



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

TITULO: El aprendizaje estructurado para favorecer la motivación intrínseca y la atención en estudiantes de segundo grado de primaria

AUTOR: Aurora Rodríguez Blanco

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje estructurado, Motivación Intrínseca, Atención sostenida, Rutinas escolares, Práctica reflexiva

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN

INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL

BENEMÉRITA Y CENTENARIA

ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

GENERACIÓN

2022



2026

**“EL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO PARA FAVORECER LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y LA ATENCIÓN
EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA”.**

INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES.

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

PRESENTA:

AURORA RODRÍGUEZ BLANCO.

ASESORA:

MTRA. MARGARITA ISABEL DE LOS SANTOS GARCIA.

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DE 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 AURORA RODRÍGUEZ BLANCO.
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**"EL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO PARA FAVORECER LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y LA
ATENCIÓN EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA".**

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

en la generación 2022-2026 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 07 días del mes de JULIO de 2026.

ATENTAMENTE.

AURORA RODRÍGUEZ BLANCO.

Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

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



BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 26 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. RODRIGUEZ BLANCO AURORA
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, (X) Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, () Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

EL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO PARA FAVORECER LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y LA ATENCIÓN EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA

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

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTA. VANEE COVARRUBIAS CERVANTES

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

MTA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

MTA. MARGARITA ISABEL DE LOS SANTOS GARCÍA

Introducción	7
Diagnóstico del Contexto Educativo	9
Características de la Institución	9
Características del Grupo	9
Identificación de la Problemática	12
Justificación	14
Interés Personal Sobre el Tema y Responsabilidad Asumida Como Profesional de la Educación	15
Objetivos	16
Objetivo General	16
Objetivos Específicos	16
Diagnóstico	17
Aplicación de Instrumentos	18
Resultados	23
Análisis de Resultados	25
Identificación de Necesidades	31
Revisión Teórica que Argumenta el Plan de Acción	33
La Motivación en el Aprendizaje	33
La Atención como Proceso Cognitivo	34
Tipos de Atención	35
Aprendizaje Estructurado	37
Relación Entre Motivación, Atención y Aprendizaje Estructurado	39
Plan de Acción	41
Propósito del Plan de Acción	41
Diseño de la Intervención	42
Campo Formativo y Contenido Curricular	43
Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)	44
Espiral Autorreflexiva	46
Estrategias Implementadas	48
Recursos Empleados	55
Cronograma del Plan de Acción	56
Desarrollo del Plan de Acción	60
Intervención	60
Descripción de la Intervención	61
Análisis de Cada Estrategia	61
Horario Estructurado y Rutinas Diarias	61
Organizador Visual “Carro de Carreras”	69
Temporizador Visible	71
Implementación de Tarjetas de Metas	73
Actividad de Autoevaluación Diaria	74
Retroalimentación Formativa Individual	77

Exposición de Aprendizajes	80
Reaplicación de la Escala de Motivación	81
Evidencias de Cambio	86
Vinculación con la Teoría	87
Evaluación y Reflexión de la Intervención	89
Logros Alcanzados	89
Dificultades Encontradas	89
Ajustes Realizados	90
Impacto en la Motivación y la Atención	90
Transformación de la Práctica Profesional	90
Competencias que se Desarrollan Durante la Práctica	93
Competencia Genérica	93
Competencia Profesional	93
Relación con los Ejes Articuladores del Plan de Estudios 2022	94
Conclusiones y Recomendaciones	95
Recomendaciones	96
Para la institución escolar:	96
Para futuras investigaciones:	97
Referencias	98
Anexos	101

Lista de Figuras

Número	Título	Página
Figura 1	Escala de motivación intrínseca vs extrínseca	18
Figura 2	Actividad de encuentra y marca	20
Figura 3	Relación entre ítems y dimensiones de la escala Harter	25
Figura 4	Dimensiones de la motivación intrínseca	27
Figura 5	Dimensiones de la motivación extrínseca	28
Figura 6	Espiral de Investigación-Acción	45
Figura 7	Horario escolar pegado en el aula	48
Figura 8	Lista de cotejo para el horario	49
Figura 9	Representación del temporizador	50
Figura 10	Tarjetas para metas	51
Figura 11	Horario escolar	60
Figura 12	Lista de cotejo alumno 1, semana 1	62
Figura 13	Lista de cotejo alumno 1, semana 3	63
Figura 14	Lista de cotejo alumno 2, semana 1	64
Figura 15	Lista de cotejo alumno 2, semana 3	64
Figura 16	Lista de cotejo alumno 9, semana 1	66
Figura 17	Lista de cotejo alumno 9, semana 3	66

Figura 18	Avance por proyecto	68
Figura 19	Temporizador visible	70
Figura 20	Evaluación individual alumno 5	77
Figura 21	Evaluación individual alumno 10	78
Figura 22	Evaluación individual alumno 19	78
Figura 23	Dimensiones de la motivación intrínseca	83
Figura 24	Dimensiones de la motivación extrínseca	84

Lista de Tablas

Número	Título	Página
Tabla 1	Recopilación de respuestas de motivación intrínseca y extrínseca	22
Tabla 2	Relación entre los ejes articuladores, la planeación y el aprendizaje estructurado	43
Tabla 3	Procesos de Desarrollo de Aprendizaje y su relación con las estrategias	44
Tabla 4	Cronograma del plan de acción	55
Tabla 5	Plan de acción sistematizado	59
Tabla 6	Recopilación de respuestas de motivación intrínseca y extrínseca (Reaplicación)	82
Tabla 7	Evidencias de cambio	85

Introducción

El presente estudio de prácticas profesionales analiza la implementación del aprendizaje estructurado como estrategia pedagógica para favorecer la motivación intrínseca y la atención sostenida en estudiantes de segundo grado de educación primaria.

El aprendizaje estructurado se comprende como una forma de organización intencionada del proceso enseñanza-aprendizaje que combina instrucciones claras, secuencias lógicas, rutinas predecibles y apoyos visuales (Goldstein et al., 1989; Zabalza, 2007). Esta estrategia busca generar seguridad emocional, reducir la incertidumbre cognitiva y promover la autorregulación, elementos clave para fortalecer tanto la atención como la motivación en niños de 7 y 8 años.

Durante las jornadas de práctica profesional, identifiqué una problemática caracterizada por baja atención sostenida que no supera los 8 a 12 minutos (**dato obtenido mediante cronometraje sistemático durante las jornadas de observación, cuyo procedimiento se detalla en el apartado de Diagnóstico e instrumentos**), situación que posteriormente fue corroborada mediante los instrumentos diagnósticos y el predominio de la motivación extrínseca en el grupo. Ante esta situación, diseñé e implementé un plan de intervención basado en el enfoque de investigación-acción, que incluyó estrategias como horario estructurado, organizador visual “Carro de carreras”, temporizador visible, libreta de autoevaluación y exposiciones orales.

El informe inicia situando al lector en el diagnóstico del contexto educativo, las características de la institución y del grupo, la identificación de la problemática (baja atención sostenida y predominio de motivación extrínseca), el propósito, la relevancia y el interés personal por el tema.

Después, se detalla el diseño de la intervención basada en el aprendizaje estructurado, la fundamentación teórica, la espiral autorreflexiva, las estrategias implementadas (horario estructurado, organizador visual “Carro de carreras”, temporizador, libreta de autoevaluación, retroalimentación formativa y exposiciones orales), su ejecución, los ajustes realizados y el análisis de resultados.

A continuación, se valora el alcance de la intervención, se discuten los hallazgos en relación con los objetivos planteados y se proponen sugerencias para la institución y futuras investigaciones.

Finalmente, se incluyen las Referencias bibliográficas en formato APA 7ª edición y los Anexos con evidencias del proceso (planeaciones, instrumentos, libretas de autoevaluación y registros). Este análisis adquiere relevancia al alinearse con los principios

de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), fundamentalmente con los ejes de Inclusión, Pensamiento Crítico y Vida Saludable.

Diagnóstico del Contexto Educativo

Características de la Institución

La práctica profesional fue desarrollada en una escuela ubicada en la zona centro de la ciudad de San Luis Potosí, donde se concentra una parte importante de la economía y la vida social de la ciudad. La zona está conformada principalmente por áreas residenciales, espacios históricos y zonas comerciales. La participación económica es variada, en su mayoría se desarrollan trabajos informales enfocados en el sector comercial.

Estas condiciones socioeconómicas son relevantes porque influyen indirectamente en el entorno escolar, muchos estudiantes provienen de hogares donde los ingresos dependen de ocupaciones informales, la motivación en el aula puede estar relacionada con expectativas familiares o demandas externas y la necesidad de apoyar en actividades del hogar, lo que refleja una posible relación entre el contexto socioeconómico y la valoración que las familias otorgan a las calificaciones, aunque esto requeriría mayor evidencia para confirmarse.

Esto puede influir en la forma en que los estudiantes perciben la educación. Durante la observación y la comunicación con la docente titular, identifiqué que las familias presentan diversas condiciones laborales en familias donde predominan actividades comerciales o empleos informales, la escuela suele concebirse como una vía para acceder a mejores oportunidades de vida, según lo manifestado por la docente titular.

Como consecuencia, algunos estudiantes pueden orientar su esfuerzo principalmente hacia la obtención de calificaciones, reconocimientos o aprobación externa (dado que no se realizaron entrevistas formales a las familias, esta relación se considera una hipótesis contextual y no una conclusión demostrada del estudio), fortaleciendo formas de motivación extrínseca. Esta situación resulta relevante para la presente investigación, ya que permite comprender algunos factores contextuales que pueden relacionarse con el interés y la participación del alumnado en las actividades escolares.

Características del Grupo

La práctica la desarrollé en un centro educativo público de nivel primaria del turno matutino, ubicado en calle Damián Carmona, en la zona centro de la ciudad de San Luis Potosí. Más específicamente en un grupo de segundo grado, con 22 alumnos, siendo de estos 11 niñas y 11 niños en un rango de edad entre los 7 y 8 años, alumnos con diferentes perfiles, gustos y personalidades.

Entre los alumnos, asisten tres con rezago educativo, debido a que están en el proceso de adquirir la habilidad de lectura y/o escritura. También se encuentran dos estudiantes con necesidades específicas, uno diagnosticado con TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad) y otro con diagnóstico de TEA (trastorno del espectro autista), lo que puede requerir ajustes razonables en el ritmo de las actividades.

La dinámica del grupo se caracteriza por una participación variable del alumnado, lo que en algunas ocasiones requiere mayor atención y acompañamiento por parte de la docente en formación, la docente titular, la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el equipo institucional (directivos).

Dentro del grupo se identifican estudiantes que presentan dificultades en la autorregulación emocional, lo cual en determinados momentos impacta en el desarrollo de las actividades y en la atención del resto del alumnado. Estas situaciones han sido atendidas mediante el acompañamiento psicológico correspondiente, observándose avances progresivos en su integración al trabajo escolar y en su participación en el aula.

Asimismo, observé la presencia de estudiantes con intereses específicos muy definidos, quienes muestran comprensión de los contenidos abordados, aunque requieren mayor acompañamiento para integrarse plenamente a las actividades colectivas. En algunos casos, cuando enfrentan dificultades o perciben una atención de la maestra limitada, manifiestan emociones intensas que demandan intervención inmediata para favorecer su regulación emocional y su reincorporación al trabajo académico.

Ante estas situaciones, se implementan estrategias de atención a la diversidad, tales como adecuaciones en las actividades, trabajos diferenciados y un acompañamiento más cercano por parte de la maestra titular, con la finalidad de favorecer la participación, el bienestar emocional y el aprendizaje de todo el grupo.

Estas características permiten comprender mejor el origen de la problemática abordada en esta investigación. La diversidad de perfiles presentes en el grupo, las diferencias en los niveles de autonomía, las necesidades específicas de algunos estudiantes y las condiciones familiares y sociales influyen en su experiencia escolar.

Mi papel como docente en formación es dual: por un lado, actúo como participante que interactúa con los alumnos y media entre el conocimiento y quien desea conocerlo; y de investigadora que indaga sobre las problemáticas y aborda estrategias para mejorar el ambiente educativo. Existe un gran acompañamiento por parte del maestro titular, ya que conoce y aborda las problemáticas de manera constante, reconoce mejor el entorno de los

estudiantes, sus gustos e intereses y mantener una buena relación con la titular ha enriquecido mi trabajo tanto en lo práctico como en la realización de este documento.

Identificación de la Problemática

Durante las jornadas de práctica profesional en un grupo de segundo grado de primaria, identifiqué una problemática compleja con dos dimensiones interrelacionadas: la dificultad para mantener la atención sostenida y el predominio de motivación extrínseca.

En cuanto a la atención, los estudiantes mostraban frecuentes dificultades para mantenerla durante las actividades. Era común escuchar expresiones como: “Maestra, ¿qué sigue?” o “¿Qué tenemos que hacer?”, aun cuando las consignas habían sido explicadas previamente. Al mismo tiempo, observé distracciones frecuentes y una atención promedio sostenida de 8 a 12 minutos. Esta estimación se obtuvo mediante la observación directa durante las primeras dos semanas de la práctica, registrando el tiempo que los estudiantes permanecían enfocados en una actividad antes de distraerse o solicitar ayuda.

Respecto a la motivación, evidencié que el interés del grupo se centraba principalmente en la obtención de calificaciones y recompensas externas, más que en el proceso de aprendizaje o la satisfacción personal por el logro. Algunas expresiones recurrentes fueron: “¿Esto vale para calificación?” o “¿Cuántos puntos me va a dar?”, las cuales reflejan una preocupación por el resultado obtenido antes que por el aprendizaje mismo. Esta orientación extrínseca se manifestaba en una participación limitada, escaso interés por profundizar en los contenidos, y la percepción del trabajo escolar como una obligación que debía cumplirse para obtener una evaluación favorable.

En este contexto, surgió la necesidad de reflexionar sobre la organización de las actividades y el ambiente de aprendizaje, considerando que la falta de claridad, secuencia o previsibilidad en las tareas podía contribuir a la dispersión y al desinterés del alumnado. A partir de esta problemática, se plantea el aprendizaje estructurado como una alternativa pedagógica que permite brindar mayor organización, seguridad y acompañamiento a los estudiantes, con la finalidad de favorecer la atención sostenida y fortalecer la motivación hacia el aprendizaje.

Se considera que una organización más estructurada puede favorecer un clima de aula más positivo, generando mayor interés y despertando un gusto por aprender, lo que contribuiría a que los docentes encuentren condiciones más favorables para gestionar los periodos de atención del alumnado, así como avanzar de una atención dispersa a una sostenida.

Este informe aporta evidencias sobre cómo la estructuración pedagógica del ambiente puede favorecer la atención y la motivación intrínseca en estudiantes de educación primaria.

Ante el predominio de conductas asociadas a la motivación extrínseca y las dificultades para mantener la atención durante las actividades escolares, planteé la necesidad de implementar una intervención basada en el aprendizaje estructurado para analizar su contribución al fortalecimiento de la motivación intrínseca y la atención sostenida de los estudiantes.

¿De qué manera el aprendizaje estructurado favorece la motivación intrínseca y la atención sostenida en estudiantes de segundo grado de educación primaria?

La problemática la delimité al grupo de segundo grado “B” de una escuela primaria pública ubicada en la zona centro de San Luis Potosí, durante el periodo del ciclo escolar 2025-2026. Se excluyeron factores externos como el contexto familiar o condiciones socioeconómicas, centrando el análisis en las dinámicas observables dentro del aula y en la organización pedagógica.

Justificación

A lo largo de mi trayectoria escolar y formativa, observé que muchos estudiantes parecen disminuir gradualmente su interés por aprender conforme avanzan a niveles educativos superiores, percibiendo en ocasiones las actividades académicas como una obligación más que como una oportunidad para adquirir nuevos conocimientos. Esta situación puede afectar su participación en las actividades escolares y limitar el disfrute de su experiencia educativa.

Ante este panorama, consideré necesario trabajar a partir de un proceso cognitivo fundamental: la motivación. De acuerdo con Schunk et al. (2008), la motivación puede entenderse como el proceso que inicia y mantiene conductas orientadas a metas, permitiendo que el estudiante muestre interés, permanezca atento y se involucre activamente en su aprendizaje. En este sentido, se reconoce que los alumnos actúan impulsados tanto por el reconocimiento externo como por la satisfacción personal que genera el logro, la autonomía y la comprensión de las actividades.

El presente informe se centra en el aprendizaje estructurado como una estrategia didáctica que puede favorecer la motivación y la atención en el aula. Esta forma de organización del aprendizaje, basada en rutinas, instrucciones claras y secuencias definidas, brinda mayor seguridad y certeza a los estudiantes y contribuye a la autorregulación, aspectos especialmente necesarios en contextos donde existen dificultades para mantener la atención sostenida.

Además, este trabajo se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, la cual promueve que el estudiante sea un sujeto activo de su aprendizaje, fortaleciendo su autonomía, participación y bienestar socioemocional. Desde la práctica docente, se reconoce la necesidad de implementar estrategias que respondan a las características del grupo y al contexto escolar, con la finalidad de generar ambientes de aprendizaje más significativos.

Esta experiencia resulta especialmente relevante para mi formación docente, ya que me permitió transitar de una práctica reactiva e intuitiva hacia una práctica intencionada, reflexiva y estratégica. A través de la investigación-acción fortalecí competencias clave del perfil de egreso, de esta forma, el informe no solo documenta una intervención, sino que representa un avance significativo en mi proceso formativo como futura docente.

Finalmente, esta intervención se desarrolla durante el ciclo escolar 2025–2026, con la intención de que las reflexiones y aportaciones derivadas de esta experiencia puedan ser útiles para otros docentes y contextos educativos similares.

Interés Personal Sobre el Tema y Responsabilidad Asumida Como Profesional de la Educación

De manera personal, el interés por este tema se presenta a lo largo de mi proceso como estudiante de la licenciatura, dado que en distintas ocasiones la realización de actividades tenía el propósito de obtener una calificación favorable, sin profundizar en el contenido como un conocimiento relevante para la mejora de mi práctica profesional.

Durante las prácticas realizadas en instituciones de educación básica, constaté que esta vivencia personal también se presentaba en los estudiantes, quienes en diversas ocasiones manifestaban que realizaban las actividades porque el docente titular así lo exigía, sin identificar para qué o cómo dichas actividades podrían ser útiles en su vida cotidiana.

La pérdida de atención del alumnado se evidenciaba cuando, después de una indicación clara, surgían constantes cuestionamientos sobre lo que debían hacer a continuación. Esta situación resulta preocupante, ya que refleja dificultades para mantener el interés y la atención en las actividades escolares. En un primer momento, fue considerado que el uso de materiales didácticos o actividades más dinámicas podía ser la solución; ahora bien, reconocí que esta era una respuesta superficial ante una problemática más profunda.

A partir de ello, surge la necesidad de indagar sobre las razones que motivan a los estudiantes a realizar sus trabajos y si dichas razones influyen de manera significativa en su interés por aprender. Percibir que los alumnos requieren entornos claros y organizados para desarrollar sus actividades de forma satisfactoria permite plantear, el uso de rutinas, las cuales más tarde se ampliaron hacia el aprendizaje estructurado, al considerar que este ofrece un apoyo más integral (Goldstein et al., 1989; Zabalza, 2007).

Abordar este tema representa una oportunidad para fortalecer mi formación docente, ya que me permite reflexionar sobre la importancia de la organización pedagógica y el impacto que tiene en el aprendizaje de los estudiantes, asumiendo una responsabilidad consciente como futura profesional de la educación.

El desarrollo de esta indagación ha fortalecido competencias clave para mi formación docente, me ha permitido analizar las necesidades reales del alumnado y diseñar estrategias pedagógicas acordes con las características del grupo. El proceso de observación, intervención y reflexión constante sobre mi práctica propicia la construcción de una docencia más crítica y consciente. Esta experiencia también contribuye al desarrollo de prácticas inclusivas, en congruencia con el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria y los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Objetivos

Objetivo General

Analizar el impacto de la implementación del aprendizaje estructurado como estrategia pedagógica para favorecer la motivación intrínseca y la atención sostenida en estudiantes de segundo grado de educación primaria, durante las jornadas de práctica profesional.

Objetivos Específicos

- ➔ Identificar las principales situaciones del aula que influyen negativamente en la motivación y la atención de los estudiantes de segundo grado.
- ➔ Implementar estrategias de aprendizaje estructurado orientadas a generar predictibilidad, autorregulación y un ambiente favorable para el aprendizaje.
- ➔ Evaluar los cambios observados en la motivación intrínseca y la atención sostenida del grupo.
- ➔ Reflexionar sobre el impacto de dichas estrategias en el ambiente de aprendizaje y en la propia práctica docente.

Diagnóstico

Durante las primeras semanas de observación, identifiqué diferencias significativas en la participación, la persistencia ante tareas desafiantes y la capacidad para mantener la atención durante periodos prolongados. Estas características impulsaron la realización de un diagnóstico más profundo sobre los procesos de motivación y atención presentes en el grupo.

También, identifiqué que varios padres de familia desempeñan jornadas laborales extensas, lo que reduce el tiempo disponible para acompañar a sus hijos en actividades escolares y brindar apoyo constante en el hogar. Esta situación puede repercutir en el desarrollo de la autonomía, ya que algunos estudiantes muestran dependencia de la guía del adulto para organizar tareas, tomar decisiones o asumir responsabilidades académicas.

De igual manera, la limitada supervisión puede influir en la atención y el seguimiento de hábitos de estudio, dificultando la consolidación de rutinas que favorezcan la concentración y la autorregulación. En términos motivacionales, la escasez de espacios para reconocer los avances y esfuerzos de los alumnos puede contribuir a que algunos busquen principalmente la aprobación externa, en lugar de desarrollar un interés genuino por aprender.

En cuanto a las condiciones escolares, el grupo dispone de los recursos básicos para el desarrollo de las actividades educativas; sin embargo, los estudiantes mostraron mayor disposición hacia actividades breves, lúdicas o con recompensas inmediatas, mientras que las tareas que implican mayor esfuerzo cognitivo o autonomía generaban menor interés y persistencia. Estas características permitieron identificar la necesidad de implementar estrategias orientadas a fortalecer la motivación intrínseca, la atención y la autorregulación mediante un ambiente de aprendizaje más estructurado y predecible.

Las características del contexto familiar, escolar y del grupo permiten comprender que las dificultades observadas en la atención y la motivación no responden sólo a factores de los estudiantes, sino también a las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo. La diversidad de ritmos de aprendizaje, la necesidad constante de validación externa, las dificultades para mantener la atención sostenida y la baja disposición hacia tareas desafiantes demostraron la necesidad de implementar estrategias para la autonomía, la autorregulación y el interés por aprender. A partir de esta problemática planteé la presente investigación.

Este estudio que se genera desde un enfoque cualitativo, busca comprender e interpretar los procesos relacionados con la motivación y la atención del alumnado dentro de su contexto escolar. Este enfoque permite analizar las experiencias y significados que se construyen en el aula a partir de la práctica docente, priorizando la descripción y reflexión de los procesos educativos sobre la medición de resultados (Hernández Sampieri et al., 2014).

La metodología es la investigación-acción, dado que este método vincula la reflexión sistemática con la intervención pedagógica, permitiendo al docente analizar su propia práctica con la finalidad de mejorarla. A través de un proceso cíclico que incluye diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión, la investigación-acción favorece la toma de decisiones orientadas al fortalecimiento de la motivación y la atención del alumnado (Kemmis & McTaggart, 1988).

La etapa diagnóstica de la presente investigación se desenvuelve a partir de un enfoque exploratorio y descriptivo, con el objetivo de identificar las características iniciales del grupo al que se estudia bajo la motivación y la atención. Para la obtención de datos, empleé dos pruebas diagnósticas, cada una diseñada para recoger información requerida para los elementos que se buscan favorecer.

Aplicación de Instrumentos

Para la primera prueba, empleé una versión editada de la escala de Harter, la cual fue traducida y modificada por Dávila et al., en 2020, y adaptada para la realización de esta práctica, esta prueba fue seleccionada para identificar qué tipo de motivación predomina en el grupo analizado, si es motivación extrínseca o motivación intrínseca, además de determinar algunas dimensiones específicas para cada motivación, lo que facilita identificar algunas áreas de mejora como docente frente a grupo.

La Escala de Orientación Intrínseca Vs Extrínseca en el Salón de Clases (Harter, 1981, citado en Dávila et al., 2020) fue creada en Estados Unidos, con 30 ítems y dos preguntas guía, cada ítem busca identificar el tipo de motivación en el que se encuentren los estudiantes, a su vez Harter define diez dimensiones, cinco internas y cinco externas:

- ➔ Independencia frente a dependencia del maestro
- ➔ Interés por aprender frente a la obtención de calificaciones altas.
- ➔ Preferencia por los retos frente a la preferencia por el trabajo sencillo.
- ➔ Juicio independiente frente al juicio del maestro.
- ➔ Intereses personales frente demanda escolar

En la escala, cada dimensión consta de seis preguntas. Se realizaron algunas adaptaciones a la versión traducida de la Escala de Orientación Intrínseca vs. Extrínseca en el

Salón de Clases de Harter (1981), traducida y modificada por Dávila et al., (2020). En primera instancia opté por solo marcar la casilla de la frase con la que el estudiante más se relacionaba Figura 1, con el objetivo de facilitar la contestación de los alumnos; pues en la versión original existían tres casillas frente a cada frase para escoger que tanto te representaba cada frase. Otra modificación fue la eliminación de las dos preguntas guía, debido a que la implementación de este instrumento fue guiada en todo momento.

Estas modificaciones tuvieron como propósito facilitar la comprensión y respuesta del instrumento por parte de los estudiantes de segundo grado de educación primaria. No obstante, dicha adaptación constituye una limitación metodológica del estudio, ya que implica cambios en la estructura del instrumento originalmente validado. En consecuencia, los resultados obtenidos deben interpretarse como indicadores exploratorios de las tendencias motivacionales del grupo y no como una medición estándar de la motivación intrínseca y extrínseca.

Para garantizar en la medida de lo posible la validez del instrumento adaptado, se preservaron los elementos estructurales fundamentales de la escala original:

- La totalidad de los 30 ítems sin modificar su redacción conceptual, representando el contraste intrínseca-extrínseca definida por Harter (1981).
- Las cinco dimensiones originales (independencia, interés por aprender, preferencia por el reto, juicio independiente e interés personal) permanecieron íntegras, lo que permite que los resultados se interpreten con el mismo marco conceptual del instrumento original.
- La lógica de elección forzada entre dos opciones se mantuvo, ya que la reducción de seis casillas a dos simplifica la forma de respuesta pero preserva el contraste motivacional que fundamenta la escala.

Por estas razones, los resultados se interpretan como indicadores exploratorios de las tendencias motivacionales del grupo, sin pretender una equivalencia estadística con la escala validada, sino como una herramienta diagnóstica contextualizada a las características cognitivas de los estudiantes de segundo grado.

La versión traducida de La Escala de Orientación Intrínseca Vs Extrínseca en el Salón de Clases Harter (1981) elaborada por Dávila et al., en 2020 se encuentran en el Anexo A de este documento, y la escala aplicada en el grupo investigado en la Figura, presentada a continuación.

Figura 1

Escala de motivación intrínseca vs extrínseca

Escoge el enunciado que te describe mejor. Rellena el cuadrado que elegiste.

Me gusta el trabajo difícil porque es más interesante		Me gusta el trabajo fácil e intento solo lo que sé que puedo lograr
Cuando no entiendo algo, le pido a la maestra la respuesta		Cuando no entiendo algo, intenté hasta encontrar la respuesta.
Hago mis tareas porque quiero aprender		Hago mis tareas porque me piden que lo haga
Casi siempre creo que todo lo que diga la maestra está bien		Algunas veces creo que mis ideas son mejores
Me doy cuenta de los errores en mis trabajos sin tener que preguntarle a la maestra		Necesito revisar con la maestra para que me diga si tengo errores en mis trabajos
Me gustan los problemas difíciles porque disfruto resolverlos		No me gusta resolver problemas difíciles
Hago mi trabajo en el colegio, porque la maestra me dice que debo hacerlo.		Hago mi trabajo en el colegio para aprender sobre cosas que me interesan
Cuando cometo un error prefiero encontrar la respuesta correcta yo mismo.		Cuando cometo un error, le pregunto a la maestra cómo encontrar la respuesta correcta
Yo sé cuándo me va bien en la escuela sin que me den las calificaciones		Yo necesito ver mis calificaciones para saber si me va bien en la escuela
Estoy de acuerdo con la maestra porque creo que ella tiene la razón casi siempre		A veces no estoy de acuerdo con lo que la maestra dice y defiendo mi opinión
Busco aprender solo lo que me piden en la escuela		Busco aprender tanto como pueda
Me gusta aprender por mi cuenta lo que me interesa		Creo que es mejor aprender lo que la maestra sugiere que debo aprender
Leo porque me interesa el tema		Leo porque la maestra me pide que lea
Cuando recibo la boleta me doy cuenta de cómo voy en la escuela		Sé cómo voy en la escuela antes de que me entreguen la boleta

Si batallo para resolver un problema, le pido ayuda a la maestra		Si batallo para resolver un problema, sigo intentando hasta resolverlo solo
Me gusta trabajar en temas nuevos con nivel de dificultad más alto		Prefiero trabajar en asignaciones fáciles que ya se resolver
Creo que la opinión de la maestra sobre mis trabajos es lo más importante		Creo que mi opinión sobre mis trabajos es lo más importante
Hago preguntas en clase porque quiero aprender cosas nuevas		Hago preguntas en clase porque quiero que la maestra me ponga atención

No tengo idea de si mis trabajos son buenos o malos hasta que me los entregan con la calificación		Sé que tan bien me ira en mis trabajos aun antes de que la maestra los califique y me los devuelva
Me gusta que la maestra me ayude a planear lo que debo hacer		Prefiero hacer mis propios planes y elegir lo que quiero hacer
Creo que debo opinar respecto al trabajo que debo hacer en la escuela		Creo que las maestras deben decidir lo que debo hacer en la escuela
Me gustan las materias en las que puedo memorizar las respuestas fácilmente		Me gustan las materias en las que debo pensar mucho para encontrar las respuestas
No sé si mis trabajos son buenos hasta que la maestra me lo dice		Sé si mis trabajos son buenos o no aún antes de que la maestra me lo diga
Me gusta intentar resolver mis ejercicios o trabajos solo.		Prefiero preguntarle a la maestra cómo se hacen los ejercicios o trabajos
Hago trabajos extra para que me den puntos y subir mi calificación.		Hago trabajos extra para aprender cosas que me interesan
Creo que es mejor si yo decido cuándo trabajar cada materia.		Creo que la maestra es la persona indicada para decidir cuándo trabajar cada materia
Al entregar un proyecto o tarea, sé muy bien si hice mi mayor esfuerzo o no.		Debo esperar hasta que la maestra califique mi proyecto o tarea para saber que pude haber hecho un mejor esfuerzo.
Me esfuerzo en la escuela porque mi familia me da regalos si saco buenas calificaciones.		Me esfuerzo en la escuela porque me gusta
Creo que las calificaciones no son tan importantes.		Creo que es importante sacar buenas calificaciones
Me esfuerzo para obtener buenas calificaciones.		Me esfuerzo para aprender cosas nuevas

Nota: Escala de Harter modificada para este estudio, para evitar confusiones con los estudiantes cambié de 6 casillas a dos.

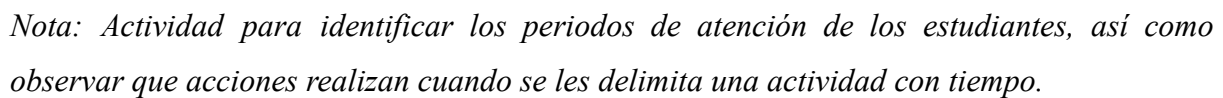
La segunda prueba diagnóstica consistió en una actividad denominada “*Encuentra y marca*” (Figura 2), la cual incluía una serie de números y figuras geométricas distribuidos de manera aleatoria. El propósito de esta prueba fue evaluar la atención sostenida, la atención selectiva y la capacidad de seguimiento de instrucciones de los estudiantes, así como identificar posibles factores que interfieren en estos procesos.

Para la realización de esta prueba, distribuí una hoja de trabajo a cada estudiante con las siguientes instrucciones de manera verbal y escrita, tratando de que fueran claras y concisas: Marca únicamente los círculos y subraya los números que terminan en 3. Establecí un límite de 5 minutos con el objetivo de observar la capacidad de concentración bajo presión temporal y no necesariamente la finalización de la tarea.

Figura 2

Actividad de encuentra y marca

Instrucción: Marca únicamente los círculos y subraya los números que terminan en 3.



22

Por otra parte, diversos estudiantes solicitaron conocer el tiempo restante de manera frecuente, lo que generó en algunos casos inquietud y preocupación por no concluir el trabajo pedido. Este factor resulta relevante, ya que, como señalan Domínguez Alonso y Pino-Juste (2014), las condiciones emocionales y motivacionales influyen directamente en el desempeño atencional, pudiendo favorecer o dificultar la concentración según el contexto en el que se desarrolle la actividad.

La atención sostenida la medí de manera sistemática mediante observación directa y cronometraje durante las sesiones de clase. Utilicé un cronómetro digital visible para registrar el tiempo transcurrido entre el momento en que se daba una instrucción o se iniciaba una actividad y el surgimiento de las primeras distracciones o solicitudes de repetición de consignas (“¿qué sigue?”, “¿qué tenemos que hacer?”).

Se realizaron registros diarios en tres momentos clave de la jornada (inicio, desarrollo y cierre de actividades principales), durante al menos 5 sesiones por semana. El tiempo promedio lo calculé considerando los registros de los 22 estudiantes, excluyendo interrupciones externas (salidas al baño, visitas, etc.). En este procedimiento apliqué tanto en la fase diagnóstica como durante y al final de la intervención, permitiendo comparar el tiempo promedio de atención sostenida antes (8-12 minutos) y después (18-22 minutos) de implementar las estrategias de aprendizaje estructurado.

Esta técnica de medición, combinada con listas de cotejo y registros anecdóticos, permitió obtener datos cuantitativos confiables sobre el indicador de atención.

Resultados

Apliqué la escala de motivación a un total de 19 alumnos que fueron los que asistieron el día de la aplicación, tomando en cuenta los resultados de la escala y recuperados en una tabla para tener un panorama mayormente concentrado Tabla 1, donde se muestra la respuesta que fue más escogida por los estudiantes de acuerdo a la frase con la que se identificaban mejor.

Tabla 1

Recopilación sobre las respuestas de motivación intrínseca y extrínseca

Ítem	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
1	7	11
2	14	4

Ítem	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
3	12	4
4	7	10
5	8	9
6	6	10
7	15	3
8	10	6
9	7	9
10	6	9
11	4	10
12	8	8
13	11	5
14	4	12
15	4	11
16	6	9
17	6	10
18	13	3
19	4	11
20	6	10
21	3	11
22	5	9
23	4	7

Ítem	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
24	7	7
25	6	9
26	10	5
27	9	6
28	6	9
29	4	11
30	6	9

Nota: Total de las respuestas obtenidas fueron 467, donde 219 fueron enfocadas a la motivación intrínseca mientras que 248 dieron respuestas con motivación extrínseca, algunos estudiantes no respondieron todas las preguntas, es por eso que la cantidad total de respuestas varía por pregunta.

En cuanto a los resultados de la segunda prueba, únicamente dos estudiantes lograron completar la actividad de manera correcta y en el tiempo establecido. Los demás estudiantes no lograron concluir ninguna de las dos indicaciones (subraya los números cuyo último dígito fuera 3 y marcar los círculos), así como la acción de subrayar o marcar, terminaban encerrando en ambos casos, algunos presentaron dificultades en la indicación más específica, subrayando números que contenían el dígito 3 en cualquier posición y no exclusivamente al final.

Análisis de Resultados

Con los datos concentrados en la tabla 1, se puede tener una perspectiva más general sobre el tipo de motivación que se presenta con mayor frecuencia, se puede percibir un balance entre los dos tipos de motivación, sin embargo, se espera identificar posibles cambios en la distribución de ambas orientaciones motivacionales, con una inclinación favorable a que los estudiantes se sientan identificados con las frases que representan un interés interno por su aprendizaje.

No obstante, la escala de Harter nos proporciona algunas dimensiones para saber de dónde partir en la intervención y enfocar las estrategias en esas áreas de mejora. En cada ítem

se encuentran dos frases contrastantes, siendo una inclinada a la motivación intrínseca y otra a la motivación extrínseca.

Se identifican diez dimensiones, cinco en la motivación interior y cinco en la motivación exterior, y estas dimensiones se encuentran en seis ítems por dimensión, dando un total de 30 ítems. Las dimensiones son:

- Independencia frente a dependencia del maestro
- Interés por aprender frente a la obtención de calificaciones altas.
- Preferencia por los retos frente a la preferencia por el trabajo sencillo.
- Juicio interno frente al juicio externo.
- Intereses personales frente demanda escolar

Las primeras son motivaciones que provienen de manera interna y las que contrastan son las que se basan en un interés externo.

En la Figura 3 se muestran las frases que representan cada dimensión, diferenciadas por un color, del lado izquierdo se muestran las motivaciones internas y del lado derecho aparecen las motivaciones externas (las dimensiones que discrepan entre sí, tienen el mismo color).

Figura 3

Relación entre ítems y dimensiones de la escala de Harter.

Dimensión 1: Independencia vs. Dependencia hacia el maestro

Dimensión 2: Interés por aprender vs. Obtener calificaciones

Dimensión 3: Preferencia por el reto vs. Preferencia por el trabajo fácil

Dimensión 4: Juicio independiente vs. Dependencia hacia el juicio del maestro

Dimensión 5: Seguir intereses personales vs. Obediencia a la demanda escolar

Me gusta el trabajo difícil porque es más interesante	Me gusta el trabajo fácil e intento solo lo que sé que puedo lograr
Cuando no entiendo algo, le pido a la maestra la respuesta	Cuando no entiendo algo, intenté hasta encontrar la respuesta.
Hago mis tareas porque quiero aprender	Hago mis tareas porque me piden que lo haga
Casi siempre creo que todo lo que diga la maestra está bien	Algunas veces creo que mis ideas son mejores
Me doy cuenta de los errores en mis trabajos sin tener que preguntarle a la maestra	Necesito revisar con la maestra para que me diga si tengo errores en mis trabajos
Me gustan los problemas difíciles porque disfruto resolverlos	No me gusta resolver problemas difíciles

Hago mi trabajo en el colegio, porque la maestra me dice que debo hacerlo.	Hago mi trabajo en el colegio para aprender sobre cosas que me interesan
Cuando cometo un error prefiero encontrar la respuesta correcta yo mismo.	Cuando cometo un error, le pregunto a la maestra cómo encontrar la respuesta correcta
Yo sé cuándo me va bien en la escuela sin que me den las calificaciones	Yo necesito ver mis calificaciones para saber si me va bien en la escuela
Estoy de acuerdo con la maestra porque creo que ella tiene la razón casi siempre	A veces no estoy de acuerdo con lo que la maestra dice y defiendo mi opinión
Busco aprender solo lo que me piden en la escuela	Busco aprender tanto como pueda
Me gusta aprender por mi cuenta lo que me interesa	Creo que es mejor aprender lo que la maestra sugiere que debo aprender
Leo porque me interesa el tema	Leo porque la maestra me pide que lea
Cuando recibo la boleta me doy cuenta de cómo voy en la escuela	Sé cómo voy en la escuela antes de que me entreguen la boleta
Si batallo para resolver un problema, le pido ayuda a la maestra	Si batallo para resolver un problema, sigo intentando hasta resolverlo solo
Me gusta trabajar en temas nuevos con	Prefiero trabajar en asignaciones fáciles

nivel de dificultad más alto	que ya se resolver
Creo que la opinión de la maestra sobre mis trabajos es lo más importante	Creo que mi opinión sobre mis trabajos es lo más importante
Hago preguntas en clase porque quiero aprender cosas nuevas	Hago preguntas en clase porque quiero que la maestra me ponga atención
No tengo idea de si mis trabajos son buenos o malos hasta que me los entregan con la calificación	Sé que tan bien me ira en mis trabajos aun antes de que la maestra los califique y me los devuelva
Me gusta que la maestra me ayude a planear lo que debo hacer	Prefiero hacer mis propios planes y elegir lo que quiero hacer
Creo que debo opinar respecto al trabajo que debo hacer en la escuela.	Creo que las maestras deben decidir lo que debo hacer en la escuela
Me gustan las materias en las que puedo memorizar las respuestas fácilmente	Me gustan las materias en las que debo pensar mucho para encontrar las respuestas
No sé si mis trabajos son buenos hasta que la maestra me lo dice	Sé si mis trabajos son buenos o no aún antes de que la maestra me lo diga

Me gusta intentar resolver mis ejercicios o trabajos solo.	Prefiero preguntarle a la maestra cómo se hacen los ejercicios o trabajos
Hago trabajos extra para que me den puntos y subir mi calificación.	Hago trabajos extra para aprender cosas que me interesan
Creo que es mejor si yo decido cuándo trabajar cada materia.	Creo que la maestra es la persona indicada para decidir cuándo trabajar cada materia
Al entregar un proyecto o tarea, sé muy bien si hice mi mayor esfuerzo o no.	Debo esperar hasta que la maestra califica mi proyecto o tarea para saber que pude haber hecho un mejor esfuerzo
Me esfuerzo en la escuela porque mi familia me da regalos si saco buenas calificaciones	Me esfuerzo en la escuela porque me gusta
Creo que las calificaciones no son tan importantes.	Creo que es importante sacar buenas calificaciones
Me esfuerzo para obtener buenas calificaciones.	Me esfuerzo para aprender cosas nuevas

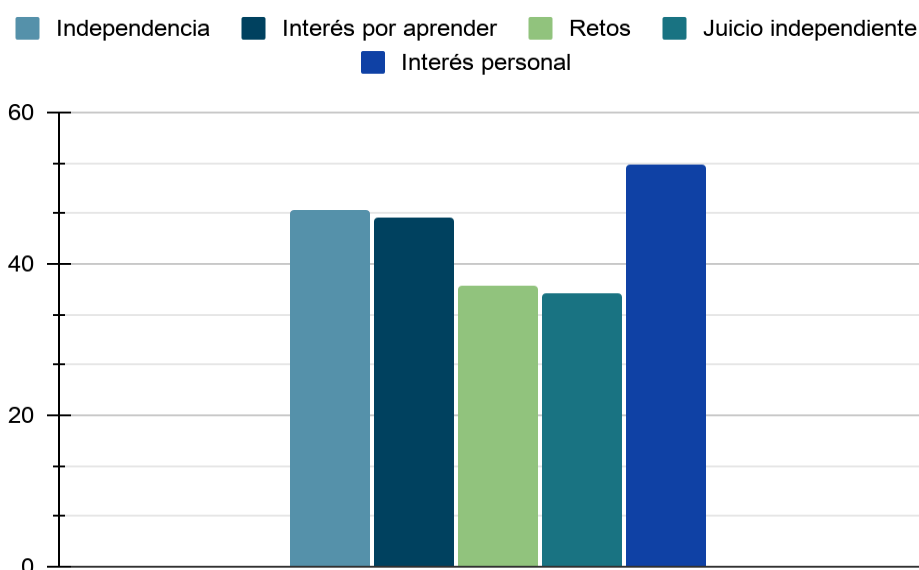
Nota: Para un mejor manejo de la información, opté por identificar cada dimensión por color.

En la Figura 4 y la Figura 5 se muestra en forma de gráfica, la cantidad de respuestas recibidas por cada dimensión realicé con la información de la tabla 1 y la figura 3, con el fin de tener el registro de respuestas de manera comprensible.

Figura 4

Dimensiones de la motivación intrínseca

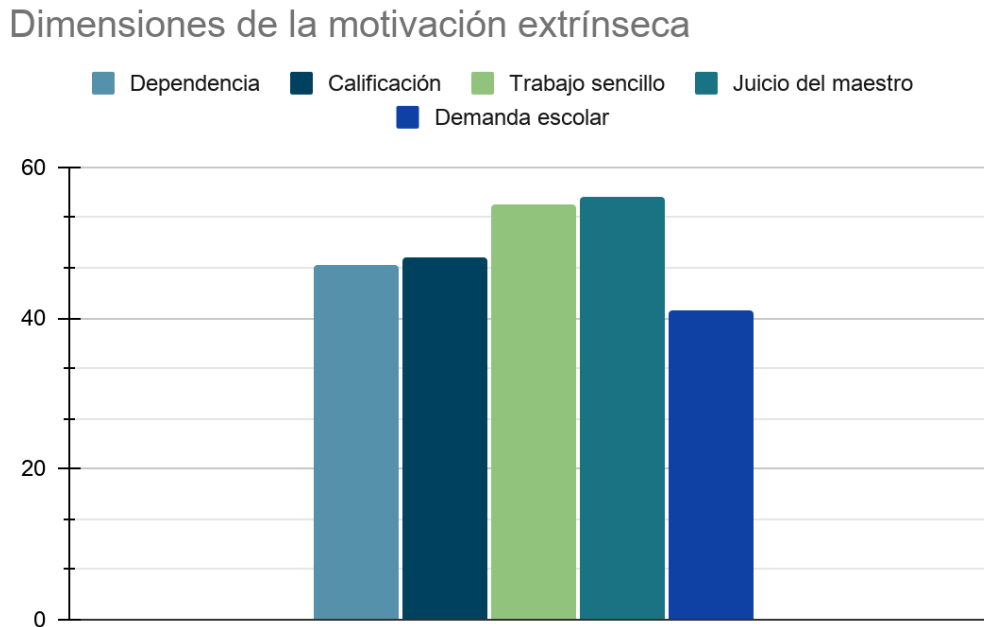
Dimensiones de la motivación intrínseca



Nota: Se muestra el resultado de los 30 ítems con la frase que demuestra la motivación intrínseca.

Figura 5

Dimensiones de la motivación extrínseca



Nota: Se muestra el resultado de los 30 ítems con la frase que demuestra la motivación extrínseca.

Con los resultados obtenidos se establece que los alumnos se mantienen entre ambas dimensiones porque mientras en el 47% de las respuestas indican acciones personales internas, el otro 53% actúan mediante un estímulo externo. Mientras que en las Figuras 4 y 5, se puede identificar las dimensiones y la cantidad de votos que tuvieron en cada uno:

Dimensión 1: Independencia - 47 votos, Dependencia - 47 votos.

Dimensión 2: Interés por aprender - 46 votos, Calificación - 48 votos.

Dimensión 3: Reto - 37 votos, Trabajo fácil - 55 votos.

Dimensión 4: Juicio independiente - 36 votos, Juicio del maestro - 56 votos.

Dimensión 5: Interés personal - 53 votos, Demanda escolar - 41 votos.

Al analizar las dimensiones, se observa que las mayores diferencias se presentan en la dimensión 3 y en la dimensión 4, aunque la diferencia por votos no es amplia, permite identificar una ligera tendencia hacia la búsqueda de estímulos externos. En la dimensión 3, la preferencia por tareas sencillas obtuvo 55 respuestas frente a 37 orientadas hacia el reto, lo que sugiere que una parte importante del alumnado tiende a evitar actividades de mayor esfuerzo cognitivo o la posibilidad de cometer errores. Esta diferencia sugiere que una

proporción importante del grupo evita tareas percibidas como complejas, lo que puede limitar el desarrollo de la autonomía y la persistencia ante desafíos académicos. Este hallazgo coincide con las observaciones realizadas durante las actividades diagnósticas, donde varios estudiantes manifestaron frustración cuando las tareas requerían mayor esfuerzo o tiempo de resolución.

De igual manera, en la dimensión 4 se registraron 56 respuestas asociadas al juicio del maestro y solo 36 relacionadas con el juicio independiente. Este resultado indica que los estudiantes dependen en gran medida de la validación externa, mostrando dificultades para dar criterios propios sobre la calidad de su trabajo. Desde la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), estos resultados sugieren la importancia de fortalecer la autonomía como elemento fundamental para el desarrollo de una motivación más intrínseca y estable.

Esto resulta relevante ya que coincide con las observaciones realizadas durante las actividades cotidianas del aula, donde los estudiantes mostraban inseguridad al tomar decisiones y solicitaban confirmación constante. Por ello, la intervención se orienta principalmente a fortalecer el criterio personal, la confianza para asumir retos y la participación autónoma en el aprendizaje, buscando incrementar progresivamente los indicadores de motivación intrínseca en todas las dimensiones evaluadas.

Para la segunda prueba, al revisar los trabajos, identifiqué que, aunque la mayoría intentó realizar ambas consignas, algunos presentaron dificultades en la indicación más específica, subrayando números que contenían el dígito 3 en cualquier posición y no exclusivamente al final. Esto refleja áreas de oportunidad en la comprensión de instrucciones y en la precisión de la atención; además demuestran una atención selectiva mayor, enfocándose en el dígito que tienen que encontrar, dejando de lado la posición indicada.

Ibarrola (2014) nos habla de la importancia de que los estudiantes logren utilizar su atención selectiva (o dividida), focalizada y mantenida en los momentos que se requieren, por lo mismo, como docentes, debemos ejercitar esas áreas ya que, se le pide al estudiante que preste atención sin más, lo que representa una orden ambigua y difusa (p. 223).

Aunque la mayoría de los estudiantes presentó dificultades para completar correctamente la actividad en tiempo y forma, dos estudiantes lograron concluir la tarea de manera correcta dentro del tiempo asignado, lo que sugiere un mayor desarrollo de habilidades relacionadas con la atención sostenida, el seguimiento de instrucciones y la autorregulación.

En contraste, algunos alumnos, aún sin finalizar la actividad, demostraron comprender adecuadamente las consignas, mientras que otros centraron su atención en un solo criterio de

búsqueda, dejando de lado parte de las instrucciones. Estas diferencias permiten reconocer que la problemática no se manifiesta de manera uniforme, sino con distintos niveles de intensidad según las características individuales de cada estudiante.

Otra cosa que detecté fueron las distracciones externas, lo que resultaba en comparaciones o una voz más agitada de lo normal, al momento de preguntar de forma constante el tiempo restante o que pidieran un plazo mayor de tiempo su enfoque ya no era completar la tarea. Por el contrario, diversos alumnos manifestaron interés por concluir la actividad y por lo mismo preguntaban constantemente cuánto tiempo faltaba.

Desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, la motivación también juega un papel clave en este proceso, ya que influye en el nivel de implicación y persistencia ante una tarea (Deci y Ryan, 1985). En este caso, el carácter novedoso de la actividad y la presión del tiempo pudieron incidir tanto en el interés como en la tensión mostrada por los estudiantes.

Lo anterior evidencia que las dificultades no se deben solo a una falta de interés. Por el contrario, parecen relacionarse con la necesidad de fortalecer procesos de atención sostenida, comprensión de instrucciones y autorregulación, aspectos que presentan distintos niveles de desarrollo dentro del grupo.

Identificación de Necesidades

A partir de los resultados obtenidos mediante los instrumentos diagnósticos, fue posible identificar diversas áreas de oportunidad. En primer lugar, se observaron dificultades asociadas con la atención focalizada y sostenida, evidenciadas por la necesidad recurrente de algunos estudiantes de solicitar aclaraciones sobre las instrucciones y de requerir confirmación constante durante el desarrollo de las actividades.

Además, los resultados de la escala de motivación sugieren una menor disposición hacia actividades que implican reto o esfuerzo cognitivo, así como una tendencia a otorgar relevancia a la validación y evaluación provenientes de agentes externos, particularmente del docente. Estos hallazgos pueden interpretarse, desde la Teoría de la Autodeterminación, como indicadores de necesidades de autonomía y competencia que aún requieren fortalecerse dentro del contexto escolar.

En este sentido, resulta pertinente implementar estrategias que promuevan la participación activa del alumnado, la toma de decisiones, la exploración de retos ajustados a sus posibilidades y el desarrollo progresivo de criterios propios para valorar su desempeño.

De esta manera, se busca favorecer formas más autónomas de motivación y una mayor implicación en las actividades de aprendizaje.

Por otra parte, las observaciones realizadas durante la aplicación de los instrumentos permitieron identificar la necesidad de fortalecer procesos de autorregulación relacionados con la organización de las actividades y el seguimiento de instrucciones. La incorporación de estructuras claras de trabajo y rutinas predecibles puede contribuir a que los estudiantes anticipen las actividades de la jornada escolar, disminuyendo la incertidumbre y favoreciendo una participación más autónoma.

En conjunto, los resultados permiten identificar que el grupo presenta áreas de oportunidad tanto en la regulación de la atención como en aspectos vinculados con la motivación académica. Esta información constituye un referente fundamental para el diseño de estrategias de intervención orientadas a fortalecer dichos procesos y favorecer una participación más activa y autónoma en el aprendizaje.

Revisión Teórica que Argumenta el Plan de Acción

La Motivación en el Aprendizaje

Según Ibarrola (2014, p. 255) la motivación es un impulso para actuar con el fin de conseguir un objetivo, es un estado interno que sostiene el comportamiento. Por su parte Williams y Burden (1997) enfocan su concepto a un estado cognitivo y emocional, generando una acción y un esfuerzo sostenido para lograr metas establecidas con anterioridad. La motivación se puede concebir como el proceso mediante el cual se mantienen las actividades dirigidas a metas (Schunk et al., 2008).

“Un alumno con alta motivación tendrá un mejor desempeño escolar, en contraposición con aquellos que no lo están” (Casas et al., 2011, p. 24). La motivación en el ámbito educativo es crucial, pues interviene en el aprendizaje, su calidad, la creatividad del alumno y la manera de resolver situaciones difíciles. Es imprescindible trabajar a partir del proceso cognitivo del estudiante para modificar lo que impulsa a que realice algunas actividades; pues el ser humano actúa a partir de una sensación de logro y satisfacción, ya sea por el reconocimiento externo, cumplir con lo requerido y la comodidad o por autonomía, independencia y criterio personal.

Ibarrola (2014, p. 255) señala que la motivación y la emoción son conceptos estrechamente relacionados, ya que ambas derivan del término latino *movere*, que significa “poner en movimiento”. Desde esta perspectiva, la motivación puede entenderse como un proceso interno que activa, dirige y mantiene la conducta hacia un objetivo determinado.

Por su parte, diferentes autores indagan la motivación desde dos grandes perspectivas, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca; Edward L. Deci y Richard M. Ryan, quienes introdujeron la Teoría de la Autodeterminación (TAD), y tomados como referentes constantemente en esta investigación, proponen dos clasificaciones para la motivación, la que surge del interés propio (intrínseca) y la que aparece por recompensas externas (extrínseca).

En el libro de psicología educativa, escrito por Woolfolk en 1999, se introducen tres fases en la motivación, siendo el primero la necesidad en la persona, el segundo es la búsqueda de una solución ante esa necesidad para terminar con la tercera fase la cual es la satisfacción de esa necesidad. Las metas de aprendizaje buscan mejorar sin tomar en cuenta la cantidad de errores que se puedan encontrar, en el caso de los alumnos, estos buscan retos

y persisten ante las dificultades, o llamados estudiantes centrados, dado que se muestran interesados y si consideran que requieren ayuda, la buscan.

La coincidencia entre Deci y Ryan (1985), Ibarrola (2014) y Woolfolk (1999) en torno al origen interno de la motivación resulta significativa para la presente investigación porque permite explicar un patrón que observé de manera consistente en el grupo, los alumnos que mostraban mayor persistencia ante las actividades no eran necesariamente los de mejor desempeño académico, sino aquellos que parecían actuar desde un interés genuino, sin esperar confirmación constante de la maestra.

Investigaciones más recientes confirman y amplían estos planteamientos. Tovar-García (2022) señala que las estrategias de autorregulación del aprendizaje potencian significativamente la motivación intrínseca en estudiantes de educación básica, especialmente cuando se combinan con retroalimentación formativa sistemática. Por su parte, González-Torres y Torrano (2021) encontraron que el establecimiento de rutinas predecibles en el aula reduce la ansiedad académica y favorece la disposición hacia el aprendizaje autónomo en niños de primaria. Estos hallazgos resultan coherentes con los observados en la presente intervención, donde la introducción de estructura explícita coincidió con una mayor disposición del grupo hacia las actividades y una reducción notable de conductas dependientes de la validación externa.

Stipek (1996) toma en cuenta algunas características que los estudiantes utilizan cuando las satisfacciones externas son mayores a las internas, desde utilizar atajos solo con la intención de concluir, hacer trampa, ocultar los trabajos con notas bajas, se compara con sus pares hasta la incomodidad por criterios de evaluación inciertos. Esto se relaciona con lo que rescata (Woolfolk, 1999, p. 385) en su libro:

Richard deCharms quedó sorprendido al observar la escasa medida en que los estudiantes se rigen por su motivación intrínseca y su aparente impotencia ante los controles y las exigencias externas. Como piezas claves, los alumnos son activos y responsables, pero como peones son pasivos y no se responsabilizan del trabajo escolar.

Desde la perspectiva de Harter (1981, citado en Dávila et al., 2020), argumenta el uso de la escala de motivación, puesto que los estudiantes muestran patrones más positivos de motivación y aprendizaje cuando su ambiente escolar valora la adquisición de conocimiento, las destrezas y el propio progreso (metas de dominio), que cuando se enfoca en metas de desempeño que involucran el ego, la competencia y el reconocimiento de otros (Meece, Anderman y Anderman, 2006).

Se considera una escala rica para identificar el grado de motivación que los estudiantes refieren al aprendizaje, qué estímulo los hace actuar y poder partir de ahí para acercar al estudiante a una motivación más interna.

La Atención como Proceso Cognitivo

Según Ibarrola (2014), la curiosidad constituye un mecanismo innato que impulsa a los estudiantes a explorar lo desconocido. Por ello, la atención no se logra mediante exigencias directas, sino que se provoca a través de estímulos que despierten interés. La neurociencia cognitiva actual destaca que uno de los principales activadores de la atención es precisamente la curiosidad. Asimismo, el autor enfatiza que el aprendizaje no depende sólo de procesos cognitivos, sino también de un sustrato emocional profundo que guía la atención, otorga significado a las experiencias y fortalece la retención de lo aprendido (p. 182).

Las personas están expuestas a diferentes estímulos que es complicado prestar atención a todos ellos, cuando el individuo busca prestar atención o tiene curiosidad selecciona determinado estímulo por lo tanto los demás son descartados a un segundo plano. El propósito de la atención es promover la supervivencia y ampliar los estados placenteros.

Según Ibarrola (2014, p. 220) los sistemas de atención están localizados por todo el cerebro. Los movimientos, sonidos y emociones, consumen la mayor parte de nuestra atención. Cuando estamos despiertos tenemos una importante decisión que tomar en cada momento: dónde fijar nuestra atención. Sin atención, resulta prácticamente imposible que se produzca el procesamiento de información, la codificación en la memoria o el aprendizaje significativo.

Woolfolk (2010) enfatiza que la atención es un recurso limitado, en capacidad y en duración, por ello los docentes deben dedicar esfuerzos deliberados para captarla y mantenerla en el aula. Este proceso no opera de forma aislada, sino que se encuentra estrechamente vinculado a factores motivacionales y emocionales.

Tipos de Atención

De acuerdo con la psicología cognitiva, la atención se clasifica principalmente en tres tipos:

- ➔ Atención selectiva o focalizada: Capacidad para dirigir los recursos cognitivos hacia un estímulo específico mientras se inhiben las distracciones (Posner & Petersen, 1990; Woolfolk, 2010). Ejemplo: concentrarse en la explicación del docente en un salón con ruido.

- ➔ Atención sostenida: Habilidad para mantener el foco durante periodos prolongados (Sohlberg & Mateer, 2001; Fortenbaugh et al., 2017). Es la más demandada en las actividades escolares y suele ser limitada en niños de 7-8 años.
- ➔ Atención dividida: Posibilidad de atender simultáneamente a dos o más tareas o fuentes de información (Kahneman, 1973). Woolfolk (2010) advierte que este tipo de atención genera una alta carga cognitiva y suele ser poco eficiente cuando se están presentando contenidos nuevos.

La atención está fuertemente influida por el estado motivacional y emocional del estudiante. Ibarrola (2014, p. 179) señala que las emociones dirigen la atención y facilitan el recuerdo. Cuando los estudiantes experimentan curiosidad o interés (motivación intrínseca), la atención se activa de forma natural. Por el contrario, una motivación extrínseca (centrada en calificaciones) tiende a producir una atención más frágil y fácilmente interrumpible (Woolfolk, 2010).

Desde mi perspectiva como docente en formación, la relación entre emoción, motivación y atención cobra gran relevancia al observar que las distracciones más frecuentes en el grupo ocurrían durante actividades percibidas como poco significativas o cuyo propósito no estaba claro para los alumnos, lo que confirma que el problema no era exclusivamente cognitivo, sino también motivacional.

En el contexto de segundo grado de primaria, es frecuente observar dificultades para mantener la atención sostenida, solicitudes constantes de repetición de instrucciones o distracciones rápidas. Estos comportamientos no siempre responden a falta de voluntad, sino a la inmadurez del sistema atencional propio de la edad, a la sobrecarga de estímulos o a la falta de estructura clara en las actividades. Woolfolk (2010) recomienda que los docentes utilicen estrategias intencionales para captar y mantener la atención, tales como:

- ➔ Iniciar las clases con preguntas o actividades que despierten el interés.
- ➔ Dar instrucciones claras y breves.
- ➔ Utilizar señales visuales o auditivas para recuperar la atención.
- ➔ Variar las actividades cada 10-20 minutos, considerando que los periodos de atención focalizada en niños pequeños son relativamente cortos (Ibarrola, 2014).

La atención no se logra mediante exigencias directas (“¡pongan atención!”), sino mediante el diseño intencional del ambiente de aprendizaje. Un entorno estructurado, con

rutinas claras, anticipación de actividades y estímulos emocionalmente significativos, reduce la carga cognitiva y favorece de manera natural la activación y el mantenimiento del proceso atencional (Woolfolk, 2010).

En conclusión, comprender la atención como proceso cognitivo permite al docente pasar de una reacción punitiva o frustrada ante las distracciones, a una intervención pedagógica más estratégica y empática, que considera tanto las características del desarrollo infantil como las condiciones del contexto escolar.

Aprendizaje Estructurado

Desde el enfoque del aprendizaje estructurado, la motivación y la atención se fortalecen cuando el estudiante comprende qué debe hacer, cómo hacerlo y qué se espera de su desempeño. La claridad en las consignas, la secuenciación de actividades y el acompañamiento docente permiten disminuir la incertidumbre y promover la autorregulación, elementos fundamentales para el aprendizaje en educación primaria (Zabalza, 2007).

El aprendizaje estructurado es una estrategia pedagógica que organiza de manera intencionada y sistemática el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante secuencias claras, rutinas predecibles y procedimientos explícitos. Coffield (2004) define el aprendizaje como “cambios significativos en la capacidad, comprensión, actitudes o valores por parte de individuos” (p. 58), más allá de la simple adquisición de información. En este sentido, el aprendizaje estructurado busca precisamente generar esos cambios profundos mediante una organización didáctica que favorece la integración y reutilización funcional de los conocimientos.

Goldstein et al. (1989) señalan que el aprendizaje se favorece cuando el estudiante observa modelos adecuados, practica las habilidades, recibe retroalimentación y tiene oportunidades de transferir lo aprendido a distintos contextos. Estos elementos resaltan la importancia de una enseñanza organizada y acompañada, principios que guardan relación con el aprendizaje estructurado implementado en esta investigación.

La coincidencia entre Goldstein et al. (1989) y Zabalza (2007) en la importancia de la organización explícita del proceso de aprendizaje me permitió comprender que las dificultades de atención observadas en el grupo respondían a la ausencia de una estructura

que les indicara con claridad qué hacer, cómo hacerlo y cuándo habían terminado, condición que el aprendizaje estructurado busca precisamente resolver.

Dentro del aprendizaje estructurado, las rutinas constituyen un elemento fundamental, ya que permiten establecer patrones estables de trabajo que brindan seguridad y claridad a los estudiantes. Cuando las actividades siguen una secuencia previsible, los alumnos pueden anticipar lo que ocurrirá durante la jornada escolar, incrementar la participación en las tareas propuestas. De esta manera, las rutinas contribuyen al desarrollo de hábitos de trabajo, la autorregulación y una mayor autonomía en el aprendizaje (Zabalza, 2007; Woolfolk, 2010).

Sumado a ello, la anticipación visual es un recurso relevante dentro de este enfoque. El uso de horarios visibles, secuencias ilustradas, organizadores gráficos o indicadores del progreso de una actividad permite que los estudiantes comprendan qué harán, en qué momento lo realizarán y cuánto falta para concluir. Esta información beneficia la organización y reduce la carga cognitiva que implica enfrentarse a situaciones poco claras, facilitando así una participación más activa en las actividades escolares (Woolfolk, 2010).

Otro componente importante es la organización temporal. Establecer tiempos definidos para las actividades, así como señalar los momentos de inicio, desarrollo y cierre de una tarea, favorece la gestión de la atención y permite que los estudiantes regulen mejor su comportamiento durante la jornada escolar. La claridad temporal contribuye a disminuir distracciones, optimizar la participación y generar una percepción más concreta del avance logrado, fortaleciendo el compromiso con las actividades propuestas (Ibarrola, 2014, p.295).

En definitiva, la secuenciación de actividades constituye una característica esencial del aprendizaje estructurado. Consiste en organizar las tareas de manera lógica y progresiva, de modo que cada experiencia de aprendizaje sirva como base para la siguiente. Esta organización facilita la comprensión de los contenidos, reduce la sensación de complejidad ante las tareas y favorece experiencias de éxito académico que fortalecen la motivación y la permanencia en la actividad (Zabalza, 2007; Woolfolk, 2010).

En la presente investigación, estos principios se materializan mediante la implementación de rutinas diarias de trabajo, horarios visuales, organizadores visuales para el seguimiento de proyectos y tiempos claramente establecidos para cada actividad, con la finalidad de favorecer la atención sostenida y la motivación de los estudiantes.

El aprendizaje estructurado favorece el procesamiento profundo de la información. Diversos estudios señalan que las experiencias activas, donde el estudiante interviene directamente y se estimulan varios sentidos, generan un mayor impacto y retención que las experiencias pasivas (Coffield, 2004). Asimismo, es fundamental otorgar tiempos de procesamiento personal después de cada nuevo contenido, permitiendo que el alumno reflexione, imagine o consolide lo aprendido antes de pasar a una nueva actividad.

En este contexto en segundo grado, el aprendizaje estructurado resulta particularmente eficaz porque ofrece predictibilidad y seguridad emocional, elementos clave para estudiantes que aún están desarrollando su autorregulación y atención sostenida. Al utilizar las rutinas claras y secuencias lógicas, se disminuye la carga cognitiva y se facilita el mantenimiento de la atención, favoreciendo al mismo tiempo la motivación intrínseca.

Relación Entre Motivación, Atención y Aprendizaje Estructurado

La motivación, la atención y el aprendizaje estructurado mantienen una relación estrecha e interdependiente que resulta fundamental para explicar y mejorar el proceso de aprendizaje en estudiantes de segundo grado de primaria.

La motivación actúa como el impulso inicial que pone en marcha el comportamiento hacia el aprendizaje. Como señalan diversos autores, es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta del estudiante hacia determinados objetivos (Schunk et al., 2008; Ibarrola, 2014, p. 255). Cuando predomina la motivación extrínseca, los alumnos centran su esfuerzo en recompensas externas, lo que genera una atención frágil e interrumpible. Por el contrario, al fomentar la motivación intrínseca (interés, reto y autonomía), se genera una disposición más favorable para aprender.

La atención, por su parte, funciona como sostén del proceso. Es el mecanismo cognitivo que permite seleccionar, focalizar y mantener el foco sobre los contenidos relevantes (Woolfolk, 2010). Los estudiantes con motivación predominantemente extrínseca presentan mayores dificultades para mantener la atención sostenida, requieren la repetición de instrucciones y se distraen con facilidad. La atención no se logra a través de exigencias directas, sino que dependen del estado motivacional y emocional del alumno (Ibarrola, 2014, p.132).

Es aquí donde el aprendizaje estructurado cumple un papel facilitador y articulador de ambos procesos. Al proporcionar rutinas claras, secuencias lógicas, anticipación de actividades y retroalimentación sistemática (Goldstein et al., 1989), esta estrategia reduce la incertidumbre y la carga cognitiva del estudiante. La predictibilidad del entorno genera seguridad emocional, lo que favorece la activación de la motivación intrínseca y permite mantener la atención por períodos más prolongados.

En el contexto del presente estudio, la implementación del aprendizaje estructurado busca precisamente intervenir en esta relación: reducir la dependencia de motivación extrínseca, fortalecer la atención sostenida y generar condiciones para que los estudiantes desarrollen una mayor autorregulación y disfruten su proceso de aprendizaje. De esta manera, la estructura no solo organiza la enseñanza, sino que se convierte en un potente mediador pedagógico que potencia la motivación y la atención en el aula.

Esta interdependencia entre los tres elementos no fue solo una conclusión teórica para mí, es decir, cuando la estructura de la actividad era clara y el alumno sabía qué se esperaba de él, su atención se prolongaba de forma natural y las preguntas orientadas a obtener calificación disminuían. Esto sugiere que la estructura pedagógica actuó como un puente entre la motivación con la que partían y la motivación que se buscaba promover.

Estos referentes teóricos no solo sustentaron el diseño de la intervención, sino que también permitieron interpretar los fenómenos observados durante la práctica docente. A partir de ellos fue posible comprender cómo la organización del ambiente de aprendizaje puede influir en la motivación y en la atención de los estudiantes, aportando elementos para analizar los resultados obtenidos y reflexionar sobre la pertinencia de las estrategias implementadas.

Plan de Acción

Se utilizó la investigación-acción como marco metodológico principal (Kemmis & McTaggart, 1988; Schön, 1992), de carácter cualitativo y reflexivo. Este enfoque permitió articular de manera sistemática los ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, generando un proceso espiral de mejora continua de la práctica docente. La espiral autorreflexiva fue fundamental para analizar cada estrategia implementada y realizar ajustes oportunos según las necesidades observadas en el grupo.

Propósito del Plan de Acción

El plan de acción lo diseñé con base en los resultados del diagnóstico, priorizando la implementación de estrategias de aprendizaje estructurado que favorezcan la motivación y la atención del alumnado. La organización progresiva de las actividades permite atender las necesidades identificadas, promoviendo la autorregulación, la participación activa y el desarrollo de un mayor interés por el aprendizaje.

El desarrollo de la presente intervención se llevó a cabo considerando principios éticos fundamentales para garantizar el bienestar y la integridad de los estudiantes participantes. En primer lugar, se procuró informar a los propios alumnos sobre el propósito de las actividades, asegurando que su participación no implicaría repercusiones en su evaluación académica.

Paralelamente, se garantiza la confidencialidad de la información recabada, considerando innecesario el uso de nombres reales y resguardando la identidad de los estudiantes en todo momento. Los datos obtenidos fueron utilizados únicamente con fines académicos y de mejora de la práctica docente.

Por otra parte, se aseguró que las actividades propuestas fueran adecuadas a la edad y características del grupo, evitando generar situaciones de estrés o incomodidad. De igual manera, se promovió un ambiente de respeto y confianza, en el que los estudiantes pudieran participar de manera libre y segura.

Finalmente, se adoptó el rol docente con responsabilidad, procurando mantener una postura objetiva durante la recolección y análisis de la información, con el fin de obtener resultados que reflejen de manera fiel la realidad del grupo.

En conjunto, el enfoque cualitativo, el método de investigación-acción y los instrumentos utilizados posibilitan una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno estudiado, aportando evidencias que sustentan la reflexión sobre la práctica

docente y la mejora de los procesos educativos, considerando la responsabilidad de los datos a recabar para uso exclusivo de la investigación.

Diseño de la Intervención

El plan de intervención se estructura a partir de una secuencia de actividades organizadas de manera progresiva, orientadas a atender las necesidades identificadas en el diagnóstico. Para esto, se incorporan diversas estrategias didácticas que permiten guiar el trabajo del alumnado y dar seguimiento a su proceso de aprendizaje.

El aprendizaje de forma estructural se puede considerar como un método pedagógico eficiente, debido a que organiza y planifica el ambiente de aprendizaje, favorece la atención sostenida y logra reforzar la motivación, especialmente en contextos escolares donde el alumnado presenta necesidades de apoyo que es necesario considerar para mantener el interés (Goldstein et al., 1989).

Entre los procedimientos implementados se encuentran el uso de un temporizador visible para delimitar los tiempos de trabajo, la utilización de tarjetas de metas a corto plazo como apoyo para la organización de actividades, y el empleo de un organizador visual tipo pista que permite a los estudiantes ubicar el avance de sus proyectos. Sumado a ello, se integran momentos de autoevaluación y exposiciones con el fin de dar seguimiento al aprendizaje.

La intervención se desarrolla mediante una organización estructurada de las sesiones, permitiendo a los estudiantes contar con referentes claros sobre lo que deben realizar y el momento en el que se encuentran. De esta manera, la propuesta se centra en la implementación de recursos concretos que orientan el trabajo en el aula y facilitan el seguimiento de las actividades por los alumnos.

La mediación se fundamenta en el modelo de investigación-acción (Kemmis & McTaggart, 1988), siguiendo un proceso espiral de planificación, acción, observación y reflexión. diseñé estrategias que combinan rutinas predecibles, apoyos visuales y herramientas de autorregulación, con el fin de reducir la incertidumbre cognitiva, favorecer la atención sostenida y promover la transición hacia una motivación más intrínseca.

En relación con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), el alumnado es el sujeto activo de su aprendizaje y el docente asume un papel de mediador del proceso educativo. La intervención se desarrolló en estrecha colaboración con diferentes actores e instituciones educativas. Se mantuvo una comunicación constante con la docente titular,

quien proporcionó información valiosa sobre el historial del grupo, características individuales y seguimiento de estudiantes con necesidades específicas.

A su vez, se contó con el apoyo de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para el acompañamiento de los estudiantes con diagnóstico de TDAH y TEA. Esta colaboración permitió realizar adecuaciones curriculares, estrategias de regulación emocional y seguimiento conjunto de los avances.

La propuesta de intervención fue diseñada en articulación con el Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica, tomando como proyecto de aula "El Arte en Nuestra Vida Diaria", desarrollado durante el ciclo escolar 2025-2026.

La selección de las estrategias responde a las necesidades identificadas durante el diagnóstico. El uso de un temporizador se eligió por las dificultades observadas en la atención sostenida y en la gestión del tiempo durante las actividades, ya que permite anticipar la duración de las tareas, disminuir la incertidumbre y favorecer la autorregulación del comportamiento (Woolfolk, 2010; Ibarrola, 2014).

El organizador visual tipo «Carro de carreras» ofrece una representación del avance dentro del proyecto, facilitando la comprensión de la secuencia de trabajo y fortaleciendo la percepción de logro. La libreta de autoevaluación se seleccionó con el propósito de que los estudiantes reflexionen sobre el propio aprendizaje y favorecer el juicio personal, una de las principales áreas de oportunidad en los resultados de la Escala de Harter. Finalmente, las exposiciones se integraron para fortalecer la percepción de competencia y brindar oportunidades de reconocimiento del propio esfuerzo, vinculados con el desarrollo de una motivación autónoma según la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000).

Campo Formativo y Contenido Curricular

La intervención se inscribió en el Campo Formativo de Lenguajes, a través del contenido "Uso de elementos de los lenguajes artísticos en la vida cotidiana" (Fase 3). Desde el enfoque del aprendizaje estructurado, este contenido resultó oportuno porque la secuenciación lógica de actividades y las rutinas predecibles permitieron que los estudiantes comprendieran qué se esperaba de ellos en cada etapa del proceso creativo, reduciendo la incertidumbre y favoreciendo la atención sostenida (Goldstein et al., 1989; Zabalza, 2007).

Durante el diseño de la intervención identifiqué que el proyecto se articulaba de manera natural con tres ejes articuladores del Plan 2022 y con las estrategias que tenía

planeadas con anterioridad, como se muestra a continuación. El proyecto se articuló con los siguientes ejes articuladores del Plan de Estudios 2022 presentados en la siguiente tabla:

Tabla 2

Relación entre los ejes articuladores, la planeación y el aprendizaje estructurado

Eje articulador	Vínculo con el proyecto de aula	Vínculo con el aprendizaje estructurado
Inclusión	Las actividades artísticas permitieron la participación de todos los estudiantes, incluidos quienes presentan TDAH y TEA.	Las rutinas y la anticipación de actividades brindaron apoyos específicos que redujeron la frustración y favorecieron la regulación emocional.
Pensamiento crítico	Al identificar el arte en su vida cotidiana, los estudiantes reflexionaron sobre su entorno cultural y comunitario.	La estructura visible liberó recursos cognitivos que los estudiantes usaron para comprender, relacionar y cuestionar los contenidos.
Vida saludable	La creación artística en equipo favoreció el bienestar socioemocional y la convivencia respetuosa en el aula.	El horario estructurado y la libreta de autoevaluación generaron un clima escolar más seguro y estable.

Nota: Vinculación entre ejes articuladores del Plan 2022, el proyecto de aula y las estrategias de aprendizaje estructurado. Elaboración propia.

De los tres ejes empleados, el de inclusión fue el de mayor fuerza puesto que el uso de rutinas son apoyos concretos para los estudiantes con TDAH y TEA. No solo se pensó en mejorar la motivación y la atención de los estudiantes, sino que también se procuraba tomar en cuenta las necesidades específicas sin tener que crear estrategias diferenciadas, ya que en diversas situaciones los alumnos preguntaban: “porque hace una actividad diferente” y también se tomó en cuenta la sugerencia de la encargada de USAER, quien recomendó no realizar trabajos diferentes por distintas situaciones.

Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)

Al revisar los PDA del campo formativo, me di cuenta de que cada estrategia que había diseñado respondía de forma directa a uno de ellos. El horario estructurado y el 'Carro de

carreras' apoyaban la representación de situaciones cotidianas porque los estudiantes sabían en qué etapa del proyecto se encontraban y qué se esperaba de ellos; el temporizador les permitía gestionar el tiempo para terminar su propuesta artística; las exposiciones daban pie a enfrentar un reto real; y la libreta de autoevaluación era la reflexión sobre el propio aprendizaje. La siguiente tabla muestra esa correspondencia de forma más precisa:

Tabla 3

Procesos de Desarrollo de Aprendizaje y su relación con las estrategias

PDA — Plan de Estudios 2022 (Lenguajes, Fase 3)		Estrategia de aprendizaje estructurado que lo favoreció
Representa situaciones cotidianas por medio de movimientos, sonidos e imágenes para comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas.		Horario estructurado y organizador visual «Carro de carreras»: se incorporó porque los estudiantes solicitaban constantemente información sobre qué actividad seguía o cuánto faltaba para terminar el proyecto. La representación visual de las etapas permitió anticipar el trabajo, disminuir la incertidumbre y fortalecer la autorregulación.
Crea secuencias con formas, colores, sonidos, texturas, movimientos o gestos para crear una historia de la vida cotidiana.		Temporizador visible: se seleccionó porque durante el diagnóstico varios estudiantes manifestaron inquietud ante los límites de tiempo. Mostrar visualmente el tiempo restante permitió reducir esa incertidumbre, mejorar la organización temporal y mantener la atención en la tarea (Ibarrola, 2014; Woolfolk, 2010).
Experimenta lúdicamente mediante sonidos, movimientos y gestos distintas acciones de la vida cotidiana.		Exposición de aprendizajes: los estudiantes practicaron y presentaron sus creaciones con preparación previa, reduciendo la ansiedad e incrementando la participación activa.
Reflexiona sobre su proceso de aprendizaje,		Libreta de autoevaluación diaria: se eligió ya que la dimensión "juicio independiente frente al juicio del maestro" obtuvo la puntuación más baja en la Escala de

identificando logros y áreas de mejora. Harter. Esta estrategia buscó que los estudiantes valoren su desempeño a partir de criterios propios.

Nota: Vinculación entre las estrategias de aprendizaje estructurado y los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje del Campo Formativo de Lenguajes (Fase 3). Elaboración propia.

Ver esta correspondencia de manera explícita me ayudó a entender que el aprendizaje estructurado no era algo separado del currículo, sino una forma de organizar el mismo currículo de manera que los estudiantes pudieran acceder a él con mayor seguridad y claridad. Esa comprensión fue uno de los aprendizajes más importantes que me dejó esta intervención.

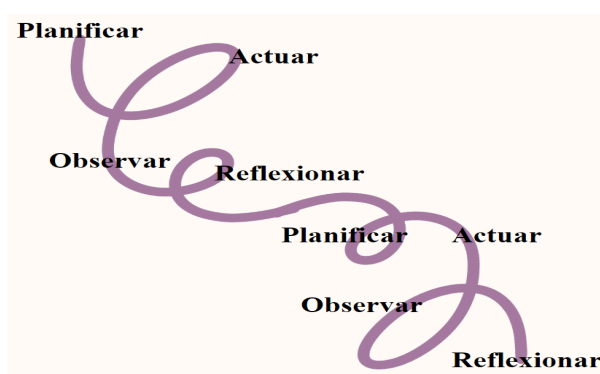
Espiral Autorreflexiva

La presente intervención se fundamenta en el enfoque de investigación-acción, el cual permite analizar la práctica docente de manera sistemática para generar mejoras a partir de la reflexión continua. Este enfoque se complementa con el modelo propuesto por Kemmis y McTaggart en 1988 el cual se representa por medio de una espiral autorreflexiva compuesta por ciclos sucesivos de cuatro momentos interrelacionados, los cuales son: planificar, actuar, observar y reflexionar. Cada ciclo genera una nueva espiral de planificación mejorada, permitiendo una mejora continua y progresiva de la práctica educativa.

Esta espiral se considera adecuada para la implementación del Aprendizaje Estructurado porque da paso a sistematizar, ejecutar, evaluar y ajustar de manera recurrente las estructuras en el entorno escolar a fin de potenciar el aprendizaje y generar una mayor autonomía en los estudiantes.

Figura 6

Espiral de Investigación-Acción



Nota: La espiral se representa con curvas que se expanden y se contraen de manera progresiva. En cada curva se recorren los momentos que el modelo plantea.

En cada momento se desarrollan una serie de acciones para la mejora continua:

- ➔ Planificar: Diseño de la intervención con aprendizaje estructurado (espacio, horarios visuales, sistemas de trabajo, etc.) considerando los recursos que se van a utilizar y la justificación de la acción, es decir, que se busca lograr. El diseño debe mantenerse flexible y abierto a modificaciones ante ajustes que se tengan que realizar durante la práctica.
- ➔ Actuar: Implementación en el aula o contexto real. En la aplicación es el momento en el cual surgen imprevistos, para poder realizar variaciones de manera cuidadosa, Kemmis asevera que la acción está “informada críticamente” porque conoces las razones por las que se llevan a cabo dichas prácticas.
- ➔ Observar: Recolección de datos (observaciones, evidencias de aprendizaje, registros). A partir de la acción se documentan los efectos que esta trajo consigo. Se registra que acontece durante el plan, si existió un cambio en los estudiantes, en el docente o en el ambiente, que circunstancias limitaron o favorecieron la acción. Se realiza con la intención de proporcionar asentamientos a la reflexión, captando lo relevante del plan y de la acción.
- ➔ Reflexionar: Análisis crítico de resultados, identificación de fortalezas y ajustes necesarios. Se revisan las evidencias que se obtuvieron en la observación, lo que funcionó, lo que no y el por qué de cada una. Se conecta la teoría con la problemática que se está trabajando. Se ajusta el plan para continuar con el ciclo.

El uso de este ciclo reflexivo permite dar coherencia a la intervención, ya que articula la organización del espacio físico, los horarios visuales y los sistemas de trabajo independientes para posteriormente implementar las estructuras en el grupo y partir de ahí a un registro sobre los indicadores de autonomía, tiempo en tarea y reducción de conductas disruptivas, concluyendo con un análisis de resultados, ajustes necesarios y una reflexión de la práctica. Esto da origen a un segundo ciclo de la espiral, permitiendo un reajuste progresivo de las estrategias de aprendizaje estructurado y una mejora sostenida en el aprendizaje y autonomía de los estudiantes.

De acuerdo con la espiral de Kemmis, en el primer momento se identifica la problemática con un instrumento diagnóstico mediante el cual se reconoció un área de

oportunidad siendo la motivación extrínseca más presente en los alumnos lo que afecta su atención durante las clases. A partir de ahí se plantea el aprendizaje estructurado como funcional para aumentar la motivación intrínseca, por lo tanto, el interés y la atención también se verían favorecidos.

A partir de ese análisis, se planificaron una serie de estrategias, las cuales buscaban promover un entorno estructurado hacia la resolución de la problemática planteada, con los recursos que se cuentan.

El segundo momento fue la implementación del plan de acción en las jornadas de prácticas. Durante este momento se ejecutaron ocho estrategias diseñadas en el primer momento, junto con recursos que propiciaron la participación de los estudiantes y obtener evidencias de la intervención

Para el tercer momento, realicé un seguimiento detallado de las conductas del grupo durante las actividades. Durante esta etapa no solo se documentaron respuestas observables, sino que permitió que los alumnos interioricen los aprendizajes de una manera más propia, dándoles significado personal en lugar de buscar una recompensa externa.

Para el último momento, se efectuó un análisis crítico sobre el impacto de la intervención, de los ajustes realizados durante el segundo momento, así como una reflexión de lo que aportó y no en la investigación. Se evaluaron los índices de motivación intrínseca frente a la extrínseca, el desempeño estudiantil y los periodos de atención que presentaron en cada una de las actividades.

Estrategias Implementadas

Se entiende como estrategia a un conjunto de acciones planificadas y coordinadas que se diseñan para alcanzar un objetivo específico, tomando en cuenta lo disponible para su ejecución.

Por su parte, Díaz Barriga, en su libro *Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo* considera dos tipos de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, siendo de interés para la práctica docente el primer tipo, concibiendo a estas como un medio o recurso para prestar la ayuda pedagógica (Díaz Barriga, 2002)

Como parte de la propuesta de mejora para favorecer la atención y la autorregulación del grupo, diseñé algunas estrategias basadas en el aprendizaje estructurado, las cuales consisten en la implementación de prácticas diarias fijas y el uso de apoyos visuales para la organización del trabajo en el aula.

Como primera estrategia de intervención se plantea una sesión de introducción en la que se presenta al alumnado un horario estructurado de trabajo (Figura 7), que incluye actividades permanentes como dictado, ejercicios de caligrafía y resolución de operaciones matemáticas básicas. Este apoyo visual tiene la finalidad de fortalecer la atención sostenida, la organización y la disposición al trabajo.

Figura 7

Horario escolar pegado en el aula




	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 - 8:30	Honores	Computación	Clase de música	Educación física	Dictado Caligrafía
8:30 - 9:00	Dictado Caligrafía	Educación física	Dictado Caligrafía	Dictado Caligrafía	Operaciones básicas
9:00 - 9:30	Operaciones básicas	Dictado Caligrafía	Operaciones básicas	Operaciones básicas	Lenguajes
9:30 - 10:00	Lenguajes	Operaciones básicas	Lenguajes	Lenguajes	Saberes y pensamiento científico
10:00 - 10:30	Saberes y pensamiento científico	Lenguajes	Saberes y pensamiento científico	Saberes y pensamiento científico	Saberes y pensamiento científico
10:30 - 11:00	Saberes y pensamiento científico	Saberes y pensamiento científico	Saberes y pensamiento científico	Ética, naturaleza y sociedades	De lo humano y lo comunitario
11:00 - 11:30	Descanso para el Almuerzo				
11:30 - 12:00	De lo humano y lo comunitario	Ética, naturaleza y sociedades	De lo humano y lo comunitario	Ética, naturaleza y sociedades	Aprendizaje estructurado
12:00 - 13:00	Maestra titular	Maestra titular	Maestra titular	Maestra titular	Maestra titular

Nota: Esta es una representación digital, el que se utilizó se pegó en el aula y la imagen se encuentra más adelante en la figura 11.

Se toman en cuenta las actividades fuera del aula, como la clase de música y educación física, así como el acto cívico semanal y la hora de almuerzo; siendo actividades fuera de mi competencia. El horario se divide entre las actividades diarias, y los proyectos según los campos formativos, cada viernes se deja un espacio en el cual se hacen otras estrategias sobre esta intervención; mi horario de prácticas culmina a las 12:00 horas, por lo mismo se coloca el espacio de la maestra titular.

Cuando el estudiante sabe qué debe hacer y en qué momento, de la mano con las consignas claras y el apoyo del maestro, el estudiante presenta menores índices de frustración

y por consiguiente un mejor desempeño escolar, es por ello que se consideró el uso de esta estrategia.

Para evaluar el seguimiento de los estudiantes en esta actividad se plantea el uso de una lista de cotejo con el fin de reconocer que los alumnos se van acoplando a un horario estructurado. La lista de cotejo, Figura 8, identifica el grado de adaptación de los estudiantes, considerando como indicadores, la gestión del tiempo, la organización de actividades y la autonomía en el trabajo.

Se va a responder la lista de cotejo con la información de cada estudiante, durante tres veces a la semana, por dos semanas y para evitar comprometer información personal, se reconoce al estudiante solo por su número de lista.

Figura 8

Lista de cotejo para Horario

INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
INICIA LA ACTIVIDAD AL MOMENTO INDICADO			
RESPETA LOS TIEMPOS ESTABLECIDOS PARA CADA ACTIVIDAD			
FINALIZA LAS ACTIVIDADES DENTRO DEL TIEMPO ASIGNADO			
REQUIERE MENOS RECORDATORIOS SOBRE EL TIEMPO			
UTILIZA EL TEMPORIZADOR COMO REFERENCIA			
SE MANTIENE ENFOCADO DURANTE EL TIEMPO DE TRABAJO			
TRANSITA DE UNA ACTIVIDAD A OTRA SIN DIFICULTAD			
MUESTRA MAYOR ORGANIZACIÓN EN SUS ACTIVIDADES			
ALUMNO 1		SEMANA 1	

Nota: Lista de cotejo que se realizó con la finalidad de recaudar información sobre el avance de los estudiantes frente a la autonomía.

La siguiente estrategia consiste en incorporar un organizador visual tipo “carro de carreras”, mediante el cual los estudiantes pueden identificar el avance de cada proyecto didáctico, favoreciendo la comprensión de las etapas de trabajo y reduciendo la incertidumbre sobre las actividades a realizar. Se proponen cuatro pistas y un coche por cada una, con línea de inicio y línea de meta, cada pista se rige por campo formativo, el coche se va a mover en la pista a lo largo del proyecto (cada coche va a su ritmo, dependiendo de la complejidad y duración del proyecto).

Esto busca generar un seguimiento visual y comprensión del avance para los estudiantes, evitando las dudas sobre cuánto falta para terminar el proyecto, ubicar la etapa en la que se encuentran y reconocer su progreso, lo que implica que mejore su motivación.

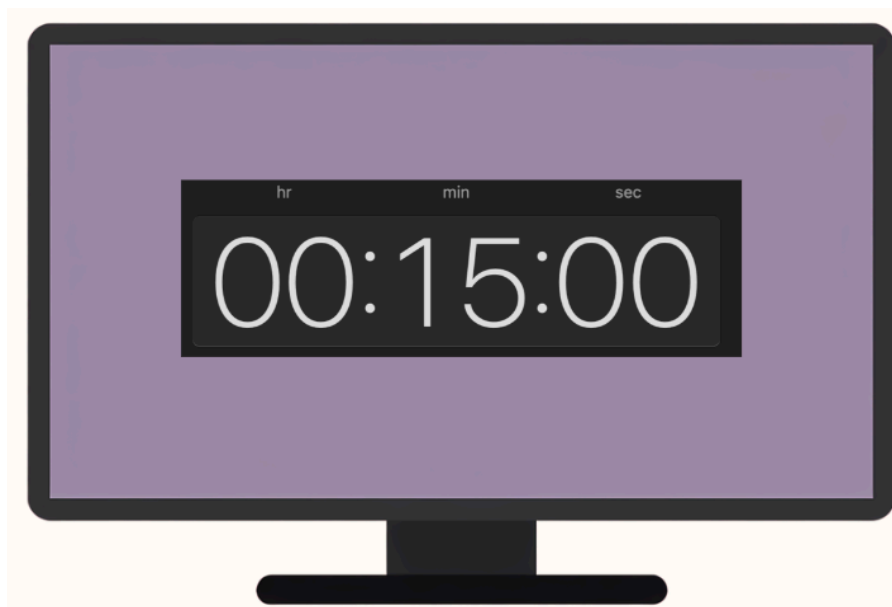
La tendencia a hacer un esfuerzo por parte del alumno depende de tres factores: Tiene que tener uno o varios motivos, debe saber que es capaz de hacerlo y tiene que ir viendo que su esfuerzo vale la pena o tiene una gratificación (Ibarrola 2014, p. 269)

Su evaluación va a ser por medio de la observación, si el estudiante muestra mayor disposición a terminar las actividades, por “hacer que el carrito avance” o por saber si el proyecto va a culminar.

Como tercera estrategia se encuentra el uso de un temporizador visible para los estudiantes (Figura 9), en cada actividad se les proporciona un tiempo límite para la realización de esta y para evitar cuestiones sobre cuánto falta, será visible para todo el grupo. Los estudiantes y el docente, deben respetar el tiempo límite propuesto, para ello, es importante considerar un tiempo justo de acuerdo a la actividad y al grado de dificultad, el permitir tiempos extensos hace que el estudiante pierda el interés y le resulte tedioso, por lo mismo, se recomienda considerar actividades con un tiempo no mayor a 20 minutos, o en su defecto, separar la actividad en pasos.

Figura 9

Representación del temporizador



Nota: Esta es una representación digital, el que se utilizó se pegó en el aula y la imagen se encuentra más adelante en la figura 19.

Esta estrategia es contemplada desde la perspectiva de Raffini (1996) quien argumenta que los estudiantes necesitan tomar decisiones y deben ser responsables para reconocer las consecuencias de estas, es decir, si el estudiante decide platicar aun conociendo el tiempo que le resta para concluir la actividad, si su decisión es platicar en lugar de realizar la actividad, cuando vea en el temporizador un número que lo ponga en alerta para terminar, entrará en un estado de estrés y su prioridad va a ser terminar rápido, dejando de lado la calidad del trabajo; si por el contrario, prioriza la realización del trabajo en tiempo y forma, evita entrar en frustración e incluso, en circunstancias favorables , le sobra tiempo para platicar sin presión.

Para esta estrategia se va a utilizar el registro de actividades como método evaluativo, a lo largo de las sesiones se va a reflejar la cantidad de estudiantes que culminan la actividad en el tiempo establecido y si esta aumenta o disminuye.

La siguiente estrategia, contempla el uso de tarjetas de metas; para concretar un objetivo es necesario establecer una serie de metas alcanzables, por lo cual se dividen en metas a corto, mediano y largo plazo dependiendo del tiempo que requiera y su urgencia. El objetivo de una meta de aprendizaje es mejorar, aprender sin importar cuántos errores se cometan o que tan torpe parezca uno, los estudiantes que establecen metas de aprendizaje tienden a buscar retos (una de las dimensiones que representa a la motivación intrínseca según Harter) y persistir ante las dificultades.

La actividad consiste en entregar a los alumnos tres tarjetas forradas Anexo A al principio de la clase para que anoten sus metas a lo largo del día en clases, por ejemplo: en la Tarjeta de Corto Plazo anotar “terminar la actividad antes de que se acabe el tiempo”, en la Tarjeta de Mediano Plazo escribir “tener menos errores en la caligrafía”, y en la Tarjeta de Largo Plazo plantear “platicar solo cuando ya acabe la actividad”.

Figura 10

Tarjetas para metas



Nota: Tarjetas forradas con la leyenda de “corto”, “medio” y “largo”, refiriéndose al tiempo para cada meta que deben colocar los alumnos.

Heyman y Dweck (1992) sostienen que la conducta de los estudiantes está estrechamente relacionada con la capacidad que perciben tener para enfrentar una tarea. De manera similar, Smiley y Dweck (1994) señalan que cuando los alumnos confían en sus posibilidades de éxito suelen aceptar desafíos académicos y persistir ante las dificultades. En contraste, cuando perciben limitaciones en sus capacidades, pueden disminuir su esfuerzo y compromiso, independientemente de las metas que se les propongan.

Esta estrategia va de la mano con la responsabilidad y la autonomía, se reconocen como personas que pueden mejorar e identifican sus áreas de mejora, por esto, se contempla cierta libertad en lo que se plantean lograr, ya que cada persona debe conocer sus limitaciones, aunque se considera una estrategia pertinente para el tema de investigación al final opté por no llevarla a cabo, tras una prueba inicial y reflexión durante la fase de planificación. Consideré que esta actividad representaba una exigencia metacognitiva elevada para su nivel de desarrollo (Woolfolk, 2010).

Otra estrategia que se vincula con la autonomía, la autorregulación y el criterio propio es la implementación de una nueva libreta sin valor evaluativo en sus clases, se le proporciona a cada discente una libreta de bolsillo en la cual van a anotar lo que aprendieron durante cada día de clases, así como un área de mejora que ellos identifiquen, siendo algo que consideren que pueden lograr.

Esta estrategia se sustenta con lo que comenta Bandura (1977) ya que señala que una persona anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento. Si el estudiante considera que no aprendió lo suficiente y es autocrítico de una forma destructiva, su motivación se ve afectada; si el estudiante se considera alguien que ya aprendió lo necesario y no se ve con área de mejora, su rendimiento se verá afectado. Se busca que la persona en desarrollo reconozca sus capacidades y genere la búsqueda por seguir aprendiendo, siendo honesto, validando sus habilidades y teniendo respeto por sí mismo.

De acuerdo con Núñez-Urbina (2020), las niñas y los niños deben identificar y reconocer sus emociones, de esta manera desarrollarán habilidades de autorregulación y de respuesta ante diversas experiencias sociales y personales (bienestar emocional en las niñas y los niños p. 56).

Para esta estrategia, su evaluación radica en que el estudiante reconozca tanto sus aprendizajes y que está en un proceso de adquirir conocimientos de manera no lineal (es decir, no siempre va a aprender con el mismo ritmo ni entusiasmo) como sus oportunidades de progresar como alumno.

La siguiente estrategia es el uso de las exposiciones como método de reforzar conocimientos, así como identificarse como personas que son capaces de enseñar a otras. Durante mis clases, cuando terminan un proyecto o para concretar un aprendizaje, se utilizan las exposiciones, en primer lugar, en el aula de trabajo, con sus compañeros para después ir a otras aulas y presentarse frente a sus pares. Bandura (1995) considera que la motivación se altera de acuerdo a los pensamientos y predicciones sobre una conducta (en este caso exponer frente a un público) ya que la persona imagina las consecuencias de acuerdo a experiencias propias o en observaciones a terceros.

En complementación, Ibarrola (2014, p. 114) argumenta que las experiencias pasivas tienen un impacto poco duradero en el cerebro, si se tiene una intervención activa, los sentidos son estimulados y más áreas contribuyen al proceso de retención de información. Si el estudiante enfrenta esas predicciones, su motivación mejora, incluso si no fue del agrado de toda la audiencia, a causa de demostrarse a sí mismos capaces.

Para esta actividad, desde la realización del cartel o trabajo a exponer, se deja en claro que ante una exposición deben de ver a la audiencia (no al profesor), mostrar confianza de su conocimiento y estar predispuesto a recibir tanto observaciones como preguntas (por eso se realiza primero en el aula, siendo un lugar seguro para ellos). Esta actividad tendrá una

evaluación distinta, ya que se realizan preguntas a la audiencia, para reconocer que el estudiante dio una explicación con la que comprendieron en tema expuesto.

Como última estrategia se implementó la retroalimentación formativa individual a partir de una lista de cotejo con criterios de Participación, Interés, Comprensión y Logro de objetivos. Se revisó de manera personalizada el desempeño de cada estudiante, destacando fortalezas y estableciendo metas concretas para mejorar.

Recursos Empleados

Los recursos utilizados durante la intervención se organizan en dos categorías: los propios del proyecto de aula y los específicos de las estrategias de aprendizaje estructurado.

Recursos del proyecto «El Arte en Nuestra Vida Diaria»:

- ➔ Libros de texto oficiales: Me divierto y aprendo (págs. 52, 55-56) y Proyectos del Aula (págs. 78-80).
- ➔ Laptop y proyector para la presentación de imágenes de arte en San Luis Potosí (artesanías, bailes, murales).
- ➔ Cartulinas blancas, colores, tijeras, pegamento y materiales reciclados para el collage.
- ➔ Fotografías e imágenes impresas de la comunidad potosina.
- ➔ Biblioteca escolar para consulta de libros ilustrados con arte cotidiano.

Recursos de las estrategias de aprendizaje estructurado:

- ➔ Horario visual impreso y proyectado al frente del aula con las actividades del día.
- ➔ Organizador visual «Carro de carreras» para el seguimiento del avance colectivo en el proyecto.
- ➔ Temporizador digital visible en pantalla para la gestión del tiempo por actividad (15-20 min).
- ➔ Libretas de autoevaluación personal con guiones estructurados para la reflexión diaria.
- ➔ Lista de cotejo de evaluación formativa con criterios de participación, interés, comprensión y logro de objetivos.
- ➔ Registros anecdóticos y diario de campo para documentar las interacciones y los ajustes realizados durante la intervención.

En conjunto, los hallazgos permitieron valorar la propuesta de mejora de manera integral, evidenciando que el aprendizaje estructurado articuló las exigencias curriculares con las necesidades del grupo, favoreciendo la autonomía, la autorregulación y la disposición para aprender.

Cronograma del Plan de Acción

Con el objetivo de organizar sistemáticamente las etapas de mi intervención académica, se establece el siguiente cronograma (tabla 4), siendo una vista previa, general y visual del plan de acción. Se integran las fases de diagnóstico, intervención y evaluación, además de que se especifican las actividades que se van a realizar, los propósitos de cada acción, las estrategias implementadas y los instrumentos de recolección de información. Este da seguimiento al proceso de intervención, así como valora los avances en la motivación intrínseca y la atención del alumnado.

Tabla 4

Cronograma del plan de acción

Fecha	Fase	Actividad	Propósito	Estrategia	Instrumento
Semana 1	Diagnóstico	Aplicación de escala de motivación	Identificar el tipo de motivación en el alumnado, con el fin de orientar el diseño de estrategias de intervención	Escala de Harter	Registro de resultados
Semana 1	Diagnóstico	Aplicación de prueba de atención	Evaluar el tipo de atención que el estudiante presenta	Actividad “Encuentra y marca”	Observación
Semana 1–4	Intervención	Implementación de rutinas diarias	Favorecer la atención sostenida y la organización del trabajo	Dictado, caligrafía y operaciones básicas	Lista de cotejo

Fecha	Fase	Actividad	Propósito	Estrategia	Instrumento
Semana 1–4	Intervención	Uso de organizador visual	Comprender el avance de los proyectos y que los estudiantes precisen su progreso, ubiquen la etapa en la que se encuentran para dar seguimiento a su trabajo.	Organizador visual “carro de carreras”	Observación
Semana 1–4	Intervención	Uso de temporizador visible	Promover la autorregulación del tiempo y la atención en los estudiantes, potenciando el planear y seguir sus actividades	Establecimiento de tiempos definidos	Observación
Semana 2–4	Intervención	Implementación de tarjetas de metas	Mejorar la autorregulación de los estudiantes mediante las tarjetas de metas, promoviendo el seguimiento sobre su proceso. Estrategia propuesta pero no implementada	Metas individuales	Lista de cotejo

Fecha	Fase	Actividad	Propósito	Estrategia	Instrumento
Semana 2–4	Intervención	Actividad de autoevaluación diaria	Impulsar la reflexión de los estudiantes sobre sus avances en el aprendizaje	Registro de logros en libreta	Registro de progreso
Semana 2–4	Intervención	Exposición de aprendizajes	Fortalecer la comprensión de los contenidos y la capacidad de expresión oral del conocimiento	Método Feynman	Cuestionario
Semana 3–4	Intervención	Retroalimentación formativa individual	Favorecer la reflexión sobre el propio aprendizaje mediante la identificación de fortalezas y áreas de mejora	Feedback personalizado	Lista de cotejo
Semana 4	Evaluación	Reaplicación de la escala de motivación	Analizar los cambios en el tipo de motivación de los estudiantes a partir de la aplicación de la escala de Harter antes y después de la intervención	Escala de Harter	Comparación de resultados

Nota: La planeación didáctica detallada por sesión se presenta en el Anexo B

El cronograma permite hacer una visualización panorámica de la intervención pedagógica, estableciendo una secuencia progresiva de acciones enfocadas en atender la problemática identificada en el diagnóstico. La distribución de las actividades facilita el seguimiento de las estrategias implementadas, así como la recopilación de evidencias para valorar los avances en la motivación y la atención del alumnado.

Desarrollo del Plan de Acción

Intervención

La intervención se llevó a cabo de manera progresiva, iniciando con estrategias de organización básica (horario y rutinas) y avanzando hacia herramientas que promueven mayor autonomía (tarjetas de metas, autoevaluación y exposiciones). Se realizó un acompañamiento cercano, especialmente con los estudiantes que presentan necesidades específicas. Se plantea el siguiente Plan de Acción Sistematizado (tabla 5) en donde se delimita el tiempo de intervención y se delegan fechas para la ejecución de cada estrategia.

Tabla 5

Plan de acción sistematizado

Fecha	Estrategia	Recursos	Propósito principal
20 de abril	Presentación de horario y rutinas diarias	Horario gigante.	Generar predictibilidad y seguridad emocional
21 de abril	Implementación de temporizador visible	Temporizador grande en pantalla	Desarrollar noción de tiempo y autorregulación
22 de abril – 8 de mayo	Organizador visual “Carro de carreras”	Tablero, pistas y coches	Visualizar progreso y mantener la motivación
27 de abril – 8 de mayo	Tarjetas de metas (corto, mediano y largo plazo)	Tarjetas impresas y forradas	Fomentar autonomía y reflexión metacognitiva
4 - 8 de mayo	Libreta de autoevaluación diaria	Libretas de bolsillo	Promover autorregulación y metacognición
8 y 13 de mayo	Retroalimentación formativa individual	Lista de cotejo	Ofrecer feedback personalizado

Fecha	Estrategia	Recursos	Propósito principal
11 – 13 de mayo de 2026	Exposiciones de aprendizajes	Carteles y productos de proyecto	Fortalecer comprensión y expresión oral
14 de mayo de 2026	Reaplicación de la Escala de Harter + Cierre	Escala de Harter y círculo de reflexión	Evaluar cambios y celebrar logros

Nota: La intervención siguió el modelo de espiral de investigación-acción, permitiendo ajustes continuos según las necesidades observadas en el grupo.

Descripción de la Intervención

La intervención se desarrolló bajo el enfoque de investigación-acción, el cual permite al docente analizar de manera sistemática su propia práctica con el propósito de mejorarla de forma continua y reflexiva (Kemmis & McTaggart, 1988; Schön, 1992).

Análisis de Cada Estrategia

Se realiza un desglose de cómo se fueron llevando a cabo cada una de las estrategias utilizando la espiral reflexiva para replantear el uso de algunas actividades e identificar qué resultados se obtuvieron.

Horario Estructurado y Rutinas Diarias

Planificar: La intervención inició con la implementación de una sesión introductoria orientada a la organización del trabajo mediante el aprendizaje estructurado. Durante esta sesión, se presentó al grupo un horario visible que establecía una rutina diaria de actividades Figura 11, incluyendo dictado de palabras, ejercicios de caligrafía y resolución de operaciones matemáticas.

Figura 11

Horario Escolar



	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00-8:30	Honores	Computación	Clase de música	Educación Física	Dictado
8:30-9:00	Dictado	Educación Física	Dictado	Caligrafía	Caligrafía
9:00-9:30	Caligrafía	Operaciones básicas	Caligrafía	Operaciones básicas	Operaciones básicas
9:30-10:00	Operaciones básicas	Dictado	Operaciones básicas	Lenguajes	Lenguajes
10:00-10:30	Lenguajes	Operaciones básicas	Lenguajes	Lenguajes	Saberes y pensamiento científico
10:30-11:00	Saberes y pensamiento científico	Lenguajes	Saberes y pensamiento científico	Saberes y pensamiento científico	Saberes y pensamiento científico
11:00-11:30	Saberes y pensamiento científico	Saberes y pensamiento científico	Saberes y pensamiento científico	Ética, naturaleza y sociedades	De lo humano y lo comunitario
11:30-12:00	Descanso para el Almuerzo	De lo humano y lo comunitario	De lo humano y lo comunitario	Ética, naturaleza y sociedades	Aprendizaje Estructurado
12:00-13:00	Maestra titular	Maestra titular	Maestra titular	Maestra titular	Maestra titular

Nota: Recurso visual implementado para brindar predictibilidad y organización temporal a los estudiantes.

La implementación de un horario visible y actividades permanentes (dictado, caligrafía y operaciones básicas) respondió directamente a la necesidad de predictibilidad identificada en el diagnóstico. Además, se estableció para evitar interrogantes que los distraen de las clases, preguntas como ¿a qué hora vamos a comer?, ¿hoy toca educación física?, ¿ya casi salimos a nuestras casas?, ya que el horario era lo suficientemente claro, además que se necesitó mencionar menos de cinco veces lo siguiente: el horario ahí está, incluso si quieren saber aproximadamente qué hora es, solo presten atención a la actividad que estamos haciendo o en que campo formativo estamos, y búsquenlo en el horario, así sabrán en qué momento les toca cierta actividad o su descanso para almorzar.

Actuar: Durante las primeras sesiones y en algunas de actividades previas a alguna festividad (como el día de la madre), el horario no fue tomado en cuenta en su totalidad, pero se les avisaba a los estudiantes antes de comenzar las clases. En las primeras sesiones fue complicado llevar el horario en tiempo, dado que los estudiantes estaban acostumbrados a ocupar el tiempo que ellos necesitaran, incluso si esto aludía a tener solo dos actividades por día.

Observar: En otros casos, los estudiantes explicaban su molestia ante una repetición de actividades (en el caso del dictado, la caligrafía y las operaciones básicas), sin embargo, las molestias fueron disminuyendo cuando ellos reconocían que necesitaban práctica para las operaciones o mejorar en la letra. En el dictado, eran cinco frases relacionadas a lo que vieron, a lo que iban a ver o a algún evento que estaba pasando en su escuela, los alumnos preguntaban si la quinta oración en lugar de dictado, podían ellos proponer algo de manera

individual, a lo que en algunos casos se les permite, esto debido a que esa última oración la utilizaban para: decir algo que no les agradó de las clases anteriores, contar un suceso de su vida o hasta colocar elogios para la docente.

Esta estrategia, fundamentada en el modelo de Goldstein et al. (1989), permitió reducir la incertidumbre cognitiva de los estudiantes. Como resultado, observé una mejora en la atención sostenida y en la autorregulación del grupo, ya que al comentar a los estudiantes que es un dictado, ellos se esfuerzan por prestar atención, en cuanto a la autorregulación, mientras que en las primeras sesiones se tenía que recordar que tenían ahí pegado el horario, después los estudiantes entre ellos se recordaban y fueron disminuyendo las preguntas que los llegaban a interrumpir en sus actividades.

Reflexionar: Según Ibarrola (2014, p. 198), es importante que los profesores fomenten un tiempo de procesamiento personal después de un nuevo aprendizaje, esto con el objetivo de consolidar dicho aprendizaje. El incluir un mayor número de contenidos por hora o pasar de actividad en actividad sin dejar un periodo reflexivo hace que se retenga menos el contenido, el cerebro necesita descansar.

Planificar: Para cada apartado del horario, en un primero momento se consideró la entrega de dos actividades, sin embargo no se había tomado en cuenta el gran salto que se les exige a los estudiantes, pasar de realizar dos actividades por día a querer que termine aproximadamente siete actividades, evidentemente esto no se logró, lo que permitió replantear la cantidad de actividades a entrega y una flexibilidad para entregar un trabajo, prefiriendo la calidad y comprensión de los contenidos a una cantidad.

Actuar: A los estudiantes les favorece la modificación, ya que se consideran capaces de terminar el trabajo y de comprenderlo (situación que al principio existía la posibilidad de crearles frustración por trabajos inconclusos). Para este ajuste, se comenzó por solicitar el dictado, la caligrafía y cinco operaciones básicas, para después aumentar un trabajo por semana, es decir, la primera semana fueron tres, la segunda cuatro y la tercera cinco.

Observar y reflexionar: Percibí un mayor interés e incluso al momento de revisar a los estudiantes que terminaban, ellos preguntaban ¿ahora que hago? y se les respondía con un periodo de descanso en lo que pasaba a la siguiente actividad, esto se apoya con el tiempo de procesamiento sobre el aprendizaje comentado anteriormente (Ibarrola 2014, p. 198). Esta estrategia propicia el segundo objetivo de esta investigación, favoreciendo la motivación intrínseca en la dimensión de interés por aprender.

Para evaluar el impacto del horario estructurado y las rutinas diarias en la organización y atención de los estudiantes, se aplicó la lista de cotejo al finalizar la primera

semana de intervención y se contrastó con los resultados obtenidos al cierre de la tercera semana. A continuación se presentan los registros de tres estudiantes seleccionados de forma intencionada: el Alumno 1, quien mostró un avance notable entre ambas aplicaciones; el Alumno 2, quien presentó avances parciales; y el Alumno 9, quien mostró menor progreso durante el periodo observado. Esta selección permite ilustrar la diversidad de respuestas del grupo ante la estrategia implementada.

Figura 12

Lista de cotejo alumno 1, semana 1

INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
INICIA LA ACTIVIDAD AL MOMENTO INDICADO		X	Se muestra distraído y realizando otras acciones.
RESPETA LOS TIEMPOS ESTABLECIDOS PARA CADA ACTIVIDAD		X	Se frustra por el término del tiempo pero sigue con la
FINALIZA LAS ACTIVIDADES DENTRO DEL TIEMPO ASIGNADO		X	actividad, no le importa el tiempo que necesite.
REQUIERE MENOS RECORDATORIOS SOBRE EL TIEMPO		X	Cuando se les recuerda el tiempo regresa a realizar la actividad.
UTILIZA EL TEMPORIZADOR COMO REFERENCIA		X	Busca detener el tiempo o agregarlo al dispositivo del
SE MANTIENE ENFOCADO DURANTE EL TIEMPO DE TRABAJO		X	temporizado.
TRANSITA DE UNA ACTIVIDAD A OTRA SIN DIFICULTAD	X		
MUESTRA MAYOR ORGANIZACIÓN EN SUS ACTIVIDADES		X	
ALUMNO 1		SEMANA 1	

Nota: Registro inicial de la primera semana de intervención correspondiente al Alumno 1, estudiante con diagnóstico de (TEA).

En la primera semana de aplicación, el Alumno 1 presentó dificultades en casi todos los indicadores evaluados, la lista de cotejo de la Semana 1 registra marcas en “No” en siete de los ocho indicadores, con observaciones como: “se muestra distraído y realizando otras acciones”, “se frustra por el término del tiempo”, “no le importa el tiempo que necesite” y “cuando se les recuerda el tiempo regresa a realizar la actividad”.

Es importante señalar que el Alumno 1 cuenta con diagnóstico de (TEA), lo que influye directamente en su relación con los cambios de rutina, la regulación sensorial y la tolerancia a la incertidumbre. Desde esa perspectiva, los resultados de la Semana 1 no reflejaban falta de interés o disposición, sino la respuesta natural de un estudiante cuyo sistema nervioso requiere mayor predictibilidad y estructura para funcionar de manera organizada

Figura 13

Lista de cotejo alumno 1, semana 3

INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
INICIA LA ACTIVIDAD AL MOMENTO INDICADO	X		Comienza con todos sus compañeros
RESPETA LOS TIEMPOS ESTABLECIDOS PARA CADA ACTIVIDAD		X	Avanza a su ritmo, ya no se frustra.
FINALIZA LAS ACTIVIDADES DENTRO DEL TIEMPO ASIGNADO	X		Es de los primeros en acabar la actividad.
REQUIERE MENOS RECORDATORIOS SOBRE EL TIEMPO		X	Aún necesita ser recordado de cuánto tiempo le queda.
UTILIZA EL TEMPORIZADOR COMO REFERENCIA		X	No le es necesario enfocarse en el temporizador, eso le falta tiempo.
SE MANTIENE ENFOCADO DURANTE EL TIEMPO DE TRABAJO	X		Entra en una concentración y un enfoque significativo.
TRANSITA DE UNA ACTIVIDAD A OTRA SIN DIFICULTAD	X		
MUESTRA MAYOR ORGANIZACIÓN EN SUS ACTIVIDADES		X	
ALUMNO 1		SEMANA 3	

Nota: Registro de seguimiento de la tercera semana de intervención correspondiente al Alumno 1. Se observa un avance notable.

Para la tercera semana, el cambio fue significativo. El mismo alumno obtuvo marcas en “Sí” en cuatro de los ocho indicadores. Las observaciones de la Semana 3 reflejan un perfil distinto: “comienza con todos sus compañeros”, “avanza a su ritmo, ya no se frustra”, “es de los primeros en acabar la actividad”, “aún necesita ser recordado de cuánto tiempo le queda” y “no le es necesario enfocarse en el temporizador”. Con la observación de que “entra en una conversación y un enfoque significativo”, lo que sugiere que, si bien mejoró su autorregulación temporal, la gestión de las interacciones sociales con compañeros sigue siendo un área de oportunidad.

En el caso de un estudiante con TEA, el hecho de que cuatro de ocho indicadores mostraran avance en apenas tres semanas es un resultado especialmente relevante, ya que la construcción de rutinas estables en este perfil requiere generalmente un periodo de exposición más prolongado. El indicador pendiente —mantenerse enfocado durante el trabajo— es además uno de los más complejos para estudiantes con TEA, ya que involucra procesos de atención selectiva que se ven afectados por estímulos sensoriales y sociales del entorno (Sohlberg y Mateer, 2001).

Este contraste entre semanas evidencia que la combinación del horario estructurado, el temporizador visible y las rutinas predecibles fue suficiente para que este estudiante interiorizara progresivamente los tiempos de trabajo, pasando de una actitud reactiva y dependiente del recordatorio externo a una organización más autónoma de sus actividades.

Figura 14

Lista de cotejo alumno 2, semana 1

INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
INICIA LA ACTIVIDAD AL MOMENTO INDICADO	X		El estudiante si comienza cuando se le indica y
RESPETA LOS TIEMPOS ESTABLECIDOS PARA CADA ACTIVIDAD		X	aunque no requiere el recordatorio del tiempo, se distrae constantemente
FINALIZA LAS ACTIVIDADES DENTRO DEL TIEMPO ASIGNADO		X	platicando, lo que hace que no termine la actividad en tiempo y forma.
REQUIERE MENOS RECORDATORIOS SOBRE EL TIEMPO	X		Ve el temporizador para "ganarle"
UTILIZA EL TEMPORIZADOR COMO REFERENCIA	X		Constantemente va a platicar con otros compañeros, desenfocándose.
SE MANTIENE ENFOCADO DURANTE EL TIEMPO DE TRABAJO	X	X	
TRANSITA DE UNA ACTIVIDAD A OTRA SIN DIFICULTAD	X		
MUESTRA MAYOR ORGANIZACIÓN EN SUS ACTIVIDADES		X	No tiene orden y muchas veces entrega los trabajos por bloques.
ALUMNO 2		SEMANA 1	

Nota: Registro inicial de la primera semana de intervención correspondiente al Alumno 2.

El Alumno 2 presentó un perfil diferente desde la primera semana: ya iniciaba las actividades al momento indicado y mostraba disposición general hacia las tareas. Sin embargo, las áreas de organización, gestión del tiempo y concentración representaban un reto. Las observaciones son importantes: “no tiene orden y muchas veces entrega los trabajos por bloques”, “constantemente platica con otros compañeros, desenfocándose”, y “ve el temporizador para ganarle”, lo que indica que el recurso del temporizador era interpretado más como un reto de velocidad que como una herramienta de autorregulación.

Figura 15

Lista de cotejo alumno 2, semana 3

INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
INICIA LA ACTIVIDAD AL MOMENTO INDICADO	X		El estudiante respeta el comienzo y el final de cada actividad en el tiempo establecido.
RESPETA LOS TIEMPOS ESTABLECIDOS PARA CADA ACTIVIDAD	X		No requiere en ningún momento el recuerdo sobre la cantidad de tiempo restante y aunque sigue distraiéndose al momento de platicar, el mismo es capaz de cortar la platica cuando considera que esta sea toma mayor relevancia que la actividad.
FINALIZA LAS ACTIVIDADES DENTRO DEL TIEMPO ASIGNADO	X		
REQUIERE MENOS RECORDATORIOS SOBRE EL TIEMPO	X		
UTILIZA EL TEMPORIZADOR COMO REFERENCIA	X		
SE MANTIENE ENFOCADO DURANTE EL TIEMPO DE TRABAJO		X	
TRANSITA DE UNA ACTIVIDAD A OTRA SIN DIFICULTAD	X		
MUESTRA MAYOR ORGANIZACIÓN EN SUS ACTIVIDADES	X		
ALUMNO 2		SEMANA 3	

Nota: Registro de seguimiento de la tercera semana de intervención correspondiente al Alumno 2.

En la Semana 3, el alumno mostró mejoras en varios indicadores, no obstante, el indicador “se mantiene enfocado durante el tiempo de trabajo” continúa en “No”, con la observación de que “el alumno es capaz de cortar la plática cuando considera que esta toma más relevancia que la actividad”. Esta nota es importante: el alumno ganó en organización temporal pero la gestión de la distracción social sigue requiriendo acompañamiento.

El avance del Alumno 2 es parcial pero real. Su caso ilustra que el aprendizaje estructurado puede generar cambios en la dimensión organizativa incluso en estudiantes cuyo principal factor de distracción es de naturaleza social, aunque este tipo de distracción requiere intervenciones complementarias que van más allá de la estructura temporal del aula.

Figura 16

Lista de cotejo alumno 9, semana 1

INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
INICIA LA ACTIVIDAD AL MOMENTO INDICADO		X	El estudiante depende del maestro para recordarle
RESPETA LOS TIEMPOS ESTABLECIDOS PARA CADA ACTIVIDAD		X	Cuando iniciar y cuando termina el tiempo de una actividad.
FINALIZA LAS ACTIVIDADES DENTRO DEL TIEMPO ASIGNADO		X	Constantemente pregunta las indicaciones, así como el recordarle que está realizando
REQUIERE MENOS RECORDATORIOS SOBRE EL TIEMPO		X	una actividad.
UTILIZA EL TEMPORIZADOR COMO REFERENCIA	X		Mira de manera recurrente el temporizador para saber cuánto tiempo le queda
SE MANTIENE ENFOCADO DURANTE EL TIEMPO DE TRABAJO		X	Se le dificulta reconocer el cambio de actividad y
TRANSITA DE UNA ACTIVIDAD A OTRA SIN DIFICULTAD		X	no tiene una organización visible.
MUESTRA MAYOR ORGANIZACIÓN EN SUS ACTIVIDADES		X	

ALUMNO 9

SEMANA 1

Nota: Registro inicial de la primera semana de intervención correspondiente al Alumno 9.

El Alumno 9 representó el caso de menor progreso observable durante el periodo de intervención. En la Semana 1, la lista de cotejo refleja un perfil de alta dependencia: todos los indicadores aparecen marcados en “No”, excepto “utiliza el temporizador como referencia”, y las observaciones son consistentes en señalar una necesidad constante de mediación del docente.

Figura 17

Lista de cotejo alumno 9, semana 3

INDICADOR	SI	NO	OBSERVACIONES
INICIA LA ACTIVIDAD AL MOMENTO INDICADO	X		Es conciente de cuando comienza cada actividad
RESPETA LOS TIEMPOS ESTABLECIDOS PARA CADA ACTIVIDAD	X		Utiliza el tiempo de manera eficiente
FINALIZA LAS ACTIVIDADES DENTRO DEL TIEMPO ASIGNADO	X		Mayormente acaba las actividades antes del tiempo
REQUIERE MENOS RECORDATORIOS SOBRE EL TIEMPO	X		Se centra en la actividad, por lo cual no necesita recordatorios.
UTILIZA EL TEMPORIZADOR COMO REFERENCIA		X	No necesita ver su tiempo restante.
SE MANTIENE ENFOCADO DURANTE EL TIEMPO DE TRABAJO	X		Si, su enfoque a las actividades mejoro considerablemente
TRANSITA DE UNA ACTIVIDAD A OTRA SIN DIFICULTAD		X	Aun puede mejorar en relacionar cada actividad (las ve como únicas)
MUESTRA MAYOR ORGANIZACIÓN EN SUS ACTIVIDADES	X		Tiene mayor orden en sus trabajos y presentación del cuaderno.
ALUMNO # 9		SEMANA # 3	

Nota: Registro de seguimiento de la tercera semana de intervención correspondiente al Alumno 9.

En la Semana 3, los avances son parciales pero significativos en algunos indicadores: inicia la actividad al momento indicado, respeta los tiempos, finaliza las actividades dentro del periodo asignado y utiliza el temporizador como referencia obtienen marcas en “Sí”. Las observaciones de esta semana muestran un perfil en transición

El caso del Alumno 9 sugiere que el aprendizaje estructurado generó avances en la dimensión temporal (respetar y gestionar los tiempos), pero que la autonomía para transitar entre actividades y sostener el enfoque de forma independiente requiere un periodo de acompañamiento más prolongado. Es posible que este estudiante se beneficie de apoyos adicionales como instrucciones visuales por actividad, indicaciones personalizadas o estrategias de atención diferenciada que complementen la estructura general del aula.

Los tres casos revelan un patrón común: los indicadores relacionados con la dimensión temporal (iniciar a tiempo, respetar los tiempos y utilizar el temporizador) mostraron los avances más consistentes entre los tres alumnos, independientemente de su nivel de partida. Esto sugiere que el horario estructurado fue un recurso con gran impacto. En general, la implementación de esta primera estrategia permitió establecer un ambiente de trabajo más estructurado, sentando las bases para el desarrollo de las siguientes intervenciones.

Organizador Visual “Carro de Carreras”

Planificar: Para esta estrategia también fue pegada en el salón de clases en un lugar visible para permitir a los estudiantes visualizar su progreso en los proyectos por campo formativo
Figura 18.

El día que se colocó el prototipo se les explicó a los estudiantes:

Alumno 1: (Leyendo el cartel) A-van-ce por pro-yeec-to, ¿Qué es eso maestra?

Docente: Son pistas de carros, y nos van a ayudar a ver nuestro avance en cada proyecto que tenemos.

Alumno 4: ¿Y cómo funciona o cómo lo vamos a usar?

Docente: Claro, dejen les explico. ¡Niños, pongan atención de este lado, por favor!

¿Qué pueden ver aquí?

Alumnos en grupo: Unos carritos y carreteras.

Docente: ¡Muy bien! y tienen una función, los vamos a utilizar para saber cuánto hemos avanzado en nuestros proyectos, por eso son cuatro.

Alumno 10: ¿Y el color es por el proyecto?

Docente: Exactamente, el morado es para los proyectos de lo humano y lo comunitario; el verde para ética, naturaleza y sociedades; el azul para saberes y pensamiento científico; y el rosa para lenguajes.

Cada que acabemos una actividad, el auto se va a mover un poco, hasta llegar al final, que es cuando el proyecto ya lo terminamos.

Alumno 3: ¿Y cómo lo vamos a mover?

(Los alumnos comienzan a levantar la mano y a decir yo, esperando que los escoja)

Docente: Fácil, para evitar que alguien se moleste y porque yo sé cuantas actividades nos van a faltar para terminar, yo lo voy a mover.

Figura 18

Avance por proyecto



Nota: Estrategia de organizador visual llamado Avance por proyecto, donde se utilizaban carros y carreteras con inicio y final, para establecer en qué parte del proyecto están los estudiantes.

Actuar: Durante las semanas en las que se utilizó esta estrategia, los alumnos le daban la importancia y en algunos casos recordaban que habíamos terminado una actividad y tenía que mover el carro, esto demostraba su interés por ver el avance del proyecto y se relaciona con la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), la necesidad de competencia y progreso, así como una sensación de logro (Casas et al., 2011) al momento de ver avanzar el auto.

Observación: Existieron algunas situaciones que dificultaron el progreso de esta estrategia. En primer lugar, les pareció muy interesante a los estudiantes con TDAH y con TEA lo que los llevó a intentar tomarlo y romper el primer prototipo de manera accidental. Se realizó una nueva versión, se les volvió a comentar a los estudiantes que la única persona en manipularlo era la maestra, y se comprendió por algunas semanas, aunque un día mis alumnos notaron que este estaba arriba de los armarios de material que le corresponde al turno vespertino argumentando que posiblemente dicho turno lo había tirado y aventado arriba. No se pudo bajar de ahí.

Reflexionar: Los alumnos consultan constantemente el tablero y ajustaban su ritmo de trabajo, disminuyendo las preguntas sobre “¿qué sigue?” o “¿cuándo vamos a hacer el producto final?”.

La estrategia demostró una mayor atención por parte de los estudiantes de acuerdo a lo que Ibarrola (2014, p. 206) señala porque se les estimuló provocando la curiosidad (otra dimensión que también es considerada indicador de la motivación interna) y está evoca tener

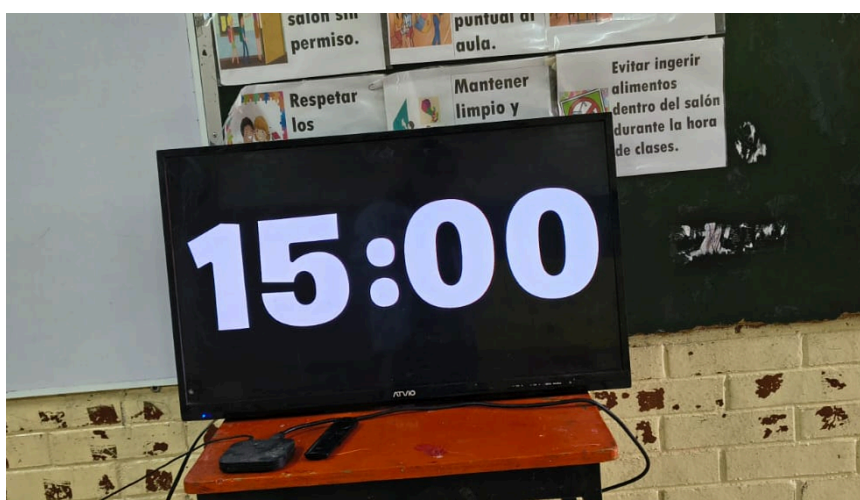
los ojos abiertos para las actividades a fin ya sea de aprender o de ver como el carro va avanzando demostrando su progreso.

Temporizador Visible

Planificar: Implementé un temporizador grande (Figura 19) y visible para todo el grupo con el propósito de ayudar a los estudiantes a desarrollar la noción del tiempo y fortalecer su autorregulación. Inicialmente se utilizó 15-20 min y posteriormente se amplió a 25 min para las actividades por proyecto.

Figura 19

Temporizador visible



Nota: Se utiliza un temporizador grande con el fin de que todos los estudiantes puedan revisar cuánto tiempo les queda para realizar la actividad.

Actuar: Durante las primeras sesiones se proyectaba el temporizador en la pantalla y se colocaba en un lugar visible, frecuentemente al frente del salón y a un costado del pizarrón. Expliqué a los estudiantes que cada actividad tendría un tiempo definido y que debían organizar su trabajo para concluir dentro de ese lapso. Este tiempo varía de acuerdo a la actividad y su complejidad, rondando entre los 15 y los 20 minutos por cada una.

Observar: Al inicio, varios estudiantes mostraron signos de preocupación y constantemente preguntaban cuánto tiempo faltaba incluso teniendo el temporizador frente a ellos. Algunos se apresuraban de forma superficial o se bloqueaban al ver que el tiempo avanzaba, de hecho llegaban a comentar frases como “ya póngame cero, ya no acabe”, “usted nos deja muy poquito tiempo” o “cinco minutos más”. Por lo que planteé realizar un ajuste en el tiempo, colocándoles 25 minutos por actividad.

Reflexionar: Como señala Woolfolk (2010), la atención es un recurso limitado que se ve favorecido cuando se establecen límites claros de tiempo. De igual forma, Ibarrola (2014, p. 225) afirma que periodos de atención focalizada de 15 a 20 minutos son más adecuados para niños de 7 y 8 años, ya que permiten un mejor procesamiento de la información y evitan la fatiga atencional.

Planificar: Ante la preocupación inicial observada, aumenté el tiempo de las actividades de 15-20 a 25 minutos, además de agregar un lapso de 5 minutos entre una actividad y otra para procesar la información y cambiar de tarea. Este ajuste permitió alcanzar un mejor equilibrio entre exigencia y capacidad de los estudiantes porque para Ibarrola (2014), los periodos de atención focalizada sostenida en esta edad oscilan típicamente entre 15 y 25 minutos, antes de que se produzca fatiga cognitiva significativa. Por ello, aumenté el tiempo de las actividades de 15-20 minutos a 25 minutos (tiempo máximo recomendado para evitar sobrecarga atencional sin generar frustración por exceso de duración).

Actuar: Les indiqué a los estudiantes el aumento del tiempo preestablecido, reconociendo que los alumnos lo necesitaban para culminar con éxito las asignaciones y recordando que cada estudiante dispone de su tiempo como mejor considere, aceptando las consecuencias de sus acciones. Cuando terminaba el tiempo, a todos los estudiantes que no se les había revisado se les indicaba que era momento de revisar, algunos cuando no terminaban inmediatamente buscaban justificarse.

Docente: Esta actividad está incompleta. ¿Qué pasó?

Alumno: Es que mis compañeros me distraen.

Docente: Entiendo que a veces es difícil concentrarse. Sin embargo, también te vi que tú te levantaste varias veces para ir a platicar con ellos. Quiero que seamos honestos: ¿qué crees que pasó realmente?

Alumno: (se queda callado)

Docente: Está bien. Es normal querer platicar, pero cuando decides levantarte, estás eligiendo platicar en lugar de terminar tu trabajo. La próxima vez, ¿qué puedes hacer diferente para terminar tu actividad y también poder platicar después?

Alumno: Primero acabar y después platicar con el tiempo que me queda.

Observar: Después del ajuste realizado, observé una mejora progresiva en la concentración y en la finalización de las tareas, cada vez más alumnos lograban completar las actividades en el tiempo establecido lo que reflejó que el temporizador visible resultó ser una herramienta efectiva para fortalecer los periodos de atención sostenida.

Es fundamental reconocer que no a todos los estudiantes les funciona, por ejemplo, a los estudiantes con necesidades de apoyo relacionadas con autismo y TDAH, no concluir la actividad en el tiempo establecido les generaba frustración, lo que en ocasiones derivaba en conductas de difícil manejo dentro del aula, desde tomar el control del televisor para aumentar el tiempo o pausar el temporizador, hasta conductas disruptivas con mayor dificultad de resolución como comportamientos de desafío o agresividad verbal, en esos casos se contaba con el apoyo de la maestra titular, el equipo de USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) y en casos más complicados se citaba a los padres de familia para abordar las situaciones y llegar a acuerdos. Estos casos demuestran dificultades en la autorregulación emocional.

Reflexionar: Esta estrategia también impactó positivamente en la motivación intrínseca, particularmente en las dimensiones de “Preferencia por los retos” y “Interés por aprender” de la Escala de Harter, ya que los estudiantes comenzaron a organizarse mejor para terminar sus actividades y mostraron mayor satisfacción al lograrlo dentro del tiempo establecido. Sin embargo, algunos de ellos (6 de 22 alumnos del grupo) aún necesitan más apoyo por parte de la docente para incitar la autorregulación.

Implementación de Tarjetas de Metas

Planificar: Diseñé la implementación de tarjetas de metas personales (corto, mediano y largo plazo) con el objetivo de fomentar la autorregulación, la autonomía y la motivación intrínseca en los estudiantes. La idea era que cada alumno escribiera diariamente una meta a corto plazo (durante la clase), una a mediano plazo (durante la semana) y una a largo plazo (para el proyecto o el mes), con el fin de que desarrollaran la capacidad de planificar y autorregular su aprendizaje.

Actuar: Aunque preparé las tarjetas y expliqué la dinámica al grupo, opté por no implementarlas de forma sistemática durante las semanas de intervención.

Observar: Tras una evaluación inicial y las primeras pruebas informales, observé que los estudiantes de segundo grado presentaron dificultades importantes para definir metas concretas y realistas. Muchos niños escribían metas muy vagas o excesivamente ambiciosas, lo que generaba confusión y, en algunos casos, frustración. Se consideró que esta actividad representaba una exigencia cognitiva alta para su edad y desarrollo.

Reflexionar: La decisión de no implementar esta estrategia de manera sostenida responde a una reflexión pedagógica fundamentada en las características del desarrollo de los estudiantes. Aunque las tarjetas de metas constituyen una herramienta valiosa para favorecer

la autonomía, la autorregulación y la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985; Harter, 1981), su utilización requiere habilidades metacognitivas que aún se encuentran en proceso de consolidación durante los primeros años de educación primaria.

Los alumnos de segundo grado suelen requerir apoyos concretos y acompañamiento constante para planificar acciones futuras, establecer objetivos realistas y monitorear su propio desempeño. En este sentido, Woolfolk (2010) señala que las estrategias de autorregulación deben ajustarse al nivel de desarrollo de los estudiantes para evitar generar una carga cognitiva excesiva. Por ello, consideré más pertinente priorizar estrategias estructuradas y visibles, como las rutinas diarias y los organizadores visuales, las cuales ofrecían apoyos más acordes con las necesidades del grupo.

Esta experiencia permitió reconocer que no todas las estrategias planificadas resultan adecuadas en la práctica, y que la flexibilidad y la observación constante del grupo son fundamentales para tomar decisiones pedagógicas responsables. Se priorizaron otras estrategias más concretas, que resultaron más accesibles y efectivas para el nivel de los estudiantes. Se consideró que en un futuro, las tarjetas de metas podrían ser retomadas con mejores resultados.

Actividad de Autoevaluación Diaria

Planificar: Diseñar la estrategia de la libreta de autoevaluación diaria con el propósito de desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje, fomentar la metacognición y fortalecer la motivación intrínseca. Se adquirieron libretas de bolsillo para cada alumno, con la idea de que al finalizar la jornada escolar escribieran brevemente sobre lo aprendido, se les pidió que colocarán su nombre y la forraran para personalizarla.

Actuar: Entregué una libreta a cada estudiante y expliqué el propósito de la actividad. Los orienté a que cada día, antes de salir, debían escribir qué habían aprendido durante las clases y en caso de no poderlo hacer durante la jornada, lo hicieran como tarea, aunque añadí que esta actividad no tendría calificación como tal, ya que lo que se busca es que logren ser autorreflexivos.

Observar: Al principio los estudiantes se emocionaron al recibir una libreta, sin embargo, para la actividad se respondieron muchas dudas:

Docente: Esta libreta es tuya. Cada día, antes de que salgan, van a escribir qué aprendieron hoy y en qué creen que pueden mejorar. No tiene calificación, es solo para ustedes.

Al revisar las libretas por primera vez, se encontró que la mayoría de los estudiantes sólo describen superficialmente las actividades realizadas (“hice matemáticas”, “dictado”, “divisiones”) o agregan únicamente aspectos positivos. Muy pocos alumnos lograban identificar dificultades o áreas de mejora, lo que evidenciaba una reflexión todavía poco profunda.

Se transcriben textualmente las respuestas respetando la redacción original de los estudiantes. Algunos estudiantes colocaban lo siguiente:

Alumno 3: Hoy aprendí onomatopeya; hoy aprendí calambur (Anexo C)

Alumno 17: Las restas y las sumas; dictado y restas(Anexo D)

En la primera ocasión solo lo entregaron dos estudiantes. Cabe destacar que estas son transcripciones de lo que los estudiantes colocaron, dado que en algunas libretas no se alcanzaba a entender y le pregunté a cada alumno lo que quería decir, pero las evidencias se encuentran en los anexos

Reflexionar: Esta observación inicial me permite reconocer que los estudiantes de segundo grado requieren mayor andamiaje para realizar una autoevaluación completa. Tal como señala Woolfolk (2010), la autorregulación del aprendizaje no surge de manera espontánea, sino que debe ser enseñada y apoyada gradualmente. De igual forma, Ibarrola (2014, p. 233) enfatiza que la reflexión sobre el aprendizaje ayuda a consolidar el conocimiento y a conectar la dimensión emocional con la cognitiva.

Planificar: Tras la reflexión anterior, y teniendo como evidencia solo dos estudiantes, replanteé la estrategia para ofrecer mayor estructura y guía. Decidí proporcionar dos frases iniciadoras que guíen la reflexión de los estudiantes:

“A lo largo de las clases aprendí...”

“Considero que debo mejorar en...”

Actuar: Se explicó nuevamente la dinámica al grupo y se les pidió utilizar los nuevos guiones para escribir en sus libretas.

Algunos estudiantes colocaron lo siguiente:

Alumno 17: A lo largo de las clases aprendí la suma, considero que debo mejorar en resta y dictado. (Anexo E)

Alumno 4: Puedo mejorar en estudiar. Hoy hicimos educación física y también fuimos, luego estábamos en el salón e hicimos la canción y trabajamos, luego fue el cumpleaños de y luego de eso hicimos más trabajos y ya mero nos vamos. Hoy hicimos honores a la bandera y también hicimos actividades de caballos (Anexo F)

Alumno 2: A lo largo de las clases aprendí a restar y sumar, considero que debo mejorar en ser más rápido, no distraerme y escribir más rápido. (Anexo G)

Alumno 13: Hoy aprendí sumas, restas, dictado y como hacer la caligrafía y creo que es mejor cambiar mi comportamiento y corregir en lo que me equivoque.(Anexo H)

Alumno 3: A lo largo de las clases aprendí y onomatopeya y mejorar mi letra. (Anexo I)

Alumno 18: A lo largo de las clases aprendí como hacer una palita, también aprendí las sumas de comprobación porque se me hizo fácil, considero que debo mejorar en hacer los trabajos más rápido. (Anexo J)

Alumno 1: A lo largo de las clases aprendí onomatopeyas, sumas, restas, rimas, historias y calambures, considero que debo mejorar en la clase a trabajar y a mejorar en la naturaleza. (Anexo K)

Alumno 12: A lo largo de las clases aprendí a multiplicar, sumas, restas, onomatopeyas y rimas, considero que debo mejorar en divisiones. (Anexo L)

Alumno 11: Hoy los calambures son divertidos y me gustan mucho.

Hoy aprendí a hacer multiplicaciones pero se me dificultan las divisiones. (Anexo M)

Observar: Con el nuevo formato, percibí un cambio notable. Los estudiantes comenzaron a escribir de manera más consciente y honesta. Aumentó el número de estudiantes que lograron identificar tanto sus logros como aspectos concretos en los que debían mejorar (por ejemplo: “debo mejorar en prestar más atención cuando explico las matemáticas” o “debo terminar más rápido mi trabajo”). Esto generó mayor conciencia sobre su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, no todos los estudiantes lo realizaron, puesto que algunos olvidaban la libreta en su casa, otros la perdieron y muchos más olvidaban que tenían que realizar de manera continua la actividad. Reconozco que un área de oportunidad para la realización correcta de esta estrategia fue el no ser constante con los estudiantes, en muchas ocasiones olvidé comentarles que tenían que entregar la libreta y en otras ocasiones entregaba la libreta días después, lo que rompió con la constancia de los estudiantes

Reflexionar (reflexión final): La repetición del ciclo Planificar-Actuar-Observar-Reflexionar demostró ser efectiva. El ajuste realizado permitió que la estrategia cumpliera su objetivo. Según la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), esta práctica fortaleció la necesidad de competencia (al reconocer sus avances) y de autonomía (al asumir responsabilidad sobre su aprendizaje). Asimismo, Woolfolk (2010)

afirma que las estrategias metacognitivas guiadas son especialmente útiles en niños de esta edad para desarrollar hábitos de autorregulación.

En conclusión, la libreta de autoevaluación, mediante el ajuste realizado en el segundo ciclo, contribuyó a que varios estudiantes desarrollarán una visión más realista y reflexiva de su propio aprendizaje, sin embargo, no todos lograron la reflexión propia (9 de 22 entregaron la actividad), me llevó de esta estrategia que el estudiante necesita un andamiaje y que por mi parte debo recordar constantemente y revisar que los estudiantes realicen lo indicado.

Retroalimentación Formativa Individual

Planificar: Diseñar la estrategia de retroalimentación formativa individual utilizando como instrumento principal una Lista de Cotejo de Evaluación que contemplaba criterios de Participación, Interés, Comprensión y Logro de Objetivos. El propósito fue monitorear de manera sistemática los avances de cada estudiante a lo largo de la intervención, identificar fortalezas y áreas de oportunidad, y proporcionar retroalimentación personalizada que orientara su mejora.

Actuar: Se aplicó la lista de cotejo en dos momentos principales: al inicio de las intervenciones (evaluación diagnóstica) y al finalizar el periodo de implementación (evaluación final). Durante las semanas intermedias se realizaron observaciones semanales del desempeño de los estudiantes en relación con el proyecto “El Arte en Nuestra Vida Diaria”, registrando evidencia en cada criterio.

Observar: Al comparar los resultados de la evaluación inicial y la final se pudo percibir una mejoría significativa en la mayoría de los estudiantes. Destacaron avances en participación (expresar ideas y dudas), interés (puntualidad y asistencia), y comprensión de los contenidos. Sin embargo, aprecié que algunos estudiantes mostraron rezago en el proyecto, principalmente aquellos que no asistieron de forma regular a todas las sesiones.

Reflexionar: La retroalimentación formativa individual demostró ser una herramienta poderosa para mejorar el aprendizaje. De acuerdo con Woolfolk (2010), la retroalimentación oportuna y específica ayuda a los estudiantes a regular su propio aprendizaje y a cerrar la brecha entre su desempeño actual y el deseado. A su vez, Ibarrola (2014, p. 258) señala que cuando los estudiantes reciben información clara sobre sus avances y áreas de mejora, se fortalece su motivación intrínseca, especialmente en las dimensiones de “Interés por aprender” y “Preferencia por el reto” de la Escala de Harter.

Planificar: Tras observar los resultados iniciales, determiné reforzar la retroalimentación individual ofreciendo comentarios más específicos y positivos a aquellos estudiantes que presentaban rezago, buscando motivarlos a recuperar el trabajo pendiente.

Actuar: Se destinaron momentos individuales durante las sesiones para revisar con cada estudiante sus resultados en la lista de cotejo, destacando logros y estableciendo pequeñas metas alcanzables para la siguiente semana.

Observar: Los estudiantes mostraron mayor compromiso al recibir retroalimentación personalizada. Aquellos con rezago mejoraron su participación y esfuerzo para ponerse al día con el proyecto.

Se seleccionaron tres estudiantes de manera intencional (alumno 5, alumno 10 y alumno 19) para ilustrar la variedad de respuestas ante la intervención: uno con diagnóstico de TDAH, uno con rezago educativo y uno con desempeño promedio.

A continuación se muestran las evaluaciones de tres estudiantes con el fin de evidenciar su progreso.

Figura 20

Evaluación individual alumno 5

LISTA DE COTEJO DE EVALUACIÓN			
Alumno: 5		Fecha:	
Asignatura: Arte Lenguajes.		Curso:	
Temática: "Arte en la vida cotidiana"		EVALUACIÓN	
N°.	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Puntos	10
		Si	No
PARTICIPACIÓN			
1.	Participa en clase, expresando ideas, comentarios y dudas sobre cada tema.	✓	
Observaciones:	Participa de manera constante.		
2.	Ofrece conceptos propios acerca de la temática tratada	✓	
Observaciones:	Reestructura conceptos y los hace propios.		
3.	Asistencia a cada una de las actividades programadas	✓	
Observaciones:			
INTERÉS			
4.	Asistencia a todas las sesiones.	✓	
Observaciones:			
5.	Puntualidad	✓	
Observaciones:			
6.	Participación extra - clase	✓	
Observaciones:	Participa en varias ocasiones.		
COMPRENSIÓN			
7.	Ofrece conceptos propios acerca de la temática	✓	
Observaciones:	Comparte con sus compañeros conceptos propios.		
8.	Aprobó las evaluaciones orales y escritas acerca del tema.	✓	
Observaciones:	Aproba ambas evaluaciones sin problema.		
OBJETIVOS			
9.	Entrego correctamente el trabajo final programado.	✓	
Observaciones:	Entrego el trabajo en tiempo y forma.		
10.	Propone, innova con ideas propias acerca de la temática.	✓	
Observaciones:	Busca innovar (de manera inconsistente) cada actividad.		

Nota: Evaluación formativa individual del Alumno 5. Elaboración propia.

Figura 21

Evaluación individual alumno 10

LISTA DE COTEJO DE EVALUACIÓN			
Alumno: 10	Fecha:		
Asignatura: Lengua y Literatura	Curso:		
Temática: "Arte en la vida cotidiana"	EVALUACIÓN		
Nº.	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Puntos	Si No
PARTICIPACIÓN			
1.	Participa en clase, expresando ideas, comentarios y dudas sobre cada tema.		☒
Observaciones:			
2.	Ofrece conceptos propios acerca de la temática tratada.		☒
Observaciones:			
3.	Asistencia a cada una de las actividades programadas.		☒
Observaciones:			
INTERÉS			
4.	Asistencia a todas las sesiones.		☒
Observaciones:			
5.	Puntualidad.		☒
Observaciones:			
6.	Participación extra-clase.		☒
Observaciones:			
COMPRENSIÓN			
7.	Ofrece conceptos propios acerca de la temática.		☒
Observaciones:			
8.	Aprobó las evaluaciones orales y escritas acerca del tema.		☒
Observaciones:			
OBJETIVOS			
9.	Entrego correctamente el trabajo final programado.		☒
Observaciones:			
10.	Propone, innova con ideas propias acerca de la temática.		☒
Observaciones:			

Nota: Evaluación formativa individual del alumno 10. Elaboración propia.

Figura 22

Evaluación individual alumno 19

LISTA DE COTEJO DE EVALUACIÓN			
Alumno:	19	Fecha:	
Asignatura:	Lenguajes	Curso:	
Temática:	"Arte en la vida cotidiana"	EVALUACIÓN	
Nº.	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Puntos	Si No
PARTICIPACIÓN			
1.	Participa en clase, expresando ideas, comentarios y dudas sobre cada tema.		☒
Observaciones:			
2.	Ofrece conceptos propios acerca de la temática tratada.		☒
Observaciones:			
3.	Asistencia a cada una de las actividades programadas.		☒
Observaciones:			
INTERÉS			
4.	Asistencia a todas las sesiones.		☒
Observaciones:			
5.	Puntualidad.		☒
Observaciones:			
6.	Participación extra-clase.		☒
Observaciones:			
COMPRENSIÓN			
7.	Ofrece conceptos propios acerca de la temática.		☒
Observaciones:			
8.	Aprobó las evaluaciones orales y escritas acerca del tema.		☒
Observaciones:			
OBJETIVOS			
9.	Entrego correctamente el trabajo final programado.		☒
Observaciones:			
10.	Propone, innova con ideas propias acerca de la temática.		☒
Observaciones:			

Nota: Evaluación formativa individual del alumno 19. Elaboración propia.

Reflexionar (reflexión final): Esta estrategia permitió no sólo evaluar, sino principalmente acompañar el aprendizaje de cada alumno. A pesar de las ausencias de algunos estudiantes, la mayoría del grupo mostró una mejora considerable en los criterios evaluados. Esto confirma que la retroalimentación formativa, cuando es sistemática y acompañada de una evaluación clara, favorece el desarrollo de la autorregulación y la motivación (Deci y Ryan, 1985; Woolfolk, 2010).

Exposición de Aprendizajes

Planificar: Diseñar la estrategia de exposiciones orales en equipo como cierre del proyecto "El Arte en Nuestra Vida Diaria". El objetivo fue que los estudiantes pusieran en práctica sus aprendizajes, desarrollen la expresión oral, fortalezcan su confianza y compartieran sus creaciones con otros. Decidí realizarlas en equipos para evitar la presión excesiva en niños de segundo grado.

Actuar: Se realizó primero un ensayo completo en el salón de clases. Se practicó desde pedir permiso para pasar al frente, presentar el cartel, exponer de forma ordenada, hasta despedirse. Se enfatizaron criterios como: tener conocimiento del tema, usar una voz clara y con volumen adecuado (sin gritar), que todos los integrantes participaran, y que el cartel estuviera visible para el público. Posteriormente, se asignaron equipos a diferentes grupos donde había otros docentes en formación para obtener retroalimentación.

Observar: Durante los ensayos, los estudiantes mostraron entusiasmo pero también nerviosismo. Al regresar de las exposiciones reales, los niños llegaron muy emocionados al salón. Compartían sus experiencias con gran energía: “¡Maestra, me dio nervios pero me gustó!”, “¡Les gustó nuestro cartel!” y algunos pedían volver a exponer en otro salón. Identifiqué una notable mejora en su expresión oral y en su capacidad para trabajar colaborativamente.

Reflexionar: Esta estrategia permitió a los estudiantes enfrentar un reto significativo y superarlo. De acuerdo con la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), las exposiciones fortalecieron la necesidad de competencia, ya que los niños percibieron su exposición como un reto completado, lo que incrementó su motivación intrínseca y su autoconfianza. Woolfolk (2010) señala que las presentaciones orales bien preparadas favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas y la autorregulación, especialmente cuando se realizan en equipo y con preparación previa.

Planificar (segunda fase): Tras observar el nerviosismo inicial durante los ensayos, decidí reforzar la preparación emocional y práctica, insistiendo en que era normal sentir nervios y que estos forman parte del aprendizaje.

Actuar (segunda implementación): Se reforzó la práctica de las exposiciones y se recordó a los equipos la importancia de apoyarse mutuamente durante la presentación.

Observar (después del ajuste): Los estudiantes se mostraron más seguros en las exposiciones finales. El hecho de exponer en equipo redujo considerablemente la ansiedad y permitió que incluso los más tímidos participaran.

Reflexionar (reflexión final): La estrategia de exposiciones orales en equipo resultó altamente efectiva. Además de consolidar los aprendizajes del proyecto, contribuyó al desarrollo socioemocional de los estudiantes. Como menciona Ibarrola (2014, p. 258), vivir experiencias de éxito controlado genera emociones positivas que refuerzan la motivación y la disposición hacia nuevos aprendizajes. Los niños no solo mejoraron su expresión oral, sino que transformaron el nerviosismo en emoción y orgullo por lo logrado.

Esta estrategia cerró de manera significativa el ciclo de la intervención, permitiendo a los estudiantes vivenciar que sus esfuerzos y aprendizajes tienen un propósito y pueden ser compartidos con otros.

Reaplicación de la Escala de Motivación

Planificar: Se programó la reaplicación de la Escala de Orientación Intrínseca vs. Extrínseca de Harter (adaptada) al finalizar la intervención con el propósito de medir los cambios en los

niveles de motivación del grupo y evaluar el impacto de las estrategias de aprendizaje estructurado implementadas.

Actuar: Se explicó claramente a los estudiantes que debían leer cada par de oraciones y marcar aquella que mejor los representaba. Se les otorgaron 15 minutos para responder. A tres estudiantes que aún presentan dificultades en el proceso de lectoescritura se les brindó apoyo individual en la lectura de los ítems, sin influir en sus respuestas.

Observar: Al comparar los resultados de la aplicación inicial y final, se registró un ligero incremento en la motivación intrínseca, pasando de 47% a 52%. Destacaron mejoras en las dimensiones de “Interés por aprender” y “Interés personal”. Sin embargo, se mantuvieron puntuaciones altas en las dimensiones de “Dependencia del docente” y “Juicio del docente”, lo cual resultó inquietante considerando los avances observados durante la intervención.

Reflexionar: Este resultado inicial generó una reflexión profunda. Aunque las estrategias implementadas mostraron mejoras cualitativas evidentes (mayor atención, participación y autorregulación), los resultados cuantitativos no reflejaron el mismo avance en motivación autónoma. Esto coincide con lo señalado por Deci y Ryan (1985) en la Teoría de la Autodeterminación: la motivación intrínseca se fortalece cuando los estudiantes perciben autonomía, competencia y relacionamiento, pero puede verse limitada si persiste una fuerte orientación hacia la autoridad externa.

Planificar (segunda fase): Ante estos resultados, decidí realizar una segunda intervención cualitativa al día siguiente mediante entrevistas informales individuales y grupales, con el fin de comprender el significado que los estudiantes daban a sus respuestas, especialmente en los ítems relacionados con el juicio del docente.

Actuar (segunda implementación): Se preguntó a los estudiantes el motivo de sus respuestas en los ítems de dependencia y juicio del docente. Varios contestaron que, aunque las oraciones tenían sentido, preferían seguir lo que dice la maestra “porque ella sabe lo que es mejor para nosotros”.

Observar (después del ajuste): Tras esta conversación, algunos estudiantes decidieron modificar sus respuestas anteriores. Esto generó un ligero incremento adicional en la puntuación de motivación intrínseca.

Reflexionar (reflexión final): Esta experiencia permitió comprender que el cambio hacia una motivación más intrínseca es un proceso gradual y que los estudiantes de segundo grado aún se encuentran en una etapa donde valoran fuertemente la guía del docente. Como menciona Woolfolk (2010), la transición de la motivación extrínseca a la intrínseca requiere tiempo y experiencias repetidas de autonomía. De igual forma, Ibarrola (2014, p. 41) resalta

la importancia de combinar estrategias estructuradas con espacios de reflexión y diálogo para que los estudiantes construyan un sentido personal de su aprendizaje.

La reaplicación de la Escala de Harter, más allá de los resultados numéricos, permitió cerrar el ciclo de investigación-acción con una visión más profunda sobre el proceso de motivación de los estudiantes y confirmó la necesidad de continuar fortaleciendo su autonomía de manera progresiva.

En la actividad de replicación de la escala Harter, se obtuvieron los siguientes datos:

Tabla 6

Recopilación de respuestas de motivación intrínseca y extrínseca (Reaplicación)

Ítem	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
1	8	12
2	16	4
3	18	2
4	9	11
5	14	6
6	10	10
7	17	3
8	16	4
9	5	15
10	2	18
11	17	3
12	5	15
13	16	4
14	7	13
15	11	9

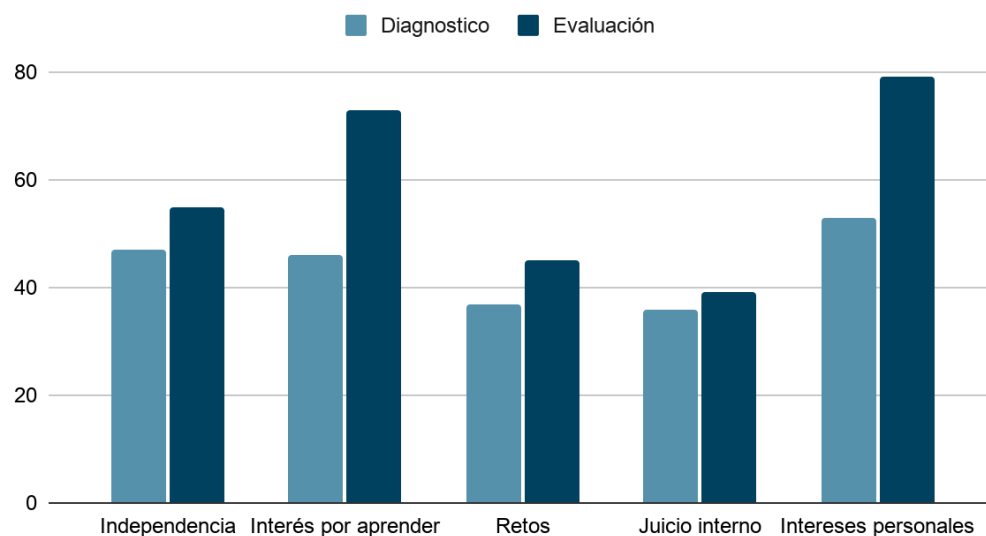
Ítem	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
16	10	10
17	3	17
18	18	2
19	11	9
20	14	6
21	5	15
22	9	11
23	6	14
24	13	7
25	14	6
26	3	17
27	10	10
28	13	7
29	2	18
30	12	8

Nota: Total de las respuestas obtenidas fueron 600, donde 314 fueron enfocadas a la motivación intrínseca mientras que 286 dieron respuestas con motivación extrínseca.

Figura 23

Dimensiones de la motivación intrínseca

Dimensiones de la motivación intrínseca

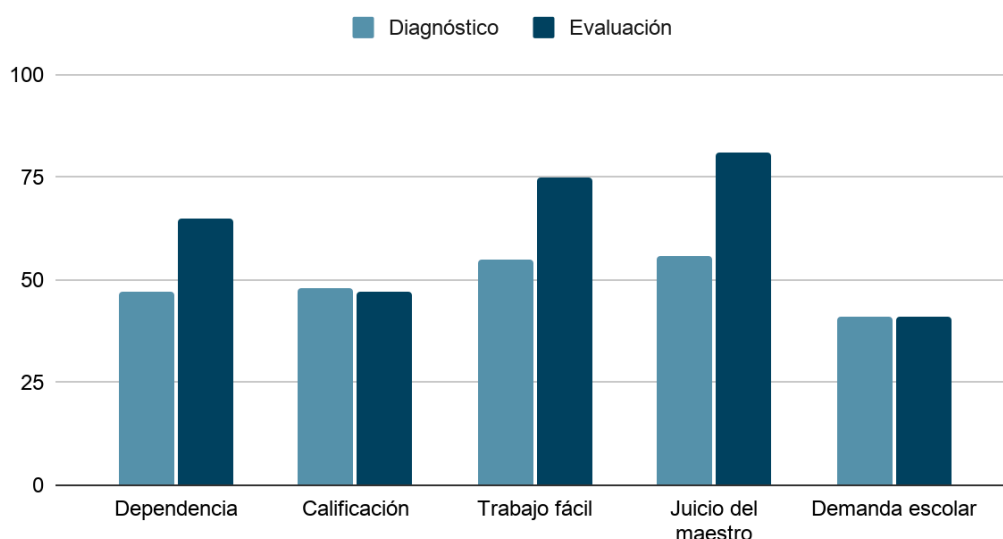


Nota: Se muestra el resultado de los 30 ítems con la frase que demuestra la motivación intrínseca, en comparación la evaluación con los resultados obtenidos durante el diagnóstico.

Figura 24

Dimensiones de la motivación extrínseca

Dimensiones de la motivación extrínseca



Nota: Se muestra el resultado de los 30 ítems con la frase que demuestra la motivación extrínseca en comparación la evaluación con los resultados obtenidos en el diagnóstico.

Dimensión 1: Independencia - 63 votos, Dependencia - 47 votos.

Dimensión 2: Interés por aprender - 73 votos, Calificación - 47 votos.

Dimensión 3: Reto - 45 votos, Trabajo fácil - 75 votos.

Dimensión 4: Juicio independiente - 48 votos, Juicio del maestro - 62 votos.

Dimensión 5: Interés personal - 79 votos, Demanda escolar - 41 votos.

Evidencias de Cambio

Durante la implementación del plan de acción, se registraron cambios significativos en la motivación y la atención del grupo. Estos avances fueron documentados mediante observación participante, listas de cotejo, registros anecdóticos y la reaplicación parcial de instrumentos diagnósticos.

A continuación se presenta una tabla comparativa de los principales indicadores:

Tabla 7

Evidencias de cambio

Indicador		Situación Inicial (Diagnóstico)	Situación Final (Mayo 2026)	Cambio observado	Evidencia
Solicitudes de repetición de instrucciones	de 15-20 por sesión	8-10 por sesión	por	Disminución del 53%	Observación y registros anecdóticos
Tiempo promedio de atención sostenida	8-12 minutos	18-22 minutos		Aumento del 83%	Observación cronometrada
Porcentaje de participación activa	45% del grupo	82% del grupo		Incremento del 37%	Lista de cotejo
Motivación intrínseca (Escala Harter)	47%	52%		+5 puntos porcentuales	Reaplicación de escala

Indicador	Situación Inicial (Diagnóstico)	Situación Final (Mayo 2026)	Cambio observado	Evidencia
Finalización de actividades en tiempo	45% de los alumnos	78% de los alumnos	Incremento del 33 puntos porcentuales	Registro con temporizador
Alumnos con conductas disruptivas	Frecuentes, diariamente	Ocasionales, dos veces por semana	Disminución notable	Observación USAER y titular

Nota: Los resultados sugieren que la implementación del aprendizaje estructurado se asoció con cambios positivos en la motivación y atención del grupo. Los porcentajes de cambio se calcularon mediante la fórmula: $((\text{valor final} - \text{valor inicial}) / \text{valor inicial}) \times 100$, con base en los registros de observación diaria y las listas de cotejo.

Vinculación con la Teoría

Los resultados obtenidos en esta intervención son coherentes con las posturas teóricas revisadas en el marco conceptual, demostrando la estrecha relación entre el aprendizaje estructurado, la motivación y la atención.

En primer lugar, se evidenció una transición gradual de una motivación predominantemente extrínseca hacia una mayor motivación intrínseca, tal como lo plantea la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985). Las estrategias implementadas (horario estructurado, organizador visual “Carro de carreras”, temporizador y libreta de autoevaluación) favorecieron la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas: autonomía (al dar mayor predictibilidad y opciones), competencia (al visualizar el progreso y lograr metas) y relacionamiento (al trabajar en equipo durante las exposiciones). Esto se reflejó en el incremento de la motivación intrínseca y en las dimensiones de “Interés por aprender” y “Preferencia por los retos” de la Escala de Harter.

De igual forma, los hallazgos validan las aportaciones de Ibarrola (2014, p. 177), quien afirma que la motivación actúa como activadora de la atención. Al reducir la incertidumbre cognitiva y emocional mediante rutinas claras y organizadores visuales, los estudiantes lograron mantener la atención sostenida por periodos más prolongados (de 8-12 minutos en promedio a 18-22 minutos). La predictibilidad del entorno disminuyó la carga

cognitiva, permitiendo que los alumnos focalicen sus recursos atencionales en el aprendizaje significativo.

Woolfolk (2010) enfatiza que la atención es un recurso limitado que se ve favorecido por entornos estructurados y motivadores. Los resultados de esta experiencia confirman esta idea: la combinación de rutinas predecibles y apoyos visuales generó condiciones favorables para que los estudiantes entren en un “estado de flujo” (Csikszentmihalyi), mejorando tanto su atención como su disposición hacia el aprendizaje.

Finalmente, esta intervención refuerza la propuesta de Schön (1992) sobre el docente como profesional reflexivo. El uso sistemático del ciclo espiral de investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988) me permitió no solo mejorar el aprendizaje de los estudiantes, sino también transformar mi propia práctica docente hacia un enfoque más organizado, inclusivo, empático y centrado en el desarrollo integral del alumnado.

En síntesis, los resultados prácticos son consistentes con la idea de que el aprendizaje estructurado no es solo una técnica organizativa, sino un potente mediador pedagógico que articula de manera efectiva los procesos cognitivos y emocionales del aprendizaje en educación primaria.

Evaluación y Reflexión de la Intervención

La implementación del aprendizaje estructurado permitió no solo atender la problemática diagnosticada, sino también generar aprendizajes significativos tanto en los estudiantes como en mi propia práctica docente. A continuación se presenta una valoración integral de los resultados obtenidos, identificando los logros alcanzados, las dificultades enfrentadas, los ajustes realizados y el impacto general de la intervención en la motivación y atención del grupo.

Logros Alcanzados

La intervención logró cumplir con los objetivos planteados. Registré una mejora significativa en la atención sostenida de los estudiantes, quienes pasaron de solicitar constantemente la repetición de instrucciones a una mayor autonomía durante las actividades. Asimismo, se registró un incremento en la motivación intrínseca, mayor participación activa y una reducción notable de conductas disruptivas. Los estudiantes mostraron mayor disposición para trabajar, mayor persistencia ante las tareas y expresaron satisfacción al culminar sus actividades.

Dificultades Encontradas

Durante el proceso, se presentaron varias dificultades, entre las principales:

- Ansiedad inicial generada por el temporizador en algunos estudiantes, especialmente aquellos con TDAH y TEA.
- Resistencia al cambio de rutinas por parte de varios alumnos que estaban acostumbrados a un ritmo más flexible.
- Rezago en algunos estudiantes debido a ausencias frecuentes, lo que afectó el avance colectivo del proyecto.
- Dificultad inicial de los niños para realizar reflexiones profundas en la libreta de autoevaluación.
- Limitación de tiempo de las prácticas profesionales, que impidió un seguimiento más prolongado de los cambios.

Ajustes Realizados

Se realizaron diversos ajustes a lo largo de la intervención, entre los más relevantes:

- Aumento del tiempo de las actividades en el temporizador (de 15-20 a 25 minutos) y la incorporación de 5 minutos de transición entre tareas.
- Estructuración de la libreta de autoevaluación con guiones guía (“A lo largo de las clases aprendí...” y “Considero que debo mejorar en...”).
- Disminución de la cantidad de actividades diarias en el horario estructurado, priorizando la calidad y comprensión sobre la cantidad.
- Mayor individualización en la retroalimentación formativa para estudiantes con rezago.
- Realización de ensayos previos y refuerzo emocional antes de las exposiciones orales.

Impacto en la Motivación y la Atención

El aprendizaje estructurado demostró ser una estrategia efectiva para este grupo. Se logró una mejora sustancial en la atención sostenida (de 8-12 minutos a 18-22 minutos en promedio) y una reducción importante en las solicitudes de repetición de instrucciones.

En relación con la motivación, aunque el incremento en la Escala de Harter fue moderado (del 47% al 52%), este resultado debe interpretarse de forma crítica. El cambio cuantitativo relativamente pequeño se explica principalmente por la corta duración de la intervención (solo cuatro semanas), ya que la transición de una motivación predominantemente extrínseca hacia una intrínseca es un proceso gradual que requiere más tiempo para consolidarse, especialmente en niños de segundo grado. Además, el instrumento aplicado (escala Harter adaptada) y el hecho de que algunos estudiantes aún dependen fuertemente de la guía del docente influyeron en los resultados numéricos. Sin embargo, los avances cualitativos observados (mayor persistencia, participación activa y autorregulación) fueron significativos y más reveladores del impacto real de las estrategias implementadas.

Transformación de la Práctica Profesional

Esta experiencia de investigación-acción ha significado una transformación profunda y significativa en mi forma de entender y ejercer la docencia. Cuando inicié mis prácticas profesionales en este grupo de segundo grado, mi práctica se caracterizaba por ser reactiva:

dedicaba gran parte de mi energía a repetir instrucciones, llamar la atención constantemente y cambiar de actividad cuando notaba que los alumnos se distraían. Creía que con materiales más llamativos o actividades más dinámicas podría solucionar los problemas de atención y motivación. Hoy reconozco que esa mirada era limitada.

A través del proceso de diagnóstico, implementación y reflexión constante, comprendí que el verdadero cambio no radica en hacer las clases “más divertidas”, sino en organizar mejor el ambiente de aprendizaje. El aprendizaje estructurado me permitió pasar de una práctica intuitiva a una práctica más intencionada, estratégica y consciente. Aprendí que rutinas claras, horarios visibles, temporizadores y organizadores visuales no son simples “ayudas”, sino herramientas poderosas que generan seguridad emocional, reducen la ansiedad y permiten que los niños se concentren en aprender.

Uno de los cambios más importantes que experimenté fue en mi forma de observar al grupo. Antes interpretaba las distracciones, las constantes preguntas de “¿qué sigue?” o las conductas disruptivas como falta de interés o mala actitud. Ahora entiendo que muchas de esas conductas eran respuestas naturales a la incertidumbre y a la falta de estructura. Esta nueva mirada me ha hecho más empática, especialmente con los estudiantes con TDAH y TEA, a quienes ahora puedo acompañar de manera más efectiva.

También transformé mi forma de tomar decisiones en el aula. Gracias al modelo espiral de investigación-acción, aprendí a reflexionar en el momento y a realizar ajustes reales. Por ejemplo, cuando observé que el temporizador generaba ansiedad, no dudé en modificarlo; cuando vi que las libretas de autoevaluación no estaban funcionando, las reestructuré con guiones. Estos ajustes constantes fortalecieron mi confianza como docente y me mostraron que equivocarme y corregir es parte natural del proceso educativo.

Otra transformación importante fue mi concepción de la evaluación. Pasé de evaluar solo el producto final a valorar el proceso y el esfuerzo de cada niño. La retroalimentación formativa individual y las exposiciones en equipo me permitieron conocer mejor a mis estudiantes y acompañarlos de forma más personalizada. Ver cómo niños que al principio se mostraban inseguros lograban exponer frente a otros grupos y regresaban emocionados diciendo “¡maestra, me dio nervios pero me gustó!” fue una de las satisfacciones más grandes de esta experiencia.

Esta intervención también impactó mi identidad docente. Hoy me siento más segura de mí misma como maestra. Ya no tengo miedo de estructurar el aula, porque comprendo que la estructura no limita la creatividad, sino que la libera. He fortalecido mi capacidad para

diseñar estrategias didácticas, reflexionar críticamente sobre mi práctica y tomar decisiones fundamentadas. Todo esto me acerca mucho más al perfil de egreso que deseo alcanzar.

Finalmente, esta experiencia me dejó una enseñanza profunda: la organización pedagógica es un acto de amor y de respeto hacia los estudiantes. Al brindarles claridad, predictibilidad y seguridad, les estoy dando las condiciones para que puedan disfrutar el aprendizaje. Ya no concibo mi práctica sin reflexión constante, sin ajustes intencionados y sin poner al estudiante en el centro con sus necesidades reales.

Esta transformación no solo mejoró el aprendizaje de mis alumnos, sino que me cambió como futura docente. Este proceso de transformación se enmarca en lo que Schön (1992) denomina el “profesional reflexivo”: un docente que aprende de su propia práctica mediante la reflexión en la acción y sobre la acción.

Esta transformación se articula de manera concreta con las competencias del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria que fueron fortalecidas a lo largo de la intervención.

Competencias que se Desarrollan Durante la Práctica

En este apartado se relaciona mi actuar docente con las competencias del perfil de egreso de la institución y con mi formación como profesional. Plasmando con argumentos como este estudio me ayuda a lograr las competencias necesarias para el quehacer docente.

Competencia Genérica

Durante la intervención, se desarrolla la realización de una intervención educativa a través del proceso de diseño, corrección y aplicación de planeaciones con estrategias de enseñanza, didácticas, materiales y recursos educativos. El enfoque al aprendizaje estructurado abarca el entorno, mientras que el centro del proceso educativo es el estudiante, quien fortalece la capacidad de autoevaluación y mejora continua ante su aprendizaje.

Otra competencia que desarrollé con el apoyo constante, la comunicación y el acompañamiento del docente titular fue la realización de la investigación, además del personal de apoyo para atender situaciones específicas del grupo. Esto facilitó innovar continuamente la relación educativa, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, una parte fundamental de la práctica profesional.

El trabajo realizado demuestra que a través de la intervención desarrollé un pensamiento reflexivo, crítico, creativo, sistémico y actuar con valores y principios considerando el bienestar emocional del alumnado. Se promueve un ambiente respetuoso, organizado y promoviendo la equidad de género, relaciones interculturales de diálogo, una vida saludable, la conciencia de cuidado activo de la naturaleza y el medio ambiente, en coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y la erradicación de toda forma de violencia como parte de la identidad docente.

Competencia Profesional

Durante la intervención diseñé e implementé tácticas pedagógicas estructuradas que favorecieron la organización del aula y brindaron mayor claridad en las actividades. Previamente identifiqué los intereses, motivaciones, necesidades, niveles de desarrollo cognitivo, físico y socioemocional, lo que se consideran características del grupo. También, se consideraron las barreras para el aprendizaje de los alumnos, así como los estudiantes con necesidades específicas, a fin de promover ambientes más seguros y estructurados que favorecieron una motivación intrínseca y una atención sostenida.

A partir del diagnóstico inicial y de la observación constante durante las jornadas de práctica, reflexioné sobre las dificultades relacionadas con la motivación extrínseca predominante y la dispersión atencional del grupo. Esto permitió realizar un análisis crítico y transformador de la propia práctica a favor de plantear ajustes en la organización pedagógica mediante el aprendizaje estructurado como estrategia de mejora en el progreso de la adquisición de los conocimientos de niños y niñas.

Relación con los Ejes Articuladores del Plan de Estudios 2022

El aprendizaje estructurado se articula de manera coherente con diversos ejes articuladores del Plan de Estudios 2022, ya que busca generar condiciones que favorezcan la participación, el bienestar y el aprendizaje de todos los estudiantes.

En primer lugar, se vincula con el eje de Inclusión, ya que la organización clara de las actividades, la anticipación de las tareas y el establecimiento de rutinas brindan apoyos que facilitan la participación de todo el alumnado, especialmente de aquellos que presentan necesidades específicas, como estudiantes con TDAH y TEA.

Por otro lado, se relaciona con el eje de Pensamiento crítico, ya que al proporcionar una estructura clara sobre qué hacer, cómo hacerlo y en qué momento realizarlo, los estudiantes pueden destinar una mayor atención a la comprensión de los contenidos, la resolución de problemas y la reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje. Esto favorece que el alumnado participe de forma más consciente y encuentre un mayor sentido en las actividades escolares, más allá de la obtención de una calificación.

Finalmente, guarda relación con el eje de Vida saludable, puesto que la organización pedagógica y la predictibilidad de las actividades contribuyen al bienestar socioemocional de los estudiantes. Contar con un entorno estructurado disminuye la incertidumbre, reduce situaciones de ansiedad o frustración y favorece la construcción de un clima escolar más seguro, estable y propicio para el aprendizaje.

En conjunto, estos ejes permiten comprender que el aprendizaje estructurado no solo constituye una estrategia para favorecer la atención y la motivación, sino también una forma de organizar la práctica docente en congruencia con los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana.

Conclusiones y Recomendaciones

Las conclusiones derivadas de esta experiencia de investigación-acción permiten afirmar que el aprendizaje estructurado constituye una estrategia pedagógica efectiva y pertinente para favorecer la motivación intrínseca y la atención sostenida en estudiantes de segundo grado de educación primaria.

Se logró responder al objetivo general, al implementar y analizar diversas estrategias (horario estructurado, temporizador visible, organizador visual “Carro de carreras”, libreta de autoevaluación, retroalimentación formativa y exposiciones orales), las cuales generaron mejoras significativas en el grupo. Los resultados evidencian un incremento en la motivación intrínseca (del 47% al 52%), una notable mejora en la atención sostenida (de 8-12 minutos a 18-22 minutos en promedio) y una mayor participación activa de los estudiantes (del 45% al 82%).

Estos hallazgos confirman la relación teórica planteada: existe una interdependencia positiva entre estructura pedagógica, atención y motivación. Tal como sostienen Deci y Ryan (1985), al satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relacionamiento, se favorece una motivación más autónoma. De igual forma, las aportaciones de Woolfolk (2010) e Ibarrola (2014, p. 253) se validaron en la práctica: un entorno predecible y organizado reduce la carga cognitiva y permite que los estudiantes destinen mayores recursos atencionales al aprendizaje significativo.

Desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, esta intervención demostró ser coherente con los ejes articuladores de Inclusión, Pensamiento Crítico y Vida Saludable, especialmente al beneficiar a estudiantes con TDAH y TEA, quienes requirieron mayor estructura para regularse emocional y cognitivamente.

En cuanto a la transformación docente, esta experiencia marcó un antes y un después en mi práctica. Pasé de una enseñanza reactiva y centrada en el control, a una práctica más reflexiva, estratégica y centrada en el estudiante. Aprendí que la organización visible no limita la creatividad, sino que la libera al generar seguridad emocional.

Entre las principales limitaciones del presente estudio se identifican las siguientes: en primer lugar, la adaptación de la Escala de Harter implicó modificaciones a un instrumento originalmente validado, por lo que los resultados deben interpretarse como indicadores

exploratorios y no como medición estandarizada. En segundo lugar, la duración de la intervención (cuatro semanas) limitó la posibilidad de observar cambios más consolidados en la motivación intrínseca, proceso que requiere mayor tiempo para transformarse de manera estable. Finalmente, el estudio se circunscribe a un solo grupo de segundo grado en un contexto específico, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos escolares.

Recomendaciones

Para docentes:

- Implementar desde el inicio del ciclo escolar rutinas diarias y organizadores visuales (como el “Carro de carreras” y temporizador visible), especialmente en primeros grados y grupos con alta diversidad, ya que estas estrategias demostraron reducir significativamente las solicitudes de repetición de instrucciones y aumentar la atención sostenida de 8-12 a 18-22 minutos (véase Tabla 7).
- Fortalecer la dimensión de juicio independiente (la más débil en la escala Harter) mediante prácticas sistemáticas de autoevaluación y retroalimentación formativa individual, como la libreta de autoevaluación con guiones guía, para promover mayor autonomía en los estudiantes.
- Utilizar el ciclo espiral de investigación-acción como herramienta permanente de mejora de la práctica, combinando estrategias estructuradas con espacios de reflexión y retroalimentación, tal como se evidenció en los ajustes realizados durante la intervención.

Para la institución escolar:

- Promover la formación continua del personal docente en estrategias de aprendizaje estructurado y autorregulación, con énfasis en el acompañamiento a estudiantes con TDAH y TEA, quienes requirieron apoyos más intensos y ajustes emocionales.
- Favorecer la colaboración sistemática entre docentes de aula, USAER y docentes en formación, ya que este trabajo conjunto fue clave para atender la diversidad del grupo y lograr avances en inclusión y bienestar socioemocional.

Para futuras investigaciones:

- Realizar un seguimiento a mediano plazo (3 a 6 meses) para evaluar la permanencia de los cambios en motivación intrínseca, considerando que el incremento observado (del 47% al 52%) fue moderado debido a la corta duración de la intervención (cuatro semanas).
- Ampliar el estudio a otros grados de primaria o comparar su efectividad en diferentes contextos socioeconómicos, especialmente analizando el impacto en las dimensiones más débiles como el juicio independiente y la preferencia por los retos.

Finalmente, esta investigación reafirma mi compromiso como futura docente de generar ambientes de aprendizaje organizados, inclusivos y motivadores, donde los estudiantes no solo aprendan contenidos, sino que desarrollen herramientas para autorregularse, disfrutar el proceso educativo y construir una relación positiva y autónoma con el conocimiento.

Referencias

- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Casas, M. V., Carranza, M. G., & Ruiz, A. (2011). *¿Cómo hacer que los estudiantes encuentren sentido a lo que aprenden?. Aprendizaje y motivación escolar*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/component/phocadownload/category/16-catalogo/2-catalogo/9-polvo-de-gis?download=780:guia-planeacion-didactica-impreso&Itemid=101>
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Dávila, E., Ponce, H., Estrada, M., & Ronquillo, C. (2020). Proceso de validación de la escala Harter de orientación intrínseca vs. extrínseca en el salón de clases para medir los cambios en la motivación de estudiantes durante el aprendizaje situado. *Academia Journals*, 221-226. [https://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/15455/Tomo%2002%20-%20Investigaci%C3%B3n%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20-%20AJ%20Puebla%202020%20\(2\).pdf](https://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/15455/Tomo%2002%20-%20Investigaci%C3%B3n%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20-%20AJ%20Puebla%202020%20(2).pdf)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2.ª ed.). McGraw-Hill.
- Domínguez Alonso, J., & Pino-Juste, M. R. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: Análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and*

- Fortenbaugh, F. C., DeGutis, J., & Esterman, M. (2017). Recent theoretical, neural, and clinical advances in sustained attention research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1396(1), 70-91. <https://doi.org/10.1111/nyas.13318>
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Martínez Roca.
- González-Torres, M. C., & Torrano, F. (2021). Motivación y autorregulación del aprendizaje en educación primaria: revisión sistemática de intervenciones. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 134–145. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.01.002>
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Heyman, G. D., & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16(3), 231-247. <https://doi.org/10.1007/BF00991653>
- Ibarrola, B. (2014). *Aprendizaje emocionante: Neurociencia para el aula*. Ediciones SM.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Prentice-Hall.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Núñez-Urbina, A. A. (2020). La educación en línea y el rol de la motivación. *Revista Transdigital*, 1(1), Article 8. <https://doi.org/10.56162/transdigital8>

- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42.
- Raffini, J. P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Allyn and Bacon.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3.^a ed.). Pearson Education.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios 2022 de la educación básica*. SEP.
- Smiley, P. A., & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65(6), 1723–1743.
- Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (2001). Improving attention and managing attentional problems. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 931, 359-375.
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85–113). Macmillan.
- Tovar-García, E. D. (2022). Estrategias de autorregulación y motivación intrínseca en estudiantes de educación básica. *Perfiles Educativos*, 44(176), 8–24. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60423>
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11.^a ed.). Pearson Educación.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa* (7.^a ed.). Pearson Educación.
- Zabalza, M. A. (2007). *Didáctica de la enseñanza universitaria*. Narcea.

Anexos

Anexo A

La Escala de Orientación Intrínseca Vs Extrínseca en el Salón de Clases (Harter, 1981, citado en Dávila et al. 2020) Apéndice.

Apéndice Escala Harter traducida y modificada

Escoge el enunciado que te describe mejor. Luego escoge el cuadrado que indique si siempre eres así, casi siempre o solo a veces. Rellena el cuadrado que elegiste.

Así soy yo		← → Siempre Casi siempre A veces A veces Casi siempre Siempre						Así soy yo	
a.	Me gusta jugar afuera	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Me gusta estar en mi casa viendo televisión	
b.	Me gustan las hamburguesas más que los hotdogs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Me gustan los hotdogs más que las hamburguesas	
1	Me gusta el trabajo difícil porque es más interesante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Me gusta el trabajo fácil e intento solo lo que sé que puedo lograr	
2	Cuando no entiendo algo, le pido a la maestra la respuesta	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Cuando no entiendo algo, intento hasta encontrar la respuesta.	
3	Hago mis tareas porque quiero aprender	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Hago mis tareas porque me piden que lo haga	
4	Casi siempre creo que todo lo que diga la maestra está bien	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Algunas veces creo que mis ideas son mejores	
5	Me doy cuenta de los errores en mis trabajos sin tener que preguntarle a la maestra	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Necesito revisar con la maestra para que me diga si tengo errores en mis trabajos	
6	Me gustan los problemas difíciles porque disfruto resolverlos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	No me gusta resolver problemas difíciles	
7	Hago mi trabajo en el colegio, porque la maestra me dice que debo hacerlo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Hago mi trabajo en el colegio para aprender sobre cosas que me interesan	
8	Cuando cometo un error prefiero encontrar la respuesta correcta yo mismo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Cuando cometo un error, le pregunto a la maestra cómo encontrar la respuesta correcta	
9	Yo sé cuándo me va bien en la escuela sin que me den las calificaciones	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Yo necesito ver mis calificaciones para saber si me va bien en la escuela	
10	Estoy de acuerdo con la maestra porque creo que ella tiene la razón casi siempre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	A veces no estoy de acuerdo con lo que la maestra dice y defiendo mi opinión	
11	Busco aprender solo lo que me piden en la escuela	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Busco aprender tanto como pueda	
12	Me gusta aprender por mi cuenta lo que me interesa	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Creo que es mejor aprender lo que la maestra sugiere que debo aprender	
13	Leo porque me interesa el tema	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Leo porque la maestra me pide que lea	
14	Cuando recibo la boleta me doy cuenta de cómo voy en la escuela	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sé cómo voy en la escuela antes de que me entreguen la boleta	
15	Si batallo para resolver un problema, le pido ayuda a la maestra	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Si batallo para resolver un problema, sigo intentando hasta resolverlo solo	
16	Me gusta trabajar en temas nuevos con nivel de dificultad más alto	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Prefiero trabajar en asignaciones fáciles que ya se resolver	

17	Creo que la opinión de la maestra sobre mis trabajos es lo más importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Creo que mi opinión sobre mis trabajos es lo más importante
18	Hago preguntas en clase porque quiero aprender cosas nuevas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Hago preguntas en clase porque quiero que la maestra me ponga atención
19	No tengo idea de si mis trabajos son buenos o malos hasta que me los entregan con la calificación	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sé que tan bien me ira en mis trabajos aun antes de que la maestra los califique y me los devuelva
20	Me gusta que la maestra me ayude a planear lo que debo hacer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Prefiero hacer mis propios planes y elegir lo que quiero hacer
21	Creo que debo opinar respecto al trabajo que debo hacer en la escuela	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Creo que las maestras deben decidir lo que debo hacer en la escuela
22	Me gustan las materias en las que puedo memorizar las respuestas fácilmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Me gustan las materias en las que debo pensar mucho para encontrar las respuestas
23	No sé si mis trabajos son buenos hasta que la maestra me lo dice	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sé si mis trabajos son buenos o no aún antes de que la maestra me lo diga
24	Me gusta intentar resolver mis ejercicios o trabajos solo	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Prefiero preguntarle a la maestra como se hacen los ejercicios o trabajos
25	Hago trabajos extra para que me den puntos y subir mi calificación	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Hago trabajos extra para aprender cosas que me interesan
26	Creo que es mejor si yo decido cuando trabajar en cada materia	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Creo que la maestra es la persona indicada para decidir cuándo trabajar cada materia
27	Al entregar un proyecto o tarea, sé muy bien si hice mi mejor esfuerzo o no	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Debo esperar hasta que la maestra califica mi proyecto o tarea para saber que pude haber hecho un mejor esfuerzo
28	Me esfuerzo en la escuela porque mi familia me da regalos si saco buenas calificaciones	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Me esfuerzo en la escuela porque me gusta
29	Creo que las calificaciones no son tan importantes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Creo que es importante sacar buenas calificaciones
30	Me esfuerzo para obtener buenas calificaciones	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Me esfuerzo para aprender cosas nuevas

Fuente: proceso de validación de la escala Harter de orientación intrínseca vs. extrínseca en el salón de clases para medir los cambios en la motivación de estudiantes durante el aprendizaje

situado

[Tomo+02+-+Investigación+en+la+Educación+Superior+-+AJ+Puebla+2020 \(2\).pdf](#)

Anexo B

Tabla B1

Planeación Didáctica Detallada de la Intervención

El Aprendizaje Estructurado como Estrategia para Favorecer la Motivación Intrínseca y la Atención en Estudiantes de Segundo Grado		
Fase: 3	Grado: 2ºB	Fecha de inicio: 20 de abril de 2026 Fecha de cierre: 15 de mayo de 2026
Propósito: Que los estudiantes fortalezcan su autorregulación emocional, atención sostenida y motivación intrínseca mediante rutinas y estructuras visibles, reconociendo cómo sus decisiones, emociones y hábitos influyen en su aprendizaje y convivencia escolar.		
Problema de la comunidad: Predominio de motivación extrínseca y dificultades para mantener la atención sostenida durante las actividades escolares.		
Campo Formativo		
Lenguajes y Ética, Naturaleza y Sociedades		
Producto o proceso central a lograr: Implementación y evaluación de un sistema de aprendizaje estructurado visible en el aula.		
Ejes Articuladores		
Pensamiento crítico	Inclusión	Vida saludable

Sesión / Semana	Momento	Estrategias principales	Contenido	Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)
Semana 1	Nos motivamos	Aplicación Escala de Harter + Prueba de atención + Observación	Reconocimiento de emociones y motivaciones en el aula	- Identifica y describe sus emociones y estados internos. - Reconoce cómo sus emociones influyen en su aprendizaje y convivencia.

Semana 1	Planificamos	Implementación del Horario estructurado y rutinas diarias	Organización del tiempo y rutinas del aula	• Organiza su tiempo y actividades escolares. • Anticipa secuencias de actividades. • Respeta acuerdos y normas de convivencia.
Semana 2	Actuamos	Temporizador visible	Gestión del tiempo en las actividades	• Regula su conducta y esfuerzo según tiempos establecidos. • Planifica y organiza su trabajo.
Semana 2-3	Actuamos	Organizador visual “Carro de carreras”	Seguimiento del avance en proyectos	• Reconoce su progreso y esfuerzo. • Valora su propio avance y el de sus compañeros. • Regula su conducta para alcanzar metas comunes.
Semana 3	Resolvemos	Libreta de autoevaluación diaria	Reflexión sobre aprendizajes y áreas de mejora	• Reflexiona sobre su proceso de aprendizaje. • Identifica fortalezas y áreas de oportunidad. • Asume la responsabilidad de su aprendizaje.
Semana 3-4	Resolvemos	Retroalimentación formativa individual	Revisión personalizada de avances	• Acepta y utiliza la retroalimentación para mejorar. • Reconoce sus logros y dificultades.
Semana 4	Socializamos	Exposiciones orales en equipo	Socialización de aprendizajes del proyecto	• Expresa ideas y emociones de forma clara. • Colabora con otros para lograr un objetivo común. • Escucha y respeta las intervenciones de sus compañeros.

Semana 4	Evaluamos	Reaplicación Escala de Harter + Cierre reflexivo	Evaluación de cambios	• Reconoce cambios en su forma de aprender y convivir. • Valora su esfuerzo y progreso personal.
-------------	-----------	--	--------------------------	---

Esta planeación se desarrolló bajo el enfoque de investigación-acción, permitiendo ajustes constantes mediante el ciclo Planificar-Actuar-Observar-Reflexionar (Kemmis & McTaggart, 1988).

Elaboró

Revisó y autorizó

Vo. Bo.

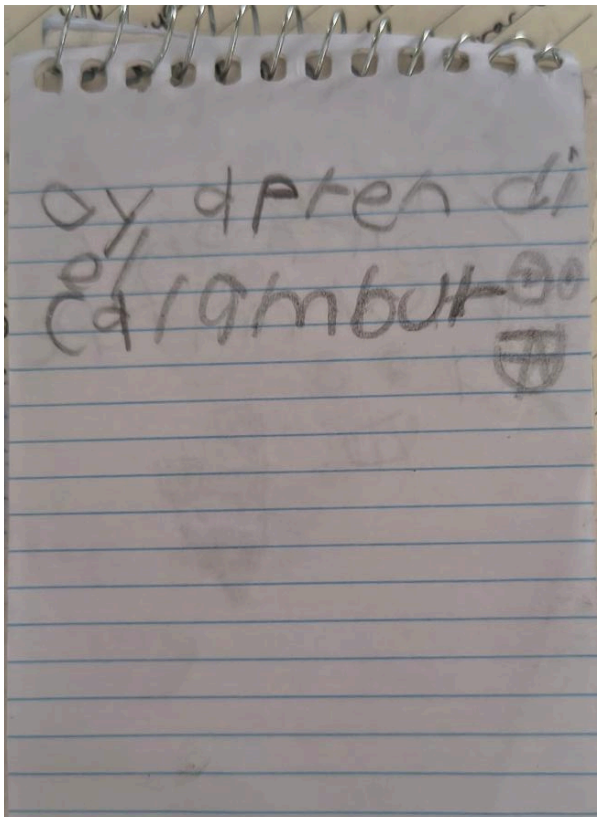
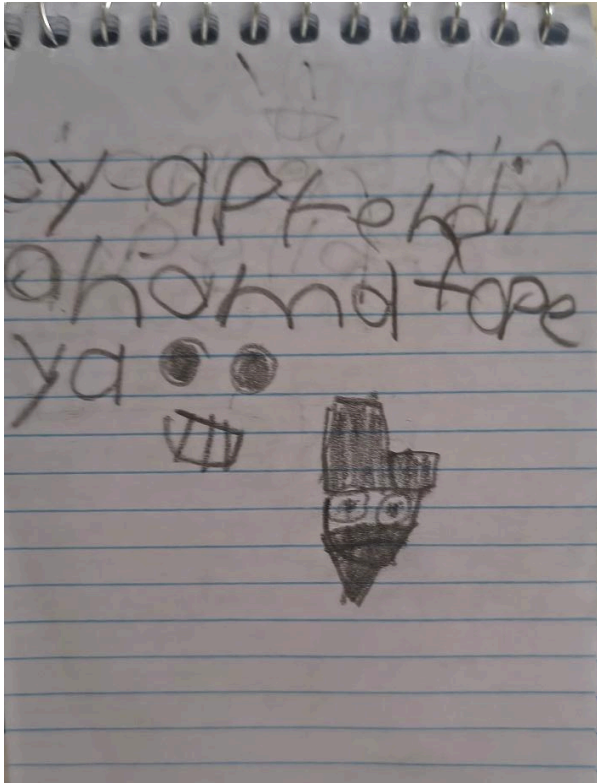
C. Aurora Rodríguez Blanco
Docente en formación

Dra. Flor Naela Ahumada García
Responsable del Curso
Aprendizaje

Mtra. Ma Guadalupe Castelan Bautista
Titular del grupo

Anexo C

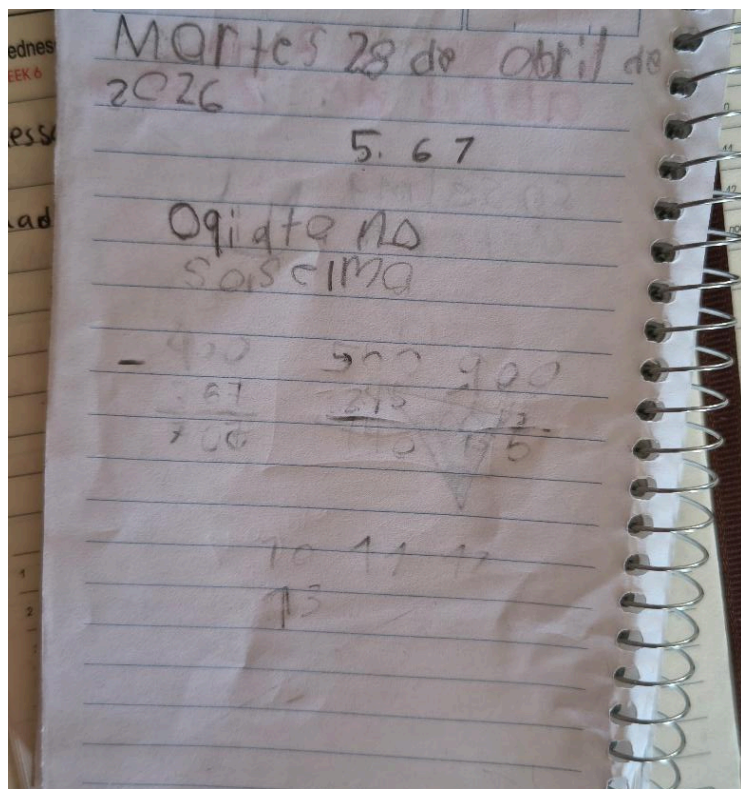
Libreta de estudiante



Nota: Los nombres de los estudiantes han sido omitidos para proteger su confidencialidad.

Anexo D

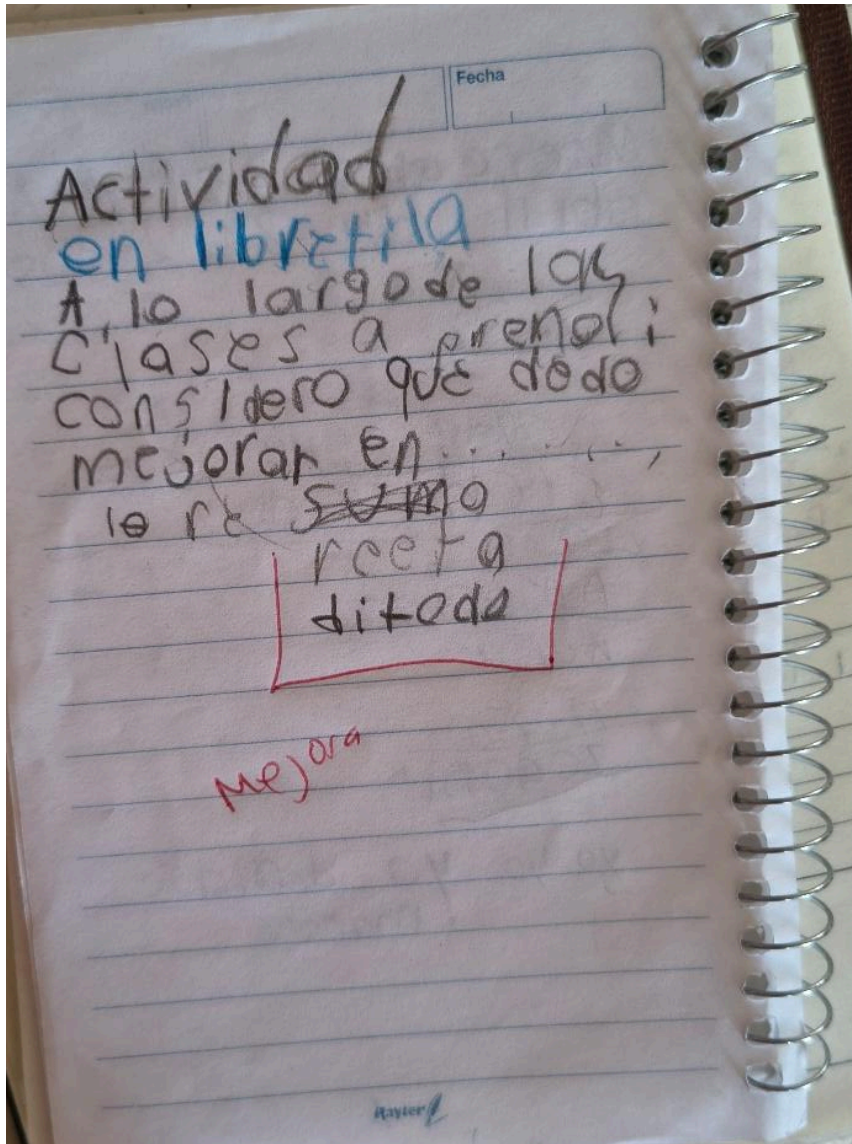
Libreta de estudiante



Nota: Los nombres de los estudiantes han sido omitidos para proteger su confidencialidad.

Anexo E

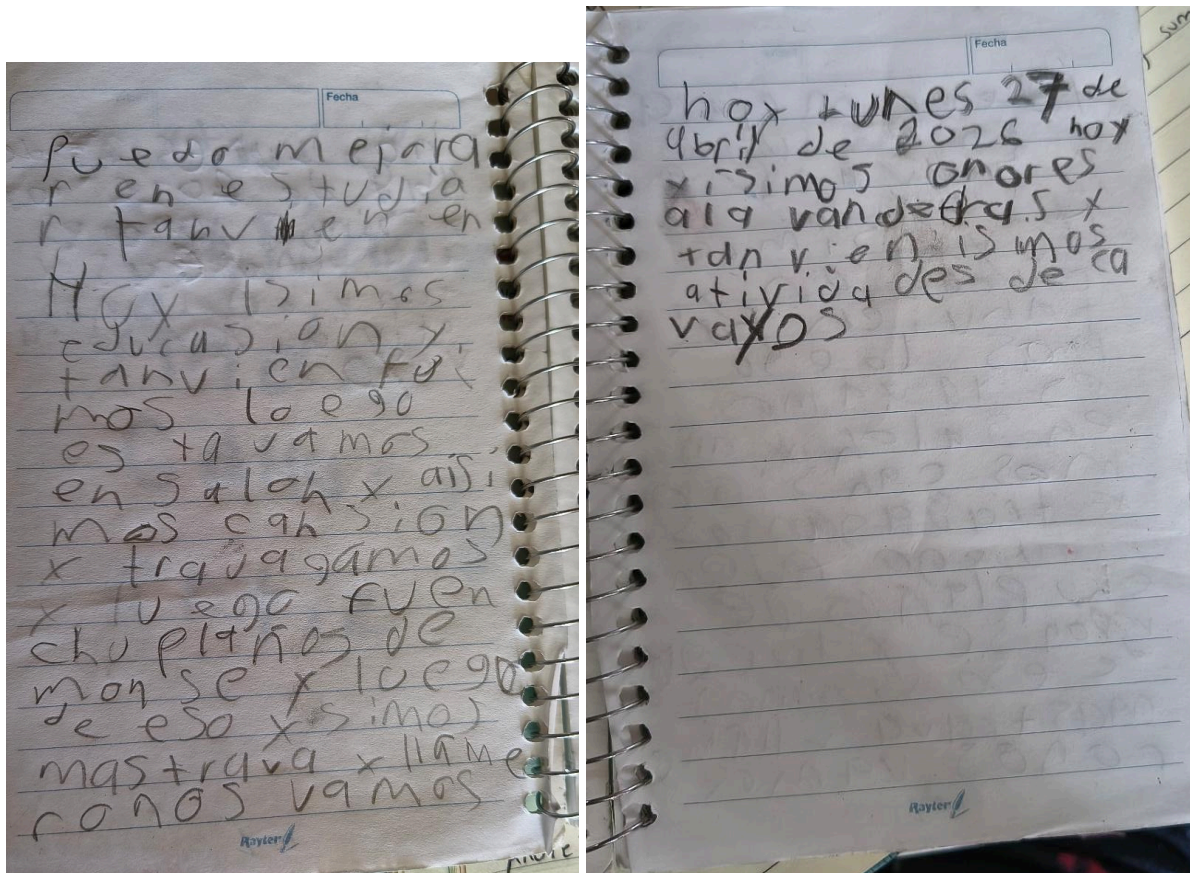
Libreta de estudiante



Nota: Los nombres de los estudiantes han sido omitidos para proteger su confidencialidad.

Anexo F

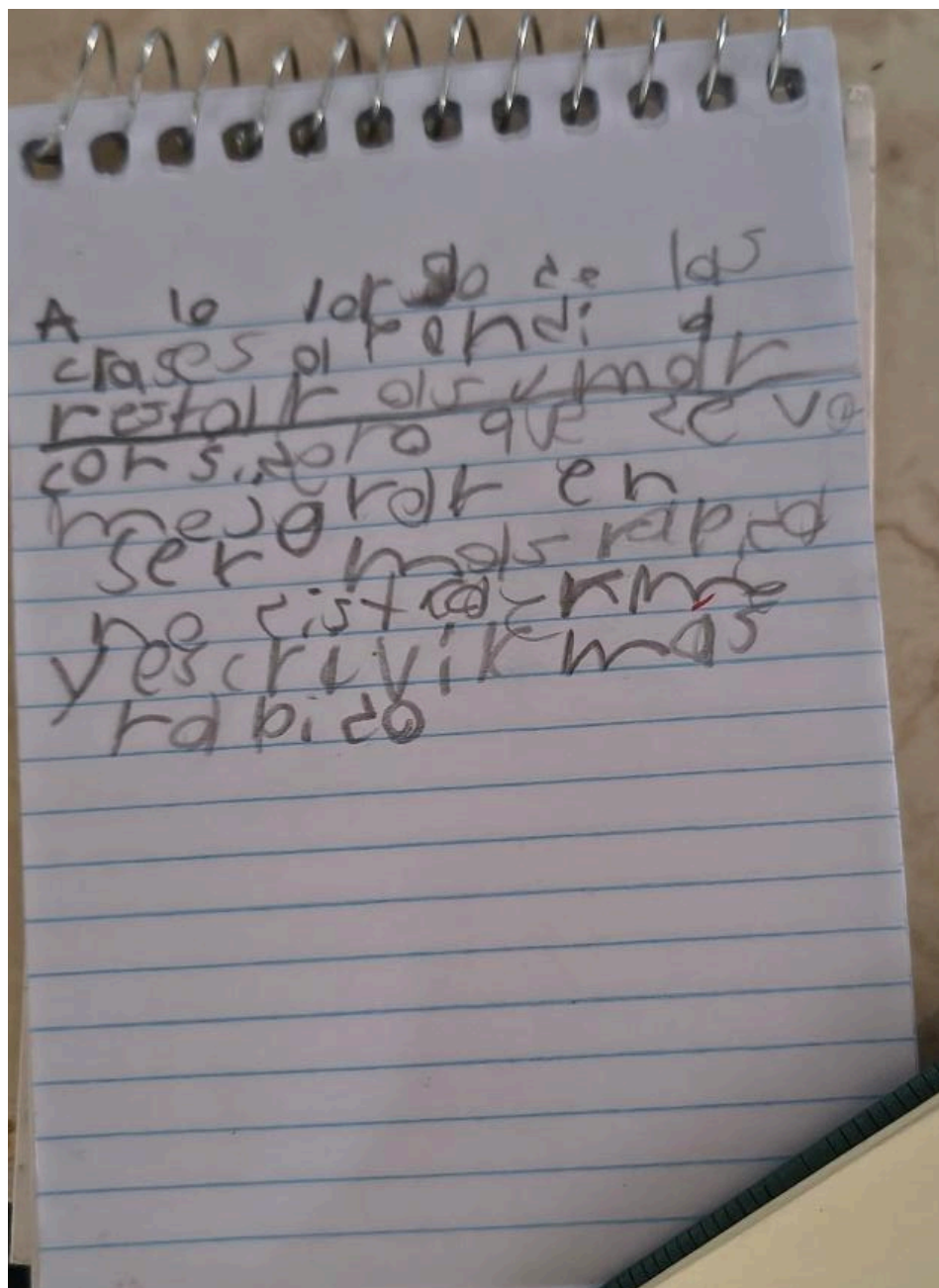
Libreta de estudiante



Nota: Los nombres de los estudiantes han sido omitidos para proteger su confidencialidad.

Anexo G

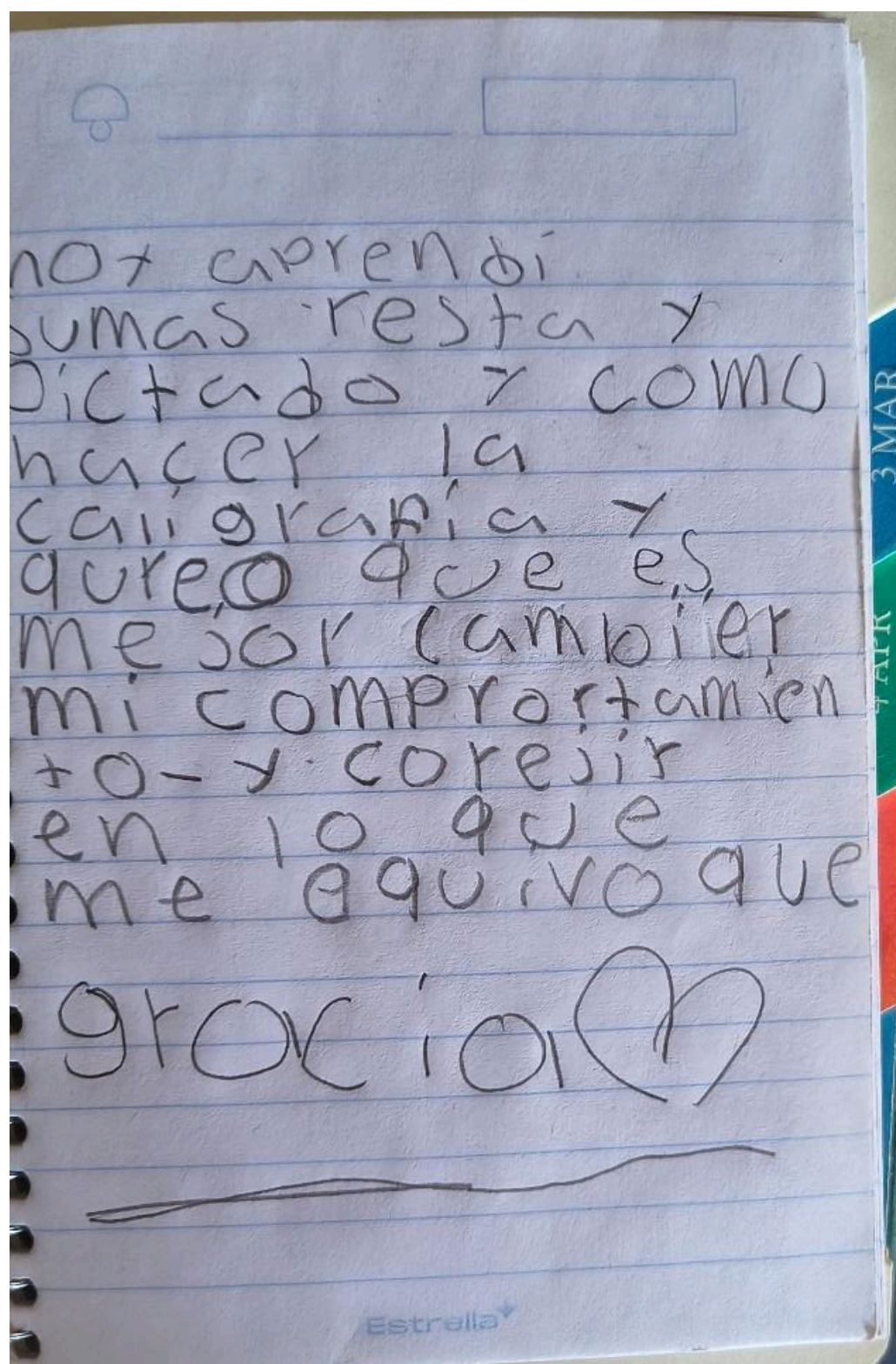
Libreta de estudiante



Nota: Los nombres de los estudiantes han sido omitidos para proteger su confidencialidad.

Anexo H

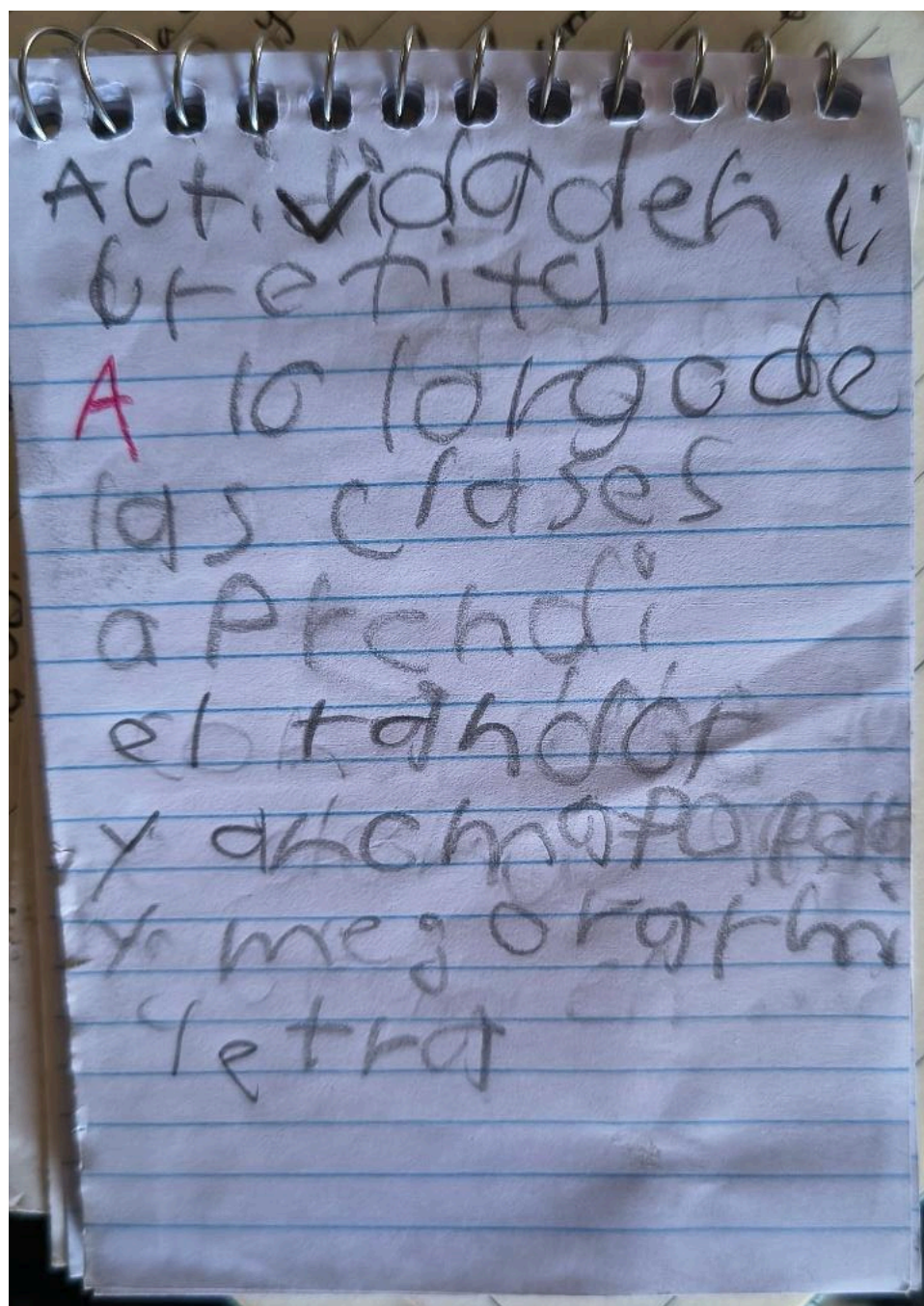
Libreta de estudiante



Nota: Los nombres de los estudiantes han sido omitidos para proteger su confidencialidad.

Anexo I

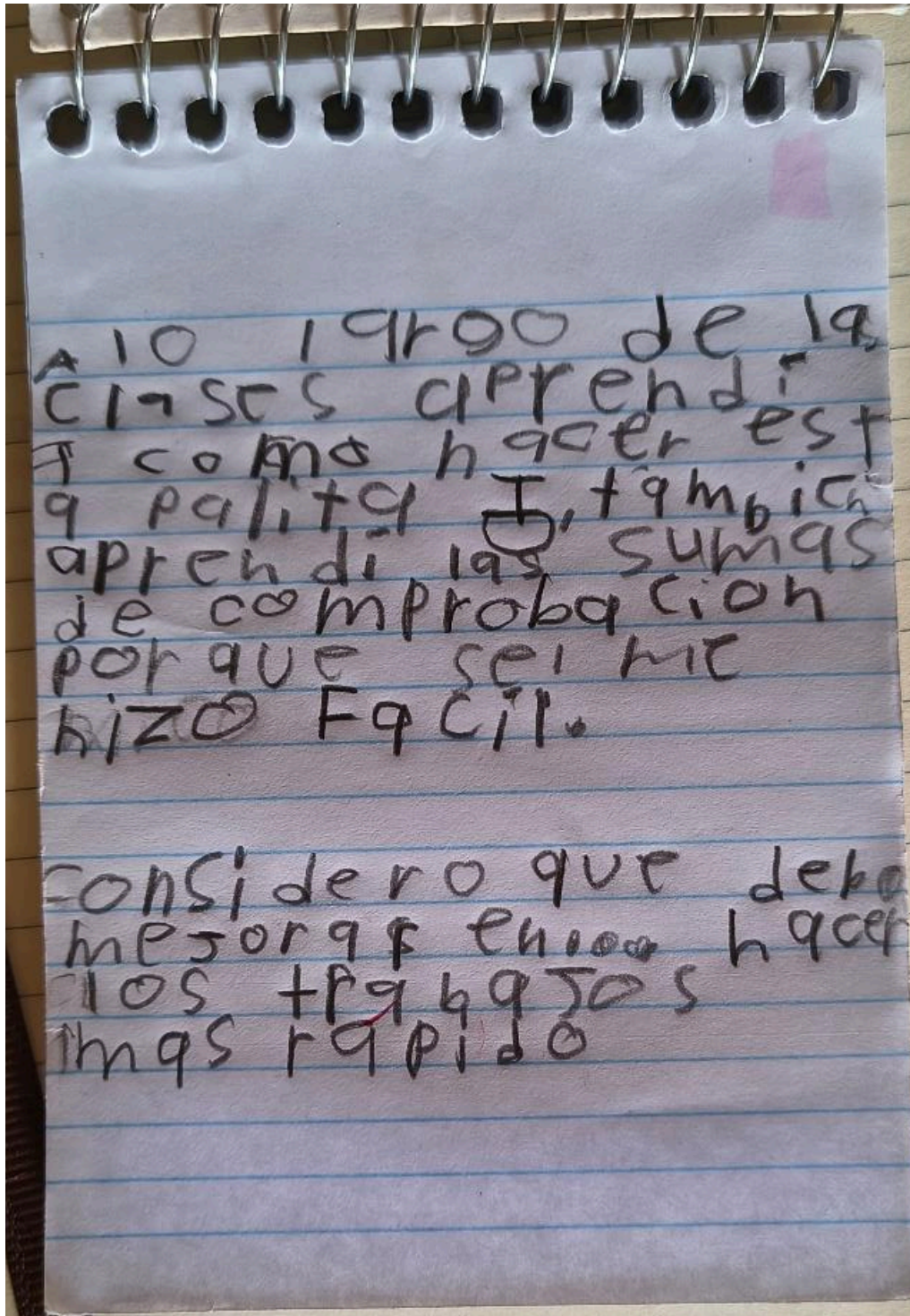
Libreta de estudiante



Nota: Los nombres de los estudiantes han sido omitidos para proteger su confidencialidad,

Anexo J

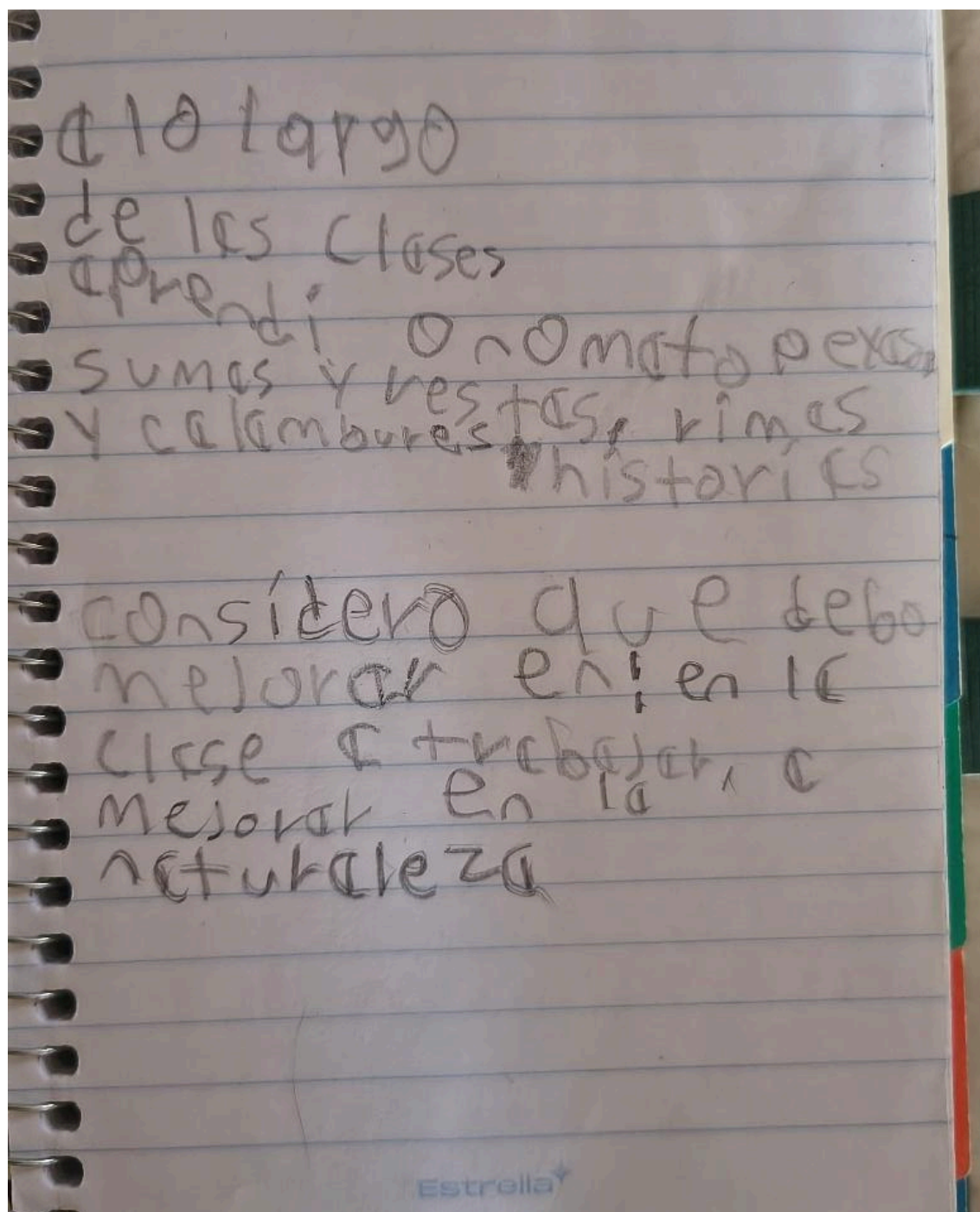
Libreta de estudiante



Nota: Los nombres de los estudiantes han sido omitidos para proteger su confidencialidad,

Anexo K

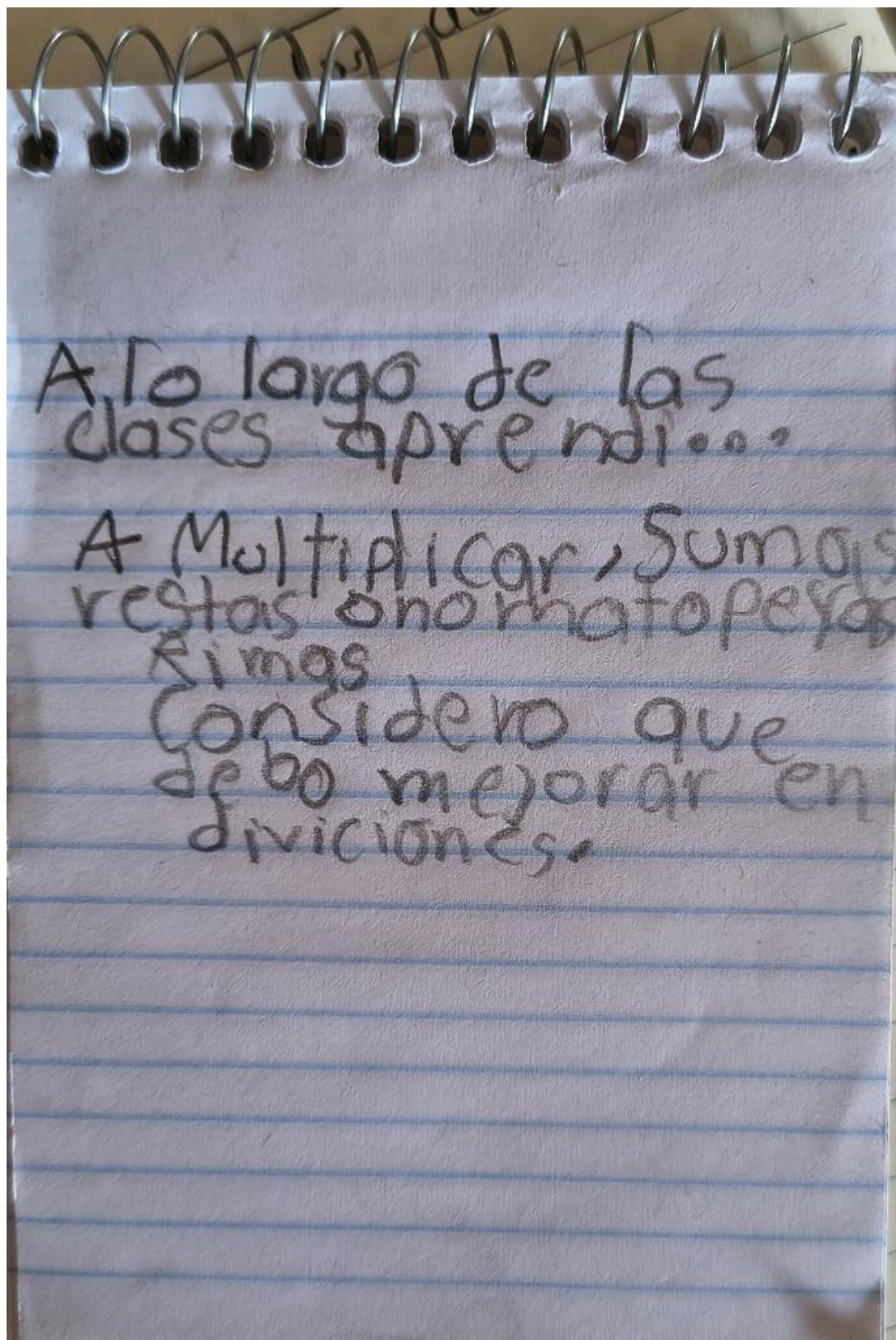
Libreta de estudiante



Nota: Los nombres de los estudiantes han sido omitidos para proteger su confidencialidad,

Anexo L

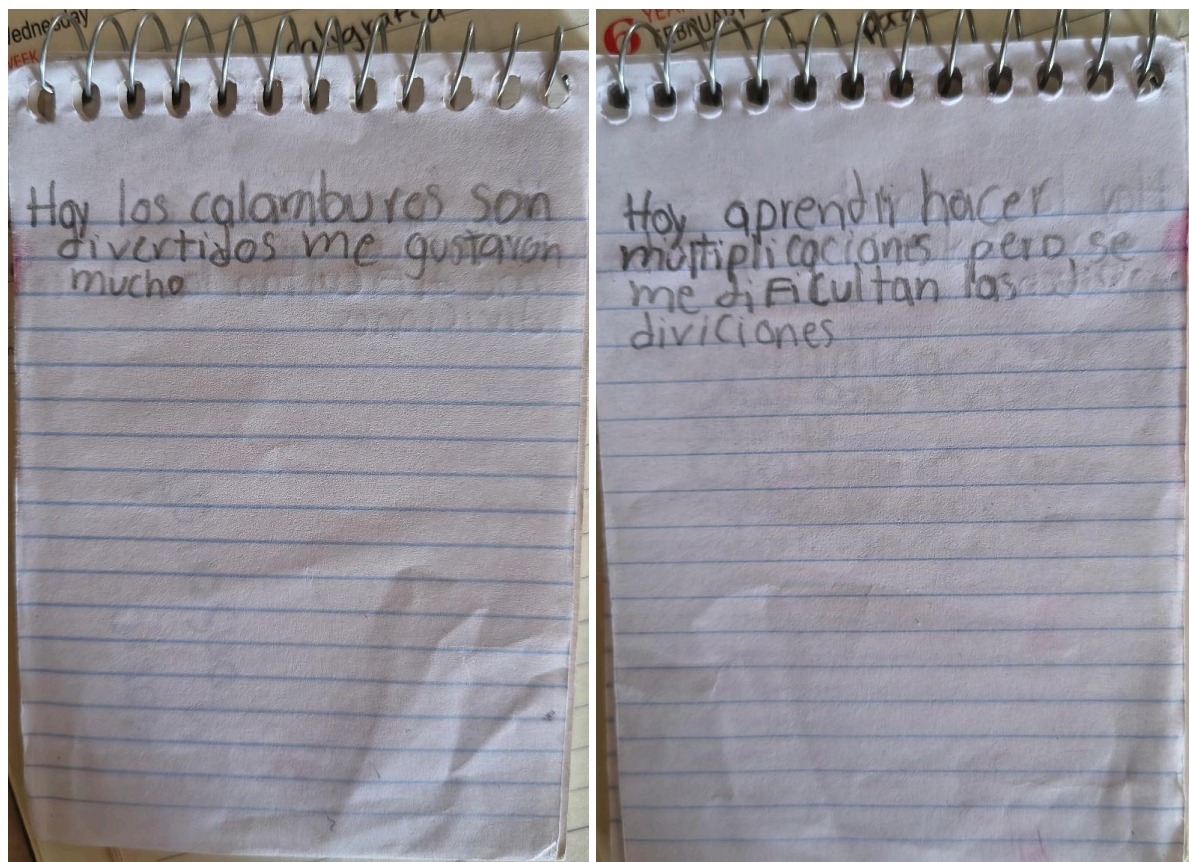
Libreta del estudiante



Nota: Los nombres de los estudiantes han sido omitidos para proteger su confidencialidad,

Anexo M

Libreta de estudiante



Nota: Los nombres de los estudiantes han sido omitidos para proteger su confidencialidad,