



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

TITULO: Experiencias de enseñanza y aprendizaje a favor de la autorregulación cognitiva y el aprendizaje en cuarto grado de educación primaria

AUTOR: Martha Berenice Vázquez Reyes

FECHA: 13/04/2026

PALABRAS CLAVE: Autorregulación cognitiva, Motivación, Reflexión, Planificación, Estrategias

GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL
ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL
DEL ESTADO DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

GENERACIÓN

2022



2024

*Experiencias de enseñanza y aprendizaje a favor de la
autorregulación cognitiva y el aprendizaje en cuarto grado de
educación primaria*

Presenta:
LEP. Martha Berenice Vázquez Reyes

Directora de tesis: Dra.
Elida Godina Belmares

14 de Abril 2026



**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 Martha Berenice Vázquez Reyes
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

Experiencias de enseñanza y aprendizaje a favor de la autorregulación cognitiva y el aprendizaje en
cuarto grado de educación primaria

en la modalidad de: Tesis para obtener el
Grado en Maestría en Intervención e Innovación para el Aprendizaje en Educación Primaria

en la generación 2022-2024 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 13 días del mes de Abril de 2026.

ATENTAMENTE.


Martha Berenice Vázquez Reyes
Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

San Luis Potosí, S.L.P., abril 13 de 2026.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Exámenes Profesionales y Director(a) de Tesis, tienen a bien

D I C T A M I N A R

Que el (la) pasante: **Martha Berenice Vázquez Reyes**

Concluyó en forma satisfactoria, y conforme a los lineamientos técnicos y académicos, el documento de tesis de investigación titulada:

“EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE A FAVOR DE LA AUTORREGULACIÓN COGNITIVA Y EL APRENDIZAJE EN CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”

A resolución de los suscritos, y una vez llevada a cabo la fase de lectura y dictaminación de la tesis de investigación, así como su defensa en el examen profesional, se determina que reúne los requisitos para la obtención del grado de **Maestra en Intervención e Innovación para el Aprendizaje en Educación Primaria**.

Atentamente

LA COMISION

Dr. Juan Manuel Gael Rodríguez
Director General

Dr. Francisco Hernández Ortiz
Director de Posgrado

ESCUOLA NORMAL DEL ESTADO
DIVISION DE ESTUDIOS
DE POSGRADO
SAN LUIS POTOSI, S.L.P.

Dra. Élica Godina Belmares
Director(a) de Tesis

“2026, Año del Bicentenario de la Promulgación, de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí”

Introducción	Pág. 7
Capítulo I. Planteamiento del Problema	11
Entorno de la Investigación y Antecedentes	12
Justificación	16
Problemática Situada	16
Objetivos y Preguntas de Investigación	17
Supuesto de Investigación	18
Capítulo II. Estado de la Cuestión	20
Experiencia de Innovación en el Aula desde la Autorregulación y los Estilos de Aprendizaje	20
Factores Morales, Socioemocionales y de Convivencia Escolar en Estudiantes con Altos y Bajos Promedios	24
Autoconocimiento y la Autorregulación en Estudiantes de Sexto Grado de Primaria	25
Evaluar para Contribuir a la Autorregulación del Aprendizaje	28
Capítulo III. Marco Teórico	31
Autorregulación	32
Autorregulación Cognitiva	32
Autorregulación del Aprendizaje	42
Componentes de Adquisición del Aprendizaje Autorregulado	47
Estrategias de intervención para la autorregulación cognitiva	50
Capítulo IV. Fundamento Metodológico	53
Investigación Cualitativa	53
Investigación Educativa	58
Investigación Acción	59
Investigación en Curso: Técnicas y Categorías	61
Capítulo V. Propuesta de Intervención	71
Propuesta de Intervención desde la Investigación Acción	71
Fundamento y Estructura de la Intervención	71

Técnicas e Instrumentos para la Obtención de Datos en la Intervención	84
Desafíos de la Intervención Educativa	86
Capítulo VI. Resultados	93
Primera Categoría. La Pobre Autorregulación y su Incidencia en el Aprendizaje	93
Segunda Categoría. La Autorregulación y Disrupción en el Aula	99
Tercera Categoría. Autorregulación Alejada de la Colaboración	104
Cuarta categoría. Intervención y Motivación, Componente Necesario en Procesos Cognitivos de Autorregulación	109
Quinta Categoría. Metacognición Medio para la Autorregulación en la Intervención	120
Sexta categoría. Intervención y Autoevaluación Elementos Necesario en la Autorregulación Cognitiva	134
Conclusiones	147
Referencias	152
Anexos	157

Índice de tablas

No. de tabla	Título	Pág
Tabla 1	La experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y su aporte al presente estudio	21
Tabla 2	Reflexión de las emociones y aprendizaje de los aprendices	23
Tabla 3	Reflexión de investigación	25
Tabla 4	Reflexión del autoconocimiento y autorregulación de los estudiantes de educación primaria	26
Tabla 5	Factores que influyen en los procesos de autorregulación cognitiva	49
Tabla 6	Estrategias de autorregulación cognitiva	51
Tabla 7	Características de la investigación cualitativa	54
Tabla 8	Conceptualización de la investigación – acción	60
Tabla 9	Fases de Investigación Acción. Técnicas e instrumentos empleados	65
Tabla 10	Categorías emergentes en el diagnóstico	69
Tabla 11	Ciclos de intervención de la investigación acción	70
Tabla 12	Actividades primer ciclo de la propuesta de intervención	76
Tabla 13	Actividades, técnicas e instrumentos segundo ciclo de intervención	85
Tabla 14	Actividades, técnicas y evidencias del tercer ciclo de intervención	90
Tabla 15	Autorregulación de los alumnos	97
Tabla 16	Caracterización de niñas y niños con mayor y menor potencial de autorregulación	101
Tabla 17	Matriz que muestra momentos de motivación de tres alumnos del grupo	113
Tabla 18	Características de alumnos dentro de la motivación	117

Figuras

No. de Figura	Título	Pág
Figura 1	Componentes sociocognitivos para favorecer la autorregulación	48
Figura 2	Escenario de la investigación	63
Figura 3	Análisis de la información según el modelo interactivo	67
Figura 4	Autorregulación cognitiva y aprendizaje	68
Figura 5	Esquema sintético de la propuesta de intervención	75
Figura 6	Fotografía de la evidencia de juegos de destreza	78
Figura 7	Fotografía donde los alumnos expresan estrés durante la actividad	78
Figura 8	Alumnos atentos a las instrucciones de la actividad	79
Figura 9	Seguimiento de la actividad “telaraña de los deseos” donde los alumnos interactúan y escuchan	80
Figura 10	Fotografía de la decoración del aula y material requerido	81
Figura 11	Seguimiento de la actividad (alumnos realizando lectura de libros de biblioteca)	82
Figura 12	Las actividades sustantivas a favor de procesos metacognitivos en la autorregulación de niños de cuarto grado de primaria	86
Figura 13	Madres de familia realizando cartas a sus hijos	88
Figura 14	Momento de lectura de cartas por alumnos	88
Figura 15	Producción de carteles de niños con cierto nivel de motivación	112

Figura 16	Ciclo de metas	116
Figura 17	Las actividades donde se evidencia momentos de alta motivación del alumnado	119
Figura 18	Procesos metacognitivos en acción	121
Figura 19	Balance de la metacognición	121
Figura 20	Procesos metacognitivos en acción durante la intervención	122
Figura 21	Bases de la metacognición	126
Figura 22	Procesos de autoevaluación	128
Figura 23	Evidencia de la intervención en la investigación	129
Figura 24	Escritura creativa y comprensión	131
Figura 25	Metacognición y motivación con un solo propósito	133
Figura 26	Elementos de autoevaluación necesarios para el desarrollo de la evaluación cognitiva	141
Figura 27	Autoevaluación crítica	145

Introducción

El presente trabajo da cuenta de una tesis de investigación en el ámbito de la autorregulación cognitiva referida a los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación primaria. La problemática se suscita y desarrolla en un contexto social y económico identificado como zona con alto nivel delincinencial. Este entorno plantea desafíos significativos para los estudiantes de cuarto grado de educación primaria, sujetos de investigación, quienes, debido a las condiciones adversas enfrentan dificultades en el desarrollo de habilidades de autorregulación que son cruciales para el éxito académico. A través de un análisis acerca de las estrategias pedagógicas y del impacto del entorno en el aprendizaje, este estudio muestra un conjunto de intervenciones educativas para mejorar el rendimiento escolar y promover el aprendizaje más autónomo y sostenido en los contextos vulnerables.

En este estudio existe la convicción de que, en la educación primaria, no sólo deben trabajarse capacidades técnicas que lleven a niñas y niños a desarrollar conocimientos en matemáticas, lenguaje o educación física. También es responsabilidad de las escuelas y sus docentes, formar ciudadanos cognitivamente competentes, capaces de gestionar sus propios procesos de aprendizaje y de adaptarse a los constantes cambios del entorno.

El interés por la autorregulación y el aprendizaje se vincula con una de las metas fundamentales de los sistemas educativos contemporáneos: aprender a aprender de manera autónoma y efectiva, para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Porque en un entorno donde el conocimiento y las tecnologías evolucionan rápidamente, la capacidad de los estudiantes para gestionar su propio aprendizaje se convierte en factor para su éxito académico y profesional. La autorregulación no sólo les permite a los aprendices adaptarse a nuevos desafíos, sino también participar activamente en su desarrollo personal y en la construcción continua de su conocimiento (Kim, 2015).

La autorregulación tiene que ver con la capacidad de gestionar y controlar nuestras emociones, pensamientos y acciones de manera consciente y adaptativa; es decir, la habilidad de mantener un equilibrio emocional y cognitivo que nos permita responder adecuadamente a diferentes situaciones y desafíos. Implica supervisar y dirigir los propios procesos internos para alcanzar metas y adaptarse a distintos contextos. Requiere, además, la capacidad de pausar, bloquear o modificar respuestas automáticas para actuar de manera lógica, objetiva y consciente.

En el ámbito educativo, la autorregulación se relaciona con la capacidad del estudiantado para activar estrategias de aprendizaje y controlar su propio proceso de adquisición de conocimientos. Implica establecer metas, planificar, monitorear el progreso, regular el esfuerzo, administrar el tiempo y, en cierta medida, evaluar el propio desempeño. Los estudiantes autorregulados identifican sus fortalezas y debilidades, buscan recursos y adaptan sus estrategias de estudio según las demandas de cada tarea.

En este contexto, el objetivo general de la investigación fue valorar la mejora de la autorregulación cognitiva a través de una propuesta de intervención que privilegie el logro de aprendizajes del alumnado de cuarto grado de primaria. Como objetivos específicos se planteó:

1. Identificar los procesos de autorregulación cognitiva del alumnado de cuarto grado de primaria.
2. Implementar y valorar una propuesta de intervención a través de actividades para mejorar procesos de autorregulación cognitiva y el aprendizaje en el alumnado de cuarto grado de la Escuela JPFR, en una colonia periférica de San Luis Potosí.

El objeto de estudio se centró en la autorregulación cognitiva a favor del aprendizaje del alumnado de cuarto grado de la Escuela JPFR. Para guiar la investigación y, se formularon las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo son los procesos de autorregulación cognitiva del alumnado de cuarto grado de la escuela primaria JPFR?
2. ¿Cuáles son los elementos que favorecen una propuesta de intervención educativa a favor de la autorregulación cognitiva para el aprendizaje en el alumnado de cuarto grado?
3. ¿Cuáles son los logros alcanzados a favor de la autorregulación cognitiva derivados en la implementación de la propuesta de intervención?

En el primer capítulo de esta tesis se abordan los antecedentes del tema de estudio, así como el acercamiento inicial al contexto social y educativo en el que se enmarca la investigación, con el fin de configurar el planteamiento del problema, los objetivos y las preguntas que guían el estudio. La sistematización de datos permitió comprender los diversos factores que influyen en la

autorregulación cognitiva en entornos vulnerables, así como anticipar un supuesto sólido para el desarrollo de la investigación en marcha.

En el segundo capítulo, se desarrollan con mayor profundidad antecedentes a partir del estado de la cuestión. Este apartado ofrece un marco de referencia sobre investigaciones previas en torno a la autorregulación, discute las lagunas existentes en la literatura y, resalta la necesidad de propuestas que respondan a contextos como el que aquí se estudia, el análisis y síntesis desarrollados permitieron la organización de datos, la expansión del conocimiento y la posibilidad de procesos de intervención educativa a favor del objetivo general del presente estudio.

El tercer capítulo contiene el referente teórico donde se abordan los principales modelos conceptuales, vinculados con la autorregulación cognitiva. Este apartado proporciona el sustento teórico que orienta la intervención y el análisis de resultados.

En el cuarto capítulo, se detalla la metodología empleada en la investigación, se describen las estrategias utilizadas para la recolección y análisis de datos, así como el tipo de intervención que se implementó. La propuesta fue diseñada a partir de la realidad contextual, en sintonía con los principios de toda investigación acción, enfatizando principios de colaboración, así como las características de los actores participantes del grupo de cuarto grado de educación primaria.

El quinto capítulo presenta la propuesta pedagógica para la intervención, a fin de fortalecer la autorregulación cognitiva mediante recursos didácticos, estrategias participativas y acompañamiento docente. Este apartado incluye la justificación, los fundamentos, la estructura y la descripción de las actividades llevadas a cabo en aras atender y mejorar la autorregulación cognitiva.

En el sexto capítulo, el más extenso de la tesis, se integra el análisis, síntesis y evaluación a través de seis categorías construidas en las que se reflejan el inicio del proceso investigativo y los cambios observados a lo largo de la intervención. Al tratarse de una investigación acción se da cuenta de la planificación, intervención, reflexión y evaluación en los que se enfatizan avances, dificultades, aprendizajes y aspiraciones pedagógicas.

Finalmente, en las conclusiones se recuperan los hallazgos más relevantes del estudio. Se reflexiona sobre el aporte que representa esta experiencia en términos de intervención educativa en contextos vulnerables, y se valoran sus implicaciones para la práctica docente. Asimismo, se

destaca el alcance de los objetivos planteados donde se encuentran respuestas a través de la argumentación y evidencia reunida en los distintos apartados del documento con la intención de dar cuenta del conocimiento pedagógico generado con el estudio.

En el apartado de referencias se incluye la bibliografía consultada durante el proceso de investigación. También se anexan materiales que complementan la comprensión del estudio y permiten valorar más a fondo el alcance de su aplicación en contextos y con actores parecidos.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

Estudiar los procesos de autorregulación cognitiva en el ámbito educativo resulta de relevancia, se trata de un constructo multidimensional acerca del aprendizaje (Baumeister y Vohs, 2004). Durante la edad escolar, el niño de 6 a 10 años pasa de tener un control externo de sí mismo, ejercido principalmente por sus figuras de apego, a un control interno mediante el cual aprende a evaluar, regular y modificar, si es necesario, sus propios estados emocionales. El estudio de este tema es de interés, dado que en la práctica docente la autorregulación cognitiva da lugar a procesos de aprendizaje que pueden verse trastocada por múltiples condiciones que afectan de manera directa o indirecta la autorregulación.

Este estudio está centrado en la infancia del nivel de educación primaria, se parte de considerar que, el desarrollo en la autorregulación genera condiciones únicas a cada persona que atraviesa por esta etapa infantil (Calkins y Howse, 2004; Kopp, 2002). La autorregulación no forma parte de los contenidos curriculares como tal, lo que resulta motivo suficiente para que quede fuera del actuar del trabajo docente, afectando de manera importante a las niñas y niños en su desarrollo integral, pero también a los docentes porque repercute de forma directa en lo que ocurre en el aula.

De acuerdo con la teoría sociocognitiva, la autorregulación es un proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales (Zimmerman, 2008). Según la misma teoría; las personas que poseen autorregulación identifican metas, las adoptan y mantienen sus propias estrategias para alcanzarlas. La autorregulación se conforma a través de interacciones con el ambiente, al observar un modelo, así como a través de aprendizaje vicario, porque éste pone el acento en aprendizaje observacional, imitativo, donde los individuos aprenden en modelos que generan determinadas formas de actuar con otros y gracias a la observación se acaba aprendiendo y desarrollando (Bandura, 1969).

Este capítulo se compone de dos apartados: primero se presenta un panorama general del problema de investigación, destacando la importancia de la autorregulación cognitiva en el ámbito educativo. Luego, se revisan los antecedentes del tema de estudio, incluyendo investigaciones recientes que han abordado aspectos similares y han contribuido a la comprensión del problema.

Estos antecedentes ayudan a situar el estudio dentro del contexto académico más amplio y a identificar brechas en la literatura existente.

También se destaca la implicación de la investigadora en el planteamiento del problema al señalar, cómo las necesidades del alumnado pueden ser estudiadas vinculando la teoría con la práctica. En el estudio, la investigadora se involucra en la detección de las problemáticas de autorregulación, con la perspectiva y fines de llegar a la implementación de una propuesta de intervención en el entorno escolar, lo que aporta una experiencia profesional con perspectiva crítica y de intervención en el problema identificado.

Antecedentes del Tema de Estudio

Las creencias de autoeficacia se refieren a la percepción que los estudiantes tienen sobre su capacidad para lograr con éxito tareas específicas (Bandura, 1997). Andrade, Zanatta y Cordeiro (2021) sostienen que estas creencias son fundamentales en el contexto educativo, ya que influyen directamente en la motivación, el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes frente a desafíos académicos. Así los estudiantes con alta autoeficacia tienden a asumir un enfoque más positivo hacia el aprendizaje y, por lo tanto, son más propensos a superar los obstáculos que se les presentan en el aula. Este factor es especialmente relevante para los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje debido a alguna discapacidad. Los autores explican que, si bien la autoeficacia está influenciada por factores como la experiencia previa y el apoyo social, también puede ser desarrollada y fortalecida mediante intervenciones pedagógicas adecuadas.

La autoeficacia está relacionada con los procesos de autorregulación, porque no solo contribuye al rendimiento académico, sino que también fortalece la autonomía de los estudiantes y su integración plena en el aula misma que se entiende como la capacidad del estudiante para planificar, monitorear y evaluar su propio proceso aprendizaje. Zimmerman (2000), Andrade, Zanatta y Cordeiro (2021) explican que esta habilidad es crucial para el éxito académico, ya que permite a los estudiantes tomar control de su propio aprendizaje y adaptarse a las diversas demandas que se presentan en el entorno educativo, entonces, la autorregulación resulta ser significativa, ya que los estudiantes pueden beneficiarse de estrategias metacognitivas que les permitan gestionar sus propias dificultades de manera efectiva.

En la revisión bibliográfica hecha se encontró que los estudiantes que poseen altas creencias de autoeficacia son más propensos a utilizar estrategias de autorregulación de manera efectiva, ya que confían en su capacidad para aprender y resolver problemas. Este ciclo positivo refuerza tanto la motivación como la persistencia del estudiante frente a las dificultades, lo cual es crucial en contextos educativos diversos, incluidas poblaciones que enfrentan barreras para el aprendizaje (Andrade, Zanatta y Cordeiro, 2021).

Los docentes tienen un papel clave en la promoción de la autorregulación, pues un entorno de apoyo que fomente la autoeficacia y enseñe estrategias de autorregulación puede mejorar significativamente el desempeño académico y la integración de todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades. En la investigación de Hernández (2021) realizada con estudiantes de educación básica, la autora analiza cómo las habilidades metacognitivas influyen en los procesos de autorregulación del aprendizaje, subrayando la relación clave entre la autorregulación cognitiva y la motivación en el contexto de la educación secundaria. En este estudio se argumenta que la autorregulación cognitiva no solo depende de las habilidades metacognitivas de los estudiantes, sino también de su motivación intrínseca y extrínseca, y que ambas juegan un papel crucial en la capacidad de los estudiantes para gestionar su propio aprendizaje.

La Autorregulación Cognitiva y su Interacción con la Motivación

Hernández (2021) sostiene que la autorregulación cognitiva se refiere a la habilidad del estudiante para planificar, dar seguimiento y evaluar sus propios procesos de aprendizaje. Esta autorregulación se basa en habilidades metacognitivas que permiten a los estudiantes tomar decisiones informadas sobre cómo abordar diferentes tareas académicas. Así, el proceso de autorregulación implica "una interacción constante entre el control cognitivo, emocional y motivacional" (Hernández, 2021, p. 50), por tanto, la autorregulación cognitiva no ocurre en un vacío, sino que está estrechamente vinculada a factores motivacionales, que pueden facilitar o dificultar su implementación efectiva.

La motivación, según Hernández (2021), es un factor determinante en la autorregulación cognitiva, ya que influye directamente en la disposición del estudiante para involucrarse en las tareas de aprendizaje. Los estudiantes con alta motivación intrínseca, es decir, aquellos que encuentran placer o satisfacción en el proceso de aprender, son más propensos a autorregular su

aprendizaje de manera efectiva. Esto se debe a que tienen un interés genuino en las tareas y, por lo tanto, son más proclives a establecer metas claras, seleccionar estrategias de aprendizaje adecuadas y ajustar su enfoque cuando es necesario. De manera opuesta, la motivación extrínseca, que depende de recompensas externas como calificaciones o reconocimiento, puede ser útil a corto plazo, pero no siempre favorece el desarrollo de una autorregulación cognitiva sostenida (Hernández, 2021).

Antecedentes Situados de la Problemática

Este estudio da cuenta de una problemática proveniente de la escuela primaria federal JPFR, localizada en una colonia de la periferia, en la ciudad de San Luis Potosí. La escuela funciona en el turno vespertino, comparte edificio escolar con el turno matutino, el edificio escolar fue fundado en el año de 1995, desde 2008 ha dado servicio en el turno de la mañana y el aumento de población en la colonia y por ende la escuela, llevó a Secretaría de Educación Pública a abrir el turno vespertino y de esta manera en agosto del año 2008, oficialmente se constituye la escuela donde se desarrolla la presente investigación, cabe mencionar que en la actualidad se cuenta con los seis grados de educación primaria, dos maestros por cada uno.

La colonia tiene un alto grado delictivo y riñas pandilleriles, situación reconocida mediante la observación realizada en dos ciclos escolares en los que se ha permanecido laborando como parte del personal docente de la escuela. Se observa que en la colonia existen puntos de reunión de jóvenes que según se sabe: no trabajan y realizan actividades ilícitas. En las cercanías a la escuela se observan algunas infraestructuras con gran cantidad de graffiti.

Cabe decir que estos jóvenes que vandalizan la colonia y escuela muestran una actitud hostil a las personas e incluso a los menores de edad, aunque guarden parentesco de las niñas y niños que asisten a la primaria. Los jóvenes del grupo pandilleril suelen consumir bebidas alcohólicas en la vía pública. Se comenta entre los docentes que laboran en la escuela primaria, que tienen edades que apenas sobrepasan los 18 años, ellos también hacen deterioro a los vehículos ajenos. Razón por la cual los padres de familia alertan a los docentes a tener precaución con sus propiedades en los traslados de llegada y término de la jornada escolar en los alrededores de la escuela.

La ubicación de la escuela en la periferia y en proximidad con bodegas de mercado de abastos y rastro municipal, genera gran afluencia de personas en dicha zona comercial, condiciones que la delincuencia ajena y del mismo lugar, aprovecha para el robo a transeúntes o bien a los establecimientos de los lugares próximos al edificio escolar de la escuela primaria donde se desarrolla la presente investigación.

La escolaridad de los padres de familia de la escuela JPFR es a nivel de educación secundaria, algunos son desempleados, otros trabajan de cargadores y también en los establecimientos del mercado de abastos, por tanto, la economía de las familias es precaria, hecho que se asocia a las condiciones de descuido, pobre apoyo y limitados espacios de formación integral para las niñas y niños que asisten a la institución. Ante lo expuesto se coincide con lo que afirma Delval (2001).

La escuela no puede llegar a cumplir su misión educativa sin problematizar sobre el contexto social que la rodea, si bien ha de armonizar esta sociedad y, desde ella, seguir trabajando activamente para la mejora de la vida personal y comunitaria. (Delval, 2001. p. 83)

Algunos de los padres de familia de los menores que asisten a la escuela primaria, trabajan en la zona industrial rolando turnos. En las familias donde hay mamá y papá, ambos progenitores trabajan jornadas extensas, por tanto, es poco el tiempo que tienen para la convivencia con sus hijos. En reuniones escolares es común ver a tíos o abuelos de los niños cubriendo la presencia de los padres. Cabe mencionar que la encuesta escolar y datos institucionales, indican que en múltiples hogares existe la figura de un solo responsable de familia, sea padre o madre, esto debido a conflictos entre los progenitores o ausencia de estos en el hogar.

En el caso de los padres del grupo de cuarto grado, donde se desarrolla el presente estudio el acercamiento exploratorio permitió obtener datos de algunas madres de familia, tíos o abuelos. La comunicación se logró a través de mensajes de WhatsApp, para solicitar su presencia, apoyo en trabajos, materiales, cumplimiento de tareas o participación en alguna comisión de limpieza del edificio escolar.

Es en este medio donde se estudió la autorregulación en el entendido que ésta tiene que ver con la capacidad de las niñas y niños para planificar, monitorear, ajustar sus estrategias de

aprendizaje. En un entorno complicado, como el descrito, esta capacidad es aún más desafiante de desarrollar, ya que los niños enfrentan múltiples obstáculos que pueden interferir con su habilidad para autoevaluarse y autorregularse eficazmente.

Justificación

En esta investigación se comparte el interés en la autorregulación para favorecer el aprendizaje y consideramos importante el manejo de sí mismo en los estudiantes, con comportamientos adaptados a su contexto, lo que a su vez puede ayudar al docente a identificar oportunidades en la metodología de enseñanza. Por consiguiente, estos temas vinculados al desarrollo integral aportan a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que el manejo de la regulación resulta esencial dentro y fuera de la escuela.

Los alumnos del grupo de estudio de la escuela primaria JPFR, tienen un promedio general de aprendizaje en sus diferentes materias de 8.2, indicio de que académicamente los estudiantes parecen no tener un severo problema de aprendizaje. Varios de ellos son dedicados, participativos, muestran entusiasmo e interés de aprender, son estudiantes que se encuentran en una etapa de juego, como docente responsable de guiar el aprendizaje se ha logrado identificar que a las y los menores del grupo les agradan las actividades que involucren interacción y recreación.

En el área de matemáticas los menores gustan de trabajar mediante competencias con los otros integrantes del grupo, al término de cada actividad son capaces de apoyar a sus compañeros explicando, cómo es que los otros pueden resolver algunas de las actividades que se les solicita en la actividad escolar del día a día.

También hay que decir que, de parte de los padres de familia existe poco involucramiento en términos de apoyo a los aprendizajes, hecho que lleva a los alumnos a determinados comportamientos “fuera de lugar” se observa que esto lo hacen para llamar la atención, pero, también es cierto que una vez que emerge una especie de “descontrol en el grupo” los integrantes del grupo de cuarto grado, vuelven a centrar su atención en la clase y al poco tiempo puede ocurrir de nuevo una serie de acciones que complican el seguimiento del trabajo grupal, a pesar de que algunos compañeros piden a otros que los dejen de molestar o bien que guarden silencio porque molestan y los desconcentran de las actividades que deben desarrollar a propuesta de la titular del grupo.

Ante estas situaciones y acciones del grupo, de los niños y sus condiciones, existe un interés en identificar las principales dificultades de autorregulación, así como proponer estrategias que posibiliten una atención contextualizada que refuerce el aprendizaje donde no solo permanezcan ocupados los menores, sino que desarrollen formas de autorregulación e interacción entre ellos con responsabilidad, donde sean capaces de aprender dentro y fuera del aula, utilizando como principal motor su participación, motivación y deseo encaminado a realizar actividades con responsabilidad por sí solos y con otros.

Este estudio se justifica porque:

a) La investigación en este ámbito proporciona información valiosa sobre las estrategias más efectivas para promover el aprendizaje.

b) La investigación en el ámbito de la autorregulación cognitiva puede explorar, cómo integrar estas habilidades en los contenidos de aprendizaje del grado escolar y, cómo enseñar de manera efectiva, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo educativo real y prosperar en diversas situaciones.

c) La educación puede complementar los enfoques tradicionales de enseñanza promoviendo la motivación, concentración y capacidad de aprendizaje a través de estrategias que aborden el aspecto cognitivo en la educación.

Objetivo General

Valorar la mejora de la autorregulación cognitiva a través de una propuesta de intervención que privilegie el logro de aprendizajes del alumnado de cuarto grado de primaria.

Objetivos Específicos

Identificar los procesos de autorregulación cognitiva del alumnado de cuarto grado de primaria.

Implementar y valorar una propuesta de intervención a través de actividades para mejorar procesos de autorregulación cognitiva y el aprendizaje del alumnado de cuarto grado de la Escuela JPFR en una colonia periférica de San Luis Potosí.

Objeto de Estudio

La autorregulación cognitiva a favor del aprendizaje del alumnado de cuarto grado de la Escuela JPFR perteneciente a una escuela de la periferia en San Luis Potosí.

Supuestos de investigación

1. La implementación de una propuesta a favor de la autorregulación cognitiva permite el logro de aprendizajes del alumnado.
2. El desarrollo cognitivo permite trabajar en equipo, resolver problemas y tomar decisiones informadas como competencias cruciales en cualquier entorno.
3. Los estudiantes que tienen un mayor control de sí mismos, establecen mejores relaciones durante el trabajo escolar.

Preguntas de investigación:

¿Cómo son los procesos de autorregulación cognitiva del alumnado de cuarto grado de la escuela primaria JPFR?

¿Cuáles son los elementos que favorecen una propuesta de intervención educativa a favor de la autorregulación cognitiva para el aprendizaje del alumnado de cuarto grado?

¿Cuáles son los logros alcanzados a favor de la autorregulación cognitiva derivados en la implementación de la propuesta de intervención?

Se puede afirmar que la autorregulación cognitiva constituye un proceso fundamental para el aprendizaje de los estudiantes, particularmente en contextos educativos como el de la escuela referida, donde las dificultades socioeconómicas y las características del entorno desafían las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Como se planteó a lo largo de este capítulo, la autorregulación cognitiva se vincula estrechamente con la motivación, las creencias de autoeficacia y las habilidades metacognitivas, factores que influyen en la capacidad de los estudiantes para gestionar su aprendizaje Andrade, Zanatta y Cordeiro (2021).

El presente capítulo permitió exponer algunos antecedentes del tema de estudio, así como las implicaciones prácticas de la autorregulación cognitiva en el ámbito educativo, destacando la importancia de su promoción dentro de la práctica docente. En este contexto, la investigación no

se enfoca únicamente en identificar los procesos de autorregulación de los estudiantes de cuarto grado, sino que también vislumbra una intervención educativa dirigida a fomentar estas habilidades, buscando mejorar el rendimiento académico y promover un aprendizaje autónomo (Zimmerman, 2000). Así, una tarea sustantiva en el presente estudio será la implementación de la propuesta de intervención, cuyo objetivo principal apunte al fortalecimiento de la autorregulación cognitiva a través de actividades colaborativas, las cuales permitirán a los estudiantes desarrollar competencias clave para su éxito académico y personal en un entorno desafiante (Bandura, 1997).

A Manera de Cierre

Es posible concluir en este apartado de planteamiento del problema que el estudio de la autorregulación cognitiva en el contexto educativo es relevante para promover aprendizajes significativos y autónomos, especialmente en entornos como el de la Escuela Primaria JPFR. Las condiciones sociales y económicas de la comunidad presentan un conjunto de retos para los estudiantes, lo que hace aún más relevante investigar y proponer estrategias que favorezcan el desarrollo de la autorregulación. Como se ha señalado, factores como la motivación, la autoeficacia y las habilidades metacognitivas juegan un papel determinante en la capacidad de los estudiantes para gestionar su aprendizaje, lo que refuerza la necesidad de intervenir en estos procesos desde edades tempranas.

Este capítulo ha permitido situar el problema de la autorregulación cognitiva dentro de una orientación teórica y empírica, y ha resaltado la importancia de incorporar este enfoque en las prácticas pedagógicas cotidianas. Porque integrar la autorregulación cognitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje busca no solo mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, sino también fomentar su autonomía y capacidad para enfrentar desafíos en los diferentes contextos a lo largo de la vida.

En el siguiente apartado se aborda a mayor profundidad antecedentes y reflexiones acerca de los estudios realizados en torno a la autorregulación cognitiva, a fin de conocer, entender y disponer de datos que indiquen las ausencias, oportunidades y posibilidades de seguir ampliando los antecedentes en el campo investigativo de autorregulación cognitiva.

Capítulo II. Estado del Arte

La revisión de investigaciones realizadas para conocer qué se ha encontrado, dónde y cómo se ha investigado acerca de la autorregulación cognitiva que se presentan a continuación, provienen de diversos contextos, hecho que permite tener un panorama de la importancia del tema de estudio para favorecer el aprendizaje.

Se presenta el resultado de un análisis minucioso de investigaciones que parten del ámbito macro o contexto internacional, el contexto nacional y finalmente contexto micro o local. En los diferentes estudios se integra información referente a procesos de intervención y de autorregulación para el aprendizaje, con la finalidad de conocer y afianzar el campo en el que resulta de interés investigativo seguir transitando con miras a generar una aportación de conocimiento pedagógico en este ámbito.

Experiencia de Innovación en el Aula a Partir de la Autorregulación y los Estilos de Aprendizaje

Se recupera este componente en los antecedentes del tema porque resulta valioso conocer que en los procesos de autorregulación se puede llegar a innovaciones a través de la tutoría, tal como lo reflejan los siguientes estudios revisados. Además de que las investigaciones proponen el empleo de estrategias a través de la mediación docente y reconocimiento de los estilos de aprendizaje que potencian procesos autorreguladores.

En la investigación *Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje* de Gracia et al, (2018) en España, se observó una metodología centrada en la enseñanza expositiva como principal recurso en el proceso de enseñanza aprendizaje, hecho que dio lugar a los autores para destacar la relevancia del trabajo activo, autónomo y cooperativo del alumno, contando con la tutorización y mediación del profesor.

Los resultados académicos del estudio en cuestión permiten comprender que los estudiantes de Educación Primaria que obtienen mejores resultados académicos se relacionan con el estilo de aprendizaje teórico, sin embargo, los estudiantes que obtienen menor rendimiento académico se identifican con el estilo activo. Este estudio resulta valioso, ya que la mayor concentración de alumnos corresponde al estilo activo, aunque algunos de ellos sin tener puntuaciones elevadas (García, 2011). Los datos previos coinciden con las investigaciones de

González (1985) y de Alonso (2002) quienes recogieron la predominancia del estilo activo en las carreras de Humanidades, donde se incluían los estudios de Magisterio. Por otro lado, al analizar las relaciones entre la personalidad y los estilos de aprendizaje (García, 2011), también se identificó que el estilo activo se vincula con los rasgos de atrevimiento, extraversión, apertura al cambio e independencia, sin embargo, presenta poca atención a las normas, al perfeccionismo y al autocontrol. Tanto el estilo reflexivo como el teórico puntuaron alto en atención a las normas, perfeccionismo y autocontrol, no así en la escala de animación. En el estilo pragmático sólo se identificaron correlaciones positivas en tensión, extraversión, ansiedad e independencia como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

La experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y su aporte al presente estudio

Aporte	Reflexión
<p>La metodología centrada prácticamente en la enseñanza expositiva como principal recurso en el proceso de enseñanza aprendizaje, tiene que dejar paso al trabajo activo, autónomo y cooperativo del alumno, contando con la tutorización y mediación del profesor, porque estas características son elementos claves para el aprendizaje autorregulado.</p>	<p>Los estudiantes de Educación Infantil como de Primaria obtienen mejores resultados académicos, cuando se relacionan con el estilo de aprendizaje teórico, sin embargo, los estudiantes que obtienen el menor rendimiento académico se identifican con el estilo activo. Estos resultados van en la misma línea que los encontrados por López et al, (2009).</p> <p>Este hallazgo nos llama la atención, ya que debemos tener en cuenta que la mayor concentración de alumnos del grupo de estudio corresponde al estilo activo, aunque algunos de ellos sin tener puntuaciones elevadas (García, 2011). Datos que no sorprenden ya que las investigaciones de González (1985) y de Alonso (2002) recogían la predominancia del estilo activo en las</p>

carreras de Humanidades, donde se incluían los estudios de Magisterio.

Fuente: Elaboración propia

Las investigaciones parecen mostrar que el estilo activo pudiera ser un factor que no ayuda a proceso de autorregulación en los menores, asunto que resulta de interés a tomar en cuenta en el presente estudio con el alumnado de cuarto grado de primaria.

Las Emociones y los Estilos de Aprendizaje Predominantes

En la agrupación de investigaciones que aquí se presenta encontramos a Mendoza *et al* (2021) en el estado de Puebla quienes indagaron, cómo se relacionaban las emociones y los estilos de aprendizaje predominantes, durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19 en 2020, pretende revisar las emociones en tiempo de pandemia, en diferentes niveles educativos y su repercusión en el aprendizaje de los estudiantes.

Su metodología fue cualitativa y la respuesta de los participantes a la convocatoria para responder un instrumento relacionado con sus emociones, permitió que los estudiantes identificaran los sentimientos que estaban experimentando en la contingencia sanitaria y, que antes no habían tenido la oportunidad de hacerlo. En el estudio se menciona que:

El aprendizaje sucede en un campo, como una red sistémica de relaciones, donde los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos intervendrán en la manera como el estudiante percibe las dinámicas del aula y cómo responde a ellas en su espacio de aprendizaje. (Saez, 2018, p. 18)

El estudio permite concluir que el desarrollo de los estudiantes es posible mediante relaciones en diversos contextos, donde el proceso de aprendizaje sea de interacción para obtener mejores resultados reales. De acuerdo con Dobrinsky (2011) tres modalidades esenciales o estilos de aprendizaje destacan:

a) Visual: Por medio de la vista, la persona entiende el mundo que lo rodea, suelen poner mayor atención en los detalles

b) Auditivo: Su sistema representacional se capta por medio de los oídos, predomina los detalles auditivos

c) Kinestésico: la persona suele tocar, oler y probar ... así ... registran sus vivencias por medio de alguno o varios de estos sentidos. Cognición (estilos de aprendizajes) y emocionalidad (sensaciones sentimientos) conforman un todo interrelacionado, complejo que contribuyen al deterioro o al desarrollo, requieren de la puesta en práctica del potencial humano. Estos ejes del estudio abren la posibilidad de elaborar instrumentos para los fines del presente estudio. (Ver Tabla 2)

Tabla 2

Reflexión de las emociones y aprendizaje de los aprendices

Aporte	Reflexión
<p>El aprendizaje sucede en un campo, como una red sistémica de relaciones (Wollants, 2020), donde los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos intervendrán en la manera como el “estudiante percibe las dinámicas del aula y cómo responde a ellas en su espacio de aprendizaje” (Saez, 2018, p. 18).</p> <p>De acuerdo con Dobrinsky (2011, p. 23) “tres modalidades esenciales o estilos de aprendizaje destacan; a) visual: Por medio de los ojos la persona entiende el mundo que lo rodea, suelen poner mayor atención en los detalles; b) auditivo: Su sistema representacional se capta por medio de los oídos, predomina los detalles auditivos y) Kinestésico: la persona suele tocar, oler y probar ... así ... registran sus vivencias por medio de alguno o varios de estos sentidos” Cognición (estilos de aprendizajes) y emocionalidad (sensaciones sentimientos) conforman un todo interrelacionado, complejo, que contribuyen al deterioro o al desarrollo del potencial humano.</p>	<p>El desarrollo de los estudiantes es posible mediante relaciones en los que se consideren sus diversos contextos, tales relaciones sistémicas son punto de partida a favor del proceso de aprendizaje.</p>

Fuente: Elaboración propia

Factores morales, socioemocionales y de convivencia escolar en estudiantes con altos y bajos promedios

Gutiérrez Cervantes, Almaraz Velásquez, Sainz Palafox (2021) realizan un estudio cuyo objetivo de investigación fue analizar las diferencias entre estudiantes de secundaria con altos y bajos promedios en los ámbitos de convivencia escolar (clima escolar), desarrollo moral (tolerancia y conflictos valorativos) y socioemocional (condición emocional y eficacia social parental), bajo una metodología cualitativa.

Los resultados indican que en el ámbito socioemocional: los estudiantes de secundaria que declaran tener una adecuada condición emocional y una buena eficacia social parental poseen promedios significativamente más altos. Lo anterior, pone en evidencia la importancia de las expresiones de afecto de los padres hacia los hijos y el apoyo para la expresión libre de emociones.

En lo referente a clima escolar, los estudiantes con altos promedios perciben un mejor clima escolar. Al respecto, Barrios y Frías (2016), reportaron en su estudio que la variable de convivencia escolar y familiar impactaron directamente al promedio de los alumnos dato que Vega y González (2016) reafirman con un estudio que les permitió identificar una asociación entre la categoría de desempeño escolar medida por la reprobación de materias y la convivencia escolar.

Las variables de índole moral, socioemocional y de convivencia escolar, son de gran importancia en la educación secundaria pues en esta etapa se ven involucrados factores cognitivos y emocionales complejos que impactan en múltiples aristas del desarrollo del estudiante. Se conoce que los estudiantes de nivel secundaria son vulnerables en diversos aspectos, debido a su contexto social empieza a rodearse de diferentes características que pueden afectar la atención en el aprendizaje como, por ejemplo: el círculo social donde surgen comentarios de discriminación o segregación hacia la persona. Por eso, la importancia de trabajar el tema del proceso de aprendizaje en los diferentes niveles educativos. (Ver Tabla 3).

Tabla 3*Reflexión de investigación*

Aporte	Reflexión
<p>Los estudiantes que tienen y perciben encontrarse en una adecuada condición emocional y una buena eficacia social parental, poseen promedios significativamente más altos.</p> <p>Lo anterior, pone en evidencia la importancia de las expresiones de afecto de los padres hacia los hijos y el apoyo para la expresión libre de emociones.</p> <p>Algunos autores mencionan que lo anterior tiene un gran impacto sobre el ajuste psicosocial positivo y la percepción (Lereya, Samara & Wolke, 2013; Rivera-Rivera, Rivera Hernández, Pérez-Amezcu, Leyva-López, y De Castro, 2015). En lo referente a clima escolar, se encontró que los estudiantes con altos promedios perciben un mejor clima escolar a su alrededor.</p>	<p>El trabajar con las emociones como parte de la acción docente, genera en las niñas y los niños ventajas, entre las cuales se pueden identificar: criterio propio, seguridad, toma de decisiones, aprendizajes en diversos campos, lo cual puede a su vez llevar a los aprendices a obtener mejores resultados académicos, y genera un buen clima áulico para el desarrollo de todos sus integrantes.</p> <p>En el caso del estudio, si bien no se trata de autorregulación emocional sino cognitiva, resulta necesario considerar que para el desarrollo cognitivo también juega un papel importante los aspectos emocionales, el clima escolar alrededor de las niñas y niños.</p>

Fuente: Elaboración propia

El Autoconocimiento y la Autorregulación en Estudiantes de Primaria

En este campo de indagación, encontramos a Huerta (2022) en San Luis Potosí, cuya investigación se encaminó al autoconocimiento y la autorregulación en estudiantes de sexto grado de primaria, con una metodología cualitativa, donde se encontró que la mayoría de los estudiantes participantes se vieron favorecidos en el autoconocimiento a través de las prácticas de atención e identificación de las emociones experimentadas.

En el estudio destaca la relevancia que se da a varios aspectos del desarrollo socioemocional como: la inteligencia emocional, competencias emocionales, habilidades socioemocionales, autoconocimiento y la autorregulación, destacando que todas estas se ponen en práctica a lo largo de la vida cotidiana de los estudiantes y, no sólo durante su estancia en la escuela, ni durante las sesiones programadas de educación socioemocional.

Bisquerra (2009) también menciona conceptos clave como la inteligencia emocional, las competencias emocionales, las habilidades socioemocionales, el autoconocimiento y la autorregulación. En su estudio, el autor señala que “la educación tiene como finalidad el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar” (p. 67). De este modo, la educación ha de formar para la vida desde una perspectiva integral, que prepare al individuo en los ámbitos físico, social, intelectual, emocional, entre otros.

Acerca de la autorregulación y el aprendizaje, Pérez et al, (2009) plantea que en el aprendizaje autorregulado los estudiantes intervienen activamente para lograr sus objetivos de aprendizaje, hecho que lleva a los aprendices a un desarrollo de su capacidad para modificar sus acciones y pensamientos en un proceso auto directivo, en este sentido, la investigación realizada, da cuenta de que la autorregulación implica momentos activos del alumnado para consolidar logros específicos para sí mismos, a través de actividades que contemplen aspectos socioemocionales.

Desde un punto de vista personal, la autorregulación cognitiva, es un aspecto primordial, necesario de abordar con los estudiantes de cualquier nivel educativo a fin de potenciar el desarrollo integral, en cualquier contexto que éstos se desenvuelvan, en aras de conseguir mejores resultados en sus procesos de aprendizaje. (Ver Tabla 4).

Tabla 4

Reflexión del autoconocimiento y autorregulación de los estudiantes de educación primaria

Aporte	Reflexión
En la investigación se menciona la inteligencia emocional, competencias emocionales, habilidades socioemocionales, autoconocimiento y la autorregulación para avanzar en procesos educativos	El autor de esta investigación lleva a reorientar ideas, sobre todo las encaminadas a establecer metas y objetivos al trabajar con el aprendizaje autorregulado, con apoyo de los diversos

finalidad es el desarrollo humano y por tanto la convivencia y bienestar de este modo, la educación ha de formar para la vida con una perspectiva integral.

Mientras que Pérez, *et al* (2009), refiere que en el aprendizaje autorregulado: “(...) los estudiantes intervienen activamente para lograr sus objetivos de aprendizaje, se fijan metas y trabajan para conseguirlos, supervisándose constantemente y modificando sus acciones y pensamientos en un proceso auto directivo”, en este sentido, la autorregulación implica momentos activos del alumnado para consolidar logros específicos a través de actividades propuestas a sí mismos.

instrumentos que permitan observar y generar fichas de evaluación para lograr identificar rasgos del avance de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia

Cognición y pandemia: ¿Obstáculo o motivación para aprender?

En la investigación realizada por Cinthia Jessica Sánchez Serrano y Gabriela Itzchel Salgado Jaramillo (2021) los principales hallazgos aluden a las repercusiones que tuvieron los estados emocionales vividos por los estudiantes, sujetos de la investigación, en diversos aspectos de su vida (físicos, psicológicos, sociales, familiares, culturales entre otros), los cuales dan cuenta de la naturaleza holística y compleja de las emociones en contextos concretos.

El soporte emocional durante el confinamiento, fue un eje que se identificó en distintos relatos, debido a la compleja situación sociocultural, económica y emocional vivida por los estudiantes en el periodo de la pandemia por COVID-19, porque en muchos casos se generaron nexos que de forma voluntaria o no, llegaron a configurarse como el sostén emocional, tal como refieren experiencias diversas donde el apoyo de algunos integrantes llegó a generar sentimientos de responsabilidad en respuesta colaborativa a lo que ocurría en el entorno, hecho que coincide

con los resultados del trabajo de Johnson et al. (2020) quien señala que la colaboración es un pilar del campo socioemocional.

Sin duda la crisis de salud que se identificó en la citada investigación también alude a las necesidades de otros integrantes quienes ameritan de soporte emocional, porque expresaron sentirse como “bloqueados” o “congelados” ante las complejas demandas de sus familiares cercanos que vivieron daño en su salud, aunado a fuertes crisis emocionales. Así como consecuencia de procesos de duelo por la enfermedad, parientes cercanos, cuidados o cuidadores, tuvieron la pérdida del empleo o reducción del ingreso económico ante el nuevo rol asumido en el sistema familiar.

Las emociones y el desempeño académico que se develan en el estudio son valiosos porque dan cuenta de la forma de afrontamiento de las tareas académicas y el aprendizaje. Se observan distintas tendencias en los estudiantes entre las que sobresalen: Obstáculos para aprender por aspectos personales, estados emocionales como enojo, frustración y molestia derivados de la atención que debían dar a las actividades académicas, mismas que las consideran excesivas, con instrucciones insuficientes, sin sentido práctico o porque no contaban con los medios suficientes para hacerles frente, hechos que en conjunto detonaron estrés y ansiedad, lo que dejó a los espacios escolares en franca desventaja de su tarea educativa.

La revisión, análisis y reflexiones del estudio permiten confirmar lo que ya resulta coincidente en los demás estudios revisados acerca de la autorregulación cognitiva coinciden en mostrar desde diferentes aristas que, las condiciones de estrés, inadecuado manejo de emociones, y condiciones adversas del contexto son factores determinantes para que una persona logre la autorregulación y por tanto pueda participar de manera integral, consciente, sistemática en procesos de aprendizaje.

Evaluar para Contribuir a la Autorregulación Cognitiva

Esta investigación de los autores Núñez, Solano y Gonzáles (2006) contiene una revisión teórica alrededor del concepto de autorregulación del aprendizaje, motivada por la creciente importancia que ha tomado este término en los últimos años en el ámbito educativo. Los autores refieren que en los últimos años ha crecido la relevancia atribuida a la autorregulación del

aprendizaje, entendido como un proceso mediado socialmente, mismo que a su vez, demanda un peso de relevancia a la hora de evaluar el aprendizaje.

El estudio refiere la necesidad de avanzar hacia alternativas metodológicas congruentes con la evaluación basada en tareas auténticas, ya que, en la medida que lleva implícita en sus demandas la autorregulación, convierte a la evaluación en una situación de aprendizaje de la repetición de conceptos, o mecanización de nociones para transitar a nociones que emerjan de procesos pensados, asumidos por el propio estudiante.

Estas reflexiones no se proponen invertir los términos haciendo que el currículo se derive del diseño de la evaluación; sino que la evaluación sea efectivamente una oportunidad para mejorar el aprendizaje, que permita a los estudiantes beneficiarse de la evaluación, desarrollar su capacidad de aprendizaje, aprender a autorregular sus nociones, sus ejemplos, reflexiones, participación, si conseguimos este resultado, estaremos demostrando en la práctica, la deseable interrelación dialéctica entre educación y desarrollo.

Gestión para el Desarrollo de las Funciones Ejecutivas Mediante la Educación Socioemocional

La investigación de la autora Narda Castillo Torres (2020) de México se planteó ¿Cómo puedo favorecer las funciones ejecutivas de mis alumnos mediante la educación socioemocional? destacando que, para favorecer las competencias de los alumnos, principalmente se debe partir de conocer su realidad y sus necesidades de forma clara, proponiendo actividades que favorezcan el desarrollo.

La intervención docente debe consolidarse en propuestas de actividades planificadas, y no en acciones que por azar o casualidad resuelvan alguna necesidad de los estudiantes. Éstas, deben ser acordes a las características de los alumnos, buscando en ellas, retar, motivar e invitar a los aprendices a participar, en resumen, las propuestas deben partir del enfoque socio constructivista.

El juego organizado, el juego de roles, las representaciones artísticas, las actividades de organización y planificación, son una respuesta para favorecer su desarrollo; además permiten que el alumno se prepare para propiciar su aprendizaje. El desarrollo del control inhibitorio contribuye a que los alumnos regulen su conducta, concentrando la atención en los aspectos necesarios para lograr su aprendizaje.

Además es necesario considerar que la memoria de trabajo ayuda a los aprendices a recordar cómo han resuelto los problemas, optimizando el uso de tiempo, a fin de centrarse en los aspectos clave de su aprendizaje; y finalmente, la flexibilidad cognitiva les brinda la oportunidad de hacer frente a las situaciones difíciles o complejas a las que se enfrentan para poder superar los retos inesperados y los momentos que les requieren mayor esfuerzo para superar, de modo que progresivamente pueden avanzar, superando los bloqueos y las limitaciones en su aprendizaje.

A Manera de Cierre

El análisis de las investigaciones aquí presentadas permite ampliar la comprensión del tema, entender lo investigado por otros en el campo de interés lleva a vislumbrar rutas para abordar el tema de la autorregulación cognitiva, permite discernir en qué y en cuáles elementos se requiere profundizar, cuál es la semejanza y diferencias de lo encontrado con el presente estudio autorregulación en el grupo de cuarto grado, en el escenario complejo y único de la investigación.

En este sentido, los resultados de las investigaciones ya concluidas constituyen un aporte a profundidad acerca de la autorregulación cognitiva y llevan a pensar en el contexto específico de los estudiantes de cuarto grado, permitiendo identificar tanto las fortalezas como las áreas que requieren mayor atención y desarrollo para atender la autorregulación cognitiva planteada en el capítulo uno a través de los objetivos y preguntas de investigación.

Se observa que la interacción entre la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la autorregulación desempeñan un papel crucial en la mejora de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, persisten desafíos en cuanto a la aplicación efectiva de estas estrategias en un entorno educativo particular. Este análisis abre la puerta a intervenciones que exploren más a fondo cómo optimizar las prácticas pedagógicas, adaptándolas a las necesidades específicas de los estudiantes y proporcionando posibilidades de mediación para que el docente logre encaminar procesos de autorregulación cognitiva.

En el siguiente apartado del trabajo se abordan los elementos diversos a fin de ampliar y diversificar antecedentes teóricos acerca de la autorregulación cognitiva.

Capítulo III. Referentes Teóricos

A lo largo de este capítulo, explicaremos las nociones conceptuales referidas al enfoque cognitivo, la autorregulación y sus componentes, así como el modelo sociocognitivo y cíclico de autorregulación que propone Zimmerman y algunas otras aportaciones de lo sociocognitivo, que permitan comprender los conceptos del aprendizaje autorregulado, así como algunas orientaciones para el trabajo de intervención a través de estrategias educativa a favor de la autorregulación cognitiva.

En esta investigación partimos del supuesto teórico que la autorregulación cognitiva es un proceso complejo y multifacético que implica la capacidad de los individuos para controlar y dirigir sus propios pensamientos, emociones y comportamientos hacia el logro de objetivos específicos (Zimmerman, 2000).

Consideramos las aportaciones del modelo cíclico sociocognitivo de Zimmerman donde se plantea de manera puntual que la autorregulación se entiende como un proceso que hace uso de lo cognitivo o intrínseco, pero también de las relaciones que se dan en los contextos en que se desarrollan los aprendices, por tanto, la autorregulación también tiene un componente social que permite a los aprendices gestionar eficazmente su tiempo, mantenerse motivados, y aplicar estrategias de aprendizaje adecuadas para superar desafíos académicos. A través de la autorregulación, los estudiantes pueden convertirse en aprendices autónomos, capaces de evaluar su propio progreso y hacer ajustes necesarios para mejorar su rendimiento.

Con la finalidad de entender la complejidad del aprendizaje se recuperan las nociones de aprendizaje autorregulado, así como sus características, a la vez que se vislumbran algunas estrategias pedagógicas para el fomento de la autorregulación que han demostrado ser efectivas para su desarrollo tales como: establecimiento de metas, la autorreflexión y la retroalimentación efectiva. Además, se integran algunos planteamientos acerca de la evaluación a favor de la autorregulación, a fin de conocer cómo evaluar la efectividad de las estrategias y quizás en su momento, cómo ajustar las intervenciones en un contexto específico, en las posibilidades reales del alumnado y seguramente en función de los resultados obtenidos.

Autorregulación, Cognición, Modelos con Perspectiva Sociocognitiva

La Autorregulación Cognitiva

Existe la idea que los seres emocionalmente inteligentes tienen en mayor o menor grado una serie de competencias de personalidad en habilidades cognitivas, no obstante, los aprendizajes en el ámbito académico dependen en gran medida del ambiente en que se desarrollan las experiencias de aprendizaje con otros componentes en juego a favor de un desarrollo integral, en el que, sin duda, participan diversos componentes que permiten el desarrollo cognitivo y de los aprendizajes autorregulados.

En 1960 Walter Mischel sentó las bases del estudio de la autorregulación al explorar elementos de la autorregulación empleando el “test del malvavisco” a niños de edad preescolar (Casey, 2011). La prueba medía la autorregulación de los niños al darles un malvavisco, si no lograban esperar a que el investigador regresara o dos malvaviscos si lograban esperar varios minutos antes de comérselo. Al evaluar a los mismos participantes de manera posterior en su adolescencia, Mischel descubrió que los niños con más autocontrol sacaron notas más altas en pruebas de aptitudes y sus padres indicaron que tienen habilidades para planear, socializar, manejar el estrés, concentrarse y exhibir autocontrol en situaciones frustrantes (Casey, 2011).

La autorregulación en el ámbito educativo ha sido estudiada desde diversas aproximaciones teóricas, siendo la perspectiva cognitiva una de suma relevancia para comprender cómo los estudiantes gestionan su propio aprendizaje. Esta perspectiva se enfoca en los procesos mentales que permiten al individuo planificar, supervisar, controlar y evaluar sus acciones cognitivas, con el objetivo de alcanzar metas específicas de aprendizaje.

Desde esta óptica, la autorregulación cognitiva no es un rasgo fijo, sino una habilidad que puede desarrollarse mediante experiencias educativas adecuadas. Portilla Candiotti (2021), señala que el aprendizaje cognoscitivo, entendido como el conjunto de estrategias y habilidades mentales puestas en juego durante la construcción del conocimiento, es un impulsor clave para fomentar la autorregulación en los estudiantes. La autora sostiene que “el sujeto que regula su pensamiento puede analizar, cuestionar, inferir y transferir lo aprendido a nuevos contextos” (Portilla Candiotti, 2021, p. 7), lo cual resalta la importancia de enseñar a los estudiantes no solo contenidos, sino también estrategias metacognitivas que les permitirán gestionar su propio proceso de aprendizaje.

En este mismo sentido, Tapia Sosa (2021) destaca que, la autorregulación implica un conjunto de procesos interrelacionados entre la cognición, la motivación y el comportamiento. Desde una perspectiva cognitiva, estos procesos se activan mediante la conciencia del propio pensamiento (metacognición), el establecimiento de metas y la selección de estrategias de aprendizaje adecuadas. El autor subraya que “el aprendizaje autorregulado exige que el estudiante se convierta en un agente activo que planifique, supervise y regule su propio aprendizaje” (Tapia Sosa, 2021, p. 4). Sin duda, el énfasis del papel protagónico del estudiante en la construcción de su conocimiento demanda que este rol sea asumido en condiciones de autorregulación y entonces se entiende que, algunos estudiantes podrán requerir de mecanismos, estrategias u otras acciones para asumir ese protagonismo a favor de un desarrollo integral.

La revisión conceptual realizada por Peñalosa, Landa y Vega (2021) también respalda esta perspectiva al identificar que la autorregulación cognitiva está directamente relacionada con el desarrollo de competencias que permiten al estudiante tomar el control de su aprendizaje. Según estos autores, la perspectiva cognitiva reconoce que el estudiante no solo recibe información, sino que la transforma activamente mediante procesos de análisis, reflexión y evaluación continua. De esta manera, la autorregulación se convierte en un proceso intencional y deliberado que requiere conciencia y control sobre las propias capacidades cognitivas.

Asimismo, los autores afirman que la autorregulación no debe entenderse como una práctica aislada, sino como una serie de ciclos interdependientes que incluyen la planificación, la ejecución y la evaluación de estrategias. En palabras de Peñalosa, Landa y Vega (2021), “la autorregulación desde la perspectiva cognitiva permite a los estudiantes identificar qué saben, qué necesitan saber y cómo pueden llegar a saberlo” (p. 6), lo cual refuerza la idea de que la toma de conciencia y la toma de decisiones informadas son pilares fundamentales del aprendizaje autorregulado.

En resumen, la perspectiva cognitiva de la autorregulación en el aprendizaje destaca la capacidad del individuo para actuar de manera autónoma en la gestión de su pensamiento. A través de procesos metacognitivos, el estudiante se convierte en un sujeto activo que planifica, ejecuta y evalúa sus propias estrategias, lo que le permite adaptarse a diferentes contextos y desafíos académicos. Fomentar esta capacidad desde el aula representa una apuesta por una educación más reflexiva, crítica y comprometida con el desarrollo integral de los estudiantes.

La autorregulación cognitiva se refiere a la capacidad de regular y controlar conscientemente los procesos de pensamiento y cognición. Esto implica gestionar los pensamientos, la atención y estrategias mentales para lograr metas específicas, las partes claves de la autorregulación cognitiva incluyen:

- La autorreflexión, lleva a la capacidad de examinar y evaluar los pensamientos y procesos mentales, esto puede incluir la identificación de patrones de pensamientos negativos o destructivos y la reflexión sobre cómo esos patrones pueden influir en el comportamiento y las emociones.
- Para la autorregulación cognitiva, es importante establecer metas claras y específicas, estas metas pueden estar relacionadas con el aprendizaje, la resolución de problemas o la toma de decisiones, porque, tener objetivos claros, resulta nodal dirigir la atención y los esfuerzos hacia un propósito específico.
- La capacidad de planificar y organizar el pensamiento es esencial en la autorregulación cognitiva, implica la elaboración de estrategias para alcanzar metas y la organización de la información de manera efectiva para resolver problemas o tomar decisiones.

Existen diferentes fundamentos teóricos que explican acerca de los componentes de la autorregulación cognitiva, por ejemplo, en el modelo de autorregulación de Zimmerman se propone que la autorregulación cognitiva implica un ciclo de tres fases: la fase de autorreflexión, en la que se evalúan habilidades y metas; la fase de autorregulación, en la que es necesario implementar estrategias y metas para alcanzar objetivos; y la fase de auto reforzamiento en la que se evalúa y ajusta el desempeño.

La autorregulación cognitiva también incluye la flexibilidad para adaptar los procesos de pensamiento cuando sea necesario, esto implica la capacidad de cambiar de enfoque, reconsiderar suposiciones o ajustar estrategias cuando las circunstancias lo requieran, elementos relacionados con el contexto, y finalmente, después de completar una tarea o alcanzar una meta, la autorregulación cognitiva, implica la capacidad de evaluar el desempeño y obtener retroalimentación, ésta se utiliza para aprender y mejorar en futuras situaciones similares.

Modelos Sociocognitivo de la Autorregulación: Zimmerman y Bandura

Zimmerman (1989) define a la autorregulación como el “proceso por el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, comportamientos y afectos que se orientan sistemáticamente hacia la consecución de sus metas” (citado en Pintrich y Schunk, 2006, p. 170). El planteamiento pone el acento en la activación y sostenimiento del componente cognitivo, los comportamientos y los afectos que entran en interrelación, hecho que deconstruye ideas de autorregulación inherente únicamente a disposición interna, capacidad innata o proceso individual.

Uno de los modelos más influyentes para comprender el aprendizaje autorregulado es el propuesto por Barry Zimmerman, quien planteó un enfoque cíclico que permite analizar el proceso autorregulador del estudiante en tres fases interconectadas: la fase de planificación o previsión, la fase de ejecución o actuación, y la fase de autorreflexión o autoevaluación. Este modelo ha sido ampliamente retomado y desarrollado por diversos investigadores, entre ellos Panadero y Alonso-Tapia (2014), así como Peñalosa, Landa y Vega (2021), quienes destacan su aplicabilidad en los contextos educativos.

Desde la perspectiva del modelo de Zimmerman, la fase de previsión implica que el estudiante establezca metas y elija estrategias adecuadas para alcanzarlas, considerando variables como su motivación, sus expectativas de eficacia y el valor que asigne a la tarea. Según Panadero y Alonso Tapia (2014), esta fase es esencial para activar los procesos de autorregulación, ya que "los estudiantes planifican su actividad, activan creencias motivacionales y eligen estrategias de aprendizaje antes de ejecutar la tarea" (p. 451). Esto sugiere que los aprendizajes más efectivos no comienzan con la simple ejecución de una actividad, sino con una planificación consciente del camino a seguir.

La fase de ejecución, también denominada fase de control es cuando el estudiante lleva a cabo la tarea, mientras aplica estrategias previamente seleccionadas, monitorea su desempeño y regula su conducta en tiempo real. Este momento requiere una supervisión constante del propio proceso cognitivo, lo cual se traduce en ajustes y correcciones según la dificultad de la tarea o los errores detectados. De acuerdo con Peñalosa, Landa y Vega (2021), durante esta etapa “el alumno implementa sus estrategias cognitivas y metacognitivas para enfrentar las demandas de la actividad

académica” (p. 8), lo que indica que la autorregulación no solo implica saber qué hacer, sino también saber cómo y cuándo hacerlo.

La tercera fase, la de autorreflexión, cierra el ciclo mediante la evaluación del rendimiento, la atribución de causas al éxito o al fracaso, y la toma de decisiones para futuras ocasiones. Esta etapa es clave para el aprendizaje continuo, porque permite al estudiante retroalimentar su propio proceso y fortalecer la conciencia de sus habilidades. Como señalan Panadero y Alonso-Tapia (2014), “esta reflexión tiene implicaciones motivacionales, ya que afecta directamente la autoconfianza del estudiante y su disposición para autorregularse en el futuro” (p. 452). La capacidad para analizar con objetividad los resultados obtenidos influye de manera directa en la persistencia, la motivación y el ajuste de metas posteriores.

El modelo cíclico de Zimmerman no solo proporciona una estructura para entender la autorregulación, sino que también ofrece una guía práctica para diseñar intervenciones educativas que fomenten estas habilidades en los estudiantes. En este sentido, Peñalosa, Landa y Vega (2021) argumentan que “la enseñanza de estrategias autorregulatorias debe integrar las tres fases del ciclo para que los alumnos logren una gestión efectiva de su aprendizaje” (p. 10), lo cual resalta la importancia de estos aspectos de manera intencional en el trabajo del aula.

Implementar el ciclo de Zimmerman en contextos escolares puede contribuir significativamente al desarrollo de estudiantes más autónomos, conscientes y comprometidos con su proceso de aprendizaje. Sin embargo, también implica un reto para los docentes, quienes han de actuar como facilitadores y moderadores de estos procesos. Promover actividades que estimulan la planificación, el monitoreo y la reflexión no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también fortalecen la autoconfianza, la metacognición y la responsabilidad personal.

En conclusión, el modelo cíclico de autorregulación de Zimmerman representa una herramienta teórica y práctica fundamental para el fortalecimiento del aprendizaje autónomo. Su enfoque en fases interrelacionadas permite entender que el aprendizaje no es un acto aislado, sino un proceso dinámico que se construye y reconstruye de forma constante. Fomentar estas habilidades en el aula no solo mejora el desempeño académico, sino que prepara a los estudiantes para enfrentar con éxito los desafíos del aprendizaje a lo largo de su vida.

En este abordaje teórico también es posible recuperar la teoría sociocognitiva de Bandura donde se destaca la importancia de los factores sociales en la autorregulación cognitiva, hecho que resulta de suma relevancia en los procesos educativos, porque abre la posibilidad de considerar el contexto donde se desarrolla la acción que busca autorregularse o se valora el proceso de una autorregulación. El planteamiento encaminado a entender procesos, indica que es posible aprender a autorregularse a través de la observación y el modelado de los demás, y que nuestras creencias sobre nuestras propias capacidades (autoeficacia) influyen en nuestra capacidad para regular procesos cognitivos. Estos fundamentos teóricos ayudan a comprender las diferentes partes y procesos involucrados en la autorregulación como la autorreflexión, la selección de estrategias, la monitorización y el ajuste del desempeño.

La autorregulación cognitiva es fundamental para el aprendizaje, la resolución de problemas, la toma de decisiones efectivas y el éxito en muchas áreas de la vida. Desarrollar y fortalecer estas habilidades cognitivas puede ser beneficioso para mejorar el rendimiento y la toma de decisiones. La autorregulación constituye una ruta que puede enriquecer el desarrollo de los aprendices, sobre todo cuando las condiciones del contexto pueden no ser las óptimas para potenciar procesos de aprendizaje.

Desde la perspectiva sociocognitiva, la autorregulación se entiende como una competencia que se construye a partir de la interacción entre el sujeto y su entorno, donde factores personales, conductuales y contextuales influyen de manera recíproca en el aprendizaje. Chaves y Rodríguez-(2022) señalan que el aprendizaje autorregulado implica un proceso activo, donde los estudiantes planifican, supervisan y evalúan su propio desempeño, guiados por metas y estrategias que ellos mismos definen. Esta concepción implica que los individuos no solo son receptores de conocimiento, sino agentes activos capaces de transformar su experiencia a través del control de sus propios procesos cognitivos y afectivos.

En este sentido, resulta indispensable crear ambientes de aprendizaje que estimulen el desarrollo de estas habilidades autorregulatorias, especialmente en contextos donde los estudiantes enfrentan limitaciones sociales, emocionales o pedagógicas. Portilla Candiotti (2021) destaca que el pensamiento autorregulado permite al aprendiz construir significados, transferir conocimientos y adaptarse a situaciones nuevas con mayor eficacia. Esto es particularmente relevante cuando los recursos del entorno no favorecen un aprendizaje guiado constante, ya que el estudiante

autorregulado puede tomar decisiones más conscientes sobre cómo, cuándo y con qué recursos aprender. Así, la autorregulación cognitiva se convierte en un factor protector frente a entornos desafiantes.

Asimismo, fomentar la autorregulación no sólo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece la autonomía, la perseverancia y la autoeficacia de los estudiantes. De acuerdo con Chaves y Rodríguez (2022), el desarrollo de estas habilidades contribuye a una mayor conciencia sobre los procesos mentales propios, lo que permite un aprendizaje más reflexivo y adaptativo. En consecuencia, los docentes y las instituciones educativas deben considerar la formación en autorregulación como una dimensión esencial del proceso educativo, ya que potencia no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo integral del individuo como sujeto crítico, consciente y transformador de su realidad.

Los estudios de Bandura señalan que cuando las personas aprenden qué comportamientos son apropiados y cuáles no, lo hacen a través del reforzamiento vicario y directo, proceso mediante el cual comienzan a internalizar estándares personales. A medida que desarrollan estos estándares, los individuos se autorrefuerzan y dependen cada vez menos de reforzamientos externos. Uno de los temas centrales en la teoría de Bandura es el proceso de socialización, mediante el cual la sociedad induce a sus miembros a comportarse de manera socialmente aceptable (Bandura, como se citó en Kretchmar, 2016).

Cada niño desarrolla un par de estándares personales de comportamiento al utilizar su habilidad cognitiva de autoobservación, auto juicio y autoevaluación. Esos estándares personales se internalizan y son usados por el aprendiz para lograr la autorregulación. El éxito del aprendiz para obtener autorregulación e incorporar un sentido de éxito en las percepciones de uno mismo, ayuda a crear el sentido de autoeficacia (Bandura, 1989).

En la teoría sociocognitiva, la autorregulación no es un proceso aislado, sino una interacción constante entre factores personales, conductuales y contextuales. En este sentido, los estándares personales que el niño internaliza son influenciados por el entorno social, especialmente por los modelos observados y la retroalimentación recibida. Según Chaves y Rodríguez (2020), "la autorregulación se construye a partir de procesos de aprendizaje observacional, donde el individuo observa las consecuencias del comportamiento ajeno y las incorpora como referentes para su propia conducta" (p. 70). Esto implica que el desarrollo de la autorregulación cognitiva

está mediado no sólo por factores internos, sino también por el contexto en el que el aprendiz se desenvuelve.

Además, la motivación y la creencia en las propias capacidades juegan un papel crucial en el ciclo autorregulatorio. A medida que el estudiante reconoce que sus acciones tienen efectos directos en sus logros, se fortalece la percepción de autoeficacia, lo que a su vez mejora su motivación intrínseca. Como explican Chaves y Rodríguez (2020), “el sentido de autoeficacia influye directamente en la elección de metas, el esfuerzo, la persistencia y las estrategias utilizadas para el aprendizaje autorregulado” (p. 71). Por tanto, el fortalecimiento de esta creencia positiva sobre sí mismo contribuye a que el estudiante adopte un rol más activo y comprometido en su proceso formativo.

Además, el establecimiento de metas claras y alcanzables permite al aprendiz desarrollar habilidades de autorreflexión y monitoreo continuo, las cuales son esenciales para mantener y mejorar la autorregulación. Los autores subrayan que “la formulación de metas específicas facilita el monitoreo del progreso y permite realizar ajustes en el comportamiento cuando es necesario” (Chaves y Rodríguez, 2020, p. 72). Esto muestra que la autorregulación es un proceso dinámico que requiere práctica, orientación y conciencia. Al integrar estándares personales, motivación y metas claras, los estudiantes logran desarrollar una capacidad autorregulatoria sólida, esencial para el aprendizaje autónomo y significativo.

A diferencia de la teoría conductual la teoría sociocognitiva muestra que el comportamiento no es necesariamente reforzado o castigado inmediatamente, sino que a veces toma tiempo (Zimmerman & Moylan, 2009). Por lo que Bandura propone que existen procesos internos que facilitan el aprendizaje y por lo tanto la autorregulación en una persona e introduce la autorregulación como un sistema que está basado en un subproceso cognitivo que percibe, evalúa y regulan el comportamiento (Zimmerman, 2013).

De acuerdo con la teoría sociocognitiva la autorregulación es un proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales (Zimmerman, 2008). Las personas que poseen autorregulación identifican metas, las adoptan y mantienen sus propias estrategias para alcanzar dicha meta, lo señalado permite afirmar que la autorregulación se aprende a través de interacciones con el ambiente y al observar a través de modelos y aprendizaje vicario.

Los niños al observar y vivir los reforzamientos y castigos aprenden e internalizan sus propios estándares de cuáles comportamientos son apropiados y cuáles no. Al desarrollar estos estándares los niños se auto refuerzan y necesitan cada vez menos de factores externos para autorregularse (Kretchmar, 2016). En este modelo, la autoevaluación juega un rol central como base de motivación para mejorar la autorregulación y para dar retroalimentación. En este mismo planteamiento teórico se indica que los individuos obtienen información sobre qué comportamientos son recompensados y valorados en el ambiente y, cuáles no, al observar sus propios comportamientos y de los otros y evaluar sus efectos. Según Bronson (2000) siguiendo la perspectiva de Bandura se tiene que el desarrollo de la autorregulación en niños requiere de expectativas de resultados de comportamientos y estándares de autoevaluación que sean apropiados para la edad del niño, sus habilidades y nivel de experiencia o aprendizaje.

Estos mismos planteamientos teóricos sugieren que los niños tienen dirección externa impuesta por adultos, para luego ser guiados intrínsecamente por ellos mismos al adquirir estándares personales de desempeño. Los individuos después se involucran en comportamientos auto recompensados al cumplir sus estándares personales (Lynn et al, 2012). Los seres humanos poseen capacidades auto reflexivas y autorreactivas que les permite tener control de sus pensamientos, emociones, motivaciones y acciones. Estos adoptan ciertos estándares de comportamiento que sirven como guías y regulan sus acciones anticipatoriamente a través de influencias autorreactivas. Por tanto, es posible afirmar que el funcionamiento humano es entonces regulado por un inter juego de influencias autogeneradas y fuentes externas.

Las personas no pueden influenciar sus acciones si no prestan atención a su propio desempeño, las condiciones en las que ocurren y los efectos que producen. El éxito en la autorregulación depende parcialmente en la autoobservación y automonitoreo. La auto observación tiene dos funciones importantes dentro de la autorregulación; provee información que es necesaria para formar metas realistas y evalúa el progreso hacia ellas. De igual manera el prestar atención a los patrones de pensamiento y acción en diferentes contextos sociales pueden contribuir al cambio autodirigido (Bandura, 1991).

El control autorregulatorio es adquirido al crear incentivos para las acciones de uno mismo y el anticipar reacciones afectivas del comportamiento dependiendo de cómo cubrió el estándar interno. Las personas realizan acciones que producen reacciones positivas dentro de sus estándares

y se cuidan de comportarse de maneras que resulten negativas. En la autorregulación los reforzadores o incentivos externos no son tan importantes como los auto incentivos. La propia motivación, autodisciplina y autosatisfacción de modular los comportamientos es más eficaz. Las personas valoran más la autosatisfacción de hacer un trabajo bien hecho que las recompensas materiales. La autorregulación del comportamiento es una capacidad única de los humanos (Zimmerman, 1989).

La teoría sociocognitiva de la autorregulación pondera mecanismos de autodirección que ejercen un fuerte impacto en el pensamiento, emoción, motivación y la acción. Este es el mecanismo de autoeficacia el cual juega un rol esencial en la agencia de la persona. El pensar antes de actuar representa la capacidad de anticipar y planear su comportamiento. Las personas tienen control sobre sus acciones, pensamientos y emociones a través de las capacidades autorregulatorias. Bandura (1989), menciona que las personas no solo reaccionan a su ambiente. inmediatamente, la mayoría del comportamiento humano con intención es regulado a través del pre pensamiento.

Después de que los valores y estándares personales se han establecido, las discrepancias entre el comportamiento y estos estándares resultan en auto reacciones evaluativas, que pueden influenciar el comportamiento. El autocastigo o autorrecompensa como proceso de autorregulación tiene una influencia directa en el comportamiento incluyendo en el comportamiento moral (Hamilton et al., 2016).

El poder socializar adecuadamente requiere de una sustitución gradual de controles y dirección externa a una interna. Una vez que la capacidad de autodirección sea adquirida, las auto demandas y autocastigos sirven como guías, motivadores y paradores. Sin estos estándares internos las personas se comportan de una manera socialmente no aceptada, cambiando de dirección para conformarse a cualquier estímulo del momento reaccionando ante él (Bandura, 1991). Es por eso por lo que Bandura sostuvo que en la teoría sociocognitiva las personas tienen control de sus emociones, pensamientos y acciones por las consecuencias que producen en ellos y no externamente (Bandura, 1989).

Por tanto, la autorregulación no es un proceso que surge naturalmente en todos los niños, sino que es un proceso de aprendizaje. Los niños que se encuentran en desventaja social y con

necesidades especiales son aquellos en los que se les puede dificultar la adquisición de la autorregulación (Saiz et al, 2014).

En el presente estudio se considera que, a partir de los planteamientos teóricos de la postura sociocognitiva, una vez realizado un diagnóstico de las condiciones de la autorregulación del grupo, se podrá contar con posibilidad de diseñar e implementará una propuesta de intervención para facilitar la autorregulación cognitiva de las niñas y los niños de cuarto grado de primaria.

Autorregulación y Aprendizaje, Funciones Ejecutivas, Aprendizaje Autorregulado

Autorregulación y Aprendizaje

Un aspecto importante para el éxito académico es que el niño tenga un conjunto de aspectos desarrollados al término del preescolar que luego le permitan resolver las demandas y metas de la educación primaria. Por tanto, resulta necesario que el menor haya avanzado en el dominio de ciertas habilidades básicas tales como las matemáticas, el lenguaje y habilidades sociales que ayudan al éxito en un nuevo ambiente de aprendizaje de educación formal o primaria (Halle et al, 2006).

Las subvariables de la autorregulación tales como la atención, el control inhibitorio, retraso de recompensa y manejo de emociones, ayudan a los niños en diferentes tareas y retos que constantemente enfrentan en el salón de clases (Rimm et al, 2001). Debido a la importancia de la autorregulación en las etapas tempranas del desarrollo, se comenzó a estudiar y conceptualizar el término en diferentes países y desde diferentes perspectivas teóricas para así poder evaluarla (Zimmerman, 2001). También hay que decir que se ha estudiado y conceptualizado la autorregulación de diferentes maneras, pero, no se ha llegado a un consenso general sobre la operacionalización del término (Carlson, 2005).

Un ejemplo de los constructos dentro de la autorregulación son el control de esfuerzo y el otro son las funciones ejecutivas. Los investigadores del desarrollo psicobiológico frecuentemente estudian la autorregulación desde un marco temperamental, usando medidas de control de esfuerzo. Por otro lado, los investigadores clínicos y cognitivos frecuentemente estudian la autorregulación desde un marco de función ejecutiva (Bridgett et al, 2013) y se han encontrado grandes similitudes entre estas dos perspectivas e inclusive han sugerido una perspectiva integral entre estas dos para el estudio de la autorregulación (Zhou et al, 2012).

Funciones Ejecutivas y Autorregulación

Ciertos autores ven a las funciones ejecutivas como sinónimo de la autorregulación del comportamiento y atención (Raver et al, 2012). Las funciones ejecutivas son esenciales para la salud mental y física, éxito en la escuela, y desarrollo cognitivo, social y psicológico. Aunque existen diferencias en la manera en que la función ejecutiva y la autorregulación son utilizados, los dos son considerados “meta constructos” y son esenciales en la metacognición (Singer & Bashir, 1999). Aunque ciertos aspectos de las funciones ejecutivas y de la autorregulación son similares algunos autores ven estos dos términos como constructos independientes (Borkowski & Burke, 1996).

Desde la perspectiva sociocognitiva, la autorregulación se comprende como un proceso dinámico que integra la interacción entre factores personales, conductuales y contextuales (Jácome, 2021). En este sentido, las funciones ejecutivas —como la planificación, la inhibición de impulsos y la memoria de trabajo— desempeñan un rol central, ya que permiten al estudiante ejercer control sobre su pensamiento y comportamiento. Así, el desarrollo de estas habilidades ejecutivas es fundamental para que el individuo pueda autorregularse eficazmente en contextos académicos, especialmente cuando enfrenta tareas complejas o demandantes. Como señala Jácome (2021), “el aprendizaje autorregulado se convierte en una herramienta clave para que los estudiantes puedan asumir un rol activo y estratégico en su formación” (p. 158).

Antonio Gutiérrez de Blume (2021) amplía esta visión al señalar que la autorregulación del aprendizaje implica una coordinación intencional entre los procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales. Desde su enfoque, las funciones ejecutivas facilitan esta coordinación al permitir al estudiante monitorear y ajustar continuamente su progreso hacia metas académicas. Aunque la cognición y la metacognición suelen analizarse por separado, ambas se integran funcionalmente en los procesos autorregulatorios. Gutiérrez de Blume (2021) destaca que “la metacognición actúa como un puente entre la cognición y la autorregulación, al facilitar la planificación, supervisión y evaluación de las estrategias utilizadas” (p. 75), lo cual evidencia el papel mediador de las funciones ejecutivas en este entramado.

Además, la evidencia empírica sugiere que los estudiantes que poseen un mayor desarrollo de funciones ejecutivas y autorregulación presentan un mejor rendimiento académico y mayor autonomía en su aprendizaje (Jácome, 2021; Gutiérrez de Blume, 2021). La articulación de ambos

constructos permite no solo enfrentar de manera efectiva las demandas académicas, sino también construir una actitud reflexiva y crítica frente al aprendizaje. En este marco, se reconoce que fortalecer las funciones ejecutivas contribuye directamente a potenciar las capacidades autorregulatorias de los estudiantes, fomentando así un aprendizaje más consciente, estratégico y autónomo.

Las funciones ejecutivas son procesos de problemas razonados que se utilizan cuando las tareas no son automáticas, involucran definir el problema, pensar para planear y analizar antes de actuar. La autorregulación en cambio involucra interacciones sociales y está influenciada en diferentes ámbitos por los comportamientos y actitudes de otros. Los estudiantes pueden ser descritos “autorregulados” cuando son metacognitiva, motivacional y comportablemente activos participantes de su proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2003). Otros teóricos, definen la autorregulación como la habilidad de ajustarse a los cambios, modular emoción, tener control inhibitorio y atención (Hawkings & Haskett, 2013), estos aspectos sin duda se hacen presentes en los primeros años de la escuela y son necesarios de considerar en la etapa escolar.

En este estudio se asume que la autorregulación como la habilidad de regular el comportamiento, la emoción y la cognición (Karoly, 1993). Como se puede advertir, se trata de regular comportamientos, emoción y desde luego cognición como un todo, tal como ocurre en la acción de la persona, cuando se presentan los diversos aspectos de manera interactiva. La habilidad de navegar efectivamente en el cambio e incertidumbre al regular y monitorear las respuestas cognitivas, emocionales y de comportamiento predicen una respuesta positiva académica y personal (Martin et al, 2013).

Las habilidades cognitivas que son fundamentales en la autorregulación son referidas como funciones ejecutivas e involucran habilidades de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva. Las tareas de autorregulación requieren de más de una habilidad de la función ejecutiva para funcionar (Watson & Ann Bell, 2013).

La memoria de trabajo es la habilidad de mantener y manipular información por cortos periodos de tiempo. Es necesaria para recordar instrucciones, procesar nueva información, tareas, sin duda importantes para el éxito académico, la función ejecutiva se desarrolla primero que las demás, antes de los 6 meses de vida (Garon et al, 2008), mientras que el control inhibitorio es

definido como la habilidad de inhibir o activar una respuesta a favor de una respuesta subdominante.

El control inhibitorio juega un papel fundamental en la autorregulación del aprendizaje, ya que permite a los individuos suprimir respuestas impulsivas y elegir comportamientos más adaptativos. Según Panadero y Alonso-Tapia (2014), la autorregulación del aprendizaje está profundamente vinculada con la capacidad para inhibir reacciones automáticas y las centradas en los objetivos a largo plazo. Este proceso no solo involucra la inhibición de respuestas motoras, sino también la capacidad de regular la atención y las emociones durante la ejecución de tareas complejas. Así, el control inhibitorio es esencial para que los estudiantes puedan gestionar su concentración, ignorar distracciones y mantener el foco en sus metas de aprendizaje, facilitando su autorregulación.

Zimmerman (2000), en su modelo cíclico de autorregulación, también resalta que la autorregulación del aprendizaje es un proceso continuo que involucra planificación, ejecución y autoevaluación. Esta teoría se complementa con los conceptos de control inhibitorio, pues la planificación y la ejecución requieren de un control consciente de la atención y la inhibición de respuestas automáticas que pueden interferir en el cumplimiento de las metas establecidas. De acuerdo con Panadero y Alonso-Tapia (2014), durante la fase de ejecución, los estudiantes aplican estrategias cognitivas que les permiten enfrentar los desafíos de la tarea mientras gestionan su atención y respuestas impulsivas. Este proceso es fundamental para alcanzar el rendimiento óptimo en cualquier contexto de aprendizaje.

Así, se entiende entonces que el niño es un agente activo de su propio aprendizaje lo cual es indispensable para que pueda autorregularse. Al respecto estudios de hace una década plantean cuatro fases de adquisición de la autorregulación según Panadero & Tapia (2014) son:

- a) Observación
- b) Emulación
- c) Automatización
- d) Autorregulación

El aprendiz, en este caso la niña o niño, al ser un agente activo significa influenciar intencionalmente el funcionamiento de uno al igual que el curso de los eventos externos, así los adultos, pueden efectuar cambios al realizar acciones para lograr esas metas. La autoeficacia es una creencia y fundamento de la motivación humana, del bienestar y los logros. Si las personas creen que pueden producir efectos deseados por sus acciones tendrán un incentivo para actuar o perseverar (Bandura, 2016).

El Aprendizaje Autorregulado

El aprendizaje autorregulado (AA) se entiende como un proceso activo y continuo en el que el estudiante se involucra en la planificación, ejecución y evaluación de su propio aprendizaje. Según Jácome (2020), este enfoque se caracteriza por una combinación de habilidades cognitivas, metacognitivas y motivacionales que permiten al estudiante gestionar sus propios procesos de aprendizaje de manera autónoma. En este sentido, el aprendizaje autorregulado no solo depende de la capacidad cognitiva, sino también de factores sociales y contextuales, como el apoyo de los docentes, la interacción con los compañeros y la cultura educativa. Como señala Chaves y Rodríguez (2021), “la autorregulación se configura como una habilidad clave para el aprendizaje autónomo, dado que promueve la gestión del conocimiento a través de la reflexión sobre los procesos de aprendizaje” (p. 45). De esta manera, se establece que el aprendizaje autorregulado no es solo un fenómeno individual, sino también un proceso influenciado por interacciones sociales.

En este contexto, la teoría sociocognitiva de Albert Bandura proporciona una base sólida para entender el aprendizaje autorregulado. Panadero y Alonso-Tapia (2014) destacan que, desde esta perspectiva, la autorregulación implica un equilibrio entre los procesos internos del estudiante, como la reflexión metacognitiva y la motivación, y los factores externos, como las condiciones sociales y las oportunidades de aprendizaje. Bandura (1997) sostiene que la autoeficacia, o la creencia en la propia capacidad para alcanzar objetivos, juega un papel crucial en el proceso de autorregulación, ya que las personas con alta autoeficacia son más propensas a establecer metas desafiantes y perseverancia en su logro. Así, el aprendizaje autorregulado no solo depende de las habilidades cognitivas del estudiante, sino también de su percepción sobre su capacidad para aprender y su interacción con el entorno.

Según Panadero y Alonso-Tapia (2014), este ciclo permite que los estudiantes tomen un rol activo en su aprendizaje, promoviendo no solo el logro académico, sino también el desarrollo de habilidades para la vida.

De acuerdo con Chaves y Rodríguez (2021), “la formación de estudiantes autorregulados puede facilitar el desarrollo de competencias críticas como la resolución de problemas y la toma de decisiones” (p. 47). En este marco, el enfoque sociocognitivo no solo promueve el aprendizaje independiente, sino también la adaptación de los estudiantes a las exigencias cambiantes de la educación universitaria, al fomentar una reflexión continua sobre su proceso de aprendizaje y su relación con el entorno social y académico.

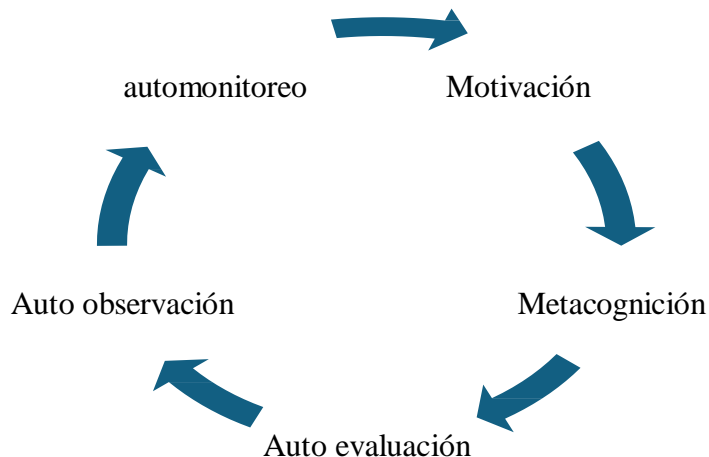
Componentes Sociocognitivos del Aprendizaje Autorregulado

Cuando las personas aprenden qué comportamientos son apropiados y cuáles no a través del reforzamiento vicario y directo, ellas empiezan a desarrollar e internalizar estándares personales. Uno de los temas que teóricos como Bandura potencializan es el proceso de socialización, porque induce a sus miembros a comportarse de manera socialmente aceptable (citado por Kretchmar, 2016).

Cada niño desarrolla un par de estándares personales de comportamiento al utilizar su habilidad cognitiva de auto observación, auto juicio y autoevaluación. Esos estándares personales se internalizan y son usados por el aprendiz para poder autorregular, así el éxito del aprendiz para obtener autorregulación e incorporar un sentido de éxito en las percepciones de uno mismo ayuda a crear el sentido de autoeficacia (Bandura, 1989). Figura 1.

Figura 1

Componentes sociocognitivos para favorecer la autorregulación



Fuente: Elaboración propia

La autorregulación surge en los primeros meses de vida cuando el infante observa o percibe los comportamientos de su cuidador. Las capacidades autorregulatorias de los cuidadores o padres son esenciales para un exitoso aprendizaje o incorporación de ciertas habilidades en los infantes, los estudios demuestran que, al cumplir los cuatro años, los niños comienzan a internalizar las capacidades autorregulatorias aprendidas: la moral y valores observados durante sus primeros años son incorporados y estarán en proceso de ejecución (Crain, 2000).

El entender los factores sobre las diferencias en las habilidades de autorregulación de los niños es esencial para planificar propuestas de intervención en el ámbito educativo que los prepare en el desarrollo de tan relevante proceso (Anthony et al., 2003). Las habilidades de autorregulación emergen de diferentes maneras, no se puede dejar de reconocer que son múltiples los factores que afectan y desarrollan un proceso de autorregulación (Hawkings & Haskett, 2013), por ejemplo, en el desarrollo de la autorregulación entre los 0 y 5 años, el impacto social especialmente de los padres del niño es crítico. De igual manera se sabe que los niños con buenas habilidades de autorregulación tienden a ser menos agresivos y a tener relaciones más positivas con sus compañeros y maestros (Helmsen et al, 2012). Ver la tabla 5.

Tabla 5*Factores que influyen en los procesos de autorregulación cognitiva*

Factor	Características	Efectos
La exposición a la pobreza	La pobreza puede impactar negativamente el desarrollo cognitivo y emocional de los niños debido a una serie de factores interrelacionados	Los niños que crecen en contextos de pobreza a menudo enfrentan desafíos significativos en términos de autorregulación cognitiva
Pobre crianza de los padres	Una crianza deficiente se caracteriza por la falta de apoyo emocional, guía y disciplina efectiva por parte de los padres	Los niños que experimentan una crianza deficiente pueden tener dificultades para desarrollar habilidades de autorregulación debido a la falta de modelos adecuados y la escasa práctica en la gestión de sus comportamientos y emociones
Estilos parentales	Los enfoques generales que los padres utilizan para criar a sus hijos, que incluyen autoritario, permisivo, y autoritativo	Tienen un impacto significativo en el desarrollo de la autorregulación cognitiva en los niños. Cada estilo parental influye de manera distinta en cómo los niños gestionan sus pensamientos, emociones y comportamientos

Fuente: Elaboración propia

Estrategias de Intervención para la Autorregulación Cognitiva

Las estrategias de intervención para la autorregulación cognitiva buscan promover que los estudiantes sean capaces de planificar, monitorear y reflexionar sobre su propio aprendizaje. Según Posso (2021), una de las intervenciones más efectivas consiste en enseñar explícitamente a los estudiantes cómo establecer metas claras y alcanzables. Este proceso no solo les permite dirigir su atención hacia objetivos específicos, sino que también facilita la autovaloración del progreso logrado. De acuerdo con Chaves y Rodríguez (2021), la implementación de estas estrategias ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades metacognitivas que les permiten evaluar sus métodos de estudio, lo cual es fundamental para mejorar su desempeño académico. En este sentido, las intervenciones deben centrarse en la enseñanza de habilidades para planificar y ajustar estrategias según los resultados obtenidos.

Además de las metas explícitas, otra estrategia clave es el fomento del monitoreo constante del aprendizaje. Posso (2021) destaca que el monitoreo de los avances permite a los estudiantes identificar las dificultades que encuentran durante el proceso y realizar ajustes en sus métodos. Este tipo de intervención tiene un doble propósito: por un lado, facilitar la autorregulación, y por otro, contribuir a la mejora de la autoestima académica, ya que los estudiantes perciben sus propios avances de manera más objetiva. Según Chaves y Rodríguez (2021), las estrategias de monitoreo ayudan a los estudiantes a tomar decisiones informadas sobre qué acciones tomar para corregir posibles errores, optimizando así su proceso de aprendizaje.

La reflexión sobre el proceso de aprendizaje es una intervención esencial que promueve la autorregulación cognitiva, al respecto Posso (2021) sostiene que fomentar la reflexión crítica permite a los estudiantes analizar sus métodos de estudio y realizar ajustes necesarios. Esta reflexión puede ser guiada por preguntas específicas que orienten al estudiante hacia la identificación de sus fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje. Según Chaves y Rodríguez (2021), la reflexión continua, no solo facilita la corrección de errores, sino que también fortalece la metacognición, permitiendo a los estudiantes comprender mejor sus propios procesos cognitivos. Además, esta estrategia también ayuda a generar un sentido de autonomía y control sobre su aprendizaje.

Finalmente, las intervenciones en el aula deben involucrar la capacitación en el uso de estrategias de autorregulación de manera integrada, no aislada. Posso (2021), sugiere que el uso

de estrategias cognitivas y metacognitivas debe ser enseñado de forma contextualizada, lo que permite que los estudiantes comprendan cómo y cuándo aplicar cada estrategia en función de las características de las tareas. De acuerdo con Chaves y Rodríguez (2021), al incorporar estas estrategias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes no solo aprenden a regular su aprendizaje de manera más efectiva, sino que también adquieren una actitud proactiva hacia su propio desarrollo académico. De esta manera, las intervenciones diseñadas para fortalecer la autorregulación cognitiva deben ser consistentes, explícitas y continuas, favoreciendo el aprendizaje autónomo y autorregulado a largo plazo. Tabla 6.

Tabla 6

Estrategias de autorregulación cognitiva

Estrategia	Descripción
Establecimiento de metas	Enseñará a establecer metas claras, específicas y alcanzables para guiar el proceso de aprendizajes
Monitoreo del aprendizaje	Promover un monitoreo continuo del progreso y las dificultades para realizar ajustes necesarios
Reflexión crítica	Fomentar la reflexión sobre las estrategias utilizadas y su efectividad en el aprendizaje

A Manera de Cierre

La autorregulación cognitiva se define como la capacidad de un individuo para dirigir sus propios procesos mentales y emocionales en la consecución de metas. Los docentes, al comprender y aplicar estos principios, podemos contribuir significativamente a mejorar la eficacia del aprendizaje y el bienestar general de sus estudiantes.

A partir de lo planteado en el presente apartado del referente teórico, se asume una conceptualización de la autorregulación cognitiva que abarca la capacidad del individuo para gestionar de manera efectiva sus procesos mentales y emocionales con el fin de alcanzar metas académicas y personales. En este estudio se asume que la autorregulación cognitiva no solo implica el control y la supervisión de los propios pensamientos y comportamientos, sino también la habilidad para regular las emociones que impactan en el aprendizaje.

Las ventajas de la autorregulación potencian el aumento de la capacidad para establecer y alcanzar objetivos, mejorar el rendimiento académico y promover una mayor adaptabilidad en entornos cambiantes, cruciales para el desarrollo integral del estudiante. En particular, la autorregulación permite a los estudiantes manejar mejor el estrés, superar obstáculos y mantener una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Los componentes de la autorregulación, como la planificación, autoobservación, autorreflexión y el autocontrol, se presentan como elementos esenciales para facilitar el aprendizaje efectivo. La planificación ayuda a establecer objetivos claros y estrategias, mientras que la autoobservación y la autorreflexión permiten ajustes continuos en las estrategias de aprendizaje. El autocontrol es fundamental para gestionar las emociones y mantener la motivación.

Luego del análisis teórico expuesto, es necesario transitar a la ruta metodológica, es decir a los componentes que permitan plantear el enfoque, método y otros elementos del estudio, mismo que habrán de dar lugar a poner en crítica, reflexión y acción los planteamientos teóricos antes abordados.

Capítulo IV. Referente Metodológico

El presente trabajo de tesis se guía en el paradigma sociocrítico de investigación, cuyo planteamiento central es que la sociedad y las relaciones sociales están marcadas por desigualdades, injusticias y conflictos, y busca identificar y transformar las estructuras de poder y dominación presentes en ellas. De acuerdo con Arnal (1992), el paradigma adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica, ni sólo interpretativa; sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante. El enfoque tiene como objetivo promover las transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, con la participación de sus miembros.

A partir del paradigma sociocrítico, en esta investigación se busca entender y transformar la realidad social, se pone énfasis en la participación de los sujetos de estudio y en la búsqueda de cambios a favor de procesos de aprendizaje en contextos de equidad. Para alcanzar tales fines se siguen enfoques de investigación cualitativos bajo el método de la investigación acción.

En el presente capítulo se describen los referentes metodológicos adoptados para llevar a cabo la presente investigación cualitativa y educativa, así como las técnicas empleadas que guardan relación con los principios del paradigma sociocrítico. Se detalla el escenario y sujetos participantes estrategias de recopilación de datos, el análisis en el proceso del estudio referido a la autorregulación cognitiva.

Investigación Cualitativa en Marcha

La investigación cualitativa se interpreta como un enfoque cuya finalidad es explorar y comprender los fenómenos sociales y humanos, para la consecución de tales fines se apoya en una perspectiva interpretativa y subjetiva, lo interpretativo porque la información tiene variadas acepciones, dependiendo del enfoque del investigador y lo subjetivo porque parte del sentir de los humanos (Strauss y Corbin, 1990).

Creswell (2007), define la investigación cualitativa como un enfoque de investigación que "busca descubrir y comprender la complejidad del mundo natural a través de la exploración profunda y detallada de los significados, perspectivas y experiencias de las personas involucradas en el fenómeno de estudio" (p.3). Cabe mencionar que la investigación cualitativa se centra en la exploración profunda y detallada de los significados y las experiencias de los participantes. Según

Creswell (2007), la investigación cualitativa es una metodología de investigación que busca comprender los fenómenos sociales desde una perspectiva subjetiva y detallada, a través del análisis de datos no numéricos, lo cual permite conocer contextos situados, y profundizar en lo que ahí ocurre. En el caso de los espacios educativos, bajo este enfoque de investigación, las voces de docentes, niñas, niños u otros agentes podrán ser escuchadas y atendidas. (Ver Tabla 7).

Tabla 7

Características de la investigación cualitativa (IC)

Elementos de la IC	Características y fines
Enfoque holístico	La investigación cualitativa tiene como objetivo comprender los fenómenos sociales en su totalidad. Según Álvarez (2012), la investigación cualitativa busca entender "la complejidad y la riqueza de la vida social y cultural" (p. 10).
Perspectiva subjetiva	<p>La investigación cualitativa se enfoca en la perspectiva subjetiva de los participantes, lo que significa que se busca comprender sus experiencias, sentimientos y significados. Álvarez (2012) destaca que la investigación cualitativa "explora cómo las personas construyen su realidad y cómo se relacionan entre sí" (p. 10).</p> <p>La investigación cualitativa se enfoca en la perspectiva subjetiva de los participantes, lo que significa que se busca comprender sus experiencias, sentimientos y significados. Para ello, se utilizan técnicas como la observación participante, las entrevistas en profundidad, el análisis de documentos y el análisis de grupos focales (Hernández-Fernández, 2014). Utiliza un análisis inductivo para identificar patrones y temas emergentes a partir de los datos recopilados.</p>
Flexibilidad y adaptabilidad	La investigación cualitativa es una metodología flexible y adaptable, lo que significa que el investigador puede modificar el

diseño de la investigación en función de los datos que se van obteniendo. Según Álvarez (2012), la investigación cualitativa se caracteriza por "un proceso de constante redefinición" (p. 11).

Otra característica destacada por Hernández-Fernández (2014) es la flexibilidad y adaptabilidad de la investigación cualitativa. El investigador puede modificar el diseño de la investigación en función de los datos que se van obteniendo, lo que permite explorar en mayor profundidad los aspectos relevantes del fenómeno que se está estudiando.

Uno de los elementos claves de la investigación cualitativa según Creswell (2007), es la flexibilidad en el diseño y los métodos de investigación, el mismo autor señala que la investigación cualitativa es un enfoque flexible y adaptable que permite al investigador ajustar el diseño y los métodos de investigación a medida que se obtienen nuevos datos y se desarrolla una comprensión más profunda del fenómeno. Esto implica que el investigador debe estar dispuesto a adaptarse a las circunstancias cambiantes y estar dispuesto a reevaluar sus suposiciones y enfoques a medida que se avanza en la investigación.

Muestreo intencional

El muestreo en la investigación cualitativa significa que se busca seleccionar a los participantes que puedan brindar información relevante sobre el fenómeno que se está estudiando. Álvarez (2012) destaca que "el tamaño de la muestra no es importante en sí mismo, sino que debe ser adecuado para el logro de los objetivos" (p. 12).

Análisis inductivo

El análisis de datos en la investigación cualitativa se realiza de manera inductiva, lo que significa que los datos se analizan de manera detallada para identificar patrones y temas emergentes.

Según Álvarez (2012), el análisis inductivo se basa en "la identificación de categorías y temas que surgen de los datos" (p. 13).

En cuanto al análisis de datos, Hernández Fernández (2014) destaca que la investigación cualitativa se caracteriza por un análisis inductivo, que implica la identificación de patrones y temas emergentes a partir de los datos recopilados. Según este autor, el análisis inductivo permite "explorar en profundidad los aspectos relevantes de un fenómeno social y obtener una comprensión detallada de las experiencias y significados que los individuos atribuyen a dicho fenómeno" (p. 4).

Validez y la fiabilidad

Además, Creswell (2007) destaca la importancia de la validez y la fiabilidad en la investigación cualitativa. Si bien algunos críticos han argumentado que la investigación cualitativa es subjetiva y carece de rigor científico, Creswell señala que la investigación cualitativa puede ser tan rigurosa y válida como la investigación cuantitativa si se siguen ciertas pautas y se utilizan métodos apropiados. Esto implica que el investigador debe ser riguroso en la recopilación y análisis de datos, y estar dispuesto a utilizar múltiples fuentes de datos y triangulación para garantizar la validez y la fiabilidad de los resultados.

Fuente: Construcción propia, a partir de los fundamentos de Creswell, 2006; Álvarez, 2012; Hernández Fernández, 2014

Los planteamientos destacados en la tabla 7, dieron la oportunidad de conocer desde otra mirada lo que ocurría en el aula de cuarto grado de primaria, escuchar las voces de las niñas y los niños, permitió entender desde otra perspectiva la vida del aula, que no todos los docentes tienen la oportunidad de vivir y aprender de la misma. Al respecto Denzin y Lincoln (2000) plantean que el investigador en la investigación cualitativa es considerado un "instrumento de investigación"

debido a su papel activo en la recolección y análisis de datos. Además, los autores destacan que el investigador debe ser capaz de comprender el contexto en el que se desarrolla el fenómeno que se está estudiando, así como las perspectivas de los participantes.

En tanto que, la recopilación de datos puede realizarse utilizando diversas técnicas y herramientas como: observación directa, entrevistas, focus group, encuestas o análisis de documentos, según corresponda al área de investigación mismas que en la presente investigación se emplearon en más de una ocasión. Además, Charmaz (2014) destaca que el investigador cualitativo asume un carácter reflexivo y consciente de su posición como sujeto activo en el proceso de investigación, que lo lleva a ser capaz de analizar y cuestionar sus propias suposiciones y prejuicios, lo que contribuye a la obtención de resultados precisos y rigurosos.

Estrategias de Investigación

La investigación cualitativa se basa en una serie de estrategias que permiten obtener datos descriptivos y detallados sobre el fenómeno que se está investigando, para lo cual considera: Observación participante, estrategia que implica la participación del investigador en la situación que se está estudiando. Según Creswell (2014), esta estrategia permite al investigador obtener una perspectiva detallada y profunda de la situación real. Entre las estrategias más utilizadas en los estudios cualitativos se encuentran las entrevistas, según Kvale (1996), las entrevistas permiten al investigador obtener información detallada sobre los puntos de vista, las experiencias y las percepciones de los participantes.

Entre las estrategias cualitativas se encuentra los Grupos focales: son una estrategia que implica la reunión de un grupo de personas con el objetivo de discutir un tema específico. Según Morgan (1997) esta estrategia permite al investigador obtener información detallada sobre las opiniones y percepciones de los participantes en relación con el tema que se está estudiando.

Los estudios cualitativos también permiten el análisis de documentos: el análisis de documentos es una estrategia que implica la revisión de documentos escritos, como informes, memorandos, cartas, entre otros. Según Denzin y Lincoln (2000), esta estrategia permite al investigador obtener información detallada sobre el contexto en el que se desarrolla el fenómeno que se está investigando. Así como el análisis de datos visuales que implica el uso de fotografías,

videos u otros medios visuales para obtener información sobre el fenómeno que se estudia. Según Rose (2016), esta estrategia permite al investigador obtener una perspectiva detallada y rica sobre la situación que se está estudiando.

En el presente estudio la entrevista, el grupo focal y la observación fueron técnicas recurrentes empleadas, siguiendo las consideraciones antes planteadas, el uso de instrumentos para obtener el dato en cada una de las técnicas requirió revisión minuciosa, con el acompañamiento de la directora de tesis, profesional con experiencia en procesos de investigación cualitativa con enfoque en investigación acción en el campo educativo.

La Investigación Educativa

La investigación trata de responder a los cambios sociales y tecnológicos en el campo de la educación que se presentan en el mundo y del país, de manera particular en el ámbito educativo se demanda la transformación de la educación, así como la construcción de nuevas prácticas y uso de herramientas para la mejora en el ámbito educativo.

En aras de atender las demandas en el ámbito educativo, resulta necesario y deseable que el profesional de la docencia desarrolle un rol de investigador ante las problemáticas que se presentan y requieren de su participación. Según Tonucci (1999) la investigación surge de la necesidad de un cambio frente a problemas existentes en el sistema educativo desde el aula, la solución se enfoca en utilizar los mismos conocimientos del currículo antes utilizados en los planes y programas, pero de forma nueva y creativa, tomándolo como método y estrategia para realizar la labor de educar.

Como se ha señalado en el presente capítulo de metodología, existen diferentes enfoques y métodos de investigación educativa, sin embargo, con el nacimiento de la pedagogía científica y el desarrollo de la metodología experimental, la influencia del pensamiento filosófico del siglo XIX viene dada por las corrientes, en el que predominan la forma de concebir la naturaleza de los fenómenos educativos, contribuyendo así a la emancipación de las ciencias sociales y el desarrollo del método.

Tejedor (2004), menciona que el proceso para llevar a cabo la investigación educativa es darle un seguimiento formal, sistemático, empírico y objetivo, con la finalidad de dar y aplicar

explicaciones razonables para lograr una mejora educativa. Es necesario entender que cada uno de los investigadores se encuentra en total libertad de aplicar las técnicas e instrumentos que crea conveniente, sin perder de vista que se trata de dar cuenta de lo que ocurre en el ámbito educativo en el caso del presente estudio a través de la perspectiva cualitativa.

La Investigación-Acción

La investigación-acción es un enfoque de la investigación cualitativa y educativa que combina la investigación y la acción para abordar problemas y desafíos en un contexto específico. Se basa en la idea de que la investigación y la práctica deben estar estrechamente vinculadas para lograr un cambio significativo y sostenible, razón sustantiva de un paradigma sociocrítico.

La investigación-acción se caracteriza por su enfoque participativo y colaborativo en el que investigador y participantes trabajan juntos para identificar problemas, desarrollar soluciones y realizar cambios concretos. Este enfoque busca empoderar a las personas involucradas en el proceso de investigación, permitiéndoles reflexionar sobre su práctica, tomar decisiones informadas y mejorar su entorno (Elliott, 1991).

En el presente estudio se adopta y pone en marcha la Investigación-Acción (IA) porque es una metodología que combina la investigación y la acción para abordar problemas y desafíos en contextos específicos. A través de la IA investigadores y actores se han de involucrar en una situación determinada, a fin de colaborar en la identificación, análisis y búsqueda de soluciones a problemas concretos. Algunos de los problemas que puede abordar la Investigación-Acción para la mejora de la práctica docente: enfocarse en mejorar las prácticas de enseñanza, explorando nuevas estrategias, métodos y enfoques pedagógicos para promover un aprendizaje más efectivo, tal como ocurre con la exploración de procesos de autorregulación cognitiva.

Concepto y Ciclos de la IA

La IA, se utiliza en diferentes contextos, pero sobre todo en aquellos que tiene que ver con la comprensión y desarrollo de las humanidades. La tarea sustantiva de este método de investigación acción es identificar una situación que se encuentre afectando un entorno social o escolar, se busca una solución a fin de mejorar o transformar, involucrando a los diferentes agentes que participan en la misma.

La IA, permitió la planeación, la acción, la observación y la reflexión como tareas principales, aunque no únicas. En la tabla 8, se amplía en algunas conceptualizaciones que describen y delimitan sus fines.

Tabla 8

Conceptualización de la investigación – acción

Autor	Definición
Kemmis (1984)	Una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas).
Elliott (1993)	Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos.
Lewin (1946)	La investigación acción tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión. La investigación-acción no es ni investigación ni acción, ni la intersección de las dos, sino el bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción.
Lomax (1990)	Es una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora. La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada.
Bartolomé (1986)	La define como: un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo.

Los distintos planteamientos de investigación-acción evidencian una visión compartida sobre su carácter reflexivo, participativo y orientado al cambio. Autores como Kemmis, Elliott y Lewin coinciden en que esta metodología busca transformar la práctica mediante un proceso sistemático de observación, reflexión y acción. Se reconoce al docente como un agente activo que investiga su contexto para mejorar su labor educativa desde una mirada crítica.

En el presente estudio se asume que, a través de la investigación-acción no solo podrá resolverse un problema concreto del aula, sino también podrá generarse conocimiento situado y así fortalecer el desarrollo profesional. El posicionamiento de Bartolomé y Lomax enfatizan la colaboración y el rigor metodológico como elementos clave para lograr una transformación real. En conjunto, las definiciones permiten entender esta estrategia como una vía efectiva para vincular teoría y práctica, promoviendo el cambio educativo desde dentro.

Identificar una idea general, reconocimiento de la situación constituye una primera fase, mientras que la segunda da comienzo con la planificación, tareas que llevan a que el investigador siga un bucle para desarrollar la acción educativa consecutiva, es decir la “fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, revisar el plan general, desarrollar la tercera fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, etcétera” (Elliott, 2005, p. 88).

La IA se representa a través de un proceso sistemático y reflexivo que involucra a los participantes en la identificación, análisis y solución de problemas en un contexto específico. En el presente estudio el proceso de investigación y cambio involucra al docente, alumnos, de manera directa, sin por ello descartar alguna participación de padres de familia.

La Investigación Situada: Escenario y Sujetos Participantes

Escenarios y Sujetos Participantes

La presente investigación se desarrolló en la escuela pública del nivel de primaria, ubicada en una colonia de la periferia de la ciudad de San Luis Potosí. La institución forma parte del sistema educativo federal, en turno vespertino, comparte el edificio escolar con otra escuela que trabaja en el turno de la mañana. El inmueble fue construido en 1995, pero es hasta el año 2008 que se autoriza formalmente el funcionamiento del turno vespertino para dar respuesta al crecimiento poblacional de la zona.

Desde su creación, la escuela ha atendido a niños y niñas de familias que en su mayoría se encuentran en situación de vulnerabilidad social y económica. Actualmente, cuenta con seis grados de educación primaria, atendidos por dos docentes por cada nivel. El plantel ha sido testigo de las

múltiples transformaciones de la comunidad, así como de los retos sociales que influyen de forma directa en los procesos escolares de los estudiantes.

La institución educativa está situada en una zona urbana marginada, cercana a centros de abasto y bodegas comerciales. Esta ubicación ha influido en las dinámicas sociales del entorno, donde se ha identificado alto índice de delincuencia y problemáticas asociadas a pandillas juveniles.

Durante el ciclo escolar 2022-2023 y 2023-2024, se ha podido observar cómo las condiciones sociales de la colonia impactan la escuela y hasta su dinámica. Las bardas grafitadas, los encuentros violentos entre grupos juveniles y el consumo de sustancias en la vía pública forman parte del paisaje urbano cotidiano. Incluso, algunos de estos jóvenes que forman parte de grupos agresores de la tranquilidad social del lugar, resultan ser familiares de los alumnos que asisten a la escuela, lo que genera tensión y preocupación entre los docentes.

La participación de las madres, padres o tutores en la vida escolar es limitada, en gran medida por las condiciones laborales de la zona. La mayoría de los adultos trabajan en la zona industrial, con horarios rotativos extensos, lo que complica su involucramiento en las actividades escolares. En muchos casos, son los abuelos, tíos o cercanos a la familia quienes acuden a las reuniones escolares, lo que genera el aislamiento de algunos padres de la vida escolar de sus hijos. Esta situación refleja una estructura familiar fragmentada y de poco acompañamiento en los procesos de aprendizaje. Figura 2.

Figura 2

Escenario de la investigación



Condiciones Áulicas de la Investigación

El aula donde se llevó a cabo la investigación pertenece al grupo de cuarto grado. Es un espacio funcional con mobiliario básico, limitado en recursos didácticos y tecnológicos. Las paredes están decoradas con materiales impresos y trabajos realizados por los alumnos, lo que busca generar un ambiente de pertenencia y motivación, sin embargo, las condiciones materiales no siempre permiten desarrollar actividades didácticas con herramientas innovadoras.

El grupo está conformado por niñas y niños diversos, lo cual representa un reto en términos de atención de calidad. Durante las jornadas escolares se pueden presentar episodios de distracción o conductas disruptivas, especialmente cuando hay ausencia de seguimiento familiar en casa. A pesar de ello, la disposición de los estudiantes a participar en actividades estuvo presente.

Los niños y niñas del grupo tienen entre 9 y 10 años de edad. Son estudiantes en una etapa de desarrollo activo, en la que predomina el interés por el juego, el movimiento y la socialización. Muestran afinidad por actividades lúdicas, especialmente en áreas como matemáticas, donde se ha identificado que las competencias o retos entre compañeros aumentan su motivación y participación.

Existen algunos casos particulares que destacan por su iniciativa y liderazgo, así como otros, quienes requieren mayor orientación para encauzar y regular sus acciones y conductas. Algunos niños presentan dificultades para respetar turnos, seguir instrucciones o mantener la

atención durante períodos prolongados. Esta diversidad de necesidades ha exigido propuestas didácticas diferenciadas y centradas en el fortalecimiento de su autorregulación cognitiva.

Durante el ciclo escolar previo, se identificó que las niñas y los niños de manera recurrente evidencian momentos de distracción y desorganización durante las actividades de aprendizaje. Se observó la falta de seguimiento en casa, que algunos niños llegaban al aula sin materiales o sin haber realizado tareas, lo que generaba tensiones en las actividades del grupo. Sin embargo, también se reconocieron avances en la convivencia, especialmente cuando se aplicaron dinámicas grupales centradas en el trabajo colaborativo. El fomento de relaciones de confianza a través de juegos, reflexiones guiadas y ejercicios de autorregulación permitió construir espacios de aprendizaje significativo y de mejora en el desarrollo integral de los menores.

La observación y estudio de las condiciones del contexto antes expuestas, y el conocimiento de las realidades en la escuela permiten afirmar que en el alumnado también se advierten secuelas de la pandemia por COVID cuando los menores cursan el nivel de educación preescolar. Muchos de los integrantes del grupo muestran dificultades para gestionar la frustración o seguir rutinas escolares, muestran baja tolerancia al error, necesidad de validación constante y dependencia de estímulos inmediatos para mantener la atención.

En el ámbito académico, algunos niños presentan rezago en habilidades básicas como la lectura, escritura o cálculo mental. Estas condiciones obligan a replantear las estrategias pedagógicas, enfocándose no solo en los contenidos curriculares, sino también en las habilidades cognitivas que les permitan autorregularse, aprender y convivir con otros.

Aplicación de Técnicas, Instrumentos en la Fase de Detección de la Problemática

Los datos que dan sustento a los siguientes planteamientos derivan de la aplicación de técnicas e instrumentos tanto estandarizados como los contruidos y seleccionados en la práctica con fines de la evaluación diagnóstica como en el desarrollo de la fase de una propuesta de intervención. (Ver Tabla 9).

Tabla 9*Fases de Investigación Acción. Técnicas e Instrumentos Empleados*

Fase previa del diagnóstico	Fase diagnóstica	Implementación de la propuesta de intervención
Observación directa en el aula durante las primeras semanas del ciclo escolar.	Observación sistemática de las conductas relacionadas con la autorregulación cognitiva (atención, control de impulsos, manejo de emociones).	Observación continua de la aplicación de estrategias colaborativas para fomentar la autorregulación.
Bitácora del docente (Ciclo escolar 2022-2023): registro de comportamientos frecuentes, emociones observadas y rutinas del grupo.	Entrevista semiestructurada con estudiantes sobre cómo se sienten al aprender, qué hacen cuando se frustran, cómo resuelven problemas escolares.	Focus group (grupo focal) con niñas y niños después de implementar actividades colaborativas, para conocer su percepción de los cambios y portafolios de trabajo, autorreflexiones escritas y dibujos con intención narrativa sobre sus emociones y aprendizajes.
Resultados SISAT ciclo escolar 2022-2023 (3°A): análisis del desempeño académico y habilidades básicas en lengua y matemáticas	Fotografías del grupo en actividades dentro del aula, cuidando no mostrar rostros. Entrevista a padres de familia para conocer la dinámica familiar, hábitos de estudio en casa y percepción del aprendizaje de sus hijos.	Fotografías de actividades colaborativas, materiales didácticos usados, evidencias visuales del proceso. Audio grabaciones de actividades grupales donde se reflejen procesos de autorregulación verbal (por ejemplo, niños que explican

sus decisiones o estrategias a otros

Registro de autorreflexiones: hojas de seguimiento donde cada niño evalúa su participación, atención y emociones al final de ciertas actividades. (apartado extra propuesto)

Fuente: Elaboración propia

En la bitácora docente previa al proceso de investigación se lograron identificar algunas recurrencias, es decir eventos que se repiten en diferentes tiempos, una evidencia de lo antes mencionado se encontró en las siguientes fechas: 5, 20 de septiembre Y 17 de noviembre del 2022

El desarrollo de algunas entrevistas realizadas a las madres de familia en el acercamiento diagnóstico permitieron comprender que existen diversas opiniones acerca de la forma de actuar de los menores en la escuela: algunas de ellas aluden a que es la mayoría de niños quienes presentan un buen desarrollo y manejo de aprendizajes, durante la entrevista se expresó que las situaciones de apoyo o motivación por parte de los padres de familia se encuentran ausentes, y que, los abuelos o hermanos asumen las funciones de padres.

El Análisis de Datos

Los procesos de análisis de datos se centrarán en un enfoque sistemático y riguroso para interpretar la información cualitativa recopilada durante la investigación. Para realizar el análisis de datos, se emplea un proceso estructurado que sigue las pautas propuestas por Milles y Huberman (1984). En primer lugar, se llevará a cabo la reducción de datos, que implica la selección y organización de la información relevante para simplificar y focalizar el análisis. Esta etapa busca filtrar y sintetizar los datos, eliminando información redundante o irrelevante.

Posteriormente, se implementó el uso de códigos, esta codificación permite identificar patrones y relaciones significativas dentro de los datos. A continuación, se conformarán categorizaciones, organizando los códigos en categorías más amplias que reflejen los temas

centrales de la investigación. Este paso facilita una comprensión más profunda de las tendencias y conceptos clave que emergen de los datos. La figura 3 resume los elementos del modelo interactivo en que se apoyó el análisis de datos.

Figura 3

Análisis de la información según el modelo interactivo



Fuente adaptado de Miles y Huberman (1990)

Además, en la presente investigación y siguiendo los principios de una investigación acción, resultó relevante seguir el análisis de datos bajo el propio ciclo de la investigación acción es decir, atención permanente al planteamiento del problema y los objetivos de la investigación, la planeación de qué se quería hacer tanto para la fase diagnóstica como en la intervención, mientras que la reflexión fue una constante en el presente estudio, ésta entendida y acompañada del análisis crítico de lo ocurrido, la escucha de las voces de niñas y niños y la perspectiva docente que llevó a proceso de evaluación con la participación de los actores involucrados, dando así lugar a una nueva intervención en la que se reiteraba ese ciclo reflexivo de la investigación acción.

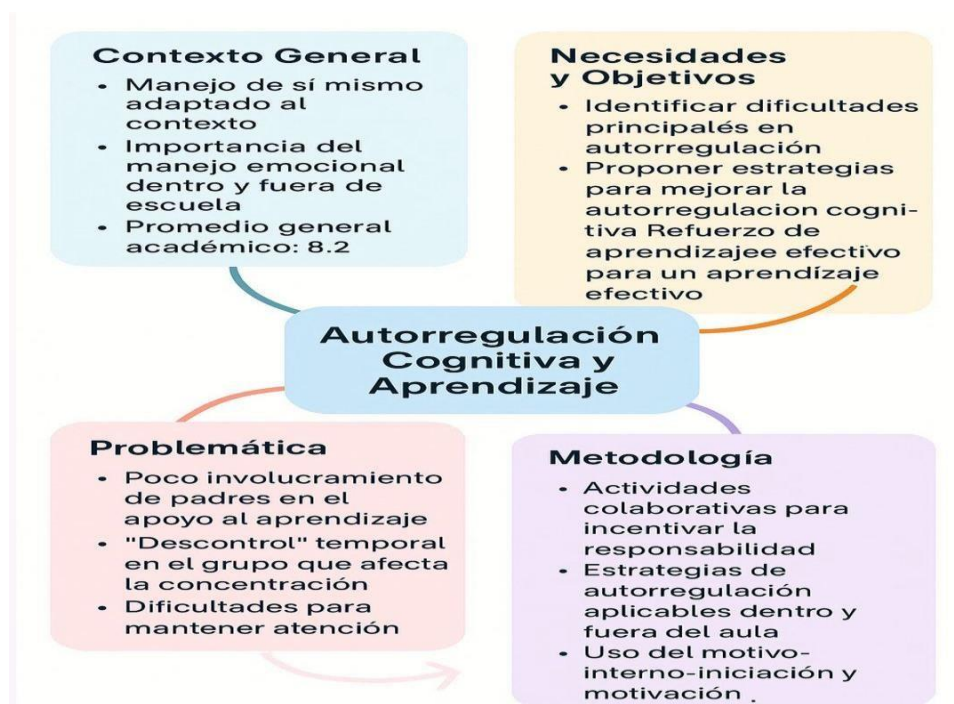
Las Acciones y Categorías del Acercamiento Diagnóstico e Intervención

Mencionar que para el acercamiento diagnóstico se llevó a cabo una entrevista con madres de familia para investigar el manejo de las emociones en diversas situaciones que enfrentan sus hijos. El objetivo principal de esta entrevista fue comprender: cómo las madres apoyan a sus hijos

en el desarrollo de habilidades para un aprendizaje cognitivo autorregulado. Se realizaron entrevistas semi estructuradas con un grupo representativo de madres de familia. Las preguntas se centraron en identificar las estrategias emocionales que emplean las madres para ayudar a sus hijos a enfrentar desafíos académicos y personales. Figura 4.

Figura 4

Autorregulación cognitiva y aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Como parte de la metodología del presente estudio se muestra de manera sintética las categorías emergentes que habrán de desarrollarse en el apartado de resultados de manera amplia, como se muestra en la tabla 10.

Tabla 10*Categorías emergentes en el diagnóstico*

Categorías emergentes	Acercamiento diagnóstico	Intervención	Instrumentos empleados
La autorregulación y su incidencia en el aprendizaje	La pobre Se identifican dificultades en los estudiantes para gestionar sus pensamientos, emociones y comportamientos; falta de práctica de estrategias de autoevaluación, monitoreo y planificación.	Estrategias pedagógicas centradas en fomentar la autorregulación: establecimiento de metas claras, planificación y organización del tiempo.	Observación docente, entrevistas, registro de comportamientos en aula, revisión de actividades.
La autorregulación genera disrupción en el aula	La pobre Diagnóstico mediante observación sistemática del aula.	Implementación de estrategias para manejar la conducta disruptiva.	Observación directa en aula, entrevistas semiestructuradas con estudiantes, registros de acciones y comportamientos, autoinformes de alumnos.
Pobre autorregulación que aleja la colaboración	Pobre Diagnóstico a través de observaciones en el aula, análisis de interacciones sociales, entrevistas y audios que reflejan la falta de colaboración,	Promoción de estrategias que integren autorregulación y colaboración.	Observación directa, entrevistas con estudiantes, registros de interacción social, análisis de audios y diálogos entre alumnos.

impulsividad,
dificultades para
esperar turnos y para
mantener
concentración en
actividades grupales.

Fuente: Elaboración propia

Capítulo V. Propuesta de Intervención y Rasgos de su Implementación

En la presente tesis se siguió una investigación acción, método que da particular relevancia a la intervención posterior a la etapa diagnóstica. En este apartado del documento se integran los fundamentos de la propuesta de intervención explicitando los elementos centrales de la implementación bajo un modelo de investigación acción, la contextualización y estructura de la propuesta de intervención. Mientras que un segundo apartado desglosa las principales actividades implementadas y describe de manera sucinta aquellos eventos de relevancia en la implementación de la presente investigación acción, integrando estrategias de atención y dificultades ante la autorregulación cognitiva de niñas y niños de cuarto grado de educación primaria a fin de dar cuenta de los objetivos generales y preguntas del presente estudio.

El componente del plan de acción se organizó en tres ejes sustantivos: la motivación, metacognición y la autoevaluación a favor de la autorregulación cognitiva.

Fundamentos de la Propuesta de Autorregulación Cognitiva e Investigación Acción

La propuesta de intervención se refiere a un conjunto de acciones encaminadas a un fin, a través de los objetivos generales, la justificación y resultados del diagnóstico, mientras que un segundo componente alude en sí al plan de acción conformado por diversas acciones, recursos, tiempos, propósitos, responsables, actividades, sin perder el proceso que ayudó a evaluar los avances y resultados de lo implementado.

Para este proceso de elaboración de la propuesta se tomó en cuenta cada aspecto recabado mediante el diagnóstico y la observación, acciones que permitieron diseñar acciones de acuerdo con las necesidades encontradas por la edad de los participantes y el contexto. El plan de acción o propuesta de intervención fue un proceso que requirió de la observación, evaluación y reflexión, proceso o mecanismo en forma de espiral, que permitió valorar y revalorar la forma de intervención cuando fue necesario.

El diseñar planificaciones posibilitó una respuesta favorable a la apropiación de conocimientos, por esta razón en la docencia ésta constituye una herramienta que tiene como base el aprendizaje, con la intención de cambiar lo rutinario mediante la participación del educando y su desarrollo en contextos sociales, conforme a las necesidades encontradas. (Ver Tabla 11).

Tabla 11*Ciclos de intervención de la investigación acción*

Elliott	Latorre	Escudero
El modelo de intervención que propone Elliott hace mayor énfasis en el descubrimiento y resolución de problemáticas, a través de la práctica reflexiva, integra teoría práctica mediante el uso del diálogo con otros profesionales.	Este modelo se trabaja mediante ciclos, por lo tanto, para dicho ciclo se requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación. Haciendo mayor énfasis en los valores de los profesionales.	Este modelo de intervención destaca un plan estratégico razonado que lleve a la actuación, para así reflexionar críticamente sobre lo que sucedió.

La presente propuesta incorpora estos principios a lo largo del desarrollo de las acciones que más adelante se describen.

Contexto Escolar

La propuesta de intervención se desarrolló en la escuela primaria federal “JPFR” ubicada en una colonia de la periferia de la ciudad, del turno vespertino. La población de esta colonia se caracteriza por ser de condición socioeconómica muy baja, dedicada a diversas actividades económicas, como el comercio, el trabajo en el rastro municipal, y la participación en la zona industrial cercana.

El grupo donde se generó la intervención es el cuarto grado, que está conformado por 17 niñas y 5 niños, los alumnos son participativos, sin embargo, les cuesta regular los tiempos, suelen distraerse con facilidad y perder la atención de lo que están realizando, el volver a retomar un tema les cuesta mucho trabajo, y esto repercute en sus aprendizajes.

Propuesta de Intervención

El proceso de análisis y reflexión de la práctica investigativa comenzó con el diseño de una propuesta de intervención con base en la metodología de investigación-acción con la finalidad de promover las bases de autorregulación cognitiva identificada de relevancia. El punto de partida

fueron los resultados del diagnóstico en el que se identificaron los intereses, las motivaciones y necesidades cognitivas consideradas como base para el diseño de situaciones de aprendizaje.

Propósito General de la Propuesta de Intervención

Implementar un proyecto de intervención que favorezca a los procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de primaria

Propósitos Específicos

Generar actividades motivadoras que involucren a los alumnos, con el objetivo de aumentar su participación, su interés por el aprendizaje y su sentido de pertenencia en el entorno escolar.

Desarrollar en los alumnos habilidades metacognitivas dentro del aula que favorezcan a sus aprendizajes.

Generar procesos de autoevaluación de la propuesta de intervención.

El diseño de la propuesta de intervención se desarrolló en tres ciclos de intervención: un primer ciclo con tres actividades correspondientes a la motivación de acuerdo con los resultados del diagnóstico aplicado en esta temática y las observaciones obtenidas. El segundo ciclo integró diversas actividades a favor de la metacognición, para alcanzar en mayor medida los objetivos y metas establecidas. Y un último ciclo referente a los procesos de autoevaluación, elemento clave en los procesos de autorregulación cognitiva objeto de estudio de la presente investigación.

El presente estudio y tesis se enmarca en un enfoque de investigación-acción, metodología que otorga un papel central a la intervención como respuesta directa a los hallazgos obtenidos en la fase diagnóstica. Este apartado presenta los fundamentos de la propuesta de intervención, explicando sus elementos clave, así como su implementación desde la lógica de un proceso cíclico de indagación, acción y reflexión. Se contextualiza además la estructura general de la propuesta, la cual fue diseñada en función de las necesidades detectadas en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria.

El diseño de la intervención se organizó en torno a tres ejes sustantivos vinculados al desarrollo de la autorregulación cognitiva: la motivación, la metacognición y la autoevaluación. Estos componentes orientan la planificación de actividades dirigidas a mejorar el desempeño

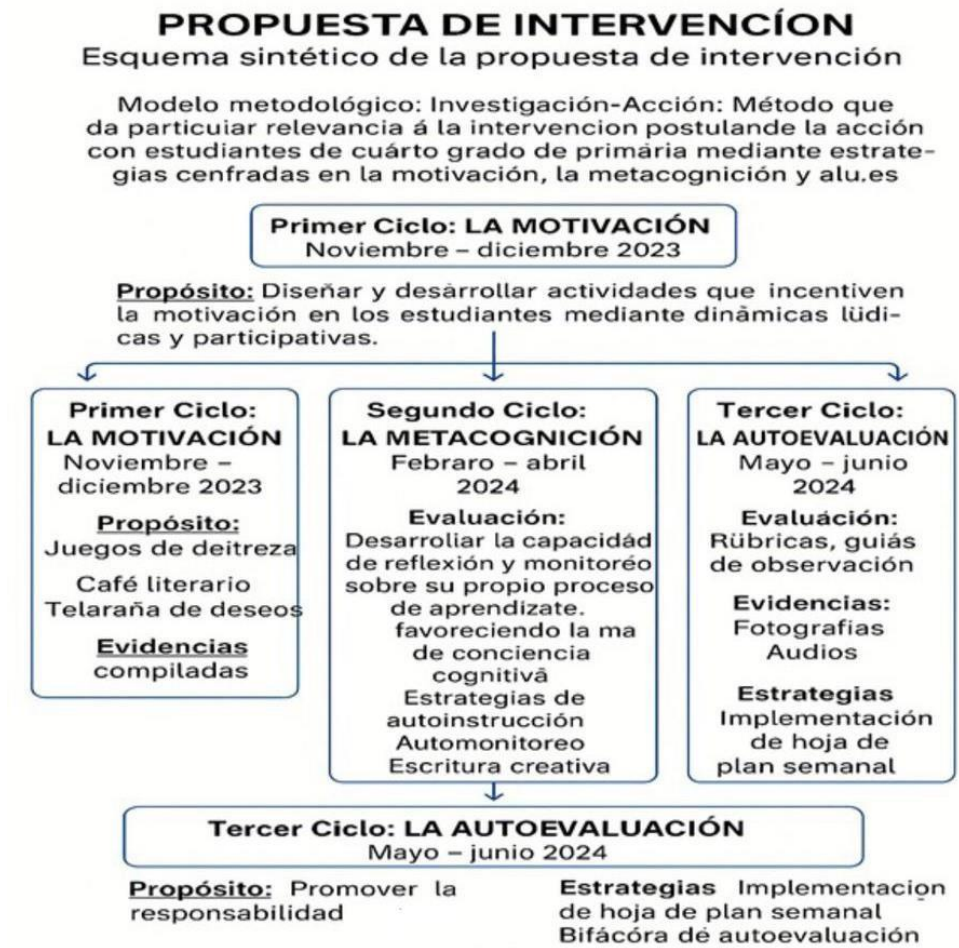
académico y la autonomía del alumnado, bajo un enfoque progresivo y adaptado a su contexto sociocultural y escolar. Un segundo apartado de este documento detalla las actividades más relevantes que se implementaron, así como los eventos clave ocurridos durante el proceso, incluyendo estrategias específicas para atender las dificultades observadas en torno a la autorregulación cognitiva.

La propuesta de intervención comprendió dos componentes fundamentales. El primero, de carácter estructural, incluyó los objetivos generales, la justificación y los principales resultados del diagnóstico. El segundo componente estuvo conformado por el plan de acción, que integró acciones, recursos, cronograma, propósitos, responsables, y herramientas para evaluar avances y resultados. Este plan fue elaborado a partir del análisis detallado del diagnóstico inicial, considerando tanto la etapa del desarrollo de los alumnos como las condiciones contextuales de su entorno.

El modelo de investigación-acción permitió que el proceso de intervención se desarrollara de manera flexible y reflexiva, mediante un ciclo continuo de observación, evaluación y reajuste. Este enfoque en espiral permitió valorar la efectividad de cada acción e introducir los cambios necesarios para mejorar la práctica docente y favorecer el aprendizaje. Diseñar intervenciones pedagógicas como se ve en la figura 5 con base en diagnósticos reales y participativos permite responder con pertinencia a las necesidades de los estudiantes, superando rutinas tradicionales y promoviendo aprendizajes significativos en contextos colaborativos. Figura 5.

Figura 5

Esquema sintético de la propuesta de intervención



Fuente: Elaboración propia

Plan de Acción y su Implementación

Primer Ciclo de Intervención

La motivación

Periodo de implementación

Noviembre- diciembre 2023

Propósito

Diseñar y desarrollar actividades pedagógicas a fin de la motivación en los alumnos de cuarto grado de primaria, mediante actividades de destreza.

La implementación de las estrategias y actividades en la intervención

Actividad 1 (Motivación) Juegos de destreza

La motivación se refiere al por qué los estudiantes eligen aprender. Al respecto, el manejo de la motivación implica el desempeño de una serie de estrategias totalmente diseñadas para lo que se pretende abarcar.

Es relevante destacar que los estudiantes de educación primaria se encuentran inmersos en un proceso de desarrollo de su autonomía curricular. Según Coll (1990), el diseño curricular representa el proyecto que dirige las actividades educativas escolares, clarificando las intenciones y proporcionando un plan para su ejecución. La autonomía curricular implica que los docentes cuenten con la capacidad reflexiva y constructiva para tomar decisiones sobre el currículo. (Ver Tabla 12).

Tabla 12

Actividades Primer Ciclo de la Propuesta de Intervención

Actividades didácticas	Técnicas e instrumentos de evaluación	Evidencias compiladas
Juegos de destreza	Rúbricas Observación (guía de observación)	Fotografías Diario del maestro
Café literario	Rúbricas Observación (guía de observación) Focus group (guía de entrevista)	Fotografías Audio

Actividades del Primer Ciclo de Intervención “Juegos de destreza”

La planificación parte de considerar que las actividades motivadoras captaron la atención de los estudiantes, creando un ambiente propicio para el aprendizaje. Esto ayuda a reducir distracciones para que los estudiantes tuvieran disposición a participar en las actividades académicas (ver Anexo 2) las actividades tuvieron como fin motivar a las niñas y niños de cuarto grado de primaria.

La actividad ameritó material de hojas de máquina con varias divisiones, formando nueve cuadros, en los cuales lo alumnos colocaban fichas de colores, con la consigna que tuvieran que realizar diversos movimientos para lograr que una de ellas (de color diferente al resto) ocupara una ubicación en la parte superior izquierda.

Para ello se les dieron las características de los movimientos que podían realizar y continuando con la actividad se iba incrementando el nivel de complejidad, esto pretendía movilizar en los menores la autonomía, autorregulación y motivación de los participantes al intentar alcanzar un objetivo. Figura 6.

Figura 6

Fotografía de la evidencia de juegos de destreza



Fuente: Evidencia de la intervención en la investigación

También hay que decir que una vez que la actividad había transcurrido por casi 40 minutos se informó de una instrucción que había sido omitida y por ese motivo los alumnos lograban llegar más rápido, una vez aclarada la situación, se comentó a los alumnos que ese movimiento quedaría prohibido que buscaran alternativas.

Esta situación generó confusión e incluso estrés en los menores, sin embargo, resultó valioso escuchar a los alumnos impulsarse entre sí, para que logran participar y lograr lo solicitado. los menores mostraban interés, atención, esfuerzo y dedicación, elementos todos a favor del fomento a la motivación externa y quizás interna. Figura 7.

Figura 7

Fotografía donde los alumnos expresan estrés durante la actividad



Fuente: Evidencia de la intervención en la investigación

Para este primer ciclo de intervención se implementaron técnica e instrumentos para llevar seguimiento de las actividades, como fue una rúbrica y la observación, en la rúbrica se plasmaron aspectos que los alumnos pudieron realizar, como lo fue el trabajo colaborativo, el participar activamente en la sesión, permanecer atento y centrado en el desarrollo de la actividad y sobre todo buscar alternativas para la actividad. Cada uno de estos criterios fueron logrados por los participantes.

Segunda estrategia “telaraña de los deseos”

Esta actividad se realizó al inicio de una actividad para obtener la total atención y disposición de los estudiantes. Las acciones planeadas funcionaron de excelente manera para fomentar la comunicación, la creatividad y la construcción de metas y sueños en un entorno educativo (ver Anexo 4). Sin duda, iniciar la clase de esta manera establece un ambiente deseable de trabajo para toda la sesión, porque los estudiantes asocian el aula con experiencias positivas, lo que puede contribuir a un ambiente de aprendizaje relajado y de motivación.

En la implementación de las actividades se dio la consigna y el material necesario, con una bola de estambre, el cual la empezarán a tomar y pedir un deseo general en voz alta, y posteriormente, sin cuestionar, ellos seleccionan a algún compañero y le harían llegar la bola de estambre, hasta formar una telaraña. Figura 8.

Figura 8

Alumnos atentos a las instrucciones de la actividad



Fuente: Evidencia de la intervención en la investigación

Los deseos de los alumnos referían salud familiar, unión familiar, buenos deseos a miembros de la familia, al finalizar la actividad se cortó el listón, y cada alumno se quedó con un tramo del material para cuidarlo porque era el símbolo de lucha por los deseos antes manifestados. Figura 9.

Figura 9

Seguimiento de la actividad “telaraña de los deseos” donde los alumnos interactúan y escuchan



Fuente: Evidencia de la intervención en la investigación

Terminada esta actividad en forma de plenaria se realizó una lectura acerca de la importancia de la familia y cuidado de sí mismo, la cual tuvo cierta distracción a lo largo de la sesión, porque los alumnos de forma constante querían pedir deseos, pero referentes a lo que se abordaría en el día, ejemplo: comprender y recordar las partes de su cuerpo, sus funciones, cada alumno realizaba comentarios de agrado ante la actividad desarrollada.

Se considera que con un mejor diseño esta actividad de la telaraña pudiera tener resultados diferentes, aunque los alumnos sí comprenden y se motivaron por la temática de la sesión, se generaron varios distractores que, a su vez, dieron pauta a disrupciones durante la actividad.

La tercera actividad de este primer ciclo de intervención correspondió a un proyecto de la biblioteca escolar, ésta tenía como finalidad que los alumnos se interesan por la lectura, generar ambientes de agrado para que cada infante pudiera elaborar carteles de difusión. Para ello a los

alumnos se les dio la consigna un día anterior de llevar pijama, cobija e incluso un snack y bebida, tal como se muestra en la figura 10.

Figura 10

Fotografía de la decoración del aula y material requerido



Fuente: Evidencia de la intervención en la investigación

Al llegar al aula, los alumnos y el docente montaron las cobijas en el suelo para crear un tapete gigante y cómodo para que los alumnos con música tranquila recibieran un libro del que elaboraría un cartel publicitario para difundirlo en la escuela e invitar a los demás del grupo. Al principio de la actividad los alumnos mostraban apatía por la misma, y realizaban comentarios negativos, ante su evidente ausencia de interés en la lectura.

Conforme avanzaba el tiempo los alumnos estaban inmersos en la lectura, su nivel de concentración cerraba toda posibilidad de distracción, mientras ellos realizaban la actividad, escuchaban música instrumental, la cual no están acostumbrados a escuchar y sin embargo no mostraron rechazo alguno, parecía que estaban esperando esa amenización de fondo mientras trabajaban, además se dio la instrucción de que ellos podían consumir sus alimentos.

A la hora de terminar de leer la instrucción, los menores realizaron sus carteles de manera autónoma sin solicitar ayuda. Las plenaria ante el grupo fueron fluidas, se advertía que los menores habían logrado avances en la comprensión del tema, mismo que incluso había captado su interés y atención y perfilaba su interés por avanzar en la conclusión de una meta. Figura 11.

Figura 11

Seguimiento de la actividad (alumnos realizando lectura de libros de biblioteca)



Fuente: Evidencia de la intervención en la investigación

La actividad se llevó a cabo como parte de un proyecto de fomento de la lectura en el aula de cuarto grado. Se organizó un "Café Literario", donde los estudiantes compartieron sus experiencias de lectura y discutieron sobre libros que habían leído recientemente (ver Anexo 4). Al finalizar se realizó un Focus group donde los alumnos expresaron lo que les agrado de la actividad, lo que aprendieron y su motivación porque eran actividades que nunca habían realizado (ver Anexo 5). Los resultados del análisis del primer ciclo de actividades se presentarán en el correspondiente capítulo, se dieron en el cierre del ciclo reflexivo donde fue posible entender y derivar algunas afirmaciones.

- Este primer ciclo de intervención resultó con múltiples aciertos en cuanto a autorregulación cognitiva
- Áreas de oportunidad en la intervención docente en este primer ciclo de la intervención
- Los logros de los alumnos en el aprendizaje

Segundo Ciclo de intervención:

La Metacognición

Periodo de implementación:

Febrero, marzo, abril 2024

Propósito

Desarrollar la capacidad para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, a través del uso de estrategias efectivas y reguladoras de su pensamiento.

El segundo ciclo de intervención permitió dar continuidad y profundización a lo que había ocurrido en el primer ciclo de intervención encaminado a la motivación y además como parte de un ciclo de la investigación acción. Aquí fue posible reconocer que las estrategias implementadas en el primer ciclo de intervención posibilitaron una mayor atención de parte de la docente como de los menores en las actividades con los menores del cuarto grado de primaria. Asimismo, la implementación de un segundo ciclo de intervención proporcionó una oportunidad para abordar y trabajar en áreas nodales del desarrollo. En esta ocasión a favor de la metacognición como parte de una secuencia para lograr un aprendizaje autorregulado en el campo cognitivo.

La metacognición, como parte integral de la autorregulación cognitiva, implicó varias fases clave que los autores en el marco teórico describen. Primero, la fase de planificación, en la cual los estudiantes establecen objetivos claros para su aprendizaje y seleccionan las estrategias más adecuadas para alcanzarlos. Este segundo ciclo permitió a los estudiantes identificar sus propios objetivos de aprendizaje y planificar cómo abordarlos, lo que se alinea con las propuestas de Zimmerman (2000) sobre la importancia de la planificación en la autorregulación.

En la fase de monitoreo, los estudiantes aprendieron a supervisar su progreso y ajustar sus estrategias en tiempo real. Esta etapa se fortaleció durante el segundo ciclo, ya que las actividades diseñadas promovieron una reflexión continua sobre los métodos utilizados y la efectividad de los mismos. La incorporación de estrategias metacognitivas permitió a los alumnos evaluar y ajustar su enfoque según las necesidades de cada tarea, facilitando una mayor autoconciencia y control sobre su aprendizaje.

Finalmente, la fase de evaluación, donde los estudiantes reflexionaron sobre los resultados obtenidos y la eficacia de las estrategias empleadas. La implementación de esta fase permitió a los alumnos evaluar sus propios logros, identificar áreas de mejora y reconocer los progresos

alcanzados. Este proceso de reflexión y autoevaluación es fundamental para el desarrollo de una autorregulación efectiva, como lo señalan Pintrich (2000) y Schunk (2001), quienes destacan la importancia de la autoevaluación para el ajuste de estrategias y la mejora continua en el aprendizaje.

El término metacognición originalmente se asocia con John Flavell (1979). Este autor propuso que este proceso se componía de conocimientos metacognitivos y de experiencias metacognitivas de regulación. Así, fue posible dar cuenta del conocimiento metacognitivo referido al conocimiento adquirido acerca de los procesos cognitivos, utilizado para controlar los mismos.

Enfocándonos en las estrategias, el conocimiento acerca de las estrategias implicó la comprensión tanto de las estrategias cognitivas como de las metacognitivas; así como conocimiento adicional acerca de cuándo y dónde es apropiado el uso de dichas estrategias. Por tanto, las estrategias metacognitivas se develaron como procesos secuenciales que son usados para controlar las actividades cognitivas, para asegurar el cumplimiento de metas cognitivas, como entender un texto.

En este segundo ciclo de intervención, justo se buscó que los menores continuaran con el fomento a su motivación, pero ahora integrando procesos metacognitivos, es decir actividades comprendidas y con toma de conciencia de ellos mismos.

La Implementación de las Estrategias y Actividades en la Intervención

En el mismo segundo ciclo de intervención, se implementaron diversas estrategias y actividades centradas en la metacognición con el objetivo de mejorar la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Una de las principales actividades fue la "Sesión de Reflexión Metacognitiva", en la cual los alumnos participaron en discusiones guiadas sobre sus métodos de estudio y las estrategias utilizadas en tareas recientes. Durante estas sesiones, los estudiantes compartieron sus experiencias y dificultades, y recibieron orientación sobre cómo ajustar sus enfoques para mejorar el aprendizaje. Esta actividad no solo facilitó la reflexión crítica, sino que también fomentó la colaboración y el intercambio de estrategias efectivas entre los compañeros.

Otra actividad significativa fue el "Diario de Estrategias de Aprendizaje", en el cual los estudiantes documentaron diariamente las técnicas de estudio aplicadas, sus reflexiones sobre la efectividad de estas técnicas y los ajustes realizados durante el proceso. Los alumnos completaron entradas en el diario del grupo, después de cada sesión de estudio o actividad académica, evaluando lo que funcionó bien y lo que podría mejorarse. Esta práctica permitió a los estudiantes desarrollar habilidades de autoevaluación y monitoreo, elementos clave en la autorregulación cognitiva, al proporcionarles una herramienta tangible para rastrear su progreso y hacer ajustes informados en su aprendizaje.

Como parte de las actividades de cierre del segundo ciclo de intervención, se llevó a cabo la "Evaluación Reflexiva de Proyectos", en la que los estudiantes revisaron y analizaron los proyectos o tareas completadas durante ese periodo de intervención. En esta actividad, los alumnos presentaron sus proyectos a sus compañeros y recibieron retroalimentación constructiva. Luego, reflexionaron sobre los comentarios recibidos y evaluaron su desempeño en función de los objetivos establecidos al inicio del proyecto. Esta actividad no solo promovió la capacidad de autoevaluación, sino que también alentó a los estudiantes a identificar fortalezas y áreas de mejora, contribuyendo a una comprensión más profunda de sus propios procesos de aprendizaje y facilitando la mejora continua.

El desarrollo de la propuesta de intervención dio lugar a una experiencia de aprendizaje docente y de investigación demandando la sistematización de datos, tal como se muestra en la tabla 13.

Tabla 13

Actividades, técnicas e instrumentos segundo ciclo de intervención

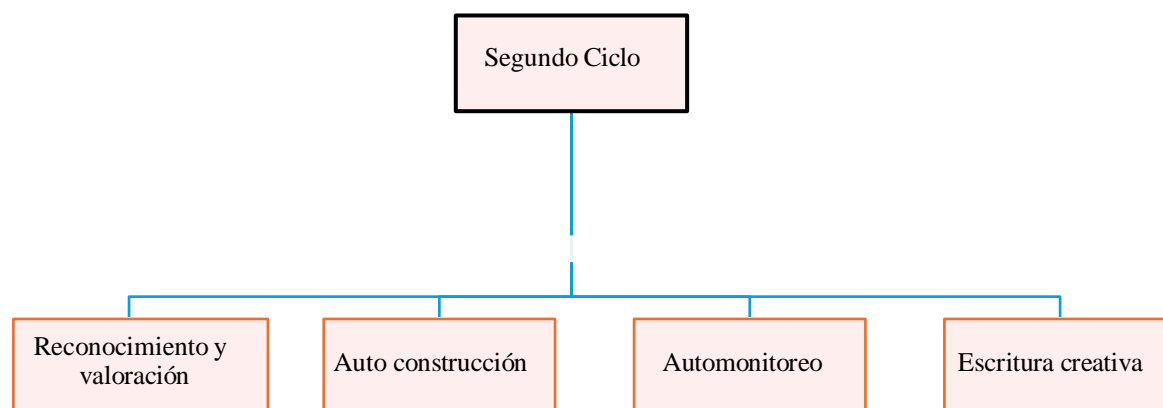
Actividades didácticas	Técnicas e instrumentos de evaluación	Evidencias
Reconocimiento y valoración (actividad con Padres de familia)	Observación (guía de observación)	Fotografías
Estrategia	Rúbricas	Fotografías
Auto instrucción	Observación	Diario del maestro
Estrategia Automonitoreo	Rúbricas	Fotografías

		Observación (guía de observación)	
Estrategia creativa	escritura	Rúbricas	Fotografías
		Observación (guía de observación)	Audio
		Focus group	

En la figura 11, se muestran las cuatro estrategias desarrolladas en el segundo ciclo de la propuesta de intervención, así como las actividades que dan cuenta de lo que se logró implementar.

Figura 11

Las actividades sustantivas a favor de procesos metacognitivos en la autorregulación de niños de cuarto grado de primaria



Fuente: Elaboración propia

La implementación de estrategia y actividades del segundo ciclo de la propuesta de intervención

Cabe referir que como cierre del primer ciclo e inicio del segundo ciclo se trabajó con padres de familia una actividad de reconocimiento de emociones, para poder valorar el nivel expresión hacia los alumnos. En la actividad se enfatizó en la relevancia de que los infantes estén motivados y reconocimiento de sus padres de familia, a partir de la idea que los menores del grupo

son seres que buscan aprobaciones constantes por ellos a esta actividad se le denominó “Reconocimiento y valoración”

Actividad 1.

Trabajar con padres de familia y realizar planificaciones específicas fomenta un enfoque coherente y estratégico para promover la autorregulación cognitiva en los estudiantes, potenciando un entorno de aprendizaje a favor del proceso autorregulatorio que abarca tanto la escuela como el hogar.

En esta actividad se comenzó con una pequeña lectura del monstruo de las emociones, se continuó con una serie de actividades donde todas y todos los menores del grupo pudieran identificar sus propias emociones, esta actividad costó muchísimo tiempo y esfuerzo porque en múltiples ocasiones los adultos intentan solucionar la vida de los menores, sin recordar aquellas simples pero grandes cosas, como lo es saber cuánto valen y qué tan capaces son los hijos de hacer algo.

Al final de la actividad se solicitó a las madres de familia que realizaran una carta dirigida a sus niños para hacerles reconocer sus capacidades y valorar el esfuerzo que hacen día tras día, sin duda, se buscaba afianzar la motivación a ser mejor y crecer educativamente. Cabe reconocer que las madres de familia mostraron amplia disposición a lo solicitado y lograron plasmar en texto aquello que expresarán a sus hijos. Figura 13.

Figura 13

Madres de familia realizando cartas a sus hijos



Fuente: Evidencia de la intervención en la investigación

Esta actividad tuvo continuidad al día siguiente con los estudiantes cuando realizan lectura individual de la carta que sus padres les habían dejado en forma escrita, hubo quienes querían escuchar una lectura externa y solicitaron a la docente que hiciera lectura. Resultó de alto interés que los alumnos tuvieran participación, disposición y se advierte que, hasta motivación por leer, los resultados de la lectura fueron conmovedores, como respuesta hubo alumnos que lloraban, soltaban sonrisas y emoción ante preguntas de ¿Qué pasa?, ¿Qué lees? ¿Qué dice tu carta? En esta actividad la motivación, atención, emoción y secuencia de la actividad eran evidentes, se logra entender que quizás los niños no tienen oportunidades que sus padres les expresen lo importante que cada uno es en su familia, también reconocer que los padres pocas veces tienen este tipo de peticiones con una finalidad. Figura 14.

Figura 14

Momento de lectura de cartas por alumnos



Fuente: Evidencia de la intervención en la investigación

En el segundo ciclo, la autoconstrucción de conocimientos fue una de las estrategias clave implementadas. Se alentó a los estudiantes a mejorar la comprensión a partir de sus experiencias previas y nuevos conocimientos, facilitando así un aprendizaje más significativo y profundo. A través de actividades como debates y proyectos colaborativos, los alumnos tuvieron la oportunidad de conectar la teoría con la práctica y aplicar lo aprendido en contextos reales. Esta metodología promovió una mayor implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, ya que les permitió explorar y consolidar sus ideas y conceptos a partir de la reflexión y el análisis personal.

El auto monitoreo se integró como una práctica regular en el aula, fomentando que los estudiantes revisaran y evaluaran su propio desempeño y progreso. Los alumnos utilizaron herramientas como rúbricas y hojas de seguimiento para autoevaluarse y ajustar sus estrategias de estudio. Este enfoque permitió a los estudiantes desarrollar habilidades críticas para la autorregulación, tales como identificar áreas de mejora y hacer ajustes en tiempo real. La implementación de esta estrategia proporcionó a los estudiantes una mayor conciencia de sus fortalezas y debilidades, y les ayudó a gestionar su aprendizaje de manera más autónoma.

La escritura creativa fue otra actividad fundamental durante el segundo ciclo, diseñada para estimular la reflexión y la expresión personal de los estudiantes. Los alumnos participaron en ejercicios de escritura creativa que les permitieron explorar diferentes formas de expresión y organizar sus pensamientos de manera estructurada. Esta actividad no solo fortaleció sus

habilidades de comunicación escrita, sino que también facilitó el proceso de metacognición al exigirles que reflexionaran sobre sus propios procesos de pensamiento y estrategias de aprendizaje.

Tercer Ciclo de intervención

Autoevaluación

Periodo de implementación

Mayo, junio 2024

Propósito

Generar procesos en el que los alumnos puedan valorar de forma crítica su proceso avance y trabajo dentro del aula.

El tercer ciclo de intervención se generó como último proceso del aprendizaje autorregulado, para trabajar la autoevaluación, promover la reflexión y conciencia del propio aprendizaje, fomentar la responsabilidad y autonomía, involucrando a los alumnos en la técnica de evaluación de su propio trabajo, se les brindó la oportunidad de asumir la responsabilidad de su aprendizaje y tomar decisiones sobre cómo mejorar. Actividades sustantivas, técnicas e instrumentos del tercer y último ciclo de intervención. (ver tabla 14).

Tabla 14

Actividades, técnicas y evidencias del tercer ciclo de intervención

Actividades didácticas	Técnicas e instrumentos de evaluación	Evidencias
Hoja de Plan Semanal	Rúbricas Observación	Fotografías Diario del maestro
Estrategia Bloc de autoevaluación	Rúbricas Observación Focus group	Fotografías

Es fundamental en la autorregulación cognitiva establecer metas específicas y claras, ya sea en el ámbito del aprendizaje, la resolución de problemas o la toma de decisiones. Estas metas

dirigen la atención y los esfuerzos hacia un propósito específico, destacando la importancia de la capacidad para planificar y organizar el pensamiento. La creación de estrategias para alcanzar estas metas y la organización eficaz de la información son elementos clave en este proceso.

En el desarrollo de la actividad, parecían mostrarse de manera intencionada el modelo de autorregulación de Zimmerman (2000) de tres fases: la fase de autorreflexión, centrada en la evaluación de habilidades y metas; la fase de autorregulación, dedicada a establecer estrategias y metas para la consecución de objetivos; y la fase de auto reforzamiento, donde se evalúa y ajusta el rendimiento.

La Implementación de las Estrategias y Actividades en la Intervención

Las actividades y métodos utilizados para examinar información con el fin de adquirir conocimiento, identificar patrones, relaciones y tendencias, así como extraer conclusiones, constituyen los procesos de análisis-investigativos. Estas acciones son cruciales en el ámbito de la investigación y el análisis de datos. Su importancia radica en su capacidad para avanzar en la comprensión de fenómenos, resolver problemas, respaldar decisiones informadas y contribuir al progreso del conocimiento en diversas disciplinas. Además, estos procesos analíticos sirven como cimiento para plantear nuevas preguntas de investigación y mejorar continuamente el conocimiento existente.

Se llevaron a cabo varias actividades clave para fomentar la metacognición entre los estudiantes, que se describen a continuación de manera sintética. La Hoja de Plan Semanal se implementó como una herramienta organizativa en la que los alumnos planifican sus actividades de estudio y establecen metas para cada semana. Esta hoja incluía espacios para registrar objetivos, estrategias a utilizar y una autoevaluación semanal del progreso. La utilización de esta hoja ayudó a los estudiantes a desarrollar habilidades de planificación y monitoreo, fundamentales para la autorregulación cognitiva. Por ejemplo, se observó que aquellos estudiantes que completaron regularmente la hoja mostraban una mayor capacidad para mantenerse enfocados en sus metas y ajustar sus estrategias cuando era necesario.

Además, se introdujo la Estrategia Bloc de Autoevaluación, en la que los estudiantes llevaban un registro de sus propios procesos de aprendizaje y reflexionaban sobre la eficacia de las estrategias utilizadas. Este bloc permitía a los alumnos documentar sus experiencias, identificar

desafíos y evaluar los resultados de sus métodos de estudio. A través de este proceso, los estudiantes desarrollaron una mayor conciencia sobre sus fortalezas y áreas de mejora, facilitando así una regulación más efectiva de sus estrategias de aprendizaje. Fue evidente que los alumnos que usaban el bloc con regularidad podían ajustar sus métodos de estudio de manera más efectiva, reflejando una mayor capacidad para la autoevaluación crítica.

En términos de evaluación, se concluyó que este ciclo representó un avance significativo en la labor docente relacionada con el desarrollo de la autorregulación cognitiva. La aplicación de herramientas y estrategias diseñadas para este propósito permitió a los estudiantes mejorar en aspectos clave como la planificación, el monitoreo y la evaluación de su propio aprendizaje. Aunque se trató del ciclo más extenso del proceso, se logró construir una narrativa sólida que facilitó el análisis de los resultados. La evidencia recopilada muestra con claridad que las estrategias implementadas tuvieron un impacto positivo en el fortalecimiento de habilidades metacognitivas en el grupo.

Sin embargo, también se identificaron áreas de oportunidad en la intervención docente durante este ciclo. Algunas de las dificultades observadas incluyeron la necesidad de una mayor personalización de las estrategias para diferentes estilos de aprendizaje y una mejora en la retroalimentación proporcionada durante el proceso de autoevaluación. A pesar de estas áreas de mejora, los logros de los alumnos en el aprendizaje fueron evidentes, ya que mostraron una mayor capacidad para autorregularse, reflexionar sobre su aprendizaje y aplicar estrategias efectivas de estudio. Esto subraya el impacto positivo del ciclo en el desarrollo de competencias metacognitivas y la importancia de seguir perfeccionando las intervenciones para maximizar su efectividad.

Capítulo VI. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados del estudio de investigación sobre la autorregulación cognitiva y el aprendizaje, identificando dos bases de las categorías: las que derivan del diagnóstico y las provenientes de la implementación de la propuesta de intervención ambas desarrolladas durante el ciclo escolar 2023-2024 en el grupo de cuarto grado de educación primaria de la escuela JPFR.

En las tres primeras categorías se enfatizan los diferentes aspectos y dimensiones que valoraron el punto de partida en esta investigación acción, es decir la autorregulación cognitiva en las niñas y los niños. Incluyen la identificación de patrones generales, las estrategias utilizadas por los participantes para gestionar su propio aprendizaje, y las dificultades comunes que las niñas y niños enfrentaban debido a esa dificultad de autorregulación que les aqueja en el aula debido a los múltiples factores que intervienen y han sido analizados en el primer capítulo de este trabajo de tesis.

Por otro lado, las tres últimas categorías emergen de la implementación de las estrategias encaminadas a atender la problemática, y en su caso la mejora de la autorregulación cognitiva de las niñas y niños de cuarto grado de primaria participantes. En los resultados se da cuenta del dato empírico emergente en la implementación desarrollada, así como en la recuperación del planteamiento teórico expuesto en el capítulo correspondiente, con el objetivo de contrastar, reflexionar y explicitar cómo mejorar la autorregulación cognitiva.

En los apartados siguientes se detallarán los resultados obtenidos, a través de una visión holista de los datos y su interpretación cualitativa. Estos hallazgos permiten una comprensión profunda del estado actual de la autorregulación cognitiva en la población estudiada y, también son fuente de experiencias valiosas que, mediante la sistematización realizada, constituyen a su vez, posibilidades de recomendaciones para otras intervenciones en prácticas educativas que les aquejan problemáticas como la aquí abordada.

Primera Categoría. La Pobre Autorregulación y su Incidencia en el Aprendizaje

La autorregulación tiene que ver con la capacidad de los individuos para gestionar sus pensamientos, emociones y comportamientos de manera efectiva y autónoma. En el ámbito educativo, esta habilidad es crucial para que los estudiantes puedan planificar, monitorear y evaluar

su propio aprendizaje. Una pobre autorregulación puede tener un impacto significativo y, en múltiples ocasiones negativo en el proceso educativo, tal como Zimmerman (2000) enfatiza, cuando refiere que los estudiantes que no desarrollan habilidades de autorregulación tienden a tener dificultades para mantenerse enfocados, organizar su tiempo y recursos de manera eficiente, así como retos al persistir en tareas desafiantes.

Esta categoría evidencia los desafíos que enfrentan los niños y las niñas en cuanto a su pobre regulación en el grupo de cuarto grado de primaria, situación que sin duda puede suscitarse debido a varios factores. Entre ellos se encuentran la falta de práctica de estrategias en autoevaluación y monitoreo docente, escaso desarrollo de habilidades metacognitivas intencionadas en la tarea docente, y la insuficiente práctica de planificación y organización del tiempo. Mientras que de parte del alumnado sobresalen las condiciones familiares, económicas y sociales de las niñas y niños participantes.

Ante tal realidad, resulta relevante la detección de esta necesidad por su afectación en el aprendizaje. La afectación de la autorregulación en el proceso educativo es grave, ya que influye directamente en la capacidad de los estudiantes para gestionar su propio aprendizaje de manera efectiva. La falta de habilidades de autorregulación puede manifestarse en dificultades para mantener la atención, manejar las emociones ante desafíos académicos, estableciendo metas realistas y alcanzables.

La Importancia de la Autorregulación en el Aprendizaje

La autorregulación es esencial para el éxito académico, los estudiantes que desarrollan habilidades de autorregulación son capaces de establecer metas claras, gestionar su tiempo de manera eficiente, mantener la motivación frente a las dificultades y evaluar críticamente su propio progreso. Estas habilidades no sólo facilitan un aprendizaje más profundo y significativo, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida diaria (Zimmerman, 2002).

Con el instrumento de investigación utilizado, se logró analizar cómo los estudiantes no aplican habilidades de autorregulación en situaciones específicas de aprendizaje. Sin embargo, sí demostraron avances en habilidades de autorregulación cognitiva, como:

- Establecer metas claras al inicio de las actividades.
 - Gestionar eficientemente su tiempo para completar tareas.
 - Mantener la motivación durante el proceso educativo.
 - Evaluar críticamente su progreso mediante revisión y ajuste de estrategias de estudio.
- Participaciones del grupo (Extracto de audio, ciclo escolar 2022–2023)
 - Maestra: Excelente. ¿Alguien tuvo dificultades en el camino y cómo mantuvo la motivación?
 - ALM 1: A veces me frustraba cuando no entendía algo, pero pedí ayuda a mis compañeros y al maestro, y eso me motivó a seguir adelante.
 - ALM 2: A mí me costó mantenerme motivado cuando las tareas se acumulaban, pero recordar mi meta final me ayudó a seguir esforzándome.
 - Maestra: ¿Cómo evaluaron críticamente su propio progreso durante este proyecto?
 - ALM 3: Revisé mis notas y comparé mi comprensión inicial con lo que aprendí al final. Así supe dónde mejorar la próxima vez.

Fuente: Extracto de audio ciclo escolar 2022-2023

Factores que Influyen en la Autorregulación

Los factores que intervienen en los procesos de una pobre autorregulación son diversos, según la investigación desarrollada, y de manera específica en el diagnóstico fue posible entender que aspectos como el entorno familiar, la experiencia escolar previa, las estrategias de enseñanza utilizadas por los educadores y la propia madurez cognitiva de los estudiantes son determinantes significativos (Zimmerman, 2000; Duckworth & Seligman, 2005). El entorno familiar puede influir en la capacidad del niño para establecer rutinas y estructuras que fomenten la autorregulación, mientras que las experiencias escolares anteriores pueden haber moldeado sus actitudes hacia el aprendizaje y la resolución de problemas. Además, resultaba evidente la ausencia de estrategias pedagógicas que enfatizan la reflexión metacognitiva y el establecimiento de metas.

Ante tal realidad de los niños, se puede afirmar que las condiciones familiares, económicas y socioculturales son un factor que ha influido en la capacidad de autorregulación, lo anterior se puede ver reforzado por afirmaciones que la teoría ha documentado señalando que cuando los niños crecen en entornos caracterizados por alta inestabilidad, estrés económico o falta de apoyo emocional pueden encontrar más difícil desarrollar estas habilidades (Zimmerman, 1996). Por ejemplo, un alumno que vive en un hogar con estrés emocional, como puede ser el miedo, tristeza, enojo, puede estar sin motivación, afectando negativamente su capacidad para concentrarse y autorregularse cognitivamente en el aula.

En el grupo esta situación se puede apreciar en la tabla 15 resultado de la observación cotidiana de la docente en su función de titular del grupo recuperando tres estudiantes del total del grupo.

Tabla 15*Autorregulación de los alumnos*

Estudiante	Pobre autorregulación. Breve descripción	Mediana autorregulación. Breve descripción	Buena autorregulación Breve descripción
ALM 6	Suele realizar comentarios generadores de disrupción		
ALM 14		Desarrolla actividades a la par que el alumno plática con sus compañeros.	
ALM 9	Destina tiempo excesivo a actividades sencillas		

Fuente: Elaboración propia

El Rol de las Escuelas y los Docentes

Dada la diversidad de antecedentes y condiciones particulares de cada estudiante, en las escuelas existe el desafío de identificar y atender las necesidades específicas de cada alumno, situación que no siempre se cubre y los menores van acumulando diversas dificultades no atendidas. Ante tal realidad, resulta deseable que los docentes podamos desempeñar un papel activo en la promoción de la autorregulación de sus estudiantes mediante estrategias pedagógicas que ayuden a los estudiantes a establecer metas, planificar su tiempo y evaluar su progreso. En el aula se hace necesario crear un entorno que ofrezca estabilidad y estructura, lo que puede ser especialmente beneficioso para los estudiantes que, en sus hogares también carecen de estas condiciones, lo que representa para el aprendiz una doble ausencia que acentúa la dificultad en la autorregulación.

La escuela y los docentes tienen posibilidades de llegar a establecer relaciones de confianza con los estudiantes, proporcionar apoyo cognitivo a los menores, a fin de mitigar algunos de los efectos negativos de las condiciones desfavorables que de manera cotidiana viven los niños, sin duda, la autorregulación es una competencia esencial que impacta directamente en el aprendizaje y el éxito académico de los estudiantes, tal como lo manifiesta la voz de la docente del grupo.

Docente del grupo

Considero que es de suma relevancia atender la autorregulación cognitiva, solo que en la formación docente no logré adentrarme en el desarrollo de esos temas y es ahora que me los encuentro con las niñas y niños buscando la manera de conocerlos mejor, de saber dónde residen sus dificultades, pero sobre todo de atender y mejorar la autorregulación cognitiva que de sobra sé es de relevancia en el desarrollo integral de mis alumnos.

DT. septiembre, 2022.

El rol de las escuelas y los docentes que aspiran a potenciar un desarrollo integral del alumnado han de hacer un alto en el proceso que manifiestan sus estudiantes a fin de proporcionar un entorno estructurado, así como practicar habilidades específicas de autorregulación cognitiva que puedan ayudar a sus estudiantes a superar las barreras y alcanzar su máximo potencial académico y personal.

Docente del grupo

Con el paso del tiempo he comprendido que muchos de los retos que enfrentan mis alumnos en el aula no tienen que ver únicamente con contenidos académicos, sino con su dificultad para organizarse, concentrarse y persistir en las tareas. La autorregulación cognitiva es una habilidad que antes no tenía tan presente en mi práctica docente, pero al observar sus comportamientos, me he dado cuenta de lo importante que es enseñar a fomentarla. Ahora estoy tratando de ajustar mis estrategias para apoyarles en este proceso, acompañándolos en su planificación y ayudándoles a reflexionar sobre cómo aprenden. Sé que esto es clave para su crecimiento personal y académico.

DT: Octubre, 2022

La Pobre Autorregulación de las niñas y los niños de cuarto grado permiten conocer y comprender que son múltiples los factores que convergen para que esto ocurra, así como también conocer cómo esa condición afecta el Aprendizaje y quizás el desarrollo integral de los aprendices. Lo que lleva a pensar que es necesario que en las escuelas se considere que este proceso psicosocial se hace presente en espacios como el del contexto referido, hechos que demandan a las y los docentes comprender que la pobre autorregulación es una realidad en las y los educandos y por tanto, es necesario visibilizar esta problemática para poder pensar en cómo atender estas problemáticas.

Segunda Categoría. La Autorregulación y Disrupción en el Aula

La autorregulación es una habilidad que incluye la capacidad de seguir instrucciones, participar de manera constructiva en las actividades personales, así como en grupo, como pueden ser las de clase. Por tanto, un alumno con un aceptable proceso de autorregulación es capaz de centrarse en sus tareas, conseguir metas y con ello facilitar el proceso de aprendizaje, la persona con autorregulación puede tener una forma efectiva del manejo del estrés y la frustración, por tanto, es capaz de gestionar sus aprendizajes, interacciones y mantener su motivación ante eventos diversos del aula.

Los Efectos de la Pobre Autorregulación

Los estudiantes que no pueden controlar sus impulsos o gestionar sus emociones a menudo interrumpen el ritmo de la clase, y puede manifestarse de diversas formas: como hablar fuera de turno, moverse excesivamente en el aula o reaccionar con emociones de manera exagerada ante situaciones menores, vacilar en sus fines o metas porque la motivación suele perderse ante casi cualquier distractor. Las características señaladas fueron las detectadas en la mayoría de niñas y niños del grupo, generando distracción en la atención del grupo y, con ello dificultad en la continuidad del proceso educativo, reducen ambientes idóneos para el aprendizaje, y afectan el tiempo efectivo de enseñanza, porque éste se pierde al atender y, tratar de recuperar la atención, motivación y posibilidad de ir más allá del contenido que se revisa de manera grupal.

Sin duda, un aula con frecuentes interrupciones puede volverse en un entorno estresante tanto para los estudiantes, como para el docente. La necesidad constante de manejar situaciones disruptivas, interferencias y distracciones del alumnado, aumenta el estrés del docente, afecta su

bienestar y su capacidad para enseñar de manera efectiva. Según la teoría de la regulación emocional de Gross (1998), las emociones desencadenadas por el estrés pueden interferir con las habilidades cognitivas y sociales necesarias para mantener un ambiente educativo positivo y productivo. Además, los estudiantes que desean aprender y tienen un cierto nivel de autorregulación pueden sentirse frustrados y desmotivados, impactando negativamente su rendimiento académico.

Docente del grupo

He notado que cuando varios alumnos del grupo no logran regular sus emociones o controlar sus impulsos, el ritmo de la clase se rompe con frecuencia. Hay momentos en los que basta una distracción pequeña para que varios estudiantes pierdan el enfoque, lo que termina afectando tanto el avance del contenido como el ambiente del aula. Esta situación no solo frustra a quienes sí están interesados en aprender, sino que también me genera un nivel de estrés constante, porque debo interrumpir mi labor para volver a generar concentración del grupo. Me doy cuenta de que muchos de estos comportamientos de las niñas y niños, no son intencionales, sino que responden a una falta de habilidades de autorregulación que deben ser atendidas y trabajadas desde la práctica docente diaria.

DT. octubre, 2022

La investigación de Bandura (1997) sobre la autoeficacia también sugiere que las interrupciones constantes pueden minar la confianza de los estudiantes en su capacidad para tener éxito académico, reduciendo así su motivación y compromiso con el aprendizaje. Por lo tanto, es fundamental implementar estrategias efectivas de manejo a favor de la autorregulación y crear un entorno de aprendizaje seguro y ordenado para optimizar el bienestar tanto de los estudiantes como de los educadores.

La problemática que se hizo presente en el grupo amerita de un conocimiento a mayor profundidad acerca de qué y por qué ocurría. Por tanto, se hizo necesario realizar un análisis exhaustivo de las dinámicas interpersonales dentro del aula, así como de los factores ambientales y emocionales que podrían estar influyendo en el comportamiento de los estudiantes. Además, era crucial identificar patrones recurrentes de situaciones disruptiva y los desencadenantes específicos que contribuyen, a fin de comprender mejor las raíces del problema, y así tener una base sólida

para implementar estrategias efectivas a favor de la autorregulación en un ambiente de aprendizaje óptimo para los aprendices, así como para quien guía la enseñanza.

En el grupo de primaria era necesario que la docente responsable de grupo conociera cuál era la problemática que aquejaba a los niños, para así modelar comportamientos autorregulados y utilizar el mecanismo para fomentar estos comportamientos con y entre los estudiantes. En la tabla 16 se muestran algunas de las características de las niñas y niños que están mostrando mayores y menores necesidades para autorregularse, la síntesis de la tabla deviene de las observaciones realizadas y de registros de comportamiento, entrevistas semiestructuradas y autoinformes de los estudiantes del cuarto grado. (Ver Tabla 16).

Tabla 16

Caracterización de niñas y niños con mayor y menor potencial de autorregulación

Mayor necesidad de autorregulación	Menor necesidad de autorregulación
Dificultad para mantener la atención en una tarea durante períodos prolongados.	Capacidad para mantener la atención y concentrarse en una tarea específica sin distracciones.
Tendencia a distraerse fácilmente con estímulos externos.	Habilidad para establecer metas claras y manejar el tiempo de manera efectiva.
Falta de organización en la planificación y ejecución de tareas.	Buena organización en la planificación y ejecución de actividades escolares.
Necesidad de recordatorios frecuentes para completar trabajos o seguir instrucciones.	Capacidad para evaluar críticamente su propio progreso y ajustar estrategias según sea necesario.
Baja persistencia ante desafíos académicos o emocionales.	Alta persistencia y motivación para enfrentar desafíos y completar tareas difíciles.
Irrupciones frecuentes en la clase	Niños con ambientes poco estructurados

Hostigamiento a otros
compañeros del grupo
Pobre tolerancia ante el
fracaso
Aislamiento en el grupo
Niños con ambientes poco
estructurados
Padres de familia que no
apoyan a sus hijos
Niños al cuidado de tías,
abuelas o vecinas

La autorregulación es una habilidad esencial para el éxito académico y el bienestar general de los estudiantes, mientras que la incapacidad para controlar los impulsos, gestionar las emociones y mantener la concentración, puede llevar a disrupciones significativas en el aula, afectando negativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, es crucial que los educadores y las instituciones educativas implementen estrategias y programas que apoyen el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes.

A manera de cierre de la categoría se hace necesario reflexionar que resulta indispensable integrar propuestas de acción, que enseñen habilidades de autorregulación y gestión emocional en el currículo, puede ser muy beneficioso en el ámbito educativo del grado que sea necesario. Las propuestas de intervención pueden incluir técnicas de mindfulness, estrategias de manejo del estrés y ejercicios de autorreflexión. Sin duda, crear un ambiente de aula estructurado y predecible puede ayudar a los estudiantes a sentirse seguros y a regular su comportamiento a través de reglas claras, rutinas consistentes y expectativas definidas.

El análisis de datos, la reflexión y las evidencias que conforman la presente categoría permiten afirmar que existe una variabilidad significativa en los niveles de autorregulación observados en el grupo del estudio. A partir de observaciones sistemáticas en el aula y el uso de instrumentos como registros de acciones referidas a la autorregulación, entrevistas estructuradas y autoinformes de los estudiantes, se construyó una comprensión detallada de las características individuales que influyen en la capacidad de autorregularse del alumnado de cuarto grado de

primaria. Estas herramientas permitieron identificar patrones recurrentes referidos a la pobre autorregulación y factores desencadenantes, proporcionando así una base sólida para diseñar estrategias efectivas de manejo a favor de la autorregulación y promover un ambiente de aprendizaje holista.

Eventos recurrentes observados en el grupo (derivados de observaciones y entrevistas abiertas):

- Algunos alumnos dispersan su atención fácilmente ante acciones de ciertos compañeros, como:
 - Reírse de situaciones ajenas al contenido de aprendizaje.
 - Contar anécdotas cotidianas.
 - Hablar sobre eventos emergentes en la colonia o en la escuela.
 - Generar discusiones o mostrar conductas agresivas entre iguales.
- Los alumnos que provocan distracciones suelen ser los mismos y ejercen influencia en el comportamiento del resto del grupo.
- Los estudiantes que más se distraen generalmente enfrentan retos importantes en su proceso de aprendizaje.
- Quienes tienen un mejor rendimiento académico tienden a molestarse cuando otros:
 - Interrumpen con ruido.
 - Hablan sin control.
 - Discuten o interrumpen la dinámica de clase.
- Se ha generado una dinámica de descontrol en el aula, caracterizada por:
 - Reclamos entre compañeros.
 - Solicitudes frecuentes de silencio.
 - Alumnos que levantan la voz o gritan.

Pérdida de tiempo en clases.

Irrupciones constantes en la tarea del grupo.

Molestias y tensiones entre los estudiantes.

Con esta segunda categoría se logró identificar el patrón recurrente de acción de las niñas y niños del grupo de estudio con pobre autorregulación, características que coinciden con lo que la teoría describe. Otro conocimiento que deriva de esta categoría es la actitud que genera la pobre autorregulación en los demás, ese reclamo que hacen los estudiantes que logran mejores formas de autorregulación es importante de destacar porque es un factor que obstaculiza un clima de aula benéfico para todos, por tanto la limitada autorregulación de los menores es un factor de aula que incluye en los demás, que trastoca las interacciones entre iguales y quizás también afecta procesos de inclusión y exclusión de las y los niños, sin descartar la incidencia en el aprendizaje de las y niños sin autorregulación y quizás otros que se unen a desorden porque sus niveles de autorregulación son débil o los márgenes entre la autorregulación y su ausencia están en riesgo permanente derivado de los contextos en que se desenvuelven.

Tercera categoría. Autorregulación Alejada de la Colaboración

La autorregulación es un componente esencial en el proceso de aprendizaje, permite a los estudiantes gestionar su comportamiento, pensamientos y emociones para alcanzar metas académicas. Sin embargo, cuando la autorregulación se práctica de manera aislada, alejada de la colaboración, se pierde una dimensión crucial del aprendizaje: la interacción social y el apoyo mutuo, nodal en procesos de autorregulación, tal como plantea Vygotsky en su teoría sociocultural del desarrollo cognitivo. Según Vygotsky, el aprendizaje se potencia a través de la interacción social y la colaboración con otros individuos más competentes (zona de desarrollo próximo), quienes proporcionan el andamiaje necesario para el avance del aprendizaje.

De esta manera, la colaboración no solo enriquece el proceso de autorregulación al permitir el intercambio de perspectivas y estrategias, sino que también fortalece las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes. La integración de la autorregulación con la colaboración social no solo mejora el aprendizaje individual, sino que también fomenta un ambiente educativo inclusivo y colaborativo que prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos académicos y sociales de manera compartida.

Sin embargo, en el grupo de estudio de educación primaria, la colaboración entre el alumnado no se hacía presente en las actividades de aprendizaje, lo anterior a causa de sus características disruptivas, de estrés, y manifestaciones de descontrol como los explicitados en la anterior categoría. Sin duda, el clima de aula se encontraba trastocado, sin embargo, había que entender cómo era que se estaba presentando la colaboración y en qué medida.

A continuación, se muestra una viñeta narrativa que da cuenta de la falta de colaboración en los estudiantes de cuarto grado:

ALM 1: Oye, ¿notaste cómo ALM 8 siempre se levanta y camina por toda la clase durante la clase?

ALM 2: Sí, no puede quedarse quieto ni concentrarse. A veces parece que no escucha lo que dice la maestra.

ALM 3: Y no solo eso, ¿viste cuando Ana interrumpe constantemente con preguntas que ya han sido respondidas? Por eso no lo aceptamos en el equipo el otro día...

ALM 1: Sí, eso también es molesto. A veces nos hace perder tiempo en cosas que ya entendimos.

ALM 2: Creo que algunos simplemente no pueden controlar sus impulsos. Recuerdo cuando ALM 15 no pudo esperar su turno y empezó a hablar cuando la maestra estaba explicando algo importante para el trabajo del equipo.

Fuente: Extracto de audio del grupo. Ciclo escolar 2022-2023

La evidencia plasmada en los diálogos de los alumnos refleja un desafío significativo en el entorno educativo. Los comentarios sobre estudiantes que tienen dificultades para mantenerse concentrados, autorregular sus impulsos y esperar su turno sugieren que estos comportamientos interfieren el proceso de aprendizaje y la dinámica del aula. Lo que confirma que la incapacidad para autorregularse no sólo afecta el rendimiento individual, sino que también tiene un impacto en la experiencia educativa colectiva de un grupo y sus aprendizajes.

Esto subraya la importancia de implementar estrategias efectivas de manejo conductual y promover el desarrollo de habilidades de autorregulación desde una edad temprana. Fomentar la

paciencia, la atención plena y la autoevaluación puede ayudar a los estudiantes a mejorar su capacidad para gestionar sus acciones, creando así un ambiente escolar más propicio para el éxito académico y el bienestar general de todos los involucrados.

La falta de autorregulación, como se evidencia en los diálogos entre los alumnos, refleja un desafío significativo en el entorno educativo. La incapacidad para autorregularse no solo impacta en el rendimiento individual, sino que también dificulta la colaboración, un componente crucial en el desarrollo de habilidades sociales y potenciación de aprendizajes con los otros y a partir de los otros.

Esta situación subraya la importancia de implementar estrategias efectivas para promover el desarrollo de habilidades de autorregulación desde una edad temprana. Fomentar la paciencia, la atención plena y la autoevaluación puede ayudar a los estudiantes a mejorar su capacidad para gestionar sus comportamientos y emociones, creando un ambiente escolar más propicio para el éxito académico y el bienestar general de todos los involucrados. Sin embargo, para abordar específicamente la dificultad para el trabajo colaborativo, es esencial integrar intervenciones que promuevan la cooperación y el apoyo mutuo entre los estudiantes y la consecución de metas comunes.

Una posible estrategia es el uso de dinámicas de grupo que requieran la participación y cooperativa de todos los miembros, estableciendo roles definidos para cada estudiante, lo que no sólo promoverá la responsabilidad individual sino también la interdependencia positiva. Además, la implementación de técnicas como el "aprendizaje cooperativo estructurado", donde las actividades se diseñan de manera que los logros de los estudiantes dependen de la colaboración efectiva, puede facilitar la transición de los estudiantes hacia un trabajo en equipo más cohesionado.

Importancia del Clima Áulico

Un ambiente de aprendizaje óptimo es fundamental para el desarrollo de las actividades educativas. Los ambientes de aprendizaje se definen como los espacios físicos y virtuales donde tienen lugar las interacciones entre estudiantes, docentes y recursos educativos. Según Ritchie y Wilson (2000), estos no solo incluyen el entorno físico del aula, sino también los recursos tecnológicos disponibles, las dinámicas de interacción entre los participantes, y las estrategias

pedagógicas empleadas para facilitar el aprendizaje. Un ambiente de aprendizaje efectivo se caracteriza por ser inclusivo, colaborativo, y propicio para la exploración y el descubrimiento (Piaget, 1952).

Un ambiente de aprendizaje óptimo promueve un espacio donde los estudiantes se sienten seguros y valorados. Esta seguridad emocional es vital para que los estudiantes se aventuren a explorar nuevas ideas y participen activamente en el proceso de aprendizaje. algunos de los alumnos que muestran molestia ante acciones de compañeros con pobre regulación expresaron:

ALM 8: Hoy hablamos de un tema difícil en clase, pero me sentí bien porque todos compartimos nuestras ideas sin miedo.

ALM 13: Sí, es genial cuando nos escuchamos unos a otros y no nos criticamos.

ALM 8: La maestra dice que así aprendemos más, cuando todos participamos y nos sentimos valorados.

ALM 13: Exacto. Creo que por eso siempre nos dice que cada idea es importante.

Fuente: Extracto del audio del grupo. Ciclo escolar 2022-2023

Cuando los estudiantes se sienten cómodos y apoyados en su entorno de aprendizaje, son más propensos a desarrollar habilidades de autorregulación. Esto se debe a que un ambiente de aprendizaje reduce el estrés y la ansiedad, factores que pueden interferir con la capacidad de un estudiante para concentrarse y autogestionarse. En este contexto, la autorregulación se enriquece y fortalece, ya que los estudiantes pueden enfocarse mejor en sus metas académicas sin la distracción de un ambiente hostil o inseguro.

Aprendizaje Significativo y Colaboración

El clima áulico también permite o limita que los estudiantes creen aprendizajes significativos. Estos aprendizajes son aquellos que van más allá de la memorización de datos; son comprensiones profundas y duraderas que los estudiantes pueden aplicar en diferentes contextos. La colaboración juega un papel crucial en la creación de estos aprendizajes significativos porque, a través de la interacción con sus compañeros los estudiantes pueden intercambiar ideas, clarificar dudas y construir conocimientos de manera conjunta.

Esta dinámica colaborativa se logra en un ambiente óptimo para el aprendizaje, se facilita el desarrollo de los temas a tratar, ya que los estudiantes no solo dependen de su memoria individual, sino que también pueden apoyarse en las discusiones y experiencias compartidas con sus compañeros. Este enfoque colaborativo refuerza la memoria y promueve la comprensión, haciendo que el aprendizaje sea robusto y menos fragmentado. Como menciona Vygotsky, la interacción social y el diálogo entre pares, no solo amplían las capacidades individuales, sino que también promueven un aprendizaje más profundo y significativo al permitir que los estudiantes construyan conocimiento de manera conjunta (Vygotsky, 1978).

Autorregulación y Colaboración: una Relación Interdependiente

La autorregulación y la colaboración son conceptos incluyentes, se complementan y fortalecen mutuamente. La autorregulación eficaz tiene potencial posibilidad de emerger en un contexto colaborativo donde los estudiantes aprenden a gestionar sus propias contribuciones mientras respetan y valoran las perspectivas de los demás. De la misma manera, la colaboración se beneficia de la autorregulación, ya que los estudiantes autorregulados son capaces de participar de manera más constructiva y efectiva en actividades grupales.

Sin embargo, cuando se promueve la autorregulación de manera aislada, se corre el riesgo de fomentar el individualismo que restringe las habilidades sociales y por ende el trabajo en equipo. Ante tal hecho, se trata de encontrar un equilibrio entre colaboración y autorregulación, con la finalidad de que los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades de autorregulación dentro de un marco colaborativo, creando así un ambiente de aprendizaje holístico y enriquecedor. La autorregulación eficaz no solo implica controlar el propio comportamiento, sino también adaptarse a las demandas sociales y cooperar efectivamente con otros (Bandura, 1997). Integrar la autorregulación en un contexto colaborativo, no sólo fortalece las habilidades individuales, sino que también prepara a los estudiantes para interactuar de manera constructiva en entornos grupales y comunitarios.

En conclusión, en el grupo de estudio es necesario proponer la autorregulación y la colaboración de los estudiantes porque se trata de una dimensión esencial para su desarrollo académico y personal. Un buen clima áulico que fomente tanto la autorregulación como la colaboración es indispensable para el éxito educativo. Al integrar estos dos aspectos, se crea un

entorno donde los estudiantes no solo se sienten seguros y apoyados, sino que también están mejor preparados para enfrentar desafíos académicos y personales con confianza y competencia.

Cuarta Categoría. Intervención y Motivación, Componente Necesario en Procesos Cognitivos de Autorregulación

En el complejo entramado del desarrollo humano la motivación constituye un componente clave en el desarrollo de la autorregulación. La motivación forma ese impulso interno que nos lleva a alcanzar metas y perseguir sueños, sin duda juega un papel crucial en el proceso educativo (Bandura,1997). Sin embargo, la mera motivación no siempre es suficiente para alcanzar nuestros objetivos; porque para tales fines se requiere una alta capacidad de regular nuestras acciones, emociones y pensamientos a fin de perseverar y alcanzar un verdadero progreso.

Motivación y Autorregulación: Claves del Desarrollo Humano

En esta categoría es posible entender esa relación dinámica entre la motivación y la autorregulación, dos componentes esenciales en el camino hacia el logro cognitivo, donde la primera puede fungir como un estimulante que impulsa hacia la búsqueda de conocimiento y crecimiento, mientras que la autorregulación constituye el gran timón que direcciona el viaje. Juntos, estos elementos forman un poderoso equipo que capacita al ser humano para enfrentar desafíos, superar obstáculos y alcanzar metas ambiciosas.

Como parte de la intervención planificada con estrategia "juegos clásicos", se activaron procesos de motivación, y fue posible observar que los alumnos se vieron desafiados por la actividad, de manera especial cuando se incrementó el nivel de complejidad de los juegos. La competencia y la prohibición de ciertos movimientos generaron motivación externa, ya que querían ganar y compartir con sus compañeros.

ALM 1- (grito) ya me confundí

ALM 5- Intenta llevar tu ficha arriba para que ganemos

ALM 1- es que ya no tengo movimiento permitidos

ALM 1- falsa alarma ya encontré la forma

ALM 5- Listo (grito)

ALM 1- Yo también listo

ALM 7- Yo también ya estoy lista, solo que no grité

ALM 1- No, así no se vale

Fecha: Noviembre, 2023

Los diálogos reflejan cómo la motivación impulsó a los alumnos a mantenerse comprometidos. La necesidad de encontrar soluciones bajo restricciones específicas les obligó a pensar creativamente y a colaborar entre ellos, reforzando su motivación para superar el desafío. La prohibición de ciertos movimientos forzó a los alumnos a buscar alternativas, mostrando un notable nivel de autorregulación, fue necesario adaptarse a las nuevas reglas y encontrar soluciones por sí mismos, claro indicador de que los estudiantes estaban desarrollando habilidades de autorregulación a partir de la motivación. La autorregulación es esencial para el aprendizaje autónomo, ya que permite a los alumnos gestionar sus emociones, comportamientos y pensamientos en función de alcanzar sus objetivos. En este caso, los estudiantes demostraron su capacidad para adaptarse rápidamente a nuevas circunstancias, lo cual es crucial para su desarrollo académico y personal.

La estrategia de intervención para mejorar la autorregulación denominada "juegos clásicos" que se desarrolló en dos sesiones con el grupo de cuarto grado, no solo logró incrementar la motivación externa de los alumnos a través de la participación activa, sino que también promovió un nivel considerable de autorregulación. Los estudiantes, al enfrentarse a restricciones y desafíos, demostraron su capacidad para adaptarse y buscar soluciones de manera independiente. Esta experiencia da cuenta de la importancia de incorporar actividades que no sólo sean desafiantes, sino que fomenten habilidades de autorregulación y adaptabilidad.

En la estrategia del primer ciclo de intervención denominada "telaraña de los deseos", una vez realizado un análisis de lo acontecido durante la intervención, se pudo observar que la motivación estuvo presente cuando los alumnos expresaron sus deseos personales, lo que sugiere un grado de motivación intrínseca al participar en la actividad. Tal como se puede comprender en los siguientes diálogos:

ALM 1- Maestra mi deseo es que mis papás me duren mucho tiempo, para que me vean siendo Doctor

ALM 2- Mi deseo es que mis hermanos mejoren su salud, para que ellos también puedan asistir a esta escuela y la conozcan

ALM 5- Mi deseo es volver a ver a mi papá y que vea que soy el más inteligente

Fecha: Noviembre, 2023

Aunque hubo distractores diversos, el hecho de que los deseos estuvieran relacionados con el tema del día, indica interés en el contenido. Los alumnos mostraron idea en la meta, a pesar de las distracciones, ya que siguieron el proceso de formar la telaraña de deseos, lo que sugiere cierto grado de autorregulación para mantenerse en la tarea. Estos ejemplos indican que los estudiantes estaban pensando en sus aspiraciones y en el bienestar de sus seres queridos, lo cual los motivaba a participar de manera activa. La motivación intrínseca es especialmente potente porque está alineada con sus deseos y objetivos personales.

Los alumnos demostraron una notable motivación al seguir las indicaciones de formar la "telaraña de deseos" y, aunque hubo momentos de distracción, los estudiantes pudieron redirigir su atención y completar la tarea asignada. Este comportamiento sugiere que estaban desarrollando habilidades importantes: concentración, persistencia y capacidad de manejar las distracciones.

La estrategia "telaraña de los deseos" utilizada en esta intervención demostró ser efectiva para fomentar tanto la motivación intrínseca como la autorregulación entre los alumnos. La expresión de deseos personales permitió a los estudiantes conectar emocionalmente con la actividad, aumentando su interés y participación. Además, la capacidad de seguir el proceso a pesar de las distracciones mostró un desarrollo significativo de habilidades en la consecución de metas. Las observaciones logradas subrayan la importancia de diseñar actividades que no solo sean relevantes y significativas para los estudiantes, sino que también promuevan el desarrollo de habilidades esenciales para su éxito a largo plazo.

En el mismo orden de ideas de capitalizar la motivación se vivió en "café literario". La motivación se activó cuando algunos alumnos se sumergieron en la lectura y la creación de carteles, indicador potente de que la actividad logró captar su interés. La autonomía para leer,

escuchar música y crear carteles sugiere una motivación intrínseca, porque cuando las niñas y niños estaban inmersos en la actividad de lectura y creación de carteles, ellos demostraron un nivel de motivación y deseos de concluir metas para completar las tareas asignadas sin ayuda adicional.

ALM5.- Maestra el libro que me tocó a mí estaba algo extenso, pero estaba muy entretenido, hasta me acabé mi refrigerio

ALM 6- Sí maestra, hasta ALM10 estaba leyendo y a él no le gusta

Fecha: Diciembre, 2023

Lo vivido, lleva a entender que, a pesar de la extensión del libro y la apatía inicial de algunos estudiantes con la actividad, muchos de ellos lograron mantener interés y centrar su atención. La mención de que un alumno que en lo general puede mostrar desinterés, como ALM22, lograra leer, sugiere que la actividad tenía elementos que apelaban a la curiosidad y el interés personal de los estudiantes. Figura 15.

Figura 15

Producción de carteles de niños con cierto nivel de motivación



Fuente: Evidencia de la intervención en la investigación

La motivación es un elemento clave en cualquier actividad educativa, y la experiencia vivida en la última actividad del "Café Literario" es un excelente ejemplo de cómo se puede fomentar y observar la motivación en los estudiantes. Al inicio, algunos alumnos mostraron apatía hacia la actividad, lo cual puede ser común cuando se enfrentan a tareas nuevas o que perciben

como desafiantes. Sin embargo, la evolución de su actitud demuestra la importancia de la motivación intrínseca y la autonomía en el aprendizaje.

La experiencia del "Café Literario" subraya la importancia de diseñar actividades que promuevan la autonomía y la motivación intrínseca. Al permitir que los estudiantes exploren sus intereses y trabajen de manera independiente, se crea un entorno donde pueden descubrir el placer y la satisfacción del aprendizaje por sí mismos. Esta experiencia no sólo mejora su compromiso con la tarea en cuestión, sino que también fomenta habilidades de autorregulación y una actitud positiva hacia el aprendizaje en general.

Explorando la Motivación y la Autorregulación

Al analizar las distintas estrategias de intervención planificadas, se observó un cierto grado de motivación en los alumnos. La estrategia de juegos de destreza generó motivación externa mediante desafíos y competencias; la segunda estrategia acerca de la telaraña de los deseos fomenta la motivación intrínseca al permitir que los alumnos expresaran sus deseos; la tercera estrategia referida a el café literario comenzó con apatía, pero posteriormente logró generar interés y motivación en los estudiantes. En la tabla 17 se pueden observar los elementos logrados y la manera en que fueron alcanzados por los alumnos.

Tabla 17

Matriz que muestra momentos de motivación de tres alumnos del grupo

Elementos de la autorregulación cognitiva	ALM 5	ALM 6	ALM 7
Competencias	Desafiante	Enfocado	Líder
	Ágil	Estratega	Observador
	Adaptable	Adaptable	Planificador
Motivación	Emoción	Interés intrínseco	Compromiso

Fuente: Elaboración propia

El análisis del dato enfatizando en la motivación emerge de la selección de eventos recurrentes en diferentes momentos de las intervenciones, donde los alumnos mostraron capacidad para adaptarse a nuevas reglas, mantenerse enfocados a pesar de distracciones y completar tareas de forma autónoma. Confirmando que la motivación es el impulso interno que nos lleva a buscar

metas y perseguir nuestros sueños. Esta idea se alinea con la teoría de Bandura (1997) sobre la importancia de las creencias de autoeficacia y las metas en el proceso de autorregulación. Dentro de estas actividades desarrolladas en la intervención del primer ciclo se presenta como la capacidad de regular acciones, emociones y pensamientos para perseverar y progresar.

A manera de valoración del primer ciclo de intervención se desarrolló un grupo focal con la finalidad de rescatar comentarios de los alumnos tras las actividades aplicadas, donde las dos preguntas fueron ¿Qué aprendieron sobre la motivación y la autorregulación hoy? y ¿Qué estrategias les ayudan a mantenerse motivados y enfocados en la escuela?

El ambiente creado durante el grupo focal fue propicio para que los alumnos expresaran, además fue visible y relevante que las niñas y niños se sintieran seguros y confiados al expresar sus opiniones. El fomento de la participación y el incentivo a compartir ejemplos personales enriquecieron la discusión, las palabras como las expresiones faciales y el lenguaje corporal de los estudiantes también da lugar a proceso de concentración en la tarea. Estas observaciones son esenciales para captar no sólo lo que dicen los alumnos, sino también cómo se muestran al respecto. Los alumnos mostraban seguridad de expresarse y realizaron comentarios acompañados de gestos de agrado, acompañados de sonrisas:

ALM1- Maestra comenzar las clases de cálculo matemático, con actividades divertidas nos emocionan más

ALM2- Si maestra, los juegos me ayudaron a estar más concentrado y atento a las clases

ALM 4- Si, nos permite tener mayor interacción entre nosotros y conocimiento del tema maestra

Fecha: Diciembre, 2023

Estos comentarios indican que las estrategias que incorporan elementos lúdicos y dinámicos son efectivas para captar el interés de los estudiantes y mantener su atención. El entusiasmo y las sonrisas que acompañaron estos comentarios sugieren que las actividades divertidas hacen que el aprendizaje sea atractivo, además de que crean un ambiente motivador en el aula.

A través de la discusión, los alumnos pudieron reflexionar sobre cómo las diferentes estrategias influyen en su motivación y capacidad de autorregulación. Los menores evidenciaron que actividades de su interés y divertidas no sólo hacen que el aprendizaje sea más agradable, sino que también mejoran su capacidad de concentración y enfoque. Esta comprensión es fundamental para que puedan aplicar estas estrategias de manera consciente en su vida escolar.

La realización del grupo focal demostró ser una herramienta valiosa para explorar las percepciones de los estudiantes sobre la motivación y la autorregulación. Los resultados obtenidos subrayan la importancia de diseñar actividades que sean pertinentes a la realidad educativa de los alumnos y que, además, resulten atractivas e integren elementos que ellos consideren divertidos y estimulantes, tales como dinámicas grupales, juegos educativos, retos colaborativos y el uso de tecnologías interactivas. Sin duda, fomentar un ambiente en el que los estudiantes se sientan seguros y motivados promueve un aprendizaje más efectivo, así como una mayor disposición para participar activamente en su propio proceso educativo.

En el grupo focal fue posible estimular la reflexión sobre cómo estas habilidades ayudan en el aprendizaje y enfrentamiento de desafíos. Se les explicó a los alumnos que la autorregulación implica la capacidad de adaptarse, seguir reglas y completar tareas de forma independiente. Se mencionaron ejemplos y las preguntas reflexivas generaron una discusión enriquecedora, dónde los alumnos pudieron expresar:

ALM 14- ¿Maestra, a usted en su escuela también le hacen preguntas después de realizar una actividad?

Maestra: sí, es para que retomemos los puntos más importantes

ALM 14- Es muy interesante esto que sucedió en estas actividades maestra, porque no solo trabajamos, sino, también comprendemos por qué lo hacemos y qué estábamos buscando con esas actividades.

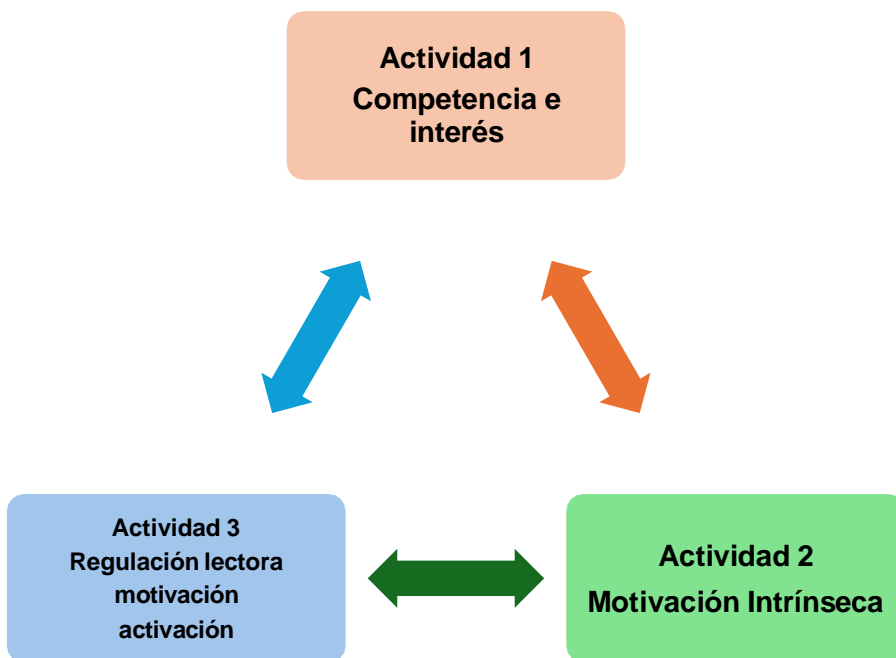
Fecha: Diciembre, 2023

Se observó que los alumnos expresan deseos relacionados con el tema del día, lo que sugiere un grado de motivación intrínseca. Esto se relaciona con la teoría de Bandura (1997), sobre la autoeficacia, donde la creencia en la propia capacidad influye en la motivación y la persistencia

ante desafíos. A continuación, se puede observar en la figura 16, aquellas habilidades desarrolladas dentro de las actividades del primer ciclo de intervención.

Figura 16

Ciclo de metas



Fuente: Elaboración propia

Implicaciones en el Aprendizaje

Según el análisis de los niños y niñas del grupo de cuarto grado lograron alcanzar la motivación y autorregulación en las diferentes estrategias. La combinación de desafíos, competencias, actividades significativas y libertad de expresión muestra haber sido efectiva para promover la motivación intrínseca y la autorregulación.

Sin embargo, es importante seguir afinando las actividades para minimizar distracciones y mantener un enfoque constante en los objetivos de aprendizaje. La interacción entre la motivación y la autorregulación en el contexto del aprendizaje y el desarrollo humano es fundamental para entender cómo los individuos alcanzan el éxito académico y personal, continuar con estrategias que fomenten la autonomía, la expresión personal y la resolución de problemas puede seguir siendo beneficioso para los alumnos.

En el contexto educativo, la autoeficacia influye en la motivación de los estudiantes y en su capacidad para autorregularse. Cuando los estudiantes tienen una alta autoeficacia en una tarea específica, están más motivados para enfrentar desafíos y perseverar a pesar de los obstáculos. Además, la observación y el modelado de comportamientos eficaces también pueden fortalecer la autoeficacia y, por lo tanto, la autorregulación. En la siguiente tabla 18 se puede observar características propias de la autorregulación cumplidas dentro de la intervención.

Tabla 18

Características de alumnos dentro de la motivación

Componentes/ Participantes	ALM 1	ALMN 2	ALM3	ALMN 4
Regulación	Regula su atención y comportamiento durante las actividades de aprendizaje	Se mantiene su atención a la clase	Regula sus tiempos de forma eficiente para las actividades	Manejo de tiempos y control durante la clase
Autonomía	Comprende e implementa recursos para la solución de actividades	Pone en práctica la búsqueda de estrategias para solución de actividades	Automonitoreo Estratégico Determinado	Trabajo continuo Gestión de trabajo
Motivación	Disposición Determinación Trabajo continuo	Disposición Dedicación	Alegría Disposición	Disposición Alegría Determinación

Cuando los estudiantes tienen una alta autoeficacia en una tarea específica, están más motivados para enfrentar desafíos y perseverar a pesar de los obstáculos que puedan surgir en el camino. Además, la observación y el modelado de comportamientos eficaces pueden fortalecer la autoeficacia y, por lo tanto, la capacidad de autorregulación de los estudiantes.

La tabla 18, proporciona ejemplos concretos de cómo se manifiestan características de autorregulación en diferentes estudiantes, como la capacidad de regular la atención y el comportamiento, la autonomía en la búsqueda de estrategias para resolver actividades, y la motivación para mantener una disposición positiva y perseverar en el trabajo continuo.

La motivación en el contexto educativo juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El presente ciclo ha explorado el impacto de diferentes actividades implementadas en un grupo de cuarto grado, con el objetivo de comprender cómo estas influyen en la motivación de los alumnos. A través del análisis detallado de las estrategias empleadas y la observación directa de la respuesta de los estudiantes, se han obtenido resultados significativos que arrojan luz sobre la efectividad de distintas aproximaciones en la promoción de la motivación intrínseca y extrínseca en el aula.

En primer lugar, se ha observado que la implementación de desafíos y competencias en el marco de la estrategia juegos de destreza, ha promovido una cierta motivación en los estudiantes. La introducción de retos específicos y la creación de un ambiente de competición han estimulado el interés de los alumnos y los ha incentivado a participar activamente en las actividades propuestas. Este enfoque ha demostrado ser eficaz para despertar el entusiasmo y la energía de los estudiantes, fomentando su compromiso con el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, la estrategia telaraña de los deseos, centrada en la expresión de los deseos individuales de los alumnos, ha promovido la motivación intrínseca en el grupo. Al brindarles la oportunidad de tomar decisiones y de participar en la selección de actividades acordes a sus intereses personales, se ha fortalecido su sentido de autonomía y autodeterminación. Seguramente, esa mayor sensación de control de la niña o del niño sobre su propio aprendizaje, ha contribuido a aumentar su nivel de motivación intrínseca, impulsando a involucrarse de manera más profunda y significativa en las tareas escolares.

En tercero y último lugar, la estrategia café literario, ha puesto de manifiesto la capacidad de transformación de la motivación en el aula. Aunque inicialmente se observó un grado de apatía por parte de los estudiantes, mediante un enfoque pedagógico dinámico y creativo se logró promover de manera potencial su interés y motivación. El diseño de actividades innovadoras y estimulantes, así como el establecimiento de conexiones con sus experiencias personales ha permitido captar su atención y reavivar su entusiasmo por el aprendizaje.

En conjunto, este primer hallazgo obtenido subraya la importancia de adoptar enfoques diversos y adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes para fomentar su motivación en el aula. Si bien las estrategias utilizadas han mostrado resultados alentadores en términos generales, es crucial reconocer la heterogeneidad del grupo y la necesidad de personalizar las intervenciones para maximizar su efectividad. En este sentido, se sugiere continuar explorando y profundizando en las condiciones y contextos de la práctica a fin de proponer la implementación de estrategias de intervención afines como se muestra en la figura 18, centradas en el proceso pedagógico que la experiencia indica que puede tener éxito a través de metodologías y técnicas que permitan potenciar la motivación de los estudiantes y contribuir así a su éxito académico y desarrollo integral. Figura 17.

Figura 17

Las actividades donde se evidencia momentos de alta motivación del alumnado



PhotoGrid

Fuente: Evidencia de la intervención en la investigación

Quinta categoría. Metacognición Medio para la Autorregulación en la Intervención

La metacognición desempeña un papel fundamental en el proceso de autorregulación cognitiva, permite que una persona monitoree y dirija sus propios pensamientos y acciones. Cuando los niños desarrollan su capacidad de reflexionar sobre los procesos cognitivos, ellos pueden tomar decisiones más conscientes sobre cómo abordar una tarea o problema específico. Esta habilidad de autoobservación durante el aprendizaje mejora el rendimiento académico, promueve una mayor autonomía y en cierta medida potencializa la consecución de metas.

La presente categoría da cuenta de la intervención desarrollada en la propuesta de intervención, de manera particular fue posible observar de manera reiterada en las acciones encaminadas a potenciar procesos metacognitivos de las niñas y niños de cuarto grado de educación primaria. A partir de considerar lo que afirma Flavell (1985) una tarea metacognitiva posibilita que una persona reflexione sobre su propio proceso de pensamiento y aprendizaje.

La intervención educativa dio cuenta de que sí es posible generar procesos de transformación ante la “Falta de autorregulación cognitiva en estudiantes de cuarto grado” porque con las acciones intencionadas y dirigidas a mejorar la autorregulación, las y los estudiantes participaron en experiencias diversas, generando producciones y evidencia empírica de cómo fue la participación en acciones metacognitivas, considerando que es componente nodal para la autorregulación.

Los datos motivo de análisis derivaron de la observación como técnica primordial en la tarea docente y de investigación que se desarrolla, así como de las producciones de las niñas y los niños generadas en la intervención. Por ejemplo, estas producciones incluyen registros escritos de las reflexiones de los menores durante actividades como el auto monitoreo, muestras de trabajo que reflejen su proceso de aprendizaje a través de grabaciones de conversaciones grupales donde compartan sus experiencias y percepciones, momento crucial del ciclo reflexivo de toda investigación acción.

Los Juegos de Destreza en el Desarrollo de la Metacognición a Favor de la Autorregulación Cognitiva en el Proceso de Aprendizaje

Los juegos de destreza, entendidos como actividades que requieren habilidades físicas, mentales o ambas y, que generalmente implican coordinación, precisión y control constituyen un

eslabón que coadyuva en el fomento de la metacognición, ésta última definida como esa capacidad de una persona para monitorear, controlar y regular sus propios procesos cognitivos

Durante la actividad de juegos de destreza las y los niños desarrollaron de manera continua y quizás inconsciente el proceso metacognitivo al observar cada pieza de su tablero y recordar los movimientos permitidos. Todo esto con el propósito de alcanzar una meta común como se observa en la figura 18. Con el paso del tiempo, se hace evidente que el proceso de autorregulación cognitiva emerge de forma gradual en los que participaron con entusiasmo y concentración en las niñas y niños de cuarto grado. Figura 18.

Figura 18

Procesos metacognitivos en acción

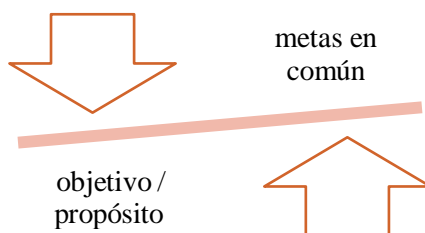


Fuente: Evidencia de la intervención en la investigación

Los estudiantes al plantearse un objetivo o establecer propósitos, tienen una actividad en común, la cual se cumple cuando hay un balance proporcional de lo que se busca y las actividades que se generan. Figura 19.

Figura 19

Balance de la metacognición



Este proceso de autorregulación cognitiva es fundamental en el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes monitorear y controlar sus propios pensamientos, emociones y acciones durante la realización de una tarea académica. De esta manera, se fomenta un aprendizaje profundo y significativo y, por tanto, los estudiantes pueden ser capaces de reflexionar, de manera gradual, sobre su propio proceso de aprendizaje y ajustar, en la medida posible, en consecuencia, estrategias. Los juegos de destreza son como herramientas pedagógicas, porque proporcionan entretenimiento, ofrecen oportunidad para desarrollar habilidades metacognitivas y por ende potencializan la autorregulación cognitiva. Participar en este tipo de actividades que promuevan la destreza, aluden a la capacidad de planificación, estrategia y reflexión como se ve en la figura 19, lo que a su vez contribuye a un aprendizaje más profundo y significativo. Figura 20.

Figura 20

Procesos metacognitivos en acción durante la intervención



Fuente: Evidencia de la intervención en la investigación

Estrategias Didácticas para el Desarrollo de la Metacognición y la Autorregulación Cognitiva en el Aula

Las actividades diseñadas para trabajar la metacognición proporcionaron a las niñas y niños del grupo, herramientas para comprender algunos de sus procesos cognitivos, desarrollar estrategias para transferir aprendizajes y fomentar la autonomía en su aprendizaje. Con la actividad del “reconocimiento y valoración” en la que participaron padres de familia con los niños, los progenitores expresan cariño y orgullo hacia sus hijos, lo que generó una reacción emocional

positiva en los menores, hecho que dio lugar a que los alumnos se sintieran motivados y valorados al recibir unas tarjetas en las que los progenitores reconocían sus logros como hijos.

El hecho de que los menores leyeran lo que quizás sabían del amor que sus padres les profesaban, los llevó a un nivel de emoción y de cierta medida de toma de conciencia de lo valioso que ellos eran para sus progenitores. Lo valioso de la actividad no reside en detonar la emoción sino en llegar a esa toma de conciencia que el meta-análisis persigue y, que resulta esencial para la autorregulación.

ALM 4- Maestra mi mamá en la carta dice que yo soy la mejor estudiante, ella de verdad me cree capaz.

ALM 8- Ella nunca me dice estas cosas maestras, porque cuida mucho a mi hermanito, pero quiere que sea la mejor estudiante y que logre grandes cosas.

ALM 6: Maestra, mi papá escribió que siempre se siente orgulloso cuando me ve estudiar. No sabía que él notaba todo lo que hago en casa.

ALM 2: ¡Qué bonito!

ALM 6: Mi papá también me escribió que siempre me admira porque nunca me rindo. No pensé que él se diera cuenta de eso.

ALM 9: A mí me emocionó mucho leer que mi mamá cree que puedo lograr lo que me proponga. Siempre pensé que ella solo quería que ayudara en casa, pero ahora sé que también quiere que siga mis sueños.

Fecha: Febrero, 2024

Estas voces de los menores revelan que es de suma importancia la comunicación entre padre e hijo, sea por el medio que sea. El contenido que se les orientó a plasmar a los padres es detonante pleno de motivación y meta análisis para los menores. Además, evidencia cierta toma de conciencia por parte de los niños acerca de la percepción que sus padres tienen de ellos. Al leer las tarjetas de reconocimiento, los niños no solo mostraron su motivación y autovaloración, sino que también reflexionaron sobre su propia valía y capacidad para lograr grandes cosas y aprendizaje. Esta reflexión es fundamental para el desarrollo de la metacognición, ya que implica una comprensión más profunda de sí mismo y de cómo se relaciona con el mundo que lo rodea.

La actividad también ayudó a los niños a entender la importancia del apoyo y el reconocimiento en su proceso de aprendizaje y crecimiento personal.

Al recibir el amor y el apoyo incondicional de sus padres, los niños se sintieron más seguros y confiados en sí mismos, lo que contribuyó a un mayor desarrollo de su autoconocimiento y autorreflexión. Esta actividad de "reconocimiento y valoración" fortaleció los lazos familiares, y, también promovió el desarrollo de la metacognición en los niños al proporcionarles la oportunidad de reflexionar sobre su valía, sus logros y su relación con los demás. Este tipo de experiencias resultan fundamentales para el crecimiento integral de los niños y su capacidad para enfrentar los desafíos de manera reflexiva y consciente en el futuro.

En la actividad “auto instrucción” se logró observar al inicio, que los alumnos mostraron confusión, pero con el tiempo comenzaron a reflexionar sobre sus actividades diarias. Y se generó conciencia sobre cómo aprenden y qué estrategias utilizan.

ALM 14- Maestra, pero yo sólo adiviné

ALM 18- No, eso no se puede, porque debiste hacer algo para obtener la respuesta correcta, sino quiere decir que copiaste

ALM 14- Yo no copié, solo leí hasta encontrar la respuesta en la lectura

ALM 18- Entonces ese es tu método

Fecha: Febrero, 2024

Este intercambio del alumnado develó un proceso de autorreflexión en el que los estudiantes analizan y justifican sus acciones. El alumno ALM 14 inicialmente descarta su contribución como una simple adivinanza, pero después de una discusión, reconoce que utilizó una estrategia específica: leer hasta encontrar la respuesta en el texto. Este tipo de reflexión consciente sobre sus propios métodos de resolución de problemas es fundamental para el desarrollo de la metacognición.

La metacognición implica una comprensión más profunda de cómo se aprende y se resuelven los problemas. Al cuestionar sus propias acciones y estrategias, los estudiantes pueden identificar qué enfoques son más efectivos y cómo mejorar su propio proceso de aprendizaje.

Además, esta reflexión les permite desarrollar una mayor autonomía y capacidad para autorregular su aprendizaje en el futuro.

La actividad de "auto instrucción" proporcionó a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre sus propios métodos de aprendizaje, también promovió el desarrollo de la metacognición al reconocer y comprender sus propios procesos cognitivos. Tales acciones hacen que los estudiantes estén mejor equipados para enfrentar desafíos académicos y desarrollar estrategias efectivas para el aprendizaje a lo largo de sus vidas.

La figura 19 es coincidente con el planteamiento de Bandura (1986) quien sugiere que la metacognición se relaciona con la autorregulación del aprendizaje, lo que implica que los individuos tienen la capacidad de monitorear, regular y controlar sus propios procesos cognitivos. Esto incluye la capacidad de planificar cómo abordar una tarea, monitorear el progreso durante la realización de la tarea y evaluar el desempeño después de completarla. La presencia de la acción metacognitiva también se hizo presente cuando las niñas y niños participaron en la intervención con la actividad de auto monitoreo en la cual los menores fueron capaces de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, identificando no sólo sus emociones y dificultades, sino, también las estrategias que utilizaron para abordarlas.

La participación en esta intervención demuestra una comprensión más profunda de cómo piensan y aprenden los estudiantes. El análisis hecho a partir del uso de códigos a colores para identificar sus dificultades, muestran una habilidad para autorregular su aprendizaje y adaptar sus estrategias según sea necesario. Además, al compartir sus experiencias con el grupo, los estudiantes también tienen la oportunidad de aprender unos de otros y desarrollar una comprensión más amplia de las diferentes formas en que se puede abordar el aprendizaje.

La presencia de la acción metacognitiva en esta intervención es fundamental para promover un aprendizaje significativo y duradero. Al ayudar a los estudiantes a ser conscientes de sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje, se les capacita para convertirse en aprendices más autónomos y eficaces, lo que beneficia el rendimiento académico mientras que proporciona habilidades valiosas para enfrentar los desafíos futuros con confianza y determinación. Figura 21.

Figura 21

Bases de la metacognición



Fuente: Elaboración propia

Durante la actividad del "auto monitoreo" los alumnos mostraron una notable capacidad para utilizar códigos o colores con el fin de identificar sus emociones y dificultades. La recurrencia de hechos referidos a la identificación y clasificación de sus estados emocionales y las dificultades encontradas en el proceso de aprendizaje permitió dar cuenta de una cierta toma de conciencia de sus propios procesos de aprendizaje de los menores.

Este patrón repetido de reconocimiento de emociones y obstáculos sugiere una mayor comprensión por parte de los estudiantes, se trata de reconocer cómo sus estados mentales influyen en su rendimiento académico y cómo pueden abordar estos desafíos de manera más efectiva. En consecuencia, se evidencia una progresión en el desarrollo metacognitivo de los alumnos. Ellos comienzan a reconocer y gestionar activamente sus propios procesos cognitivos para mejorar su aprendizaje, tal como se muestra en el siguiente diálogo.

ALM 11: ¡Hola ALM 6! ¿Cómo te fue en la tarea de matemáticas?

ALM 6: Hola ALM11, pues esta vez me fue un poco difícil. No entendía bien cómo resolver algunos problemas.

ALM11: ¿En serio? A mí también me costó un poco al principio, pero después revisé mis apuntes y encontré una estrategia que me ayudó.

ALM6: ¿Encontraste una estrategia? ¿Cuál fue?

ALM11: Sí, empecé a hacer un esquema antes de resolver cada problema. Me ayudó a organizar mis ideas y a ver los pasos que necesitaba seguir.

ALM 6: ¡Eso suena útil! Creo que voy a intentarlo también. A veces me estreso cuando no sé por dónde empezar.

ALM 11: Sí, a mí me pasaba lo mismo. Pero ahora me siento más segura cuando resuelvo problemas. ¿Quieres que te ayude en la próxima tarea?

ALM 6: ¡Claro! ¡Gracias ALM 11, eso sería genial!

Fecha: Febrero, 2024

Esta interacción entre los alumnos muestra una comprensión más profunda de cómo sus estados mentales influyen en su rendimiento académico y cómo pueden abordar estos desafíos de manera más efectiva. La disposición de los alumnos para compartir sus estrategias y ofrecer apoyo demuestra un nivel de empatía y colaboración que son fundamentales para el desarrollo metacognitivo.

Esta actividad de "auto monitoreo" permitió a los alumnos reconocer y gestionar activamente sus propios procesos cognitivos para mejorar su aprendizaje. El intercambio de los estudiantes resalta la importancia de compartir experiencias y estrategias entre compañeros, así como el papel crucial de la colaboración y el apoyo mutuo en el desarrollo de la metacognición. Este tipo de interacciones promueve un ambiente de aprendizaje colaborativo donde los estudiantes pueden beneficiarse mutuamente de sus experiencias y conocimientos, lo que contribuye significativamente a su crecimiento académico y personal.

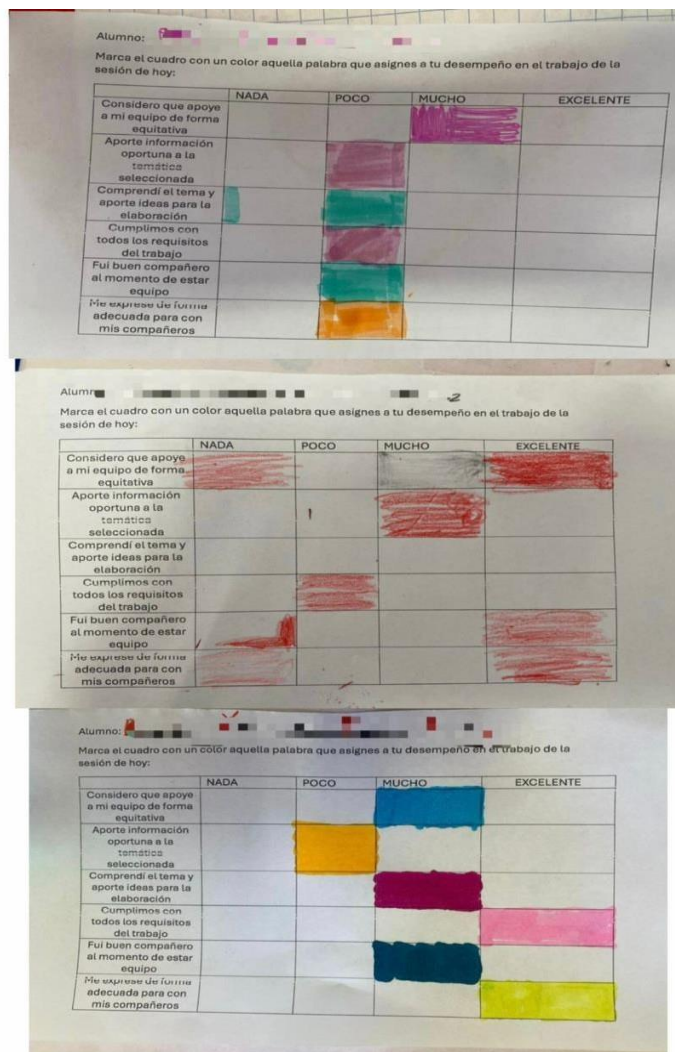
La reflexión de lo observado lleva a comprender los planteamientos de Zimmerman (2000) cuando plantea que los estudiantes deben ser capaces de evaluar si están progresando hacia sus metas y ajustar sus estrategias si es necesario desarrollando la habilidad de monitoreo. Esta actividad alude a la metacognición y la autorregulación, al identificar emociones y estrategias, los alumnos pueden aprender a regular su proceso de aprendizaje de manera más efectiva.

Las producciones de las niñas de cuarto grado en la actividad denominada "automonitoreo" da cuenta de ese desarrollo cognitivo de los menores cuando expresaron reflexión de su propio

proceso, conciencia de sus habilidades y debilidades, planificación y expresión a través de los dibujos que se presentan en la figura 22.

Figura 22

Procesos de autoevaluación del alumnado



Fuente: Evidencia de la intervención en la investigación

De acuerdo con la apreciación cuantitativa de los elementos de apreciación plasmados por el alumnado de cuarto grado de primaria un 70% de los participantes afirman que generaron mayor conciencia de los propios procesos de aprendizaje. Esta actividad de "Auto Monitoreo" brindó a los alumnos la oportunidad de ser conscientes de su aprendizaje, identificar áreas de mejora.

La autoevaluación implica un nivel de autoconciencia que va más allá de solo completar una tarea. Requiere que los estudiantes reflexionen sobre su propio trabajo, identifiquen qué áreas dominan y en qué áreas necesitan mejorar. En este caso, el hecho de que las niñas de cuarto grado expresen esta reflexión y conciencia demuestra un nivel significativo de madurez cognitiva.

Además, la capacidad de planificación es un aspecto importante de la metacognición. Al planificar cómo van a abordar una tarea o un proyecto, los estudiantes demuestran una comprensión de sus propias fortalezas y limitaciones, así como la capacidad de tomar decisiones informadas sobre cómo proceder. Las producciones que se muestran en la figura 23 son una manifestación visual de esta planificación, donde las niñas están representando sus ideas y estrategias de manera creativa y reflexiva.

Figura 23

Evidencia de la intervención en la investigación



Las evidencias de autoevaluación de las niñas de cuarto grado en la actividad de "automonitoreo" son indicadores claros de su desarrollo cognitivo y metacognitivo. Esta capacidad de reflexionar sobre su propio proceso, reconocer sus habilidades y debilidades, planificar y expresarse creativamente son habilidades fundamentales que les servirán no solo en el ámbito académico, sino también en su vida cotidiana y futuras trayectorias educativas. Este enfoque en el desarrollo de la metacognición es esencial para fomentar el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo en los estudiantes.

En la siguiente figura se puede observar qué aspectos se han desarrollado en los alumnos 8-11, esta matriz permite analizar y reflexionar los aspectos que se van cumpliendo, e incluso reflexionar sobre las áreas de oportunidad que se presentan para una modificación futura. (ver tabla 19)

Tabla 19*Matriz metacognitiva de tres alumnos del grupo*

Componentes	ALM 8	ALM 9	ALM 10	ALM 11
Autorreflexión	Autoconsciente	Crítico	Específico	Honesto
Autorregulación	Planificador	Monitorea	Lineal	Seguidor de indicaciones u órdenes
Trabajo en conjunto	Colaborador Comunicativo Liderazgo	Participativo Creativo	Flexible	Adaptabilidad

Fuente: Elaboración propia

En la actividad “escritura creativa” los alumnos desarrollaron historias relacionadas con estrategias de aprendizaje, así mismo reflexionaron sobre las estrategias aplicadas por sus personajes y cómo podrían aplicarlas en la vida real. Esta actividad parece haber sido efectiva para fomentar la creatividad y la reflexión sobre las estrategias de aprendizaje. Al identificar estrategias en un contexto narrativo, los alumnos tienen la posibilidad de comenzar a realizar transferencia de ese conocimiento a situaciones reales, como se muestra en la viñeta narrativa:

ALM 1 - Bosque de la Concentración: Aquí el personaje aprendió a concentrarse mejor en sus estudios.

ALM 2 - Montaña de la Organización: El personaje descubrió cómo organizar sus materiales y tiempo.

ALM 3 - Mar de la Creatividad: En este lugar, el personaje aprendió a ser creativo en sus tareas y proyectos.

Fecha: Febrero, 2024

En la tarea docente de la investigadora, como en otras ocasiones, generó la oportunidad de pasar por los lugares y ver las producciones de los estudiantes, Se tuvo la oportunidad de recordar a las niñas y niños que debía desarrollar cada parte de la historia de manera detallada, describiendo cómo el personaje aprende y aplica cada estrategia. Figura 24.

Figura 24

Escritura creativa y que comprensión



Fuente: Evidencia de la intervención en la investigación

El papel del docente como guía durante esta actividad resultó fundamental al recordar a los estudiantes la necesidad de desarrollar cada parte de la historia con detalle, porque la docente está fomentando una reflexión más profunda sobre las estrategias de aprendizaje y cómo se pueden aplicar en situaciones reales. Esta orientación ayudó a los alumnos a pensar críticamente sobre sus propios procesos de aprendizaje y potenció la posibilidad de considerar cómo pueden mejorarlos y adaptarlos para alcanzar sus metas educativas y personales.

La actividad de "escritura creativa" no solo estimula posibilidades en los alumnos, sino que también promueve una reflexión significativa sobre las estrategias de aprendizaje. Al incorporar estas estrategias en una narrativa imaginativa, los estudiantes están desarrollando habilidades importantes para el éxito académico y personal, mientras exploran la conexión entre el aprendizaje y la vida real. Esta integración creativa y reflexiva de las estrategias de aprendizaje en la actividad escolar, constituye un paso importante hacia el desarrollo de estudiantes autónomos y reflexivos

El desarrollo de estas actividades fomenta la metacognición al requerir que los escritores reflexionen sobre su propio pensamiento y proceso de escritura, lo que, a su vez, les ayuda a mejorar sus habilidades y a convertirse en escritores más efectivos y conscientes. Al respecto los planteamientos de Zimmerman (2002) llevan a pensar que los estudiantes han de ser capaces de

planificar cómo abordar una tarea específica, lo que implica la selección de estrategias adecuadas y la organización de recursos para alcanzar sus metas de aprendizaje.

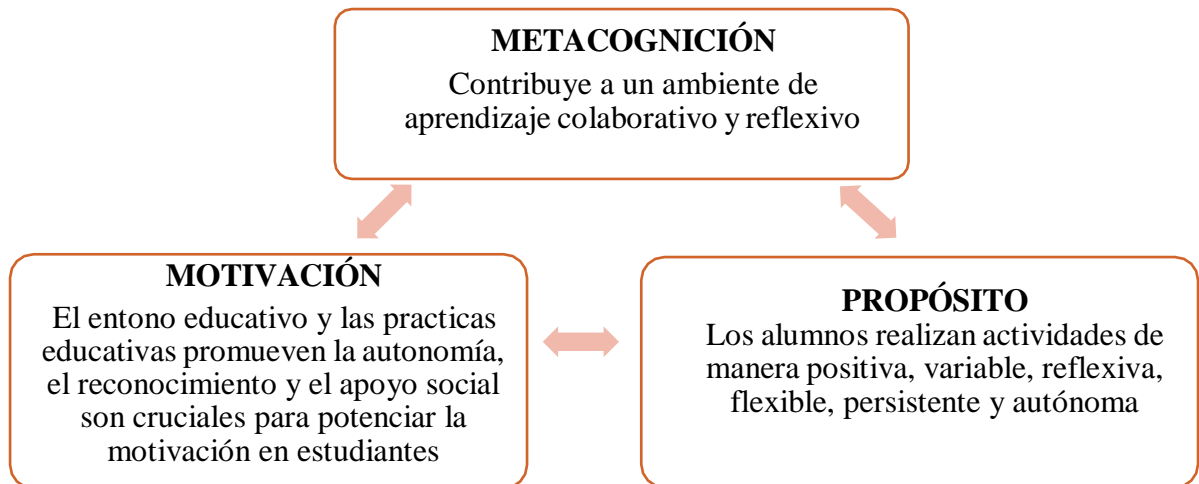
Desde una perspectiva externa, la teoría de Zimmerman (2001) expresa que la autorregulación cognitiva revela la complejidad inherente al proceso de aprendizaje, porque cuando se observa cómo las tres fases -anticipación, ejecución y autorreflexión- interactúan entre sí y cómo la metacognición se entrelaza en cada una, apenas hay la posibilidad de que se pueda comenzar a tener una visión profunda de la naturaleza del autocontrol cognitivo. Así en la fase de anticipación, donde se establecen metas y se elaboran planes, la metacognición actúa como el cimiento sobre el cual se construye la estructura del proceso de autorregulación. La capacidad de conocer y comprender los propios procesos cognitivos es esencial para formular metas realistas y estrategias efectivas.

Durante la fase de ejecución, la implementación de estrategias se ve influenciada por la capacidad de monitorizar activamente los procesos cognitivos en curso. La metacognición permite ajustes continuos y adaptaciones conforme se avanza hacia los objetivos establecidos, lo que mejora la eficacia del proceso de autorregulación.

En la fase de autorreflexión, la metacognición alcanza su punto culminante al permitir una evaluación crítica y una adaptación en función del rendimiento. Este proceso de retroalimentación continua es fundamental para el crecimiento y el desarrollo personal, ya que proporciona información valiosa para futuras acciones y aprendizaje. Lo anterior es posible visualizarlo en las acciones realizadas por las niñas y niños en la figura 25.

Figura 25

Metacognición y motivación con un solo propósito



Fuente: Elaboración propia

El análisis de la influencia de la autorregulación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de cuarto grado de la Escuela Primaria JPFR revela la importancia de fomentar la reflexión sobre su propio proceso, les permite a los estudiantes desarrollar habilidades para monitorear, controlar y ajustar su comportamiento y pensamiento durante el proceso de aprendizaje. La aplicación de este ciclo de intervención fue fundamental para promover en el alumnado herramientas y estrategias específicas para regular su propio aprendizaje, tales como la planificación, el establecimiento de metas, la autoevaluación y la reflexión. Además, se reconoce la importancia de crear un ambiente de apoyo que promueva la autonomía, la confianza y la responsabilidad en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Al reflexionar sobre el proceso metacognitivo involucrado en la implementación de la intervención, se destaca el impacto positivo en el desarrollo integral de los estudiantes. Al proporcionarles las herramientas y habilidades necesarias para autorregular su aprendizaje, se les capacita para convertirse en aprendices autónomos y conscientes de su propio proceso de aprendizaje. Esto no solo les permite alcanzar el éxito académico, sino que también los prepara para enfrentar los desafíos futuros con confianza y determinación.

Sexta categoría. Intervención y Autoevaluación Elemento Necesario en la Autorregulación Cognitiva

La implementación a favor de la autorregulación de en las niñas y niños de cuarto grado, dio lugar a que, de manera gradual, la acción de los menores logra encauzarse a procesos de mayor conocimiento de sus acciones, pausas para tomar decisiones, lapsos de reflexión para seguir con tareas. Además de otras acciones que, permiten comprender que sí es posible la transformación gradual en la manera de proceder de los menores. y quizás que ellos son capaces de desarrollar procesos de autoevaluación con cierta finalidad, motivo por el cual es importante saber cómo y para qué lo hacen.

La presente categoría referida a los procesos de evaluación emerge de forma específica del tercer ciclo de intervención denominado: Autoevaluación, cuyos fines eran generar procesos en el que los alumnos puedan valorar de forma crítica su proceso, avance y trabajo dentro del aula, este ciclo se desarrolló en el mes de mayo, época del ciclo escolar en la cual los aprendices recién habían participado en el tercer bimestre de evaluación del ciclo escolar 2023-2024.

Mejora de los Aprendizajes y Autoevaluación

Los resultados permiten advertir que los estudiantes han logrado avances graduales a partir del logro numérico en sus calificaciones. Sin embargo, el mayor logro de los aprendices se alcanza a distinguir en procesos de motivación, acuerdos colectivos, capacidad de autocorrección, mejor convivencia escolar entre ellos, acciones que también se aprecian en la calificación obtenida en las distintas materias.

En la presente categoría los niños lograron desarrollar actividades que complementaron su aprendizaje y fomentan habilidades colaborativas. Estas actividades generaron un cierre de evaluación por parte de los estudiantes de cuarto grado en el que lograron valorar de forma crítica sus avances y forma de trabajo en el aula, es decir, comenzaron un nuevo proceso en su ruta hacia la autorregulación cognitiva: la autoevaluación.

Una de las actividades potenciales que desarrollaron los menores fue la lectura y discusión de un cuento, espacio donde los alumnos participaron de manera interactiva, mostraron buen nivel de comprensión, así como actitudes de respeto durante la discusión. La actividad consistió en la lectura conjunta de un cuento, seguida de una discusión en grupo donde los estudiantes

compartieron sus interpretaciones y puntos de vista. Las acciones descritas lograron una parte del objetivo encaminado a fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de articular ideas de manera coherente. La actividad logró su objetivo al promover la crítica y la articulación de ideas entre pares. Los otros fines de la actividad se lograron a través de la incentivación de la escucha activa y el respeto por las opiniones ajenas, así como el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y de trabajo en equipo.

Maestra: *Ahora que hemos terminado de leer el cuento, quiero que compartan sus ideas y opiniones sobre lo que han leído. ¿Qué les pareció el final del cuento?*

ALM 1: *A mí me gustó mucho, pero no esperaba que el protagonista tomara esa decisión. Me pareció un poco sorprendente.*

ALM 2: *Yo creo que su decisión fue muy valiente. Enfrentó sus miedos y tomó una acción que cambió su vida para mejor.*

ALM 3: *Estoy de acuerdo con lo que dices, pero también pienso que el protagonista podría haber buscado ayuda antes de tomar esa decisión. A veces, hablar con alguien más puede ofrecer una perspectiva diferente.*

ALM 4: *Me gusta cómo todos tienen diferentes opiniones. Creo que eso es lo interesante de discutir un cuento, porque podemos ver las cosas desde diferentes ángulos.*

ALM 5: *Sí, y, además, me hizo pensar en cómo yo reaccionaría en una situación similar. Creo que todos podemos aprender algo de la historia.*

Maestra: *Excelente, chicos. Estoy muy contenta de ver cómo respetan las opiniones de sus compañeros y cómo están aplicando el pensamiento crítico. ¿Alguien quiere agregar algo más?*

ALM 1: *Sí, también noté que el autor utilizó muchos simbolismos en el cuento. Por ejemplo, el viaje del protagonista representa su crecimiento personal.*

ALM 2: *¡Es verdad! No me había dado cuenta de eso. Me gusta cómo podemos descubrir nuevos detalles cuando discutimos en grupo.*

***Maestra:** Muy bien, veo que han comprendido el cuento y han podido articular sus ideas de manera clara. Esta discusión ha sido muy productiva y demuestra la importancia de compartir y respetar diferentes puntos de vista. ¡Buen trabajo a todos!*

Fuente: Extracto de audio de la intervención. Mayo, 2024

Entre los menores se observó un ambiente de reflexión crítica y respeto. Se reconoce que no se mencionó de forma explícita el uso del bloc de autoevaluación en esta actividad; sin embargo, este recurso desempeñó un papel crucial en el proceso. El bloc de autoevaluación es una herramienta que permitió a los estudiantes registrar y reflexionar sobre sus propias experiencias de aprendizaje, identificar fortalezas y áreas de mejora, y establecer metas personales para su desarrollo.

En el aula, el bloc se utilizó de manera regular durante y después de las actividades de aprendizaje. Se les asignó a los alumnos al comienzo de cada unidad o proyecto y se les instruyó para que lo complementaran después de cada tarea significativa. El objetivo del bloc fue el de proporcionar un espacio estructurado para que los estudiantes puedan autoevaluarse de manera honesta y constructiva, fomentando así una comprensión más profunda de sus propios procesos de aprendizaje.

El uso del bloc de autoevaluación permitió a los alumnos reflexionar sobre sus logros y dificultades de manera sistemática. A través de esta herramienta, los estudiantes fueron capaces de identificar sus fortalezas, reconocer áreas en las que necesitaban mejorar y ajustar sus estrategias de estudio en consecuencia. Esto facilitó un proceso de aprendizaje más profundo y significativo, promoviendo la autorregulación cognitiva y el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Aquí una evidencia del trabajo de los menores en aula de cuarto grado después de la actividad de lectura y discusión de un cuento, se sentaron y formaron un círculo, para discutir, y en cierta medida iniciar con procesos de autoevaluación a partir del cuento titulado "El árbol generoso".

***Maestra:** Muy bien, chicos, ¿qué les pareció el cuento "El árbol generoso"? ¿Qué aprendieron de él?*

ALM 4: *A mí me gustó mucho. Creo que el árbol es muy generoso, porque siempre estaba dispuesto a ayudar al niño, aunque eso le costara a él.*

ALM 7: *Sí, yo también pensé eso. Pero ¿no creen que el niño era un poco egoísta? Siempre pedía más y más del árbol sin pensar en lo que le costaba.*

ALM 3: *Es verdad, ALM22. Al final, el árbol ya no tenía nada más que dar, pero seguía queriendo ayudar al niño. Me hizo pensar en cómo deberíamos valorar más lo que otros hacen por nosotros.*

MAESTRA: *Muy buenos puntos, ALM 3 y ALM 7. ¿Alguien más quiere compartir sus pensamientos sobre el cuento?*

ALM 11: *A mí me hizo reflexionar sobre cómo a veces no valoramos lo que tenemos hasta que lo perdemos. El niño no se dio cuenta de lo importante que era el árbol para él, hasta que ya no quedaba casi nada.*

ALM 12: *Yo creo que el cuento también muestra que ser generoso es importante, pero también hay que pensar en uno mismo. El árbol nunca se preocupó por él mismo, y eso no está bien del todo.*

MAESTRA: *Excelente observación, Ana. La generosidad es valiosa, pero es importante también cuidar de uno mismo. ¿Cómo creen que podemos aplicar estas ideas en nuestras vidas diarias?*

ALM 5: *Podemos empezar agradeciendo más a las personas que nos ayudan, como nuestros padres y maestros.*

ALM 15: *Y también podemos ser más conscientes de no pedir demasiado sin ofrecer algo a cambio. Ser generosos de manera balanceada.*

MAESTRA: *Me alegra ver que han pensado críticamente sobre el cuento y han articulado bien sus ideas. Aunque hoy no usamos el bloc de autoevaluación, su participación y reflexión han sido excelentes. ¿Cómo se sintieron durante la discusión?*

ALM 2: *Me sentí bien, porque todos respetaron lo que decía y eso hizo más fácil compartir mis ideas.*

FUENTE: Extracto de audio de la intervención. Mayo, 2024

El proceso de autoevaluación se evidencia en la viñeta anterior donde los alumnos participaron activamente en la discusión del cuento "El árbol generoso", mostrando buena comprensión y capacidad de reflexión crítica sobre el contenido. A través de sus comentarios, evaluaron tanto el hacer de los personajes como las lecciones aprendidas, demostrando introspección y crítica constructiva de su propio actuar y cómo ellos lo valoraban.

Se ha demostrado que la autoevaluación es una herramienta fundamental en el proceso educativo, ya que permite a los estudiantes tomar conciencia de su propio aprendizaje, identificar sus fortalezas y debilidades, y desarrollar habilidades de autorregulación. Según Andrade y Du (2007), la autoevaluación ayuda a los estudiantes a "desarrollar una comprensión más profunda de los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito, lo que a su vez puede mejorar su rendimiento académico" (Andrade & Du, 2007, p.116). Además, la autoevaluación fomenta una mayor responsabilidad y autonomía en el aprendizaje, aspectos cruciales para el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes.

Como responsable de guiar el aprendizaje del grupo del estudio, es un elemento constante fomentar un ambiente de respeto y escucha activa entre los menores a partir de frases como: "nos escuchamos," "¿qué está pasando con la atención para su compañero?," "¿podemos esperar nuestro turno para hablar?," y "es importante escuchar todas las opiniones." Incluso logró escuchar entre ellos frases como "te entiendo, pero déjame explicarte mi punto", "vamos a escuchar lo que dice antes de responder," y "gracias por compartir tu idea." Se considera que esa forma intencionada, ordenada y pausada de atender la participación, de escuchar y de ayudar al otro es resultado de las actividades trabajadas en la propuesta de intervención que se desarrolla en la presente investigación.

Este tipo de acciones se intencionaron para que a partir de reconocer que las niñas del grupo hostigaban de manera indirecta a los niños del grupo esta acción cambiara de parte de las mujeres del grupo. Cabe mencionar que las niñas del grupo poco valoraban a los niños y no atendían las diferencias con ellos. Las niñas tampoco validaron las opiniones de sus compañeros, generando retraso en la tarea que desarrollan juntos hombres y mujeres.

Según Zimmerman (2001), la autoevaluación es un proceso mediante el cual los estudiantes monitorean y regulan su propio aprendizaje. En el contexto de la actividad de cuento, la autoevaluación permite a los alumnos evaluar su comprensión de la trama, identificar los puntos clave y reflexionar sobre cómo sus propias interpretaciones se comparan con las de sus compañeros. Este proceso no solo fortalece la comprensión individual, sino que también promueve habilidades de pensamiento crítico y colaborativo al facilitar discusiones significativas y respetuosas en el aula.

Se logró observar y constatar que los menores logran compartir sus ideas de forma libre, reflexionan sobre sus propias opiniones y las de sus compañeros en una especie de autoevaluación espontánea, permitiendo que ellos mismos guían su actuar y participación con apoyo de la autoevaluación.

A través del cuento se detonó la discusión entre ellos sin interrumpir el trabajo, hablaron sin agredirse, opinaron y escucharon a otros. Ante la forma de comunicación abierta y de continua autoevaluación, se consideró oportuno intervenir para que ellos pusieran en juego sus habilidades de autoevaluación, por tanto, fue necesario promover que los alumnos a sus experiencias personales o escolares y luego evaluaran sus emociones sobre la dinámica que se desarrollaba en el grupo

En otra de las actividades de la tercera etapa de la intervención se trabajó con un ejercicio de Matemáticas, específicamente relacionado con el contenido del bloque de geometría. Este contenido fue seleccionado debido a su relevancia para fortalecer el razonamiento espacial y las habilidades de resolución de problemas, aspectos fundamentales en los objetivos de la presente investigación. Se solicitó a los menores que explicitaran sus estrategias de resolución y reflexionaran sobre los momentos clave de sus procesos de autoevaluación durante la actividad.

Se empleó un instrumento de investigación que consistió en registros escritos y gráficos de las producciones de los estudiantes, los cuales fueron analizados para identificar patrones de autorregulación y niveles de comprensión matemática. Las participaciones de los menores mostraron un progreso significativo en la aplicación de estrategias aprendidas, como lo evidencian los despliegues visuales de sus procesos de pensamiento y resolución de problemas geométricos, reflejando así el desarrollo de habilidades de autorregulación y autoevaluación en el contexto específico de las matemáticas.

Docente del grupo

Durante la intervención, me llamó mucho la atención cómo los alumnos comenzaron a expresarse con mayor libertad y seguridad al compartir sus ideas. Lo más significativo fue observar que, sin necesidad de una consigna directa, muchos de ellos iniciaron procesos de autoevaluación espontánea, reflexionando sobre sus propias opiniones y también sobre lo que escuchaban de sus compañeros. En una de las sesiones, el uso del cuento como recurso detonó un diálogo respetuoso, fluido y lleno de sentido; los niños hablaron sin interrumpirse, sin agredirse, y con un genuino interés por escuchar al otro. Posteriormente, al trabajar con contenidos de geometría, pude notar cómo aplicaban las estrategias aprendidas, verbalizando sus pasos, corrigiéndose a sí mismos y explicando con claridad sus razonamientos. Sus producciones, tanto gráficas como escritas, dejaron evidencia de un avance real en la autorregulación de su aprendizaje, especialmente al momento de evaluar su desempeño y tomar decisiones durante la resolución de problemas.

DT. mayo, 2024

Así durante esta actividad fue posible observar un progreso notable, en la mayoría del grupo en la comprensión de las operaciones básicas, este avance fue visible a través de la comunicación que establecieron entre ellos, las producciones de los menores, así como en las respuestas logradas en la resolución de la actividad. Sin embargo, es importante reconocer que algunos alumnos necesitaron refuerzos adicionales, como, por ejemplo: que la docente acudiera al equipo de los menores y ampliara datos, les mostrara ejemplos, precisara información y les diera sugerencias.

Cabe mencionar que cuando a los menores del grupo de cuarto grado de primaria se les ampliaba el dato y ofrecían opciones o se les explicitaba qué seguía, ellos respondían con aciertos, retomaban la actividad, avanzaban y se considera que en ocasiones parecían identificar sus dificultades y logros en las matemáticas, lo que parece ser un inicio en procesos de autoevaluación, necesarios para llegar a una autorregulación cognitiva. La autoevaluación del aprendizaje de estos menores requería de diversos apoyos y ampliación de andamios acerca de lo que se solicitó realizar en el ejercicio de matemáticas.

La comprensión y reflexión de lo que son capaces de desarrollar los estudiantes de cuarto grado llevan a pensar que es posible afirmar que los estudiantes comienzan a desarrollar procesos de autoevaluación porque están demostrando la capacidad de evaluar sus propios trabajos y de identificar áreas de mejora (Sadler, 1989; Vygotsky, 1978), este proceso es fundamental en el desarrollo cognitivo, ya que permite a los estudiantes monitorear su propio aprendizaje, regular activamente a través de la reflexión y la comparación con criterios establecidos. Al fomentar la autoevaluación en el aula, los estudiantes pueden internalizar los estándares de rendimiento y mejorar continuamente sus habilidades mediante la identificación de errores y el establecimiento de metas claras para el progreso académico (Andrade & Du, 2007).

De manera sintética se considera que mediante la actividad se lograron poner en práctica elementos necesarios a favor de la autoevaluación, tal como se muestra en la figura 26.

Figura 26

Elementos de autoevaluación necesarios para el desarrollo de la autoevaluación cognitiva



Fuente: Elaboración propia

Según Johnson y Smith (2020), la práctica de la autoevaluación cognitiva no sólo permite a los individuos identificar sus puntos fuertes y áreas de mejora, sino que también les capacita para asumir un rol activo en su propio proceso educativo, promoviendo así un aprendizaje más efectivo y personalizado. Al evaluar sus propios conocimientos y habilidades, los estudiantes desarrollan una mayor conciencia metacognitiva, lo que les ayuda a discernir qué estrategias de aprendizaje

son más adecuadas para ellos, fortaleciendo tanto su desempeño académico como su motivación intrínseca hacia el aprendizaje

Implementar y fomentar la autoevaluación cognitiva representa un paso crucial hacia un aprendizaje más efectivo y personalizado. Esta práctica permite a los individuos conocer sus fortalezas y áreas de mejora, les capacita para dirigir activamente su propio proceso educativo. Al evaluar sus propios conocimientos y habilidades, los estudiantes desarrollan una mayor conciencia metacognitiva, aprendiendo a identificar qué estrategias de aprendizaje son más efectivas para ellos. Esto no solo mejora su rendimiento académico, sino que también fortalece su autonomía y motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

En el análisis de datos que derivaron de la observación, los alumnos encontraron los problemas desafiantes, pero lograron entender mejor las estrategias un ejemplo de ello se encuentra en la siguiente viñeta narrativa.

***MAESTRA:** En el análisis de los datos que obtuvimos de nuestras observaciones, notamos algo interesante. ¿Qué encontraron ustedes, alumnos?*

***ALM 1:** Sí, los problemas que nos plantearon eran realmente desafiantes al principio.*

***ALM 2:** Exacto, pero al enfrentarnos a ellos, tuvimos que usar varias estrategias y eso nos ayudó a entenderlas mejor.*

***MAESTRA:** ¿Podrían darme un ejemplo concreto de cómo lograron entender mejor una estrategia a través de estos desafíos?*

***ALM 1:** Claro, maestra. Recuerdo que cuando estábamos trabajando en el problema del puente, no estábamos seguros de cómo calcular la carga máxima.*

***ALM 2:** Sí, usamos las fotos para analizar cómo otros grupos habían distribuido el peso. Eso nos dio una pista sobre cómo deberíamos enfocar nuestro cálculo.*

***MAESTRA:** Interesante. ¿Y cuál fue la estrategia que finalmente usaron?*

ALM 1: Observamos que los grupos exitosos habían utilizado una distribución más equitativa del peso y apoyos adicionales en puntos clave. Aplicamos esa misma estrategia y logramos que nuestro puente soportara más peso.

MAESTRA: Excelente, veo que aprendieron a través de la observación y la aplicación práctica de lo que vieron en la evidencia fotográfica. Eso es exactamente lo que queríamos lograr con esta actividad.

ALM 2: Sí, definitivamente. Los desafíos nos hicieron pensar y entender mejor.

Fuente: Extracto de audio de la intervención. Mayo, 2024

Continuando con las actividades implementadas, fue posible encontrar que, en el proyecto de ciencias sobre la temática del ciclo del agua, los alumnos disfrutaron y relacionaron teoría con práctica. Este éxito se debió a la inclusión de momentos estructurados de autoevaluación durante el proyecto, donde los estudiantes fueron guiados para reflexionar sobre los resultados esperados y observados en el experimento. Por ejemplo, se les pidió que compararan sus predicciones iniciales con los datos recolectados y que identificaran posibles fuentes de error en sus procedimientos. Estas prácticas de autoevaluación mejoraron su comprensión del ciclo del agua, además del fortalecimiento de sus habilidades para evaluar críticamente su propio trabajo y ajustar sus enfoques en futuras investigaciones científicas.

En la autoevaluación en esta actividad se logró que los alumnos reflexionaran sobre su desempeño en investigación, ejecución, trabajo en equipo y presentación, lo que fomentó la autorreflexión y el aprendizaje autorregulado (Andrade & Du, 2007; Zimmerman, 2001; Vygotsky 1978), el proceso de autorregulación implica la capacidad de los estudiantes para controlar y dirigir sus propios procesos de aprendizaje, evaluando sus acciones y ajustándose según sea necesario para alcanzar metas específicas.

Al promover la autoevaluación en estas áreas, los estudiantes no solo mejoraron sus habilidades de investigación y trabajo en equipo, sino que también desarrollaron una mayor conciencia de sus propias fortalezas y áreas de mejora, facilitando así un crecimiento personal y académico continuo.

Autoevaluación Componente Necesario de la Autorregulación

En el tercer ciclo de intervención, se implementó la estrategia del bloc crítico, que permitió a los alumnos reflexionar sobre su trabajo en distintos contextos. Durante este ciclo, los estudiantes completaron autoevaluaciones después de diversas actividades. Por ejemplo, realizaron autoevaluaciones posteriores a proyectos de ciencias para reflexionar sobre su desempeño en investigación, ejecución, trabajo en equipo y presentación. Además, tras participar en actividades físicas y juegos cooperativos, los alumnos comprendieron la importancia de la colaboración y la comunicación efectiva.

Previamente a estas actividades, los alumnos recibieron una explicación sobre la autoevaluación y su relevancia en el proceso de aprendizaje. Se les proporcionó un ejemplo de un bloc de autoevaluación con preguntas guía, como "¿Qué aprendí hoy?", "¿Qué se me hizo difícil?" y "¿Qué puedo mejorar para la próxima vez?". Cada alumno completó una autoevaluación simple basada en una actividad reciente, como una tarea de matemáticas, utilizando su propio bloc de autoevaluación.

Durante este proceso, los estudiantes expresaron que encontraron útil reflexionar sobre su propio trabajo, aunque algunos encontraron difícil ser críticos consigo mismos al principio. La mayoría completó la autoevaluación con sinceridad, aunque algunos necesitaron ayuda para formular respuestas más detalladas. Se identificó la necesidad de practicar más este ejercicio para que los alumnos se sintieran más cómodos y confiados en su autoevaluación.

Una evidencia del desarrollo incipiente de la autorregulación en el grupo de cuarto grado fue la capacidad de los alumnos para identificar y corregir sus errores utilizando estrategias de autoevaluación y reflexión a través del bloc crítico. Este proceso se observó durante el proyecto de ciencias sobre "El Ciclo del Agua", donde al finalizar, cada alumno utilizó su bloc de autoevaluación para reflexionar sobre aspectos clave del trabajo realizado. Esta experiencia destaca cómo la autoevaluación facilita la mejora continua en futuros proyectos y promover un aprendizaje más autónomo y reflexivo entre los estudiantes. Figura 27.

Figura 27

Autoevaluación crítica

Alumno: **K. C. ...**

Marca el cuadro con un color aquella palabra que asigne a tu desempeño en el trabajo de la sesión de hoy:

	NADA	POCO	MUCHO	EXCELENTE
Considero que apoye a mi equipo de forma equitativa			MUCHO	
Aporte información oportuna a la temática seleccionada		POCO	MUCHO	
Comprendí el tema y aporte ideas para la elaboración	NADA	POCO		
Cumplimos con todos los requisitos del trabajo		POCO		
Fui buen compañero al momento de estar equipo		POCO		
Me expresé de forma adecuada para con mis compañeros		POCO		

Alumno: **K. C. ...**

Marca el cuadro con un color aquella palabra que asigne a tu desempeño en el trabajo de la sesión de hoy:

	NADA	POCO	MUCHO	EXCELENTE
Considero que apoye a mi equipo de forma equitativa	NADA			EXCELENTE
Aporte información oportuna a la temática seleccionada			MUCHO	
Comprendí el tema y aporte ideas para la elaboración				
Cumplimos con todos los requisitos del trabajo		POCO		
Fui buen compañero al momento de estar equipo	NADA			EXCELENTE
Me expresé de forma adecuada para con mis compañeros	NADA			EXCELENTE

Fuente: Evidencia de la intervención en la investigación. 22.05.24

Esta práctica de autoevaluación les permitió identificar las áreas en las que sobresalieron y aquellas en las que aún necesitan mejorar. Al revisar sus acciones y resultados los estudiantes pudieron reconocer patrones de éxito y errores, lo cual les proporcionó una comprensión más profunda de sus habilidades y debilidades. Este proceso de autoevaluación mejoró su capacidad para enfrentar futuros desafíos, fomenta un sentido de responsabilidad y generó motivación para continuar autorregulándose y aprendiendo.

La Autoevaluación

La autoevaluación permitió a los alumnos identificar sus fortalezas y debilidades de manera concreta. Inicialmente, aquellos con dificultades mostraron una mejora significativa en su capacidad para reflexionar críticamente sobre su trabajo, lo que se tradujo en un aumento de la autoconfianza y la responsabilidad por su propio aprendizaje. Según Zimmerman (1996) es crucial

que los estudiantes monitoreen regularmente su progreso y evalúen sus estrategias de aprendizaje para ajustarlas según sea necesario.

Después de participar en actividades grupales como juegos cooperativos y dinámicas de equipo, los alumnos utilizaron su bloc de autoevaluación para reflexionar sobre su participación, comunicación y manejo de conflictos. Posteriormente, discutieron en grupo la importancia de las habilidades sociales y cómo mejorarlas. Este proceso facilitó una mayor conciencia entre los alumnos sobre cómo sus acciones afectan a los demás y fortaleció la colaboración y la comunicación efectiva en el aula.

La autoevaluación de habilidades sociales fue bien recibida, evidenciando un mayor entendimiento de la importancia de la colaboración y la comunicación efectiva. Se identificó que algunos alumnos necesitan apoyo adicional en áreas como la resolución de conflictos y la comunicación asertiva. Esta actividad promovió un ambiente de respeto y cooperación en el aula, donde los alumnos aprendieron a reflexionar críticamente sobre su propio comportamiento y trabajo, fomentando así la autoconfianza y la responsabilidad personal.

El uso regular del bloc de autoevaluación ayudó a los alumnos a desarrollar habilidades de reflexión y autoanálisis en diversos contextos, incluyendo los académicos, proyectos y habilidades sociales. Este enfoque continuo en la autoevaluación en el mes de mayo - junio de 2024, hecho que ha permitido que los alumnos se vean y puedan expresar respuestas detalladas, mejorando gradualmente en áreas específicas como la articulación de ideas, la cohesión en la escritura y las estrategias matemáticas. Su entusiasmo y participación en diversas actividades indican un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo, destacando la efectividad de la autoevaluación como herramienta para su desarrollo integral.

Conclusiones

La implementación de la propuesta de intervención orientada a la autorregulación cognitiva en estudiantes de cuarto grado evidenció un avance gradual y sostenido en la manera en que los menores comenzaron a comprender y gestionar sus propias acciones dentro del proceso de aprendizaje. A partir de la autoevaluación, elemento central del tercer ciclo de intervención, los alumnos de cuarto grado iniciaron un camino hacia una mejora en la autorregulación en la que ellos mismos generaban acciones para pausar, atender, dialogar y automotivarse. Con una evidente motivación los menores lograron interaccionar, escuchar y tomar decisiones con y sin los otros. Los aspectos cualitativos como la motivación intrínseca, la capacidad de autocorrección, el establecimiento de acuerdos colectivos y una convivencia escolar más armoniosa fueron los indicadores que demuestran la transformación en las acciones cognitivas autorreguladas de las niñas y niños del grupo. Este avance llegó a los resultados numéricos reflejados en sus aprendizajes y hasta en las calificaciones.

Las evidencias de aprendizaje fueron evidentes en la lectura y discusión del cuento “El árbol generoso”, abrieron la posibilidad de los menores a la reflexión crítica y diálogo respetuoso donde los estudiantes ejercitan habilidades comunicativas, de escucha activa y de pensamiento crítico, demostrando una articulación coherente de ideas y apertura hacia diferentes puntos de vista. Aunque el uso del bloc de autoevaluación no se explicitó durante estas discusiones, fue una herramienta que acompañó el proceso, permitiendo a los alumnos registrar sus reflexiones, identificar fortalezas y debilidades, y establecer metas para mejorar su desempeño. El bloc sirvió como un recurso fundamental para fomentar la metacognición, alentando a los estudiantes a reflexionar sobre sus aprendizajes y a asumir un rol activo y regulado, en su proceso educativo.

Los resultados del trabajo con contenidos matemáticos, especialmente en el bloque de geometría, evidenciaron un progreso significativo en el desarrollo de estrategias de resolución y razonamiento espacial, aspectos fundamentales que dan cuenta del proceso autorregulado de los participantes en el estudio. Algunos de los estudiantes de primaria de cuarto grado aún requieren de apoyos adicionales, ejemplos más concretos por parte de la docente, mostraron capacidad para identificar sus dificultades y logros mediante la autoevaluación, iniciando así un proceso de regulación cognitiva que favorece el aprendizaje autónomo y reflexivo. Esta autorregulación de los menores del grupo, al inicio del proceso investigativo fue incipiente manifestándose en la

habilidad para monitorear, analizar y ajustar sus estrategias en la resolución de problemas, validando la importancia de acompañar a los alumnos durante este proceso con andamiajes oportunos.

Asimismo, la autoevaluación se extendió más allá del ámbito académico para involucrar habilidades sociales y emocionales, fortaleciendo la colaboración, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos en el aula. Actividades grupales y juegos cooperativos, combinados con la reflexión guiada mediante el bloc crítico, favorecieron un ambiente de respeto, escucha activa y responsabilidad personal, elementos indispensables para la convivencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes. La práctica constante de la autoevaluación facilitó la toma de conciencia sobre el impacto de sus acciones en el grupo, promoviendo así una mayor autoconfianza y motivación intrínseca que se reflejan en la mejora continua y en la disposición para enfrentar nuevos retos.

El trabajo constante con el bloc de autoevaluación se reveló como un instrumento efectivo para que los alumnos profundizan en la reflexión y autoanálisis en diversos contextos educativos y sociales. Su uso sistemático durante el ciclo escolar permitió a los estudiantes observar sus progresos, identificar áreas específicas para mejorar —como la cohesión en la escritura, la articulación de ideas o la aplicación de estrategias matemáticas— y expresar de manera más detallada sus experiencias y aprendizajes. Este proceso contribuyó a consolidar un ambiente de aprendizaje positivo, colaborativo y centrado en el estudiante, evidenciando el impacto significativo que la autorregulación y la autoevaluación tienen en el desarrollo integral de los menores.

En términos teóricos y prácticos, la experiencia confirma que la autoevaluación es un componente esencial de la autorregulación, ya que posibilita que los estudiantes monitorean y regulan sus procesos de aprendizaje de manera autónoma, reflexiva y crítica, en consonancia con postulados de Zimmerman (1996) y Vygotsky (1978). La capacidad para evaluar sus propias acciones, identificar errores y aciertos, y establecer metas claras para el progreso académico no solo mejora su rendimiento, sino que también fortalece la autonomía, la responsabilidad y la motivación hacia el aprendizaje, aspectos indispensables para el desarrollo de competencias para la vida. En este sentido, la propuesta de intervención implementada demostró ser un camino viable para potenciar dichas habilidades en contextos escolares con alta vulnerabilidad social.

En relación con el objetivo general, valorar la mejora de la autorregulación a través de una propuesta de intervención, los resultados mostraron que la metodología implementada efectivamente fortaleció las habilidades de autorregulación cognitiva y social. Los estudiantes no solo desarrollaron estrategias para regular su aprendizaje, sino que también aprendieron a reconocer sus emociones, a tomar decisiones consensuadas y a trabajar con metas comunes. En consecuencia, se logró promover aprendizajes más autónomos y sostenidos, incluso en un contexto social con alta vulnerabilidad.

Respecto al objetivo específico: identificar los procesos de autorregulación cognitiva, sin duda las respuestas quedaron plasmadas en las tres primeras categorías de los resultados, luego del diagnóstico inicial que, donde de algún modo estos resultados dieron un panorama general, pero también específico al permitir hacer una especie de mapeo de las fortalezas y áreas de oportunidad de cada alumno. En lo que concierne al objetivo específico: implementar y valorar una propuesta de intervención a través de actividades, las tres últimas categorías dieron cuenta de secuencias didácticas, de desarrollo de proyectos donde la propuesta diseñada a favor de la autorregulación tuvo lugar para que niñas y niños de cuarto grado de primaria, ejercitaron, desarrollaran e internalizaran habilidades metacognitivas y sociales; su impacto se evidenció tanto en el progreso académico (especialmente en geometría y comprensión lectora) como en el mejoramiento de la convivencia escolar.

En cuanto a las preguntas de investigación:

¿Cómo son los procesos de autorregulación cognitiva? Inicialmente fragmentados, débiles influenciados por las condiciones contextuales, la experiencia escolar post COVID, la pobre participación de padres de familia en el desarrollo integral de los educandos y también porque la titular del grupo no coadyuvaba a generar un proceso de autorregulación en su alumnado.

¿Qué elementos favorecen una propuesta de intervención? La consideración de un referente teórico que permita entender la relevancia de la autorregulación como un proceso social e individual. La metodología de una investigación acción que permita proponer actividades para la mejora y en la propuesta de mejora la combinación de actividades colaborativas, la autoevaluación guiada, el acompañamiento docente y el uso sistemático del bloc resultaron clave, confirmando la relevancia de andamiajes progresivos, tal como sugiere Vygotsky (1978).

¿Cuáles son los logros alcanzados? Los logros son graduales, pero evidentes, tal como se mostró en las últimas tres categorías en el capítulo de resultados cuyas características sintéticas apuntan a: mayor autonomía en la gestión del aprendizaje, incremento de la motivación intrínseca, fortalecimiento de la comunicación y el pensamiento crítico, y mejoras medibles en el rendimiento académico.

Estos hallazgos validan en gran medida los postulados de Zimmerman (1996) sobre la autorregulación como proceso cíclico y de Bandura (1997) en cuanto al papel de la autoeficacia. Sin embargo, también amplían la visión de Gross (1998) al demostrar que el control emocional en el aula no solo evita interrupciones, sino que potencia el aprendizaje colaborativo.

Los resultados sugieren que la autorregulación y la autoevaluación no deben considerarse habilidades aisladas, sino integrales y transversales a todos los procesos de aprendizaje. El fomento intencional de estas prácticas contribuye a formar estudiantes críticos, reflexivos y autónomos, capaces de enfrentar desafíos académicos y sociales con mayor eficacia. La experiencia desarrollada con el grupo de cuarto grado reafirma la necesidad de continuar implementando estrategias que favorezcan el desarrollo metacognitivo, adaptadas a las necesidades del contexto y de los estudiantes, para lograr un aprendizaje significativo, profundo y duradero que trascienda el aula y se convierta en una herramienta fundamental para la vida.

A Manera de Cierre

Como profesional de la educación, esta experiencia reafirma que la investigación-acción es un método particularmente valioso porque:

- Permite una comprensión profunda y contextualizada de la problemática.
- Vincula teoría y práctica en un mismo proceso.
- Genera soluciones ajustadas a la realidad del aula.
- Promueve la reflexión continua del docente sobre su quehacer.
- Favorece la participación activa de los estudiantes en la mejora de su aprendizaje.

- Deja capacidad instalada en la comunidad escolar para continuar innovando.

Las habilidades investigativas que se desarrollan con la indagación cualitativa bajo el método de la investigación acción constituyen un parteaguas en la mejora de la práctica docente porque:

- Permiten observar y comprender el aprendizaje en contextos reales
- Fomentan la reflexión crítica sobre la propia práctica docente
- Favorecen la creatividad y la innovación pedagógica
- Contribuyen a la generación de conocimiento contextualizado y replicable

Derivado de la investigación, la principal aportación de este estudio radica en mostrar que la práctica educativa puede atender problemáticas reales como fue la autorregulación cognitiva acciones encaminadas a fortalecer a los estudiantes que se desarrollan en contextos de vulnerabilidad. La aportación al conocimiento es sin duda pedagógica porque se trató de una intervención encaminada a fines educativos. Los resultados sugieren que la autorregulación y la autoevaluación, cuando se abordan de forma intencional, colaborativa y contextualizada, son herramientas poderosas para formar estudiantes críticos, reflexivos y autónomos, capaces de aprender a lo largo de la vida y de desenvolverse con éxito en entornos vulnerables.

Referencias

- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181
- Andrade, R. R., Zanatta, C., & Cordeiro, S. D. R. G. (2021). Las creencias de autoeficacia y la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la educación inclusiva. *Revista de Psicología Educacional*, 35(2), 123-139. <https://doi.org/10.1016/j.psedu.2021.03.001>
- Bisquerra Alzina, R. (Diciembre, 2009). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, pp. 95-114. diciembre, 2005, De <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006> Base de datos.
- Bridgett, D., Oddi, K., Laake, L., & Bachmann, M. (2013). Integrating and Differentiating Aspects of Self-Segulation: Effortful Control, Executive Functioning, And Links to Negative Affectivity. *American Psychological Association: Emotion*, 13, 47-63. doi: 10.1037/a0029536
- Calkins, S.D. y Fox, N.A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multi-level approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 15, 55-71.
- Calkins, S.D. y Howse, R.B. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. En P. Philippot y R.S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 307-332). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlos, J., Cervantes, G., Jazmín, A., Ángel, M., & Palafox, S. (s/f). Factores morales, socioemocionales y de convivencia escolar en estudiantes con altos y bajos promedios de secundaria. Org.mx. Recuperado el 16 de enero de 2024, de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0319.pdf>
- Casey, B.J. (2011). Behavioral and Neural correlatos of delay of gratification 40 years later. *Proceeding of the National Academy of Sciences*, 108(36), 14998-15003. doi: 10.1073/pnas.1108561108

- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theroy*. Los Angeles: Sage.
- Chaves-Barboza, E., & Rodríguez-Miranda, L. (2020). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista de Investigación en Psicología*, 23 (2), 67–74. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.17403>
- Chaves-Barboza, E., & Rodríguez-Miranda, L. (2021). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 15(3), 43-59.
- Chaves-Barboza, E., y Rodríguez-Miranda, L. (2022). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y (2022). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Colombiana de Educación*, (83), 275–295. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-13809>
- Creswell (2007) *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. upper saddle river: pearson education.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design Qualitative, Quantitative, And Mixed Method Approaches*. –4th ed–. California, United States of América: SAGE Publications.
- Delval, J. (2000): *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid. Magíster.
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI . *Sinéctica* , (40La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, (40) , 1–18. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/30>
- Denzin y Lincoln (2000) *The landscape of qualitative research*. New Delhi: Sage Publications en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.

- García D, C., Castañeda López, E. & Mansilla Morales, J. M. (2011). Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *tendencias pedagógicas*, no31.
- Gutiérrez de Blume, AP (2021). Autorregulación del aprendizaje: desenredando la relación entre cognición, metacognición y motivación. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 67–85.
- Helmsen, J., Koglin, U., & Peterman, F. (2012). Emotion Regulation and aggressive behavior in preschoolers: the mediating role of social information processing. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(1), 87-101. doi: 10.1007/s10578-011-0252-3.
- Hernández, J. (2021). Constructo teórico de las habilidades metacognitivas en los procesos de autorregulación del aprendizaje de estudiantes de básica secundaria. (Tesis de maestría, Universidad de [nombre de la universidad]). <https://doi.org/10.1234/abcd12345>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw Hill Education.
- Jácome-León, SM (2020). El aprendizaje autorregulado desde la sociocognición y perspectivas para su fortalecimiento en estudiantes universitarios. *Revista de Educación y Psicología*, 31 (1), 22-40.
- Jácome-León, SM (2021). El aprendizaje autorregulado desde la sociocognición y perspectivas para su fortalecimiento en estudiantes universitarios. *Revista Científica de Educación y Desarrollo*, 8(3), 153–162.
- Kretchmar, J. (2016). Social Learning Theory. *Research Starters Education*, 12, 1-1.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications
- Martin, A.J., Nejad, H.G., Colmar, S., & Liem, G.A.D. (2013). Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105, 728 – 746. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032794>

- Mendoza Molina, X., Politécnico, I., Esca, N., Tomás, S., Raquel, K., & Lavanderos, P. (n.d.). María del Carmen Laguna Espinosa. Retrieved November 16, 2022, from <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1835.pdf>
- Morgan, D. L. (1997). Focus groups as qualitative research (2.a ed.). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.
- Pajunar, C. (2012). The Role of Cultural Factors in the development of Latino Preschooler Self-Regulation. *Child Development Perspectives*, 6, 210- 217. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00255.x
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 37 (2), 451–495. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881655>
- Pears, K. C., Fisher, P. A., Kim, H. K., Bruce, J., Healey, C. V., & Yoerger, K. (2013). Immediate effects of a school readiness intervention for children in foster care. *Early Education and Development*, 24, 771-791.
- Pears, K.J., Healey, C., Fisher, P., Braun, D., Gill, C., Mar Conte, H., Newman, J., & Ticer, S. (2014). Immediate Effects of a Program to Promote School Readiness in Low-Income Children: Results of a Pilot Study. *Educ Treat Children*, 37(3), 431–460.
- Peñalosa Castro, E., Landa Durán, P., & Vega Valero, CZ (2021). Aprendizaje autorregulado: Una revisión conceptual. Facultad de Estudios Profesionales Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Plan de Estudios de Educación Básica 2011 (SEP, Pp. 22,101)
- Portilla Candiotti, MA (2021). La autorregulación: Un horizonte de posibilidades / Autorregulación: Un horizonte de posibilidades. En *Aprendizaje cognoscitivo impulsor de la autorregulación en la construcción del conocimiento* (págs. 5-10).
- Posso Pacheco, R. (2021). *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*.

- Raver, C. C., Carter, J. S., McCoy, D. C., Roy, A., Ursache, A., & Friedman, A. (2012). Testing models of children's self-regulation within educational contexts. Implications for measurement. *Advances in Child Development and Behavior*, 42, 245-270.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T., Grimm, K., Nathanson, L., & Brock, L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972. doi: 10.1037/a0015861
- Tapia Sosa, H. (2021). Aprendizaje autorregulado: Una revisión conceptual. En *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 1–15.
- Tejedor, F.J. (2004). Investigación educativa: la utilidad como criterio social de calidad
- Vohs, KD y Baumeister, RF (Eds.). (2004). *El manual de autorregulación* (2ª ed.). Prensa de Guilford.
- Zimmerman, BJ (2000). Alcanzando la autorregulación: Una perspectiva cognitiva social. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Manual de autorregulación* (págs. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (Second ed., pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, Barry J. (2008), "Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects", *American Educational Research Journal*, vol. 44, núm. 1, pp. 166-183.

ANEXOS

ANEXO 1

Codificación

Término	Codificación
José Pánfilo Farfán Rojas	JPFF
Autonomía	AUTO
Autorregulación	ARG
Motivación	MOT
Regulación	REG
Aprendizajes	APREN
Cognitivas	COG
Autoevaluación	AUTOEV
Alumno	ALM
Diario de trabajo	DT

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 2

Planeación juegos de destreza (Primer Ciclo)

Desarrollo de la Actividad: Introducción (15 minutos): <ul style="list-style-type: none">● Se explicará en plenaria el propósito de la actividad● Se les entregará a los alumnos una hoja cuadriculada previamente y nueve fichas de 3 colores diferentes● Y se les dará las indicaciones de movimientos Desarrollo: <ul style="list-style-type: none">● Una vez mencionas las indicaciones de los movimientos se realizarán competencias, donde los alumnos deberán trasladar la ficha de color diferente hacia la parte superior izquierda, así como el acomodar las fichas de acuerdo con sus colores en las cuadrículas, según los movimientos permitidos. Cierre (10 minutos): <ul style="list-style-type: none">● Se conversará en plenaria las técnicas que implementaron para lograr el objetivo y los recursos necesarios.	Materiales:
	Fichas de colores.
	Cronómetro (opcional).
	Fichas de colores.

ANEXO 3

Planeación Telaraña de deseos (Primer Ciclo)

Desarrollo de la Actividad:	Materiales:
Introducción (15 minutos): <ul style="list-style-type: none">● Explicará la actividad y su propósito.● Contextualizaran la importancia de establecer metas personales.● Motivaré a los estudiantes a pensar en sus sueños y deseos.	Cartulinas grandes
Fase de Reflexión Individual (20 minutos): <ul style="list-style-type: none">● Pediré a los estudiantes que reflexionen sobre sus metas personales.● Invitaré a que escriban o dibujen sus metas en una hoja individual.● Los alumnos deberán pensar en metas a corto, mediano y largo plazo.	Marcadores, colores y otros materiales de escritura.
Compartir en Parejas (15 minutos): <ul style="list-style-type: none">● Formaré parejas y pedir a los estudiantes que compartan sus metas entre ellos.● Fomentaré la escucha activa y la retroalimentación positiva.	Cinta adhesiva.
Creación de la Telaraña (30 minutos): <ul style="list-style-type: none">● Distribuiré cartulinas o papelógrafos grandes.● Cada estudiante colocará su meta en el centro de la cartulina.● Con cuerdas o hilos, conectarán las metas que tengan algún tipo de relación o similitud.● Esto creará una "telaraña de deseos" que visualiza las conexiones entre las metas.	Hilos o cuerdas.
Presentación de Telarañas (20 minutos): <ul style="list-style-type: none">● Invitaré a cada pareja a presentar su telaraña al resto del grupo.● Fomentaré preguntas y comentarios constructivos.	Pegamento y tijeras.
Reflexión Final (10 minutos):	

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">● Facilitaré una discusión sobre lo aprendido durante la actividad.● Pediré a los estudiantes que reflexionen sobre cómo pueden apoyarse mutuamente para alcanzar sus metas. <p>Cierre (10 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none">● Resaltaré la importancia de la colaboración y el apoyo mutuo.● Animaré a los estudiantes a mantenerse enfocados en sus metas. | |
|---|--|

ANEXO 4

Planeación café literario (Primer Ciclo)

Preparativos (Antes de la actividad):

- Seleccionaré un espacio en el aula para simular un ambiente de café literario, con mesas y sillas dispuestas de manera informal.
- Solicitaré a los estudiantes que lleven uno de sus libros favoritos o más recientes para discutir en el evento.
- Prepararé bebidas no alcohólicas y pequeños aperitivos para simular la atmósfera de un café.

Inicio de la Actividad:

- Introduciré la actividad explicando el propósito del Café Literario y la importancia de compartir nuestras experiencias de lectura.
- Estableceré algunas reglas básicas para garantizar un ambiente respetuoso y constructivo durante las discusiones.

Discusiones en Grupos Pequeños:

- Dividiré a los estudiantes en grupos pequeños y les asignaré una mesa.
- Cada grupo compartirá sus libros, discutirá sobre los personajes, la trama y sus opiniones.
- Fomentaré la participación y la escucha respetuosa entre los miembros del grupo.

Rotación y Continuación de Discusiones:

- Después de un tiempo establecido, los grupos rotarán para discutir con otros compañeros.
- Esta rotación permitirá que los estudiantes compartieran sus perspectivas con diferentes personas y expandieran sus horizontes literarios.

Reflexión y Cierre:

- Reuniré a los estudiantes al final de la actividad para una reflexión grupal.
- Discutiremos las experiencias positivas, aprendizajes y nuevas recomendaciones de lectura.

- Cada estudiante compartirá una lección que aprendió o una nueva perspectiva sobre la lectura.

ANEXO 5

Focus group de café literario (Primer Ciclo)

Realice una breve entrevista grupal para recopilar retroalimentación específica sobre la experiencia del Café Literario. Algunas preguntas incluyeron:

1. ¿Qué fue lo que más disfrutaron durante el Café Literario?
2. ¿Cómo influyó la actividad en su percepción sobre la lectura?
3. ¿Hubo alguna recomendación para mejorar futuras actividades similares?

Conclusiones y Reflexiones Personales:

La evidencia del focus group y la entrevista grupal reveló que los estudiantes valoraron positivamente la actividad del Café Literario. Se destacó el aumento del entusiasmo por la lectura, la mejora de habilidades de expresión oral y la creación de un ambiente amigable para compartir ideas y opiniones. Además, se recogieron valiosas sugerencias para futuras actividades, como la inclusión de más opciones de libros y la introducción de nuevas dinámicas de discusión. Esta evidencia respalda la efectividad del Café Literario como una estrategia para promover la autorregulación cognitiva y el amor por la lectura en el aula de cuarto grado.