




- 
- **Educando para educar**
 - Año 20
 - Núm. 38
 - ISSN 2683-1953
 - Septiembre 2019-febrero 2020
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y COGNITIVA A FAVOR DEL APRENDIZAJE

THE EMOTIONAL AND COGNITIVE SELF-REGULATION IN FAVOR OF LEARNING

Fecha de recepción: 18 de marzo de 2019.

Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2019.

Dictamen 1: 22 de abril de 2019.

Dictamen 2: 28 de abril de 2019.

Cristina Andrea Reyna Treviño¹



Intervenciones educativas

RESUMEN

El trabajo de investigación educativa que se expone en este artículo deriva de la formación en un programa de maestría. El tema de estudio es la autorregulación, bajo el entendido de que esta es un proceso en el que los pensamientos, los sentimientos y las acciones son autogenerados y orientados para el desarrollo de sujetos autónomos. Esta investigación, de tipo acción formativa, tiene la finalidad de dar cuenta de procesos de intervención encaminados al entendimiento de la falta de control de las emociones por parte del alumnado dentro del aula y la repercusión de esta en el aprendizaje. Esta investigación muestra la relación entre lo emocional y lo cognitivo, así como los factores decisivos en la enseñanza por parte del docente, en favor de la autorregulación. Se confirma que la autorregulación emocional es piedra angular del logro en áreas cognitivas.

Palabras clave: aprendizaje, autorregulación, creatividad.

ABSTRACT

Educational research work presented in this paper, derives from my training in a master's program. The subject of study refers to self-regulation, under the understanding that this is a process in which thoughts, feelings and actions are self-generated and oriented to the development of autonomous subjects. The research was guided by action / training research, in order to account for intervention processes aimed at addressing the lack of control of students' emotions within the classroom, and their impact on learning. The findings show the relationship between the emotional and the cognitive, as well as other decisive factors in teaching which favor self-regulation; all of which helps to affirm that emotional self-regulation is a cornerstone for better performance of cognitive areas.

Keywords: learning, self-regulation, creativity.

¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, División de Estudios de Posgrado. crisstrevii@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Los problemas sociales que existen en México comportan un llamado a la sociedad, los educadores, los padres de familia y los tomadores de decisiones en el ámbito educativo a focalizar la atención en la manera en que estos problemas aumentan a causa de la exigua autosuficiencia de los menores, de la pobre capacidad de relacionarse con otros y de la dificultad de identificar y resolver los problemas que se les presentan.

El trabajo de investigación se desarrolla en un entorno socioeconómico bajo, en una escuela de organización completa ubicada en una colonia de San Luis Potosí (México), donde los padres de familia denotan actitudes de poca tolerancia y una preparación académica escasa.

¿Por qué es importante el estudio de la autorregulación para el logro de los aprendizajes?, ¿Qué relevancia tienen las emociones y la cognición en el proceso de aprendizaje de los alumnos?, ¿La autorregulación interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Sin duda, estas interrogantes conducen a diferentes posturas interpretativas; en primer lugar, el estudio de la autorregulación permitirá el progreso de sujetos autónomos que puedan tomar decisiones; en segundo lugar, tal condición posibilitará que los menores interactúen en sociedad, en tercer lugar, será posible favorecer procesos de aprendizaje en el ámbito escolar y fuera de este.

La autorregulación es un “proceso formado por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2000, cit. en Panadero y Alonso-Tapia, 2014, p. 13). Sin embargo, en diversas fuentes teóricas se establece que la autorregulación puede verse afectada por las condiciones socioeconómicas que limitan a los padres de familia en la atención de los menores, así como por la nueva organización familiar en la que los padres tienen amplias jornadas laborales y los alumnos quedan al cuidado de otros integrantes de la familia, lo cual genera una limitada posibilidad de autorregulación, es decir, de “hacer[le] frente a los límites del trabajo prescrito, para hacer la tarea más soportable y para realizarla mejor cuando las prescripciones fallan” (Perronoud, 2007, p. 11).

La investigación arrojó datos que demuestran que las acciones arriba mencionadas emergen del contexto en el que se desenvuelven los alumnos, de la relación de estos en la familia, la falta de interés por el proceso de aprendizaje, la asignación a los niños de tareas y labores domésticas que ellos tienen que cumplir. Saumell, Alsina y Arroyo (2011) apuntan:

Estos chicos tienen muchas más cosas en común con los demás niños. Necesitan ser aceptados y reconocidos, ser ayudados y estimulados. Quieren sentirse bien, creer y aprender, como los demás. Aquello que los diferencia es tan sólo un proceso más lento de aprendizaje social y una dificultad para comunicarse y para relacionarse que otros no tienen (p. 11).

El análisis de la situación problemática, de los factores del contexto, de las características del alumnado y de la experiencia como docente hizo posible el desarrollo de un conjunto de intervenciones focalizadas en favor de la autorregulación emocional y cognitiva, con lo cual se potenció la creatividad del alumnado. La importancia de escribir acerca del proceso de intervención radica en la búsqueda de que esta práctica siga en mejora. A la vez, se da cuenta de los elementos didácticos y del conocimiento disciplinar en los que los alumnos son capaces de mostrarse autorregulados emocionalmente para construir su propio aprendizaje, después de haber recorrido un camino en el que se propuso la realización de diferentes acciones para llegar a este punto.

METODOLOGÍA

La tarea didáctica demandaba el empleo de estrategias que atendieran la problemática encontrada en el aula. Tal demanda fue satisfecha con una investigación-acción formativa. Según Restrepo (s/f), la investigación formativa:

[Es] un término general que describe investigaciones que se llevan a cabo para diseñar y planear programas. Por lo tanto, contiene un enfoque formativo de tal manera que el investigador está abierto a nuevos problemas, direcciones y revisiones del proyecto, darle forma a un programa de investigación (p. 8).

Esta investigación inició con la dilucidación de la problemática observada en el aula. Para ello, se confrontó lo ponderado por los autores sobre la autorregulación, las acciones cotidianas prevalecientes en el aula y el actuar docente. Se pusieron en práctica diferentes estrategias focalizadas mediante las cuales fuese posible atender la problemática y las necesidades del alumnado. Luego, los resultados, los avances y los retos encontrados en la intervención con el grupo fueron analizados y confrontados con las tesis de los autores consultados, para, de este modo, reconstruir las creencias.

Para analizar la práctica situada en el aula se utilizó el ciclo reflexivo de Smyth, el cual es un “itinerario formativo que presenta unas fases bien diferenciadas y sistematizadas de reflexión, las cuales han de conducir en su conjunto la construcción de un conocimiento didáctico propio fundamentado” (Esteve, 2011, p. 31). Este ciclo comprende cuatro fases, cada una de las cuales tiene una función específica en el proceso reflexivo. En la primera fase se describen los eventos del aula; en la segunda, de explicación, se ponen a prueba las creencias personales, para que, en la tercera fase, de confrontación, se construyan conocimientos con otros, por la vía de la colaboración, y, al final, en la cuarta fase, de reconstrucción, se logra iniciar un nuevo ciclo de reflexión para la mejora.

Para llevar adelante el proceso de autorregulación, con los alumnos se trabajaron seis diseños didácticos, en los que se implementaron diferentes actividades que favorecen la autorregulación emocional y cognitiva. Esta trayectoria inició con el conocimiento de las emociones de los alumnos y siguió con el reconocimiento como seres que interactúan con otros. En seguida, el proceso de autorregulación se apoyó en la colaboración de los padres. Una vez que se consideró y evaluó que los alumnos comenzarían la autorregulación en lo general, se procedió a trabajar la autorregulación cognitiva.

La observación es una herramienta fundamental en el proceso de autorregulación, la cual, según Flick (2007, p. 174), “intenta comprender las prácticas, las interacciones y los acontecimientos que se producen en un contexto específico”. Esta permitió el registro y la constatación de los avances obtenidos y de las debilidades del grupo detectadas en las actividades focalizadas.

Las fases de aprendizaje autorregulado de Pintrich (2004, cit. en Valle et al., 2010) son la base teórica que nos condujo a un acercamiento —con fundamentos— a la problemática de autorregulación cognitiva. Este autor plantea una estructura del aprendizaje autorregulado sistematizada en cuatro fases: planificación, supervisión, revisión y valoración. Al mismo tiempo, propone el trabajo en cuatro áreas: cognitiva, afectivo-motivacional, comportamental y contextual.

La valoración se completó con la observación del aula y entrevistas con compañeras de escuela y con padres de familia. Una vez que se determinó la fase en que se encontraban los alumnos, se efectuó una nueva revisión bibliográfica sobre autorregulación, a la luz de la teoría revisada y de las creencias acerca de la problemática, lo cual, en general, permitió el entendimiento, la delimitación y la focalización de una intervención didáctica diferente. Aquí cabe mencionar que, de acuerdo con la información obtenida, se entendió la manera en que los alumnos actuaban, ya que el comportamiento de estos dependía de las emociones experimentadas en el momento.

El proceso de intervención continuó a lo largo de un ciclo escolar, lo que llevó a entender que, para que los alumnos se desenvuelvan en diferentes espacios —el aula, la escuela, la casa, etcétera— es necesario que estos pongan en práctica la creatividad al momento de dar soluciones en diferentes situaciones y maneras de actuar, con lo cual ponen a prueba la autorregulación. En este caso, no se habla de una creatividad en la que se utilicen colores, dibujos, diamantina, etcétera, pues, como se ha mencionado con antelación, la autorregulación es un proceso que involucra emociones, motivaciones y procesos de aprendizaje. “La creatividad tiene que ver con la capacidad para generar ideas y/o productos originales, resolver problemas y pensar la realidad de una manera poco convencional” (Runco, 2004, cit. en Aranguren, 2013, p. 218).

La creatividad es una característica que deben tener los alumnos regulados (Valle et al., 2010). Un aprendiz autorregulado puede controlar los propios procesos seleccionando y organizando la información relevante y construyendo conexiones. Entonces, cuando los alumnos van seleccionando, organizando y construyendo el aprendizaje, ponen en práctica la creatividad para dar solución a un problema.

Durante las intervenciones, sustentadas tanto en la teoría de la autorregulación como en la experiencia docente, se ejercitó la creatividad de los alumnos. Por esta razón, se activaron conocimientos y acciones para la aplicación del modelo de creatividad propuesto por Goleman (2011), que comprende cuatro fases: el marco del problema, la sumersión en el asunto, dejarse ir y la ejecución. En la realización del proyecto titulado “Feria del universo”, estas fases hicieron posible la reflexión acerca de la forma en que los alumnos explotaron y solucionaron diferentes tareas para ir autorregulando su aprendizaje, sus emociones y acciones.

La metodología implementada en este diseño es la de proyecto formativo, que, según Tobón (2010, p. 159), “es una herramienta para que el docente medie la formación integral de los estudiantes”. De este modo, con esta metodología, se tuvo la oportunidad de establecer un acercamiento con los alumnos y de guiarlos hacia la autorregulación del aprendizaje y de las actitudes propias, y así tener una exitosa “Feria del universo”.

RESULTADOS

En el trabajo con el grupo, se observó y, a través de una encuesta y de una entrevista semiestructurada, se constató en los alumnos un pobre manejo de valores; se faltaban al respeto entre ellos y a los maestros, no compartían el material con otros, poco sabían trabajar en equipo y perdían el interés por las actividades, condiciones que, sin duda, afectaban el proceso de aprendizaje.

A pesar de los temores y dudas en torno a una intervención docente, que antes no había sido intencionada, los resultados sobrepasaron las expectativas de la investigadora, de la responsable de la dirección y del alumnado. Además, este proceso no solo ha favorecido al alumnado del grupo, sino también ha repercutido en la práctica de quien escribe este artículo. Este tipo de diseño fue innovador debido a los avances logrados —tal como Moreno (2000) plantea la innovación— mediante aquellas acciones en las que fue posible favorecer la transformación.

En este diseño se trabajó con la asignatura de Ciencias Naturales. El enfoque desde el que se desarrolló la actividad es el sociocultural, ya que “las actuaciones, actividades o tareas realizadas por los alumnos tuvieron para ellos mismos un significado y un sentido particular” (Vygotsky, 1979, cit. en Hernández, 2012, p. 240).

En este punto de la actividad, los alumnos se hallaban en las fases dos y tres del modelo clásico de la creatividad (Goleman, 2011); los alumnos estaban “sumergidos en el asunto”, pues habían reunido la información adquirida anteriormente y daban soluciones creativas. También se encontraban “relajados” autorregulando su actuar en el progreso de la construcción de su maqueta.

En las intervenciones didácticas se confirmó que los menores del grupo alcanzaron la autosuficiencia y la independencia. En ese momento, la participación de la docente era menor, ya que no había necesidad de que interviniera de manera recurrente. Reflexionando sobre este hecho, se llegó a la conclusión de que no es que la docente deseara permanecer ausente en la actividad, sino que los alumnos no tuvieron necesidad de ayuda. Los

acercamientos a los equipos solo se produjeron cuando habían pedido material. Los alumnos se encontraban tan involucrados en lo que estaban haciendo que no fue necesaria la participación de la docente. Como bien refiere Tomilson (2008, p. 68), "cada día el profesor debe ser menos necesario en la vida del estudiante".

Imagen 1. Alumnos colaborando de manera independiente



Se considera que la clave del éxito en este tipo de intervenciones es el trabajo cooperativo y la combinación de este con la creatividad y la autorregulación. Estos son fundamentales en los procesos de autorregulación cognitiva y emocional.

La evaluación formativa permitió que los alumnos identificaran las propias áreas de oportunidad, así como los logros obtenidos. Con objeto de completar y evidenciar los avances y logros de los alumnos, se utilizó una rúbrica de coevaluación. Los alumnos fueron quienes propusieron algunos aspectos que se evaluarían de acuerdo con las actividades planteadas. Ellos compararon los indicadores con el trabajo que habían realizado y verificaron si se estaba cumpliendo lo evaluado.

Con fundamento en los resultados del instrumento de evaluación propuesto por los alumnos, se afirma que ellos son capaces de seleccionar la información requerida en una determinada situación, ya que, al ir comparando los indicadores con sus trabajos, fueron modificando su actuar y su aprendizaje. Por lo tanto, se coincide con León y Sierra (2008, p. 43) en que "los procesos de evaluación y de justificación guían la posterior acción de los niños".

En cuanto a los avances del grupo en la autorregulación, se señala que los alumnos han mejorado la regulación emocional, la cual, según López Cassà (2011), "es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerar emociones positivas" (p. 5).

En la intervención didáctica focalizada en la autorregulación se observó a un grupo transformado y autorregulado, se detectaron las fortalezas, los hallazgos y las nuevas debilidades de este. Gracias a la intervención y a la transformación docentes se concretó una educación inclusiva, que es aquella en la que "todos los alumnos deben participar en la vida del aula y todos los maestros han de ir aprendiendo a tener en cuenta la diversidad, ir introduciendo metodologías más diversificadas e inclusivas" (Huguet, 2006, p. 129).

Así, una vez que los menores del grupo habían logrado la regulación de las emociones propias, organizaron el trabajo, seleccionaron información, realizaron una maqueta con las características requeridas y, más tarde, verbalizaron lo que aprendieron del tema desarrollado en los equipos de trabajo, con lo cual fortalecieron la autoestima y la expresión oral. Todo ello, gracias a la capacidad de autorregulación de la cognición.

Esta transformación se mostró en los comentarios verbales de los docentes del centro escolar. Asimismo, estos felicitaron a la docente investigadora por el trabajo realizado. En específico, la directora del plantel calificó las actividades como destacadas, mencionó el cambio tangible en los alumnos a raíz del trabajo y las actividades realizados como parte de esta investigación y reconoció el esfuerzo y la capacidad de hacer cosas diferentes en favor del aprendizaje de los menores, como lo ejemplifica la siguiente viñeta narrativa:

Directora: ¡Chaparros, muchas felicidades por su exposición! Se logra ver la dedicación y esfuerzo que pusieron en ella.

Maestra, felicidades por el trabajo realizado con en grupo, se logra observar un gran cambio a como inició el grupo.

Los alumnos expresaron sus emociones al término de la sesión y reflexionaron acerca de las actividades realizadas y su participación en ellas. A continuación, se reproduce un diálogo que se sostuvo en tal reflexión:

Pamela: Maestra, yo me sentí nerviosa al momento de hablar frente a los niños de otros grupos porque me daba miedo de que se burlaran de mí.

Fer: Yo, al inicio, me sentí nerviosa, pero ya después de que fui explicando a más niños los nervios se me fueron pasando.

Coral: Cuando la directora se acercó con nosotros, yo me puse muy nerviosa porque tenía miedo a equivocarme.

Maestra: Coral, ¿y cómo te sentiste cuando la maestra los felicitó por su trabajo?

Coral: Me puse feliz y los nervios se me quitaron.

Maestra: ¿Cómo se sintieron al trabajar con su equipo y en la realización de su maqueta?

Alexa: A mí me gustó trabajar con mis compañeros porque todos ayudamos.

Alan: A mí sí me gustó trabajar con ellas, aunque no me dejaban pintar mucho.

Humberto: A mí me gustó trabajar con mi equipo porque nos pudimos organizar y sí pude ayudarles.

Maestra: ¿Cómo vieron mi participación en las actividades? ¿Qué me pudieran sugerir para que mejore?

Karla: Maestra, debería ponernos a hacer más seguido proyectos como este, porque así nos ayuda a organizarnos y a convivir con otros compañeros.

Fer: Bueno, es como una sugerencia de hacer una feria de algo, pero que puedan venir nuestros papás a vernos.

Grettell: Maestra, yo le quiero agradecer por el apoyo que nos dio, porque yo me sentí muy segura cuando los niños venían y usted estaba ahí para apoyarnos diciéndonos que estuviéramos seguros.

En este diálogo se hace patente el avance en la autorregulación, ya que los alumnos no solo mencionan su emoción, sino también argumentan la razón por la que se sienten de esa manera. En su reflexión se advierte una coherencia entre su actuar y lo observado durante las exposiciones. Por lo tanto, afirmamos que son alumnos autorregulados, pues, como mencionan Valle et al. (2010, p. 89), "el aprendiz autorregulado es capaz de detectar los desajustes y controlar sus emociones".

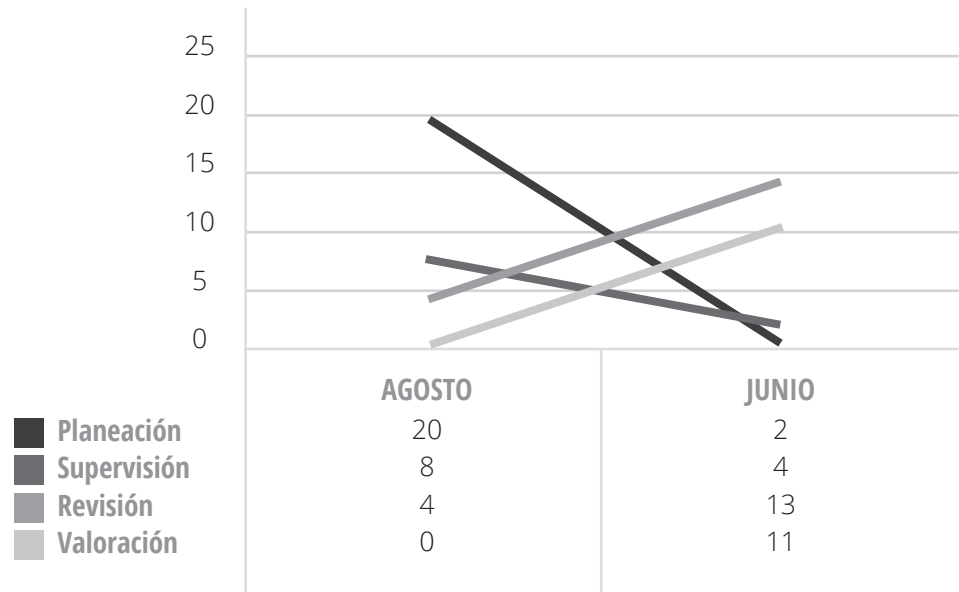
Mediante la reflexión y la confrontación del hacer docente intencionado para responder a propósitos específicos, se alcanzó la comprensión de que la autorregulación depende en gran medida de las emociones, entendidas estas como “impulsos para actuar planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado” (Goleman, 2007, p. 24). En la cotidianidad de la práctica en el aula se viven y sienten diferentes emociones, que en ocasiones afectan el desarrollo personal y cognitivo de los alumnos. En el caso del grupo referido, las emociones perjudicaban a los alumnos y, a su vez, el proceso de aprendizaje de estos.

Las mejoras en el proceso de aprendizaje de los alumnos permitieron conocer los sentimientos, emociones, necesidades y cualidades de estos. Como señala Tomilson, “los profesores de estas aulas saben que sus estudiantes tienen grandes conocimientos intuitivos, un gran sentido de lo que funciona dentro de su mundo y percepciones muy valiosas sobre sí mismos y sus compañeros” (2008, p. 68).

La evaluación formativa, mediante la aplicación de diversos instrumentos como las rúbricas y las listas de cotejo, da cuenta de los logros y avances alcanzados, pero también de los retos. La reflexión sobre la práctica docente propia conduce también hacia las adecuaciones necesarias para la mejora en la autorregulación. Los resultados evidencian la autorregulación de los alumnos, en unos en mayor medida que en otros; sin embargo, estos responden a la descripción de las personas autorreguladas enunciada por Valle et al. (2010):

Automotivadas, con autoeficacia durante el proceso de autorregulación en el aprendizaje; confianza en métodos de aprendizaje planificados, suponen el uso no sólo de estrategias de aprendizaje, sino también de regulación emocional; con la clara conciencia de lo que pueden obtener de los resultados de su conducta; y sensibles a los efectos que sobre su aprendizaje tiene el ambiente físico y social, disponiendo de muchos recursos para controlarlos (p. 94).

Figura 1. Fases de autorregulación propuesta por Pintrich (2004)



CONCLUSIONES

La autorregulación fue posible debido a que los alumnos tienen la capacidad de reconocerse, a sí mismos y a los demás, como personas; aceptan que tal reconocimiento es el mejor medio para convivir en armonía; distinguen los sentimientos y las acciones propios que los benefician y perjudican; saben que la ayuda de otros y a otros es uno de los mejores recursos para aprender; son capaces de elegir el mejor camino hacia su aprendizaje y la manera de llegar a él; identifican sus logros y se plantean metas. “Para muchos estudiantes, el simple reconocimiento de que se están haciendo progresos hacia una mayor independencia es muy motivador. Por el contrario, uno de los factores claves que hace que los estudiantes pierdan motivación es la incapacidad para reconocer sus propios progresos” (CAST, 2008, p. 48).

Con base en esta investigación, se afirma que la autorregulación de las emociones es un requisito para favorecer la autonomía y la autorregulación de las personas, a fin de llevar adelante el proceso de autorregulación cognitiva. Se subraya que la autorregulación es un proceso que se manifiesta y moldea desde edades tempranas, pero este no concluye, sino que dura toda la vida de la persona.

Se puntualiza que la autorregulación es fundamental para el desarrollo personal, para el aprendizaje y para el establecimiento de relaciones armónicas. Por lo tanto, resulta de suma importancia que, desde los primeros años escolares, el docente conozca y dé intención a las acciones que fomentan la autorregulación en los alumnos, y que, en cualquier etapa escolar, accione a favor de la concreción de esta.

BIBLIOGRAFÍA

- Aranguren, M. (2013). Emoción y creatividad: una relación compleja. *Suma Psicológica*, 20(2): 217-230. DOI: 10.14349/sumapsi2013.1196
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2008). *Universal design for learning guidelines 1.0*. Wakefield, Massachusetts, Estados Unidos: Center for Applied Special Technology.
- Esteve, O (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. En U. Ruiz Bikandi (coord.). *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 29-48). Barcelona, España: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, Editorial Graó.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Goleman, D. (2007). *La inteligencia emocional*. Distrito Federal, México: Ediciones B.
- Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona, España: Graó.
- León, D., y Sierra, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1): 35-45. DOI: 10.14349/rlp.v40i1.354
- López Cassà, E. (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años)*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Moreno, M. G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica*, 17(jul.-dic.): 24-32. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/viewFile/384/377>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1): 11-22. doi: 10.1016/j.pse.2014.05.002
- Perrenoud, P. (2007). *La práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Restrepo, B. (s/f). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. Recuperado de <https://www.coursehero.com/file/30866633/Conceptos-y-Aplicaciones-de-la-Investigación-Formativapdf/>
- Saumell, C.; Alsina, G., y Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento*. Volumen 1. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Tomilson, C. (2008). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona, España: Octaedro.
- Valle, A.; Rodríguez, S.; Núñez, J. C.; Cabanach, R.; González-Pienda, J. A., y Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1): 86-97. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11960/1/Rev.Interameric.Picolog.2010.pdf>
- Woolfolk, A. (1990). *Psicología educativa*. Distrito Federal, México: Prentice Hall.
- Zepeda Hernández, S.; Abascal Mena, R., y López Ornelas, E. (2015). Emociones: factor de cambio en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 11(4): 189-199. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71313/62988>