuelve”, “ordena”. Parece obvio, y no siempre reparamos en ello, pero algunos estudiantes no se detienen en estos detalles. La apuesta en este aspecto era que, al enfrentarse a una consigna, nuestros alumnos pudieran preguntarse: ¿cuál es la palabra que me indica lo que tengo que hacer?, y que la respuesta contribuyera a que imaginaran posibles caminos de resolución. Luego, los ayudábamos a identificar cuáles eran los datos relevantes y los irrelevantes para la realización de la tarea. Una vez que aclarábamos estos asuntos, les proponíamos pensar cuál sería el objetivo del libro al presentar ese ejercicio, qué se esperaría que aprendieran o practicaran. De esta forma, los alumnos podían definir metas para la tarea y orientar su realización. Además, en lugar de seguir el orden establecido en el libro, siempre les planteábamos dos ejercicios que fueran similares o



del mismo tipo. Quedaba explícito que lo hacíamos con la finalidad de que el primer ejercicio les sirviera de modelo para el segundo. Llegamos así a clasificar qué tipo de ejercicios proponía el libro dentro de una unidad temática. Ante una consigna nueva, la ayuda que les dábamos las docentes consistía en hacer referencia a esta clasificación: “este ejercicio es de los de ir probando”, “es de los de comparar”, etcétera. El objetivo final era que ellos mismos pudieran analizar la tarea, preguntarse de qué tipo de ejercicio se trataba al enfrentarse a uno nuevo y que esto contribuyera a que planificaran una forma de resolverlo.

Este trabajo que se mantuvo durante el año a la hora de emplear el libro de Matemática, comenzó siendo muy guiado por las docentes. Las dudas y vacilaciones generalizadas que motivó nuestra propuesta fueron siendo menos frecuentes. A medida que transcurría la intervención, más estudiantes iban analizando la tarea, planificando y tomando decisiones. Tenían más recursos para afrontar las tareas, se preguntaban: “¿cuál es la palabra que me indica lo que tengo que hacer?”, “¿qué tipo de ejercicio es este?”. Además, observamos que al colaborar entre ellos, nuestros alumnos les hacían estas preguntas a sus pares y usaban estas estrategias para ayudarlos a pensar y a resolver. De esta forma creemos que aprendieron herramientas que mejoraron la colaboración entre pares, lo cual nos permitió hacer uso de este recurso de una forma más eficiente.

Si bien concretar esta propuesta implicó esfuerzo, fue muy positiva para nuestro equipo de maestras. Atendimos un problema que nos aquejaba en el aula, sin necesidad de dedicarle un tiempo extra de clase en detrimento de los contenidos curriculares. Es decir, seguimos adelante con los contenidos de Matemática, dedicando unos minutos previos al desarrollo de la propia tarea. El tiempo invertido se

vio compensado, porque las demandas de nuestros alumnos disminuyeron al enfrentar la actividad con más autonomía. Lo que hicimos en esta intervención no fue más que proponer estrategias para hacer explícito lo implícito: qué se me pide en esta tarea, para qué me sirve, qué pasos puedo dar para resolverla. Estos pequeños cambios en nuestra práctica les ayudaron a nuestros alumnos a resolver las consignas con mayor autonomía, por contar con más recursos para ello. Entendimos que aprender a resolver consignas no era algo que ellos pudieran desarrollar solos de forma espontánea, y que ese trabajo debía ser nuestra responsabilidad al igual que enseñar los contenidos del programa.

Sumemos un nuevo ejemplo a partir de otra de las áreas relevantes que abordamos en nuestras aulas: la comprensión de textos. Se trata de una actividad estratégica que requiere que el lector ponga en juego diversos procedimientos en pos de una construcción activa del significado del texto. Al trabajar con estudiantes de quinto grado, junto al equipo de maestras observamos que muchos alumnos encontraban dificultades para elaborar síntesis, extraer conclusiones y vincular la información nueva con lo que ellos ya sabían. En las evaluaciones semestrales mostraban bajos niveles en las tareas de comprensión lectora que les planteamos. Por tanto, planificamos un ciclo de actividades centradas en la lectura estratégica de textos de estudio seleccionados en el nivel (cf. Sánchez Sosa, 2019). Elegimos trabajar contenidos de Ciencias Sociales, particularmente sobre la Revolución Oriental.

Centralmente, nos propusimos intensificar y enriquecer el trabajo en comprensión de textos, apelando a presentar, modelar, retroalimentar y utilizar algunas estrategias de autorregulación mientras abordamos la temática. La selección de

las estrategias a trabajar fue el primer gran desafío al planificar la intervención. Debíamos elegir aquellas que fueran útiles para nuestro objetivo de mejorar la comprensión lectora autorregulada y que, a la vez, nos parecieran viables y funcionales para llevar adelante de forma grupal. Luego de estudiar, dialogar y realizar algunos ensayos, elegimos algunas estrategias de autorregulación en la comprensión lectora, que se trabajaron en clase en un período de dos meses.

En los primeros encuentros nos centramos en presentar y modelar las estrategias de planificación: anticipamos sobre qué íbamos a leer, exploramos qué sabían sobre lo que leerían manifestando por qué es importante detenerse a pensar qué se sabe del tema antes de leer un texto, explicitamos para qué se iba a leer ese texto, qué debían lograr con su lectura y qué se esperaba de ellos. Es decir, les ofrecimos objetivos de lectura y algunos resultados esperados. Quizá les resulte familiar, pero esta vez buscamos hacerlo de forma explícita y reiterada en cada encuentro centrado en la lectura de textos.

Paulatinamente fuimos haciendo foco en algunas estrategias de autorregulación relevantes durante la lectura: tener presentes los objetivos planteados, leer lentamente para mantener un mayor control sobre lo que se lee, detenerse cada tanto (al finalizar una oración o un párrafo) y pensar si se está comprendiendo y relacionando la información, marcar o destacar la información que pueda servir para responder a los objetivos planteados. Asimismo, íbamos ofreciendo algunas estrategias ante dificultades que se les presentan habitualmente, como releer, avanzar un poco para ver si el propio texto aclara una duda, no reparar en cada palabra que no conocen procurando extraer la idea de la frase por contexto, preguntar cuando les parezca necesario. Estas acciones no siempre resuelven las dificultades, debemos adquirir un conocimiento estratégico que nos permita decidir cuándo puede ser más oportuno recurrir a una acción u otra. Este ejercicio paciente y reiterado es clave en la adquisición de estrategias.

Al avanzar un poco más en el ciclo de encuentros y a medida que íbamos viendo que comenzaban a apropiarse de las estrategias trabajadas, modelamos aquellas vinculadas a la autoevaluación al finalizar una lectura y que nos permitían volver sobre el logro de las metas y los procesos realizados: ¿se alcanzaron los objetivos?, ¿cómo resolvieron las dificultades si las hubo?, ¿qué faltó?; además de pensar en qué otras situaciones

podrían emplearse estas estrategias. El foco en esta fase permitía retroalimentar las estrategias de las fases anteriores.

A lo largo de la intervención fuimos observando cómo los estudiantes se iban manejando con mayor autonomía, manifestaban más seguridad a la hora de enfrentarse a textos de estudio, comprendían mejor y podían recordar información. Al finalizar los encuentros pudimos apreciar una mejora significativa tanto en las estrategias de autorregulación del aprendizaje como en las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes (cf. Sánchez Sosa, 2019). Las docentes observaron que los alumnos podían aprovechar más lo que leían, explicarlo mejor, su conocimiento parecía perdurar algo más en el tiempo, además parecían más motivados con las propuestas de estudio. De hecho, el grupo de maestras hemos seguido profundizando las líneas de trabajo que dieron forma a esa experiencia.

Estas iniciativas nacieron de problemas que observamos en nuestras aulas y nos inquietan, en diálogo con el conocimiento científico y con lo que la investigación en autorregulación del aprendizaje ofrece. Sabemos que la enseñanza de la autorregulación, tanto en Matemática como en comprensión de textos y otras áreas, puede beneficiar a los estudiantes en distintos niveles. A partir de ello nos hemos propuesto compartir estas aproximaciones desde el aula.

Abriendo perspectivas

En primer lugar, queremos aclarar que cuando nos referimos a un alumno autónomo no estamos pensando en un alumno aislado o absolutamente independiente. Por el contrario, el aprendizaje autorregulado, en cuanto proceso subjetivo, requiere de un contexto habilitante. Es decir que, si bien es un proceso interno y personal, necesita de la presencia de otros disponibles con quienes co-construir el saber. Cuanto más vamos sabiendo sobre el desarrollo de la autorregulación, más relevancia cobra la experiencia compartida.

En segundo lugar, podríamos pensar que autorregular el aprendizaje es algo que los alumnos pueden lograr recién en los últimos años de Primaria y alcanzarse plenamente en los años de Secundaria. Sin embargo, gracias a la investigación en este campo, sabemos que es necesario promoverlo desde los primeros años de escolarización, ya que la habilidad de autorregular el aprendizaje comienza en edades tempranas y se desarrolla durante toda la trayectoria educativa (cf. Dignath, Buettner y Langfeldt, 2008).

Una duda que surge cuando abordamos esta temática es qué sucede con nuestros alumnos con dificultades de aprendizaje o con alteraciones en el desarrollo. ¿Estas propuestas también son válidas para ellos? La investigación nos viene diciendo que sí. Por ejemplo: enseñar estrategias de autorregulación es una práctica muy efectiva para mejorar la comprensión de textos de estos estudiantes (cf. Sanders *et al.*, 2019). Por tanto creemos que esta es una herramienta que beneficiará a todos nuestros estudiantes.

Es verdad que este concepto no estuvo presente en nuestra formación magisterial inicial; nos acercamos a él en nuestro desarrollo profesional posterior. Profundizar en esquemas teóricos de autorregulación del aprendizaje y simultáneamente desempeñarnos dentro del aula, nos dio la chance de enriquecer nuestras intervenciones no para aplicar recetas o métodos encorsetados, sino para tener una hoja de ruta por donde movernos.

Para cerrar, queremos invitarlos a pensar en la tarea docente como un proceso autorregulado que

se desarrolla en contextos altamente demandantes como lo son las aulas. La propia experiencia como docente autorregulado puede darnos pistas para comprender mejor lo complejo de este proceso para los estudiantes. Autorregular nuestra tarea comenzará por plantearnos para qué hacemos lo que hacemos, qué queremos lograr con nuestros alumnos y qué dificultades estamos encontrando. Seguramente, la reflexión acerca de estas cuestiones nos lleva a nuestros propósitos más íntimos y el sentido más profundo de las actividades que compartimos con colegas y estudiantes.

Está claro que así como la autorregulación en nuestros estudiantes no se desarrolla de un día para el otro, autorregular nuestra tarea de enseñar tampoco se concretará en nosotros de forma mágica o inmediata. Por el contrario, requerirá de tiempo y cambios graduales en nuestras prácticas. Será fundamental valorar los pasos intermedios que podamos dar, que nos resulten más accesibles y que nos vayan acercando a nuestras aspiraciones. 

Referencias bibliográficas

DE SMUL, Mona; HEIRWEG, Sofie; DEVOS, Geert; VAN KEER, Hilde (2019): "It's not only about the teacher! A qualitative study into the role of school climate in primary schools' implementation of self-regulated learning" en *School Effectiveness and School Improvement*, pp. 1-24. En línea: <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1672758>

DIGNATH, Charlotte; BUETTNER, Gerhard; LANGFELDT, Hans-Peter (2008): "How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes" en *Educational Research Review*, Vol. 3, N° 2, pp. 101-129. En línea: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>

DIGNATH, Charlotte; BÜTTNER, Gerhard (2018): "Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes – insights from video-based classroom observations and teacher interviews" en *Metacognition and Learning*, Vol. 13, N° 2, pp. 127-157. En línea: <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x>

KIM, Yeo-eun; BRADY, Anna C.; WOLTERS, Christopher A. (2020): "College students' regulation of cognition, motivation, behavior, and context: Distinct or overlapping processes?" en *Learning and Individual Differences*, Vol. 80 (May). En línea: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101872>

LAWSON, Michael J.; VOSNIADOU, Stella; VAN DEUR, Penny; WYRA, Mirella; JEFFRIES, David (2019): "Teachers' and students' belief systems about the self-regulation of learning" en *Educational Psychology Review*, 31, pp. 223-251. En línea: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-018-9453-7>

PANADERO, Ernesto (2017): "A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research" en *Frontiers in Psychology*, Vol. 8 (April), pp. 1-28. En línea: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

POZO, Juan Ignacio (2008): *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

RINAUDO, María Cristina; VÉLEZ, Gisela (2000): *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*. Córdoba: Educando Ediciones.

SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio (2016): "Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora" en *Álabe*, N° 13. En línea: <http://revistaa-labe.com/index/álabe/article/view/348>

SÁNCHEZ SOSA, María Fernanda (2019): *Enseñanza de Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje y sus efectos en la Comprensión Lectora. Implementación de un plan de intervención en el aula*. Tesis de Maestría. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

SANDERS, Sara; LOSINSKI, Mickey; PARKS ENNIS, Robin; WHITE, Warren; TEAGARDEN, Jim; LANE, Jessica (2019): "A Meta-Analysis of Self-Regulated Strategy Development Reading Interventions to Improve the Reading Comprehension of Students With Disabilities" en *Reading & Writing Quarterly*, Vol. 35, N° 4, pp. 339-353. En línea: <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1545616>

TÁRRAGA MÍNGUEZ, Raúl (2008): *¡Resuélvelo! Eficacia de un entrenamiento en estrategias cognitivas y metacognitivas de solución de problemas matemáticos en estudiantes con dificultades de aprendizaje*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

TRÍAS, Daniel; HUERTAS, Juan Antonio (2020): *Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. Madrid: Ediciones UAM.

TRÍAS, Daniel; MELS, Cindy; HUERTAS, Juan Antonio (en prensa): "Teaching to self-regulate in mathematics: a quasi-experimental study with low-achieving primary students" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.

Agradecimiento: a nuestros colegas del equipo MACE (Rocío Schiappapietra, Carina Eiroa y Miguel Carbajal) que han enriquecido la reflexión que sostiene este trabajo; a las colegas maestras de nuestros equipos de trabajo, con quienes hemos compartido las experiencias que describimos en este artículo.