



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Fomento de la autorregulación del aprendizaje mediante el uso de recursos didácticos

AUTOR: Lizet Abigail Ruiz Ortega

FECHA: 07/15/2025

PALABRAS CLAVE: Autorregulación, Aprendizaje, Recursos didácticos, Motivación, Autonomía

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

GENERACIÓN

2021



2025

**FOMENTO DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE MEDIANTE EL USO
DE RECURSOS DIDÁCTICOS**

INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTA:

LIZET ABIGAIL RUÍZ ORTEGA

ASESORA:

DRA. ALMA VERÓNICA VILLANUEVA GONZÁLEZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DE 2025



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito LIZET ABIGAIL RUIZ ORTEGA
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**FOMENTO DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE MEDIANTE EL USO DE RECURSOS
DIDÁCTICOS**

en la modalidad de: Informe de prácticas profesionales para obtener el
Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2021-2025 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. a los 11 días del mes de JULIO de 2025.

ATENTAMENTE.


LIZET ABIGAIL RUIZ ORTEGA

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx

San Luis Potosí, S.L.P.; a 07 de Julio del 2025

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. RUIZ ORTEGA LIZET ABIGAIL
De la Generación: 2021 - 2025

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Informe de Prácticas Profesionales.

Titulado:
FOMENTO DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE MEDIANTE EL USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en EDUCACIÓN PRIMARIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCION
MEDINA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DRA. ELIDA GODINA BELMARES

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRO. GERARDO JAVIER GÜEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

DRA. ALMA VERÓNICA VILLANUEVA GONZÁLEZ



Agradecimientos

“Si continúo dejando marcadas estas huellas, algún día, ellas formarán un camino”.

—Choi Seung-cheol, en *Seventeen: Hit The Road* (2020)

Esta frase ha sido una guía silenciosa en este viaje, recordándome que cada pequeño paso, cada esfuerzo y cada instante vivido forman parte de un sendero que se construye con constancia y pasión. Y al mirar cada una de esas huellas marcadas, me doy cuenta de que nunca caminé sola. Por eso, con todo mi amor, respeto y admiración, quiero agradecer a quienes me acompañaron en este largo y maravilloso camino.

Agradezco primeramente a Dios, quien fue mi fuerza cuando sentí que no podía más, quien sostuvo mis pasos cuando la duda me frenaba. Gracias por guiar mi andar para que yo también pudiera guiar el de otros. Gracias por mostrarme el camino hacia la docencia, por encender en mí esta vocación y por regalarme la oportunidad de vivir entre crayolas, risas, aprendizajes y corazones pequeños. En Ti encontré la paz, la claridad y el impulso para continuar.

A mis padres, quienes han sido mi raíz, mi refugio y mi faro. Gracias por enseñarme a ser una persona con valores, por guiarme con amor y entrega incondicional. Estuvieron ahí en cada paso, aun cuando ese paso era incierto, cansado o lleno de dudas. Mamá, gracias por ser mi sostén emocional, por tus palabras sabias, tus abrazos que me devolvían el alma. Gracias por escucharme sin juzgar, por ayudarme a dar forma a cada locura, por amarme incluso cuando tus fuerzas se agotaban. Eres el ejemplo más grande de entrega y fortaleza que tengo. Papá, gracias por darme más de lo que tenías, por apoyarme en todo, por ser mi técnico de confianza, mi asesor de última hora, mi fuente de carcajadas. Gracias por traerme de vuelta a tierra cuando mi mente se perdía. Eres mi equilibrio, y tu esfuerzo ha dejado una huella imborrable en mí.

A mis hermanas gracias por ser mis primeras amigas, por crecer conmigo entre juegos, risas y sueños compartidos. Cada una, a su manera, me sostuvo cuando más lo necesitaba. Lizbet, gracias por ser esa mente brillante que entiende la mía sin que tenga que explicarme. Por ser mi compañera de ideas, mi aliada creativa, mi espejo y mi abrigo. Gracias por animarme a seguir cuando yo quería detenerme, por tus palabras sabias disfrazadas de broma, por hacerme sentir que,

aunque el mundo se tambaleara, tú seguirías ahí. Gracias por no dejarme sola en este camino tan difícil y por ayudarme a convertir en realidad cada cosa que alguna vez soñé.

Itzel, gracias por tu dulzura infinita, por cuidarme con ese amor que solo tú sabes dar. Por ser mi segunda mamá sin que nadie te lo pidiera, por tus abrazos que me devolvían la calma cuando sentía que me desbordaba. Gracias por tus palabras de aliento, por tus detalles que me llenaban el alma, por demostrarme que estar presente va más allá de las palabras. Tu amor siempre fue refugio, ternura, sostén. Las amo profundamente. Sin ustedes, este camino habría sido mucho más difícil, más frío, más solitario.

A mis abuelos, que, desde la presencia silenciosa y profunda, me acompañaron más de lo que puedo expresar. Su amor, sus oraciones, sus gestos sencillos fueron un consuelo constante. El creer y confiar en mí desde que decidí emprender este largo viaje, acompañarme en mis desvelos, permitirme trabajar incluso en días importantes, entender mis tiempos, y amarme incondicionalmente. Gracias por estar.

A Susana, mi mejor amiga, mi otra mitad, por estar incluso cuando no sabía cómo pedir ayuda. Fuiste mi sostén, mi compañera de locuras, de lágrimas, de risas. Caminamos juntas durante estos cuatro años, y en cada paso me mostraste que la amistad verdadera existe. Agradezco que supieras leer mi mente, que te adentraras en lo profundo de mi alma. Gracias por tu lealtad inquebrantable, por tu escucha sincera, por tu forma tan tuya de amar. Te quiero más de lo que puedo decir. Gracias por ser hogar en los días más grises.

A Erick, por paciencia y tu sabiduría hicieron la diferencia y marcaron huella en mi corazón, gracias por ser presencia constante y serena en medio del torbellino. Por motivarme a seguir aun en mis días más inciertos, por darme claridad cuando mi mente se enredaba, por sostenerme con paciencia cuando yo misma me desbordaba. Tu manera de escucharme sin juzgar, de responder con calma, de guiarme sin imponer, hizo que los momentos más difíciles fueran más livianos. Gracias por ayudarme a creer en mí cuando dudaba, por hacerme ver posibilidades donde yo solo veía límites. Tu apoyo silencioso, tu compañía honesta y tu compromiso fueron pilares que me sostuvieron más de lo que imaginas.

A Martha, gracias por llegar como una ráfaga de aire fresco cuando más lo necesitaba. Por tu amistad silenciosa pero firme, por tu apoyo sin condiciones, por tu luz en momentos oscuros. Gracias por ser esa presencia que no pide nada pero lo da todo.

Al maestro Marco, quien sembró en mí las semillas del conocimiento y la esperanza. Gracias por su paciencia, por su fe en mí cuando ni yo misma creía, por ser brújula en medio de la confusión. Su guía fue luz y fuerza en mi caminar frente a grupo.

A mis alumnos de tercer grado, quienes no solo me permitieron realizar este proyecto, sino que me regalaron una parte de su corazón. Gracias por enseñarme a mirar el mundo con ojos nuevos, por su curiosidad, su ternura, su deseo inmenso de aprender. Me dieron razones para seguir, para amar aún más esta profesión. Cada uno de ustedes dejó una huella en mi alma.

Al maestro Gerardo Guel, por su escucha paciente, por sus palabras oportunas, por abrirme espacio cuando más lo necesitaba. Gracias por acompañarme, por entender mis historias llenas de angustia y transformarlas con una sonrisa.

Y finalmente, a la Dra. Alma Verónica, gracias por no dejarme rendirme. Por aterrizar mis ideas, por su guía firme y su calidez humana. Gracias por confiar en mí, por su sonrisa sincera, por su compañía constante. Usted creyó cuando yo dudaba, y eso nunca lo olvidaré.

Hoy sé que cada paso dado, cada lágrima derramada, cada risa compartida y cada palabra dicha fue una semilla sembrada en este camino que aún está por florecer. Mi andar no ha sido solitario; ha sido un tejido hecho de voces, manos y corazones que me acompañaron, guiaron y sostuvieron. Gracias a cada uno por ser huella, por ser faro, por ser raíz. Este no es un punto final, sino un suspiro profundo antes de seguir caminando... con los pies firmes, la mirada en alto y el corazón lleno. Cada uno de ustedes dejó huellas imborrables en mi camino. Y gracias a esas huellas, hoy puedo decir que no solo recorrí un trayecto: comencé a construir el camino de mis sueños.

Porque donde hay amor, gratitud y propósito, siempre habrá un camino...

Índice

Introducción	1
I. Intención del plan de acción	5
Contextualización temática del plan de acción.	5
Focalización del problema a resolver del plan de acción.....	12
Supuesto	15
Pregunta de investigación.....	15
Objetivos	15
<i>Objetivo general</i>	16
<i>Objetivos específicos</i>	16
Justificación.....	16
Competencias que se desarrollaron durante el plan de acción.....	19
<i>Competencias genéricas</i>	19
<i>Competencias profesionales</i>	19
II. Plan de acción.....	21
Planificación del plan de acción.....	21
Metodología del plan de acción	21
Escenario donde se realiza la investigación	22
Población y muestra de estudio.....	22
Fases de investigación.....	23
Técnicas e instrumentos de investigación.....	23
Técnicas de análisis de la investigación.....	26
Contexto educativo.....	27
<i>Datos de la institución y contexto externo</i>	27
<i>Comunidad escolar</i>	30
Diagnóstico.....	38
Aplicación de los instrumentos:	43
Resultados	44
<i>Resultados test de estilos de aprendizaje</i>	45
<i>Resultados del cuestionario</i>	46
Revisión teórica.....	54

Autorregulación.....	54
Aprendizaje.....	55
Aprendizaje autorregulado	56
Factores relacionados con el aprendizaje autorregulado	62
Recursos didácticos	64
Valores dentro del sistema educativo.....	67
Plan de intervención	67
III. Desarrollo, Reflexión, y Evaluación de la Propuesta de Intervención	71
Fase 1. Planificación	72
Sesión 1: “Lo que conozco”.....	72
Sesión 2. “La carta”.....	86
Fase 2. Acción	98
Sesión 3. “Cartas de amistad”	98
Sesión 4. “Evaluemos nuestras cartas”.	108
Fase 3. Intervención	115
Sesión 5. “Elaborando una carta formal”	116
Sesión 6. “Compartamos nuestras cartas”	124
Valoración del proyecto	133
Conclusiones	138
Referencias.....	143
ANEXOS.....	149

Introducción

La educación del siglo XXI reconoce que aprender no se limita a adquirir conocimientos, sino que implica el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes gestionar de forma autónoma su propio proceso de aprendizaje. Aprender es cambiar de manera eficaz la forma de actuar o de pensar, enfrentando los retos de manera diferente. Desde esta perspectiva, la autorregulación del aprendizaje cobra especial importancia, ya que este proceso implica que los estudiantes asuman un papel activo en la gestión de su aprendizaje estableciendo metas claras, monitoreando su progreso y reflexionando sobre sus logros y áreas de mejora.

En el contexto actual, la diversidad de formas de aprender, ritmos de trabajo, intereses y necesidades individuales entre los estudiantes es una constante. Por tanto, el desafío para el docente no solo consiste en transmitir contenidos, sino en ofrecer estrategias y recursos que favorezcan la autonomía de cada alumno en su proceso de aprendizaje. Se trata de impulsar una educación que respete las diferencias y promueva la responsabilidad individual en el contexto académico.

El presente informe de prácticas tiene como propósito *“fomentar la autorregulación del aprendizaje mediante el uso de recursos didácticos en un grupo de tercer grado de educación primaria”* durante el ciclo escolar 2024-2025. Esto surge del trabajo docente realizado en la Escuela Primaria “Profesor Jesús Ramón Álvarez”, como parte del proceso de formación profesional en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. La propuesta emerge de una problemática identificada en la práctica educativa, derivada de la observación de dificultades en la planificación de tareas, en la concentración sostenida, en la evaluación crítica del propio desempeño y en la adaptación a nuevos retos por parte de los estudiantes.

El grupo atendido se caracteriza por una diversidad amplia en cuanto a habilidades académicas, niveles de autonomía, intereses personales y estilos de aprendizaje. Mientras algunos estudiantes muestran habilidades avanzadas en la organización de su trabajo y la

reflexión sobre su aprendizaje, otros requieren apoyos constantes para iniciar, mantener y concluir actividades de manera efectiva. Asimismo, se identificaron diferencias importantes en cuanto a la motivación intrínseca, la persistencia frente a tareas complejas y la capacidad de autorreflexión, aspectos que representan un reto para el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo integral de todos los alumnos.

Según Zimmerman (2001):

La autorregulación es un ciclo continuo que integra habilidades cognitivas, emocionales y conductuales, esenciales para el éxito académico y personal. En este contexto, el papel del docente como facilitador es clave para guiar a los estudiantes en el desarrollo de estas competencias. De esta situación surge la siguiente premisa: *todos los estudiantes tienen el potencial para aprender de manera autónoma si se les proporcionan las herramientas, los recursos y el acompañamiento adecuado*. Por lo tanto, es necesario transitar de prácticas docentes centradas únicamente en la enseñanza de contenidos a enfoques que privilegien el desarrollo de estrategias de autorregulación, entendiendo que cada alumno necesita apoyos diferenciados para construir su autonomía.

El interés personal de esta investigación surge de la convicción de que la formación de estudiantes autónomos es clave para su éxito escolar y para su desarrollo como ciudadanos críticos, responsables y capaces de aprender a lo largo de la vida. A pesar de los avances en las prácticas educativas, en muchas aulas persisten obstáculos que impiden el pleno desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, lo que hace necesario repensar y rediseñar las estrategias de intervención.

Es por esto que el postulado central de este informe sostiene que no se debe esperar que los estudiantes regulen su aprendizaje de manera espontánea, sino que es responsabilidad de la práctica docente diseñar entornos, recursos y actividades que favorezcan este proceso. El uso estratégico de recursos didácticos adaptados a las características del grupo se presenta como una vía viable para promover la reflexión, la planificación, el monitoreo y la autoevaluación del aprendizaje en los estudiantes de tercer grado, ya que los recursos didácticos pueden convertirse en herramientas poderosas para que los estudiantes aprendan

a aprender, desarrollando así autonomía, disciplina interna y responsabilidad sobre su proceso educativo.

La intervención planteada se fundamenta en teorías relevantes sobre el aprendizaje autorregulado, como el Modelo Cíclico de Zimmerman (2001), y el Modelo de Pintrich (2000), así como en diversas teorías del aprendizaje, como lo son las siguientes: Teoría Conductual, la Teoría Cognoscitiva Social, la Constructivista e incluso la Teoría sobre el procesamiento de la información, así como en documentos normativos nacionales e internacionales que promueven una educación de calidad centrada en el alumno, tales como la Agenda 2030, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana, entre otros.

Desde una metodología cualitativa, bajo el enfoque de investigación-acción, se llevó a cabo un diagnóstico inicial que permitió identificar las necesidades específicas del grupo, arrojando niveles de 35% y 40% en dos fases de la autorregulación, como lo son la fase de *planificación y ejecución*, mientras que los resultados para la fase de *autorreflexión* se posicionaron por encima de la media de la cantidad total de alumnos, con un 58%, pero aún estos resultados no fueron favorables para el proceso. Este diagnóstico sirvió como base para diseñar un plan de intervención centrado en el uso de recursos didácticos innovadores como calendarios, bitácoras, tableros de juego y libretas viajeras, los cuales no solo promovieron la motivación de los alumnos, sino también procesos esenciales de la autorregulación.

Para el desarrollo de este informe de prácticas se plantearon tres objetivos específicos que brindan orientación y estructura al trabajo. *El primer objetivo* consistió en realizar una evaluación diagnóstica para reconocer las características y necesidades del grupo de tercer grado de primaria, a fin de tener un panorama claro sobre el nivel de autorregulación presente. *El segundo* fue diseñar y aplicar una propuesta de intervención didáctica que, mediante el uso de recursos estratégicos, favoreciera la autorregulación del aprendizaje en el grupo. *Por último, el tercer objetivo* planteó evaluar y reflexionar sobre el impacto que tuvo dicha intervención, analizando los avances logrados en la autonomía de los estudiantes y la efectividad de los recursos implementados.

El informe de prácticas se compone de tres secciones principales. La primera, titulada Intención del Plan de Acción, en este se contextualiza la problemática abordada, formula el supuesto y la pregunta de investigación, plantea los objetivos generales y específicos, presenta la justificación del tema y las competencias del perfil de egreso desarrolladas y fortalecidas durante la investigación. La segunda sección, *Plan de Acción*, contiene la metodología de investigación-acción, una descripción detallada de la escuela y su contexto, el diagnóstico, la revisión teórica que define conceptos clave como autorregulación, aprendizaje autorregulado, motivación y estrategias metacognitivas, así como el diseño del plan de intervención. Finalmente, la tercera sección, *Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de intervención*, expone la aplicación práctica de la intervención, el análisis y la reflexión crítica sobre los resultados obtenidos.

El informe culmina con una sección final donde se incluye una conclusión general derivada del proceso de investigación y la evaluación obtenida de la intervención realizada dentro del plan de acción. Se incluye un apartado donde se encuentran las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos que incluyen evidencias del proceso de intervención realizado en el aula.

I. Intención del plan de acción

Contextualización temática del plan de acción.

“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres y las mujeres, es en la mente de los hombres y las mujeres donde deben erigirse los baluartes de La Paz”

(Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO, 2024, p.4)

La autorregulación es un componente esencial en el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en la educación primaria, donde se consolidan habilidades fundamentales para el aprendizaje autónomo, la gestión de emociones y comportamientos; por lo que el tema fue abordado desde los siguientes marcos internacionales.

En el ámbito educativo, la promoción del aprendizaje autónomo y autorregulado ha ganado relevancia en las últimas décadas. Este enfoque se alinea con la visión holística de la educación presentada en el Informe *La educación encierra un tesoro* Delors (1997), el cual plantea que la educación debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos y debe abordar el desarrollo integral del individuo a través de cuatro pilares fundamentales: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.*

De estos cuatro pilares de la educación se sostiene el tema principal de esta investigación: el pilar de aprender a conocer. Este enfatiza el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas que permiten al individuo gestionar su propio aprendizaje, ya que “consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás” (Delors, 1997, p. 34). Como fin, su justificación es el placer de comprender, conocer, de descubrir.

Desde la postura de Delors (1997), *aprender para conocer* supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. Aquí es donde la autorregulación del aprendizaje desempeña un papel crucial, ya que se refiere a la capacidad

de los estudiantes para tomar control sobre su proceso educativo, estableciendo metas, monitoreando su progreso y ajustando sus estrategias de aprendizaje.

Asimismo, los otros tres pilares complementan este enfoque y fortalecen la formación integral del estudiante. *Aprender a hacer* alude al desarrollo de competencias prácticas y a la aplicación del conocimiento en contextos diversos, lo cual se vincula estrechamente con el uso de recursos didácticos que favorecen experiencias activas y significativas. *Aprender a vivir juntos* promueve la cooperación, la empatía y el respeto por la diversidad, aspectos fundamentales en la construcción de una convivencia armónica, y, por último, *Aprender a ser* se refiere al desarrollo pleno del individuo en sus diferentes dimensiones, fortaleciendo la autonomía y el pensamiento crítico, elementos esenciales en la formación de aprendices autorregulados.

La autorregulación del aprendizaje está estrechamente relacionada con las habilidades socioemocionales, ya que ser una persona autorregulada implica más que el control de procesos cognitivos; es decir, también la gestión de las emociones y el comportamiento durante la formación educativa, la interacción con los compañeros y docentes. La educación socioemocional es un pilar fundamental en la vida del ser humano, tal como encontramos dentro de la Declaración de Incheon y Marco de Acción, Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 para la Educación de la Agenda 2030. Este marco fue adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación en Incheon, Corea del Sur, en 2015.

En este documento se menciona el desarrollo emocional en la Meta 4.7. Sección 61-62 que señala que “en un mundo globalizado en el que quedan problemas de tipo social, político, económico y ambiental por resolver, resulta esencial una educación que contribuya a construir sociedades pacíficas y sostenibles” (UNESCO, 2016, p.48). Subrayando así la importancia de las habilidades socioemocionales, que permiten a las personas conectar y comprender tanto sus propias emociones como las de los demás y desenvolverse adaptativamente en diversos contextos.

Asimismo, la UNESCO (2024) señala que las habilidades socioemocionales se pueden desarrollar durante la vida de las personas y son las que les permiten conectar sus

aptitudes para comprender sus “emociones, pensamientos y conductas; vincularse y comprender las emociones, pensamientos y conductas de los otros; y desenvolverse en un determinado contexto de manera adaptativa” (p.12).

En el contexto de América Latina se han desarrollado diversos estudios que retoman la evaluación de estas habilidades; uno de ellos es el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019) en el que se evaluaron diversas habilidades socioemocionales; una de ellas fue la autorregulación escolar.

Los resultados presentados por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) muestran que en México el 67% de los estudiantes de sexto grado reportaron una actitud positiva hacia la autorregulación escolar, aunque este promedio es inferior al de la región, donde el 74% de los estudiantes manifestaron respuestas positivas (ONU, 2021, parr. 7).

Estos datos subrayan la necesidad de seguir fortaleciendo las habilidades socioemocionales, incluyendo la autorregulación, en el contexto educativo mexicano. En México, la relevancia acerca del desarrollo de estas habilidades se refleja en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En el artículo 3ro, punto dos, inciso h, se señala que la educación “será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar” (DOF, 2024, p. 7, parr. 25).

Además, la Ley General de Educación (2019) refuerza el enfoque de la educación y señala en su Capítulo III, que lleva por nombre *De los criterios de educación*, que “la educación será integral porque educará para la vida y estará enfocada a las capacidades y desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas que les permitan alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social” (2019, p. 9, parr. 11).

Igualmente, en el Capítulo VII *De la educación humanista* del mismo cuerpo legal se plantea que

la educación que imparta el Estado promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza (p. 23, parr. 1).

Asimismo, dentro del marco nacional encontramos que la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de los diversos planes y programas de estudio, se ha abordado el tema en diferentes ejemplares; uno de ellos es el *Plan y Programa de Estudios 2011, Guía para el maestro*, en el que se hablaba sobre crear ambientes de aprendizaje que favorecen el desarrollo personal y la convivencia.

Se requiere crear ambientes en donde los aspectos afectivos (emociones y sentimientos) se encuentren íntimamente relacionados con el pensamiento, la comprensión y los procesos conscientes de metacognición y autorregulación que intervienen en el aprendizaje. Asimismo, es necesario que en estos ambientes prevalezca un estilo de enseñanza que impacte de manera positiva el crecimiento de los estudiantes (SEP, 2011, p. 410).

En este documento se sugiere que para crear ambientes de aprendizaje donde se fomente la autorregulación es necesario:

Aumentar gradualmente las responsabilidades del alumnado para que lleguen a ser personas solidarias, establecer rutinas diarias consistentes para favorecer la autorregulación y promover el dominio cognitivo, del cuerpo, la sensibilidad y las emociones; para que sean capaces de invertir y sostener el esfuerzo necesario para alcanzar las metas previstas (SEP, 2011, p. 411).

Dentro del mismo documento, en el apartado *Evaluación en el campo de formación para el desarrollo personal y para la convivencia*, la SEP (2011) señalaba la forma de evaluación como formativa, puesto que forma parte del mismo proceso de aprendizaje y tiene como propósito la construcción de un diálogo pedagógico a través del cual el alumno comprenda:

cómo adquiere los aprendizajes esperados (metacognición); lo que le falta hacer para completar el proceso en la etapa en que se encuentra (autodiagnóstico); lo que ha logrado y cómo lo ha logrado (autoevaluación); las acciones que debe realizar para aprovechar más las experiencias de aprendizaje (autorregulación) (SEP, 2011, p. 420).

En otro de los apartados de este mismo documento llamado *El alumno de tercer grado. Rasgos y necesidades formativas desde la perspectiva del crecimiento y el desarrollo*, podemos observar cómo es que dentro de las asignaturas como educación física, educación artística y formación cívica y ética

se propician procesos de autorregulación (de acciones, emociones, sensaciones y sentimientos) a partir del manejo de las emociones, la organización de su aprendizaje, estableciendo metas y prioridades, la conciencia de las consecuencias de sus actos y decisiones, así como el reconocimiento de la importancia de las reglas para la convivencia social (SEP, 2011, p. 431).

Podemos observar que, a lo largo de los años, dentro de los documentos oficiales impartidos por la Secretaría de Educación Pública, se observa en gran medida un avistamiento del término autorregulación específicamente abordado dentro del Plan y Programas de Estudio 2011, como la capacidad de controlar y manejar impulsos emocionales, sociales y regular el proceso de metacognición para lograr y cumplir las metas e ideales.

Así mismo, en el *Plan y Programa de Estudios (2022) Marco Curricular de la Nueva Escuela Mexicana* continúan esta línea de pensamiento. Destacando que la educación es la base para el desarrollo de las capacidades humanas y que estas no se limitan solo a las habilidades cognitivas, sino que también incluyen el desarrollo emocional y afectivo.

Este enfoque reconoce que el bienestar humano, tanto individual como colectivo, está intrínsecamente ligado al desarrollo de conocimientos, valores y experiencias que promuevan una vida digna y un ejercicio pleno de los derechos humanos. “El derecho humano a la

educación implica, finalmente, reconocer que las emociones de niñas, niños y adolescentes son prácticas culturales que se organizan socialmente a través de los afectos que sienten por otras personas relacionadas con su vida” (SEP, 2024, p. 64).

Una de las tareas que se destacan de la *Nueva Escuela Mexicana* es:

Reconocer que las emociones de las y los estudiantes, al igual que del resto de la comunidad, se construyen en las interacciones con otras personas, por lo que existe un grado de responsabilidad de todas y todos respecto a la sensibilidad y afectos de las otras y los otros (p.64).

Asimismo, se hace énfasis en que el objeto de aprendizaje dentro del campo formativo *Lenguajes* se forma mediante las vivencias y la relación con el entorno utilizando diversos tipos de lenguaje. “Estos mismos son construcciones cognitivas, sociales y dinámicas que las personas utilizan desde su nacimiento para expresar, conocer, pensar, aprender, representar, comunicar, interpretar y nombrar el mundo, así como compartir necesidades, emociones, sentimientos, experiencias, ideas, significados, saberes y conocimientos” (p.143).

Otro de los campos formativos en el que también se menciona esta habilidad es en el campo *De lo humano a lo comunitario*.

El objeto de aprendizaje son experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas que permiten a niñas, niños y adolescentes favorecer progresivamente la construcción de su identidad, el sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional y el compromiso ético para la satisfacción de necesidades humanas. Se destaca que los estudiantes presentan avances significativos en su desarrollo cognitivo, socioemocional, físico y cultural (SEP. 2024, p.151).

De esta manera encontramos que estos aspectos se articulan con la formación integral, pues las habilidades desarrolladas en este campo formativo permiten a los estudiantes relacionarse de manera consciente con su entorno, autorregular sus emociones y tomar decisiones que favorezcan tanto su bienestar personal como el de su comunidad.

Estos avances les permiten actuar con mayor independencia y tener un mayor conocimiento de la realidad, facilitando la convivencia y el reconocimiento de otras personas. En este contexto, la comprensión del mundo emocional adquiere un papel crucial, ya que es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes y para fomentar relaciones interpersonales sanas (SEP, 2024, p. 151).

Por ello, el programa promueve la implementación de actividades situadas que fortalezcan las emociones a partir de las interacciones en diversos contextos, como el familiar, escolar y comunitario. Dentro de este campo, específicamente en el tercer grado de educación primaria, dentro del *Programa sintético de la fase IV* se pone énfasis en los procesos de desarrollo de aprendizaje en los que se fomenta la autorregulación. Algunos de ellos son: “a) reconoce los factores presentes en el contexto que influyen en la expresión de las emociones para favorecer reacciones asertivas y b) analiza situaciones previas y resultados obtenidos para adecuar su reacción emocional a favor del bienestar personal y social”. (SEP, 2022, p. 74).

A partir de lo anterior, se puede observar que la autorregulación es una habilidad esencial que se debe desarrollar durante la vida del ser humano; de la misma manera, encontramos que la autorregulación no sólo abarca la gestión del propio aprendizaje, sino que también el ámbito emocional y comportamental. En marcos legales internacionales como lo son el Informe Delors y la Declaración de Incheon, los cuales señalan que se ha convertido en una necesidad global que la educación trascienda la transmisión de conocimientos, enfocando su vista en promover la capacidad de aprender de manera autónoma, de convivir, de ser y de poder hacer con el conocimiento que obtienen.

La educación en México promueve que el aprendizaje sea un conjunto de habilidades y capacidades, en las que se vincule el desarrollo cognitivo con las habilidades socioemocionales, construyendo así una sociedad más sensible, independiente y empática. De esta manera, el fortalecimiento de la autorregulación del aprendizaje no solo radica en el rendimiento académico, sino que prepara a los alumnos para enfrentar las exigencias dentro de un mundo globalizado, que exige resiliencia y equilibrio emocional.

Focalización del problema a resolver del plan de acción.

Conforme a las observaciones y a la intervención docente realizada en la “Escuela Primaria Prof. Jesús Ramón Álvarez” en el grupo de tercer grado, grupo B, se identificaron una serie de desafíos interrelacionados que afectaron el rendimiento académico de los alumnos, así como su desarrollo social. Una de las problemáticas detectadas en el diagnóstico elaborado por la institución en la fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar, realizado en la primera semana de inicio de clases del ciclo escolar 2024-2025, se relacionó con la falta de valores en la comunidad escolar, lo que afectó principalmente en la convivencia entre los estudiantes, en la conducta de los alumnos y finalmente, en el rendimiento escolar.

Estas problemáticas se relacionan con una notable falta de valores esenciales dentro de la comunidad, como el respeto, la empatía, la responsabilidad, la solidaridad, entre otros. La ausencia de estos valores impacta directamente en la manera en que los estudiantes se relacionan entre sí, generando un entorno conflictivo que obstaculiza el desarrollo de actividades académicas, la formación de habilidades socioemocionales y de autorregulación.

Dentro del aula, esta deficiencia se reflejó en una convivencia difícil entre los alumnos, quienes solían involucrarse en peleas y conflictos por motivos aparentemente insignificantes, como el hecho de mirarse o tocarse por accidente. Los alumnos a menudo interrumpían las participaciones de sus compañeros y faltaban al respeto cuando las ideas expresadas no coincidían con las suyas, lo que provocaba en muchos de ellos sentimientos de frustración, enojo, tristeza o incluso vergüenza. Estos sentimientos solían manifestarse a través de gritos o llanto, exacerbando los problemas de convivencia.

Además, se observó que estos conflictos no solo nacen del desacuerdo entre los alumnos, sino que algunos aprovechan estos momentos para evitar realizar las actividades asignadas, buscando distraerse y distraer a otros. Este entorno de constante tensión no solo afectaba el clima emocional del aula, sino que también tuvo repercusiones negativas en el rendimiento académico. La falta de atención y concentración durante las clases fue una constante, ya que las distracciones y conflictos interrumpían frecuentemente las explicaciones de los contenidos y las indicaciones para el desarrollo de las actividades.

Asimismo, se observó que muchos de los estudiantes no tenían paciencia para realizar las actividades. No lograban quedarse en sus lugares durante el tiempo necesario, y se levantaban repetidamente para preguntar sobre las actividades siguientes, incluso cuando no habían completado las asignaciones que anteriormente se les habían dado. Era común que expresaran su aburrimiento y que buscaran constantemente salir del aula, disfrazado de urgencias para ir al baño.

Se observó que los alumnos repetían la frase “*maestra, de verdad me urge ir al baño*”, y después procedían a tardar más de 15 minutos en regresar, con sus uniformes manchados de jabón o, en el peor de los casos, empapados de agua; esto demostró que los alumnos buscaban cualquier oportunidad para crear una distracción dentro y fuera del aula, así como distraer a otros y evadir las actividades que se realizaban en el aula.

En reiteradas ocasiones, cuando se les recordaban las instrucciones o bien los pasos para realizar las actividades, sólo entonces se daban cuenta de que no habían terminado las actividades como se les había indicado. Esto manifiesta una tendencia a no comprender completamente las consignas, lo que lleva a que repitan los mismos errores y, al no tener paciencia para detenerse a revisar lo que hicieron mal, tampoco logran corregir sus equivocaciones.

Al solicitar a los alumnos observar sus errores o reflexionar sobre el procedimiento que debieron seguir para llegar al resultado, ellos mostraban impaciencia y preferían continuar rápidamente con las actividades sin detenerse a revisarlas correctamente. Realizaban las consignas solo por cumplir con la tarea y con ello solamente esperar el momento del recreo o a que terminara la jornada escolar, preguntando constantemente la hora, sin presentar concentración en las tareas asignadas.

A lo largo de las clases, siempre se les hacía la indicación de levantar la mano para participar, o de permanecer en sus lugares para evitar accidentes o distracciones, pero los alumnos no seguían las instrucciones, lo que dificultaba el desarrollo fluido de las actividades. Al no esperar pacientemente las instrucciones completas, frecuentemente no

logran comprender del todo las actividades, lo que genera más distracciones y conflictos entre el grupo.

Así mismo, es común que los alumnos iniciaran conversaciones sobre temas ajenos a la clase, lo cual no solo interfirió con su aprendizaje, sino que terminó por distraer a otros compañeros que podrían estar más enfocados. Otro aspecto para destacar y que se logró observar durante el proceso de intervención es que, cuando a los alumnos se les proporcionaban recursos didácticos que resultan visualmente atractivos, palpables o recursos que de alguna manera lograban captar la atención del grupo, mostraban un mayor interés.

Estos recursos actúan como motivadores externos, generando una curiosidad que, aunque extrínseca, facilita el control de la conducta y el enfoque en las actividades. Diversos autores coinciden en que los recursos didácticos pueden ser un elemento clave para despertar el interés y motivar a los estudiantes, permitiendo que los alumnos se involucren activamente en su propio proceso de aprendizaje.

La autorregulación del aprendizaje, como lo describe Bermúdez (2017), es fundamental no solo para el éxito académico, sino también para el bienestar emocional y social de los estudiantes. En este sentido, el problema no radica únicamente en la falta de concentración o en las distracciones constantes, sino en la incapacidad para gestionar su propio aprendizaje, establecer metas claras, monitorear su progreso y ajustar sus estrategias según sea necesario. Esta carencia tiene consecuencias directas en su rendimiento académico, pero también afecta profundamente su estado emocional. Es evidente que la convivencia conflictiva y la falta de autorregulación del aprendizaje están intrínsecamente conectadas.

Por ello, es crucial fomentar un entorno de respeto y empatía que permita a los estudiantes enfocarse en su aprendizaje y, al mismo tiempo, desarrollar habilidades socioemocionales. Guiar el aprendizaje mediante la integración de estrategias didácticas adecuadas y de recursos que faciliten este proceso no solo para mejorar el rendimiento académico, sino que también contribuye a la formación integral de los alumnos.

Partiendo de esto se planteó la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo favorecer la autorregulación del aprendizaje mediante el uso de recursos didácticos en un grupo de tercer grado de educación primaria?* Con el fin de abordar esta pregunta, es necesario diseñar e implementar intervenciones que no solo atiendan el aspecto académico, sino también el emocional y social, logrando que los alumnos adquieran las herramientas necesarias para gestionar su propio aprendizaje y convivir en un entorno más armonioso.

Supuesto

El uso de recursos didácticos para favorecer la autorregulación del aprendizaje en alumnos de tercer grado, grupo 'B', turno matutino, de la Escuela Primaria Prof. Jesús Ramón Álvarez.

Pregunta de investigación

¿Cómo favorecer la autorregulación del aprendizaje mediante el uso de recursos didácticos en un grupo de tercer grado de educación primaria?

Preguntas de investigación secundarias

¿Cuáles son las habilidades de autorregulación para el aprendizaje que tienen los estudiantes del grupo de tercer grado de educación primaria?

¿Cómo diseñar y aplicar un plan de intervención que permita favorecer la autorregulación del aprendizaje a partir del uso de recursos didácticos en un grupo de tercer grado de educación primaria?

¿De qué manera impactó el uso de recursos didácticos en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de tercer grado de primaria?

Objetivos

“Un objetivo es la manifestación de un propósito, una finalidad, y está dirigido a alcanzar un resultado, una meta o un logro. Los objetivos representan el para qué de la investigación”

(Hurtado, 2005, p. 19). Por lo que es importante definirlos en esta investigación como los siguientes:

Objetivo general

Favorecer la autorregulación del aprendizaje a partir del uso de recursos didácticos en un grupo de tercer grado de educación primaria.

Objetivos específicos

Realizar un diagnóstico que permita conocer la capacidad de autorregulación para el aprendizaje que tienen los estudiantes del grupo de tercer grado de educación primaria.

Diseñar y aplicar un plan de intervención que permita favorecer la autorregulación del aprendizaje a partir del uso de recursos didácticos en un grupo de tercer grado de educación primaria.

Analizar y reflexionar sobre el impacto de los recursos educativos en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de un grupo de tercer grado de primaria.

Justificación

La presente investigación surge de una inquietud profesional y académica: *¿Cómo lograr que los estudiantes de educación primaria aprendan a gestionar de forma autónoma sus propios procesos de aprendizaje? ¿Qué recursos existen hoy en día para ser utilizados como herramientas para lograrlo?* En la práctica cotidiana se vuelve evidente que muchos alumnos tienen las capacidades para aprender, pero no cuentan con los medios ni las estrategias para organizar su tiempo, mantenerse enfocados, evaluar lo que hacen o perseverar ante las dificultades. Esta falta de autorregulación limita no solo su desempeño escolar, sino también su desarrollo personal y emocional. De ahí que este proyecto se centre en una propuesta concreta: utilizar recursos didácticos de manera intencionada para fortalecer la autorregulación del aprendizaje en un grupo de tercer grado.

Este tema es relevante porque la autorregulación no es un contenido aislado del currículo, sino una competencia transversal que incide en todas las áreas del conocimiento. Su desarrollo permite a los estudiantes aprender mejor, con más sentido y autonomía. Apostar por este enfoque es también apostar por una educación más humana, más crítica y acorde a los retos del presente. Además, trabajar la autorregulación desde edades tempranas amplía las posibilidades de éxito escolar a largo plazo, reduce la dependencia del adulto y mejora la convivencia en el aula.

Desde el marco normativo, la Nueva Escuela Mexicana (2022) enfatiza la importancia de la educación socioemocional y del aprendizaje autónomo como ejes fundamentales para la formación de ciudadanos críticos y responsables. En este sentido, fortalecer la autorregulación del aprendizaje en educación primaria no solo responde a una necesidad académica, sino que también contribuye a la construcción de individuos más autónomos y resilientes, capaces de adaptarse a los constantes cambios del mundo actual.

El proyecto representa un aporte concreto al campo educativo, ya que traduce conceptos teóricos complejos en estrategias pedagógicas viables y replicables. No se trata solo de usar materiales para motivar a los alumnos, sino de diseñar recursos didácticos específicos que guíen al alumno en la planificación, el monitoreo y la reflexión sobre su propio aprendizaje. Esta propuesta ofrece a los docentes una vía clara para intervenir en el aula con mayor intención pedagógica, estructurando prácticas que realmente fomenten la autonomía estudiantil.

La utilidad de esta investigación también radica en su dimensión práctica. Puede ser una referencia valiosa para otros docentes, directivos o formadores interesados en atender el aprendizaje desde un enfoque más autorreflexivo. Es un ejemplo de cómo la creatividad docente, aplicada a la solución de un problema real del aula, puede generar cambios significativos en la dinámica escolar y en los resultados de los alumnos. Asimismo, el diseño de materiales adaptados al contexto demuestra que es posible innovar sin depender de grandes recursos externos. En términos de factibilidad, la intervención se realizó con recursos accesibles, dentro de los tiempos establecidos del ciclo escolar y con el respaldo institucional de una escuela pública. Fue una experiencia real, desarrollada con un grupo real, que permitió

observar transformaciones concretas en la forma en que los alumnos se relacionaban con el aprendizaje.

La propuesta fue construida con base en la observación constante del grupo y en el análisis riguroso de las respuestas que los estudiantes mostraron frente a diferentes estrategias. Su implementación respondió a una necesidad educativa concreta, pero también dejó entrever el potencial que tienen los recursos didácticos para convertirse en mediadores del aprendizaje autorregulado, permitiendo al docente actuar como guía, pero otorgando al estudiante el papel central en la toma de decisiones.

La experiencia también generó aprendizajes significativos para la práctica docente, ya que permitió reflexionar sobre la importancia de diseñar actividades que no solo busquen cumplir con los contenidos teóricos, sino que promuevan habilidades de autorregulación, que acompañen emocionalmente al alumno y que le enseñen a responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, este informe trasciende el contexto inmediato, pues plantea una alternativa concreta para responder a una problemática común en muchos entornos educativos.

De manera personal, se hace un compromiso a investigar y aprender sobre estrategias que fortalezcan la autorregulación en el aula, reconociendo que es de suma importancia crear las condiciones para que los estudiantes desarrollen esta habilidad, ya que serán ellos quienes en un futuro tomarán decisiones con autonomía, disciplina y sentido crítico, para contribuir a la formación de adultos que posean habilidades de autorregulación, capaces de enfrentar los retos de su contexto con responsabilidad y constancia.

En conclusión, esta investigación es necesaria porque aborda una problemática vigente y común en las aulas: la falta de estrategias para aprender con autonomía. Su implementación demuestra que es posible mejorar este aspecto desde el aula, con materiales apropiados, una planeación elaborada tomando en cuenta diversos factores contextuales, conductuales y de aprendizaje. El proyecto tiene valor no solo por lo que logró en un grupo específico, sino por su capacidad de inspirar nuevas formas de enseñar que devuelvan al estudiante el control sobre su propio aprendizaje.

Competencias que se desarrollaron durante el plan de acción

El realizar este informe de prácticas permitió el desarrollo de diferentes competencias del perfil de egreso como Licenciado en Educación Primaria (SEP, 2018), se vieron beneficiadas las siguientes:

Competencias genéricas

- **Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo:** Se desarrolló al enfrentar situaciones problemáticas dentro del aula y en la comunidad escolar. El proceso incluyó la identificación y análisis de estas situaciones, para luego explorar varias soluciones posibles, favoreciendo siempre la creatividad y la reflexión profunda.
- **Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo:** Al crear proyectos que respondieran a necesidades específicas de la comunidad educativa, se promovió la colaboración con otros docentes y padres de familia. Así como al integrar distintas perspectivas y conocimientos de los involucrados, se generaron soluciones innovadoras que contribuyeron a mejorar el entorno escolar. Estos proyectos incluyeron el codiseño de actividades referentes a la problemática del centro de trabajo, buscando un impacto positivo en la comunidad escolar.

Competencias profesionales

- **Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional:** Al llevar a cabo la observación constante del rendimiento de los estudiantes, tanto en lo académico como en su bienestar emocional. A través de evaluaciones y observaciones directas, se pudieron identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de cada alumno, lo que permitió adaptar las estrategias pedagógicas para atender sus necesidades individuales. Este enfoque favoreció un desarrollo integral, donde se equilibró el avance cognitivo con el

fortalecimiento de habilidades socioemocionales, asegurando que cada estudiante estuviera acompañado en su proceso de aprendizaje.

- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio: Se desarrollaron actividades inclusivas, teniendo en cuenta las distintas formas de aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque permitió incorporar diversas metodologías y herramientas tecnológicas, favoreciendo un ambiente de aprendizaje que respondió a las necesidades de todos los alumnos. Además, se integraron principios psicopedagógicos que facilitaron la adaptación de los contenidos al ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante, asegurando que todos pudieran acceder al conocimiento de manera efectiva. Las planeaciones también estuvieron alineadas con los programas de estudio, lo que garantizó una enseñanza coherente con los objetivos curriculares.
- Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas: Al tener una participación activa en reuniones y actividades con estos actores, se pudieron identificar los problemas socioeducativos que afectaban a los estudiantes y, de manera colectiva, se generaron alternativas de solución. Esta colaboración permitió implementar programas que favorecieron el bienestar de los estudiantes y la comunidad educativa, incluyendo intervenciones centradas en la monitorización familiar y el fortalecimiento de valores dentro y fuera del aula.

II. Plan de acción

Planificación del plan de acción.

En este apartado se muestra el proceso de planificación del plan de acción, desde los aspectos metodológicos que guiaron la investigación acción que lo sustenta hasta la propuesta de intervención.

Metodología del plan de acción

Esta metodología corresponde a la investigación cualitativa, según Vera (2015) citado por Salazar (2020)

Es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. La misma procura por lograr una descripción holística, esto es, que intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular (p. 103).

En este caso, como se señaló anteriormente, la investigación es abordada desde la investigación acción, la cual es definida por Elliott (1993) citado por Latorre (2004) como

Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Una reflexión sobre las acciones y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas (p.23).

Por su parte, Yuni y Urbano (2005) citado por Colmenares y Piñero (2008)

refieren que la investigación acción se enmarca en un modelo de investigación de mayor compromiso con los cambios sociales, por cuanto se fundamenta en una posición respecto al valor intrínseco que posee el conocimiento de la propia práctica y de las maneras personales de interpretar la realidad para que los propios actores puedan comprometerse en procesos de cambio personal y organizacional (p. 27).

Escenario donde se realiza la investigación

Como señala Herrera et al. (2015) que “entendemos por escenario de investigación la fundación de aquel espacio social orientado a lograr la implicación de los participantes en la investigación”(p.4). Debido a esto la investigación-acción se realiza en la Escuela Primaria Prof. Jesús Ramón Álvarez, ubicada en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, perteneciente al Estado de San Luis Potosí.

Población y muestra de estudio

La población en una investigación es entendida como “un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra, y que cumple con una serie de criterios predeterminados” (Arias, et al., 2016, p. 202). En concordancia con lo anterior Condori (2020) explica que “la población son elementos accesibles o de unidad de análisis que pertenecen a un mismo ámbito en especial donde se desarrolla el estudio” (p. 3).

De tal manera que la población que participa en este estudio son los estudiantes de la escuela primaria anteriormente señalada. De la misma manera, la muestra es definida por López (2004) como “un subconjunto o parte de la población en que se llevará a cabo la investigación. Hay procedimientos para obtener la cantidad de los componentes de la muestra, como fórmulas, lógica y otros. La muestra es una parte representativa de la población” (p. 1).

Abonando a esto, Sampieri (2018) “sugiere que la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (p.196). De tal forma que la muestra con la que se trabajó con 34 estudiantes que conforman el grupo del tercer grado de primaria; de ellos, 19 hombres y 16 mujeres.

Fases de investigación

Colmenares y Piñero (2008) señalan que existe una amplia “bibliografía que describe los pasos o etapas que se deben seguir al realizar una investigación bajo esta metodología” (p. 108). En este trabajo se seleccionó por la recomendación que realiza Pérez (1998), citado por Colmenares y Piñero (2008), sobre las fases que se emplean en esta investigación y que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Fases de la investigación-acción

<i>Fases</i>	<i>Descripción del trabajo</i>
<i>I</i>	<i>Focalización del problema: Se determinó un problema para la intervención. Se realiza el diagnóstico.</i>
<i>II</i>	<i>Construcción del plan de acción.</i>
<i>III</i>	<i>Puesta en práctica del plan de acción y su observación.</i>
<i>IV</i>	<i>Reflexión.</i>

Fuente: Elaborado a partir de Pérez (1998).

Técnicas e instrumentos de investigación

Las técnicas de investigación son aquellas que se utilizan para recopilar información o bien responder a diversos cuestionamientos dentro de la investigación. Pandey (2015) citado por Medina et al. (2023), las define como “un procedimiento sistemático utilizado para recopilar y analizar información con el fin de resolver un problema o responder a una pregunta de investigación” (p.12).

Hay diferentes técnicas de investigación, tales como encuestas, entrevistas, observación, experimentos, entre otros, y su elección depende del objetivo y alcance de la investigación. Cada técnica ofrece diferentes ventajas y desventajas; es importante

seleccionar la técnica adecuada para asegurarse de obtener los mejores resultados (Arias et al., 2022, citado en Medina et al., 2023).

Para este trabajo se utilizaron las siguientes:

1) *Observación:*

La técnica de observación es un método de recolección de datos utilizado en investigaciones sociales, psicológicas, antropológicas y en muchos otros campos. Se trata de una técnica que permite a los investigadores observar comportamientos, actitudes y eventos en un entorno natural o controlado. La observación es una técnica valiosa debido a su capacidad para proporcionar información objetiva y detallada sobre un sujeto o situación (Medina et al., 2023, p. 20).

2) *Cuestionarios:*

Es un instrumento de recolección de datos utilizado comúnmente en los trabajos de investigación científica. Consiste en un conjunto de preguntas presentadas y enumeradas en una tabla y una serie de posibles respuestas que el encuestado debe responder. No existen respuestas correctas o incorrectas, todas las respuestas llevan a un resultado diferente y se aplican a una población conformada por personas (Arias, 2021, p.82).

3) *Documentos, registros, materiales y artefactos:* “son una fuente valiosa de datos cualitativos que ayudan a comprender el fenómeno del estudio. Sirven para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (Hernández, 2014, p. 415).

Los instrumentos de investigación son definidos por Rudio (1986), citado por Medina et al. (2023) como:

Herramientas específicas utilizadas para recopilar y analizar información en el proceso de investigación. Estos instrumentos pueden incluir fichas de cotejo, cuestionarios, escalas de medición, fichas de entrevistas estructuradas,

pruebas estandarizadas, entre otros. Los instrumentos de investigación ayudan a los investigadores a obtener información precisa y confiable sobre su tema de estudio y a llegar a conclusiones válidas y confiables. (p. 12).

Dado que la investigación-acción es una metodología que se enmarca en el enfoque cualitativo, “se utilizan técnicas de recogida de información variada, procedente también de fuentes y perspectivas diversas y que ayuden a conocer mejor tanto la situación problema como los desplazamientos más significativos que están ocurriendo en las secuencias de acciones de modificación” (Colmenares y Piñero, 2008, p. 107). Las técnicas utilizadas en este trabajo responden a una planificación previa atendiendo al proceso investigativo, y son las que se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

Técnicas e instrumentos de investigación

<i>Técnica</i>	<i>Fases de investigación</i>	<i>Instrumentos</i>
<i>Observación</i>	<i>Diagnóstico</i>	<i>Diario</i> <i>Listas de cotejo para evaluar los indicadores de autorregulación del aprendizaje</i>
	<i>Intervención</i>	<i>Diario</i> <i>Escala estimativa</i> <i>Rúbricas</i>
<i>Cuestionarios</i>	<i>Diagnóstico</i>	<i>Test de estilos de aprendizaje</i> <i>Cuestionario Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje</i>
<i>Documentos, registros, materiales y artefactos</i>	<i>Intervención</i>	<i>Trabajos de los estudiantes</i> <i>Fotografías</i> <i>Registros de videograbaciones</i>

Fuente: Elaboración propia

Técnicas de análisis de la investigación

El análisis de datos es el proceso en el que se realiza una reflexión sobre alguna información deseada, esta se realiza mediante distintos patrones para poder obtener la respuesta. Tal como lo menciona Latorre (2004), “el análisis de datos lo entendemos como el conjunto de tareas -recopilación, reducción, representación, validación e interpretación- con el fin de extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con los efectos o consecuencias del plan de acción” (p. 83).

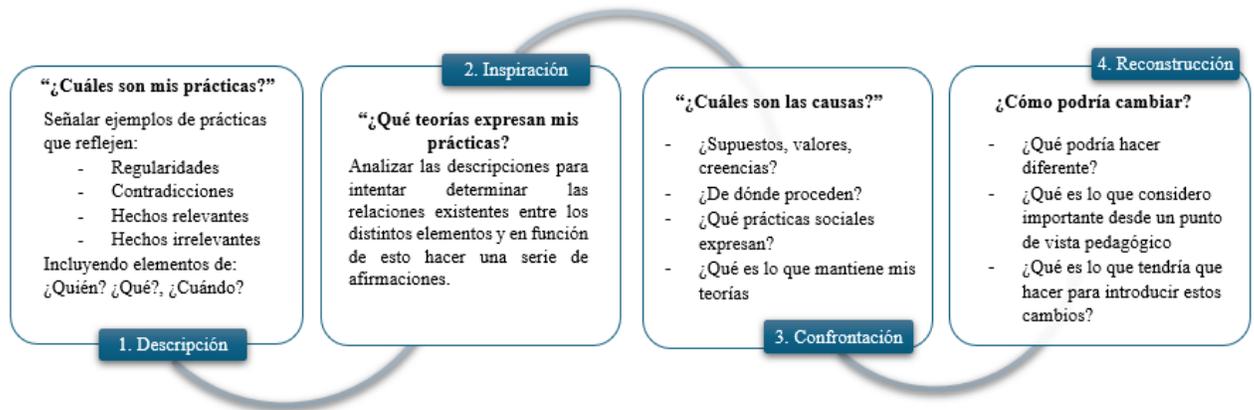
De esta manera encontramos que Miles y Huberman (1984) lo vinculan como tres subprocesos que son:

la reducción de datos, su presentación y la etapa de conclusiones/verificación. Estos procesos ocurren antes de la recolección de datos durante el diseño y planeación del estudio; durante la recolección de datos cuando se desarrollan los primeros análisis; y después de la recolección de datos cuando se elabora y termina el producto final (p. 254).

“La investigación-acción se estructura en ciclos de investigación en espiral en la que la reflexión es la base para la acción” (Colmenares y Piñero, 2008, p.108). Debido a esto, en el presente informe de prácticas se empleó una metodología variada para llevar a cabo el análisis de los resultados, considerando los distintos instrumentos de indagación aplicados. Se recurrió a la estadística descriptiva, específicamente en el uso de porcentajes y frecuencias, tanto en el diagnóstico inicial como en la evaluación final. Asimismo, se aplicó el ciclo reflexivo de Smyth (1991) para reflexionar sobre la práctica:

con el fin de que la información que se recoja sea paulatinamente sistematizada y analizada en categorías, que permitan, según los momentos y/o fases del proceso, evaluar la efectividad de las acciones implementadas y los cambios personales logrados por los participantes, a los fines de tomar decisiones respecto a posibles ajustes (Colmenares y Piñero, 2008, p. 107).

El ciclo reflexivo de Smyth (1991) se divide de la siguiente manera:



Fuente: Elaboración propia, adaptado de Smyth, 1991.

El empleo de estas fases permitió el análisis de las intervenciones realizadas a lo largo de este informe de prácticas, por lo que se pudieron obtener conclusiones basándonos en este ciclo de reflexión.

Contexto educativo

De acuerdo con Damschroder et al. (2009), “el contexto en el que se desarrolla una intervención está compuesto tanto por factores externos como las condiciones económicas, políticas y sociales del entorno, como por elementos internos, que abarcan aspectos estructurales, culturales e institucionales donde se gestan y ejecutan las ideas y acciones orientadas al cambio” (Leíva y Zavala, 2024, p. 17).

Datos de la institución y contexto externo

La Escuela Primaria “Profesor Jesús Ramón Álvarez”, perteneciente al Sistema Educativo Estatal Regular, S.E.E.R., de organización completa, se encuentra ubicada en la calle Julio R. Córdova 302, colonia La Virgen, C.P. 78430, Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P., C.C.T. 24EPR0528G, de la Zona Escolar 023, Sector 01. Se comparte con un turno vespertino del mismo nivel.

A los alrededores del centro educativo se encuentran unidades habitacionales dúplex, así como, a un costado de la institución, canchas de fútbol y terrenos de cultivo. A unos cuantos kilómetros se encuentra la Guardia Civil Municipal del municipio de Soledad de Graciano Sánchez, la cual colinda con varios desarrollos inmobiliarios con seguridad y acceso controlado.

A un lado de la institución se localiza el Jardín de Niños “María Evangelina Inés de Ávila Cervantes”; sobre la misma avenida, a escasos metros de la escuela, se encuentra una terminal de camiones. Se pueden observar a los alrededores diferentes cadenas nacionales, como Farmacias Guadalajara y Bodega Aurrerá Express. Se encuentran también diferentes comercios locales como carnicerías, fruterías, tiendas de abarrotes, tortillerías, purificadoras, papelerías y diversos puestos ambulantes. Se presenta el mapa de la zona donde se localiza la escuela, el cual permite visualizar sus alrededores, tal como se muestra en la figura 1.

Figura 1

Ubicación de la institución



Fuente: Google Maps, 2025. Datos del mapa, INEGI. Esc. Prim. Prof. Jesús Ramón Álvarez Vespertino

La escuela se encuentra al final de una de las avenidas principales de la colonia, la cual, debido a las remodelaciones que se llevaron a cabo en la institución como parte de una estrategia de construcción y reconstrucción de planteles educativos encabezada por el Gobierno Estatal de San Luis Potosí, fue pavimentada y modernizada con nuevo alumbrado público.

Infraestructura

La institución cuenta con un área total de 3392.55 m², perimetrada con una barda de ladrillo con estructuras metálicas de protección. Dividida entre 12 aulas, un aula para cada grupo, la dirección de la escuela, existen cuatro áreas destinadas para servicios sanitarios, de las cuales únicamente se habilitan dos de ellas, ya que las restantes son para el uso del turno vespertino. También cuenta con un cuarto de servicio, que a su vez es utilizado como bodega para resguardar los recursos materiales utilizados en el curso de Educación Física.

El recinto escolar está provisto de dos puertas de acceso: la principal, situada en la fachada frontal, y la trasera. Actualmente, ambas se utilizan para el desalojo de los alumnos en el horario de salida, permitiendo así un control sobre la afluencia de los padres de familia que se presentan a recoger a sus hijos. La remodelación de la puerta principal aportó a la escuela mayor seguridad ante inundaciones en días de lluvias y protección ante la inseguridad que se vive constantemente en la zona, como se muestra en la figura 2.

Figura 2

Fachada de la institución



Fuente: Archivo propio. Fotografía de la fachada de la institución renovada por el Gobierno del Estado de San Luis Potosí, 2024.

Recientemente se realizaron obras para el mejoramiento de las instalaciones, colocando un techo en el patio cívico. Dentro de estas mejoras se pavimentó el área que conecta el patio cívico con la puerta trasera, se colocaron rampas y se acondicionó un espacio techado con láminas para actividades desarrolladas por el Centro de Recursos e información para la Integración Educativa (CRIE). A los alrededores se encuentra un área de terracería donde se pueden observar pocos árboles y plantas que brindan espacios de sombra, favoreciendo la calidad de aire en el entorno. Se cuenta con todos los servicios para atender las necesidades de los alumnos, como agua, drenaje, luz, internet y servicios de cómputo, destinados a un aula adaptada para el trabajo con los alumnos y personal docente.

Comunidad escolar

La población de alumnos consta de 406 alumnos inscritos repartidos en 12 grupos con un promedio de 35 niños por salón. Los horarios de entrada y salida son de 8:00 a. m. a 12:50 p. m.; la salida se realiza 10 min antes del horario escolar establecido, ya que la institución comparte instalaciones con el turno vespertino. El horario de receso se divide en dos tiempos: primaria menor (primer, segundo y tercer año) sale de 10:05 a 10:30, y primaria mayor (cuarto, quinto y sexto año), de 10:30 a 10:55 am.

El cuerpo docente está conformado por el director de la institución, 12 maestros de grupo, un maestro de educación física, dos maestros de educación artística; personal de CRIE; una secretaria y dos intendentes. Los padres de familia pertenecientes a la comunidad escolar se encuentran entre los 25 y 40 años de edad en promedio. Sus ocupaciones abarcan labores fabriles en la zona industrial de la ciudad, actividades comerciales y puestos administrativos.

Su nivel educativo oscila entre la educación básica y el bachillerato; la mayor parte muestra un compromiso constante con la formación de sus hijos, atendiendo puntualmente los llamados del personal docente y participando y colaborando en las actividades escolares. No obstante, alrededor del 20 % de los estudiantes que se enfrentan a Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), sus padres brindan un acompañamiento escaso y, en ocasiones, incumplen los acuerdos establecidos, lo cual repercute negativamente en el

rendimiento académico. El total de alumnos canalizados y diagnosticados con el apoyo del personal de los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) son 61 alumnos.

Descripción general del grupo

El grupo de tercer grado, grupo B, se conforma de 34 alumnos inscritos, de los cuales 15 son niñas y 19 son niños; tres alumnos diagnosticados con TDAH (Trastorno por déficit de atención con hiperactividad), dos de ellos medicados, uno de ellos también diagnosticado con TEA (Trastorno del espectro autista). Así como alumnos que presentan Dificultades Severas para el Aprendizaje (DSA), es un grupo enérgico, participativo y comunicativo, pero a su vez se reflejan deficiencias en las conductas disruptivas y algunos valores como lo son: empatía, solidaridad, respeto y responsabilidad, que entorpecen las actividades que se presentan al grupo.

La mayoría de los alumnos pertenecen a familias biparentales y, en general, tienen entre uno y tres hermanos. En su mayoría, ocupan el rol de hermanos mayores, aunque también se identifican casos en los que son los menores del núcleo familiar, con hermanos que les superan por varios años de edad. Aproximadamente dos de cada diez estudiantes son cuidados principalmente por familiares como abuelas, tías o incluso hermanos mayores, debido a la dinámica laboral de los padres.

Durante la observación del grupo se ha identificado una problemática constante relacionada con la falta de un descanso nocturno adecuado. Algunos estudiantes tienden a quedarse dormidos durante las clases, ya que se desvelan con frecuencia hasta altas horas de la noche. Además, se ha detectado que varios alumnos asisten sin haber desayunado o sin llevar alimento para el receso, lo cual puede afectar su desempeño académico y concentración.

Otra situación recurrente se relaciona con los horarios de entrada de los padres de familia, los cuales en ocasiones dificultan la llegada puntual de los estudiantes al plantel. En algunos casos, esto ha derivado en la solicitud de permisos especiales para que los alumnos

puedan ingresar en horarios distintos al habitual; en otros, se ha reportado la ausencia del estudiante debido a la imposibilidad de ser acompañado al plantel a tiempo.

Entre estas características destaca una notable variación en el ritmo de trabajo, el cual depende en gran medida del nivel de interés y motivación que les genere la actividad propuesta. Cuando los estudiantes se sienten motivados y la tarea logra captar su atención, especialmente durante las primeras horas del día, muestran una alta disposición para participar y avanzan con agilidad en el cumplimiento de las actividades. Sin embargo, en contraste, cuando la actividad no resulta atractiva o simplemente no despierta su interés, el ritmo de trabajo se vuelve considerablemente lento. En estos casos, varios alumnos no completan las tareas, lo que genera retrasos en la planeación y limita el aprovechamiento del tiempo disponible para el desarrollo de la sesión.

Materiales dentro del Aula

El salón cuenta con la cantidad suficiente de mesabancos para cada uno de los alumnos, aunque se han presentado ocasiones en que es necesario salir a conseguir mesabancos a los demás grupos. Ocurren situaciones en las que el aula únicamente cuenta con 33, por lo que un alumno elegido al azar tiene que sentarse en una mesa destinada para colocar el ventilador y las botellas de agua de los alumnos.

El salón cuenta con un escritorio para el docente, un mueble para almacenar materiales, dos libreros y dos lockers que se comparten con el turno vespertino, así como un ventilador; la institución les proporciona un garrafón de agua diariamente. El material que utilizan los niños principalmente son sus cuadernos, útiles escolares, libros de texto y material de apoyo que los docentes brindan, así como hojas blancas y de colores. No se permite el uso de marcadores ni lapiceros; únicamente deben utilizar lápiz y colores. Se presentan situaciones en las que los alumnos pierden sus materiales con facilidad, por lo que pocas veces suelen asistir a clases con sus materiales completos.

Características familiares

Los padres de familia cooperan con material cada que se les solicita, así como con tareas y actividades designadas para realizarse en casa. Aunque recientemente, en una encuesta

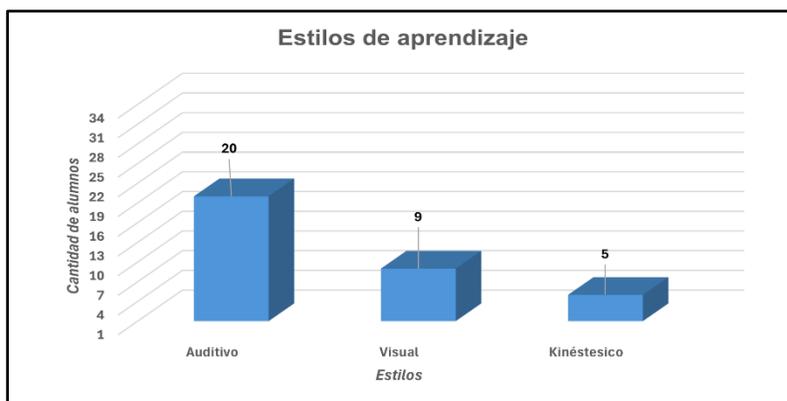
realizada a los padres de familia como protocolo para conocer el contexto de la institución, se dejó ver que, del total del grupo, únicamente el 13% de los padres de familia del tercero B habían respondido a la encuesta. Lo que dejó ver el poco apoyo y respuesta de los padres respecto a las actividades que se solicitan desde la dirección de la institución. Se presenta poco apoyo al realizar actividades de limpieza o de acompañamiento dentro de la escuela, tal es el caso de las reuniones para entrega de calificaciones, donde se muestran ausencias de algunos padres de familia.

Estilos de aprendizaje

“Los estilos de aprendizaje se enfocan en los procesos cognitivos que cada persona realiza para conocer y comprenderse en su entorno o ambiente, procurando asimilar, procesar, sistematizar y valorar la información a la que tiene acceso mediante las funciones mentales básicas” (Rodríguez, 2022, p. 163). De manera general, el diagnóstico realizado para esta investigación se llevó a cabo mediante un cuestionario basado en el Test de Neurolingüística elaborado por Pablo Cazau (2005) ver el anexo 1, en el cual se realizaron modificaciones en cuanto a la escritura y presentación de los reactivos; la organización de dicho instrumento se explica en el Capítulo II del Plan de Acción, dentro de este documento. Los resultados obtenidos de este test revelaron que la mayoría de los 34 alumnos tienen un estilo de aprendizaje auditivo (20 alumnos), seguido por el estilo visual (9 alumnos) y el kinestésico (5 alumnos). Dichos porcentajes se pueden observar en la figura 3.

Figura 3

Gráfica de estilos de aprendizaje



Estos datos permitieron tomar decisiones pedagógicas informadas, favoreciendo estrategias que implicarán la escucha activa, la repetición oral, el diálogo y las explicaciones verbales, sin dejar de considerar actividades visuales y prácticas para atender a la diversidad del grupo. Dentro del marco de referencia de la Programación Neurolingüística (PNL), se encuentra “el modelo Visual, Auditivo y Kinestésico (VAK), que permite la identificación de preferencias de cada persona, y cumple un rol fundamental en la asimilación de conceptos, lo que le contribuye al proceso de entendimiento, comprensión y aprendizaje de los estudiantes; incidiendo favorablemente en su rendimiento académico” (Coronel y Cevallos, 2024, p. 3699).

Los alumnos presentan diversos estilos de aprendizaje, lo cual se ve reflejado en la manera en que responden ante diferentes estrategias didácticas. Algunos estudiantes muestran mayor facilidad para aprender a través de recursos visuales como esquemas, dibujos o presentaciones (estilo visual), mientras que otros se involucran más activamente al escuchar instrucciones, canciones o explicaciones orales (estilo auditivo). Así como alumnos que requieren manipular materiales, moverse o experimentar directamente para comprender mejor los contenidos (estilo kinestésico).

Al tratarse de un grupo con mayoría de alumnos auditivos, se dio prioridad a actividades como explicaciones orales, dinámicas con diálogo, canciones educativas y repeticiones verbales. Al mismo tiempo, se incluyeron recursos visuales como esquemas, dibujos y presentaciones, así como actividades prácticas para atender a los estilos visual y kinestésico, respetando la diversidad del grupo.

Habilidades básicas de lectura y escritura

En cuanto a un diagnóstico inicial elaborado por el docente titular, se encontró que, de un total de 34 alumnos, alrededor de 28 ya han desarrollado habilidades de *lectura*. No obstante, se puede percibir que no todos muestran tener fluidez ni comprensión de los textos que leen, pero ya decodifican palabras de manera individual. Este diagnóstico también arrojó que cinco alumnos aún están en proceso de lograrlo.

De acuerdo con los registros obtenidos durante el proceso de observación y evaluación diagnóstica del nivel de escritura, se identificó que 27 alumnos se encuentran en la etapa alfabética. Esto significa que ya integraron la convencionalidad del sistema de escritura, comprendiendo la correspondencia entre fonemas y grafías, y son capaces de representar adecuadamente los sonidos del habla mediante el uso correcto de letras, lo que les permite escribir palabras y textos comprensibles.

Por otro lado, tres estudiantes se localizan en la etapa silábico-alfabética, lo cual indica que, si bien comienzan a incorporar el valor sonoro convencional de las letras, aún presentan omisiones o errores al momento de representar gráficamente las palabras. Su escritura alterna entre el uso de sílabas completas y letras sueltas, lo que refleja que aún están consolidando la comprensión del principio alfabético.

Adicionalmente, se observó que otros tres alumnos permanecen en el nivel silábico, etapa en la cual tienden a utilizar una sola letra para representar cada sílaba, sin una correspondencia clara entre la letra y el sonido real. Estos estudiantes presentan mayor dificultad para escribir palabras completas, incluyendo su propio nombre, lo que señala la necesidad de apoyo intensivo y estrategias pedagógicas enfocadas en el fortalecimiento de la conciencia fonológica.

Finalmente, también se identificó un alumno en el nivel presilábico, lo cual implica que aún no ha comprendido la relación entre el sonido y la representación gráfica. Su escritura se manifiesta mediante trazos sin sentido, uso aleatorio de letras o repeticiones sin lógica aparente, lo que requiere un acompañamiento cercano y actividades que favorezcan el reconocimiento de las funciones del lenguaje escrito. En conjunto, este panorama permite visualizar que, aunque la mayoría del grupo ha alcanzado un nivel adecuado de escritura, aún existe una cantidad reducida de estudiantes que requieren una intervención pedagógica oportuna y diferenciada para avanzar en su proceso de adquisición del sistema de escritura.

Resultados MEJOREDU

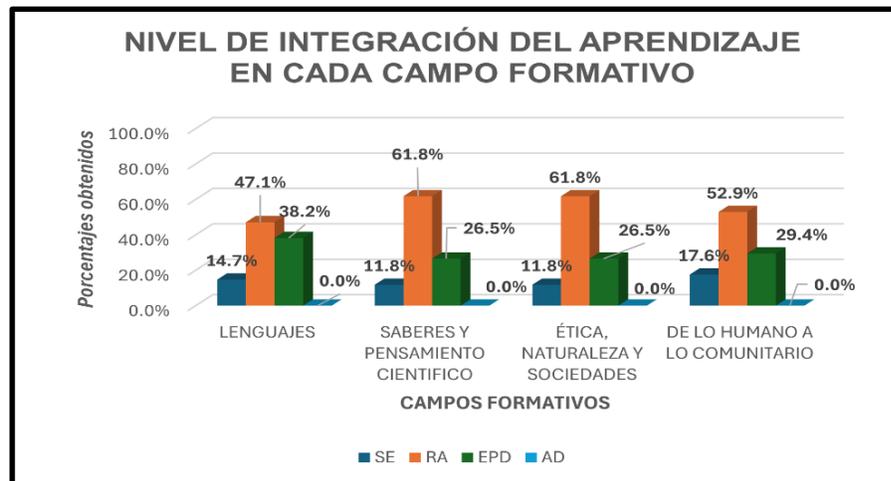
En el contexto educativo actual, la evaluación ha sido replanteada a partir del establecimiento del Modelo de Evaluación Diagnóstica, Formativa e Integral (MEDFI), impulsado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). El propósito central del MEDFI es que la evaluación se utilice como una herramienta para retroalimentar y acompañar de forma permanente los procesos educativos, facilitando así la toma de decisiones pedagógicas informadas y pertinentes.

Con base en los datos obtenidos de la evaluación diagnóstica para el ciclo escolar 2024-2025, que se llevó a cabo mediante Ejercicios Integradores del Aprendizaje (EIA), se analizó el nivel global del desempeño de los estudiantes del grupo B, de tercer grado. Los resultados fueron clasificados en cuatro niveles: *a) Sin evidencias de desarrollo de aprendizaje (SE)*, *b) Requiere apoyo para desarrollar el aprendizaje (RA)*, *c) En proceso de desarrollo (EPD)* y *d) Aprendizaje desarrollado (AD)*.

Dentro de los resultados obtenidos de los campos formativos evaluados, como lo son Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades y De lo humano a lo comunitario, el grupo reporta datos de los niveles SE, RA y EPD, por lo que el análisis únicamente se centra en estos tres, como se muestra en la figura 4.

Figura 4

Gráfica de porcentajes sobre el diagnóstico obtenido de MEJOREDUM



Tomando en cuenta el indicador global por estudiante, se obtuvo lo siguiente dentro de los diferentes campos formativos:

En el campo formativo de *Lenguajes*, se identificó que el 14.7% del alumnado no presentó evidencia alguna de aprendizaje, lo que sugiere que no respondieron a los cuestionamientos o no lograron expresar conocimientos básicos. Un 47.1% de los estudiantes requiere apoyo para consolidar habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, mientras que el 38.2% se encuentra en proceso de desarrollar dichas competencias. Esto significa que un 61.8% del grupo (SE + RA) presenta dificultades o avances incipientes, y ninguno de los estudiantes ha alcanzado un dominio consolidado. Estos datos evidencian la necesidad de fortalecer aspectos como la comprensión lectora y la producción escrita.

En el campo de *Saberes y pensamiento científico*, los resultados reflejan un panorama similar: el 11.8% del grupo no presentó evidencias, un 61.8% requiere apoyo, y el 26.5% está en proceso de desarrollo. En total, el 73.6% de los estudiantes se ubica en niveles que indican dificultades o aprendizajes aún no consolidados. Esto demuestra la urgencia de reforzar la comprensión y aplicación de conocimientos sobre fenómenos y procesos naturales, incluyendo el cuerpo humano, seres vivos, materia, energía, salud, medio ambiente y tecnología, desde diversas perspectivas y su relación con lo social.

El campo de *Ética, naturaleza y sociedades* arrojó resultados casi idénticos. Se reportó que el 11.8% de los estudiantes no presentó evidencia de aprendizaje, el 61% requiere apoyo, y el 26.5% está en proceso de desarrollarlo. Al igual que en el campo anterior, el 73.6% del grupo se encuentra en los niveles más bajos, lo que refleja una integración limitada de aprendizajes relacionados con la vida en sociedad, la toma de decisiones basadas en principios éticos y la comprensión del entorno natural y social.

Por último, en el campo de *Lo humano a lo comunitario*, se observó que el 17.6% de los alumnos se ubicó en el nivel de Sin Evidencias, el 52.9% requiere apoyo y el 29.4% está en proceso de desarrollo. Nuevamente, ningún estudiante alcanzó un nivel de dominio consolidado, lo cual pone de manifiesto que más de la mitad del grupo presenta un nivel de riesgo en cuanto al desarrollo de habilidades y conocimientos vinculados con la comprensión de sí mismos, su comunidad y su entorno.

Aspectos como la identificación de necesidades, la reflexión sobre la diversidad y la participación en proyectos comunitarios aún no están plenamente desarrollados en la mayoría del alumnado. En conclusión, los resultados obtenidos permitieron identificar una tendencia clara: la mayoría de los estudiantes se encontró en niveles de logro iniciales o intermedios en todos los campos formativos evaluados.

Diagnóstico

En el desarrollo de una investigación, el diagnóstico resulta fundamental para comprender e identificar las necesidades específicas del grupo estudiado y establecer una base sólida sobre la cual construir las estrategias de intervención.

Para Espinoza (2018), citado en González y Soto (2023), “El diagnóstico desde su origen etimológico griego (día, 'a través de', y gignosco, 'conocer') implica un tipo de conocimiento que se adquiere de forma indirecta, por lo que es considerado una aproximación a lo que pretende conocerse” (p.11). Antes de diseñar un proyecto, es importante llevar a cabo un análisis concreto del contexto en el que se planea intervenir con el fin de identificar de manera clara los indicios y manifestaciones de la problemática. “Cuanto mayor sea la precisión y la profundidad en el conocimiento de la realidad que se presenta, más sencillo será prever y evaluar los resultados e impactos que puedan derivarse de las acciones emprendidas” (González y Soto 2023, p. 11).

Plan diagnóstico

El diagnóstico se realizó con el propósito de identificar fortalezas y áreas de mejora en las habilidades de autorregulación de los estudiantes del grupo, así como identificar la diversidad existente en el aula respecto a su a) edad, c) estilos de aprendizaje y d) procesos de autorregulación, esto con el fin de conocer y obtener información relevante para diseñar intervenciones específicas para potenciar las habilidades de planificación, ejecución y autorreflexión fundamentales para el aprendizaje autorregulado, tomando en cuenta la diversidad de sus características.

Construcción de los instrumentos:

Para conocer mejor a los estudiantes que participaron en el estudio, se utilizaron diversas técnicas e instrumentos para recoger la información, estos fueron:

a) Test de estilos de aprendizaje:

Los estilos de aprendizaje se valoraron mediante la aplicación del Test de Neurolingüística modificado por Pablo Cazau (2005). Este es un test que busca identificar el canal de aprendizaje preferente de los alumnos, es decir, la forma en que aprenden mejor: visual, auditiva o kinestésica. El test consta de 7 preguntas de opción múltiple, cada una con tres respuestas posibles organizadas de la siguiente manera para su evaluación, según Pablo Cazau (2005), como se observa en la tabla 3.

Tabla 3

Registro de las respuestas del test

<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta A</i>	<i>Respuesta B</i>	<i>Respuesta C</i>
1	<i>Auditivo</i>	<i>Visual</i>	<i>kinestésico</i>
2	<i>Visual</i>	<i>Auditivo</i>	<i>kinestésico</i>
3	<i>Auditivo</i>	<i>Visual</i>	<i>kinestésico</i>
4	<i>Kinestésico</i>	<i>Visual</i>	<i>auditivo</i>
5	<i>Visual</i>	<i>Kinestésico</i>	<i>auditivo</i>
6	<i>Auditivo</i>	<i>Kinestésico</i>	<i>visual</i>
7	<i>Kinestésico</i>	<i>Visual</i>	<i>auditivo</i>

Fuente: Pablo Cazau, 2005, p. 21.

Las respuestas seleccionadas se clasifican en la tabla anterior, que permite contar cuántas veces el alumno ha elegido cada tipo de canal, en esta tabla se evalúa el cuestionario. Se presentó una modificación en cuanto a palabras técnicas que el test original manejaba, buscando una mejor comprensión; se agregaron gráficos a cada una de las respuestas para facilitar el entendimiento mediante imágenes que hacían alusión a estas. Tal como se muestra en el anexo 2.

b) El cuestionario:

Se diseñó un cuestionario con la finalidad de conocer si los estudiantes son capaces de gestionar y controlar su propio proceso de aprendizaje en una estructura que se divide en tres fases clave: planificación, ejecución y autorreflexión. Para ello, se recuperaron indicadores de la autorregulación del aprendizaje propuestos por el *modelo cíclico de Zimmerman (2001)* y del *modelo de Pintrich (2004)*, expuestos en el cuestionario Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos, elaborado por Núñez et al. (2015) ver el anexo 3. El cuestionario contó con 23 preguntas de opción múltiple, con cuatro incisos de respuesta cada uno, mediante indicadores de la escala de Likert como: a) Siempre, b) Casi siempre, c) Casi nunca e inciso d) Nunca. Tal como se muestra en el anexo 4.

Fue sometido a un jueceo de expertos, quienes sugirieron realizar la modificación de 9 preguntas, las cuales se encontraban escritas utilizando tecnicismos que resultaban complicados de comprender para niños de 8 y 9 años. Posterior a la reconstrucción de las preguntas. Se continuó con un pilotaje, aplicándose a 34 alumnos del grupo de tercero A. De esta aplicación se hicieron modificaciones de la forma relacionadas con el tamaño de las letras y las opciones de respuesta, ya que al presentarles a los alumnos una escala Likert los conflictuaba respecto al significado del “casi siempre” o el “casi nunca”; no terminaban de comprender cuál era el punto medio de ambos.

Las preguntas presentadas eran demasiado largas, por lo que los alumnos mostraban poco interés en seguir leyendo y contestaban según su instinto. De la misma manera, se reflejó cómo la falta de comprensión lectora jugó un papel protagónico para la obtención de bajos resultados con el pilotaje de este cuestionario. Por ello se eliminaron tres preguntas, quedando un total de 20 reactivos, y se modificaron las opciones de respuesta a un sí o no. Siguiendo estos parámetros, se buscó utilizar un lenguaje cotidiano, dejando fuera los tecnicismos, y se modificó la presentación del instrumento. Presentándose como una lista de cotejo (anexo 5). Finalmente, quedó estructurado como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4*Estructura del cuestionario*

<i>Categorías</i>	<i>Descriptor</i>	<i>Preguntas</i>
<i>Datos de identificación</i>	<i>Datos del estudiante</i>	<i>Nombre del alumno</i> <i>Grado y grupo</i> <i>Edad</i> <i>Fecha</i>
<i>Planificación</i>	<i>Evalúa la capacidad del estudiante para prepararse antes de realizar una tarea, incluyendo la organización de los materiales, establecimiento de metas y análisis de habilidades previas.</i>	<i>1, 2, 3, 4 y 5.</i>
<i>Ejecución</i>	<i>Analiza los comportamientos durante el desarrollo de las tareas.</i>	<i>6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.</i>
<i>Autorreflexión</i>	<i>Relacionada con los procesos que ocurren después de la ejecución. Afectan a la autoevaluación de la experiencia general, así como a las reacciones que el proceso global ha generado.</i>	<i>16, 17, 18, 19, y 20.</i>

Fuente: *Elaboración propia.*

c) **Guía de observación:**

La guía de observación se construyó tomando en cuenta la lista de cotejo presentada a los alumnos. Dividiéndose en las tres fases de la autorregulación del aprendizaje propuestas por el modelo cíclico de Zimmerman, y de estas, las preguntas anteriormente presentadas en el

cuestionario aplicado a los alumnos, se eligieron únicamente cinco preguntas por fase. Es decir que la guía de observación consta de 15 indicadores. En cada fase se presentan cinco preguntas, de las cuales el docente debe contestar con un sí o un no de acuerdo con lo que cada estudiante realice durante las actividades en el aula.

Los ítems presentados fueron revisados exhaustivamente, tomando en cuenta la dificultad que los alumnos presentaron para contestar algunas preguntas, simplificando así la forma del desarrollo de cada una, analizando cuáles habilidades eran visibles mediante la observación e incluso rectificando algunas de ellas, mismas que quedaron organizadas como se muestra en el anexo 6.

La estructura de la guía de observación puede observarse a continuación en la tabla 5.

Tabla 5

Estructura de la guía de observación

<i>Categorías</i>	<i>Descriptor</i>	<i>Indicadores</i>
Lista de alumnos	Nombre de los alumnos	Si / No
Planificación	Se observa si el alumno es capaz de anticipar lo que hará, organizar sus materiales antes de iniciar, seguir instrucciones, fijar metas y prever posibles dificultades.	1, 2, 3, 4, 5.
Ejecución	Se espera que el alumno siga una secuencia lógica para realizar una tarea, busque la ayuda necesaria si la necesita, se concentre durante el trabajo, ajuste estrategias si nota que no hay un progreso y administre su tiempo adecuadamente.	6, 7, 8, 9, 10.
Autorreflexión	Se examina que el alumno evalúe si logró su objetivo, que sea capaz de identificar sus errores o dificultades, que	11, 12, 13, 14 y 15.

proponga diferentes estrategias para la siguiente ocasión, que aplique lo aprendido y se muestre dispuesto a volver a intentarlo.

Fuente: Elaboración propia.

Aplicación de los Instrumentos:

Los instrumentos se aplicaron de manera grupal y en diferente momento, pero siguiendo una organización planificada para garantizar la obtención de datos válidos y confiables. A continuación, se detalla el procedimiento:

Test de estilos de aprendizaje: El test se aplicó a un total de 34 alumnos, distribuidos en dos sesiones. La primera aplicación se realizó a 27 alumnos dentro del horario escolar, el día 2 de septiembre de 2024, mientras que la segunda tuvo lugar el 3 de septiembre de 2024, dirigida a los 7 alumnos restantes. La aplicación del instrumento se llevó a cabo durante la jornada de observación y ayudantía, por lo que se solicitó al docente titular el préstamo de 30 minutos de su clase para tal fin. Antes de iniciar, se explicó a los alumnos que el test no otorgaba puntajes ni calificaciones, y se les orientó sobre cómo responderlo. Esta misma dinámica se replicó al día siguiente con los siete estudiantes pendientes. Cabe señalar que, en un caso particular, fue necesario brindar mayor acompañamiento a un alumno que presentó dificultades para contestar, ya que aún no adquiere las habilidades de lectura y escritura.

Cuestionario Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje: El cuestionario fue aplicado el día 16 de octubre de 2024 a un total de 34 alumnos. A cada estudiante se le entregó una hoja impresa por ambos lados. Antes de comenzar con la aplicación, se les explicó que este instrumento, al igual que otros previamente utilizados, no representaba un examen ni influiría en su calificación, por lo que se les solicitó responder con total sinceridad.

El cuestionario fue bien recibido por los alumnos, quienes manifestaron su deseo de contestarlo de forma individual, sin acompañamiento. Por esta razón, únicamente se brindó

apoyo específico a un alumno que aún no ha consolidado el proceso de lectura y escritura. Dentro de las dudas que se presentaron durante la aplicación, fue que, si debían responder dentro de los recuadros con un sí o un no, o simplemente tachar o marcar la respuesta correcta, esto debido a que el instrumento no especificaba cómo debía ser respondido. Algunos alumnos colocaron un “SÍ” o un “NO” dentro del recuadro, incluso quienes hicieron anotaciones donde especificaban otras opciones como un “a veces sí, pero a veces no”.

Observación: La información se registró mediante una guía de observación aplicada durante cuatro días: 17, 18, 22 y 23 de octubre de 2024. Esta herramienta fue diseñada con base en indicadores específicos vinculados a la autorregulación del aprendizaje, lo que permitió obtener datos cualitativos relevantes para complementar el diagnóstico del grupo. La observación se organizó evaluando a ocho alumnos por día, lo que facilitó una atención más detallada a las conductas individuales. El proceso se realizó en contextos reales del aula, durante actividades habituales, lo que permitió registrar comportamientos espontáneos y naturales de los estudiantes.

Gracias al conocimiento previo que se tenía del grupo y a la familiaridad con los conceptos teóricos de la autorregulación, fue posible identificar con mayor claridad los comportamientos asociados a cada indicador. Esto contribuyó a una observación más precisa, objetiva y contextualizada, permitiendo valorar aspectos como el manejo del tiempo, la persistencia en las tareas, el uso de estrategias, la capacidad de atención y la autorreflexión. La información recabada sirvió como base para orientar futuras intervenciones pedagógicas acordes a las necesidades detectadas en el grupo.

Resultados

Los resultados obtenidos de los instrumentos para conocer los distintos estilos de aprendizaje y las habilidades de autorregulación fueron los siguientes:

Resultados Test de Estilos de aprendizaje

El análisis de los resultados del test aplicado a los estudiantes permite identificar tendencias en sus preferencias y estilos de aprendizaje. A continuación, se presenta un desglose por pregunta:

En la *pregunta número uno*, el 70% de los alumnos seleccionó el inciso a, el cual indica que comprenden con mayor facilidad cuando escuchan las explicaciones del docente. Esta preferencia sugiere una inclinación hacia el estilo de aprendizaje auditivo. La *pregunta dos* refuerza esta tendencia, ya que el 80% de los estudiantes manifestó que los ruidos en el aula les dificultan la concentración, lo que sugiere que requieren un entorno auditivo controlado para lograr un aprendizaje efectivo.

En la *pregunta tres*, nuevamente el 70% de los encuestados seleccionó el inciso a, el cual indica que suelen hablar consigo mismos al realizar una tarea, rasgo característico del aprendizaje auditivo, ya que involucra el uso del lenguaje interno como herramienta de procesamiento. Respecto a la *pregunta cuatro*, que indaga sobre lo que hacen los estudiantes tras recibir instrucciones, se observaron respuestas más distribuidas entre los tres canales de aprendizaje:

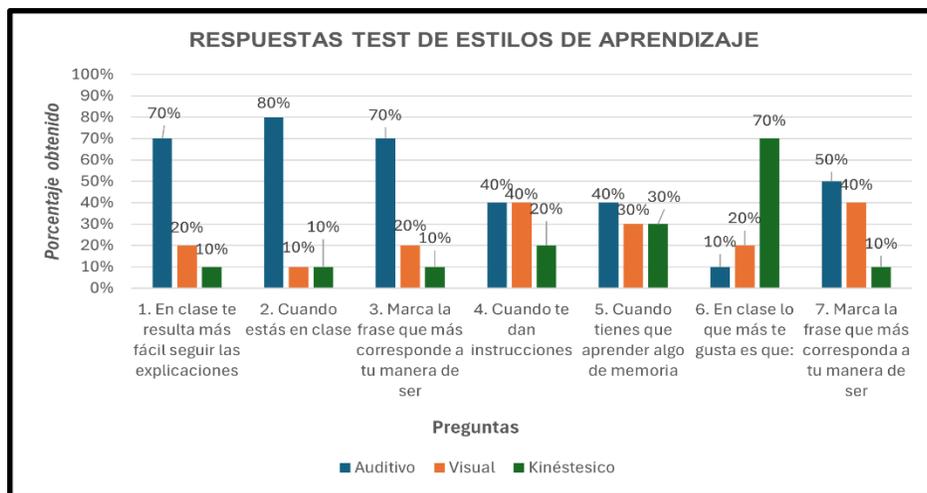
- El 40% indicó que recuerda mejor si las instrucciones están por escrito (estilo visual).
- Otro 20% afirmó que prefiere comenzar a actuar antes de que se termine de explicar (estilo kinestésico).
- Mientras que el 40% expresó que puede recordar con facilidad las palabras exactas que escucharon (estilo auditivo). Esto sugiere la presencia de estilos combinados, aunque predominan el canal auditivo y visual.

En la *pregunta cinco*, el 40% de los estudiantes declaró que memoriza mejor al escuchar grabaciones de las clases, consolidando nuevamente la preferencia por el canal auditivo. La *pregunta seis* reveló que el 70% prefiere actividades que les permitan moverse y participar de manera activa, lo cual refleja una inclinación hacia el estilo kinestésico. Finalmente, en la *pregunta siete*, el 50% de los alumnos afirmó tener sus cuadernos organizados y bien presentados, mostrando molestia ante tachones o correcciones, lo que

indica también una presencia significativa del estilo visual. Dichos resultados se pueden observar en la figura 5.

Figura 5

Gráfica de las respuestas del test de estilos de aprendizaje.



En síntesis, los resultados del test permiten concluir que la mayoría de los estudiantes manifiestan una predominancia del estilo de aprendizaje auditivo, aunque también presentan características del estilo visual y kinésico.

Resultados del Cuestionario

Dimensión de planificación: Los resultados obtenidos en la dimensión de planificación muestran que, en general, los estudiantes encuestados cuentan con ciertos hábitos de organización antes de realizar una actividad, ya que en cuatro de las cinco preguntas se obtuvieron respuestas favorables. Esto quiere decir que la mayoría de los participantes tiene una noción clara sobre la importancia de estructurar sus labores antes de comenzar.

Al analizar las respuestas de manera más detallada, específicamente en las preguntas 1 y 3, se encontró que aproximadamente 9 de cada 10 estudiantes afirmaron haber pensado en lo que harían antes de comenzar, así como también mencionaron haber establecido una meta previa.

Dichos resultados reflejan que una parte de los encuestados planifica mentalmente sus actividades y define objetivos claros antes de iniciar. Sin embargo, aún existe un grupo reducido que no lleva a cabo este proceso, lo que podría indicar una falta de comprensión sobre lo que deben hacer, lo que puede llevarlos a improvisar o, en algunos casos, a no completar la actividad tal como se muestra en la figura 6.

Figura 6

Resultados de la fase de planificación



Dimensión de ejecución:

Los resultados obtenidos en la dimensión “Ejecución” reflejan que la mayoría de los estudiantes encuestados tienen la capacidad de realizar sus actividades en el aula, a pesar de enfrentar posibles dificultades. Se observa una tendencia positiva en la mayoría de las preguntas, lo que indica que los alumnos suelen cumplir con las normas establecidas, logran mantenerse enfocados y seguir trabajando aun cuando las condiciones no sean las más favorables.

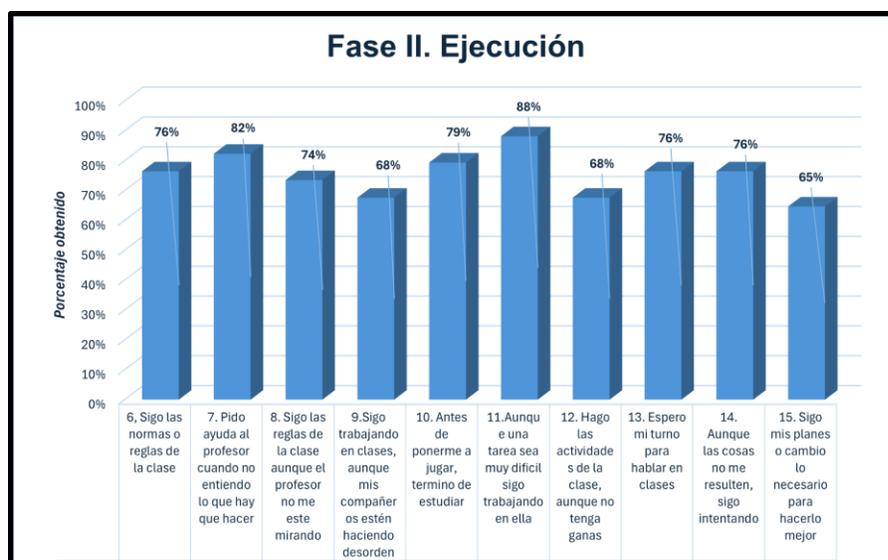
Entre los aspectos más destacados, se identifica que una gran parte de los estudiantes logra mantener su compromiso con las tareas, incluso cuando estas resultan un tanto más complejas. En este sentido, la pregunta con el porcentaje más alto señala que casi 9 de cada 10 estudiantes afirman realizar sus actividades de clase sin importar que una tarea sea muy difícil, lo que evidencia un alto nivel de disposición para enfrentar dichos desafíos. No

obstante, también se identificaron áreas de oportunidad, puesto que los alumnos no son capaces de seguir sus planes o de cambiar sus estrategias para realizarlo mejor, no pueden trabajar en clase si sus compañeros están desordenados y no pueden realizar las actividades de clase, aunque no tengan ganas de hacerlas; los resultados fueron más bajos en comparación con el resto, observándose que un aproximado de 6 de cada 10 alumnos tiene dificultades en lo anteriormente mencionado.

Se identificó que aproximadamente 7 de cada 10 estudiantes mencionaron que siguen las normas y reglas de la clase, esperan su turno para hablar y continúan intentándolo, aunque las cosas no les resulten a la primera. Estos resultados reflejan que la mayoría de los encuestados mantiene una actitud respetuosa dentro del aula, mostrando disciplina tanto en el cumplimiento de reglas como en la interacción con sus compañeros. Además, la persistencia ante dificultades que se les presentan sugiere que los estudiantes no se rinden con facilidad, lo que es un factor clave para su desarrollo académico, como se muestra en la figura 7.

Figura 7

Resultados de la fase de ejecución



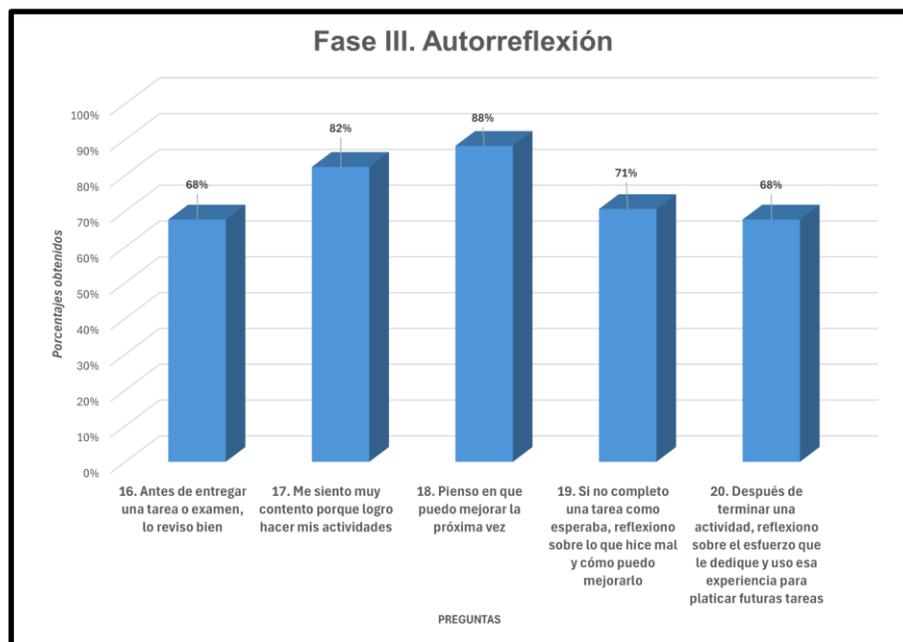
Dimensión de Autorreflexión:

Los resultados obtenidos en la dimensión de “Autorreflexión” reflejan una tendencia mayormente positiva en el análisis y evaluación personal por parte de los estudiantes. En general, la mayoría de los encuestados señala tener la capacidad de reflexionar sobre su desempeño académico, identificar áreas de mejora y reconocer su propio esfuerzo. Sin embargo, aún existe un porcentaje de estudiantes que no realiza estos procesos de manera consistente.

Dentro de esta dimensión, la pregunta 18, que evalúa si los estudiantes piensan en cómo pueden mejorar la próxima vez, obtuvo el porcentaje más alto con un 88%, lo que equivale a casi 9 de cada 10 estudiantes. Este dato resulta ser bastante positivo, ya que indica que la mayoría tienen una actitud reflexiva y muestran disposición para mejorar su desempeño en futuras actividades, como se muestra en la figura 8.

Figura 8

Resultados de la fase de autorreflexión



Resultados de la Guía de Observación:

Los resultados del proceso de observación que se efectuó del comportamiento de los alumnos, dirigido a identificar las habilidades o dificultades que tienen sobre los procesos de la autorregulación del aprendizaje, se muestran a continuación.

- Fase de planificación: Los datos obtenidos indican que la mayoría de los alumnos muestran dificultades en el proceso de la autorregulación relacionado con la planificación, como se muestra en la figura 9.

Figura 9

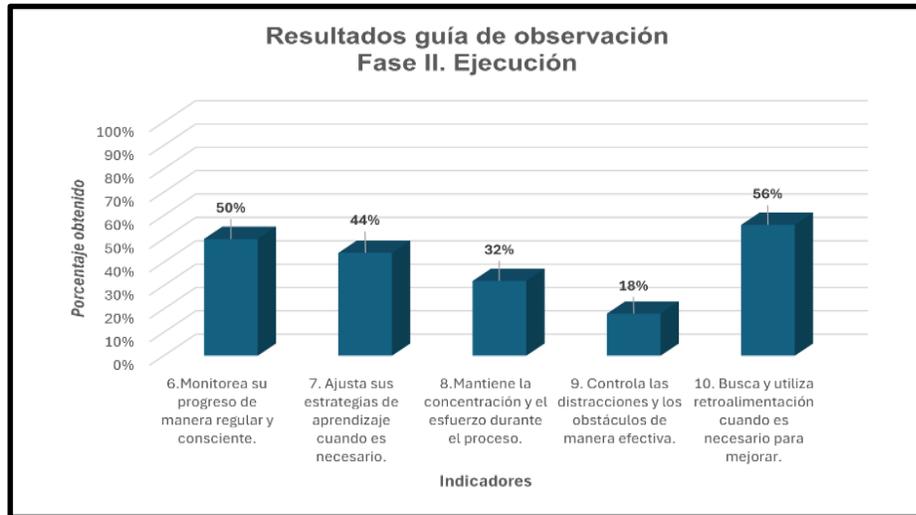
Resultados de la guía de observación de la fase de planificación



- Fase de ejecución: Las observaciones realizadas muestran que se obtuvieron datos muy similares como en el proceso de la planificación; es decir, más de la mitad de los estudiantes del grupo manifiestan dificultades con la realización de acciones relacionadas con la fase de la ejecución durante el proceso de la autorregulación del aprendizaje, como se observa en la figura 10.

Figura 10

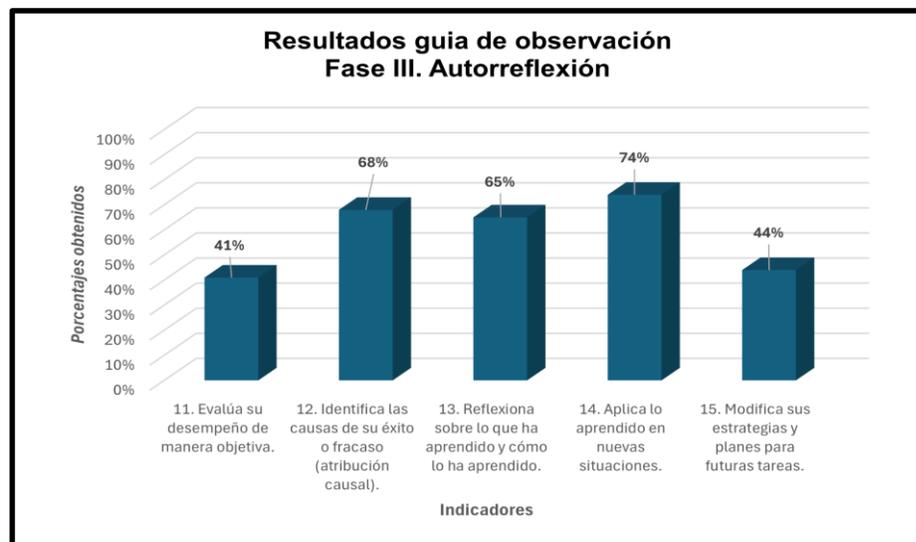
Resultados de la guía de observación de la fase de ejecución



- Fase de Autorreflexión: Los resultados muestran que los alumnos implementan más el proceso de autorreflexión, a diferencia de las fases de la planeación y ejecución, como se muestra en la figura 11.

Figura 11

Resultados de la guía de observación de la fase de autorreflexión



Impresión diagnóstica

Los resultados obtenidos a través del cuestionario aplicado y la guía de observación permiten identificar fortalezas y áreas de oportunidad en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes. El análisis se centró en tres dimensiones clave: planificación, ejecución y autorreflexión.

En la *dimensión de planificación*, los datos del cuestionario indican que la mayoría de los alumnos posee hábitos iniciales de organización, tales como pensar previamente en lo que harán y establecer metas antes de iniciar una tarea. Sin embargo, los resultados observacionales contrastan parcialmente con este hallazgo, al mostrar que muchos estudiantes no demuestran de forma constante estos comportamientos de forma práctica. Esto evidencia una discrepancia entre lo que los alumnos afirman hacer y lo que realmente hacen, lo cual sugiere la necesidad de fortalecer estrategias que promuevan una planificación más consciente y estructurada en el aula.

Respecto a la *dimensión de ejecución*, los resultados del cuestionario reflejan una actitud positiva por parte de los estudiantes para enfrentar tareas, incluso cuando estas son complejas. La mayoría mantiene el compromiso con sus actividades, respeta normas y muestra persistencia ante dificultades. No obstante, también se identifican dificultades, ya que un número considerable de estudiantes no logra ajustar sus tácticas cuando es necesario, ni trabajar adecuadamente en contextos poco estructurados o cuando su motivación es baja. Estos hallazgos fueron reafirmados por la guía de observación, donde se evidenció que más de la mitad de los estudiantes presenta retos en la autorregulación durante la ejecución, especialmente en lo relacionado con el control del entorno y el seguimiento de planes.

Finalmente, en la *dimensión de autorreflexión*, se observaron los resultados más favorables. Casi nueve de cada diez alumnos afirmaron reflexionar sobre su desempeño y pensar en cómo mejorar en futuras ocasiones. Esta actitud fue también evidenciada en la guía de observación, donde los estudiantes mostraron mayor dominio en esta fase comparado con la planificación y ejecución. Este resultado es positivo, ya que la autorreflexión es una herramienta esencial para el aprendizaje significativo y para el desarrollo de la autonomía.

En resumen, el diagnóstico revela que, aunque existe una fase favorable en cuanto a la disposición de los estudiantes hacia la autorregulación, como lo es la autorreflexión, se requiere un trabajo más sistemático en la planificación previa y en el manejo activo durante la ejecución de tareas.

Consideraciones Personales Sobre el Diagnóstico. El proceso diagnóstico permitió obtener una visión amplia del estado actual de los alumnos en relación con las habilidades vinculadas a la autorregulación del aprendizaje. A través de la aplicación de diversos instrumentos y la observación directa en el contexto escolar, fue posible identificar áreas de fortaleza, pero también aspectos que requieren atención. No obstante, el desarrollo del diagnóstico también evidenció limitaciones importantes, principalmente en lo referente a la validez de los datos recogidos en uno de los instrumentos, ya que al llevarse a cabo se vio comprometida la veracidad de las respuestas, debido a que los alumnos contestaron según lo que ellos pensaban que debían contestar para “aprobar” el cuestionario.

Es posible que los niños hayan proporcionado respuestas inexactas en el test debido a la deseabilidad social; es decir, según Lemos (2006), “la tendencia a responder de manera que perciben como favorable o aceptable por la figura de autoridad presente. Esta conducta puede estar motivada por el deseo de evitar consecuencias negativas, obtener aprobación o reforzar su autoestima” (p.8). Por lo que los datos arrojados no pudieron incluirse dentro del diagnóstico de la investigación, esto debido a que los alumnos no contestaron con la verdad las preguntas del cuestionario.

Lemos (2006) propone la idea de que, al trabajar con niños, “la influencia de la deseabilidad social se potencia, que ellos pretenden mostrar una versión mejorada de sí mismos, procurando agradar a los demás” (p.8). En este caso, los alumnos respondieron el cuestionario buscando “no desaprobado” el cuestionario, o en todo caso, parecer más agradables.

Otro factor por destacar es que, debido a la formulación de las preguntas, Lemos (2006) explica que “se puede observar cuando subyace un valor *ético, social o moral esperado*, lo que hace que determinadas respuestas sean correctas o incorrectas, socialmente

hablando. Por lo que los alumnos optarán por contestar las preguntas de manera correcta” (p.8). La experiencia dejó en claro que, al trabajar con niños, no solo es necesario diseñar instrumentos técnicamente adecuados, sino también generar condiciones de aplicación que garanticen un ambiente de plena confianza, libre de juicios o expectativas que puedan condicionar sus respuestas.

En términos generales, el diagnóstico no sólo brindó información clave para comprender el punto de partida del grupo, sino que también reveló elementos que enriquecen el enfoque de la investigación, especialmente en lo que respecta a la forma de acercarse a los estudiantes , interpretar sus respuestas y planificar las intervenciones.

Revisión teórica

Autorregulación

El marco teórico que sustenta esta investigación se basa en diversos enfoques que han cobrado relevancia a lo largo de los años, cada uno de ellos aportando definiciones y estrategias clave para comprender el concepto de autorregulación. Este término, aplicado al bienestar integral de los estudiantes, abarca la regulación de pensamientos, conductas y emociones. Según la UNESCO (2024), “la autorregulación es un proceso fundamental que fomenta la adaptación a los diferentes desafíos que se presentan en el ciclo vital” (p. 23). Subrayando la importancia de competencias como el automonitoreo, el reconocimiento de emociones y el manejo del estrés para lograr un equilibrio en la vida cotidiana.

Desde una perspectiva neurocognitiva, en línea con esta idea, Gailliot, et al. (2008), citado en Bermúdez (2017) añaden que “la autorregulación implica el cambio de patrones preexistentes de pensamiento, emoción y conducta, permitiendo a las personas superar hábitos y adoptar nuevas formas de actuar” (p. 496).

De la misma manera, encontramos que:

la autorregulación, entendida como una función cerebral que ocurre en diferentes dimensiones del desarrollo humano (biológico, cognitivo, emocional, social y prosocial), se constituye en la capacidad de regular voluntariamente nuestro comportamiento, pensamientos y emociones. Al comprenderla, se tiene la oportunidad de mejorar la capacidad de aprendizaje y comportamiento adaptativo (Candiotti, 2017, p. 9).

La autorregulación también puede ser definida como “el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido” (Panadero y Tapia, 2014, pp. 450-451). En este sentido, atendiendo a este marco teórico, para la autorregulación puede definirse como “un proceso activo y constructivo, en el cual el sujeto establece metas personales e intenta planificar, supervisar, controlar y regular su cognición, motivación y conducta” (Valle, et al., 2010). A partir de esta definición, se puede afirmar que la autorregulación se encuentra estrechamente vinculada con el bienestar académico, la salud y las relaciones interpersonales.

Aprendizaje

Para continuar con este marco conceptual, es importante responder la siguiente pregunta: *¿Qué es aprender?* Según Schunk (2012), “aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. Las personas aprenden habilidades cognoscitivas, lingüísticas, motoras y sociales, las cuales pueden adoptar muchas formas” (p.4).

Aprender implica un cambio en la forma de ser o de pensar. Cuando una persona aprende, adquiere nuevas formas de actuar, resolver problemas o enfrentarse a situaciones de manera distinta. Es decir, no basta con saber algo, sino que también debe ser capaz de aplicarlo en la práctica. “Debe de mantenerse en el tiempo; se concibe que debe ir más allá de lo momentáneo. También es importante destacar que se basa en la experiencia, se adquiere al practicar, observar o interactuar con el entorno” (Schunk, 2012, p. 4).

“El aprendizaje es un proceso personal, nadie aprende por otro. Es una construcción propia que se va integrando e incorporando a la vida del sujeto en un proceso cíclico y dinámico, que –a su vez– involucra un cambio relativamente permanente en la capacidad de las personas, su disposición o su conducta” (Crispin et al., 2011, p. 12).

Dicho de otro modo, comprender qué es aprender y cómo ocurre este proceso permite entender con mayor profundidad el papel que juega la autorregulación en dicho fenómeno, ya que se convierte en un mecanismo clave que permite a los estudiantes gestionar activamente este proceso de transformación. Crispin et al. (2011) manifiestan que “el aprendizaje académico implica que los estudiantes ejerciten sus habilidades cognitivas, ya que el pensamiento utiliza recursos previamente almacenados en la memoria y está asociado a la percepción, la comprensión y al procesamiento de la información” (p. 18).

Aprendizaje autorregulado

Se considera que el aprendizaje autorregulado es un proceso activo y constructivo en el que los estudiantes establecen sus propias metas de aprendizaje y buscan monitorear, ajustar y dirigir sus pensamientos, motivaciones y acciones de acuerdo con sus propias metas u objetivos (Pintrich, 2004 citado en Yucra et al., 2024). De la misma manera, Zimmerman propone que el aprendizaje autorregulado “se refiere a los procesos que usan los aprendices para dirigir sistemáticamente sus pensamientos, sentimientos y acciones a la obtención de sus metas” (Schunk, 2012, p. 400).

De esta manera se ha llegado a la conclusión de que “la autorregulación puede adoptar muchas formas, en particular, implica conductas de autorregulación en la medida en que los aprendices regulan su comportamiento para mantenerse enfocados en la obtención de la meta; también involucra variables cognoscitivas y afectivas” (Schunk, 2012, p. 400).

Partiendo de Schunk (2012), podemos explicar el enfoque de la autorregulación vista desde diversas teorías en la siguiente tabla 6.

Tabla 6*Enfoques teóricos sobre la autorregulación del aprendizaje*

<i>Teoría</i>	<i>Descripción general</i>	<i>Elementos clave</i>
Conductual	Explica la autorregulación como la respuesta a estímulos externos que generan refuerzos. El alumno controla su conducta con base en recompensas y supervisión de logros.	Autosupervisión, autoenseñanza, autorreforzamiento. Énfasis en el refuerzo, pero sin incluir lo cognitivo.
Cognitivo-social	Considera la autorregulación como un proceso cíclico: el alumno observa su desempeño, lo evalúa y reacciona. Se basa en la interacción entre lo personal y el entorno.	Autoobservación, autojuicio, autorreacción. Fases: previsión, control del desempeño y autorreflexión.
Procesamiento de información	de la Relaciona la autorregulación con la metacognición. El alumno comprende la tarea, sus capacidades y las estrategias para lograr los objetivos.	Conciencia metacognitiva, resolución de problemas, monitoreo constante del avance hacia la meta.
Constructivista	Enfatiza la construcción del conocimiento a partir del uso de herramientas culturales. El alumno interioriza estrategias y las adapta a su contexto.	Coordinación de funciones mentales (memoria, planificación, evaluación). Uso del lenguaje y adaptación personal.

Fuente: Elaboración propia.

“Los investigadores cognitivos destacan las actividades mentales como la atención, la repetición, el uso de estrategias de aprendizaje y la vigilancia de la comprensión” (Schunk, 2012, p. 24).

A partir de lo anterior, se abordó más a fondo la teoría cognitivo-social, donde se explica que el aprendizaje es un proceso mediante el cual el sujeto transforma sus habilidades mentales y creencias epistemológicas en habilidades concretas y conocimientos específicos. Tal como lo explican Barboza y Miranda (2017)

en este modelo teórico, el individuo que aprende se percibe dentro de un ambiente cambiante que lo obliga a realizar constantes esfuerzos metacognitivos de evaluación y retroalimentación para ajustar sus conductas y estrategias; consecuentemente, el aprendizaje es visto como una interacción (p.49).

Fundamentando el porqué del uso de este modelo dentro de la investigación, encontramos que:

La teoría sociocognitiva tiene en cuenta la interacción entre comportamiento, cognición y otros aspectos personales, al mismo tiempo que aspectos ambientales. De esta forma se entiende a los estudiantes como elementos activos que necesitan apoyo social por parte del profesor, padres y compañeros. Estas características de aprendizaje son las que mejor se adaptan a los alumnos de primaria dado que necesitan de este tipo de apoyo para poder adquirir primero y activar después las estrategias autorregulatorias necesarias para tener éxito (Dignath et al., 2008 citado de Panadero y Tapia, 2014, p. 19).

Importancia de la autorregulación

La importancia de la autorregulación en el desarrollo integral es indiscutible, Bermúdez (2017) señala que

la capacidad de autorregularse contribuye al éxito de la vida escolar, laboral y social y está orientada a promover los intereses del individuo a largo plazo, adaptando constantemente su comportamiento a las demandas del entorno. El no desarrollar esta capacidad puede tener consecuencias negativas, como el fracaso escolar, problemas de conducta y la aparición de comportamientos adictivos o antisociales (p. 496).

Esto convierte a los estudiantes en entes activos de su propio aprendizaje, capaces de gestionar su progreso académico de manera autónoma. Desde este enfoque, Zimmerman y Schunk (2001) citado en Schunk (2012) plantean que “la autorregulación (o aprendizaje autorregulado) se refiere al proceso mediante el cual los aprendices dirigen de forma sistemática sus pensamientos, sentimientos y acciones hacia el logro de sus metas” (p.24).

Modelo cíclico de Zimmerman

Zimmerman y Moylan (2009) citados en Panadero y Tapia (2014), proponen un modelo en el que se define la estructura del proceso de autorregulación basado en un modelo cíclico de tres fases encadenadas: planificación, ejecución y autorreflexión.

Fase 1. Planificación

La primera fase, se refiere a los procesos que se activan antes de realizar una tarea. Durante esta etapa, el estudiante analiza las características de la actividad a realizar, identifica sus exigencias y las compara con experiencias previas, lo cual le permite anticipar posibles dificultades. Asimismo, *establece metas específicas* que orientan su desempeño y selecciona las estrategias necesarias para cumplirlas.

Un aspecto fundamental en esta fase es la percepción de *autoeficacia*, es decir, la creencia del alumno en su capacidad para alcanzar los objetivos propuestos. Este juicio influye directamente en la motivación, el esfuerzo y el compromiso que el estudiante está dispuesto a invertir. Además, factores como el interés por la tarea y el valor personal que le asigna influyen en la calidad de la planificación. (Panadero y Tapia, 2014)

Fase 2. Ejecución

La fase de ejecución tiene lugar mientras se lleva a cabo la tarea. En ella, el alumno aplica las estrategias previamente planificadas mediante procesos de *autocontrol* y *autoobservación*. El autocontrol incluye el uso de técnicas cognitivas (como subrayar, resumir o usar organizadores gráficos), *estrategias metacognitivas* (como supervisar la comprensión) y *estrategias de manejo del entorno* (como evitar distracciones o regular el tiempo). (Panadero y Tapia, 2014)

Paralelamente, se lleva a cabo la autoobservación, que permite monitorear el avance hacia las metas, identificar errores y realizar ajustes oportunos. Este seguimiento activo del desempeño contribuye a *mantener la atención, la persistencia y la regulación emocional* frente a los desafíos de la tarea.

Fase 3. Autorreflexión

Finalmente, en la fase de autorreflexión, el alumno evalúa los resultados obtenidos al concluir la actividad. Este proceso implica dos componentes: el *autojuicio*, que consiste en comparar el desempeño con los objetivos iniciales, y la *autorreacción*, que incluye las emociones y valoraciones personales derivadas de dicha evaluación. La satisfacción por un buen resultado puede fortalecer la motivación y reforzar el uso de ciertas estrategias en el futuro.

En cambio, una percepción negativa puede conducir a la modificación de los métodos empleados o incluso al abandono de la tarea si no se cuenta con los recursos emocionales adecuados. Esta fase es clave porque genera un aprendizaje metacognitivo que retroalimenta la siguiente planificación, haciendo del proceso de autorregulación un ciclo continuo de mejora (Panadero y Tapia, 2014)

Modelo de P. Pintrich

Pintrich (2000), citado en Choez et al. (2020) propone

un modelo del aprendizaje autorregulado sistematizado en cuatro fases que les denomina: preparación, monitoreo, control y evaluación; expone que al mismo tiempo se da en cuatro áreas: cognitiva, afectivo-motivacional, comportamental y contextual. Esta clasificación ayuda a clarificar cómo los subprocesos implicados en la autorregulación se interrelacionan unos con otros y funcionan diferencialmente en función de los cuatro momentos del proceso de aprendizaje. En su modelo, se plantea que los estudiantes pueden autorregular no solo su aprendizaje, sino también su motivación y emociones (p.7).

Fase 1. Preparación, planificación y activación:

En la fase de planificación y activación, el estudiante *define metas* de aprendizaje y *activa conocimientos previos* relevantes. Este momento implica también la activación de creencias motivacionales, tales como la percepción de autoeficacia y el valor que le otorga a la tarea. Asimismo, el estudiante considera *factores contextuales como el ambiente* de estudio o los *recursos disponibles*. Según Pintrich (2000), en esta fase se desarrollan juicios anticipatorios que guían el resto del proceso, como el tipo de estrategia que conviene utilizar o el nivel de esfuerzo que será necesario aplicar.

Fase 2. Monitoreo

Durante la fase de monitoreo, el estudiante presta atención de manera activa a lo que está ocurriendo en su proceso de aprendizaje. Este monitoreo incluye observar la eficacia de las estrategias que está utilizando, *detectar distracciones* o interrupciones y evaluar si su motivación sigue presente. Aquí se produce un *seguimiento constante* que permite corregir el rumbo si fuera necesario. Pintrich (2000) sostiene que este monitoreo ocurre de manera continua y puede abarcar tanto los pensamientos como las emociones y el comportamiento.

Fase 3. Control

La fase de control es el momento en el que el estudiante toma decisiones para modificar lo que está haciendo con base en la información recogida durante el monitoreo. Es decir, puede cambiar la estrategia, aumentar el esfuerzo, pedir ayuda o eliminar obstáculos del entorno. Este control es flexible, adaptativo y busca mejorar el rendimiento conforme la tarea avanza. También se considera aquí la capacidad del estudiante para regular sus emociones, especialmente si experimenta frustración o ansiedad, de manera que no interfieran en la consecución de sus metas.

Fase 4. Evaluación (reacción y reflexión)

Finalmente, la fase de reflexión implica una evaluación del desempeño al finalizar la actividad. En esta etapa, el estudiante juzga la calidad de su trabajo, valora las estrategias utilizadas y analiza cómo se sintió durante la realización de la tarea. Según Pintrich (2000),

esta reflexión es fundamental para alimentar ciclos futuros de autorregulación, ya que permite al alumno aprender de su experiencia y mejorar su planificación para tareas similares.

Este modelo destaca que la autorregulación no es un rasgo estático, sino un proceso dinámico y recursivo, donde las distintas fases y áreas interaccionan constantemente. Al comprender cómo se desarrollan estas fases, los docentes pueden apoyar de mejor manera el desarrollo de habilidades autorregulatorias en sus estudiantes, promoviendo un aprendizaje más autónomo, consciente y eficaz.

Factores Relacionados con el Aprendizaje Autorregulado

“El aprendizaje autorregulado requiere de un enlace entre las variables cognitivas y las afectivo/motivacionales, que se deben tener presentes en el momento de diseñar y aplicar estrategias de aprendizaje. En esta línea, Boekaerts propone el siguiente modelo de aprendizaje autorregulado” (Crispin et al., 2011, p. 53), tal como lo podemos observar en la siguiente tabla 7.

Tabla 7

Componentes del aprendizaje autorregulado (interrelacionados)

<i>Cognitivo</i>	<i>Interrelación</i>	<i>Motivacional</i>
<i>Estrategias metacognitivas:</i> - Representación mental de metas - Diseño de plan de acción - Monitorear proceso - Evaluar resultados	<i>Retroalimentación constante</i>	<i>Estrategias metamotivacionales:</i> - Representación de la intención - Vincular intención con acción - Mantener plan pese a obstáculos
<i>Estrategias cognitivas:</i> - Atención selectiva - Memorización - Elaboración - Organización	<i>Influyen y se ven afectadas por el estado emocional y motivacional.</i>	<i>Estrategias motivacionales:</i> - Generar deseo de aprender - Controlar emociones - Atribuciones

- Aplicación de reglas y principios

- Evitar esfuerzo
- Pedir ayuda

Dominio de contenidos: A mayor motivación, mayor apropiación del contenido.
- Conocimiento declarativo y procedimental

Creencias motivacionales:
- Creencias y valores hacia el aprendizaje
- Autoeficacia (confianza personal)

Nota: Tabla elaborada con base en el esquema de Crispin et al. (2011). Aprendizaje autónomo.

Motivación

La motivación de los estudiantes puede influir en lo que aprenden y en cómo lo aprenden. A su vez, a medida que los estudiantes aprenden y perciben que se vuelven cada vez más hábiles, se sienten motivados para seguir aprendiendo (Schunk, 2012, p.356). Crispin et al. (2011) explica que la motivación puede darse tanto por elección del sujeto como por lo que el medio puede ofrecerle; dicho lo anterior, se puede clasificar de la siguiente manera:

a) Motivación intrínseca: “cuando la actividad es la recompensa misma y quien la realiza no espera ser reconocido. Lo que mueve a la persona es el deseo por la satisfacción personal que representa lograr una actividad” (p.34).

b) Motivación extrínseca: consiste en realizar algo para recibir una recompensa, es decir, hacer la tarea encargada “con cierta motivación”, pues desde el inicio está claro que por realizarla se obtendrá un beneficio; estudiar para aprobar un examen solo para cumplir y no porque sea relevante para su formación.

c) Automotivación y motivación al logro: “proceso a través del cual el sujeto se motiva a sí mismo para conseguir lo que considera valioso. Hace referencia a un patrón de sensaciones y pensamientos asociados con el esfuerzo invertido en la consecución de una meta” (p.34)

Recursos Didácticos

El recurso didáctico es usado para favorecer el desarrollo de las habilidades en los alumnos, así como en el perfeccionamiento de las actitudes relacionadas con el conocimiento, a través del lenguaje oral y escrito, la imaginación, la socialización, el mejor conocimiento de sí mismo y de los demás. “Lograr un aprendizaje autorregulado implica combinar estrategias de interiorización y gestión, como acceder a los recursos del contexto académico” (Picón 2024, p.3). Con el fin de encontrar relación entre la autorregulación del aprendizaje y el uso de recursos didácticos, se busca responder a la siguiente pregunta:

¿Qué son?

“Los recursos didácticos son cualquier tipo de soporte material o tecnológico que facilita o propicia el proceso de enseñanza y aprendizaje. Suelen ser empleados por los educadores en instituciones pedagógicas o formativas...” (Sánchez et al., 2024, p. 581).

Los recursos didácticos son un conjunto de elementos que facilitan la realización del proceso enseñanza-aprendizaje. Estos contribuyen a que los estudiantes logren el dominio de un contenido determinado, por lo tanto, el acceso a la información, la adquisición de habilidades, destrezas y estrategias, como también a la formación de actitudes y valores (Sánchez et al., 2024, p. 188).

Funciones

Los recursos didácticos tienen una función muy importante en el proceso de enseñanza debido a que tienen una influencia directa al estimular los órganos sensoriales de quien aprende; es decir, lo ponen en contacto con el objeto de aprendizaje, ya sea de manera directa o dándole la sensación de indirecta en otras palabras

se puede decir que son los medios o recursos que sirven para aplicar una técnica concreta en el ámbito de un método de aprendizaje determinado, entendiéndose “por método de aprendizaje el modo, camino o conjunto de reglas que se utiliza para *obtener un cambio en el comportamiento de quien aprende*, y de esta forma que

potencie o mejore su nivel de competencia a fin de desempeñar una función productiva” (Morales, 2012, p. 10).

Las funciones que tienen los recursos didácticos deben tomar en cuenta el grupo al que va dirigido, con la finalidad de que ese recurso realmente sea de utilidad, por lo que es relevante conocerlas:

Funciones que tienen los recursos didácticos: a) proporcionar información, b) cumplir un objetivo, c) guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, d) contextualizar a los estudiantes, e) factibilizar la comunicación entre docentes y estudiantes, f) acercar las ideas a los sentidos, g) motivar (Vargas, 2017, p. 69).

Los recursos didácticos deben servir para simular situaciones y para mostrar en un ambiente controlado situaciones que ocurren en la vida real deben; “motivar al aprendizaje, despertar el interés por el conocimiento en el alumno; evaluar el desempeño del alumno en un tema puntual o en la materia como un todo, para así saber qué tanto del aprendizaje fue exitoso” (Sánchez et al., 2024, p. 582).

Bajo una perspectiva amplia, según Díaz-Lucea (1996), se puede decir que los diferentes materiales y recursos didácticos deben cumplir principalmente con las siguientes funciones:

- *Función motivadora:* Deben ser capaces de captar la atención de los alumnos mediante un poder de atracción caracterizado por las formas, colores, tacto, acciones, sensaciones, etc.
- *Función estructuradora:* ya que es necesario que se constituyan como medios entre la realidad y los conocimientos, hasta el punto de cumplir funciones de organización de los aprendizajes y de alternativa a la misma realidad.
- *Función estrictamente didáctica:* los recursos materiales que se pueden utilizar y los objetivos y contenidos objeto de enseñanza.
- *Función facilitadora de los aprendizajes:* en educación, muchos aprendizajes no serían posibles sin la existencia de ciertos recursos y materiales, constituyendo, algunos de ellos, un elemento imprescindible y facilitador de los aprendizajes.

- *Función de soporte al profesor:* referida a la necesidad que el docente tiene de utilizar recursos que le faciliten la tarea docente en aquellos aspectos de programación, enseñanza, evaluación, registro de datos, control, etc.

Clasificación de los recursos didácticos

De la misma manera, Sánchez et al. (2024) explican que los recursos didácticos pueden clasificarse en cinco: material permanente de trabajo, informativo, ilustrativo, experimental, tecnológico, como se puede observar en la siguiente tabla 8.

Tabla 8

Clasificación de los recursos didácticos.

<i>Clasificación</i>	<i>Tipo de recurso</i>
<i>Material permanente de trabajo</i>	<i>Todo lo que se usa a diario en la enseñanza, ya sea para llevar registro de esta, ilustrar lo dicho o permitir otro tipo de operaciones.</i>
<i>Material informativo</i>	<i>Aquellos materiales en los que se halla contenida la información y que son empleados como fuente de saberes.</i>
<i>Material ilustrativo.</i>	<i>Todo aquello que puede usarse para acompañar, potenciar y ejemplificar el contenido impartido, ya sea visual, audiovisual o interactivo.</i>
<i>Material experimental.</i>	<i>Aquel que permite a los alumnos comprobar mediante la práctica y la experimentación directa los saberes impartidos en clase.</i>
<i>Material tecnológico.</i>	<i>Se trata de los recursos electrónicos que permiten la generación de contenidos, la masificación de estos, etc., valiéndose sobre todo de las llamadas TIC (Higueras y Molina, 2019).</i>

Fuente: Elaborada a partir de Sánchez et al., 2024.

Valores dentro del sistema educativo.

“La educación en valores para la optimización de la convivencia escolar es, por lo tanto, fundamental para establecer unas relaciones interpersonales positivas entre los miembros de la comunidad educativa y propiciar un buen clima escolar” (Peiró, 2015, p. 204).

Como se menciona anteriormente, los valores son una parte fundamental dentro del desarrollo escolar, esto le permite a los estudiantes tener mejor relación entre alumnos y docentes, así como también permite la autorregulación en diferentes actividades. Desafortunadamente, se observa que algunos estudiantes presentan áreas de oportunidad en la práctica de valores como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la empatía, por lo cual se muestran deficiencias en actividades o dinámicas aplicadas en diversas sesiones. Del mismo modo, “la calidad de las relaciones interpersonales, el apoyo mutuo, la cooperación y la participación de los estudiantes son considerados como factores importantes, tanto en la calidad de la escuela en general”. (Woolley y Bowen, 2007, p. 204).

Plan de intervención

Está referido al proceso de organización y preparación que permite adoptar decisiones sobre la forma más conveniente de lograr una serie de objetivos propuestos (Padrón et al. 2011, p. 542). De la misma manera, Padrón et al. (2011) explican que:

la intervención es un proceder que se realiza para promover un cambio, generalmente de conducta en términos de conocimientos, actitudes o prácticas, que se constata evaluando los datos antes y después, por lo que se hace necesario tener en cuenta la metodología a seguir (p. 541).

El plan de intervención de este informe de prácticas tuvo el propósito de *favorecer en los estudiantes de tercer grado el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje mediante recursos didácticos, al planear, ejecutar y evaluar sus procesos mientras escriben e intercambian cartas reales con propósitos comunicativos específicos, fortaleciendo su autonomía* (anexo 7). De manera sintetizada, el plan se visualiza en la tabla 9.

Tabla 9*Plan de intervención*

Campo		Lenguajes			
Fases de proyecto	Sesión	Actividad	Recurso	Estrategias de la autorregulación	Procesos autorregulatorios
<i>Planeación</i>	1	<i>Lo que conozco...</i>	<i>Calendario Bitácora Libreta viajera</i>	<i>Planificación anticipada, organización, establecimiento de metas</i>	<i>Análisis de la tarea, autoeficacia percibida, establecimiento de metas</i>
	2	<i>La carta.</i>	<i>Reloj Tablero de juego</i>	<i>Organización del tiempo, registro de ideas, anticipación de acciones</i>	<i>Anticipación, automotivación, juicio de valor sobre la tarea</i>
<i>Acción</i>	3	<i>Cartas de amistad.</i>	<i>Tablero de juegos</i>	<i>Autorregistro, monitoreo de comprensión, enfoque en metas</i>	<i>Automonitoreo, control de la atención, autorrefuerzo</i>
	4	<i>Evaluemos nuestras cartas.</i>	<i>Tablero de juegos</i>	<i>Evaluación entre pares, revisión de criterios, reflexión conjunta</i>	<i>Autoobservación, automonitoreo, juicio comparativo</i>
<i>Intervención</i>	5	<i>Elaborando una carta formal.</i>	<i>Calendario Tablero de juego</i>	<i>Aplicación de retroalimentación, secuenciación de ideas, reescritura</i>	<i>Autorreflexión, juicio de efectividad, autoeficacia reforzada</i>
	6	<i>Compartamos nuestras cartas.</i>	<i>Tablero de juego</i>	<i>Presentación oral, reflexión grupal, transferencia del aprendizaje</i>	<i>Autorreflexión, juicio de efectividad, autoeficacia reforzada</i>

Fuente: Elaboración propia

De la misma manera, con el fin de visualizar el uso y descripción de cada recurso didáctico que se utilizó dentro de este plan de intervención se presenta la siguiente tabla 10.

Tabla 10

Recursos didácticos

Recurso didáctico	Nombre	Descripción	Objetivo
<i>Calendario</i>	<i>Calendario de actividades</i>	<i>Es una lona impresa con un calendario que se actualiza periódicamente, permitiendo visualizar las actividades programadas, eventos importantes y fechas relevantes del proyecto.</i>	<i>Fomentar la organización y planificación de actividades diarias, ayudando a los alumnos a anticipar y gestionar sus tiempos de manera efectiva.</i>
<i>Bitácora</i>	<i>Tabla de sellos</i>	<i>Registro individual donde los alumnos reciben sellos como reconocimiento por su desempeño en clase, cumplimiento de tareas, participación y comportamiento adecuado, basado en criterios previamente establecidos.</i>	<i>Motivar a los alumnos a mantener un buen desempeño académico y conductual mediante el reconocimiento positivo, promoviendo la autorregulación y la responsabilidad.</i>
<i>Tablero de juegos</i>	<i>Supercarrera del aprendizaje</i>	<i>Tablero elaborado con papel y materiales reciclados que simula una carrera entre personajes animados. Los alumnos avanzan casillas al resolver actividades o responder preguntas correctamente.</i>	<i>Promover la participación activa y la colaboración entre los alumnos, reforzando conceptos clave a través del juego y el trabajo en equipo.</i>
<i>Tablero de juegos</i>	<i>Buscaminas</i>	<i>Es un tablero elaborado con cartón, en el que se colocaron círculos removibles. Detrás de estos</i>	<i>Desarrollar habilidades de resolución de problemas, pensamiento lógico y toma de</i>

		<i>círculos se encuentran ilustraciones de bombas o panquecitos, y los alumnos deben descubrir los premios evitando las bombas.</i>	<i>decisiones en un ambiente lúdico y participativo.</i>
<i>Tablero de juegos</i>	<i>Los nominados</i>	<i>Es un pequeño tablero que se coloca en el pizarrón en el que se van agregando nombres de diferentes alumnos que no sigan las reglas dentro del aula. O bien, que no logren una correcta autorregulación</i>	<i>Favorecer la reflexión sobre las conductas inadecuadas y promover la autorregulación emocional y conductual, brindando oportunidades para la mejora del comportamiento.</i>
<i>Diario de grupo</i>	<i>Libreta viajera</i>	<i>Es un cuaderno compartido entre los alumnos y sus familias, donde se documentan las actividades realizadas durante el día. Incluye una hoja con instrucciones para guiar su llenado de forma organizada.</i>	<i>Favorecer la reflexión sobre las conductas inadecuadas y promover la autorregulación emocional y conductual, brindando oportunidades para la mejora del comportamiento.</i>
<i>Reloj</i>	<i>Ratón come queso</i>	<i>Aplicación digital diseñada para medir el tiempo mediante una animación interactiva en la que un ratón avanza mientras come manzanas hasta alcanzar un queso al finalizar el cronómetro.</i>	<i>Desarrollar la gestión del tiempo y la percepción temporal en los alumnos, fomentando la concentración y el cumplimiento de actividades dentro de un tiempo determinado.</i>

Nota. Elaboración propia. Estos recursos fueron diseñados y adaptados para favorecer la autorregulación y la participación activa de los alumnos.

III. Desarrollo, reflexión, y evaluación de la propuesta de intervención

La intervención docente es entendida como una acción reflexiva y estratégica, en la que el maestro actúa conscientemente sobre los procesos de aprendizaje para generar condiciones favorables al desarrollo de competencias. Destaca que la intervención no es sólo transmitir contenidos, sino organizar situaciones de aprendizaje, regular las interacciones y adaptar su enseñanza a la diversidad del aula (Perrenoud, 2008, p. 13).

Para obtener como resultado el logro de este propósito, se diseñó un plan de intervención bajo la metodología por proyectos comunitarios que sugiere la Nueva Escuela Mexicana (2022). Se consideró este proyecto debido a la estructura de sus contenidos, que apoyan las fases de la autorregulación del aprendizaje.

En este apartado se muestra la experiencia obtenida durante la intervención docente que sustenta este informe de prácticas, por medio de un proyecto, el cual lleva por nombre “Nosotros, nosotras y las cartas”; se encuentra en el campo formativo de lenguajes, dentro del Libro de Texto Gratuito, Proyectos Comunitarios, página 72. Mismo que está integrado por tres fases, que se desarrollaron en 6 sesiones, cuyo propósito fue que los alumnos escribieran e intercambiarán cartas reales con otras personas, de la misma manera identificarán sus características y funciones a partir de propósitos determinados.

Los procesos de aprendizaje que se pretendía desarrollar son: que el alumno lea y comente cartas reales y/o literarias, identifique características y funciones de las cartas y otros textos epistolares enviados o recibidos por vía postal o electrónica, intercambie mensajes epistolares, por vía postal y/o electrónica, con otras personas a partir de propósitos determinados, como saludar, invitar, felicitar, dar recados, informar, entre otros. Los ejes con los que se articula este proyecto son: Inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, artes y experiencias estéticas. La elaboración de esta planeación se basó en las tres fases en las que se divide la metodología por proyectos, las cuales son: Planificación, acción e intervención; estas a su vez mostraban tener un parecido en cuanto a la metodología de las fases que consta del proceso de

autorregulación del aprendizaje presentado dentro del “Modelo Cíclico de Zimmerman” (2001). El cronograma de actividades se muestra en la siguiente tabla 11.

Tabla 11

Cronograma de actividades

<i>Fases del proyecto</i>	<i>Fecha</i>	<i>Tiempo</i>
<i>Planificación</i>	<i>10 de febrero de 2025</i>	<i>90 minutos</i>
	<i>12 de febrero de 2025</i>	<i>2 horas</i>
<i>Acción</i>	<i>14 de febrero de 2025</i>	<i>90 minutos</i>
	<i>17 de febrero de 2025</i>	<i>60 minutos</i>
<i>Ejecución</i>	<i>24 de febrero de 2025</i>	<i>60 minutos</i>
	<i>26 de febrero de 2025</i>	<i>90 minutos</i>

Fuente: Elaboración propia

Fase 1. Planificación

La fase 1 consta de dos sesiones en donde se destacan los conocimientos conceptuales que se deben abordar durante el transcurso de este proyecto. Estas sesiones dieron inicio del lunes 10 de febrero al miércoles 12 de febrero del 2025 con una duración aproximada de 90 min; se tuvo una asistencia de un promedio de 27 alumnos durante los tres días.

Sesión 1: “Lo que conozco”.

Los recursos didácticos utilizados para el desarrollo de la primera sesión fueron: el cuaderno, pizarrón, hojas de actividad, LTG de “*Proyectos Comunitarios*”. Así como el calendario, la bitácora de sellos y la libreta viajera.

La actividad se aplicó al grupo de tercero B el 10 de febrero de 2025 y se dividió en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, de acuerdo con la metodología sugerida por Díaz-Barriga. La planeación se realizó conforme a los lineamientos establecidos en el *Plan de Estudios de la NEM*. Con un total de 26 alumnos se dio inicio a la sesión en un horario de 8:00 a 9:30 a.m.

Previo al inicio de la sesión, se recuperó el campo formativo de Lenguajes y los ejes articuladores seleccionados fueron inclusión, pensamiento crítico, artes y experiencias estéticas. La actividad central de esta sesión consistió en la presentación del proyecto comunitario "*Nosotros, nosotras y las cartas*", con el propósito de que los alumnos conocieran el objetivo principal del producto que se realizaría en las siguientes semanas.

De la misma manera y con el mismo propósito, se les presentó a los alumnos el recurso didáctico del calendario que se colgó en la pared del aula a un lado del pizarrón, donde con fechas y anotaciones se organizó el plan de trabajo de este proyecto con el motivo de que observarían el tiempo que se tenía destinado para completar cada actividad, así como lograr que se motivaran al observar algunos eventos que se desarrollarían durante el mismo.

El uso del calendario no solo pretendía ser usado como una "agenda escolar"; su principal misión fue el registro sistematizado de las actividades. Partiendo de la fase de "Planificación" del ciclo de Zimmerman (2000), podemos observar que el calendario ayuda a preparar lo que va a suceder. Esta es una característica que los alumnos deben desarrollar durante esta etapa, así como también autonomía, organización y priorización de actividades importantes.

Durante la presentación, los alumnos, muy emocionados, emitían comentarios como: "*¿A qué se refiere con entrega de cartas?*", "*¿Vamos a escribir cartas?*", "*¿Qué es el buzón del amor?*", "*¿El 13 de febrero tendremos una excursión?*". Respondiendo a sus preguntas, se les indicó que sí, y se procedió a explicar que para poder enviar cartas el día que se tenía marcado, primero tendrían que aprender las partes de ésta y sus características. Esta presentación anticipada del producto final propició una estrategia de autorregulación, pues al tener claridad sobre el propósito y el resultado esperado, los alumnos aumentaron su

motivación interna, elemento clave para la autorregulación del aprendizaje, como señala Vargas (2017), según este autor la motivación interna impulsa a los estudiantes a involucrarse activamente en la planificación, el monitoreo y la evaluación de sus procesos de aprendizaje, favoreciendo la autonomía y el compromiso.

El hecho de que los alumnos comprendieran las etapas y características del producto a elaborar les permitió anticipar los retos y organizar sus actividades de manera consciente, lo que es fundamental para la gestión efectiva del aprendizaje autorregulado. Además, la conexión entre el propósito y la tarea concreta ayudó a que los estudiantes percibieran relevancia en la actividad, fortaleciendo su interés y disposición para autorregularse. Este proceso también favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas, pues los alumnos no solo ejecutan la tarea, sino que reflexionan sobre cómo llevarla a cabo, qué recursos necesitan y cómo corregir errores en el camino.

Se inició la jornada con un saludo hacia los alumnos, procurando que no fuera de manera tradicional; por ello, se propuso realizarlo mediante un abrazo. Esta actividad se implementó con la finalidad de fortalecer la convivencia e integración entre los estudiantes, ya que dentro del diagnóstico grupal se identificaron actitudes de aislamiento, falta de interacción entre compañeros y dificultades para expresar compañerismo, afectando el ambiente de aula. No todos los alumnos respondieron con entusiasmo: algunos prefirieron un abrazo del docente, pero no de sus compañeros, mientras que otros permanecieron en su lugar y no atendieron las indicaciones, principalmente porque los compañeros cercanos eran del sexo opuesto y mostraban vergüenza al acercarse.

Posteriormente, se compartió con los estudiantes el valor de la semana, en este caso la amistad, y se abordaron estrategias para fomentarla dentro del aula. Esta acción se relaciona con el diagnóstico, ya que se identificaron actitudes de falta de respeto y escasa tolerancia entre compañeros, por lo que trabajar el valor de la amistad permite promover relaciones más empáticas y respetuosas, así como fortalecer el sentido de pertenencia y el cuidado mutuo dentro del grupo. Debido a las fechas en las que nos encontrábamos, los alumnos respondieron con emoción, ya que, al preguntar la razón de trabajar dicho valor, la mayoría lo asoció con el *Día del Amor y la Amistad*. Cabe destacar que, en coherencia con

el codiseño del *Plan Analítico Institucional* planteado para atender las situaciones detectadas en el diagnóstico escolar, estas acciones se implementaron con el propósito de fortalecer la convivencia armónica y el respeto entre compañeros.

Con el fin de que los alumnos comprendieran el valor, se escribió su significado en el pizarrón, así como acciones que ellos mismos podían realizar dentro y fuera del aula para promoverlo en su vida diaria. La consigna fue copiar en el cuaderno exactamente lo que estaba anotado. Al pasar por los lugares, observé que algunos niños no respetaban la ortografía de las palabras a pesar de estar escritas de manera correcta en el concepto presentado. Por ejemplo: “balor”, “sirbe”, “amista”, entre otras. Fueron palabras que escribieron incorrectamente, por lo que en el momento se les pidió a los alumnos atención y se dio la siguiente indicación: *“Aquel que no escriba correctamente alguna palabra; tendrá que copiarla cinco veces en su cuaderno”*.

Se logró escuchar sonidos de preocupación entre los niños, así como murmullos que expresaban molestia debido a la consecuencia que obtendrían de no realizar lo que se les indicó. Un gran porcentaje de ellos era más cuidadoso al momento de escribir, intentaba prestar más atención a lo que se les presentaba en el pizarrón, pero mientras algunos prestaban atención, había quienes realizaban las actividades de la siguiente manera:

- *Alumno 1: “Listo, maestra, ya terminé”*.
- *Docente: “¿Listo?, ¿Revisaste que no te faltara nada?, recuerda la indicación”*.
- *Alumno 1: “Sí, maestra, ya corregí en el cuaderno”*.
- *Docente: “Revisa nuevamente porque sigues escribiendo palabras de manera incorrecta, ve bien en el pizarrón y encuentra tu error”*.
- *Alumno 1: “Por eso, maestra, ya chequé bien, revíseme, ya terminé”*.
- *Docente: “La palabra balor, no se escribe así; la estás escribiendo mal, apollo, crescer, tampoco se escriben así. Observa bien en el pizarrón; si no prestas atención a la escritura de las palabras, no sabrás cómo escribirlas correctamente”*.
- *Alumno 1: “Sí, maestra, ¿pero me revisa ya, por favor?”*.

- *Docente: “Ve a tu lugar y corrige; después te reviso”.*
- *Alumno 1: “Ándele, maestra, revíseme”.*
- *Alumno 2: “¡Ya terminé!”.*
- *Docente: “¿Seguiste todas las indicaciones?”.*
- *Alumno 2: “No, maestra”.*
- *Docente: “¿Entonces por qué vienes a revisar si no lo has hecho?”.*
- *Alumno 2: “Revíseme, porque si no, mi mamá me va a regañar”.*
- *Docente: “Yo no reviso si no respetaron las indicaciones”.*
- *Alumno 2: “¡Ay, maestra!, es que es un chorro, nos pone a escribir mucho”*
(Ruíz, 10 de febrero de 2025, Diario de Práctica).

Se pudo identificar con el diálogo anterior que en la estrategia utilizada no se observó que un gran porcentaje de los alumnos cumpliera con las indicaciones y las pautas gramaticales que se les pedían, esto debido a lo que según comentaron “era demasiado trabajo”, evidenciando que no les interesa más que obtener el revisado del docente ante la actividad que están realizando, sin importarles si se elaboró de manera correcta o incorrecta, o si aprendieron algo de ella.

Este momento permitió reflexionar sobre la práctica docente, pues se comprendió que fomentar la autorregulación no se limitaba a asignar responsabilidades, sino que requería acompañar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de autoobservación, automonitoreo y autorreflexión, tal como lo señaló Pintrich (2000). Sin embargo, esta actitud también puede interpretarse como parte del proceso de transición hacia un aprendizaje más autónomo, en el cual el estudiante debe aprender a asumir responsabilidades sobre su desempeño (Pintrich, 2000).

El desarrollo de esta estrategia, aunque toma elementos tradicionalistas, no puede considerarse del todo una práctica tradicional. Si bien se recurre a mecanismos como la repetición, la corrección constante y la vigilancia del uso correcto del lenguaje, el objetivo no es únicamente la memorización de reglas gramaticales, sino el fortalecimiento de habilidades cognitivas fundamentales, como la atención y la memoria.

Tal como lo señalan Crispin et al., (2011), “estas funciones mentales superiores, que son la percepción, la atención, la memoria y el lenguaje, permiten el control consciente del pensamiento y la conducta, impulsando así a un proceso de autorregulación”. Monitoreando y evaluando su propio aprendizaje al observar de manera consciente lo que se les presenta en el pizarrón.

La estrategia de solicitar a los alumnos que copien cinco veces las palabras que escribieron de manera incorrecta se enmarca como una acción correctiva con intencionalidad formativa. Si bien implica una consecuencia inmediata ante el error, se orienta a que los estudiantes tomen conciencia de sus faltas de ortografía y desarrollen mayor atención durante la escritura. Este tipo de intervención se relaciona con el proceso de autorregulación del aprendizaje, ya que, al momento de identificar los errores en sus cuadernos y corregirlos, los estudiantes se ven motivados a monitorear su propio trabajo para evitar repetir la acción correctiva. A través de esta estrategia, se busca fortalecer la fase de automonitoreo dentro de la autorregulación, permitiendo que los alumnos aprendan a revisar sus escritos y presten mayor atención a los detalles, promoviendo así la responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

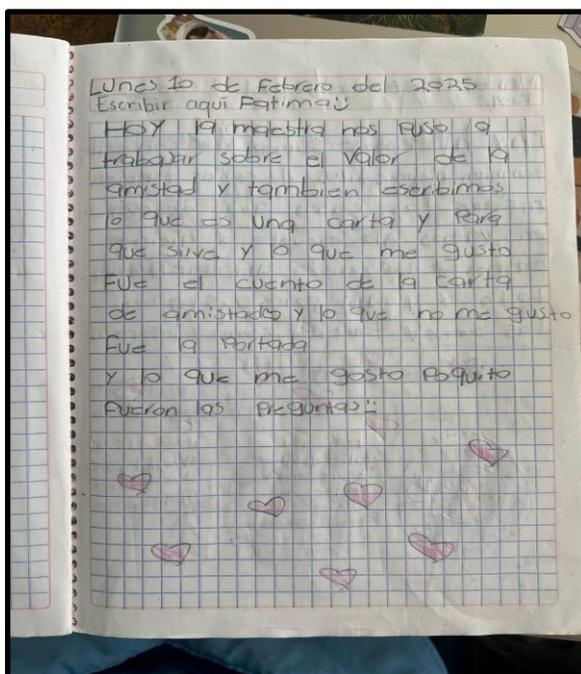
Asimismo, esta estrategia contribuye a atender las necesidades observadas en el diagnóstico grupal relacionadas con la falta de atención y cuidado en la escritura, y se convierte en un recurso sencillo que fomenta hábitos de autocontrol y de revisión constante, necesarios para el desarrollo de la autonomía académica en los estudiantes. Para algunos alumnos, resultó fructífera, ya que mostraron interés en escribir de manera correcta cada una de las palabras y lo tomaron como un reto personal, aunque también se observó que no resultó para todos, ya que la estrategia fue estresante y terminó frustrando a un porcentaje de ellos, al punto de no querer seguir con la actividad.

Si bien no funcionó con todo el grupo, esta se enfoca en generar en los estudiantes una respuesta activa ante el error, no solo por el deseo de obtener una recompensa o un reconocimiento (motivación extrínseca positiva), sino también por la intención de evitar tareas adicionales o consecuencias no deseadas (motivación extrínseca negativa), como lo señala Crispin et al. (2011).

Al finalizar la parte de la introducción al valor de la semana, se les entregó una hoja de trabajo en la que había una lectura llamada “La carta de la amistad” y un cuestionario, para fomentar la lectura e incentivar con un tema de interés para ellos. Según la libreta viajera, esta actividad fue de las favoritas entre los alumnos, por lo que este recurso permitió identificar detalles significativos en el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos, como se observa de manera gráfica en la figura 12.

Figura 12

Imagen de texto de la libreta viajera.



Fuente: Archivo propio. Fotografía de la libreta viajera elaborada por un alumno.

Como puede verse en este texto, al leer los comentarios se visualiza que los alumnos son capaces de exponer comentarios positivos o negativos sobre las actividades desarrolladas en la sesión. El analizar lo que hicieron durante el día es una muestra de cómo se comienza a desarrollar la capacidad de autorreflexión, proceso que se relaciona directamente con la autorregulación del aprendizaje, como lo señala Zimmerman (2000).

Al analizar lo realizado durante la sesión, los alumnos demuestran la capacidad de observar y evaluar sus propias acciones, lo que implica reconocer tanto aciertos como áreas de oportunidad. Este proceso permite desarrollar la autorreflexión, entendida como la habilidad para identificar fortalezas y debilidades en el propio aprendizaje. Al fomentar esta reflexión, se contribuye a que los estudiantes adquieran conciencia sobre sus estrategias y comportamientos, lo que resulta fundamental para regular sus emociones, motivaciones y acciones en futuras actividades.

Posterior a esto, se introdujo el tema central del proyecto, mediante una conversación grupal en la que los estudiantes respondieron preguntas como: *¿Qué saben acerca de las cartas? ¿Alguna vez han enviado o recibido una carta? ¿Qué piensan acerca de ellas?* A lo que respondieron que no, moviendo la cabeza, y otros respondieron gritando: *¡Yo nunca he enviado cartas!* Por lo que se detuvo la explicación para recordar las tres reglas que se han manejado dentro del aula: a) regla número uno, no hablar, ni levantarme de mi lugar cuando la maestra o algún compañero estén dando una explicación o al frente del pizarrón; si quiero participar, debo levantar la mano; b) regla número dos, no levantarme de mi lugar si no es necesario; y c) regla número tres: No avisar que ya terminé la actividad, ni levantarme a revisar o pedir aprobación si no se les da la indicación de hacerlo.

Tal como lo describe Schunk (2012), la autorregulación se forma a partir de un proceso en el que los niños aprenden a controlar su comportamiento por sí mismos, a medida que asimilan las ideas y normas que inicialmente les son enseñadas por otras personas, como los adultos. En un inicio, dependen de instrucciones externas, pero con el tiempo, gracias al uso del lenguaje personal y otras estrategias mentales, comienzan a guiar sus propias acciones. Este cambio hacia un pensamiento autónomo ocurre a través de la interiorización de esas orientaciones externas, lo cual resulta clave para que desarrollen la capacidad de autorregularse.

Después de recordar las tres reglas del aula, los alumnos comenzaron a levantar la mano para poder participar de manera ordenada:

-Alumno 1: “Yo no he escrito ni he enviado cartas”.

-Alumno 2: *“Yo tampoco he escrito cartas”*.

-Alumno 3: *“No es cierto, maestra, si hemos escrito cartas”*.

-Alumno 1: *“A que no es cierto”* (Ruíz, 10 de febrero de 2025, Diario de práctica).

Por lo que se les recordó que algunos de ellos han obsequiado cartas o recados expresando sus sentimientos o compartiendo lo que les parecían las clases, intentando que asociaran el nuevo contenido sobre las cartas con sus conocimientos previos. Fue entonces cuando al unísono exclamaron: *“¡aaaaaaa sí!, ¡ya me acordé, maestra!, ¡yo le he escrito cartas a mi mamá!”*.

Posteriormente, se realizó una lluvia de ideas sobre el uso de las cartas, sus propósitos y los elementos que deben incluir, la cual fue registrada en el pizarrón y copiada en los cuadernos. Esta información se obtuvo de la participación de los alumnos, quienes al recordar y encontrar palabras clave como “comunicar”, “expresar”, “compartir” pudieron formar nuevos conceptos para completar el esquema.

Para reforzar la actividad, se les proporcionó el Libro de Texto Gratuito (LTG) de “Proyectos Comunitarios”, en el que se realizó la lectura en plenaria de la página 72. Después respondieron en sus cuadernos las preguntas de la página 73, punto 2, incisos a, b y c. La indicación se dio en dos ocasiones; algunos alumnos estaban distraídos, platicando o incluso hubo quienes estaban fuera de su lugar jugando en otras filas, por lo que se repitió una tercera vez, pidiendo que pusieran mucha atención porque no se repetiría nuevamente.

Dos minutos después dijeron lo siguiente: *“¿Qué tenemos que hacer, maestra?”*, *“Es que no entendí”*, *“Pero ¿cómo las respondo?”*, *“¿Cuáles preguntas?”*, *“¿En qué libreta?”*. Ante estas dudas hubo alumnos que les respondieron y les dieron la indicación acerca de lo que se tenía que hacer. Al terminar, dos alumnos se acercaron a avisar que ya habían culminado sus actividades, por lo que nuevamente algunos de sus compañeros les gritaron: *“¡No se deben levantar!”*, *“La maestra dijo que no nos levantáramos”*, se seguían escuchando murmullos que poco a poco incrementaban el ruido dentro del salón.

La necesidad de repetir las instrucciones varias veces y el ruido creciente reflejan que los estudiantes no han internalizado las normas de convivencia y concentración necesarias para el aprendizaje efectivo. Además, el hecho de que algunos alumnos no comprendieran qué debían hacer o en dónde responder indica que es necesario reforzar la claridad en la comunicación de las consignas y asegurarse de que todos los estudiantes comprendan las expectativas. Esta situación también revela que los alumnos aún están en proceso de desarrollar habilidades de autorregulación conductual, especialmente en cuanto al control de impulsos, la atención sostenida y el respeto hacia los acuerdos grupales.

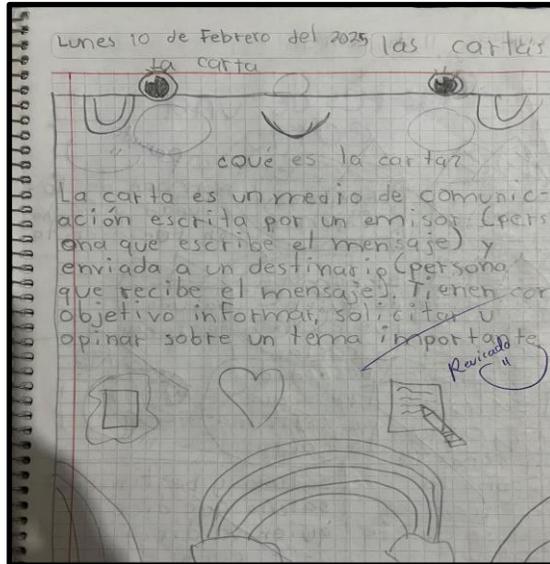
Por tercera ocasión se pausaron las actividades; se les dio la consigna de que, a la cuenta de tres, todo el grupo debía guardar silencio. Si no respetaban las reglas mencionadas al inicio del día, no se les otorgarían los sellos para su tabla; esta estaba impresa en papel donde se encontraban seis espacios que debían llenar para evidenciar las actividades que completaron durante la sesión y servían para registrar y obtener el porcentaje dado para trabajos en el aula, el cual tenía un valor del 40% de la calificación. También se les compartió que, si no terminaban la actividad en tiempo y forma, los sellos destinados para esta actividad se perderían y no se podrían recuperar.

Se obtuvo una respuesta positiva por parte de los alumnos; dicha tabla representaba para ellos una meta, así como una responsabilidad. En repetidas ocasiones mencionaron que “querían tener todos los sellos para evitar que les llamaran la atención en casa”. Esto demuestra que el recurso material “bitácora de sellos” cumple una función motivadora, así como de control, ayuda en las limitaciones del tiempo y proporciona a los alumnos una tarea para cumplir, como lo señala Schunk (2012).

Antes de llegar al final de la sesión, se presentó un sobre gigante con una cara sonriente, con la pregunta escrita dentro: *¿Qué es una carta?* Así como su concepto, los alumnos debían de copiar lo que se les presentaba en el recurso didáctico de apoyo, para conocer y definir teóricamente la misma. Se realizó una exposición y los alumnos procedieron a copiarla en su cuaderno. Tal como se muestra en la figura 13.

Figura 13

Cuaderno de los alumnos



Fuente: Archivo propio. Fotografía de la libreta de los alumnos.

Al observar a los alumnos, se puede percibir que el uso de elementos gráficos donde se pueda colorear o dibujar les provoca cierto interés y se apropian de los contenidos con mayor facilidad, los comentarios positivos como: *¡Qué bonito, maestra! ¿Cómo hizo los ojitos para hacerlos igual? ¡Me gusta mucho cuando nos hace dibujar!* Reafirman que el uso de gráficos y figuras capta la atención de los niños porque son visualmente atractivos, lo que activa su interés y curiosidad. Esto, según Vygotsky (2008), favorece la atención voluntaria, una función mental superior que facilita el aprendizaje consciente.

Al finalizar la sesión, se rescataron participaciones grupalmente; se observó como alumnos que estaban particularmente enfocados y atentos a la clase lograron apropiarse de conceptos y contenidos mejor que aquellos que no estaban prestando atención.

- *Docente: “Entonces, para finalizar esta actividad, ¿Para qué podemos decir que nos sirve una carta?”*
- *Alumno 1: “Para comunicarnos”.*
- *Docente: “Allá atrás, ¿Para qué nos sirven las cartas?”*
- *(Se podía escuchar la plática de ciertos alumnos en un volumen de voz muy alto, así como verlos fuera de su lugar).*

- *Docente: “A ver, aquellos niños que están parados, ¿Qué me pueden decir de la pregunta que les hice?”*
- *(silencio).*
- *Docente: “Aquí me quedo esperando su respuesta”.*
- *(silencio).*
- *Alumno 2: “¡Yo, maestra!, ¡yo!”*
- *Docente: “Pasen a sentarse y pongan atención para que puedan comprender el tema. Al próximo que no me responda, pierde un sello de su tablita por no respetar las reglas del aula. “Levantando la mano vamos a ir participando”.*
- *Alumno 2: “Las cartas nos ayudan a comunicarnos, por ejemplo, cuando nuestra familia está lejos o cuando queremos decirles nuestros sentimientos”.*
- *Alumno 3: “También para contar noticias, como a los familiares que están en Estados Unidos”.*
- *Alumno 4: “Son un medio de comunicación”.*
- *Docente: “¡Muy bien! Entonces, ya sabemos para qué sirven las cartas; ahora nos toca aprender cómo se hace una carta. ¿Para qué creen?”.*
- *Todos: “¡Para escribir cartas!” (Ruíz, 10 de febrero de 2025, Diario de práctica).*

En el diálogo anterior podemos identificar a un grupo reducido de alumnos que no pudieron contestar a las interrogantes que se les presentaban. Uno de los principales motivos por el cual estaban distraídos fue el hecho de no priorizar el terminar las actividades antes de platicar o jugar con sus compañeros, mientras que aquellos alumnos que sí prestaron atención y se involucraron en la clase, no tuvieron problema para responder ante los cuestionamientos, reflejando así una deficiencia dentro del proceso de autorregulación, ya que fueron incapaces de priorizar tareas y de fijarse metas (Zimmerman, 2000).

Para garantizar un seguimiento adecuado del aprendizaje y la participación de los estudiantes en el desarrollo del proyecto comunitario, se implementó un sistema de evaluación basado en una lista de cotejo y una bitácora semanal de sellos. Estos instrumentos

permitieron recopilar información objetiva sobre el desempeño de los alumnos en relación con los objetivos del proyecto y las actividades realizadas en cada sesión.

De la misma manera, a lo largo del día se evaluaron las respuestas ante las consignas dadas y el seguimiento de reglas básicas dentro del aula. Se monitoreó la forma de trabajo de cada uno de los alumnos, contabilizando en repetidas ocasiones cuántas veces se levantaban a preguntar, cuántas veces solicitaban ayuda, cuántas veces salían al baño y qué porcentaje de alumnos pudo culminar las actividades del día, tomando en cuenta los factores que Zimmerman señala que se pretenden desarrollar durante la fase 1 de *Planificación*.

Se evaluó principalmente a través de la observación directa durante las actividades planteadas en la sesión. Se prestó especial atención a la forma en que los alumnos planificaban sus acciones, se enfrentaban a los desafíos, como regulaban sus emociones ante la frustración al desarrollar las actividades y la espera, así mismo, la manera en que ajustaban su conducta a partir de la retroalimentación recibida y su respuesta ante ella. Durante la dinámica grupal, se pudo observar si los estudiantes eran capaces de seguir instrucciones, mantenerse enfocados en la tarea y tomar decisiones responsables en su forma de participar.

El trabajo emocional es fundamental para el desarrollo de competencias y habilidades, ya que, al regular sus emociones, los alumnos pueden mantener la motivación, controlar impulsos y enfrentar dificultades con mayor resiliencia. Al aprender a manejar emociones como la frustración o la impaciencia, los estudiantes desarrollan habilidades socioemocionales esenciales, como el autocontrol, la empatía y la resiliencia, las cuales son necesarias para interactuar adecuadamente en contextos escolares y sociales. Esto les permite tomar decisiones más conscientes y responsables, mejorar su atención y perseverancia, lo que a su vez favorece la autorregulación del aprendizaje y el logro de mejores resultados académicos.

Uno de los aspectos clave fue el seguimiento del comportamiento autorregulado en situaciones concretas, como respetar turnos de palabra, escuchar activamente a sus compañeros y controlar impulsos. Estos elementos fueron indicadores relevantes del nivel de autorregulación que cada alumno estaba desarrollando. Asimismo, se identificaron

momentos en los que algunos estudiantes, tras recibir una indicación o apoyo, fueron capaces de modificar su actitud o estrategia, demostrando un proceso de autorreflexión y ajuste en su forma de actuar, lo cual forma parte esencial de la autorregulación del aprendizaje. La observación sistemática y la toma de notas permitieron reconocer avances y áreas de oportunidad en cada estudiante.

Para cerrar la sesión, se dejó como tarea preguntar a un familiar si alguna vez escribió o recibió una carta, y con qué propósito lo hizo. Esta actividad no requería que los alumnos la escribieran, sino que escucharan para que la compartieran en la siguiente clase.

Al analizar y reflexionar sobre la práctica, se identifica que la intervención realizada permitió generar un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes pudieron comenzar a ejercitar habilidades vinculadas a la autorregulación, gracias a una planificación estructurada, el uso intencional de recursos didácticos y la guía cercana por parte del docente. La propuesta logró que los alumnos se involucrarán activamente en sus procesos de aprendizaje, al promover momentos de autonomía y toma de decisiones, aunque todavía con apoyos significativos por parte del adulto.

Durante la sesión se implementaron metodologías constructivistas y tradicionales. Este enfoque mixto, que combina elementos tradicionales con principios de la psicología del aprendizaje autorregulado, resulta positivo porque no se limita a castigar el error, sino que lo convierte en una oportunidad para mejorar, fortaleciendo la conciencia del estudiante sobre la calidad de su propio trabajo, como lo señala Printch (2000). Así, las estrategias no imponen el conocimiento, sino que lo construyen a partir de la experiencia, las emociones y la reflexión.

Las consignas jugaron un papel fundamental en la planificación, ya que establecieron claridad en las reglas del aula y en la forma en que debían abordar la actividad. Las estrategias como la lluvia de ideas, la lectura en plenaria y el uso del LTG de “Proyectos Comunitarios” ayudaron a organizar el conocimiento y brindaron una guía estructurada sobre los aprendizajes esperados, pero también resultan un área de debilidad en la práctica docente debido al uso de tecnicismo o de lenguaje que no es el común entre los alumnos, por lo que

se tiene que buscar que los alumnos, conforme al desarrollo de las actividades, se apropien de nuevas palabras que puedan incluir en su léxico, buscar estrategias para que esto suceda es tarea del docente.

En otro orden de ideas, se analizaron las debilidades de la intervención y se dedujo que, si bien la clase tuvo momentos de autonomía, en ciertos puntos se percibió una tendencia al control excesivo del proceso, esto debido a las prácticas comunes que ya existían dentro del aula, donde el docente debía de controlar absolutamente todo para evitar un descontrol en el grupo. Por lo que se recomienda encontrar un balance y fomentar la autorregulación, permitiendo a los alumnos ser ellos quienes controlen sus impulsos, conductas y momentos de aprendizaje, todo esto mediante el correcto uso de los recursos didácticos, que serán la guía para que ellos puedan marcar sus límites propios y las metas que desean cumplir.

El diseño de la sesión cumplió con el objetivo de introducir recursos didácticos que apoyaran el aprendizaje, pero evidenció la importancia de equilibrar la supervisión docente con la confianza en la capacidad de los alumnos para autorregularse. Se concluyó que permitir a los estudiantes gestionar sus impulsos y conductas, dentro de un marco claro de reglas y apoyos, resulta indispensable para fortalecer su autonomía y motivación.

Sesión 2. “La carta”

La sesión número 2 se llevó a cabo un 12 de febrero del 2025, con un total de 27 alumnos. El proceso de desarrollo de aprendizaje para trabajar fue identificar características y funciones de las cartas y otros textos epistolares enviados o recibidos por vía postal o electrónica.

Aunado a esto, se dio seguimiento al codiseño del *Plan analítico* que se planteó por la institución, tomando como punto de partida la principal problemática falta de valores, realizando actividades para fortalecer el valor de la amistad, implícitamente la responsabilidad y el respeto entre el grupo y la comunidad estudiantil. Los materiales y recursos utilizados fueron: el pizarrón, el cuaderno de los alumnos, una tablet, un libro epistolar, una carta gigante, hojas de trabajo y la bitácora de sellos.

La sesión comenzó dando los buenos días a los alumnos, quienes tenían un semblante en el que se percibía cansancio y alteración del descanso nocturno. Por lo que se repartió a cada fila marcadores para el pizarrón, entregando a cada uno de los seis alumnos que la conformaban uno de diferente color. En la esquina superior derecha se colocó una pregunta: *¿Cómo te sientes el día de hoy?* Conforme ellos pasaban a dibujar cómo se sentían, mostraban mucho entusiasmo de escribir en el pizarrón; tal es el caso de alumnos que aún no consolidan habilidades de escritura. Ellos decidieron pasar a dibujar en el pizarrón; respetando indicaciones y con ayuda de sus compañeros, lograron dibujar la carita que representaba su estado de ánimo.

También se dio el caso en el que algunos de ellos, después de dibujar lo que estaban sintiendo, esperaron pacientes en su lugar para poder compartir con los demás el motivo por el que estaban tristes o enojados. La actividad se realizó con la finalidad de cortar con la tensión que se sentía en el aula, despertar a los alumnos incluyéndolos en una dinámica de integración en la que pudieran expresarse y conocerse. Se dio la consigna de que la clase comenzaría con el grupo ubicando su carita en el pizarrón y compartiendo el motivo de sentir esa emoción.

- *Docente: “Levantando la mano y localizando en el pizarrón su carita: ¿Alguien quiere expresar cómo se siente el día de hoy?”.*
- *Alumnos: “¡Yo!, ¡Yo!, ¡Yo!” (se observaron muchas manos levantadas).*
- *Docente: “Muy bien, en orden y con ayuda de nuestro dedito preguntón elegiremos quién empieza... ¡Adelante, el dedito te eligió a ti!”.*
- *Alumno 1: “Esta es mi carita”.*
- *Docente: “¿Una carita triste? ¿Por qué estás triste? ¿Quieres compartirlo con nosotros?”.*
- *Alumno 1: “No” (moviendo la cabeza).*
- *Docente: “No pasa nada, si quieres platicar, cuando terminemos las participaciones podemos hacerlo, ¿De acuerdo?”.*
- *Alumno 1: “Sí” (Ruíz, 12 de febrero de 2025, Archivo de video).*

Se presentó el caso de alumnos que estaban tristes, pero no pudieron expresar frente a los demás lo que sentían. A pesar de querer participar en la actividad, se pudo observar que, lejos de querer compartirlo con el grupo, los alumnos buscaban atención. Ya que en reiteradas ocasiones durante la sesión se acercaron a buscar acompañamiento debido al problema por el que estaban atravesando. Este factor logró crear una distracción en el estudiante y no permitió que enfocara su atención y definiera metas durante el día.

Esta actividad de inicio resultó fructífera, ya que permitió a los estudiantes un mejor desenvolvimiento al momento de tener que expresar sus emociones; de la misma manera abonó en el desarrollo de habilidades autorregulatorias, como lo son esperar turnos, la escucha activa y el control de impulsos (Zimmerman, 2000). Posterior a esto, se realizó una de las actividades permanentes orientadas al fomento de valores, en la que los alumnos debían descifrar cuatro preguntas sobre el valor de la amistad que estaban escritas en el pizarrón de manera incorrecta; ellos debían ordenarlas, copiarlas en su cuaderno de manera correcta y contestarlas.

Pero, antes de comenzar la actividad y buscando fomentar la regulación de los tiempos en el desarrollo de las tareas de clase, se les presentó a los alumnos el recurso didáctico “*El ratón come queso*”, que tenía la función de ser un cronómetro virtual, en el que se mostraba a un ratón que comía manzanas, ejemplificando visualmente el transcurso del tiempo. Al finalizar las manzanas, terminaba comiendo una pieza de queso; en ese momento sonaba una alarma indicando que los minutos preestablecidos habían llegado a su fin y no podrían seguir con la actividad. Se compartió con los alumnos esta indicación, así como se recordaron las tres reglas de clase, buscando prevenir algún accidente, ya que la tableta iba a estar colocada en el escritorio y se podría caer con facilidad si ellos se paseaban cerca, como se muestra en la figura 13.

Figura 13

Recurso didáctico “Ratón come queso”



Fuente: Archivo propio. Fotografía del recurso didáctico “Ratón come queso”

Se percibió a los estudiantes muy emocionados ante este recurso; todos querían ver los gráficos que se presentaban en la tableta móvil. Se les indicó que únicamente tendrían 10 minutos para poder completar sus preguntas y, posterior a esto, tendrían que levantar la mano para revisar.

Según Díaz (2010), el desarrollo del aprendizaje autorregulado “se da cuando los estudiantes autorregulan su aprendizaje, establecen objetivos, aplican estrategias, supervisan su ejecución, modifican su contexto si es necesario, *gestionan el tiempo*, se autoevalúan y ajustan sus métodos con base en los resultados obtenidos” (como se citó en Van Eekelen, 2005; Zimmerman, 2002). Es por ello que se les presentó este recurso, con el fin de monitorear el tiempo y este no se perdiera con actividades fuera de las consignas dadas en clase.

Al mismo tiempo, se utilizó como un elemento motivador para que los alumnos terminaran sus actividades con entusiasmo y fue así como la actividad se convirtió en un juego donde cada uno de ellos comenzó una competencia de terminar antes de que el ratón

podiera llegar al queso. En medio de esta dinámica, ocurrió un incidente: una alumna se levantó sin motivo aparente y, al pasar junto a un escritorio, la tableta que estaba sobre él cayó al suelo.

- *Alumnos: “¡Ya la tiraste!, ¡Siéntate!, ¡No te pares!”.*
- *Docente: “¡Ey!, no le griten, ¿Qué pasó?, ¿Por qué estás fuera de tu lugar?”*
- *Alumna: “Es que le iba a decir algo a mi compañera”.*
- *Docente: (levanta la tableta).*
- *Alumnos: “¿Se rompió, maestra? ¿Qué le pasó?”.*
- *Docente: “No se rompió, pero ¿Por qué creen que les digo que no podemos estar parados fuera de nuestro lugar si no tenemos un motivo?”.*
- *Alumno 1: “Porque nos quita sellos”.*
- *Docente: “No, ¿Qué acaba de pasar, porque alguien estaba fuera de su lugar?”*
- *Alumno 2: “Se cayó la tablet”.*
- *Docente: “Y así como con la tablet, nosotros también podemos tener algún accidente o también comenzamos a distraernos; recuerden que para todo hay tiempo” (Ruíz, 12 de febrero de 2025, Archivo de video).*

Se logró observar que, a pesar del distractor, la mayoría del grupo continuó trabajando de forma autónoma, manteniéndose en su lugar, revisando el tiempo restante y avanzando en la tarea. Algunos incluso intervinieron de manera positiva, tratando de ayudar a su compañera a retomar el ritmo, dándole sugerencias y recordando lo que estaban haciendo. Fue significativo escuchar a los alumnos usar frases como “*ya no te levantes, ya casi terminas*”, “*concéntrate*” o “*acuérdate de que, si terminas bien, ganas un sello*”, lo que demuestra el desarrollo de habilidades metacognitivas y de regulación emocional.

Esto se explica porque los alumnos, al mantenerse enfocados a pesar de las distracciones, demostraron la capacidad para monitorear y evaluar su propio comportamiento y progreso, lo que es una manifestación clara de habilidades metacognitivas. Además, al intervenir para apoyar a sus compañeros con sugerencias y palabras de ánimo, evidenciaron

un manejo consciente de sus emociones y una disposición para regularlas, favoreciendo un ambiente colaborativo y de apoyo mutuo.

Este incidente, aunque breve, fue una muestra clara de cómo los estudiantes comienzan a poner en práctica procesos de autorregulación del aprendizaje: establecen metas (terminar antes del ratón), controlan su atención, supervisan su avance, regulan emociones frente a un contratiempo y son capaces de motivarse y motivar a otros para mantener el enfoque en la tarea (Printch, 2004).

Retomando los contenidos del proyecto, se les presentó a los alumnos un libro epistolar, *“Cartas a Chepita”* del autor Jaime Sabines, con el fin de que los alumnos observarían que las cartas han marcado la historia de diferentes maneras y en diferentes áreas, tal es el caso de la literatura. Se les explicó que el libro estaba compuesto de las cartas que el autor le escribía a su esposa; lo pasaron por filas para poder observar con detenimiento

Posteriormente, se les presentó una carta enviada por Miguel Hidalgo y se expuso a los alumnos el papel tan importante que las cartas desempeñaron a lo largo de la historia. Ellos se quedaron asombrados y mostraron gran interés en el tema; por medio de preguntas detonadoras se rescataron conocimientos previos: *¿Qué elementos conforman una carta? ¿Qué elementos observaron que se encuentran en las cartas? ¿Cómo escribirían una carta?*

No se registraron comentarios por parte de los estudiantes, hasta que uno de ellos comentó que en las cartas había que saludar: *“Las cartas empiezan con un hola”*. Retomando ese comentario, se alentó a los alumnos a participar. *“¿Qué otra cosa podemos encontrar en las cartas?”*, se escuchó a un alumno murmurar. *“Pues llevan escrito adentro”*. Partiendo de esto, se introdujo al tema central de la sesión, el cual fue exponer las partes de la carta.

Se dibujó en el lado izquierdo del pizarrón una serie de sobres donde se encontraban conceptos como saludo, lugar y fecha, cuerpo o texto, despedida y nombre o firma. Del otro lado del pizarrón se escribió de qué se trataba cada uno de estos conceptos para que posterior a esto, de manera grupal, se uniera cada parte de la carta con su posible descripción. Al momento de leer lo que se colocó en el pizarrón, los alumnos estaban dispersos, no prestaban atención ni atendían a las indicaciones, imposibilitando el desarrollo de la clase. Por lo que

se implementó una pausa activa llamada “congelados”, donde al gritar esta palabra absolutamente nadie podía moverse ni hablar, esto principalmente para que aquellos que estaban fuera de su lugar quedaran expuestos, y aquellos que estaban platicando no lo hicieran más.

Mientras el congelado mostraba ser una buena dinámica de juego, para una reducida cantidad de alumnos, el juego no les resultaba interesante, y procedieron a seguir platicando.

- *Docente: “Estamos congelados, no se puede hablar; el que hable o se mueva pierde”.*
- *Alumno 1: “Estamos congelados, pero usted nunca dijo que no podíamos hablar”.*
- *Docente: “Los congelados no pueden hablar porque no pueden moverse”.*
- *Alumno 1: “Pero no me estoy moviendo, solo estoy hablando”.*
- *Docente: “Al hablar, estás moviendo la lengua y los labios, así que ya perdiste en el juego”.*
- *Alumno 1: “No, maestra, ya”.*
- *Docente: “Muy bien, así congelados, voy a seguir la explicación y cuando yo diga descongelados, rápidamente vamos a ordenar en nuestro cuaderno la información; para esto tendrán únicamente 10 minutos que serán marcados por el ratón come queso, no se queden atrás porque tenemos que seguir con otras actividades” (Ruíz, 12 de febrero de 2025, Archivo de video).*

El ratón come queso jugó un papel protagonista en el desarrollo de la sesión; los alumnos competían con el ratón para revisar antes de que este se comiera el queso. Fue una estrategia que los motivó y los incentivó a terminar sus trabajos sin distracciones y con mayor rapidez. Tal como lo explica Díaz (1996), “los recursos y materiales didácticos son todo el conjunto de elementos, útiles o estrategias que el profesor utiliza, o puede utilizar, como soporte, complemento o ayuda en su tarea docente”. Así como se utilizó el recurso didáctico para el control del tiempo para propiciar el fomento de la autorregulación de los alumnos, también abono a la práctica docente, ya que limitó los tiempos de trabajo para tener un mejor control sobre el grupo.

Posterior a esto, se pegó en el pizarrón un apoyo visual en el que se presentaba una carta gigante. Con ayuda del grupo, se colocaron las partes de la carta, pero, nuevamente, dejaron de prestar atención a los comentarios grupales y al rescate de conocimientos que se estaba presentando. Un porcentaje perdió el interés a los pocos minutos, imposibilitando el tener un momento de reflexión y de diálogo entre compañeros. Al notar que la actividad estaba perdiendo el enfoque, se les entregó una hoja de trabajo a cada alumno, igual al gráfico que se les mostró; ellos tenían que responder basándose en las respuestas que en plenaria se compartieron.

Al revisar los cuadernos, se pudo percibir que alrededor de 10 estudiantes respondieron la actividad correctamente; los 17 restantes escribieron lo que se les ocurría, inclusive palabras que no tenían concordancia con el contenido, por lo que se decidió retomar nuevamente la explicación, pero en esta ocasión los alumnos debían pasar al pizarrón a escribir según se solicitara. Se les recordó que, si bien la actividad se había respondido grupalmente, quien no completara su hoja correctamente, no tendría los sellos destinados para la actividad.

Fue entonces cuando los alumnos mostraron un mayor interés por lo que se les estaba solicitando y comentaron lo siguiente: “*¿Si termino, me pone un sello?*” “*¿Y si termino todos los trabajos, me pone los sellos que me faltan?*” Se observó que el recurso empleado para el registro de actividades tenía una función clara; se estaba perdiendo el enfoque principal: ellos comenzaron a limitarse a realizar las tareas de clase únicamente para conseguir sellos, tomando este recurso como una motivación extrínseca, ya que realizar algo para recibir una recompensa, es decir, hacer la tarea encargada “con cierta motivación”, pues desde el inicio está claro que por realizarla se obtendrá un beneficio.

Asimismo, se presentó a los alumnos el recurso didáctico llamado “Buscaminas”, que está estructurado como un tablero de juegos, el cual tuvo la finalidad de crear un ambiente de aprendizaje en el que los alumnos se sintieran cómodos al participar. En este tablero se encontraban imágenes que contenían diferentes consignas para cumplir. Cuando se levantaba el círculo y se encontraban con un pastelito, los alumnos podían elegir qué hacer en su

participación, si darle la oportunidad a alguien para responder por él o tomar algún comodín. De la misma manera, cuando aparecía alguna bomba, esta representaba tener que participar respondiendo preguntas sin ayuda acerca del tema que se estaba revisando. El tablero se muestra en la figura 14.

Figura 14

Recurso didáctico “Buscaminas”



Fuente: Archivo propio. Fotografía del recurso didáctico “Buscaminas”

Este recurso didáctico tuvo una función motivadora, tal como lo explica García (2022): sirvió para despertar el interés por el conocimiento en el alumno; evaluar el desempeño en un tema puntual para así saber qué tanto del aprendizaje fue exitoso. Esto se vio reflejado con la participación de alumnos poco participativos, que observaron una oportunidad para jugar y no dudaron en hacerlo.

Se pudo observar que a algunos les costó trabajo pasar al frente; sus movimientos denotaban su nerviosismo, pero no se resistieron y participaron con mucho entusiasmo. De este recurso se obtuvo la respuesta que se buscaba, crear un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes, motivados por un recurso llamativo y didáctico, se sintieran en confianza para compartir ideas con sus compañeros, de manera controlada y sistematizada. Tal como se muestra en la figura 15.

Figura 15

Alumno participando con el recurso didáctico “Buscaminas”.



Fuente: Archivo propio. Fotografía de un alumno participando con el recurso didáctico.

Al finalizar su participación, se pudo observar un cambio en la actitud y en la conducta de los demás compañeros. Por lo que se tomó este momento de atención sostenida para retomar la explicación de cada uno de los elementos de la carta. Para dar continuidad al tema, se les pidió a los alumnos de manera grupal responder y colocar en el pizarrón las partes de la carta según correspondiera. De acuerdo con las indicaciones anteriormente mencionadas sobre el uso del recurso, se tomaron participaciones al azar, y de acuerdo con lo que los alumnos respondían, los demás compañeros confirmaban la respuesta o discrepaban con el participante. Fue entonces cuando se logró concluir de manera efectiva, con aprendizajes que se obtuvieron por medio de retroalimentaciones en plenaria.

De manera general, se puede señalar que esta sesión contribuyó significativamente al desarrollo de procesos de autorregulación en los estudiantes. A través del recurso didáctico “Ratón come queso”, que tuvo una función de soporte para el docente, ya que abonó a que los estudiantes tuvieran un mejor control de su tiempo, y de este modo el docente obtuvo un beneficio al usarlo para lograr tener un mejor desarrollo de los tiempos de la sesión. Los alumnos se enfrentaron a desafíos que implicaban no solo la aplicación de conocimientos, sino también el control de impulsos, la toma de decisiones conscientes y la reflexión sobre

sus propios errores. Fue evidente cómo algunos comenzaron a monitorear su desempeño, identificando qué estrategias les resultaban útiles y cuáles necesitaban ajustar para, en este caso, completar el tiempo.

Un elemento relevante en esta sesión fue la confrontación de saberes entre las concepciones iniciales respecto a la autorregulación y lo que se evidenció en la práctica. Inicialmente, se pensaba que las fases de la autorregulación eran más sencillas y lineales; sin embargo, al observar el desempeño de los alumnos, se reconoció que dichos procesos son más complejos y requieren múltiples intervenciones, tiempo y acompañamiento. Por ejemplo, la fase de autorreflexión no siempre surgió de manera espontánea, y muchos alumnos necesitaron andamiajes concretos (como preguntas guiadas y tiempo de reflexión) para identificar sus aciertos y áreas de mejora.

Una de las principales fortalezas de la intervención fue la apertura de la clase con una dinámica emocional mediante el uso de caritas dibujadas en el pizarrón. Esta actividad propició un espacio seguro donde los estudiantes pudieron expresar, aunque en algunos casos de forma no verbal, su estado emocional. Dicha acción, favoreció el desarrollo de habilidades relacionadas con la autorregulación emocional y social, como el respeto por los turnos, la escucha activa y el reconocimiento de emociones propias y ajenas, aspectos que Zimmerman (2000) destaca como fundamentales para el aprendizaje autorregulado.

Asimismo, el uso de recursos didácticos como el “Ratón come queso” y el “Buscaminas” demostró ser altamente motivador para los alumnos, ya que les permitió gestionar el tiempo, organizar sus respuestas y trabajar bajo presión sin perder el enfoque de la tarea. Estos materiales no solo facilitaron el monitoreo del tiempo, sino que ayudaron a los estudiantes a establecer metas a corto plazo (como terminar antes de que el ratón llegará al queso) y a regular su comportamiento, aun ante imprevistos como la caída de la tableta. Como lo afirman Díaz (2010) y Printch (2004), este tipo de herramientas abona a la implementación de estrategias que permiten a los alumnos supervisar, adaptar y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

En términos de debilidades, se detectaron momentos de dispersión y falta de atención por parte del grupo, particularmente durante las explicaciones colectivas sobre las partes de

la carta. El juego de “congelados”, si bien fue eficaz para algunos, no logró captar el interés del grupo en su totalidad, lo cual evidencia la necesidad de diversificar las estrategias de manejo de grupo y buscar herramientas que motiven de forma intrínseca a todos los estudiantes. Además, se observó una tendencia creciente hacia la motivación extrínseca, cuando el uso de los sellos comenzó a volverse el centro del interés de algunos alumnos, quienes enfocaron sus esfuerzos no en el aprendizaje en sí, sino en la obtención del incentivo.

Este aspecto contrasta con los principios de la autorregulación, que, como mencionan Van-Eekelen, et al., (2005), debe llevar al estudiante a establecer objetivos personales, monitorear su avance y realizar ajustes con base en sus propios criterios de mejora. En este sentido, el exceso de dependencia en las recompensas externas podría limitar el desarrollo de una motivación auténtica hacia el aprendizaje. La observación realizada a lo largo de la sesión sugiere que es necesario encontrar un equilibrio entre el refuerzo externo y la promoción del interés y la responsabilidad personal.

Otra área de oportunidad detectada fue la falta de comprensión clara sobre el contenido trabajado en algunos momentos, como lo evidenció el hecho de que una parte considerable del grupo respondió incorrectamente a la hoja de trabajo sobre las partes de la carta, aun después de una explicación grupal. Esto llevó a retomar la actividad, ahora de forma más participativa, lo que finalmente derivó en una mejor apropiación del contenido. Esta situación revela la importancia de utilizar estrategias que combinen la explicación docente con la participación activa del alumno, y que incluyan múltiples formas de representación del contenido para asegurar su comprensión, como lo propone Díaz (1996).

En cuanto a las acciones de mejora, se sugiere planear pausas activas que realmente conectan con los intereses del grupo y diversifiquen el tipo de estímulo ofrecido. También es recomendable fomentar en mayor medida la motivación intrínseca, dando énfasis al valor del esfuerzo, el logro personal y el disfrute del aprendizaje, más allá de los incentivos materiales. Del mismo modo, podría profundizarse en estrategias de evaluación formativa, con el fin de obtener información más precisa sobre el proceso de aprendizaje individual y colectivo.

Respecto a la evaluación, esta se desarrolló de forma continua y formativa a lo largo de la sesión. Se observaron momentos clave de retroalimentación inmediata, tanto a través

de la observación directa del trabajo en cuaderno, como mediante la participación grupal en el pizarrón y el uso de recursos interactivos como el “Buscaminas”. Esta modalidad de evaluación permitió identificar el nivel de comprensión de los alumnos, corregir errores en el momento y ajustar la intervención según las necesidades detectadas. Además, se evidenció una evaluación autorregulada por parte de los estudiantes, quienes comenzaron a monitorear y ajustar sus comportamientos para alcanzar metas concretas, como terminar la tarea a tiempo o ayudar a un compañero.

Desde la práctica docente fue satisfactorio observar claridad el manejo de la actividad y la implementación de los recursos seleccionados, ya que lograron captar la atención de los alumnos y promover una participación más activa y colaborativa. Los recursos, especialmente el “Buscaminas” y “Ratón come queso”, facilitaron la comprensión del contenido al ofrecer una dinámica lúdica y motivadora que favoreció la interacción entre los estudiantes. Sin embargo, también se reconoce que es necesario mejorar algunos aspectos, como la planificación de pausas activas más atractivas y la promoción de la motivación intrínseca para lograr un compromiso más profundo con el aprendizaje.

Fase 2. Acción

En esta fase se pretende que los alumnos lleven a cabo las actividades planificadas para desarrollar el proyecto, poniendo en práctica lo aprendido y resolviendo tareas concretas. Consta de 2 sesiones que se llevaron a cabo los días 14 y 17 de febrero del 2025, con una duración aproximada de 90 minutos.

Sesión 3. “*Cartas a un amigo*”

La sesión 3 se llevó a cabo un 14 de febrero del 2025, con un total de 25 alumnos. El proceso de desarrollo de aprendizaje para trabajar fue que el alumno intercambiará mensajes epistolares, por vía postal y/o electrónica, con otras personas a partir de propósitos determinados, como saludar, invitar, felicitar, dar recados, informar, entre otros. Los materiales utilizados fueron: El cuaderno de los alumnos, un sobre gigante, así como las partes que lo conforman: hojas blancas y hojas de colores, hotcakes, platos, un buzón y la bitácora de sellos.

Como parte del proyecto pedagógico enfocado en el desarrollo de habilidades socioemocionales y la autorregulación del aprendizaje, se llevó a cabo una actividad centrada en el valor de la amistad. A los alumnos se les pidió dibujar un corazón y escribir dentro de él aquellas cualidades que consideraban esenciales en un amigo. Posteriormente, debían pensar en un compañero de clase que reuniera todas esas características.

Para la dinámica se prepararon platitos con hotcakes, los cuales se entregaron a cada alumno. La consigna fue clara: no debían comérselos hasta que iniciara la actividad. Cada vez que se mencionara una cualidad presente en su amigo, podían comerse uno. El propósito era identificar al alumno que se quedara sin hotcakes primero, ya que eso indicaría que su amigo tenía muchas de las cualidades mencionadas.

Sin embargo, algunos alumnos se comieron los hotcakes antes de tiempo, lo que interfirió con el desarrollo adecuado de la dinámica. Al confrontarlos con preguntas como “¿Cuál fue la indicación?”, se generaron las siguientes respuestas: “*Es que estaban muy ricos, maestra*” o “*Maestra, me da más*”. Uno de los alumnos incluso comentó: “*Pues es que usted nos dio bien poquititos, mejor no nos hubiera traído nada*”. Este episodio permitió observar diversas manifestaciones relacionadas con la autorregulación del aprendizaje, como la impulsividad, la dificultad para seguir instrucciones y la necesidad de aprender a esperar y respetar las normas establecidas (Schunk, 2012).

La situación fue aprovechada para generar reflexión entre los alumnos acerca de la importancia de seguir instrucciones, ya que aquellos que no las siguieron ya no participarían activamente en la actividad, por lo que tuvieron que asumir las consecuencias de sus decisiones. Se puntualizó la necesidad de enfatizar las instrucciones y verificar que todos los estudiantes las comprendieran antes de iniciar, así como establecer estrategias para mantener su atención y autocontrol durante la espera.

Asimismo, se planteó el considerar el uso de incentivos no alimenticios o dinámicas similares con materiales menos distractores para centrar el interés en la actividad y no en el consumo inmediato. Este ajuste buscaba fortalecer en los alumnos la capacidad de esperar, respetar normas y controlar impulsos, elementos esenciales para el desarrollo de la autorregulación en su aprendizaje.

Al contrario de los comentarios anteriormente presentados, también se externaron diferentes observaciones, como las siguientes:

- *Alumno 1: “Maestra, ¿usted los hizo?, ¡Ya me los quiero comer!”.*
- *Alumno 2: “Ay, maestra, esto es un reto muy difícil”.*
- *Alumno 3: “Mi mamá me hace de estos, ya hay que iniciar la actividad para comerlos” (Ruiz, 14 de febrero de 2025, Diario de práctica).*

Los alumnos degustaron estos hotcakes mientras se mencionaban algunas cualidades que los propios estudiantes iban compartiendo con los demás. Al llenar el corazón, la actividad finalizó; el último paso fue colorearlo. Mientras se ocupaban en hacerlo, se pidió a aquellos que ya habían concluido levantarse a revisar de cinco en cinco según se les indicará. Es aquí donde un incidente se presentó:

- *Alumno 1: “¡Maestra, mi compañero está de pie y ya son seis personas en la fila!”.*
- *Docente: “Respeten las indicaciones que se les están dando, únicamente cinco personas formadas, por favor”.*
- *Alumno 1: “¡Maestra, no se quiere sentar!”.*
- *Docente: “Por favor, pasa a tu lugar y respeta las instrucciones que se te dieron”.*
- *Alumno 1: “¡YA SIÉNTATE!, que la maestra dijo que no debemos estar más de cinco personas formadas”.*
- *Alumno 2: “¡Que no me voy a sentar!”*
- *Alumno 1: “¡Respetar la fila, la maestra dijo!” (El alumno regresa a su lugar y llora de frustración) (Ruiz, 14 de febrero de 2025, Diario de práctica).*

Se solicitó a los alumnos regresar a su lugar, todos miraban con extrañeza a su compañero, ya que en el momento en que todo sucedió, el salón se percibía muy tranquilo y silencioso, por lo que el incidente fue observado y escuchado en toda el aula. Debido a esto, se les explicó que se debe ser tolerante ante las frustraciones, y se pidió cumplir con las indicaciones que se les dan, ya que todo debe tener un orden. Partiendo de esto, con el fin de intentar tranquilizar a aquellos estudiantes que se vieron involucrados, se buscó aplicar una

estrategia de respiración, por lo que tuvieron que cerrar los ojos, inhalar y exhalar por la nariz, y contar hasta cinco en cada exhalación e ir bajando hasta llegar al uno. Esto se llevó a cabo durante cinco minutos, repitieron lo mismo hasta que sintieron un alivio a esas emociones que estaban sintiendo.

La decisión de implementar esta estrategia se fundamentó en que la respiración consciente es una herramienta que ayuda a los estudiantes a regular sus emociones, calmar su sistema nervioso y recuperar la atención en momentos de alteración emocional (Gross, 2002; Siegel, 2012). Además, prácticas como esta contribuyen a fortalecer habilidades de autorregulación emocional, consideradas esenciales en el aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2000) y en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, favoreciendo un ambiente de aula más armonioso y propicio para el aprendizaje.

Posteriormente, se presentó el *Buzón del amor*, en el que los alumnos depositaron cartas informales para felicitar a un amigo con motivo del *Día del Amor y la Amistad*. Esta actividad se integró como cierre de una estrategia más amplia denominada *Mi amigo secreto*, que se había implementado desde varios días atrás. En ella, cada alumno debía brindar atención especial a un compañero sin revelar su identidad hasta el final de la semana, esto con el fin de fomentar valores y buscar la convivencia sana dentro del aula. Al finalizar la actividad, varios alumnos compartieron cómo se sintieron al cuidar de alguien en secreto, lo que permitió autorreflexionar sobre sus emociones, sus actitudes y el impacto de sus acciones en los demás. De esta forma, la estrategia no solo motivó a los estudiantes, sino que favoreció habilidades de autorregulación, al impulsar el automonitoreo de su conducta, el autojuicio para evaluar sus acciones y la autorreflexión sobre su participación en la dinámica,

Como señala García (2022), los recursos didácticos funcionan para simular situaciones y para mostrar como ocurre en la vida real. A pesar del guiño que hubo de la realidad, el buzón se decoró alusivo a la celebración del día, tal como se muestra en la figura 16.

Figura 16

Recurso didáctico “Buzón del amor”



Fuente: Archivo propio. Fotografía del recurso didáctico y de esquemas presentados a los alumnos en el pizarrón.

Simultáneamente, se llevó a cabo un recuento de los contenidos revisados en las sesiones anteriores, y se dibujaron en el pizarrón esquemas que se llenaron con ayuda de los alumnos, todo esto con el propósito de que les resultara de apoyo al escribir a su amigo secreto. Para comenzar esta actividad se les solicitó sacar su tarea, en la que se les había pedido escribir frases cortas sobre la amistad, para poder incluirlas en el cuerpo de la carta. Después se les entregó una hoja en la que estaban marcados los espacios donde debían colocar la información correspondiente, esto debido a que los alumnos presentaban dificultad en la organización espacial de su escritura.

En línea con lo anterior, llegó el momento de escribir las cartas para sus compañeros. Durante el proceso se percibió a más de cuatro alumnos distraídos, jugando entre ellos, sin tener idea de cómo llenar su carta, emitiendo comentarios como: “Maestra, ¿y estos cuadros qué son?, ¿Cómo le vamos a hacer?, ¿Qué dijo que teníamos que escribir?”. Dejando claro que estos alumnos no se encontraban en un proceso de autorregulación del aprendizaje.

En contraste con sus compañeros, se observaron alumnos que estaban presentes dentro de un momento activo del aprendizaje, donde la motivación, el esfuerzo y la autorregulación emocional jugaron un papel crucial para que el estudiante pudiera avanzar de manera consciente y autónoma hacia el logro de sus metas (Printch, 2004).

Se terminó de escribir la carta informal para comenzar con las instrucciones para elaborar un sobre mediante el uso de uno del tamaño de una cartulina, se presentaron las partes que debían colocar en él, así como la forma en que deben doblar y construir el mismo, los alumnos armaron de manera grupal. Fue aquí donde se pudo notar cómo es que se regula y se ponen en práctica diversos factores que terminan abonando al proceso de autorregulación y es que lejos de las habilidades motrices que se requieren para doblar y trazar, la principal herramienta fue la atención sostenida, que le permitió a los alumnos seguir los pasos y lograr construir su propio sobre.

Durante la jornada en que se llevó a cabo la actividad de escritura de cartas, los estudiantes demostraron un alto nivel de compromiso y entusiasmo. Sus borradores pasaron por una fase inicial de revisión en la cual se atendieron aspectos como la coherencia del contenido, la corrección gramatical y la adecuada estructura de las partes de la carta. Se observaron pocos errores en general, y cuando estos eran señalados, los alumnos mostraban disposición para corregirlos de inmediato, lo que evidencia una actitud favorable hacia la retroalimentación y una capacidad creciente para revisar y mejorar sus producciones escritas.

Una vez finalizadas, las cartas fueron depositadas en un buzón diseñado para tal fin. Este momento fue cuidadosamente organizado, permitiendo que los alumnos, de acuerdo con el número de su fila, entregaron sus cartas de forma ordenada y respetuosa antes de salir al recreo. Este tipo de dinámica no solo favoreció la autorregulación del grupo en cuanto al manejo del tiempo y del espacio, sino que también fortaleció habilidades como el respeto por turnos, la espera y la organización colectiva.

Cabe destacar que la claridad de la meta del día “escribir una carta” contribuyó significativamente a mantener la motivación de los estudiantes durante toda la sesión. La actividad adquirió un valor emocional y contextual importante, ya que coincidió con una celebración escolar en la que se intercambiaron obsequios, se decoró el aula con elementos

alusivos a la fecha y se generó un ambiente cargado de afecto y compañerismo. Este entorno emocional positivo influyó de manera directa en el desarrollo de la sesión, creando las condiciones ideales para que el alumnado se implicara plenamente en la tarea.

En este sentido, puede afirmarse que la actividad no solo cumplió con su propósito comunicativo y académico, sino que además permitió que los estudiantes ejercitaran de manera auténtica habilidades de autorregulación. Aprendieron a organizar su tiempo, a concentrarse en una meta concreta, a gestionar sus emociones en un ambiente cargado de estímulos afectivos y a trabajar con autonomía dentro de un marco cooperativo. El componente emocional, el sentido claro de propósito y la estructura proporcionada fueron claves para el éxito de la experiencia, confirmando una vez más que el aprendizaje significativo y la autorregulación se fortalecen cuando confluyen el contenido académico, la motivación interna y un contexto emocionalmente seguro.

La bitácora de sellos fue un recurso didáctico que tuvo una función de soporte para la práctica docente, clasificado por Sánchez (2024) como un material permanente de trabajo que sirve para llevar registro de las diferentes actividades que se realizan durante el día. Esta tabla de sellos también abonó al fomento de la autorregulación del aprendizaje de los alumnos, ya que dentro de la sesión también sirvió como un elemento que generó una motivación extrínseca en los alumnos.

Al finalizar la sesión, se tenía que sellar de acuerdo con las actividades que los alumnos terminaron por día. Esta estrategia se desarrolló durante varios días atrás, por lo que se conocía la rutina que se llevaría a cabo para otorgar los sellos. Las personas que entregaran todos sus trabajos, en tiempo y forma, podrían ganar sellos también por creatividad, limpieza y organización; aquellos estudiantes que no completaron actividades o tareas no recibirían sellos.

Esta tabla se revisaba semanalmente por los tutores de los alumnos, con el fin de encontrar una estrategia para trabajar en la escuela y en casa para dar solución a los problemas que enfrentan durante clases. Debido a esto, al no obtener los sellos correspondientes al día, se compartió el siguiente diálogo con un par de alumnos.

- Alumno 1: (Se acerca llorando)
- Docente: “¿Qué pasa?, ¿Por qué lloras?”.
- Alumno 1: “Es que mi mamá me va a regañar si no tengo todos los sellos”.
- Docente: ¿Y por qué no tienes todos los sellos?”
- Alumno 1: “Es que no alcancé a terminar”.
- Docente: “Se les otorgó mucho tiempo para las actividades”.
- Alumno 1: “Maestra, pero es que mi mamá me va a regañar si no llevo los sellos”.
- Docente: “Es que no te puedo poner sellos porque no terminaste las actividades. “Mañana cuando termines todo, ahora sí te pongo tus sellos”.
- Alumno 2: Ay, maestra, póngame sellos, y ahora sí mañana ya trabajo (Ruiz, 14 de febrero de 2025, Diario de prácticas).

Con este recurso didáctico se contabilizaban las actividades que los alumnos debían tener durante el día, para, posterior a esto, reunirlos durante toda la semana, era una tabla impresa en una hoja blanca que cambiaba cada semana, tal como se muestra en la figura 17.

Figura 17

Recurso didáctico “Bitácora de sellos”



Fuente: Archivo propio. Fotografía de la bitácora de sellos de un alumno.

Este recurso era pegado en la libreta de tareas, y se colocaba en la parte de abajo el número total que se tenía que obtener, así como el número de sellos obtenido. No solo servía como motivador para los alumnos, también era de ayuda al momento de realizar un conteo de los trabajos realizados durante el día. Al finalizar la jornada, las cartas se entregaron a los alumnos, se les pidió cuidarlas, ya que el trabajo de la siguiente sesión se llevaría a cabo partiendo de las cartas a su amigo secreto.

Al llevar a cabo la sesión, se pudo analizar que antes de la intervención, se sostenía la idea de que implementar recursos atractivos y diseñar actividades creativas bastaría para que los alumnos respondieran con entusiasmo, cumplieran instrucciones y se involucraran en su propio proceso de aprendizaje. La experiencia permitió desmentir parcialmente esta concepción.

Si bien los recursos como el buzón del amor, los hotcakes, los sobres gigantes o la bitácora de sellos generaron un ambiente propicio para el trabajo y elevaron la motivación del grupo, también se evidenció que el solo uso de estos materiales no garantizaba la autorregulación. La conducta observada en los momentos en que algunos alumnos comieron los hotcakes antes de tiempo reveló la necesidad de enseñar explícitamente estrategias para esperar, seguir instrucciones y gestionar la impulsividad. Esta situación, lejos de ser un obstáculo, se convirtió en una oportunidad valiosa para generar reflexión y fortalecer habilidades emocionales.

A lo largo de la sesión, se confirmó que no basta con motivar desde lo externo: fue necesario estructurar los tiempos, reforzar las consignas, generar espacios de contención emocional y crear oportunidades de diálogo para que el grupo avanzara. La intervención con ejercicios de respiración y el acompañamiento durante momentos de frustración y conflicto permitieron observar cómo la gestión emocional forma parte activa de la autorregulación. En este sentido, la sesión resultó una experiencia formativa tanto para los estudiantes como para la práctica docente.

Una de las herramientas que demostró mayor impacto fue la bitácora de sellos. Este recurso funcionó como un medio para visualizar los avances de los alumnos de manera concreta, haciendo visibles sus logros y promoviendo la constancia en el cumplimiento de

tareas. Aunque inicialmente se pensaba como una estrategia motivacional extrínseca, su uso frecuente y su vínculo con la rutina diaria del grupo permitió fomentar la responsabilidad, la organización del tiempo y la autoevaluación. Para muchos estudiantes, ver su progreso a través de sellos resultó un incentivo poderoso que les ayudó a sostener el esfuerzo y a asumir las consecuencias de sus acciones. Al mismo tiempo, sirvió como una vía para comunicar avances a las familias, reforzando el vínculo escuela-hogar.

Sin embargo, también se identificaron debilidades importantes. La necesidad constante de recordar instrucciones, el desbordamiento emocional ante situaciones mínimas y las interrupciones reiteradas mostraron que muchos alumnos aún se encontraban en etapas iniciales de su proceso autorregulatorio. En algunos casos, la atención se dispersaba con facilidad y la motivación decaía cuando las actividades no respondían a intereses inmediatos. Esta situación planteó el reto de diseñar recursos que no solo sean llamativos, sino funcionales, sostenibles y centrados en procesos metacognitivos.

Como fortalezas, se puede destacar el uso intencionado de materiales diversos, el manejo flexible del aula para adaptarse a los imprevistos y el acompañamiento emocional constante. También sobresalió la capacidad para transformar incidentes en momentos de aprendizaje, como ocurrió con el conflicto entre los estudiantes durante la fila para entregar su trabajo.

En cuanto a los aspectos de mejora, sería importante: profundizar en el modelado de estrategias de autorregulación, como el uso de autoinstrucciones, el monitoreo del propio desempeño y la reflexión sobre los errores cometidos, establecer con mayor claridad los criterios de éxito para cada actividad, a fin de que los alumnos tengan referentes concretos que les permitan autoevaluarse de forma más autónoma, incorporar sistemáticamente espacios de cierre y metacognición, donde los estudiantes puedan expresar lo que aprendieron, cómo lo lograron y qué podrían mejorar, reforzar la comunicación con las familias respecto al sentido de recursos como la bitácora de sellos, promoviendo una cultura de acompañamiento que no castigue el error, sino que motive al esfuerzo constante.

Finalmente, la confrontación entre las ideas iniciales y las evidencias obtenidas a través de la experiencia reveló desde la práctica docente una transformación profunda en la

comprensión del aprendizaje autorregulado. Se comprendió que la autorregulación no se enseña de forma aislada, sino que se construye en la cotidianidad del aula, en cada interacción, en cada decisión que el estudiante toma con apoyo o por sí mismo. Acompañar este proceso implica ser consciente de los ritmos diversos, de las emociones presentes y de la necesidad de combinar la estructura con la empatía.

Schunk (2012) enfatiza que la autorregulación requiere un acompañamiento docente que vaya más allá de la instrucción directa, promoviendo la *autoeficacia*, es decir, la confianza del alumno para enfrentar retos y superar obstáculos. Esta confianza se desarrolla en ambientes que combinan estructura clara y apoyo emocional

Esta práctica permitió constatar que el verdadero valor del recurso didáctico radica en su capacidad de provocar reflexión, autonomía y compromiso, más allá de su apariencia o novedad. El aula se convirtió así en un espacio de aprendizaje integral, donde la letra, el gesto, el error y la emoción dialogaron para construir no solo conocimiento, sino también personas capaces de aprender a aprender.

Sesión 4. “Evaluemos Nuestras Cartas”.

Como cierre de la fase 2 del proyecto, se llevó a cabo la sesión el día lunes 17 de febrero del 2025, con un total de 30 alumnos. El proceso de desarrollo de aprendizaje para trabajar fue identificar características y funciones de las cartas y otros textos epistolares enviados o recibidos por vía postal o electrónica. Como se mencionaba anteriormente, se trabajó un valor por semana, por lo que se inició con la empatía. Los materiales y recursos utilizados fueron: El cuaderno de los alumnos, el libro de texto y el recurso didáctico “Nominados”.

El inicio de la sesión fue muy distinto al de los días anteriores, ya que las consignas no se darían como de costumbre. Se recibió a los alumnos con un saludo, se habló acerca de lo que habían realizado durante su fin de semana, pocos alumnos respondieron, se notaban cansados y apáticos, pero se inició la implementación de una nueva forma de compartir las indicaciones, y estas se escribieron en el pizarrón, por lo que los alumnos no podían preguntar al docente y no podría haber interacción alguna entre ambos. En las instrucciones de clase, se redactó lo siguiente:

Instrucciones de clase.

- *Lee con atención porque de tu comprensión dependerá la respuesta que des ante las consignas.*
- *La maestra no responderá dudas, ya que hoy no puede hablar.*
- *Ten listo todo para el siguiente paso.*
- *Anota la fecha y evita hablar con tus compañeros, quien comience a distraerse o a los demás quedará nominado.*
- *No debes levantarte de tu lugar, ni acercarte a preguntar a tu maestra, tienes que hacerlo tú solo.*
- *Realiza todo como diariamente se realiza.*

Ante la última indicación, los alumnos expresaron asombro; no podían creer que la maestra no iba a estar al frente del aula dando indicaciones. Algunos alumnos se levantaron de su lugar y planeaban acercarse a preguntar qué era lo que tenían que hacer porque no habían escuchado. Nuevamente se presentó una situación en la que uno de los alumnos comentó lo siguiente: *“Deben seguir las indicaciones, están allí en el pizarrón”*.

Después de escuchar esto, los alumnos seguían trabajando sin necesidad de la intervención del docente, pero esto implicaba arriesgar el control de grupo, por lo que se presentó otro recurso didáctico, el cual constaba de un tablero donde se colocarían a los alumnos que no cumplieran con las actividades durante el día, o bien, a aquellos que no respetaran las reglas del aula.

Este tablero consistió en una tabla con recuadros donde se colocaba una imagen de un niño, y dentro de esa imagen el nombre del alumno que quedaba nominado. Al estar dentro de la tabla en más de una ocasión durante la semana, se citaría a los padres de familia para hablar sobre posibles estrategias para evitar que esas situaciones siguieran sucediendo. Al finalizar la explicación los alumnos realizaron comentarios como los siguientes: *“Ya no me voy a parar a platicar para que no venga mi mamá”*, *“maestra, si estoy una vez no llama a mis papás ¿verdad?, hasta la tercera”*. Los propios estudiantes debían colocar su nombre y su imagen por sí mismos cuando ellos percibieran que debían estar dentro del tablero, como se muestra en la figura 19.

Figura 19

Recurso didáctico “Nominados”



Fuente: Archivo propio. Fotografía de recurso didáctico “nominados”

Comenzó la sesión como de costumbre; se les presentó el concepto de empatía, debido a que era inicio de semana, se trabajó un nuevo valor. Conforme los alumnos iban terminando, se pidió que escribieran en su cuaderno una situación en la que hayan estado tristes o hayan necesitado de apoyo. Posterior a esto se les solicitó dejar sus cuadernos en el escritorio, se eligieron al azar algunas narraciones y, con el propósito de que tomaran conciencia de las situaciones y se pusieran en el lugar de otro, se solicitaron participaciones en las que explicaran qué creen que había sentido en aquel momento el compañero.

Así mismo, como se había mencionado, las instrucciones se seguían presentando en el pizarrón, por lo que cada indicación, en cuanto se realizaba, era borrada para colocar una nueva. Esto se realizó para que siguieran instrucciones sin tener que guiarlos; estas estaban allí como simple recordatorio de lo que ellos ya sabían cómo realizar, por lo que debían de estar atentos y seguir el ritmo de trabajo de los demás para no quedarse atrás.

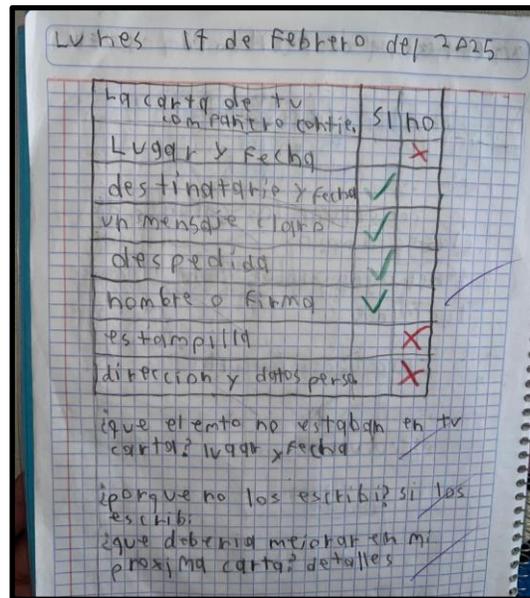
Se les indicó que copiaran en su cuaderno la descripción de empatía, tomando como ejemplo la actividad anterior, se indicó que escribieran algunas formas de fomentar este valor

y que, de la misma manera, elaborarán ejemplos de cómo poner en práctica este valor en su vida diaria. Para dar continuidad al proyecto, se les escribió a los alumnos lo que tenían que desarrollar durante la sesión.

Simultáneamente, sólo dos alumnos, en orden, debían tomar los libros de texto y repartirlos. Posterior a esto, abrirlos en la página 74 del LTG. Proyectos comunitarios; en esta página encontrarían una lista de cotejo que los ayudaría a revisar y autoevaluar la carta que entregaron a sus compañeros. Dicha tabla se muestra en la figura 18.

Figura 18

Libreta de los alumnos



Fuente: Archivo propio. Fotografía de la libreta de los alumnos.

Esta actividad se llevó a cabo en la libreta, así como diversas preguntas en las que tenían que autoevaluarse. Un porcentaje alto, no fue capaz de valorar con objetividad su desempeño, ni el de sus compañeros, dentro de la tabla colocaron un sí a todo lo que se presentaba en los indicadores, a pesar de no tener los elementos necesarios. Otro factor para destacar fue que los alumnos olvidaron las cartas en su casa, por lo que fue imposible revisarlas, al preguntar qué fue lo que sucedía, se dieron los siguientes comentarios:

- Alumno 1: “Es que mi mamá me dijo que no me la trajera porque era un regalo”.
- Docente: “Sí, pero se te dio la indicación a ti de traerla”.
- Alumno 1: “Maestra, pero mi mamá me dijo que no la trajera, yo le dije, pero no quiso que la trajera”.
- Docente: “Está bien, pero se te dio una indicación porque aquí se iba a ocupar la carta, ahora, ¿cómo harás el trabajo?”.
- Alumno 1: “Es que yo le dije, maestra, ¡mi mamá me quiere perjudicar! (Ruiz, 17 de febrero de 2025, Diario de práctica).

Ante la respuesta del alumno, se atendió con comprensión y empatía, reconociendo la dificultad que implicaba para él la situación familiar y su percepción de estar en desventaja. Se le validaron sus sentimientos para generar un ambiente de confianza, al mismo tiempo que se le invitó a buscar alternativas para cumplir con la actividad, enfatizando la importancia de participar y no quedarse fuera.

La sesión no pudo llevarse a cabo como se esperaba, factores como los relatados anteriormente obstaculizaron el flujo de las actividades que se tenían planteadas. Es aquí donde se refleja la falta de regulación emocional, de la misma manera que la intervención de los padres en las actividades que los alumnos realizan en clases. Desde el inicio, se contempló la posibilidad de modificar el esquema habitual de interacción para propiciar un mayor grado de autonomía en los alumnos. La intención era clara: que los estudiantes pudieran gestionar sus acciones con base en las instrucciones escritas en el pizarrón, sin la mediación verbal de la docente, como un ejercicio real de autorregulación.

Desde la planeación, la sesión estaba pensada como un momento clave para reforzar aprendizajes y observar hasta qué punto los alumnos eran capaces de actuar con autonomía, especialmente en términos de organización y evaluación. La expectativa inicial era clara: que los estudiantes pudieran revisar sus propias cartas y las de sus compañeros utilizando una lista de cotejo, aplicando con conciencia los criterios previamente explicados. Se buscaba, además, consolidar lo trabajado en términos de autorregulación, fortaleciendo la autoevaluación como fase clave del modelo propuesto por Zimmerman (2001). Sin embargo,

lo que se encontró fue una distancia considerable entre la intención pedagógica y la realidad del aula esto tomando en cuenta el contexto escolar y áulico.

Una de las primeras confrontaciones surgió incluso antes de iniciar la revisión de las cartas: varios alumnos no habían traído consigo el material necesario. Lejos de tratarse de un simple olvido, los motivos dados por los propios estudiantes evidenciaron una problemática más profunda. “*Mi mamá me dijo que no la trajera porque era un regalo*”, explicó; “*Yo le dije, pero no quiso que la trajera*”, insistió. E incluso, con un dejo de impotencia, afirmó: “*¡Mi mamá me quiere perjudicar!*”. Estos diálogos revelaron que no todos los alumnos tienen el control sobre sus procesos escolares fuera del aula. Se esperaba que bastará con una indicación clara para asegurar la presencia del material, pero esta experiencia obligó a replantear la idea: la autorregulación no es un proceso aislado del contexto; necesita condiciones externas que la sostengan, especialmente el apoyo consciente y respetuoso del entorno familiar. Como afirma Schunk (2012), el desarrollo de la autorregulación está profundamente ligado a la estructura y cultura del contexto en el que se sitúa el aprendiz.

El recurso didáctico “Nominados”, implementado como estrategia de autorregulación conductual, tuvo una aceptación dispar. Algunos estudiantes lo asumieron como parte del juego normativo del aula; otros lo vivieron con tensión, y hubo quienes simplemente ignoraron su existencia. Lo que se esperaba como una herramienta para visibilizar la responsabilidad personal y fomentar el autocontrol, terminó funcionando mejor como diagnóstico que como medida reguladora. Aun así, permitió observar reacciones que no siempre emergen en la dinámica diaria: el malestar al ser visibles ante los demás, el deseo de evitar el registro de sus faltas y, en algunos casos, la autorreflexión al decidir colocarse por cuenta propia.

La evaluación, por su parte, dejó al descubierto una debilidad notoria: el uso de la lista de cotejo fue superficial. La mayoría de los alumnos marcaron que sí cumplían con todos los criterios, incluso cuando las evidencias no respaldaban esas afirmaciones. Esta situación confrontó directamente una creencia que se sostenía con fuerza: que proporcionar un instrumento bastaría para que los estudiantes pudieran autoevaluarse.

Lo vivido demostró que la evaluación formativa no puede ser espontánea. Pintrich (2004) ya advertía que “la autorreflexión necesita guía, modelado y práctica explícita”. Se puso en evidencia que los alumnos no estaban aún listos para valorar críticamente su propio trabajo sin apoyo, y que la autoevaluación debe ser entendida como un proceso gradual, que requiere formación, acompañamiento y retroalimentación.

A pesar de los obstáculos, hubo momentos valiosos. La actividad sobre la empatía permitió generar una atmósfera de reconocimiento emocional. La consigna de escribir una experiencia personal de tristeza o necesidad y la posterior lectura anónima de algunas de ellas movilizó al grupo. “*Yo creo que él sintió mucha soledad*”, dijo un alumno tras escuchar un texto. “*Seguro nadie lo ayudó*”, agregó otro. Estas respuestas mostraron que sí existen capacidades de conexión emocional dentro del grupo, y que los valores pueden servir como catalizadores para mejorar la convivencia y la atención. Esta parte de la sesión demostró que cuando el contenido académico se entrelaza con lo emocional, se genera un aprendizaje más profundo y significativo, tal como lo sostiene Crispin et al. (2011).

Lo ocurrido permitió detectar una fortaleza importante: la capacidad del grupo para sostener la atención en dinámicas que tocan lo emocional. También dejó ver que las rutinas instaladas en sesiones anteriores sí tienen efecto en algunos alumnos, que fueron capaces de mantenerse en la tarea aun sin intervención directa. Pero, al mismo tiempo, se reconoció una debilidad estructural: no se ha trabajado lo suficiente en la metacognición. Los alumnos necesitan saber no solo qué hacer, sino por qué lo hacen, cómo lo hicieron y cómo podrían hacerlo mejor. Eso no se consolidó.

La sesión no cumplió con todos los objetivos planeados, pero generó aprendizajes indispensables. Entre las recomendaciones que emergen de esta experiencia, se encuentran: fortalecer los procesos de metacognición mediante el modelado constante; introducir herramientas de evaluación de forma más progresiva, explicando cada criterio y practicando su uso con ejemplos reales; mantener una comunicación más explícita con las familias sobre el sentido de las tareas, y construir estrategias que permitan que los alumnos se hagan responsables, incluso cuando el contexto no les facilita el camino.

Evaluar no fue posible en el sentido tradicional. Muchos no trajeron su carta; otros no supieron cómo utilizar la lista. Pero sí se evaluó en el sentido más amplio: se observaron procesos, se escucharon justificaciones, se analizaron obstáculos. El aprendizaje estuvo allí, no en el producto final, sino en todo lo que ocurrió alrededor de lo que no se pudo completar. Y eso, en el fondo, también es autorregulación: aprender a reconocer lo que falta, lo que salió mal y lo que se puede mejorar.

Para subsanar esta situación, se optó por replantear el objetivo de la actividad en el momento, pasando del producto final (la carta) al proceso de reflexión y participación de los alumnos. Se abrió un espacio grupal donde los estudiantes compartieron de manera oral lo que habían querido escribir en sus cartas, permitiendo que todos participaran y expresaran sus ideas, incluso quienes no habían traído el material.

Además, se aprovechó la oportunidad para explicar nuevamente el uso de la lista de cotejo, utilizando ejemplos con las participaciones de los mismos estudiantes, modelando cómo podían autoevaluar su intervención y la calidad de sus ideas, aunque no existiera el producto físico. Esto permitió mantener el sentido formativo de la evaluación, centrado en el proceso y no en la carencia de materiales.

Por último, se dialogó con los alumnos sobre la importancia de asumir responsabilidades y buscar soluciones cuando surgen imprevistos, impulsando la autorreflexión sobre su papel en el aprendizaje, incluso cuando el contexto no facilita el cumplimiento de las tareas. De esta forma, se logró convertir un obstáculo en una oportunidad para fortalecer la autorregulación y el compromiso personal dentro del grupo.

Fase 3. Intervención

Esta última etapa fue conformada por dos sesiones que se llevaron a cabo el 24 y 26 de febrero de 2025 con una duración de aproximadamente 90 minutos, con el propósito de promover la práctica y la aplicación de los conocimientos y aprendizajes que los alumnos obtuvieron para crear el producto final en el que se mostraron las habilidades que se desarrollaron a lo largo del proyecto

Sesión 5. “Elaborando una carta formal”

La penúltima clase tuvo lugar el 24 de febrero del 2025, con la presencia de 30 alumnos en el aula. Los materiales y recursos utilizados fueron: El cuaderno de los alumnos, el libro de texto, y el recurso didáctico calendario de tareas.

La clase dio inicio con la lectura de una frase que se colocó con antelación en el pizarrón: *“Los pequeños avances también importan”*. Se pidió a un alumno leerlo en voz alta, y se procedió a preguntar: *“¿Cuál es la idea que quiere transmitirnos esa pequeña frase?”*, a lo que alguien respondió: *“Quiere decir que, aunque sepamos poquito está bien, lo importante es nuestro esfuerzo”*.

Hubo otro comentario que sugería, en medio de risas, lo siguiente: *“Que también cuenta si solo pongo la fecha, es un pequeño avance, maestra”*. La idea de retomar esta pequeña frase era incentivar a los alumnos a trabajar sin importar que no lleven el mismo avance que sus demás compañeros. A lo largo de la intervención se logró escuchar comentarios como: *“Es que no voy a poder, me va a ganar mi compañera”*, *“¿Para qué lo hago, si siempre terminan los mismos?”*.

Esta actividad para iniciar el día tenía la intención de despertar en los alumnos una motivación intrínseca, tal como lo señala Crispin et al., (2011) para que haya una relación entre los aspectos cognitivos y emocionales, debe de presentarse la motivación. Después de retomar estas participaciones, se les pidió a los alumnos sacar su libreta de tareas y abrirla en la página donde al inicio del proyecto habían colocado el calendario.

Después de abrir el cuaderno, se escribió en el pizarrón la siguiente pregunta: *“¿Cuál es tu meta el día de hoy?”*, y se les dio la indicación de escribir diariamente, una meta que quisieran cumplir. Se les pidió pensar en algo que quisieran lograr para su aprendizaje, para regular su conducta, para propiciar emociones positivas o incluso alguna meta que los hiciera mejores personas. Se dieron algunos ejemplos, tal como se muestra en la figura 20.

Figura 20

Recurso didáctico: “Calendario de tareas”



Fuente: Archivo propio. Fotografía recurso didáctico “Calendario de tareas”

Cuando se les entregó a los alumnos la hoja con su calendario, ellos debían colocar los días y las actividades que se pretendían realizar a lo largo del mes. Este calendario tenía un apartado para colocar las metas y alguna nota especial en la que tuviera que ponerse especial atención, pero se presentó una situación con diversos alumnos que no llenaron correctamente su calendario y, al momento de preguntarles lo que se tenía agendado, los alumnos no tenían ni idea de lo que se les estaba preguntando.

La dificultad para completar y consultar el calendario refleja que aún están en proceso de internalizar estrategias de autorregulación que les permitan gestionar eficazmente sus tiempos y metas. Por ello, resulta imprescindible implementar acompañamientos más estructurados y ofrecer herramientas claras que faciliten el seguimiento de sus responsabilidades, con el fin de promover su autonomía en el aprendizaje. La información anteriormente mencionada se colocó dentro de los recuadros, como se puede observar en la siguiente figura 21.

Figura 21

Libreta de los alumnos: “Calendario de tareas”



Fuente: Archivo propio. Fotografía de libreta de los alumnos.

El calendario no es solo un instrumento administrativo, sino una estrategia pedagógica que fomenta la responsabilidad y la autonomía. Sin embargo, como indica el caso, si los estudiantes no reciben acompañamiento y orientación sobre cómo utilizarlo, el potencial formativo de la herramienta se pierde. Por lo tanto, es fundamental que los docentes no solo entreguen instrumentos de organización, sino que enseñen explícitamente a los estudiantes cómo y por qué utilizarlos. Como señala Zimmerman (2001) los estudiantes autorregulados son proactivos en su aprendizaje, establecen metas y monitorean su progreso. Sin esta guía, los alumnos pueden ver el calendario como una tarea más, sin comprender su valor para el aprendizaje autónomo.

Para comenzar con los contenidos del proyecto, se les presentó una carta que había sido enviada por el maestro titular de la otra institución con quien se haría el intercambio de cartas. El documento enviado por el docente tenía la intención de ser un material de apoyo en el que los alumnos se acercaran a la realidad. La carta contenía los datos del docente, se leyó frente al grupo, portaba todos los elementos y dicho contenido se apegaba al propósito de la sesión, que los niños comprendieran cómo era la estructura de una carta formal. El recibir una carta del docente creó mucho asombro en los alumnos, ya que nunca habían recibido una carta como esta, por lo que en plenaria se dialogó sobre lo que se debía responder y cómo se debía responder.

- *Docente: “El maestro nos propone un intercambio de cartas con sus alumnos, ¿Qué opinan? ¿Aceptamos?”.*
- *Alumnos: “¡Siiiiiiiiii!”.*
- *Docente: “¿Pero ¿cómo le podemos responder? ¿Qué tenemos que hacer?”.*
- *Alumno 1: “Tenemos que escribirle una carta”.*
- *Docente: “¿Pero qué tipo de carta?”.*
- *Alumno 2: “Una carta informal”.*
- *Docente: “¿Sí?, ¿ese es el tipo de carta que debemos enviar?”.*
- *Alumno 3: “No, maestra, esa no, porque esa carta es para los amigos y la familia”.*
- *Docente: “¿Entonces? ¿Cuál formato es el que vamos a utilizar para responder?”.*
- *Alumno 3: “La carta formal” (Ruiz, 24 de febrero de 2025, Archivo de video).*

Después de comentar en plenaria, en el pizarrón inició el proceso para la elaboración de un borrador de la carta que se enviaría a la otra institución, rescatando lo que los alumnos ya sabían. Se guió en el proceso de selección de ideas para el cuerpo de la carta, pero los alumnos fueron quienes armaron el borrador completo.

Se pidió que copiaran dicho borrador en su libreta y que, de la misma manera, comenzarán a crear el que enviarían a los alumnos de la otra institución. Se les indicó que únicamente tendrían 15 minutos para realizar sus borradores, debían prestar mucha atención a la escritura del nombre del destinatario, el cual ya se les había compartido con antelación. Algunos de ellos comentaron lo siguiente: *“Maestra, hoy no voy a platicar porque es mi meta del día de hoy, la puse en mi calendario”, “Yo también puse que quería terminar rápido para poder colorear y que me dé tiempo en la tarde de ayudar a mi mamá, así ya no llevo pendientes”.*

Lo anterior evidencia que el calendario de tareas y actividades tiene un aporte significativo en la organización de actividades de los estudiantes, y demuestra que su uso no se quedó únicamente como un regulador del tiempo, sino que logró crear un proceso en el que los alumnos analizan y crean metas y logros personales que regulan y guían su proceso

de aprendizaje. Lo anterior evidencia que el calendario de tareas y actividades aportó de forma significativa a la organización de los estudiantes, y su uso trascendió la simple función de marcar fechas. Este recurso impulsó a que los alumnos identificaran pendientes, anticiparan acciones y se responsabilizaran de sus compromisos, ajustando su ritmo de trabajo de acuerdo con sus posibilidades.

De este modo, se favoreció el desarrollo de habilidades de autogestión, pues los estudiantes aprendieron a visualizar objetivos, distribuir tiempos y asumir decisiones con mayor independencia, elementos que forman parte de la construcción de un aprendizaje más autónomo y consciente. Además, permitió que cada alumno reconociera avances y áreas que requerían más atención, lo que alimentó su sentido de logro y su confianza para continuar aprendiendo de manera responsable.

Al finalizar el borrador, debían revisar errores ortográficos, así como intercambiar sus borradores con alguien más, para proceder a realizar algún comentario sobre el contenido de su carta y retroalimentar. Al intercambiar las cartas, los alumnos sugirieron algunos cambios a sus compañeros, algunos aspectos como la fecha, el lugar y el saludo fueron en los que se encontró mayor dificultad, ya que se les complicaba recordar el lugar en el que debían estar o, en el caso del saludo, olvidaban separarlo del contenido en general.

Durante el desarrollo del producto, se presentó cierto rechazo de parte de uno de los alumnos hacia las estrategias y actividades que se estuvieron implementando. A él no le gustaba escribir, solo quería platicar. Se le cambió de lugar en diversas ocasiones, se le otorgaron tareas dentro del aula para impulsarlo a realizar las consignas que se le daban. Este alumno se encargaba de repartir libros, entregar hojas, recoger tareas, entre otras cosas. Pero no se observaba ningún interés de su parte, hasta que en su calendario escribió sus metas a corto y largo plazo, algunas de ellas como las siguientes: “Terminar mis trabajos y tareas, para que mi mamá ya no me regañe”, “Ya no jugar y golpear”, “Ser buen estudiante”. Lo que permitió observar algunos cambios en su forma de pensamiento, al terminar su borrador se limitó a revisar las correcciones y a corregirlas. A pesar de no tener todas las actividades completas, la entrega de su producto final estuvo bien estructurada, respetando las partes de la carta, como se puede ver en el anexo 8.

Al concluir las correcciones, se les entregó a los alumnos una hoja blanca en la que tendrían que escribir correctamente las palabras, con buena presentación, así como limpieza al escribir, ya que algunos alumnos no toman en cuenta estos aspectos al entregar sus trabajos. Debido a esto, uno de ellos, mientras se seguían repartiendo las hojas, sugirió: “¿Y si lo hacemos a computadora? *“Para que los niños de allá se sorprendan de nuestras cartas”*”. La idea pareció gustarle a más de uno, por lo que la indicación fue la siguiente: “*De tarea, traer escrita a computadora o a mano con excelente letra la carta formal, el sobre se entregará aquí después de revisar sus cartas*”. Cerrando la sesión con la completa participación del grupo.

Durante esta sesión, se generó un momento clave para mirar críticamente las propias creencias como docente y confrontarlas con lo que sucedió realmente en el aula. Antes de llevar a cabo la intervención, se tenía la convicción de que al brindar a los estudiantes una estructura clara para trabajar, ellos podrían organizarse con facilidad, especialmente si se les ofrecían espacios para expresar metas personales. Se pensaba que formular una meta diaria sería suficiente para guiar el comportamiento y el aprendizaje de los alumnos, como si la sola intención bastará para activar procesos autorregulatorios complejos. Sin embargo, la experiencia mostró otra realidad.

Fue evidente que no todos los alumnos estaban preparados para usar una herramienta como el calendario de tareas de forma autónoma. Algunos no sabían cómo registrar sus metas o lo hacían de forma mecánica, sin un vínculo real con sus necesidades o propósitos. Esta situación permitió comprender que la autorregulación, tal como lo plantea Zimmerman (2001), no surge espontáneamente ni como respuesta directa a una instrucción, sino que debe ser enseñada, modelada y acompañada con constancia. Lo que antes se creía un paso sencillo—escribir una meta— resultó ser un proceso que implicaba habilidades metacognitivas, motivacionales y emocionales que muchos alumnos aún estaban desarrollando.

Esta experiencia también desarmó la idea de que el acompañamiento emocional no era siempre necesario en cada momento de trabajo académico. Al escuchar expresiones como “¿para qué lo hago si siempre terminan los mismos?”, se hizo evidente que había narrativas internas que obstaculizaban el avance, y que era necesario abordar no solo el contenido de

las tareas, sino las creencias que los alumnos tenían sobre sí mismos y su capacidad de logro. A partir de ahí, se reconoció la importancia de reforzar la percepción de autoeficacia como un componente clave del proceso de autorregulación (Schunk, 2012), y se asumió que una intervención integral debía incluir también contención emocional.

En cuanto a las fortalezas, una de las más destacadas fue el espacio genuino de participación que se construyó a lo largo de la clase. Los alumnos pudieron expresar sus metas y avanzar hacia ellas con un sentido de pertenencia y propósito. La estructura de la sesión favoreció la conexión entre lo personal y lo académico, lo cual impulsó la motivación intrínseca, en línea con lo propuesto por Crispin et al., (2011). Además, la apertura para recibir una carta real y redactar una respuesta formal dio sentido auténtico a la actividad, motivando incluso a aquellos que usualmente no mostraban interés.

El desarrollo de la autorregulación se evidenció en la forma en que los alumnos gestionaron de manera autónoma los pasos necesarios para cumplir con la actividad: identificar la tarea, organizar ideas, estructurar su texto y revisarlo antes de entregarlo. Varios estudiantes pidieron ejemplos concretos y verificaron con la docente si su redacción cumplía con la consigna, mostrando capacidad de verificación y ajuste, aspectos clave en el aprendizaje autorregulado.

Se observó que algunos alumnos utilizaron estrategias como enlistar puntos antes de escribir o planificar la estructura de su carta, demostrando control y gestión de su propio proceso de trabajo. Otros alumnos revisaron el tiempo restante en el pizarrón y se autorregularon para finalizar, evitando distracciones sin requerir recordatorios constantes. La evaluación de esta autorregulación se realizó mediante la observación de su forma de organizar tiempos, la consulta de dudas específicas, la calidad de los borradores antes de la entrega y el cumplimiento de pasos planeados sin dependencia continua de la indicación docente. Este enfoque permitió constatar que los estudiantes avanzan en la capacidad de gestionar sus procesos de aprendizaje con mayor independencia.

Asimismo, se fortaleció la habilidad docente para observar, interpretar y actuar ante los bloqueos o resistencias de los alumnos. En particular, la transformación de un estudiante renuente que logró culminar con éxito su carta permitió constatar que la autorregulación se

puede construir gradualmente, incluso en los casos que inicialmente parecen más desafiantes. Acompañar este proceso sin imponer, pero sin soltar, fue uno de los aprendizajes más valiosos de la sesión.

No obstante, también hubo debilidades. El tiempo resultó limitado para algunos estudiantes que necesitaban más apoyo en la organización de ideas. Se evidenció que, aunque la sesión estaba bien estructurada, no se contempló de manera suficiente la diversidad de ritmos de trabajo. Otra limitación fue no haber previsto un momento específico para revisar con todo el grupo la utilidad del calendario y retroalimentar su uso. Si bien algunos alumnos lo utilizaron con conciencia, otros lo veían como un requisito más, lo que redujo su potencia como herramienta metacognitiva. Esto refuerza lo planteado por Pintrich (2000), quien señala que, sin monitoreo y ajuste continuo, el aprendizaje autorregulado pierde efectividad.

Se reconoce la necesidad de incluir momentos sistemáticos para enseñar y reflexionar sobre el uso de los recursos, y no darlos por asumidos. Es fundamental generar modelajes constantes sobre cómo redactar metas significativas, cómo evaluar su cumplimiento y cómo reformularlas si no se logran. También se sugiere diversificar los apoyos para alumnos con dificultades persistentes, brindando más tiempo o estrategias diferenciadas para avanzar con éxito en tareas de producción escrita.

En cuanto a la evaluación de la intervención, esta se llevó a cabo de manera continua, principalmente a través de la observación de los comportamientos, la revisión de las metas escritas, los borradores de cartas y los intercambios entre pares. Se buscó no solo valorar el producto final, sino el proceso emocional, cognitivo y social de cada estudiante. Esta evaluación formativa permitió ajustar estrategias durante la clase y brindar retroalimentación inmediata. Se aplicaron criterios claros y compartidos que orientaron la revisión de los borradores y guiaron la participación en la retroalimentación.

Al finalizar la jornada, lo que antes se consideraba una simple tarea —escribir una meta o redactar una carta— se resignificó como una oportunidad de transformación profunda. La práctica docente evolucionó, pasando de un enfoque centrado en la tarea hacia una comprensión más compleja del aprendizaje autorregulado, donde cada palabra escrita, cada emoción compartida y cada paso alcanzado, por pequeño que fuera, tuvo sentido.

Fue un reto el desarrollo de esta intervención. Fue satisfactorio observar que actividades aparentemente simples podían abrir espacios para que los estudiantes avanzaran en su forma de trabajar y de pensar, aunque también me generó cuestionamientos sobre mi práctica. Me di cuenta de que necesitaba tener mayor apertura para observar procesos y no centrarme solo en resultados, así como paciencia para acompañar el ritmo de cada alumno. Esta experiencia abono a ser más consciente del papel del docente como facilitador de la autorregulación, entendiendo que pequeños logros diarios son valiosos y forman parte del aprendizaje.

Sesión 6. “Compartamos Nuestras Cartas”

Con una asistencia total de 29 alumnos, se presentó la última intervención el día 26 de febrero de 2025. Esta sesión fue destinada al cierre del proyecto, donde se llevó a cabo una lectura grupal de las cartas enviadas por los alumnos de otra institución. Los materiales y recursos utilizados fueron el cuaderno de los alumnos, el libro de texto, hojas de trabajo, un buzón y un tablero de juegos.

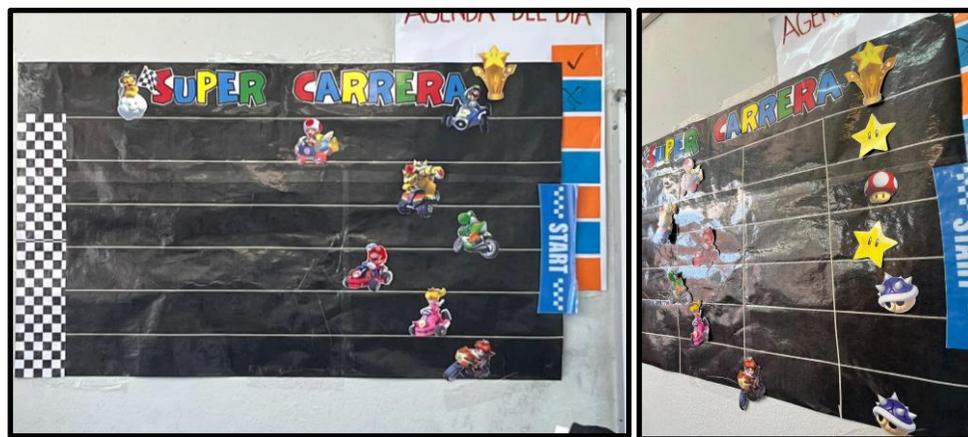
La sesión dio inicio con una introducción en la que se comentó a los alumnos que el día sería muy interesante, pues habría diversas sorpresas y múltiples actividades por realizar. Posteriormente, se formuló la siguiente pregunta: “*¿Qué actividades creen que realizaremos el día de hoy?*”, a lo que un alumno respondió: “*¡Hoy es el día de entrega de cartas! ¡Está en el calendario, maestra!*”. Este comentario despertó la curiosidad del grupo, generando un interés genuino por recibir una carta, ya que se trataba de una de las metas establecidas desde el inicio del proyecto: escribir y enviar cartas con la esperanza de recibir una respuesta.

Se les indicó que el proyecto estaba llegando a su fin, pero antes de concluirlo, era necesario evaluar y compartir cada una de las cartas recibidas. Para ello, se presentaron algunas indicaciones y se introdujo la estrategia de control grupal denominada “*Súper Carrera del Aprendizaje*”. Esta consiste en una competencia entre seis equipos, los cuales se organizaron conforme a la distribución de los mesabancos en el aula.

El propósito de este recurso fue motivar a los alumnos, fomentar el trabajo colaborativo, promover la autorregulación de su conducta y establecer metas de aprendizaje y logros personales. Según Morales (2010), los recursos didácticos son un medio eficaz para lograr cambios en el comportamiento y la conducta del estudiante. Por esta razón, se elaboró un tablero de juego representando una pista de carreras, utilizando papel y forro de hule para facilitar su manipulación, los corredores fueron ilustraciones animadas que representaban a cada equipo. Asimismo, se utilizaron insignias de equipo en forma de estrellas, hongos y caparzones, cada una con una ponderación distinta que permitía avanzar o retroceder según distintos factores que se presentaran durante la clase. Este recurso se presenta en la figura 22.

Figura 22

Recurso didáctico “Súper carrera del aprendizaje e insignias de equipo”



Fuente: Archivo propio. Fotografía del recurso didáctico y las insignias de la “Súper carrera del aprendizaje”.

Se les explicó a los alumnos que las actividades que elaborarían durante el día todas serían evaluadas de manera grupal, nadie podría avanzar si su equipo no completaba las actividades. Si alguno era más rápido o tenía un mejor desempeño dentro de la actividad, podía obtener una insignia e incluso llevarse medallas a casa.

Permite identificar que este tipo de respuestas refuerzan la autorregulación en su dimensión conductual y cognitiva. Ayuda a observar que los alumnos comienzan a reconocer la relación entre su esfuerzo y las metas grupales, al manifestar entusiasmo por participar y

cumplir con las consignas. Permite evidenciar que los estudiantes inician procesos de planificación y automonitoreo al anticipar que sus acciones contribuyen al avance del equipo. Posibilita analizar que se fomenta la toma de decisiones conscientes y el compromiso con la tarea, elementos necesarios para construir un aprendizaje autorregulado en situaciones reales del aula.

La respuesta de los alumnos fue muy positiva, se mostraron muy emocionados y eufóricos, se voltearon a ver entre sí y, mientras eso sucedía, murmuraban entre ellos o se acercaban con los miembros de su equipo.

- *Alumno 1: “¡Nosotros vamos a ganar!”.*
- *Alumno 2: “No es cierto, nosotros vamos a ganar”.*
- *Docente: “Recuerden que aquellos que no cumplan nuestras reglas de aula van a recibir una insignia que los va a hacer retroceder en la carrera”.*
- *Alumno 3: “¿Entonces si hago todo bien podemos avanzar?”.*
- *Docente: “Sí, pero recuerden que es un trabajo en equipo, ¡TODOS! tienen que terminar, las participaciones también los ayudan a avanzar” (Ruiz, 26 de febrero de 2025, Diario de práctica).*

Después de informarle a los alumnos la estrategia de trabajo que se iba a implementar durante el día, se colocó un buzón en medio del aula, este tenía un mayor parecido a los buzones oficiales que se presentan dentro del libro de texto. Con ello se obtuvo una respuesta muy positiva, ya que este buzón no estaba vacío; dentro de él se encontraba aquella motivación que estuvo presente a lo largo del proyecto.

De esta manera, la sesión prosiguió con su ritmo normal. Durante esta tercera semana se trabajaría con el valor de la solidaridad. Sesiones antes se había compartido con ellos la definición de este valor, por lo que ellos ya tenían un contexto sobre lo que implicaba ser solidario y cómo se podía fomentar dentro y fuera del aula, para ello, se les pidió a los alumnos organizarse en parejas con su compañero de adelante, ya que se realizaría una actividad en la que implícitamente se trabajaría el valor de la solidaridad.

Esta actividad consistía en colocar un cuaderno en la cabeza de uno de los alumnos que integrarían la pareja. Dicho esto, se tenía que dibujar lo que se les estaba describiendo, todo esto sin bajar la libreta del lugar en el que se colocó; la estrategia pretendía crear consciencia y empujar a los alumnos al fomento de la solidaridad donde los alumnos tuvieran la disposición para ayudar, ya que esta se basa en el reconocimiento de una responsabilidad común o un interés compartido. En la primera oportunidad, los alumnos no se dieron ayuda unos a otros; se limitaron a mirar a su compañero, por lo que se les pidió observar los resultados.

- *Alumno 1: “Maestra, está bien fea mi flor”.*
- *Alumno 2: “Maestra, no nos saliÓ”.*
- *Docente: “¿Lo hicieron juntos?, ¿Para qué creen que están organizados en parejas?”.*
- *Alumno 1: “Pues para ayudarnos”.*
- *Docente: “Entonces, si se tienen que ayudar, ¿Cómo le harán ahora para dibujar la flor? Piensen de qué manera pueden dibujar la flor y que les salga muy bonita, recuerden que no deben de bajar el cuaderno” (Ruiz, 26 de febrero de 2025, Diario de práctica).*

También se pudo observar que, al llevar a cabo la actividad, algunos alumnos simplemente no quisieron participar o, si participaron, se limitaron a hacer garabatos a manera de juego. Para cerrar esta actividad de inicio, se formularon dos grandes preguntas: “¿De qué se trata la solidaridad?”, se señaló a aquellos alumnos que estuvieron distraídos durante toda la actividad, no pudieron responder a este cuestionamiento, por lo que se les pidió de manera grupal reflexionar sobre la actividad que recién se había llevado a cabo, y debido a esto se dio el siguiente diálogo entre los alumnos.

- *Docente: “¿Sería un ejemplo de solidaridad ayudarnos unos a otros para dibujar la flor y los diferentes dibujos de la actividad? ¿De qué creen que se trató?”.*

A lo que algunos alumnos respondieron:

- *Alumno 1: “Pues podría ser al valor de la amistad porque nos apoyamos porque somos amigos, y los amigos se ayudan”.*
- *Alumno 2: “Yo creo que sería la empatía”.*
- *Alumno 3: “No, eso no es empatía, empatía es sentir lo que otros sienten”.*
- *Alumno 5: “Es solidaridad, porque nos ayudamos sin esperar algo a cambio”*
(Ruiz, 26 de febrero del 2025, Diario de práctica).

En este debate entre los alumnos queda demostrado que la metacognición se estaba llevando a cabo. así como el aprendizaje significativo, ya que los alumnos demostraron que podían clasificar cada valor en diferentes acciones. Posterior a esto, los alumnos copiaron las preguntas en su cuaderno y las contestaron redactando desde sus propias ideas.

Posteriormente, se preparó todo para la entrega de cartas, el intercambio se dio con una escuela privada. Debido a esto, sugirieron algunos comentarios en torno al rendimiento académico de los estudiantes, ya que se presentaron comparaciones entre ambas instituciones, afirmando que, al ser una escuela privada, se presentarían mejores resultados. Por lo que, durante el desarrollo del proyecto, los alumnos se vieron motivados, ya que recibieron comentarios por parte del docente titular como los siguientes: *“tienen que dar una buena impresión y hacer bien las cosas”, “no olviden incorporar todos los elementos de la carta”* Debido a esta competencia y a la baja expectativa que actores externos tenían de ellos, los alumnos pusieron todo su empeño en elaborar un buen trabajo.

Las cartas se encontraban dentro del buzón, se dio una explicación del proceso por el que pasan las cartas para llegar a sus manos, mientras se explicaba, los alumnos realizaban comentarios:

- *Docente: “Sabemos que no se encuentran buzones como este cerca de nuestras localidades, pero existen lugares donde vamos directamente a entregar nuestras cartas, y ellos se encargan de entregarlas”.*
- *Alumno 1: “Por eso llevan nuestros datos, para que lleguen a su destino”.*
- *Alumno 2: “Y las llevan en camiones o en bicicleta, como Jaimito”.*
- *Alumno 3: “A mi mamá le han entregado y tocan en la casa”.*

- *Docente: Imagínense que nuestras cartas no tuvieran todos los datos que deben de llevar, ¿cuáles son?*
- *Alumno 4: “Pues destinatario, remitente, estampilla postal”.*
- *Docente: “¿Qué pasaría si no tuviera todos estos datos?”.*
- *Alumno 4: “Pues no nos llegarían”.*
- *Docente: “Entonces, el día de hoy yo seré la cartera, que les entregará las cartas que les enviaron” (Ruiz, 26 de febrero del 2025, Diario de prácticas).*

En concreto, se procedió a entregar las cartas a los alumnos, dichas cartas no portaban los elementos que debía tener el sobre. Esto no pasó desapercibido por los alumnos, quienes, al percatarse de ello, mencionaron lo siguiente: *“Maestra, a mi carta le falta la dirección”, “Mi carta no tiene estampilla”, “Los datos de mi carta no están en el lugar correcto, yo sí los puse bien”*. Esto permitió observar el dominio que tenían sobre el tema, y un dato importante a mencionar es el proceso de autorreflexión que se estaba llevando a cabo, ya que los alumnos son capaces de autoevaluar su aprendizaje y de evaluar los productos de los demás.

Se otorgaron cinco minutos para leer las cartas, cada uno de ellos se mostró muy crítico ante el contenido de sus cartas: *“Le falta la fecha”, “Maestra, lea mi carta, vea, ni tiene despedida”*. Se dio la indicación de que se podía compartir la carta frente al grupo, así que en orden se fue dando un espacio a cada alumno para leer la carta frente a los demás. El recurso didáctico *“Súper carrera del aprendizaje”* fue un elemento clave para llevar un orden correcto durante las participaciones. Los alumnos eran conscientes de que no levantar la mano, no respetar las participaciones de los demás y no respetar las reglas del aula les haría obtener una insignia negativa, por lo que los alumnos siguieron un orden correcto y prestaron completa atención a las actividades que se estaban llevando a cabo.

Al leer las cartas se presentó la oportunidad de evaluar los elementos que tenían dentro: *“Hola, mi nombre es Ariana, estudio en la escuela privada ‘María Socorro’. Estamos viendo un experimento, los materiales son los siguientes: ...”*. Al compartir más cartas, se pudieron percatar de que el contenido era el mismo, únicamente cambiaba el nombre y algún comentario extra. Ante esta situación, los alumnos expresaron comentarios como: *“¿Ellos*

eran mejores que nosotros?”, “Yo sí le puse despedida y firma”, “Todas las cartas dicen lo mismo”, “Maestra, esa no es una carta formal”.

Se realizó una evaluación de las cartas recibidas por medio de una tabla que se encuentra dentro del libro de texto, esta lista de cotejo fue la misma que se utilizó para autoevaluar las *“Cartas de amistad”* en la sesión 3. Como última actividad se les presentó una hoja de actividad que tenían que llenar con un mensaje que escribirían dentro de un correo electrónico, que hoy en día tiene un mayor protagonismo que las cartas. Se dio una pequeña exposición acerca del tema, los alumnos siguieron indicaciones y llenaron de manera correcta la bandeja del correo electrónico.

Para cerrar el proyecto, se les aplicó un examen sobre las partes de la carta. En dicha prueba se obtuvieron resultados favorables sobre los contenidos del proyecto, donde se les hacían cuestionamientos acerca de las partes de la carta, y debían elaborar un ejemplo del contenido que debía tener una carta (ver anexo 9). Al finalizar el examen, los alumnos se mostraron muy satisfechos con sus respuestas, pero también hubo alumnos que no respondieron ni un solo cuestionamiento, mismos que mostraban poco interés en seguir su propio proceso de autorregulación.

Una de las principales transformaciones que se dio en la práctica docente fue el tránsito de una concepción más tradicional del control conductual del aula hacia una comprensión más profunda de la autorregulación del aprendizaje como un proceso integral. Antes de la intervención, se consideraba que el orden y la motivación de los estudiantes debían sostenerse mediante estrategias conductuales y externas, como premios, sanciones o vigilancia constante. Sin embargo, a lo largo del proyecto, surgió una nueva comprensión más cercana a las propuestas de Zimmerman (2001), quien sostiene que el aprendizaje autorregulado implica que los estudiantes sean capaces de dirigir sus pensamientos, emociones y acciones hacia una meta específica, mediante ciclos de planificación, ejecución y autorreflexión.

Esta transformación se hizo evidente, por ejemplo, en el uso del recurso *“Súper carrera del aprendizaje”*, que, si bien en apariencia puede verse como una estrategia motivacional extrínseca, logró convertirse en una herramienta de guía para fomentar la

autorregulación conductual, emocional y cognitiva, al implicar trabajo colaborativo, control del impulso, atención sostenida y cumplimiento de reglas compartidas. Esta experiencia permitió resignificar el rol del docente, no como un vigilante del comportamiento, sino como un mediador que ofrece andamiajes para el desarrollo de la autonomía (Panadero y Tapia, 2014).

Entre los principales aciertos pedagógicos se encuentra la implementación de una secuencia estructurada de actividades alineadas con las fases del modelo de Zimmerman (2001). La sesión analizada correspondiente al cierre del proyecto epistolar permitió evidenciar que los estudiantes habían avanzado significativamente en la planificación y ejecución de tareas, siendo capaces de organizar su trabajo, comprender el propósito comunicativo de las cartas, identificar errores y comparar sus producciones con criterios previamente establecidos.

Además, el componente emocional estuvo presente de forma destacada: los alumnos mostraron entusiasmo, se involucraron afectivamente con la dinámica de las cartas y reflexionaron de forma crítica sobre la calidad de los productos recibidos, lo cual da cuenta de procesos metacognitivos y de autorreflexión. Tal como lo indica Schunk (2012), el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante es capaz de monitorear su desempeño y hacer ajustes para mejorar su desempeño futuro.

La estrategia de lectura en voz alta y debate sobre las cartas recibidas también fue un punto fuerte, pues promovió el juicio crítico, la participación respetuosa y la capacidad para argumentar ideas, así como una apropiación del conocimiento a partir de experiencias reales, lo que contribuye a un aprendizaje significativo (Crispin et al., 2011).

A pesar de los avances, persistieron ciertos desafíos. Por un lado, algunos alumnos no lograron mantener la constancia en la aplicación de las estrategias autorregulatorias, particularmente en el seguimiento de consignas escritas o en la disposición para asumir un rol activo y autónomo. Esto se relaciona con lo planteado por Panadero y Tapia (2014), quienes afirman que la autorregulación no puede considerarse un fenómeno instantáneo, sino que requiere procesos prolongados de interiorización, retroalimentación y práctica constante.

Asimismo, se observó que, para una parte del grupo, la motivación seguía centrada en obtener recompensas tangibles, como los sellos o medallas, lo que indica una fuerte presencia de motivación extrínseca (Crispin et al., 2011). Si bien esta puede ser funcional en fases iniciales del proceso educativo, es necesario avanzar hacia una mayor motivación intrínseca, que conecte el deseo de aprender con la percepción de autoeficacia y el valor personal del conocimiento (Schunk, 2012).

Uno de los aspectos que puede fortalecerse es el trabajo con la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. Aunque el proyecto fue cuidadosamente planificado, hubo estudiantes que no lograron avanzar al mismo ritmo que sus compañeros, lo que generó cierta frustración o desconexión con algunas actividades. En este sentido, se hace necesario diseñar apoyos diferenciados, con actividades escalonadas o adaptadas, que permitan que todos los alumnos se impliquen activamente.

También sería deseable incorporar más momentos sistemáticos de autorreflexión guiada, donde los estudiantes no sólo evalúen sus productos, sino también sus procesos, emociones, decisiones y cambios personales, tal como lo sugieren las propuestas de la SEP (2011), en relación con la metacognición y la evaluación formativa como eje central del aprendizaje.

El proceso evaluativo, que incluyó observación directa, uso de listas de cotejo, revisión de productos escritos, participación oral y la aplicación de un examen final, permitió triangular la información y obtener una visión integral del impacto de la intervención. Se constató un progreso generalizado en la comprensión de las partes de la carta, en la capacidad para expresar ideas propias, así como en el reconocimiento de elementos formales y estructurales del género epistolar.

Más allá del desempeño académico, la evaluación mostró que muchos alumnos desarrollaron una mayor conciencia de sus acciones y emociones. Frases como “*maestra, esta carta no tiene dirección*”, o “*la mía no tiene firma*”, evidencian que los estudiantes habían interiorizado los criterios de calidad, lo cual es un indicio de pensamiento crítico y autorreflexivo.

Valoración del Proyecto

Durante el desarrollo del proyecto fue posible observar mejoras progresivas en los estudiantes en relación con su capacidad para planear, ejecutar y reflexionar sobre sus actividades de aprendizaje. La evaluación se llevó a cabo mediante diferentes instrumentos, como lo son la observación, una lista de cotejo y, en lo que refiere al contenido del proyecto, un examen de conocimientos y un coloroma. Esto permitió evidenciar el impacto positivo que tuvo la intervención dentro del rendimiento académico del grupo. Dicho avance se puede visualizar dentro del registro de evaluaciones del proyecto, en el que se registró un avance de las actividades entregadas en clase, las tareas, el producto final y el examen de conocimientos (ver anexo 10).

1. Progreso dentro de la Fase I. Planificación

Al inicio de la intervención, muchos alumnos presentaban dificultades para organizar sus materiales, planear sus estrategias y fijar metas antes de comenzar una nueva actividad. Solían iniciar sin comprender completamente las instrucciones, interrumpían con frecuencia para preguntar qué debían hacer y mostraban poco control sobre sus tiempos y materiales. Tras la implementación de los diferentes recursos, como lo son el calendario y el reloj, se observó que los alumnos organizaban y preparaban los materiales que debían utilizar, como se muestra en el siguiente cuadro de diálogo extraído del diario de práctica:

Diálogo 1

- *Alumno 1: “¿Sacamos proyectos y ponemos la fecha, verdad, maestra?”.*
- *Alumno 2: “¡Nooo!, recuerda que primero hacemos escritura”.*

Diálogo 2

- *Alumno 1: “El 26 nos llegan las cartas, ¿verdad, maestra? Entonces, ya tenemos que tenerlas listas para el ¿25? Falta muy poquito”.*
- *Alumno 2: “Tenemos que empezar a escribirlas ya, para enviarlas y que nos dé tiempo”.*

Diálogo 3

- *Alumno 1: “Maestra, mi mamá ya me compró todos mis colores y lápices, para ya no estar pidiendo y no distraerme, así ya hago mis trabajos más rápido y el ratón no me gana”.*

Estos comentarios reflejan que los alumnos comenzaron a incorporar estrategias de anticipación, autorregulación del tiempo y organización del trabajo, aspectos centrales en el modelo de aprendizaje autorregulado descrito por Zimmerman (2001) y retomado por Panadero y Alonso-Tapia (2014), quienes destacan la importancia de la planificación estratégica como primer paso para el aprendizaje autónomo.

Además, estos avances en la dimensión regulatoria tuvieron un impacto directo en los resultados académicos. Por ejemplo, durante la primera semana de intervención, se desarrolló como producto integrador la carta informal (ver anexo 11), en la cual fue evidente que los estudiantes no solo comprendieron la estructura del texto epistolar, sino que fueron capaces de aplicarla de forma coherente y personal. Este producto mostró un primer indicio del vínculo entre la autorregulación de los procesos y la calidad del aprendizaje alcanzado.

De este modo, la Fase de Planificación se fortaleció progresivamente gracias al uso intencionado de recursos didácticos que apoyaron el desarrollo de rutinas, la conciencia del tiempo y la organización personal, lo cual es coherente con lo planteado por Schunk (2012), quien argumenta que los entornos estructurados y la guía docente favorecen el desarrollo de habilidades metacognitivas en niños en edad escolar.

2. Progreso fase II. Ejecución

Uno de los cambios más evidentes fue en la disposición para mantenerse trabajando. Este avance se logró al promover que el alumno tuviera una reflexión sobre sus procesos cognitivos y también sobre sus procesos afectivos y motivacionales, es decir, que tuvo que ser consciente de qué lo motivaba a aprender, qué quería hacer y qué tan capaz se sintió ante los retos que le representaba una tarea determinada. (Crispin et al., 2011).

En la fase de ejecución, la diferencia con el comportamiento inicial fue aún más evidente. Alumnos que antes se distraían con facilidad, dejaban actividades sin terminar o

necesitaban ayuda constante, comenzaron a demostrar mayor autocontrol, uso del tiempo y persistencia. El hecho de tener metas claras en su calendario funcionó como una guía interna, lo que se expresó en frases como:

- Alumno 1: “Hoy no voy a platicar porque es mi meta del día de hoy, la puse en mi calendario”.
- Alumno 2: “Puse que quería terminar mi carta antes del recreo, así que me apuro”.

Estas actitudes, aunque sutiles, fueron la clave para el cambio en los resultados. Ya no se trataba solo de completar por obligación, sino de avanzar con conciencia, con un propósito personal, lo cual impactó directamente en el nivel de calidad del trabajo entregado. Un ejemplo claro fue el caso de un alumno que inicialmente se rehusaba a escribir, mostraba resistencia a toda actividad que implicara lectura o redacción y se refugiaba en el juego o en tareas paralelas como repartir hojas. Sin embargo, tras varias sesiones escribiendo sus propias metas y recibiendo orientación personalizada, logró entregar una carta estructurada correctamente, con saludo, cuerpo y despedida, algo impensable en las primeras sesiones.

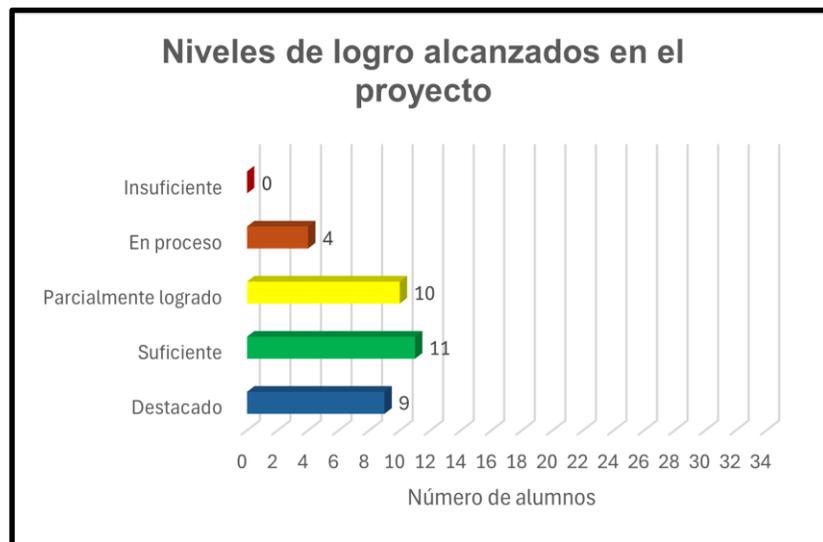
Estos avances no habrían sido posibles sin el desarrollo de estrategias de regulación emocional y conductual. La implementación de dinámicas de respiración, el uso del “ratón come queso” como motivador y la bitácora de sellos como herramienta visual de seguimiento, favorecieron que los alumnos mantuvieran el enfoque y aprendieran a tolerar la frustración, especialmente en tareas que les resultaban difíciles.

3. Progreso Fase III. Autorreflexión

Al finalizar el proyecto, se aplicó una evaluación sumativa (ver anexo 12) centrada en la estructura y los elementos de la carta formal, lo que permitió valorar no solo los aprendizajes conceptuales del grupo, sino también observar de forma indirecta el impacto de la autorregulación en el desempeño académico, como se puede observar en la siguiente figura 23.

Figura 23

Gráfica de resultados correspondientes al proyecto



Nota: En esta gráfica se puede visualizar el nivel de logro de los alumnos en cuanto a la evaluación sumativa del proyecto.

Los resultados obtenidos muestran que más de la mitad del grupo logró ubicarse en niveles satisfactorios o destacados, reflejando un dominio adecuado del contenido. Aproximadamente una tercera parte del grupo obtuvo resultados aceptables, aunque aún con áreas de mejora, y solo un grupo reducido de 4 alumnos se mantuvo por debajo de lo esperado.

Aunque las calificaciones pueden parecer un dato aislado, su valor reside en el proceso que permitió alcanzarlas. Los estudiantes que obtuvieron mejores resultados no solo demostraron conocimiento de la estructura epistolar, sino también habilidades como: mantener la atención durante toda la actividad, organizar sus ideas en borradores previos, revisar con otros compañeros sus escritos, y realizar correcciones con base en retroalimentación. Estas acciones corresponden a las fases de ejecución y autorreflexión del modelo de Zimmerman, y constituyen evidencia de que la autorregulación fue un medio real para mejorar el rendimiento académico.

Más allá de los números, lo importante fue observar que los estudiantes comenzaron a entender que el éxito escolar no es producto del azar, sino del esfuerzo consciente y organizado. Alumnos que antes entregaban trabajos incompletos o mostraban apatía ante las evaluaciones, esta vez mostraron mayor iniciativa, preguntaron con claridad sobre cómo mejorar sus respuestas y utilizaron el tiempo disponible de forma más eficiente.

De este modo, los resultados académicos fueron solo una parte del impacto del proyecto. Lo más valioso fue constatar que la mejora del rendimiento fue una consecuencia natural del fortalecimiento de habilidades autorregulatorias, como la planificación, la toma de decisiones, la motivación sostenida y la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.

El proyecto logró mucho más que cumplir con una secuencia de contenidos; transformó la forma en que los estudiantes se relacionan con el aprendizaje. Pasaron de actuar bajo el control del docente a tomar decisiones informadas sobre su comportamiento, su tiempo, sus metas y sus emociones. A partir de este trabajo, quedó demostrado que cuando se enseña la autorregulación de manera intencionada, y se acompaña con recursos concretos y seguimiento constante, el rendimiento académico mejora como consecuencia directa del fortalecimiento de las funciones ejecutivas y del compromiso personal con el aprendizaje.

Este avance no fue homogéneo, ni definitivo, pero sentó las bases para que los alumnos continúen construyendo su autonomía. En suma, se sembró en cada uno de ellos la convicción de que sus avances, por pequeños que sean, sí importan. Más allá del aprendizaje de contenidos específicos, lo más valioso fue la transformación en su actitud ante el proceso de aprender. La intervención permitió fortalecer la autorregulación del aprendizaje, y con ello se generaron condiciones más sólidas para la mejora del rendimiento académico de la mayoría del grupo.

Conclusiones

La práctica profesional realizada durante el ciclo escolar 2024–2025 constituyó una oportunidad valiosa para reflexionar, intervenir y transformar una problemática detectada en el contexto escolar. El trabajo desarrollado a partir del eje “Fomento de la autorregulación del aprendizaje mediante el uso de recursos didácticos” permitió identificar, atender y valorar las habilidades necesarias para el aprendizaje: la capacidad del alumno para planear, monitorear y evaluar su propio proceso.

A través de una propuesta situada, se lograron observar cambios significativos en las formas de participación, organización y reflexión de los estudiantes, confirmando que el aprendizaje autónomo no es una condición espontánea, sino una construcción guiada que requiere intencionalidad pedagógica, tiempo, acompañamiento y estrategias adecuadas.

Desde el inicio del proceso se plantearon tres objetivos específicos que marcaron el rumbo de la intervención y permitieron estructurar con claridad las acciones emprendidas. El primero de ellos consistió en realizar un diagnóstico que no solo permitiera medir el nivel de autorregulación presente en el grupo, sino que también ofreciera una visión integral del contexto escolar, detectar los estilos de aprendizaje predominantes y las condiciones emocionales, familiares y sociales que incidían directamente en el desempeño de los alumnos. Esta etapa fue determinante, ya que permitió comprender que la problemática no podía abordarse de manera superficial ni con estrategias genéricas, sino que requería una intervención pedagógica situada, diferenciada y profundamente sensible a las particularidades del grupo.

El diagnóstico no solo cumplió una función central al identificar patrones de conducta, niveles de autorregulación y estilos de aprendizaje, sino que también permitió reflexionar sobre los límites de algunos cuestionarios o pruebas en contextos educativos reales. Si bien los instrumentos estandarizados son valiosos, es necesario interpretarlos con cautela y considerar factores subjetivos, emocionales y contextuales que pueden alterar su validez.

Un factor para destacar es que la edad de los alumnos, el ambiente en donde se realizó la prueba y sus ideas previas interfirieron directamente sobre los resultados. Por ello, se optó por una interpretación crítica y reflexiva de los datos, triangulándolos con los diversos resultados que se obtuvieron de todos los instrumentos: cuestionarios estructurados, listas de cotejo, rúbricas, escalas y observación directa.

Esta fase inicial no solo permitió establecer un punto de partida claro, sino que también contribuyó a ajustar expectativas, diseñar estrategias diferenciadas, comprender la dimensión emocional del aprendizaje y anticipar obstáculos que podrían emerger durante la intervención. Lejos de ser un requisito previo, el diagnóstico se convirtió en el pilar que sostuvo todo el trabajo posterior y ofreció una lectura crítica y realista de la situación educativa, con sus complejidades, limitaciones y posibilidades.

El segundo objetivo se enfocó en diseñar y aplicar una propuesta de intervención centrada en el uso de recursos didácticos como herramientas para favorecer la autorregulación. La intervención fue diseñada tomando como base las propuestas metodológicas de Barry Zimmerman (2001), quien planteó la autorregulación como un ciclo que consta de tres fases: “*Planificación, Ejecución y Autorreflexión*”. Este enfoque se complementó con los aportes de Pintrich (2000), quien destaca la dimensión motivacional y contextual del aprendizaje autorregulado; Schunk (2012), que enfatiza la importancia de la autoeficacia, la retroalimentación y la autorreflexión como ejes fundamentales para el desarrollo de aprendizajes autónomos y sostenibles y de García (2024), quien retoma la importancia de los recursos didácticos como mediadores en el proceso autorregulatorio. Es así como el diseño de la intervención se vio enriquecido.

Esta fase también permitió comprobar en la práctica que ciertos materiales, cuando son bien diseñados, contextualizados y presentados de forma atractiva, pueden convertirse en aliados poderosos para el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y conductuales. A lo largo de las sesiones, se integraron recursos como calendarios de actividades, bitácoras personales, tableros de juego y libretas viajeras, cada uno con una función específica dentro del proceso de autorregulación.

Los calendarios de actividades permitieron a los estudiantes visualizar de forma clara y ordenada sus tareas diarias, estableciendo tiempos, prioridades y metas. Este recurso fue clave para el desarrollo de la planificación, ya que enseñó a los alumnos a organizar su trabajo, anticipar acciones y distribuir su esfuerzo de forma progresiva. Las bitácoras, por su parte, funcionaron como un espacio reflexivo donde los alumnos registraban sus logros, dificultades y emociones durante la jornada. Esto fortaleció la fase de monitoreo y permitió que los estudiantes fueran cada vez más conscientes de sus avances, errores y estados emocionales frente al aprendizaje.

Los tableros de juego cumplieron una función esencial en el área de la motivación. A través de dinámicas lúdicas, los alumnos lograban consolidar conocimientos, ejercitar habilidades de concentración y trabajar en equipo, mientras desarrollaban estrategias autorregulatorias sin presión excesiva. Finalmente, las libretas viajeras promovieron el vínculo entre diferentes actores, como lo son la escuela y la familia, ya que permitieron compartir experiencias de aprendizaje fuera del aula, motivando a los estudiantes a responsabilizarse por el registro y presentación de sus ideas ante un público distinto al docente. Cada recurso fue diseñado no solo con un propósito académico, sino también con la intención de que funcionara como un mediador entre el estudiante y su proceso interno de aprendizaje.

Uno de los aprendizajes más significativos de esta fase fue observar cómo, al brindar estructuras claras y herramientas visuales, los estudiantes comienzan a sentirse más seguros y capaces de dirigir su trabajo. La autonomía, entendida como la capacidad de tomar decisiones fundamentadas, se fue fortaleciendo poco a poco. Se notó una mejora en la organización de los materiales, en la disposición para seguir instrucciones y en la tolerancia a los errores. Los alumnos aprendieron a revisar sus tareas antes de entregarlas, a planear en equipo, a comunicar sus emociones y a perseverar cuando se enfrentaban a una consigna desafiante. Si bien estos logros no se dieron de manera homogénea ni en todos los estudiantes por igual, sí evidencian un avance significativo respecto a las condiciones iniciales.

El tercer y último objetivo del proyecto consistió en reflexionar sobre el impacto de la intervención. Esta etapa fue fundamental para comprender que el desarrollo de la

autorregulación no es lineal ni inmediato, sino que requiere de procesos sostenidos, sensibles y contextualizados. El análisis de los resultados, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación y la observación continua, permitió identificar tanto los logros como los desafíos del proceso. Por un lado, se constató una mayor implicación de los alumnos en su aprendizaje, una mejora en la convivencia grupal y una disposición más abierta al trabajo colaborativo. Por otro lado, se reconocieron áreas que requieren fortalecimiento, como la constancia en el uso de las estrategias aprendidas, la profundidad de las reflexiones escritas y la autorregulación emocional frente a la frustración.

A partir de estas evidencias, fue posible no solo evaluar los logros del proyecto, sino también delinear recomendaciones para futuras intervenciones que deseen favorecer la autorregulación del aprendizaje desde una perspectiva contextualizada. Es por eso que, como recomendaciones para futuras intervenciones, se propone documentarse a fondo sobre los principios de la “*Nueva Escuela Mexicana*” (2022), con el fin de alinear las estrategias a los planteamientos actuales del sistema educativo; al utilizar una de las metodologías propuestas dentro de este marco normativo, como lo fue el Aprendizaje Basado en Proyectos, se pudo observar la relación de esta metodología con el Modelo Cíclico de Zimmerman (2001), es decir, las fases de la autorregulación del aprendizaje.

Dicha relación se encontró entre los procesos que se llevan a cabo durante el desarrollo del método, ambos modelos guardan similitudes fundamentales porque se estructuran a partir de fases secuenciales que guían el aprendizaje desde la planificación hasta la evaluación final, promoviendo la participación activa del estudiante en todo momento. Tanto el Aprendizaje Basado en Proyectos como el Modelo Cíclico de Zimmerman (2001), comparten una lógica de proceso donde el alumno establece metas claras, ejecuta acciones concretas para lograrlas y reflexiona sobre los resultados obtenidos, lo cual fortalece su autonomía y responsabilidad.

Asimismo, la reflexión sobre el impacto de la intervención permitió advertir que el desarrollo de la autorregulación no puede desligarse de otras dimensiones educativas., es importante transversalizar los temas de autorregulación con la educación socioemocional, ya que ambas dimensiones están estrechamente relacionadas y se refuerzan mutuamente.

También se sugiere incorporar tecnologías educativas que estimulen la participación activa de los estudiantes y fomentar la colaboración con la comunidad escolar para fortalecer los valores como lo son: empatía, solidaridad, responsabilidad y respeto en la escuela y el hogar.

A manera de reflexión, se puede apreciar que uno de los aspectos más valiosos de esta práctica fue la posibilidad de mirar el aula desde una perspectiva investigativa y reflexiva, reconociendo que cada intervención genera nuevas preguntas, hallazgos y oportunidades de mejora. El trabajo desarrollado aporta a la investigación educativa en varios sentidos. *En primer lugar*, demuestra que es posible fomentar la autorregulación desde los primeros años de la educación básica, siempre que se cuente con una planeación intencionada, recursos accesibles y estrategias pedagógicas centradas en el estudiante. *En segundo lugar*, valida el uso de recursos didácticos como facilitadores del aprendizaje autónomo, no por su diseño estético o novedad, sino por su función estructurante del pensamiento y la acción. Finalmente, *en tercer lugar*, invita a repensar la función del docente como guía, mediador y generador de condiciones que potencien la voz, la reflexión y la iniciativa del alumno.

Aunque aún queda camino por recorrer y muchas aristas por seguir explorando, especialmente en lo referente a la implementación sostenida de estrategias de autorregulación y el uso de los recursos didácticos dentro de esta, este trabajo representa un avance significativo ya que constituye una base sólida sobre la cual se puede seguir investigando, afinando prácticas y generando propuestas pedagógicas pertinentes. Fue, sin duda, un esfuerzo valioso que abre puertas para continuar aprendiendo, creando y transformando la educación desde la práctica reflexiva.

Cerrar este proceso con una práctica integral reafirma la importancia de formar docentes capaces de adaptarse, innovar y responder a las necesidades reales del aula. La práctica no solo sirvió como escenario para aplicar conocimientos teóricos, sino como un espacio vivo de construcción profesional, donde cada decisión, cada ajuste y cada logro fue parte del camino hacia una enseñanza más humana, consciente y transformadora.

Referencias

- Arias González, J. L., y Covinos Gallardo, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. *Enfoques Consulting EIRL*, 1(1), 66-78.
https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., y Miranda Novales, MG (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63 (2), 201-206
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486755023011>
- Barboza, E. C., y Miranda, L. R. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 47-71.
<https://dialnetunirioja.es/servlet/articulo?codigo=6216917>
- Bermúdez Moreno, J., y Pérez García, A. (2017). Psicología de la personalidad: teoría e investigación. Volumen II. UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://tuvntana.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/psicologia-de-la-personalidad-bermudez-perez-y-ruiz.pdf>
- Candiotti, M. A. P. (2017). La autorregulación: un horizonte de posibilidades. *Educación*, (23), 9-13.
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/download/1163/1108/3415>
- Cazau, P. (2004). Estilos de aprendizaje: Generalidades. *Consultado el* , 11(11), 2005.
- Choez-Menoscal, Cesar Eduardo, Stagg, Graham, y Morocho-Mazón, Martha Yolanda. (2020). Un estudio sobre las estrategias de autorregulación empleadas por aprendices del idioma inglés en una universidad pública del Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0257-43142020000200023yIng=esytIng=es.

- Colmenares E., A. M., y Piñero M., M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Condori-Ojeda, Porfirio (2020). Universo, población y muestra. Curso Taller.
- Crispín Bernardo, M. L., Caudillo Zambrano, M. D. L., Doria Serrano, M. D. C., y Esquivel Peña, M. (2011). Aprendizaje autónomo.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*.
- Díaz Lucea, Jordi. (1996). Los recursos y materiales didácticos en Educación Física. *Apunts. Educació física i esports*, 1(43), 42-54.
<https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/316542/406648>
- Díaz, Alejandro; Pérez, M^a Victoria; Valenzuela, Marco; Muñoz, Paulo; Rivas, Solange; Salas, Cristian (2010). Procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 4, núm. 1, 2010, pp. 789-800.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327082.pdf>
- DOF. (15-09-2024). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, Última reforma publicada. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- DOF. (15-09-2024). Ley General de Educación de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, Última reforma publicada. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf?utm_cmp_rs=Nota%20Enlace%20Editorial
- González-Machado, E., y Soto, J. (2023). El diagnóstico como punto de partida de los proyectos educativos. *AM Editores*.

- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://>.
- Hernández, Sampieri (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill. México. <https://www.esup.edu.pe/Leiva/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Herrera Rodríguez, José Ignacio, Guevara Fernández, Geycell Emma, y Munster de la Rosa, Harold. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2), 120-134. Recuperado en 24 de mayo de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160889212015000200013&lng=es&lng=es.
- Latorre, A. (2004). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*, vol. 4.
- Leiva, L., Barría, D., y Zavala-Villalón, G. (2024). Elementos del Contexto Interno que Facilitan y Obstaculizan la Implementación de un Programa en Salud Mental Escolar. *Psyche (Santiago)*, 33(1), 0-0.
- Lemos, V. (2006). *La deseabilidad social en la evaluación de la personalidad infantil*. Suma Psicológica, 13(1), Recuperado de <https://psykebase.es/descarga/articulo/2567570.pdf>
- López, Pedro Luis. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74. Recuperado en 02 de octubre de 2024, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&lng=es.
- Medina, M., Rojas, R., y Bustamante, W. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. (12)

- Miles, M. B. y A. M. Huberman (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*, Newbury Park, Sage.
<https://tecnicasmasseroni.files.wordpress.com/2019/04/huberman-ymiles-metodos-para-el-manejo-y-analisis-de-datos.pdf>
- Morales Muñoz, P. (2012). *Elaboración de material didáctico*. Red Tercer Milenio.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU, (2021). *Los estudiantes mexicanos perseveran y se autorregulan para cumplir con sus obligaciones escolares*. Naciones Unidas México, parr 1-6. Recuperado el 02 de septiembre de 2024: https://mexico.un.org/es/165543-los-estudiantes-mexicanos-perseveran-y-se-autorregulan-para-cumplir-con-sus-obligaciones?afd_azwaf_tok
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). *Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica*. *Psicología educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 20 (1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765433002.pdf>
- Panadero, E. y Tapia, JA (2014). *¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje*. *Anales de Psicología*, 30 (2), 450-462. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue SRL.

- Picón, G. A. (2024). Estrategias de autorregulación y gestión del aprendizaje en estudiantes de maestría (Investigaciones).
- Pintrich, P. R. (2000). Issues in self-regulation theory and research. *The Journal of Mind and Behavior*, 213-219.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16, 385-407.
- Piñeiro, J. L., y Flores, P. (2018). Una reflexión sobre un problema profesional en el contexto de la formación docente. *Educación matemática*, 30(1), 237-251.
- Salazar-Escorcía, L. S. (2020). Investigación cualitativa: Una respuesta a las investigaciones sociales educativas. *Cienciamatria*, 6(11), 101-110.
- Sánchez, F. A. D., Naranjo, B. M. M., Cobeña, M. P. B., López, D. E. B., y Macas, F. J. R. (2024). Desarrollo de competencias del siglo XXI en estudiantes de educación primaria a través de la enseñanza de habilidades cognitivas con apoyo de inteligencia artificial. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 187.
- Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje (Sexta edición ed.). México: Person. <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2011). Plan de estudios 2011, Educación Básica. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2017). Plan y programas de estudios para la educación básica, Aprendizajes Clave para la educación integral. [https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/Aprendizajes%20clave\(1\).pdf](https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/Aprendizajes%20clave(1).pdf)

- Secretaría de Educación Pública, SEP (2024). El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 . <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cbanach, R. G., González-Pienda, J. A. y Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86-97.
- Van Eekelen, Boshuizen y Vermunt (2005) Enseñanza y formación del profesorado. *Ciencia directa*. Volumen 22, número 4,
- Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista “Cuadernos”* Vol. 58(1),2017. http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf.
- Vizcaíno Zúñiga , P. I., Cedeño Cedeño , R. J., y Maldonado Palacios , I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7658/11619>
- Yucra, E. E. M., Choquehuanca, S. A. B., Ramos, E. V., Valdivia, G. C., y Huisa, R. M. C. (2024). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del VII Ciclo de educación secundaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3524-3533.
- Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 2, 289-307

ANEXOS

Anexo 1. Test de preferencias neurolingüísticas para educación

TEST DE PREFERENCIAS NEUROLINGÜISTICAS PARA EDUCACION

(Modificado por Pablo Cazau de "http://www.galeon.com/aprenderaaprender")

Elige una sola opción en cada pregunta:

1- En clase te resulta más fácil seguir las explicaciones:

- a) Escuchando al profesor
- b) Leyendo el libro o el pizarrón
- c) Si te dan algo para hacer

2- Cuando estás en clase:

- a) Te distraen las luces
- b) Te distraen los ruidos
- c) Te distrae el movimiento

3- Marca la frase que más corresponde a tu manera de ser:

- a) Sueles hablar contigo mismo cuando estás haciendo algún trabajo
- b) Cuando escuchas al profesor te gusta hacer garabatos en un papel
- c) Te gusta tocar las cosas y tiendes a acercarte mucho a la gente cuando hablas con alguien

4- Cuando te dan instrucciones:

- a) te pones en movimiento antes de que acaben de hablar y explicar lo que hay que hacer
- b) te cuesta recordar las instrucciones orales, pero no hay problema si te las dan por escrito
- c) recuerdas con facilidad las palabras exactas de lo que te dijeron

5- Cuando tienes que aprender algo de memoria:

- a) memorizas lo que ves y recuerdas la imagen (por ejemplo, la página del libro)
- b) memorizas mejor si repites rítmicamente y recuerdas paso a paso
- c) memorizas mejor si escuchas la clase grabada

6- En clase lo que más te gusta es que:

- a) se organicen debates y que haya diálogo
- b) que se organicen actividades en que los alumnos tengan que hacer cosas y puedan moverse
- c) que te den el material escrito y con fotos y diagramas

7- Marca la frase que más corresponde a tu manera de ser:

- a) Eres visceral e intuitivo, muchas veces te gusta/disgusta la gente sin saber bien porqué
- b) Tus cuadernos y libretas están ordenados y bien presentados, te molestan los tachones y las correcciones
- c) Prefieres los chistes a los cómics

Registro de las respuestas: rodea con un círculo la respuesta correspondiente.

Pregunta	Respuesta A	Respuesta B	Respuesta C
1	auditivo	visual	kinestésico
2	visual	auditivo	kinestésico
3	auditivo	visual	kinestésico
4	kinestésico	visual	auditivo
5	visual	kinestésico	auditivo
6	auditivo	kinestésico	visual
7	kinestésico	visual	auditivo

Imagen del test de preferencias neurolingüísticas modificado por Pablo Cazau (2005)

Anexo 2. Test Estilos de Aprendizaje

ESC.PRIM. OF. MAT. "PROF. JESÚS RAMÓN ÁLVAREZ"
DOCENTE EN FORMACION: RUIZ ORTEGA LIZET ABIGAIL

3º GRUPO "B"

TEST DE PREFERENCIAS NEUROLINGÜÍSTICAS PARA EDUCACIÓN

(Modificado por Pablo Cazau de "http://www.galeon.com/aprenderaaprender")

Día Mes Año



Nombre: _____ / _____ / _____

Elige una sola opción en cada pregunta:

1. En clase te resulta más fácil seguir las explicaciones:

a) Escuchando al profesor



b) Leyendo el libro o el pizarrón



c) Si te dan algo para hacer



2. Cuando estás en clase:

a) Te distraen las luces



b) Te distraen los ruidos



c) Te distrae el movimiento



3. Marca la frase que más corresponde a tu manera de ser:

a) Sueles hablar contigo mismo cuando estás haciendo algún trabajo



b) Cuando escuchas al profesor te gusta hacer garabatos en un papel



c) Te gusta tocar las cosas y tiendes a acercarte mucho a la gente cuando hablas con alguien



4. Cuando te dan instrucciones:

a) te pones en movimiento antes de que acaben de hablar y explicar lo que hay que hacer



b) te cuesta recordar las instrucciones orales, pero no hay problema si te las dan por escrito



c) recuerdas con facilidad las palabras exactas de lo que te dijeron



5. Cuando tienes que aprender algo de memoria:

a) memorizas lo que ves y recuerdas la imagen (por ejemplo, la página del libro)



b) memorizas mejor si repites rítmicamente y recuerdas paso a paso



c) memorizas mejor si escuchas la clase grabada



6. En clase lo que más te gusta es que:

a) se organicen debates y que haya diálogo



b) que se organicen actividades en que los alumnos tengan que hacer cosas y puedan moverse



c) que te den el material escrito y con fotos y diagramas



7. Marca la frase que más corresponde a tu manera de ser:

- a) Eres visceral e intuitivo, muchas veces te gusta/disgusta la gente sin saber bien porqué
- b) Tus cuadernos y libretas están ordenados y bien presentados, te molestan los tachones y las correcciones
- c) Prefieres los chistes a los cómics

Registro de las respuestas: rodea con un círculo la respuesta correspondiente.

Pregunta	Respuesta A	Respuesta B	Respuesta C
1	auditivo	visual	kinestésico
2	visual	auditivo	kinestésico
3	auditivo	visual	kinestésico
4	kinestésico	visual	auditivo
5	visual	kinestésico	auditivo
6	auditivo	kinestésico	visual
7	kinestésico	visual	auditivo

Resultado:

Cantidad de respuestas Visual =
 Cantidad de respuestas Auditivo =
 Cantidad de respuestas Kinestésico =

Imagen del test de estilos de aprendizaje aplicado a los alumnos.

Anexo 3. Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos

Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R)
1. Antes de empezar a trabajar con un texto, si considero que la tarea me va a resultar aburrida, me animo a mi mismo diciéndome que podré hacer algo que me guste cuando termine.
2. Antes de empezar a estudiar me aseguro de tener a mano todo el material que pueda necesitar (diccionario, lápiz y papel, etc.).
3. Mientras estoy estudiando, me animo recordándome que comprender y aprender el texto depende de que me esfuerce lo suficiente.
4. Cuando termino el texto, compruebo si lo he comprendido todo bien.
5. Si no he conseguido comprender y aprender bien el texto, intento buscar las causas para evitar que me pase lo mismo la próxima vez.
6. Después de trabajar un texto, utilizo la experiencia de cómo organicé el tiempo y los cambios que tuve que hacer en mi planificación, para decidir en el futuro cómo distribuir el tiempo en una tarea similar (si supe valorar bien el tiempo que iba a tardar, si me llevó más tiempo del que había pensado, etc.).
7. Antes de empezar a estudiar, me paro a decidir las actividades y estrategias que voy a realizar, planificando cómo voy a leer y estudiarlo.
8. Antes de empezar a estudiar un texto, si me parece inútil o poco interesante, intento motivarme recordándome lo importante que es aprenderlo para poder aprobar el examen y la asignatura, y así acabar el curso, la carrera.
9. Antes de empezar a estudiar, me planifico el tiempo que puedo necesitar dedicar a comprender y aprender el texto, y cómo voy a distribuirlo entre las distintas actividades que tengo que realizar.
10. Mientras voy leyendo, me doy cuenta de si me surge algún problema para comprender el texto y me cuestiono sobre qué puedo hacer para solucionarlo.
11. Mientras estudio, ante las dificultades que me desaniman, intento hacer algo para sentirme mejor como recordarme lo bien que me sentiré cuando consiga aprender el texto.
12. Mientras estoy estudiando, considero si mi planificación del tiempo fue correcta, o si tengo que modificarla (porque voy a necesitar más tiempo, porque me va a sobrar, etc.).
13. Cuando termino el texto, si no he comprendido bien me paro a pensar cómo lo hice y qué podría mejorar para comprender mejor la próxima vez.
14. Después de intentar estudiar un texto, reflexiono sobre el esfuerzo que tuve que dedicarle y utilizo esta experiencia para planificar mi actividad en futuras tareas similares.
15. Antes de empezar a estudiar, si me parece difícil me animo recordándome que cuando me esfuerzo suelo tener buenos resultados a la hora de comprender y aprender textos escritos.
16. Antes de empezar a estudiar, si hay demasiado ruido u otros aspectos que me impidan concentrarme, hago algo para procurarme un ambiente tranquilo y sin distracciones.
17. Mientras estoy intentado comprender, si no puedo extraer la idea de una oración importante, hago distintas actividades para aclarar su significado.
18. A medida que voy leyendo, intento relacionar las distintas ideas que voy extrayendo del texto.
19. Con el fin de comprender el texto que estoy leyendo, intento descubrir ideas principales del texto.
20. Mientras voy leyendo, intento ir relacionando las ideas más importantes para encontrar la organización general del texto.
21. Para comprender bien un texto, trato de unir la nueva información que me aporta con lo que ya sé sobre el tema.
22. Cuando me pongo delante de un texto me pregunto si tengo los conocimientos previos necesarios para poder aprender algo de él.
23. Al terminar de intentar estudiar un texto, me doy cuenta de las cosas que he hecho que me han funcionado y me planteo posibles cambios en la forma que haré la tarea la próxima vez.

Test de estilos de aprendizaje elaborado por Núñez et al. (2015) el cuál fue tomado como referencia para la elaboración de un cuestionario.

Anexo 4. Cuestionario Escala de la Evaluación para la Autorregulación del Aprendizaje



ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Este test tiene como objetivo evaluar y medir el grado en que los alumnos son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje

DATOS DEL ESTUDIANTE

Nombre:

Fecha:

Grado y grupo:

Edad:

Instrucciones:

Lee cuidadosamente cada afirmación y selecciona la opción que mejor te describa

I. Fase de planificación

- 1** Antes de comenzar una tarea, si creo que será aburrida, me motivo diciéndome a mí mismo que podré hacer algo que disfrute cuando termine.
a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca
- 2** Antes de empezar cualquier actividad, me aseguro de tener a la mano todo lo que pueda necesitar (material, herramientas, etc.).
a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca
- 3** Mientras realizo una actividad, me recuerdo que el éxito depende del esfuerzo que dedique.
a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca
- 4** Antes de empezar una tarea, planeo las estrategias y pasos que voy a seguir.
a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca
- 5** Si considero que una tarea no es interesante, intento motivarme recordándome lo importante que es para lograr mis objetivos a largo plazo.
a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca

- 6** Antes de comenzar, planifico cuánto tiempo necesitaré para completar la actividad y cómo voy a organizarme.
a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca
- 7** Antes de comenzar una tarea difícil, me motivo recordándome que con esfuerzo suelo obtener buenos resultados.
a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca
- 8** Después de terminar una tarea, reflexiono sobre lo que funcionó y me planteo posibles cambios para mejorar en la próxima actividad.
a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca
- 9** Antes de comenzar una tarea, me pregunto si tengo el conocimiento o las habilidades necesarias para completarla.
a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca

II. Fase de ejecución

- 10** Mientras estoy realizando una tarea, me doy cuenta de si surge algún problema y pienso en cómo resolverlo.
a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca
- 11** Cuando enfrento dificultades que me desaniman, hago algo para sentirme mejor, como recordarme lo bien que me sentiré cuando complete la tarea.
a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca
- 12** Mientras estoy trabajando, considero si mi planificación fue correcta o si necesito ajustarla.
a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca
- 13** Si hay distracciones o un ambiente que me impide concentrarme, hago algo para crear un espacio más adecuado para trabajar.
a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca
- 14** Mientras realizo una tarea, si no entiendo algo, intento diferentes estrategias para aclararlo.
a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca
- 15** Mientras trabajo, intento relacionar las diferentes ideas que surgen para tener una mejor visión general de la tarea.
a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca
- 16** Cuando realizo una actividad, trato de identificar las ideas o aspectos principales que me ayudarán a completarla exitosamente.
a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca

17 Mientras trabajo en una tarea, intento organizar las ideas clave para comprender mejor cómo realizarla.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca

III. Fase de autoreflexión

18 Cuando termino una tarea, verifico si he logrado lo que quería.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca

19 Si no logro hacerlo bien, busco las causas para evitar que me pase lo mismo en el futuro.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca

20 Después de terminar una actividad, reflexiono sobre cómo distribuí mi tiempo y utilizo esa experiencia para planificar mejor tareas similares en el futuro.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca

21 Si no completo una tarea como esperaba, reflexiono sobre qué hice mal y cómo puedo mejorar en el futuro.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca

22 Después de terminar una actividad, reflexiono sobre el esfuerzo que le dediqué y uso esa experiencia para planificar futuras tareas similares.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca

23 Después de terminar una tarea, reflexiono sobre lo que funcionó y me planteo posibles cambios para mejorar en la próxima actividad.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Casi Nunca d) Nunca

Evaluación del nivel de autorregulación:

Se puede asignar una escala de puntajes:

- Siempre: 4 puntos
 Casi siempre: 3 puntos
 Casi nunca: 2 puntos
 Nunca: 1 punto

Interpretación de los puntajes:

- Nivel alto de autorregulación: 80-92 puntos
 Nivel medio de autorregulación: 60-79 puntos
 Nivel bajo de autorregulación: Menos de 60 puntos

Núñez, J. C., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., & Dobarro, A. (2015). Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R) [Self-Regulated Learning from Texts (ARATEX-R) Assessment Scale]. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 9–22. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.002>

Anexo 5. Cuestionario para evaluar la autorregulación



EVALUACIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE



Este test tiene como objetivo evaluar y medir el grado en que los alumnos son capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje

DATOS DEL ESTUDIANTE

Nombre:

Fecha:

Grado y grupo:

Edad:

Instrucciones:

Lee cuidadosamente cada afirmación y selecciona la opción que mejor te describa

Criterios	SÍ	NO
Fase I. Planificación		
1. Pense en lo que iba a hacer para completar la actividad antes de empezar		
2. Prepare todo lo que necesitaba antes de empezar mi actividad (lápiz, cuaderno, goma, sacapuntas)		
3. Me puse una meta para esta actividad (por ejemplo: "quiero terminar esta tarea para poder salir a jugar")		
4. Antes de comenzar una tarea, me pregunto si tengo el conocimiento o las habilidades necesarias para completarla.		
5. Antes de comenzar una tarea difícil, me motivo recordándome que si me esfuerzo puedo obtener buenos resultados		

Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje

Crterios	SÍ	NO
Fase II. Ejecución		
6. Sigo las normas y reglas de la clase		
7. Pido ayuda al profesor cuando no entiendo lo que hay que hacer		
8. Sigo las reglas de la clase, aunque el profesor no me esté mirando.		
9. Sigo trabajando en clases, aunque mis compañeros estén haciendo desorden.		
10. Antes de ponerme a jugar, termino de estudiar.		
11. Aunque una tarea sea muy difícil, sigo trabajando en ella		
12. Hago las actividades de la clase, aunque no tenga ganas.		
13. Espero mi turno para hablar en clases.		
14. Aunque las cosas no me resulten, sigo intentándolo.		
15. Sigo mis planes o cambio lo necesario para hacerlo mejor		
Fase III. Autoevaluación		
16. Antes de entregar una tarea o examen, lo reviso bien		
17. Me siento contento porque logro hacer mis actividades		
18. Pienso en que puedo mejorar la próxima vez		
19. Si no completo una tarea como esperaba, reflexiono sobre qué hice mal y cómo puedo mejorar en el futuro.		
20. Después de terminar una actividad, reflexiono sobre el esfuerzo que le dediqué y uso esa experiencia para planificar futuras tareas similares.		

Escala de puntajes: Sí: 1 punto No: 0 puntos

Interpretación de los puntajes:

Nivel alto de autorregulación: 16-20 puntos Nivel medio- alto: 11-15 puntos Nivel medio-bajo: 6-10 puntos Nivel bajo: 0-5 puntos

Núñez, J. C., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., & Dobarro, A. (2015). Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R) [Self-Regulated Learning from Texts (ARATEX-R) Assessment Scale]. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 9–22. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.002>

Imagen del cuestionario aplicado para diagnosticar el nivel de autorregulación de los estudiantes.

Anexo 6. Guía de Observación

Matriz de la guía de observación					
PLANIFICACIÓN					
Alumnos	1. Establece metas de aprendizaje claras y específicas.	2. Identifica los recursos necesarios para alcanzar sus metas.	3. Elabora un plan de acción detallado y realista.	4. Gestiona su tiempo de manera efectiva para cumplir con el plan.	5. Demuestra confianza en su capacidad para aprender (autoeficacia).
A1	0	0	0	0	0
A2	1	1	0	1	0
A3	1	1	1	1	1
A4	0	0	0	0	0
A5	1	1	0	0	1
A6	1	1	1	1	1
A7	0	0	0	0	0
A8	0	1	0	0	0
A9	1	1	0	1	0
A10	0	0	0	1	1
A11	0	0	0	0	1
A12	1	1	0	1	1
A13	0	0	0	0	0
A14	0	0	0	1	0
A15	1	0	0	1	0
A16	0	1	0	0	0
A17	1	0	0	0	1
A18	1	1	0	0	0
A19	1	1	0	0	0
A20	1	1	0	0	0
A21	0	1	0	1	1
A22	1	0	0	0	0
A23	0	0	0	0	0
A24	1	0	0	0	1
A25	1	1	0	1	0
A26	0	0	0	0	1
A27	0	0	1	1	0
A28	0	0	0	0	0
A29	1	0	0	0	0
A30	0	0	0	0	0
A31	1	1	0	0	0
A32	1	1	1	1	1
A33	0	0	0	0	0
A34	1	0	0	0	0
RESULTADOS	18	15	4	12	11

Matriz de la guía de observación					
FASE DE EJECUCIÓN					
Alumnos	6. Monitorea su progreso de manera regular y consciente.	7. Ajusta sus estrategias de aprendizaje cuando es necesario.	8. Mantiene la concentración y el esfuerzo durante el proceso.	9. Controla las distracciones y los obstáculos de manera efectiva.	10. Busca y utiliza retroalimentación cuando es necesario para mejorar.
A1	0	0	0	0	0
A2	1	0	0	1	1
A3	1	1	1	0	0
A4	0	0	0	0	0
A5	1	0	0	0	1
A6	1	1	1	0	0
A7	0	0	0	0	0
A8	0	0	0	0	1
A9	1	1	0	0	1
A10	1	1	1	1	0
A11	1	1	0	0	0
A12	1	1	1	1	0
A13	0	0	0	0	0
A14	0	1	0	0	1
A15	0	0	0	0	1
A16	0	0	0	0	1
A17	1	0	0	0	0
A18	1	1	1	1	1
A19	0	0	1	0	1
A20	0	0	0	0	1
A21	0	1	1	0	1
A22	1	1	0	0	1
A23	0	0	0	0	1
A24	1	0	0	0	0
A25	1	1	1	0	0
A26	0	0	0	0	0
A27	0	0	1	0	1
A28	0	0	0	0	0
A29	0	0	0	0	1
A30	1	0	0	0	1
A31	1	1	1	1	1
A32	1	1	1	1	1
A33	0	1	0	0	0
A34	1	1	0	0	1
RESULTADOS	17	15	11	6	19

Matriz de la guía de observación					
FASE DE AUTORREFLEXIÓN					
ALUMNOS	11. Evalúa su desempeño de manera objetiva.	12. Identifica las causas de su éxito o fracaso (atribución causal).	13. Reflexiona sobre lo que ha aprendido y cómo lo ha aprendido.	14. Aplica lo aprendido en nuevas situaciones.	15. Modifica sus estrategias y planes para futuras tareas.
A1	0	0	0	0	0
A2	0	0	1	1	1
A3	0	1	1	1	0
A4	1	1	1	0	1
A5	0	1	1	1	0
A6	1	1	1	1	1
A7	0	0	0	0	0
A8	1	1	0	0	0
A9	1	1	1	1	0
A10	1	1	1	1	1
A11	1	1	1	1	1
A12	0	1	1	1	1
A13	0	0	0	0	0
A14	0	0	0	1	1
A15	1	1	1	1	1
A16	1	1	1	1	0
A17	0	0	0	1	0
A18	1	1	0	1	0
A19	0	0	0	1	0
A20	1	1	1	1	0
A21	1	1	1	1	0
A22	1	1	1	1	1
A23	1	1	0	0	0
A24	0	0	1	1	0
A25	0	0	0	1	1
A26	0	0	1	1	0
A27	0	1	1	1	1
A28	0	0	0	0	0
A29	0	1	1	0	0
A30	0	1	1	1	1
A31	1	1	1	1	1
A32	0	1	1	1	1
A33	0	1	0	0	0
A34	0	1	1	1	1
RESULTADOS	14	23	22	25	15

Matriz de los resultados obtenidos de la guía de observación aplicada a los alumnos de tercer grado.

Anexo 7. Plan de Clase

CAMPO FORMATIVO: Lenguajes		Fase: 4	Grado: 3°
Mes:	Febrero	Periodo del Plan: 10 al 28 de febrero de 2025	
Problemática del Plan Analítico que se atiende	Falta de valores, problema de convivencia entre los alumnos, falta de empatía que obstaculizan el avance académico.		
Proyecto:	Proyectos comunitarios: Nosotras, nosotros y las cartas (LTG, p.72)		
Propósito:	Que los alumnos escriban e intercambien cartas reales, identifiquen sus características y funciones con otras personas a partir de propósitos determinados.	Producto: Intercambio de cartas	
Metodología:	Aprendizaje basado en proyectos		
Contenidos	PDA	Ejes Articuladores	
· Comunicación a distancia con interlocutores y propósitos diversos.	<p>-Lee y comenta cartas reales y/o literarias.</p> <p>-Identifica características y funciones de las cartas y otros textos epistolares enviados o recibidos por vía postal o electrónica.</p> <p>-Intercambia mensajes epistolares, por vía postal y/o electrónica, con otras personas a partir de propósitos determinados, como saludar, invitar, felicitar, dar recados, informar, entre otros.</p> <p>-Reflexiona, al comunicarse a distancia, sobre la necesidad de proteger sus datos personales y propone medidas para salvaguardar su integridad física y moral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Inclusión ● Pensamiento crítico ● Interculturalidad crítica ● Igualdad de género ● Vida saludable ● Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura ● Artes y experiencias estéticas 	

Sesión 1 de 6	10 de febrero	Momento o fase de la metodología:	Planeación
Descripción de actividades:		Tiempo: 90 minutos	Recursos
<p>Lo que sabemos...</p> <p>Presentar a los alumnos el proyecto que se llevará a cabo a lo largo de las siguientes 3 semanas, y cuál será el producto final que se planea realizar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar la sesión rescatando los conocimientos previos de los alumnos mediante las siguientes preguntas: ¿Qué saben acerca de las cartas?, ¿Alguna vez han enviado una carta?, ¿Qué piensan acerca de ellas? • Abrir espacio para participaciones. • Repartir a los alumnos el LTG. Proyectos comunitarios y en plenaria leer la página 72. • En el cuaderno, responder las preguntas de la página 73 del LTG. Punto 2, incisos a, b y c. • Realizar una lluvia de ideas en el pizarrón del aula acerca del uso de las cartas. ¿Para qué sirven? ¿Qué se puede comunicar en ellas? ¿Qué datos deben tener? Los alumnos participarán en su elaboración y, posterior a esto, deben copiarlo en su cuaderno. • Aclarar dudas acerca del tema y retroalimentar la lluvia de ideas. <p><i>Tomando en cuenta los conceptos que surgieron en la lluvia de ideas, explicar la función que tiene una carta y su importancia.</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno - Pizarrón - LTG. Proyectos comunitarios - Hoja de Actividad, Tipos de carta (Anexo 1) 	
			Evidencia
			<ul style="list-style-type: none"> - Preguntas en el cuaderno - Lluvia de ideas - Hoja de actividad
Evaluación:	Lista de cotejo, bitácora semanal de los alumnos.		
Ajustes razonables:	-Adaptar hojas de trabajo según las necesidades de cada alumno.		
Tarea:	Preguntar en casa a mamá, papá, abuela, tía, etc. Si alguna vez llegaron a escribir o recibir una carta, si es así relatar con qué fin lo hicieron. No escribirlo, solo pedir que se los platicuen.		
Sesión 2 de 6	12 de febrero	Momento o fase de la metodología:	Planeación
Descripción de actividades:		Tiempo: 1hr 30min	Recursos

<p>La carta</p> <p>Iniciar la sesión retomando las ideas rescatadas durante la sesión anterior y pedir a los alumnos participaciones acerca de los relatos que se les solicitó de tarea. Compartir con ellos que, así como sus familiares llegaron a comunicarse por medio de cartas, durante mucho tiempo fue el único medio de comunicación a distancia, por lo que incluso se han creado libros que preservan cartas que marcaron historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retomar los conceptos revisados la sesión anterior, y partir de ellos para presentar a los alumnos las partes esenciales de una carta. • <i>Mediante un esquema, presentarles a los alumnos la información pertinente de cada una de las partes de una carta.</i> • Entregar una hoja de actividad (ANEXO 2) donde se trabajarán los conceptos presentados. • En plenaria, corregir y dar espacio para dudas y retroalimentar participaciones. • Con apoyo de un esquema en el pizarrón sobre la carta y también presentar un ejemplo de la misma para explicar la importancia que ha tenido a lo largo de la historia. Pedir a los alumnos que anoten la información en su cuaderno. • Explicar a los alumnos que la carta tiene dos formas de escritura, la formal y la informal, y que se compone de partes específicas que no pueden faltar dentro de una carta. <p>Entregar una hoja de actividad (ANEXO 1) para reforzar la explicación.</p> <p><i>Explicar en el pizarrón y retroalimentar sus respuestas.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarrón - Cuaderno - Libro epistolar - Hoja de actividad: Partes de la carta. (ANEXO 2) - Carta en grande <p style="text-align: center;">Evidencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apuntes en su cuaderno - Hoja de actividad
<p>El sobre</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Al inicio de la sesión, presentar un problema acerca de una carta perdida dentro del buzón.</i> • <i>Compartir con los alumnos opiniones acerca de ¿Qué es lo que hace falta en esa carta para que pueda llegar a su destinatario?</i> • Presentarles a los alumnos un sobre con sus elementos esenciales, explicar la importancia de que este sobre tenga los datos correctos. Así como la importancia de cuidar los datos que se proporcionan. • Entregar una hoja de actividad (Anexo 3) en la que se encontrarán los datos del sobre. • De la misma manera, retomar el tema sobre los tipos de cartas, informal y formal, repasar las características que tenían cada una y entregar una hoja de actividad (Anexo 4). • En plenaria, dar respuesta a la hoja de actividad y retroalimentar participaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno - Pizarrón - Sobre gigante - Hoja de actividad (ANEXO 3) Partes del sobre - Hoja de actividad (ANEXO 4) Tipos de cartas II <p style="text-align: center;">Evidencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hojas de actividad

Evaluación:	Lista de cotejo, bitácora semanal de los alumnos.		
Ajustes razonables:	-Adaptar hojas de trabajo según las necesidades de cada alumno.		
Tarea:	Investigar frases o poemas cortos para dedicar por el Día del Amor y la Amistad.		
Sesión 3 de 6	14 de febrero	Momento o fase de la metodología:	Acción
Descripción de actividades:		Tiempo: 90 minutos	Recursos
<p>Cartas de amistad</p> <p>De acuerdo con lo desarrollado en las sesiones anteriores, los alumnos tendrán que dar seguimiento a la escritura de una carta, que se depositara en el buzón del amor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar con el repaso de las partes de una carta, retomar en específico el tipo de carta informal. • Enseñar a los alumnos la forma correcta para elaborar un sobre. • Los alumnos tendrán que escribir una carta para el compañero que anteriormente se les haya asignado por medio de una tómbola para realizar el intercambio. • <i>En el pizarrón se colocarán instrucciones que servirán como apoyo para que los niños guíen la escritura de su carta. Las frases o poemas cortos que se encargaron en la tarea tendrán que formar parte de su carta.</i> • <i>Al finalizar la escritura de la carta, se depositarán dentro del buzón y se entregarán de manera simbólica por el Día del Amor y la Amistad.</i> 			<ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas - Hojas de colores - Pizarrón - Buzón
			Evidencia
			<ul style="list-style-type: none"> - Carta informal
Evaluación:	Lista de cotejo, bitácora semanal de los alumnos.		
Ajustes razonables:	-Adaptar hojas de trabajo según las necesidades de cada alumno.		

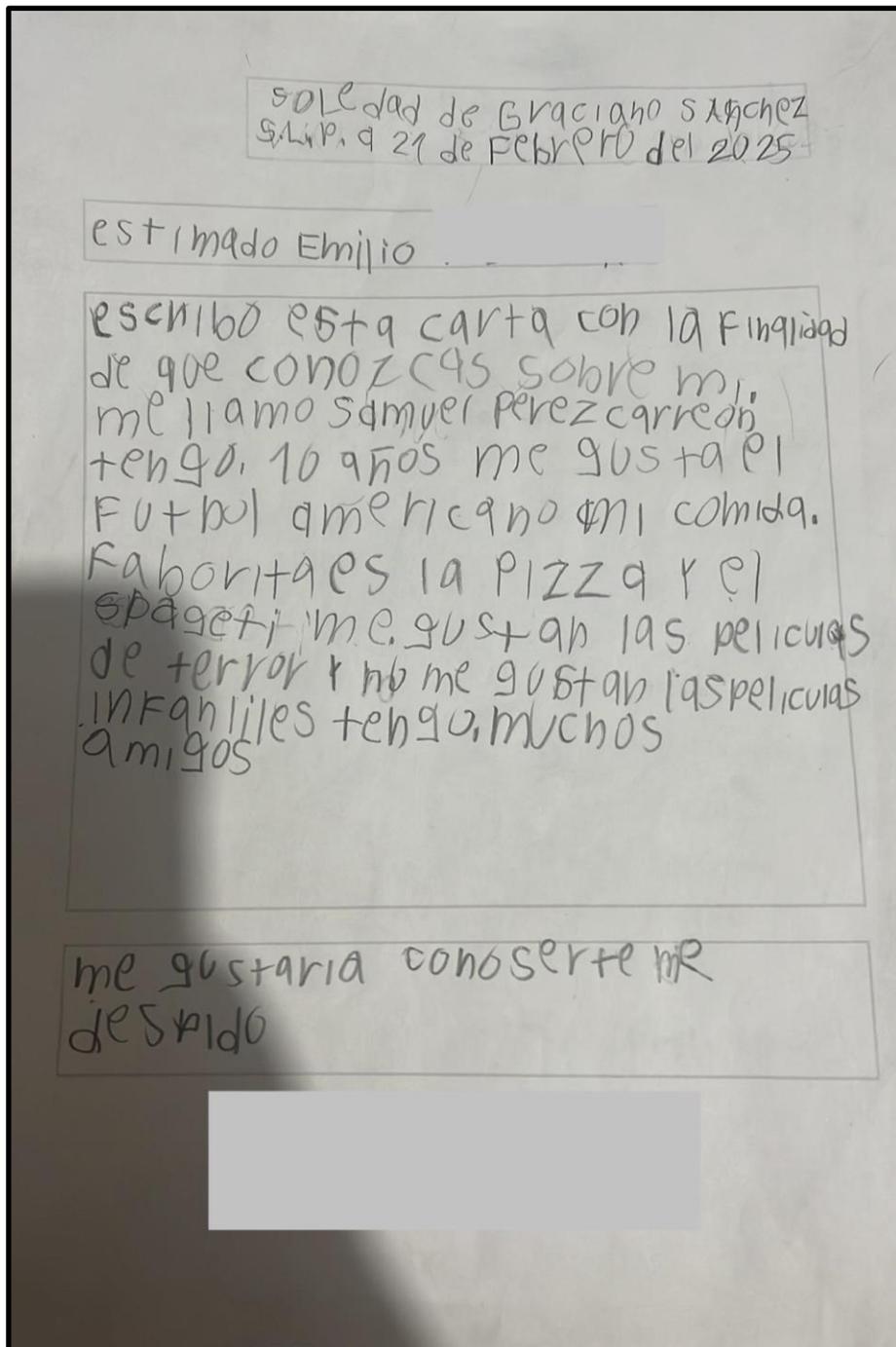
Sesión 4 de 6	17 de febrero	Momento o fase de la metodología:	Acción
Descripción de actividades:		Tiempo: 90 minutos	Recursos

<p>Calificando cartas</p> <p>Iniciar la sesión compartiendo con los alumnos las actividades que se llevarán a cabo durante la sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abrir el diálogo compartiendo con los alumnos la noticia de que una carta llegó a nuestro buzón (<i>una carta que un docente de otra localidad escribirá al grupo para solicitar un intercambio de cartas con su grupo de 3er año</i>). • Mantener la incógnita sobre el contenido de la carta hasta el final de la sesión. • Calificar las cartas escritas por el amigo secreto tomando en cuenta las partes de la carta presentadas en las sesiones anteriores. Todo esto por medio de una lista de cotejo que los alumnos tendrán que llenar. • Al finalizar, en su cuaderno, los alumnos tendrán que reunirse con su compañero para encontrar los puntos en los que deberían mejorar, y escribir en su cuaderno las siguientes preguntas: ¿Qué elementos no estaban presentes en mi carta?, ¿Por qué me hicieron falta?, ¿Qué debo mejorar la próxima vez? • Pedir a los alumnos que respondan las preguntas de su LTG, Proyectos comunitarios p. 74. <p><i>Leer en grupo la carta enviada por el maestro de otra localidad.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarrón - Cartas - Cuaderno - Buzón - Carta enviada por un docente de otra localidad. - Lista de cotejo - LTG. Proyectos comunitarios p. 74 <p style="text-align: center;">Evidencias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo y preguntas de autorreflexión - Preguntas del LTG.
<p>Evaluación:</p>	<p>- Lista de cotejo, bitácora semanal de los alumnos</p>
<p>Ajustes razonables:</p>	<p>- Adaptar hojas de trabajo según las necesidades de cada alumno.</p>
<p>Tarea:</p>	<p>Ninguna</p>

Sesión 5 de 6	24 de febrero	Momento o fase de la metodología:	Intervención
Descripción de actividades:		Tiempo: 1hr 30 minutos	Recursos
<p><i>Elaboración de una carta formal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Después de revisar en casa el borrador de la carta y de afinar los últimos detalles, los alumnos tendrán que elaborar su carta final, tomando en cuenta el borrador que elaboraron en el cuaderno. • Revisar en plenaria el contenido de las cartas y permitir opiniones y recomendaciones, en parejas revisar la carta y, con el mismo formato de la lista de cotejo con la que se revisó la carta informal, calificar esta carta. • Retroalimentar en grupo 			<ul style="list-style-type: none"> - Borrador de carta - Lista de cotejo LTG. P. 80
			Evidencias
			- Carta formal para su amigo secreto.
Evaluación:	- Lista de cotejo, bitácora semanal de los alumnos		
Ajustes razonables:	- Adaptar hojas de trabajo según las necesidades de cada alumno y solicitar apoyo como monitores en las diferentes actividades.		
Tarea:	Ninguna		
Sesión 6 de 6	26 de febrero	Momento o fase de la metodología:	Intervención
Descripción de actividades:		Tiempo: 1hr 30 minutos	Recursos
<p>Compartamos nuestras cartas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos comparten las cartas que recibieron con el grupo. • Se pide que piensen cómo se comunican las personas hoy en día, y de qué otra manera se podrían comunicar con los alumnos de la otra institución. • Responder a las siguientes preguntas en el cuaderno: ¿Qué te pareció la experiencia de enviar una carta a alguien de otra localidad? ¿Qué sentiste al escribir una carta para alguien más? ¿Qué sentiste al recibir una carta de alguien más? ¿Cómo crees que las cosas han cambiado ahora con la mensajería por medio de aparatos electrónicos? • Presentar a los alumnos un celular en el que intercambiaran mensajes entre ellos, con el fin de notar el cambio de experiencia entre una carta y un mensaje corto enviado a través de un dispositivo. • Reflexionar y compartir opiniones acerca de qué es lo que sucede con el correo ahora que existen otras formas de comunicación. • Elaborar la tabla que se presenta en la tabla del LTG. Proyectos comunitarios, p. 89. 			<ul style="list-style-type: none"> - Cartas - Cuaderno - Celular
			Evidencias
			<ul style="list-style-type: none"> - Celular con mensajes - Preguntas - Tabla

Planeación didáctica desarrollada como parte del plan de acción.

Anexo 8. Evidencia del Alumnado - Sesión 5.



Carta formal elaborada por un estudiante en la que se muestra su progreso dentro de los contenidos del proyecto.

Anexo 9. Examen del Proyecto



SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
ESC.PRIM. OF. MAT. "JESÚS RAMÓN ÁLVAREZ"
C.C.T.: 24EPR0528G ZONA ESCOLAR: 02
DOCENTE EN FORMACION: LIZET ABIGAIL RUIZ ORTEGA



EXAMEN PROYECTO: "NOSOTRAS, NOSOTROS Y LAS CARTAS"

Nombre: _____

Lee y responde las preguntas encerrando la respuesta correcta.

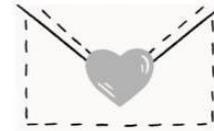
1 ¿Qué es una carta?

- a) es un medio de comunicación escrito que se envía de una persona a otra b) es un documento oficial que te da identidad
c) es un documento en el que se informan noticias únicamente

2 Escribe sobre las líneas respondiendo la siguiente pregunta ¿Para qué sirve una carta?

3 ¿Cuáles son los tipos de cartas que hay?

- a) carta compromiso b) cartas para familia y amigos
b) carta formal y carta informal



4 ¿Cuáles son las partes de una carta formal?

- a) Fecha, Introducción, Desenlace y Despedida b) Membrete, Lugar y Fecha, Saludo y Destinatario, Texto o Cuerpo, Despedida, y Nombre o firma
c) Fecha, Saludo, Texto o cuerpo, Despedida y Firma

5 ¿Cuáles son las partes de una carta informal?

- a) Fecha, Introducción, Desenlace y Despedida b) Fecha, saludo, texto, y firma
c) Lugar y Fecha, Saludo y Destinatario, Texto o Cuerpo, Despedida, y Nombre o firma

6 ¿Cómo se le llama a la persona que recibe la carta?

- a) Juan b) Destinatario c) Remitente d) Cartero

7 ¿Cómo se le llama a la persona que envía la carta?

- a) Remitente b) Cartero c) Destinatario d) Martha

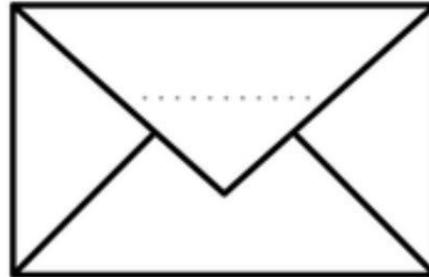
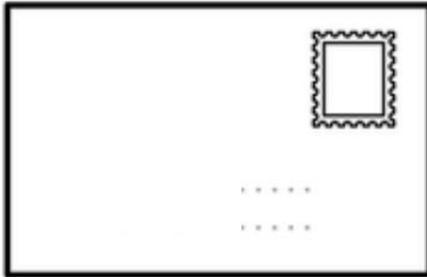
8 ¿Cuáles son saludos para una carta formal?

- a) A quien corresponda b) ¡Hola! c) Que onda, buenas, hola
Estimado, Reciba un cordial saludo. Querido amigo, ¿Qué tal?



Responde según se te indique

- 9 Lee la siguiente historia, y responde.
Diana quiere enviar una carta para Alejandra.
Diana vive en la Colonia las flores, Alejandra en la Colonia Miguel Hidalgo, pero tiene un problema ya que no sabe el orden de los datos del sobre. ¿Podrá enviarla?
Coloca los datos según corresponda en cada lugar del sobre



- 10 ¿Qué tipo de lenguaje se utiliza en una carta formal?
a) Formal b) Informal
- 11 ¿A quién va dirigida la carta formal?
a) Familiares b) Instituciones de gobierno, personas que no conozco, y amigos escuelas
- 12 ¿A quiéén va dirigida la carta informal
a) Familiares b) Instituciones de gobierno, personas que no conozco, y amigos escuelas
- 13 Escribe una carta en el siguiente espacio

Blank writing area for question 13, consisting of several rectangular boxes of varying sizes arranged to simulate a letter layout.

- 14 EXTRA. Dibuja la cara de Bob Esponja

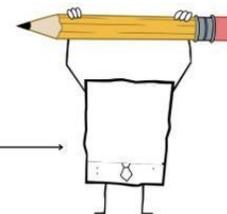
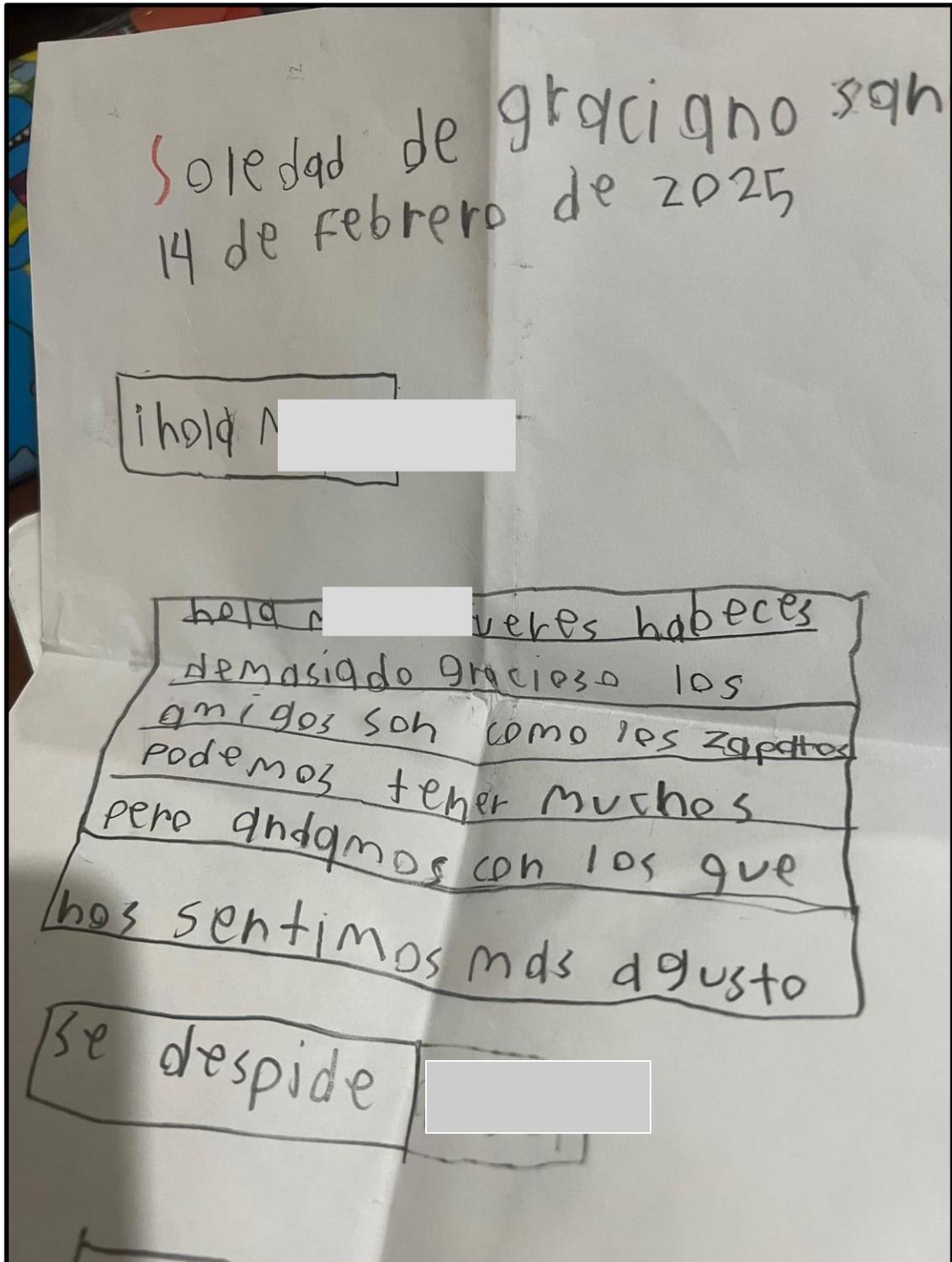


Imagen del examen aplicado a los alumnos de tercer grado como parte de la evaluación del proyecto.

Anexo 10. Carta informal escrita por un alumno.



Carta informal elaborada por un estudiante que dio un indicio del vínculo entre la autorregulación y la calidad del aprendizaje alcanzado.

Anexo 11. Evaluación del proyecto “Nosotras, nosotros y las cartas”

No.	Nombre del alumno	Proyecto: Lenguajes				Cal. Final
		Clase	Exam.	Prod.	Tarea	
		4pts	4pts	1pt	1pts	
1	Alumno	2.1	0.6	0	1	3.7
2	Alumno	3.5	2.2	0.8	0.7	7.2
3	Alumno	4.0	3.8	1	1	9.8
4	Alumno	2.1	2.2	0.7	0.6	5.6
5	Alumno	3.7	3.4	1	1	9.1
6	Alumno	4.0	4	1	1	10.0
7	Alumno	1.6	0.8	0	0.5	2.9
8	Alumno	3.1	3	0.8	1	7.9
9	Alumno	4.0	3.8	1	0.8	9.6
10	Alumno	4.0	3.8	0.8	0.8	9.4
11	Alumno	1.6	4	0.9	1	7.5
12	Alumno	4.0	4	1	1	10.0
13	Alumno	1.6	0.2	0	0.5	2.3
14	Alumno	2.3	3.2	0.7	0.5	6.7
15	Alumno	3.5	2.6	0.6	1	7.7
16	Alumno	3.5	2.6	0.7	1	7.8
17	Alumno	2.6	3	0.6	1	7.2
18	Alumno	3.3	2.8	0.7	1	7.8
19	Alumno	1.0	1	1	1	4.0
20	Alumno	1.6	1.2	0.6	0.7	4.1
21	Alumno	2.3	3	1	0.7	7.0
22	Alumno	2.3	2.2	0.8	0.5	5.8
23	Alumno	2.8	1	0.5	0.5	4.8
24	Alumno	1.6	2.6	0.7	0	4.9
25	Alumno	3.5	2.4	1	1	7.9
26	Alumno	1.9	1.6	0.6	0.5	4.6
27	Alumno	3.3	2.8	0.7	0.7	7.5
28	Alumno	1.6	1.4	0.6	0.6	4.2
29	Alumno	1.6	2	0	0	3.6
30	Alumno	1.6	2.8	0.7	0.7	5.8
31	Alumno	3.1	4	0.8	1	8.9
32	Alumno	4.0	2.6	0.8	0.8	8.2
33	Alumno	3.5	3.4	0.7	0.6	8.2
34	Alumno	2.8	2.2	0.7	0.8	6.5

Registro de evaluaciones en el que se evaluaron aspectos clave como trabajos en clase, examen, producto final y tareas.

Anexo 12. Colorama para medir el nivel de logro alcanzado por los alumnos en el proyecto

Evaluación del proyecto a partir de los productos realizados			
<p>Saberes Conceptuales: Que el alumno reconozca las partes y funciones de la carta (formal e informal), el concepto de autorregulación (metas, planificación, reflexión), así como los valores como la empatía, la amistad y el respeto.</p> <p>Saberes Procedimentales: Que el alumno redacte, revise y mejore sus cartas, así como use recursos como el calendario de tareas y la bitácora de sellos, siga instrucciones escritas y trabaje de forma autónoma.</p> <p>Saberes Actitudinales: Que el alumno tenga responsabilidad en el cumplimiento de tareas, empatía hacia los compañeros, respeto por las normas del aula y disposición para reflexionar y mejorar.</p>	Escala de valoración (colorama)		Insuficiente
			En proceso
			Parcialmente logrado
			Suficiente
			Destacado
Nombre del estudiante	Saber conceptual	Saber procedimental	Saber actitudinal
Alumno 1			
Alumno 2			
Alumno 3			
Alumno 4			
Alumno 5			
Alumno 6			
Alumno 7			
Alumno 8			
Alumno 9			
Alumno 10			
Alumno 11			
Alumno 12			
Alumno 13			
Alumno 14			
Alumno 15			
Alumno 16			
Alumno 17			
Alumno 18			
Alumno 19			
Alumno 20			
Alumno 21			
Alumno 22			
Alumno 23			
Alumno 24			
Alumno 25			
Alumno 26			
Alumno 27			
Alumno 28			
Alumno 29			
Alumno 30			
Alumno 31			
Alumno 32			
Alumno 33			
Alumno 34			

Colorama de niveles de logro obtenidos por los alumnos de acuerdo con sus saberes.