

# Las dificultades en la autorregulación asociadas al TDAH y los aportes de la teoría histórico-cultural para su abordaje intracurricular

OLENA KLIMENKO  
Grupo de investigación "Educación y desarrollo",  
Universidad Cooperativa de Colombia, Medellín, Colombia

---

## 1. Introducción

La sociedad contemporánea es una sociedad de conocimiento, que cambia y se renueva con gran velocidad. La cantidad de información que empiezan a manejar los niños desde las edades tempranas es bastante alta en comparación con las épocas pasadas. En este orden de ideas el manejo del proceso del aprendizaje autónomo aparece como un requisito indispensable para un rendimiento escolar exitoso.

Las exigencias que ofrece la escuela contemporánea frente a las características de aprendizaje autónomo elevan, a su vez, los requerimientos en relación al desarrollo cognitivo y metacognitivo de los alumnos.

Un eficiente proceso de aprendizaje está determinado por varios factores pertenecientes tanto a la dimensión cognitiva, como afectivo-motivacional. Ambas dimensiones cuentan con un continuo proceso de desarrollo desde las edades tempranas.

La línea principal que marca el desarrollo psíquico durante los primeros años de vida de un niño consiste en la formación y establecimiento de las funciones psíquicas superiores, cuya función principal radica en el perfeccionamiento de la capacidad de autorregulación del comportamiento.

Desde los niveles iniciales de Primaria los estudiantes ponen a prueba el manejo de las habilidades de autorregulación de sus procesos cognitivos, incluyendo la habilidad de monitorear la solución de los problemas por medio de autoinstrucciones, y la habilidad de planeación y evaluación de sus actividades de estudio y aprendizaje.

Todas estas habilidades están relacionadas con el aspecto del desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes. En este sentido, los primeros años de Primaria se convierten en la época donde por un lado, se pone a prueba el bagaje evolutivo que trae cada niño desde la etapa preescolar, y por el otro, se ofrecen mayores exigencias frente al manejo de las habilidades cognitivas y metacognitivas de los estudiantes.

*Revista Iberoamericana de Educación*

ISSN: 1681-5653

n.º 49/8 – 10 de julio de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



En este sentido es importante prestar una especial atención a las problemáticas que presentan los niños afectados por el trastorno por déficit de atención (TDAH). Debido a ciertas deficiencias del nivel atencional, y dependiendo de las características del ambiente interactivo cultural en el cual puede estar inmerso un niño afectado por este trastorno, los procesos de interiorización de herramientas culturales, como el lenguaje, pueden ser deficientes o insuficientes para una buena formación de las funciones psíquicas superiores. En este caso, es común observar dificultades o falencias en las habilidades cognitivas y metacognitivas, lo cual obstaculiza una buena adaptación al ritmo de estudio en la básica Primaria y se convierte, a menudo, en la fuente de variados problemas, que afectan no solo el rendimiento académico, sino también la motivación por el estudio.

El papel que debe cumplir el profesor para apoyar el aprendizaje de estos alumnos es el de un mediador y orientador de los procesos, quien proporciona a los estudiantes herramientas mediacionales necesarias para que estos puedan interiorizarlas y desarrollar la habilidad de autorregulación, organizando y dirigiendo sus propios procesos y actividades de estudio. En este orden de ideas, la incorporación intracurricular de la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas se presenta como una alternativa para mejorar los procesos de aprendizaje, sobre todo en los alumnos que presentan dificultades en aspecto de autoregulación metacognitiva.

## 2. Problemáticas de los niños con TDAH en relación al proceso de aprendizaje escolar

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de trastornos mentales (DSM-IV) "la característica esencial del trastorno por déficit de atención con hiperactividad es un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar" (DSM-IV, 1995, p. 82).

Aunque la manifestación de síntomas puede ser diferente en distintos niños, se puede observar un patrón de ciertas problemáticas comunes a todos los niños afectados por este trastorno.

Entre estas aparecen, con mayor relevancia, las predisposiciones básicas (Douglas, 1994), que consisten en:

- Cierta inclinación, inusualmente fuerte a buscar gratificación o estimulación inmediatas (o ambas cosas).
- Una tendencia sumamente débil a dedicar atención y esfuerzo sostenido a tareas complejas.
- Poca capacidad para regular la excitación o estado de alerta que se requiere para satisfacer las exigencias circunstanciales.

Estas predisposiciones básicas causan a su vez dificultades en el proceso de la formación de las funciones psíquicas superiores durante la infancia. Las influencias ambientales cotidianas en cuanto a la mediación lingüística del comportamiento, que permiten a los niños construir las estrategias internas de control y direccionamiento de su propio comportamiento, muchas veces no son suficientes para el niño que padece el TDAH.

Las problemáticas al nivel atencional dificultan los procesos de internalización de los instrumentos culturales de mediación del comportamiento (lenguaje, escritura, lectura, cálculo), lo cual a su vez produce deficiencias en el nivel de formación del lenguaje interior y de las habilidades autorreguladoras. El proceso de conformación y arraigo de las funciones psíquicas superiores se hace deficiente en estos niños, requiriendo de una orientación y direccionamiento social mayor que en el caso de los niños que no padecen este trastorno.

Como no todos los niños con TDAH cuentan durante sus primeros años de vida con una constante y dedicada guía orientadora de un adulto que permite reforzar sus procesos de internalización de herramientas culturales y conseguir un suficiente nivel de autorregulación, con el fin de enfrentarse con las exigencias del estudio escolar, es común observar, en niños afectados por este trastorno, la presencia de las deficiencias que poseen una naturaleza secundaria (Douglas, 1994), en relación a las deficiencias básicas. Estas deficiencias secundarias no son inherentes al trastorno como tal, sino que representan el resultado de las deficiencias en el proceso de conformación de las funciones psíquicas superiores durante los primeros años de vida del niño. Las deficiencias secundarias o adquiridas son:

- Un desarrollo deficiente de esquemas cognitivos complejos (conocimientos, habilidades, estrategias).
- Deficiente desarrollo de las habilidades de metacognición.
- Baja capacidad para desempeñarse con efectividad (deficiente motivación intrínseca).

Es necesario señalar que tanto las predisposiciones básicas como las deficiencias secundarias no pueden comprenderse aisladamente, ambas están conectadas y producen un efecto en espiral, donde las predisposiciones básicas llevan a la formación de las deficiencias secundarias, las cuales a su vez determinan la presencia de las dificultades en la producción y mediación, provocando a su vez las experiencias de fracaso escolar.

Si se enfoca la problemática del TDAH a la luz del proceso de conformación de las funciones psíquicas superiores se hace evidente que fallas en este proceso ocasionadas por un lado por las problemáticas al nivel atencional que presenta el niño y por el otro, por las deficiencias en la actividad conjunta compartida con los adultos, que cumplen la función de la guía externa mediadora y que impulsan procesos de internalización de los instrumentos culturales, producen deficiencias en el desarrollo de la habilidad autoreguladora. Incluso algunos psicólogos que trabajan con los niños que padecen TDAH, apuntan a la deficiencia autorreguladora como la base de numerosas dificultades académicas y sociales de estos niños. "La autorregulación es un concepto mucho más general, en el sentido de que implica variables relacionadas con el enfoque de atención, variables de solución de problemas y variables motivacionales". (E. Kirby, L. Grimley, 1998, p. 23).

El abordaje tradicional de la problemática del TDAH por medicación farmacológica interviene en el proceso de atención desde el aspecto fisiológico, activando el funcionamiento del sistema reticular y hace posible que los procesos de activación e inhibición en el sistema nervioso se realicen con mayor eficiencia. El efecto de esta intervención consigue atenuar la manifestación de predisposiciones básicas del trastorno: los niños se ven más calmados, menos impulsivos, menos dispersos en su atención. Pero la medicación no soluciona el problema de las deficiencias secundarias formadas durante el desarrollo temprano.

Si remitimos a la teoría de L.S. Vigostky (1995), la cual nos dice que los primeros años de la infancia es la edad de formación de las funciones psíquicas superiores, se hace claro que a los seis o siete años, cuando entran a Primaria, los niños con TDAH ya tienen presentes muchas deficiencias secundarias que intervienen en su desempeño escolar y social.

Una alternativa para el abordaje de estas deficiencias es el entrenamiento cognitivo-conductual en autoinstrucciones, que se utiliza como apoyo terapéutico para estos niños. Siendo un método eficiente que permite la construcción de estrategias de autorregulación cognitiva y emocional, a menudo no garantiza la transferencia de logros terapéuticos al ambiente del salón de clase y su aplicación dentro del proceso real de estudio.

En este panorama, la enseñanza que se orienta por una metodología de trabajo didáctico fundamentada en el paradigma de la metacognición aparece como una alternativa que puede brindar el apoyo a los niños con esta problemática, permitiendo el alcance de un mejor desempeño escolar.

### 3. La actividad de aprendizaje como fuente de la conciencia metacognitiva

El proceso de aprendizaje autónomo, que presenta dificultades para los niños con TDAH, implica el manejo tanto de las estrategias cognitivas, como metacognitivas. Cuando se trata de la operacionalización de estos dos términos con el propósito de diseñar estrategias pedagógicas concretas emerge la importancia de una clara definición y distinción entre ellos.

Las estrategias cognitivas pueden definirse como comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje (Muria Villa, I., 1994).

Irene Muria Villa define finalmente las estrategias cognitivas como un conjunto de actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognoscitivos) que se llevan a cabo con un propósito cognoscitivo determinado, como sería el mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información (Muria Villa, I., 1994).

Las estrategias cognitivas se encuentran en el plano de la acción, en el plano del hacer. Es un saber hacer, saber proceder con la información, con la tarea y con los elementos del ambiente.

El paso al plano metacognitivo implica la participación de la consciencia como un mecanismo regulador. Este paso “de lo inconsciente a lo consciente significa una reconstrucción en el plano de la conceptualización, una transformación de un esquema de acción en un concepto, la toma de consciencia no se limita a iluminar aspectos ya dados, si no construye otros nuevos” (Moreno, 1988, p. 60).

Por ende, cuando se habla sobre la metacognición, se refiere al plano de conceptualización, de abstracción. Solo desde este plano es posible la reflexión sobre el conocimiento que se tiene, sobre como se está realizando una actividad determinada o como se ha hecho, llevando a cabo una autorregulación consciente. Esto implica obtener una tendencia general o predisposición para analizar, tanto las tareas como las respuestas y reflexionar sobre las consecuencias de las respuestas (Taylor, N.E., 1983).

Aquí es importante resaltar que la toma de conciencia, tanto sobre los propios contenidos del conocimiento, como sobre las estrategias empleadas y su eficacia (regulación de la cognición), se adviene como resultado de reflexión consciente llevada a cabo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos planteamientos permiten dirigir la atención a los conceptos de la teoría histórico-cultural que abordan a la naturaleza de la consciencia humana y permiten analizar las condiciones específicas de los procesos de enseñanza, necesarios para propiciar el surgimiento de la consciencia reflexiva por parte de los alumnos sobre sus propios procesos de aprendizaje, y facilitar de esta manera la apropiación de las estrategias metacognitivas y cognitivas.

Aquí es necesario retomar el concepto de la actividad práctica especialmente organizada, estructurada y orientada por un objetivo específico, mediatizada por las herramientas culturales, incluidos los sistemas de signos y símbolos, y enmarcada en la situación de una relación social. La estructura de esta actividad, compartida socialmente, establece la estructura de la consciencia humana individual, determinando sus principales características, tales como: procedencia social (incluyendo su mediación por las estructuras lingüísticas y simbólicas); capacidad para la reflexión y el diálogo interno; y su carácter objetual (A. Leontiev, 1985).

El concepto de la actividad es entendido en la psicología soviética como un sistema dinámico de interrelaciones del individuo con el mundo, que originan tanto procesos de generación, funcionamiento y estructuración de los procesos psicológicos individuales del ser humano, como también los procesos de objetivación y creación cultural permitiendo, de esta manera, una perspectiva del desarrollo histórico de la psiquis humana.

En este orden de ideas, la actividad de estudio en la cual está implicado el estudiante aparece como un principio formador tanto de la estructura de la consciencia humana, como de la estructura de las funciones psíquicas. Todas las habilidades y capacidades requeridas para un aprendizaje eficiente están inicialmente presentes en una actividad externa y compartida socialmente, y solo después interiorizadas y convertidas en las características del funcionamiento psicológico individual. Además, el reflejo psíquico o la selección de elementos sobre los cuales se producirá la toma de conciencia, depende del lugar que ocupan estos en la estructura de la actividad. Solo los elementos que aparecen como relevantes para el cumplimiento de objetivos que representan metas finales o parciales, y/o corresponden a las condiciones de la ejecución operacional serán reflejados en la consciencia. (A. Leontiev, 1985).

Esto significa que la intencionalidad de desarrollar la capacidad metacognitiva en los estudiantes debe partir de su participación en las actividades cuyo objetivo directo constituye la metacognición y todo lo relacionado con ella. La actividad de aprendizaje debe ser una actividad compartida y mediatizada socialmente, que permita un involucramiento activo, toma de conciencia consecuente, práctica social y posterior interiorización de estrategias metacognitivas presentes inicialmente en la relación social con el otro.

Solo la actividad cuya realización permite trascender las condiciones dadas e inmediatas, tanto de los objetos, como de las acciones, lleva al desarrollo de una consciencia sobre el mismo proceso de esta actividad, sobre las condiciones que la acompañan y herramientas mediacionales necesarias y disponibles, lo cual permite realizar el proceso de dirección y regulación consciente.

En este orden de ideas, la actividad de aprendizaje que implica aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas a los contenidos curriculares, emerge como una alternativa que puede ayudar a los niños que padecen TDAH a realizar una toma de consciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje y mejorar sus habilidades de autoregulación relacionadas con la planificación, organización, control, supervisión y evaluación de estos procesos, permitiéndoles ejercer un aprendizaje más autónomo.

#### 4. La mediación docente en la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas

Para el manejo metacognitivo del propio aprendizaje es necesario desarrollar un saber de un nivel superior: un saber sobre el hacer. Esto permite al sujeto aprender a planificar, administrar y regular su propio aprendizaje y los procesos de solución de problemas, mediante la elección, utilización, modificación y evaluación de las estrategias cognitivas apropiadas.

Desarrollar este saber sobre el propio proceso cognitivo y/o conocimiento disponible significa un proceso de comprensión sobre cómo, por qué y cuándo se utilizan distintas estrategias cognitivas. Esta comprensión, a su vez, permite desarrollar las estrategias metacognitivas que permiten regular y dirigir el proceso cognitivo.

En este orden de ideas, la instrucción de estrategias de aprendizaje, como una orientación metodológica, debe involucrar tanto el desarrollo de estrategias cognitivas, como el desarrollo de la consciencia metacognitiva sobre la aplicación individual de estas estrategias.

En la enseñanza dirigida a fomentar las habilidades metacognitivas en los estudiantes es necesario empezar por la enseñanza y modelamiento de las estrategias netamente cognitivas que se refieren a los procedimientos que permiten ayudar a la organización de los recursos cognitivos, afectivos y volitivos, al igual que a la organización del tiempo, lugar de estudio, etc.; elementos que intervienen en un aprendizaje exitoso.

Durante la aplicación de estas estrategias, el estudiante inicia el proceso de toma de consciencia sobre su propio proceso de aprendizaje. Esta toma de consciencia debe también estar orientada por el docente mediante las preguntas de reflexión sobre cómo perciben su rendimiento con la ayuda de estas estrategias, qué estrategias les parecen más convenientes a cada uno, etc.

Cuando los estudiantes ya están familiarizados con estas estrategias, mediante su ejercicio durante un tiempo determinado, se pasa a la segunda etapa: fomentar la autoadministración metacognitiva del propio proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.

La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas requiere de un modelamiento sistemático, una constante supervisión del proceso de realización y una retroalimentación positiva permanente. El proceso de la generalización e internalización de las estrategias se hace más eficiente si los estudiantes tienen la posibilidad de aplicar las estrategias de una manera consciente, recibiendo una retroalimentación frente a su desempeño. La aplicación de las estrategias al material de estudio permite a los estudiantes entender cuándo, por qué y cómo hay que aplicar ciertas estrategias.

Es importante subrayar que la mediación del profesor, durante la realización de estas actividades, constituye un factor supremamente importante, porque permite organizar y dirigir la actividad cognitiva de los estudiantes en el plano de la actividad externa, lo cual, a su vez, facilita la interiorización de estas pautas y su posterior arraigo en la actividad psíquica interna del estudiante.

Esta mediación consiste en unas indicaciones concretas y precisas acerca de cómo hay que prestar atención, concentrarse, el modelamiento de cómo utilizar las estrategias para memorizar mejor, cómo observar, etc.

Es importante explicar a los estudiantes la manera de aplicar las estrategias ofrecidas a las tareas de clase concretas y efectuar un modelamiento de estas estrategias con el fin de que el estudiante pueda entender bien tanto el procedimiento, como la manera de actuar.

Para el desarrollo de las habilidades metacognitivas en los estudiantes se han propuesto varias estrategias metacognitivas (ver Monereo, 1997; Nisbet y Shuksmith, 1987; Pozo, 1989; entre otros), tales como el modelamiento cognitivo y metacognitivo, la interrogación metacognitiva, la discusión metacognitiva, la enseñanza cooperativa (Johnson y Johnson, 1991).

La estrategia metodológica de modelamiento metacognitivo es especialmente eficiente si se aplica a los contenidos diarios de clase y de las tareas escolares.

En esta parte, el docente explica detalladamente a los estudiantes como se procede en los tres pasos principales de realización de una tarea: planeación, control de la ejecución y evaluación.

Por ejemplo, el docente puede ejemplificar la planeación de la realización de una tarea, la priorización de actividades por hacer, organización del lugar y elementos de trabajo. Muestra como se puede ir tomando cuenta de si la tarea se está haciendo bien, mediante las preguntas, verificaciones de resultados parciales, identificación de dificultades, identificación de estrategias que pueden emplearse e instrucciones de autoreforzamiento.

Finalmente se modela como es necesario realizar la evaluación final, después de ser realizada la tarea. Aquí se incluye la toma de consciencia sobre cómo fue hecha la actividad, si las condiciones fueron apropiadas, si se prestó suficiente atención, si se utilizaron las estrategias apropiadas, si se organizó bien el lugar de trabajo, etc. Todo esto con el fin de sacar conclusiones para las próximas actividades.

Además de modelamiento metacognitivo, el docente puede utilizar la estrategia metodológica de la discusión metacognitiva. La estrategia de discusión metacognitiva permite ir construyendo una *cultura estratégica* en el salón de clase. La capacidad de tomar consciencia sobre sus propias estrategias de aprendizaje y desarrollar un apropiado nivel de autoconocimiento no es igual en todos los estudiantes. Por ejemplo, los niños que presentan problemas en el nivel atencional, a menudo tienen problemas en esta área. En general, aunque existen algunos niños que desarrollan la capacidad de automonitoreo, búsqueda y utilización intuitiva de las mejores estrategias en su aprendizaje, la mayoría precisa de una instrucción sistemática que incluye no solo demostración y presentación de estrategias, sino también la toma de consciencia sobre qué clase de estrategias son más funcionales en cada uno de los alumnos al nivel personal y el paso a la fase activa de creación de estrategias propias (Nancy Joseph, 2006).

La toma de conciencia, como elemento principal en el proceso de la enseñanza de las estrategias metacognitivas, puede ser fomentada a partir de la instauración de un intercambio grupal sobre las experiencias de aprendizaje que tienen los alumnos del grupo. Este intercambio también posibilita el aprendizaje mutuo de nuevas estrategias que fueron funcionales para los compañeros de clase.

El docente interroga por las estrategias utilizadas por diferentes estudiantes y las hace explícitas para el resto del grupo. También los mismos estudiantes pueden ofrecerse a explicar las estrategias que han empleado para realizar sus tareas y estudiar.

Es importante tener en cuenta que la creación de una *cultura estratégica* en el salón de clase requiere de las siguientes estrategias metodológicas:

- Una explícita instrucción de estrategias y modelamiento de estas debe convertirse en una parte integral de las explicaciones en clase.
- La revisión de las tareas debe incluir la revisión de formatos o estrategias utilizadas por los estudiantes.
- Organizar las discusiones en el salón de clase con el fin de que los niños compartan sus experiencias de estudio en casa: cómo estudian y dónde, cómo organizan su tiempo, el lugar, qué estrategias aplican para leer, escribir, qué hacen cuando no entienden algunas palabras o una parte del texto, etc.

Por último, es necesario utilizar la estrategia metodológica de autointerrogación metacognitiva. Esta estrategia consiste en llevar al estudiante a formular una serie de interrogantes antes, durante y después de la realización de una tarea.

Esta autointerrogación realizada con frecuencia y durante un tiempo suficientemente prolongado, permite establecer un hábito de autorregulación del proceso del propio pensamiento.

## 5. Consideraciones finales

Tomando en cuenta los planteamientos anteriores se puede afirmar que el principal objetivo de la educación dirigida a fomentar el desarrollo de los procesos de autorregulación en los estudiantes tiene que centrarse en la creación de ambientes educativos donde las relaciones entre docente y alumnos serán mediatizadas por las actividades de estudio, que implican una constante utilización y explicitación de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Con este fin, es de gran importancia formar docentes mediadores, conscientes, a la vez, de su papel mediador y dispuestos a crear estrategias mediacionales dirigidas a orientar la actividad de los estudiantes, de tal forma, que estos últimos logren desarrollar una adecuada autoconciencia, un autocontrol voluntario, una direccionalidad consciente y una apropiación de estrategias metacognitivas necesarias para orientar los procesos cognitivos propios, así como adquirir una flexibilidad cognitiva y orientación al logro y el abordaje independiente de las situaciones de aprendizaje.

Si partimos del concepto de la enseñanza desarrollante, que permite incidir en las funciones psíquicas en formación, se hace evidente el papel protagónico que ocupan las prácticas de enseñanza de los docentes. Son estas prácticas las que permiten crear las condiciones externas de la actividad de estudio en las cuales se sumerge el alumno, y mediante un diseño consciente de condiciones de la tarea, de las estrategias mediadoras y de las condiciones de la interacción social, enfrentar al alumno con la necesidad de utilizar ciertas estrategias cognitivas, metacognitivas, autorreguladoras o de control cognitivo o emocional, etc.

Esta necesidad, sumada a la disponibilidad de orientaciones frente a las estrategias requeridas por el alumno, permite conseguir un aprendizaje consciente de dichas estrategias y su posterior interiorización y arraigo dentro del repertorio de su actividad cognitiva.

De esta manera, la organización de la actividad de estudio, como un proceso de solución reflexiva de problemas, permite no solo poner a prueba la presencia de las habilidades requeridas en los alumnos, sino también, y lo más importante, llevarlos a la toma de consciencia sobre la necesidad de estas habilidades en el proceso de estudio y en la vida en general, y además permite crear las condiciones para el surgimiento de la motivación hacia la adquisición de estas habilidades. Estas condiciones previas permiten, a su vez, poner en funcionamiento las orientaciones pedagógicas del docente en torno a la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas, asegurando de esta manera su aprovechamiento por parte de los estudiantes.

Finalizando, es necesario subrayar que para llevar a cabo la enseñanza de estrategias de aprendizaje, tanto cognitivas, como metacognitivas, es importante contar con algunos principios metodológicos:

- La enseñanza de estrategias debe estar vinculada directamente con el currículo.
- Las estrategias deben ser ampliamente explicadas e ilustradas en base al material de estudio.
- Las estrategias deben ser ejercitadas permanentemente.
- El perfeccionamiento, afinamiento e interiorización de las estrategias enseñadas se logra por la práctica continuada y consciente.

## Bibliografía

DSM-IV (1995): Masson, S.A, Madrid.

DOUGLAS, V. A. (1984): "The psychological process implicated in ADD". En: LEWIS M., Bloomingdale (Ed.): *Attention deficit disorder: Diagnostic cognitive and therapeutic understanding*, p. 149. Nueva York. Spectrum Publications.

FLAVEL, J. (1985): *El desarrollo cognoscitivo*. Madrid. Visor.

JONHNSON, D. W., y JOHNSON, R. (1992): *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization*. New Jersey. Prentice Hall.

JOSEPH, N. (2006): *Strategies for Success: Teaching Metacognitive Skills to Adolescent Learners*, New England Reading Association Journal, 42, 1. ProQuest Education Journals.

KIRBY, Edward, y GRIMLEY, Liam (1995): *Trastorno por déficit de atención*. Grupo Noriega Editores.

LEONTIEV, Alexei (1985): *Actividad, conciencia y personalidad*, Editorial Raduga, Moscú.

MONEREO, Carlos (1997): *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona. Edebé.

- MONEREO, Carlos (1990): "Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar". En: *Revista "Infancia y Aprendizaje"*, 50, pp. 3-25.
- MORENO, A. (1988): *Perspectivas psicológicas sobre la consciencia*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MURIA VILLA, Irene (1994): *La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas*. Perfiles Educativos, Julio-septiembre, número 65, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.C.
- NISBET, J., y SHUKSMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana.
- ORGANISTA DIAZ, Pedro (2005): "Conciencia y metacognición". En: *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*. Vol. 23, pp. 77-89.
- POZO, J. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Morata.
- PUZIREI, Andrei, y GUIPPENREITER, Yulia (recopiladores) (1989): *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigostky, A. Leontiev, A. Luria*, Editorial Progreso, Moscú.
- TAYLOR, N. E. (1983): "Metacognitive ability: A curriculum priority". En: *Reading Psychology: An International Quarterly*, 4, pp. 269-278.
- VIGOTSKY, Lev (1987): "Formación de las funciones psíquicas superiores". En: *Obras Completas*, Tomo II, Editorial Piados, Madrid.
- VIGOTSKY, Lev (1985): *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Pravda, Moscú.
- YAROSHEVSKY, Mijail (1990) (redacción): *Diccionario de Psicología*. Editorial Literatura Política, Moscú.