

**Universidad de Oviedo**

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**La Autorregulación en el Aprendizaje:  
Intervención para Mejorar la Autonomía  
Mediante el Modelo de Autorregulación  
de Zimmerman**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Inés Gómez Suárez**

**Tutor/a: Laura M. Cañamero**

Oviedo, junio de 2024

<u>RESUMEN</u> .....	4
<u>ABSTRACT</u> .....	4
<u>1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL INTERÉS PEDAGÓGICO</u> .....	5
<u>2. OBJETIVOS DEL TRABAJO</u> .....	7
<u>2.1. OBJETIVO GENERAL</u> .....	7
<u>2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u> .....	7
<u>3. MARCO TEÓRICO</u> .....	7
<u>3.1. METACOGNICIÓN</u> .....	7
<u>3.2. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO</u> .....	8
<u>3.2.1. Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan</u> .....	9
<u>3.3. COMPONENTES EMOCIONALES, MOTIVACIONALES Y AUTORREGULACIÓN DENTRO DEL AULA</u> .....	10
<u>3.3.1. En relación con el Profesorado</u> .....	11
<u>3.3.2. En relación con el Alumnado</u> .....	11
<u>3.4. LA DIVERSIDAD EN EL AULA, LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO</u> .....	12
<u>3.4.1. Marco Legislativo</u> .....	13
<u>3.5. BENEFICIOS DE LOS SAAC PARA UN DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE</u> .....	13
<u>3.5.1. ARASAAC</u> .....	14
<u>4. PROYECTO EDUCATIVO</u> .....	15
<u>4.1. CONTEXTUALIZACIÓN</u> .....	15
<u>4.1.1. Localización y descripción del centro educativo</u> .....	15
<u>4.1.2. Proyecto educativo del centro</u> .....	16
<u>4.1.3. Características del alumnado</u> .....	17
<u>4.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA</u> .....	18
<u>4.2.1. Objetivo general de la propuesta</u> .....	18
<u>4.2.2. Objetivos específicos de la propuesta</u> .....	18
<u>4.2.3. Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)</u> .....	19

<a href="#">4.3. METODOLOGÍA</a>	20
<a href="#">4.4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES</a>	21
<a href="#">4.4.1. Presentación, uso y trabajo previo con los pictogramas de las actividades</a>	22
<a href="#">4.4.2. Actividad 1</a>	23
<a href="#">4.4.3. Actividad 2</a>	24
<a href="#">4.4.4. Actividad 3</a>	25
<a href="#">4.4.5. Temporalización</a>	26
<a href="#">4.5. RECURSOS</a>	27
<a href="#">4.5.1. Recursos espaciales</a>	27
<a href="#">4.5.2. Recursos materiales</a>	28
<a href="#">4.5.3. Recursos humanos</a>	28
<a href="#">4.6. EVALUACIÓN Y RESULTADOS</a>	29
<a href="#">5. CONCLUSIONES</a>	32
<a href="#">6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</a>	37
<a href="#">7. ANEXOS</a>	41
<a href="#">Anexo 1. Consentimiento informado</a>	41
<a href="#">Anexo 2. Encuesta de autorregulación</a>	42
<a href="#">Anexo 3. Pictogramas emocionales</a>	44
<a href="#">Anexo 4. Dominó</a>	45
<a href="#">Anexo 5. Hoja de registro de la actividad 1</a>	46
<a href="#">Anexo 6. Hoja de registro de la actividad 2</a>	47
<a href="#">Anexo 7. Hoja de registro de la actividad 3</a>	48

## **Índice de Tablas**

<a href="#">Temporalización de la implementación de la propuesta por actividades</a>	27
<a href="#">Ítems de la encuesta</a>	29
<a href="#">Porcentajes de respuesta pre y post a los ítems de planificación</a>	30
<a href="#">Porcentajes de respuesta pre y post a los ítems de ejecución</a>	31
<a href="#">Porcentajes de respuesta pre y post a los ítems de autorreflexión</a>	31

## RESUMEN

El aprendizaje autorregulado adquiere gran importancia hoy, ya que este proceso permite al alumnado ser el responsable de construir su propio conocimiento, mediante los procesos de planificación, ejecución y autorreflexión. Teniendo en cuenta su definición, los autores que lo describen, y el modelo cíclico de Zimmerman, en este Trabajo se ha planteado una propuesta de intervención, la cual ha sido posible llevar a cabo en un aula de 2º de Educación Primaria. Teniendo como objetivo principal la mejora de la autorregulación del aprendizaje a través de actividades que desarrollan la autonomía personal, y de referencia el modelo cíclico de Zimmerman. Dentro de un marco metodológico activo, esta intervención consistió en la implementación de tres actividades basadas en el aprendizaje, manejo y uso de pictogramas, para así poder dar una respuesta inclusiva a la gran diversidad del aula. La primera actividad se enfocó en la autorregulación de rutinas, la segunda, en la autorregulación de las relaciones sociales, y la tercera, en la autorregulación en la ejecución de pruebas escritas. Los resultados de este trabajo sugieren que el alumnado se vuelve más reflexivo tras implementar este tipo de actividades y subrayan la importancia de tener en cuenta los componentes emocionales y motivacionales.

**Palabras clave:** Aprendizaje autorregulado; Metacognición; Motivación; Autonomía; Inclusión; Pictogramas; Educación Primaria

## ABSTRACT

Self-regulated learning takes on great importance today, since this process allows students to be responsible for building their own knowledge, through the processes of planning, execution and self-reflection. Considering its definition, the authors who describe it, and Zimmerman's cyclical model, in this work an intervention proposal has been proposed, which has been possible to carry out in a second year of Primary Education classroom. Having as its main objective the improvement of self-regulation of learning through activities that develop personal autonomy, and as a reference Zimmerman's cyclical model. Within an active methodological framework, this intervention consisted of the implementation of three activities based on the learning, management and use of pictograms, in order to provide an inclusive response to the great diversity of the classroom. The first activity focused on self-regulation of routines; the second, on self-regulation of social relationships; and the third, on self-regulation in the execution of written tests. The results of this work suggest that students become more reflective after implementing this type of activities and highlight the importance of taking into account the emotional and motivational components.

**Keywords:** Self-regulation Learning; Metacognition; Motivation; Autonomy; Inclusion; Pictograms; Primary Education

# 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL INTERÉS PEDAGÓGICO

El Trabajo de Fin de Grado que se va a desarrollar a continuación consiste en una propuesta de intervención dirigida al alumnado de segundo curso de primaria, en un colegio público de educación ordinaria de la ciudad de Avilés, en el Principado de Asturias, y que tiene como objetivo principal desarrollar el aprendizaje autorregulado. Esto será posible mediante el desarrollo de tres actividades, en las que se tenga en cuenta el componente emocional, motivacional y de autorregulación del aprendizaje. Con las actividades se trabajará la autorregulación a la hora de establecer rutinas, en las relaciones sociales, y también a la hora de realizar pruebas escritas.

Diversas disciplinas han estado interesadas en la autorregulación por el impacto que tiene en el desarrollo de los seres humanos. Entre ellas, dentro del campo de la psicología educativa, se han estudiado y realizado aportes acerca de la motivación, el aprendizaje autorregulado o la autorregulación del propio alumnado.

Durante los últimos 30 años, el concepto de aprendizaje autorregulado ha ido adquiriendo mayor importancia debido a que el alumnado que posee este tipo de aprendizaje puede aprender eficazmente, tanto dentro de la escuela como en el resto de ámbitos de su vida. La educación de hoy en día ha experimentado diversos cambios, produciendo que tanto la figura del maestro como la del alumno ya no sea la misma que años atrás. Por esta razón, el aprendizaje autorregulado adquiere una gran importancia, ya que es aquello que despierta el interés en los estudiantes, haciendo que sean capaces de escoger la mejor estrategia en el estudio y trabajen de forma eficiente (Gaitero, 2014). Así pues, ya que se considera de gran importancia el uso e implementación de procesos que impliquen el aprendizaje autorregulado dentro de las aulas, es relevante que se trabaje este tipo de aprendizaje y que el profesorado sea consciente de cómo llevarlo a cabo y de los beneficios que puede ofrecer.

Según Bandura (2001) el alumnado que es capaz de autorregularse, es el responsable de crear su propio conocimiento, y la gestión que este realice influirá en su rendimiento académico. El alumnado con éxito dentro de este ámbito, posee estrategias de aprendizaje que le permite afrontar diferentes retos proactivamente, tomando ellos mismos la iniciativa en cuenta a la motivación, su comportamiento y la metacognición. Gracias al desarrollo de estas ideas por parte de Bandura, adquirieron mayor importancia las relaciones entre el conocimiento previo del alumnado, los recursos utilizados a la hora de aprender, cómo se planifica y supervisa el estudio, cómo se considera de autoeficaz, o las estrategias cognitivas que se llevan a cabo.

En el aprendizaje autorregulado, además, destacan los componentes motivacionales, afectivos y cognitivos que actúan sobre el rendimiento académico de los estudiantes y su responsabilidad en el aprendizaje. En cuanto al componente cognitivo, está centrado tanto en las estrategias de aprendizaje utilizadas por el alumnado, como por la gestión y autodirección de sus recursos. De esta manera, los componentes

motivacionales tienen influencia sobre los cognitivos a la hora de lograr las metas propuestas. El alumnado puede alcanzar estas metas mediante la autorregulación de las fuentes académicas, la autorregulación de su motivación y la autorregulación cognitiva. Además, cabe tener en cuenta que dentro del contexto educativo, y según Pintrich (2000), el maestro adquiere una gran importancia a la hora de proporcionar estrategias de enseñanza que favorezcan las habilidades de autorregulación entre el alumnado.

En el presente trabajo se ha pretendido llevar a cabo una revisión de la literatura y recogida de información acerca del aprendizaje autorregulado, centrándonos principalmente en el modelo cíclico de Zimmerman, además de una propuesta de 3 actividades para trabajar este tipo de aprendizaje en el aula en los primeros cursos de Educación Primaria, bajo la premisa de la importancia de implementar este tipo de aprendizaje desde los primeros años. Por este motivo, la intervención se realizó en el curso de 2º de primaria del Colegio Público Quirinal, en la ciudad de Avilés, ciudad ubicada en el Principado de Asturias. La clase contaba con un total de 19 alumnos, de los cuales 11 eran niños, y 8 eran niñas. Dentro del trabajo, se ha favorecido la presencia, participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. En la elaboración de las actividades se pretendió que estas fueran un instrumento útil a la hora de resolver dificultades, teniendo en cuenta el aprendizaje colaborativo y cooperativo entre el alumnado, además de que buscasen el desarrollo de los componentes motivacionales y cognitivos de los estudiantes.

Para el planteamiento y desarrollo de la propuesta, se tuvo presente el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, Decreto que en la descripción de competencias clave recalca el uso de metodologías didácticas en las que el alumnado sea el protagonista de su propio aprendizaje, que le lleven a desarrollar su autonomía, objetivo que se pretendió alcanzar mediante la implementación de esta propuesta educativa.

Dentro de la estructura de este trabajo se encuentran los objetivos fijados alrededor de los cuales se ha llevado a cabo este TFG, el marco teórico con los autores y los conceptos más relevantes acerca de este tema, la descripción y el desarrollo del proyecto educativo, en el que se han propuesto 3 actividades para trabajar la autorregulación dentro de un aula de Educación Primaria, y las conclusiones, las cuales recogen los aspectos más importantes del presente trabajo.

El objetivo general de este trabajo residió en conocer en qué consiste el aprendizaje autorregulado, basado en el modelo cíclico de Zimmerman, además de establecer actividades para poder llevarlo a cabo dentro de un aula de primaria. Además, también se establecieron tres objetivos específicos, que consistieron en conseguir que el alumnado fuese capaz de planificar su propio aprendizaje, promover la autorreflexión en cuanto al aprendizaje y, por último, de que los estudiantes identificasen sus propias emociones durante la realización de las actividades autorreguladoras.

## **2. OBJETIVOS DEL TRABAJO**

### **2.1. OBJETIVO GENERAL**

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Grado fue conocer en profundidad qué es el aprendizaje autorregulado, centrado en el modelo cíclico de Zimmerman, y proponer actividades para poder trabajarlo dentro de un aula, más concretamente, en un segundo curso de Educación Primaria.

### **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Además del objetivo principal de este trabajo, también es importante destacar otros objetivos específicos:

- 1) Conseguir la planificación de objetivos por parte del alumnado que ha trabajado la autorregulación dentro del aula.
- 2) Posibilitar la autorreflexión del alumnado acerca de su propio aprendizaje a través de la propuesta de varias actividades.
- 3) Identificar las emociones por parte de los estudiantes a la hora de llevar a cabo las actividades autorreguladoras.

## **3. MARCO TEÓRICO**

### **3.1. METACOGNICIÓN**

La metacognición es un término que se usa para designar una serie de operaciones, actividades y funciones cognitivas que son llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le van a permitir recabar, producir y evaluar información, a la vez que van a hacer posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual (Hurtado, 2017). Tradicionalmente, autores como Brown (1987), Flavell (1979) o, más recientemente, Gutiérrez et al. (2016), la definen y conceptualizan como el acto de tomar la cognición propia como objeto del pensamiento cognitivo, considerándola un proceso de reflexión, de orden superior, que requiere mucho esfuerzo y tiempo por parte del individuo.

Cuando hablamos de metacognición, sin entrar en profundidad en sus subdimensiones, podemos referirnos a dos grandes dimensiones que la componen o dos principales componentes metacognitivos: por un lado, el conocimiento sobre los procesos cognitivos, que se refiere a la conciencia que tiene el aprendiz sobre cómo es su proceso de aprendizaje y, por otro lado, la regulación de sus procesos cognitivos, que abarca el conjunto de estrategias autorreguladoras adoptadas por el sujeto, para hacer que su proceso de aprendizaje sea más simple y sus tareas exitosas (Schraw y Dennison, 1994).

La metacognición, junto con la cognición y la motivación, son tres dimensiones que forman parte del proceso de Aprendizaje Autorregulado (AA). Los estudiantes con altos niveles de autorregulación podrán controlar su comprensión gracias a la

metacognición, además de regular sus estrategias de aprendizaje teniendo en cuenta el grado de motivación.

Las implicaciones prácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en contextos educativos, de la importancia de la metacognición se evidencian en la premisa de “aprender a aprender”, que tiene como objetivo que cada alumno conozca sus procesos mentales y psicológicos y que los adapten las diferentes tareas. El estudiante es capaz de controlar su propio aprendizaje (Valiente-Barroso, Suárez-Riviero y Martínez-Vicente, 2020).

De acuerdo con lo expuesto y en consonancia con Ochoa (2000), la diferencia entre el alumnado exitoso y el resto del alumnado no radicaría en la cantidad de conocimientos y procedimientos adquiridos sino en la disposición a utilizarlos para un aprendizaje significativo, siendo el componente motivacional una dimensión intrínseca al proceso de aprendizaje y un factor imprescindible en la autorregulación del alumnado.

Así pues, en este trabajo entendemos la metacognición como dimensión del proceso de autorregulación del aprendizaje, y realizaremos una propuesta de intervención que entiende los aspectos emocionales y motivacionales de la persona como aspectos centrales en el contexto educativo.

### **3.2. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO**

Aunque existen diferentes perspectivas y teorías relacionadas con el aprendizaje autorregulado, se podría considerar que en todas se encuentran implicados los componentes cognitivos, metacognitivos y motivacionales (Gutiérrez de Blume, 2021). De entre todas ellas, para el presente trabajo se ha tomado de referencia la última versión del modelo sociocognitivo de Zimmerman y Moylan (2009), pues abarca procesos cognitivos, emocionales y motivacionales.

Primero de todo, hay que tener en cuenta una definición de autorregulación. Según Zimmerman (2000, p. 14), la autorregulación sería un proceso formado por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que se encuentran planificadas y adaptadas de forma cíclica para lograr la obtención de los objetivos de la persona. Así, la autorregulación haría referencia a las estrategias de aprendizaje que el alumnado activa cuando trabaja con el objetivo de alcanzar las metas que previamente habrían fijado para sí mismos (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a). Según Panadero y Alonso-Tapia (2014b), estaríamos hablando del control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación, a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido. Además, en el contexto del presente trabajo y siguiendo a Panadero y Alonso-Tapia (2014b), cabe mencionar que la autorregulación es una habilidad que adquiere una gran importancia a la hora de hablar del rendimiento escolar y del éxito del alumnado (Dignath y Büttner, 2008; Heikkilä y Lonka, 2006).

### 3.2.1. Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan

Para realizar la descripción de las fases y de los procesos de autorregulación, Panadero y Alonso-Tapia (2014b) explican el modelo cíclico de Zimmerman dividiéndolo en tres fases: fase de planificación, fase de ejecución y fase de autorreflexión. Se trata de un modelo cíclico puesto que una vez se termina una actividad, el alumno tendrá en cuenta el resultado a la hora de llevar a cabo una nueva planificación.

En la fase de planificación se da el primer contacto del alumnado con la tarea. Primero, debe de analizar las características de la tarea a realizar, para comprender qué es lo que debe de hacer en ella. En esta fase influirá la motivación que esta tarea despierte en el alumno, algo que dependerá del valor que esta tenga para él mismo. Durante esta fase, por un lado, se van a establecer los objetivos que se pretenden lograr con esta tarea y que estarán influenciados por dos variables o criterios de evaluación (cómo será evaluada la actividad y nivel de perfección) y, por otro lado, se establecerán las estrategias que el alumno va a utilizar para poder obtener los objetivos fijados con éxito. En esta fase, las creencias, valores, el interés y las metas estarán muy presentes en la motivación con la que se va a llevar a cabo la actividad.

La siguiente fase es sería la fase de ejecución, dentro de la cual, el alumno realiza la tarea. En esta fase adquieren gran importancia la concentración y las estrategias de aprendizaje que el alumno vaya a emplear. Se encuentra dividida en dos diferentes procesos: la auto-observación y el autocontrol.

El proceso de auto-observación se basa en que el alumno sea capaz de tener en cuenta la calidad con la que realizará la tarea, algo que se conseguirá mediante la auto-monitorización (autoevaluación y modificación de la ejecución) y el auto-registro (registro que realiza el alumno de lo que ha realizado durante la realización de la tarea). El proceso de autocontrol, encargado de mantener tanto la concentración como el interés a lo largo de la realización de la tarea, hace referencia, por un lado, a las estrategias metacognitivas, como son las estrategias específicas, las autoinstrucciones, la creación de imágenes, la gestión del tiempo, el control del entorno de trabajo y la búsqueda de ayuda, y, por otro lado, a las estrategias motivacionales, como son la incentivación del interés y las auto-consecuencias.

Por último, se encuentra la fase de auto-reflexión, en la cual el alumno realizaría una valoración del propio trabajo y de los resultados obtenidos. Los procesos que conforman esta fase son el auto-juicio y la auto-reacción.

En el proceso de auto-juicio, que a su vez puede dividirse en autoevaluación y atribuciones causales, el alumno evaluaría cómo ha llevado a cabo la ejecución de la tarea. La autoevaluación haría referencia a la valoración por parte del alumno de su propio trabajo, basándose en los criterios de evaluación, con los cuales valoraría la calidad de la tarea y el alcance o consecución de los objetivos previamente establecidos en la fase de planificación. Aquí cobran mucha importancia las atribuciones causales que realice el alumno, puesto que son las responsables de la percepción del éxito o del fracaso en la

tarea realizada, teniendo en cuenta diferentes factores que influyen en el componente motivacional, como pueden ser las capacidades, el esfuerzo, el azar, la cooperación o el control de uno mismo.

En el proceso de auto-reacción, el alumno reacciona tanto de forma cognitiva como emocionalmente acerca de sus propias interpretaciones. Con el tiempo, los individuos deberían aprovechar tanto los éxitos como los fracasos para mejorar, lo que conllevaría un aprendizaje acerca de cómo reaccionar y de cómo controlar sus propias emociones, es decir, una mejora de la autorregulación. Aquí, cabría destacar la auto-satisfacción/afecto, o forma en la que reacciona uno mismo sobre su propia evaluación y, de manera especial, las inferencias adaptativas y/o defensivas, responsables de la realización o evitación de las tareas en ocasiones futuras.

### **3.3. COMPONENTES EMOCIONALES, MOTIVACIONALES Y AUTORREGULACIÓN DENTRO DEL AULA**

En este contexto de estudio, es importante tener en cuenta qué es la regulación emocional. Pérez y Bello (2017) la definen como un proceso usado por las personas para lograr objetivos, adaptarse al entorno y fomentar el bienestar, a través del ajuste de sus emociones y de su comportamiento. La regulación de las emociones tiene como objetivo optimizar recursos y lograr metas tanto personales como sociales. Los procesos puestos en marcha a la hora de regular las emociones buscan tanto el cambio de la emoción como de la situación en la que se da, dependiendo de lo que necesita el individuo y el entorno. Esta regulación y los procesos implicados se ven influenciados mutuamente cuando se profundiza en el aprendizaje autorregulado, es decir, que la emoción, la motivación y la autorregulación están relacionados. Esto queda demostrado con la activación de una meta, ya que regula la magnitud o la duración de la respuesta emocional (Gross, 2013). Así pues, la motivación del alumnado dentro del aula adquiere una gran importancia de cara al aprendizaje autorregulado. Los estudiantes que son capaces de autorregularse, tienen una mayor motivación y participación dentro del aprendizaje, además de ser más perseverantes para lograr sus objetivos propuestos (Valle et al., 2010). Además, es destacable que se puede autorregular la motivación a través de diversas estrategias regulando las creencias motivacionales y las emociones, y confrontando emociones con un componente negativo en el individuo.

Todos los aspectos de la enseñanza-aprendizaje vienen muy determinados por la motivación, haciendo que aquella parte del alumnado que tiene motivación hacia el aprendizaje se comprometa con las actividades que lleva a cabo, mientras que, los estudiantes que no estén motivados apenas pongan esfuerzo en aprender (Pintrich y Schunk, 2006).

Según Sellan (2017), la motivación es el principal factor que incentiva a los estudiantes plantear objetivos. El individuo implica además actividad cognoscitiva para identificar qué es lo que quiere aprender, planificar a través de que actividades lo logrará y que acciones llevará a cabo para asegurar su éxito. Todo esto puede verse muy

relacionado con la fase de planificación del modelo cíclico de Zimmerman, en el cual tener interés en la tarea y motivación son esenciales para planificar adecuadamente (Panadero, 2014b).

En relación con la motivación, también es importante comentar el valor de las atribuciones causales, localizadas en la fase de auto-reflexión en el modelo cíclico de Zimmerman, las cuales forman las explicaciones del éxito o del fracaso del alumnado frente a una actividad, para saber por qué ha ocurrido. Los resultados, en este sentido, dependerán de la habilidad del alumnado, el esfuerzo dedicado, la suerte y la colaboración entre otros. Estas atribuciones afectarán a la motivación de los estudiantes de cara a futuras actividades, ya que dependiendo de los éxitos y fracasos se producen diferentes emociones que influirán en las expectativas (Panadero, 2014b).

### **3.3.1. En relación con el Profesorado**

Debido a los cambios producidos hoy en día por el desarrollo de las tecnologías, se sugiere la necesidad de un cambio en la educación, pasando de los modelos clásicos y únicamente instructivos en el cual el maestro era el único transmisor de conocimiento, y el alumnado el receptor, a la necesidad de que el alumnado disponga de herramientas que le hagan posible la búsqueda autónoma y autorregulada de respuestas (Rebouças, Zanatta, y Gonçalves, 2023). Según Sierra (2013), este cambio de los modelos clásicos a nuevos métodos de enseñanza es incentivado por las nuevas necesidades de la sociedad y por los problemas que está generando el método didáctico empleado. Para poder solucionar esto, se han llevado a cabo nuevas metodologías que proponen un aprendizaje activo por parte del alumnado. Este tipo de aprendizaje, necesita situaciones en las que los estudiantes tengan que poner en marcha operaciones intelectuales de orden superior; analizar, sintetizar interpretar, realizar inferencias y evaluar, operaciones que se ponen en marcha durante el proceso de aprendizaje autorregulado. Además, gracias al aprendizaje activo se producen grandes beneficios para el alumnado, entre ellos aumentar su motivación, desarrollo de sus habilidades o adquirir un mayor compromiso en sus actividades.

Los maestros pueden reconocer a aquellos alumnos que son capaces de autorregularse, de forma que es importante que los docentes utilicen esto a su favor para desarrollar estrategias de autorregulación en todos los estudiantes (Román y Gaitero, 2017).

### **3.3.2. En relación con el Alumnado**

De acuerdo con Román y Gaitero (2017), el aprendizaje autorregulado implica una búsqueda constante, por parte del alumnado, de la mejor estrategia de estudio, de tal forma que así, el individuo sea eficiente y eficaz (Roces y González, 1998). Por lo tanto, es de gran importancia tener en cuenta este tipo de aprendizaje, ya que en la actualidad, el alumnado debe de adquirir estrategias cognitivas que promueven su aprendizaje a lo largo de su vida, y que les permitan autorregular su conducta. Gracias a esto, los estudiantes

lograrán ser personas eficientes en una sociedad llena de cambios constantes (Román y Gaitero, 2017).

De acuerdo con Zimmerman, el aprendizaje autorregulado tendrá múltiples beneficios para el alumnado, puesto que proporcionará un aumento en su motivación, una mejora de su comportamiento y de las actividades metacognitivas, contribuyendo así en la forma en la que son capaces de moderar su aprendizaje además de promover un aprendizaje permanente.

El alumnado mejorará su rendimiento y sus resultados mediante el modelo cíclico del aprendizaje autorregulado, puesto que será capaz de establecer objetivos y regular las estrategias que necesita según el entorno gracias la autoevaluación que realizará de su propio proceso (Román y Gaitero, 2017).

### **3.4. LA DIVERSIDAD EN EL AULA, LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO**

La diversidad en las aulas de Educación Primaria ha experimentado un crecimiento en los últimos años debido, principalmente, a la inmigración, afectando a los ámbitos laborales, económicos y educativos (Montes, 2005). En muchas ocasiones, parece argumentarse que atender a la diversidad engloba únicamente a la inmigración, sin embargo, cuando hablamos de atención a la diversidad, también se debe tener en cuenta al alumnado que no conoce el idioma, al que se encuentra en un contexto de desventaja social o al que tiene desfases curriculares graves, entre otros (Montes, 2005). En este sentido, según Montes (2005), la diversidad puede clasificarse en torno a dos factores: (1) por un lado, se encuentran los factores de ámbito sociológico y que dependen tanto del contexto sociocultural y económico del territorio donde se habita, como de otros factores relacionados con el ámbito geográfico, étnico y religioso; (2) por otro, están los factores psicopedagógicos, relacionados con la disparidad en las capacidades intelectuales de los individuos, de su motivación hacia el aprendizaje, sus intereses, su forma de aprender, etcétera. La diversidad engloba, por lo tanto, a todos los estudiantes y sus diversas personalidades, creencias, culturas, lenguas o intereses entre otros (Vallejo et al., 2019).

Por todas estas razones, siguiendo a Montes (2005), hoy en día se debe entender y atender a la diversidad dentro de la escuela, siendo una responsabilidad esencial de la labor docente. Ahora bien, dentro de este contexto, el tema radicaría en cómo hacerlo. En cuanto a la respuesta para afrontar esta diversidad creciente dentro de las aulas, es importante destacar la educación inclusiva. Según Dussan (2011), este enfoque tiene en cuenta la diversidad como un factor que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, como algo que beneficia a los seres humanos. En la educación inclusiva todo el alumnado debe de aprender conjuntamente, sin importar las condiciones personales, sociales o culturales, ya que es la escuela la que se adapta a sus necesidades. Teniendo en cuenta esto, las respuestas educativas hacia el alumnado deben de garantizar el derecho a la educación de los individuos, promoviendo igualdad de oportunidades, su participación y eliminando cualquier barrera (Dussan, 2011). Este tipo de educación

busca la integración del alumnado teniendo en cuenta la gran diversidad que hay en cuanto a cuestiones físicas, cognitivas, afectivas, sociales o comunicativas. La educación inclusiva tiene como elemento central al alumnado, fomentando su protagonismo gracias a la investigación (Vallejo et al., 2019).

Desde estos últimos años, el aprendizaje autorregulado ha adquirido una gran importancia como medio para favorecer la inclusión dentro del aula y atender a la diversidad de alumnado que se encuentra dentro de él, entre ellos estudiantes con dificultades de aprendizaje y también aquellos con un rendimiento académico inferior al resto del grupo, en relación con su competencia comunicativa. De esta manera, para que el rendimiento del alumnado experimente una mejoría, deben de llevarse a cabo intervenciones que promuevan el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (Casado, 2021).

### **3.4.1. Marco Legislativo**

En el presente trabajo, es pertinente mencionar que dentro de lo establecido en la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación, se encuentran diversas referencias que resaltan la importancia de desarrollar el aprendizaje autorregulado dentro de las aulas de Educación Primaria.

Por una parte, entre los descriptores operativos de las competencias clave en la enseñanza básica, concretamente en la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA), el descriptor número 5 indica que se propongan objetivos a corto plazo, promoviendo estrategias que fomenten el aprendizaje autorregulado, y realizando autoevaluaciones y coevaluaciones, sabiendo cuáles son sus limitaciones, pero siendo capaces de buscar apoyo durante el proceso de adquisición del conocimiento.

Por otra parte, también cabe resaltar que al desarrollar las situaciones de aprendizaje dentro de la LOMLOE, también se hace referencia a la autorregulación del aprendizaje al hablar de la fundamentación curricular. Aquí se afirma que el resultado de las actividades significativas, producidas durante y al final de la situación de aprendizaje, estipulará el nivel de desempeño, demostrando el aprendizaje. Estas pruebas son de gran importancia a la hora de intervenir y ajustar su proceso de enseñanza-aprendizaje, afrontando las dificultades y autorregulando su propio proceso de aprendizaje.

### **3.5. BENEFICIOS DE LOS SAAC PARA UN DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE**

Los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC), de acuerdo con la definición de Peiró y Domingo (2014), son códigos o símbolos que facilitan el acceso a la comunicación de personas que tienen alguna distorsión en la capacidad de expresarse de forma oral. Existe diferencia entre ambos términos, donde los sistemas alternativos implican una sustitución del lenguaje oral, mientras que los sistemas aumentativos complementan al lenguaje oral, a modo de apoyo, cuando este no sea funcional (Peiró y Domingo, 2014).

Según Marín (2019), el uso de las SAAC tiene un gran beneficio para aquellas personas que tiene alguna necesidad especial en cuanto a la forma de comunicarse, y que pueden clasificarse de la siguiente forma; alumnado con diversidad funcional motora, intelectual, sensorial o transitoria.

Tanto la comunicación como el lenguaje son dos aspectos muy relevantes e imprescindibles para el ser humano a la hora de relacionarse en sociedad. Por esta razón y gracias al uso de los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, a pesar de que algún individuo posea alguna dificultad en el habla, la comunicación será posible (Peiró y Domingo, 2014).

Hoy en día, la escuela es considerada un organismo libre, flexible y neutralizador de las diferencias, cuyo objetivo es el desarrollo global de todo el alumnado, teniendo como referencia un solo currículo. De este modo, los SAAC, permiten el acceso al currículo de forma integradora.

Teniendo en cuenta la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. (LOE-LOMLOE), en su art. 71, teniendo en cuenta los principios, las Administraciones Educativas deberán de proporcionar los recursos que sean necesarios para que los estudiantes puedan tener un desarrollo personal, intelectual, social y emocional máximo, pudiendo cumplir los objetivos generales de la presente Ley. De esta manera, los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo deben de contar con los medios necesarios proporcionados por las Administraciones educativas, que permitan desarrollar todas sus capacidades al máximo y cumplir con los objetivos.

Los SAAC, además son de gran utilidad en cuanto a su uso con alumnado TEA, ayudando así a su desarrollo comunicativo y a la adquisición del lenguaje oral, además de incrementar su autocontrol, ayudarles a regular su comportamiento, y generarles una mayor confianza en sí mismos. Estos Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación favorecen la comunicación además del lenguaje gracias a la utilización de expresiones que no son mediante el lenguaje oral. Además, estas formas son muy convenientes para todo el alumnado, bien tengan o no el lenguaje oral, ya que lo facilitan, y posibilita su comunicación (Echeguia, 2016).

### **3.5.1. ARASAAC**

Entre los tipos de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, es importante destacar los ARASAAC, un conjunto de símbolos pictográficos muy utilizados en varios países europeos, como España. Su objetivo principal es suprimir las barreras de la comunicación, y por esta razón ha sido premiado en diversas ocasiones. Estos pictogramas son herramientas que ayudan en los procesos de comunicación a aquellos individuos que presenten algunas dificultades (Bertola, 2018).

Según Bertola (2018), gracias a este tipo de pictogramas, se puede representar gráficamente todo tipo de vocabulario. Además, son utilizados en múltiples ámbitos, desde el familiar, el hospitalario, el escolar, etcétera. Este tipo de símbolos tienen un

componente inclusivo, ya que la realidad es plasmada muy claramente, siendo muy intuitivos y sencillos de comprender. Además, entre sus recursos pueden encontrarse tanto pictogramas en color, como en blanco y negro, vídeos de la Lengua de Signos Española, e imágenes para signarlos paso por paso.

## **4. PROYECTO EDUCATIVO**

### **4.1. CONTEXTUALIZACIÓN**

Teniendo en cuenta el marco teórico basado en el aprendizaje autorregulado, se propone un proyecto educativo con el fin de introducir y alcanzar este tipo de aprendizaje en un aula de segundo curso de Educación Primaria.

Según Gaitero (2014), la educación de hoy en día ha sufrido cambios, provocando que el docente y el alumnado no tengan los mismos papeles que años atrás. En cuanto al estudiante, estas transformaciones han provocado que tenga un papel más activo, siendo él mismo el responsable de su proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo y por otro lado, el maestro debe de ser un mediador que proporcione estrategias que desarrollen la autorregulación del alumnado tempranamente, de forma que el estudiantado alcance y tenga el control sobre su propio aprendizaje.

Para ir mostrando al alumnado estrategias que desarrollen la autorregulación, se llevarán a cabo una serie de actividades basadas en el Modelo cíclico de autorregulación de Zimmerman, desarrollado con más detalle en la parte teórica del trabajo. De esta manera, con las actividades propuestas se trabajará la autorregulación de acuerdo a las 3 fases de este modelo; la planificación, la ejecución y la autorreflexión.

Gracias al periodo de prácticas de mi universidad, me ha sido posible poder llevar a cabo en el aula este proyecto.

#### **4.1.1. Localización y descripción del centro educativo**

El centro donde se ha desarrollado es el Colegio Público Quirinal, un centro ordinario situado en la ciudad de Avilés (Asturias). Esta ciudad es la tercera más grande del Principado de Asturias, contando con un total de 75.518 habitantes en el año 2023, de los cuales 39.895 eran mujeres y 35.623 hombres, datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística. Además, esta comunidad autónoma cuenta con uno de los índices de envejecimiento más altos del país, siendo este de un 249,23%. Más concretamente, este colegio se encuentra en el barrio El Quirinal, que ha sufrido una gran expansión durante los últimos años, y que se dedica principalmente al sector servicios.

Este centro cuenta con más de 400 alumnos y dispone de 3 líneas por curso. El colegio cuenta con guardería, Educación Infantil y Educación Primaria, y cada una de estas etapas se encuentra situada en un edificio diferente, todas y cada una de ellas ubicadas dentro del recinto del centro. Entre las instalaciones, cabe a destacar un comedor para el alumnado, dos salas de ordenadores, una biblioteca, un aula de música, una sala de usos múltiples, dos aulas de pedagogía terapéutica y una de audición y lenguaje, y un

polideportivo. Además, este centro ofrece diversos servicios; desayuno y atención temprana, comedor y diversas actividades extraescolares, promoviendo una mayor conciliación familiar. Por último, la jornada escolar del alumnado es continua, por lo que las clases empiezan a las 9:00 y acaban a las 14:00.

#### **4.1.2. Proyecto educativo del centro**

En el proyecto educativo del centro se recogen los siguientes objetivos para la etapa de Educación Primaria: (a) conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar y aplicarlas de manera concreta en el centro y el entorno próximo como preparación a la vida adulta respetando los derechos humanos y el pluralismo en el ejercicio activo de la ciudadanía; (b) desarrollar hábitos de trabajo autónomo tanto individual como de equipo, potenciando el esfuerzo, la responsabilidad, la autoestima y el gusto hacia el nuevo aprendizaje; (c) adquirir habilidades para prevenir y resolver pacíficamente los conflictos de forma autónoma en el ámbito escolar, familiar y social; (d) conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas evitando cualquier discriminación por razones personales, sociales, culturales, de creencia o de etnia; (e) conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, en su caso, la lengua asturiana y desarrollar el hábito del gusto por la lectura con la puesta en marcha de proyectos de biblioteca escolar y actividades de animación; (f) adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas; (g) desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de todo tipo de problemas y ser capaces de aplicarlos a su vida cotidiana; (h) conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, La Geografía, la Historia y la Cultura, incluida, en su caso, la Cultura Asturiana; (i) iniciarse en la utilización, para el aprendizaje y la comunicación interpersonal, de las tecnologías de la información y la comunicación de un modo seguro y con espíritu crítico; (j) desarrollar la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas plásticas, musicales y visuales; (k) valorar la higiene y la salud, aceptar y respetar el propio cuerpo y el de los otros y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social; (l) conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado; (m) desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas; y (n) fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

De acuerdo con este proyecto educativo de centro, el presente trabajo se relaciona con los objetivos (b) desarrollar hábitos de trabajo autónomo tanto individual como de equipo, potenciando el esfuerzo, la responsabilidad, la autoestima y el gusto hacia el nuevo aprendizaje; (c) adquirir habilidades para prevenir y resolver pacíficamente los conflictos de forma autónoma en el ámbito escolar, familiar y social.

El curso donde se desarrollará esta propuesta es 2º de Educación Primaria. Las actividades a realizar fueron implementadas dentro del aula al final del segundo trimestre, de tal manera que el alumnado pudiese adaptarse al curso de segundo de primaria, y conociese a la maestra de prácticas, pero aún se dispusiese de tiempo para poder seguir aplicando este aprendizaje hasta el final del curso 2023-2024. En concreto, este proyecto comenzó a implementarse el día 14 de febrero del 2024, y se desarrolló y completó hasta su término, el 12 de marzo del 2024.

#### **4.1.3. Características del alumnado**

Para poder desarrollar las actividades del proyecto, y que el alumnado adquiriese verdaderamente un aprendizaje autorregulado, es necesario conocer, primeramente, las características del alumnado, además de sus contextos sociales, motivacionales y emocionales.

Todo el alumnado tenía una edad comprendida entre los 7 y los 8 años, dependiendo de si ya habían cumplido años o no, ya que todos ellos se encontraban en el curso de 2º de primaria sin haber repetido curso ningún año. El grupo estaba constituido por un total de 19 alumnos, de los cuales 11 eran niños y 8 eran niñas, teniendo la mayor parte de ellos 7 años.

Dentro del aula es importante destacar el caso de un alumno, el cual estaba diagnosticado con TDAH, aunque la tutora y la maestra de pedagogía terapéutica no descartaban que se detectase en este alumno alguna otra dificultad, puesto que argumentan que lee y escribe con mucha dificultad y que, además, “carecía de comprensión lectora”, es decir, que parece presentar dificultades a nivel de comprensión. El alumno fue diagnosticado durante la etapa de infantil y derivado a Salud Mental.

Por otro lado, es pertinente mencionar que en el aula se encontraban otros dos alumnos que presentan ciertas dificultades a la hora de hacer las tareas, sin embargo, en la actualidad, no hay constancia de ningún diagnóstico o valoración.

Además, también había un caso de un alumno con altas capacidades diagnosticado recientemente, y de otra alumna que tenía habilidades cognitivas por encima del promedio, según algunas pruebas que se le habían hecho y cuestionarios rellenados por la tutora. Sin embargo, en su caso aún no está muy claro. Ambas valoraciones fueron realizadas por la orientadora del centro.

En relación con este grupo de alumnado especificado, ninguno de ellos salía del aula para recibir apoyos, aunque cuando entraban las maestras de pedagogía terapéutica (PT) y las maestras de audición y lenguaje (AL) al aula, se encargaban principalmente del alumno con TDAH mencionado con anterioridad, ya que él solo no era capaz de seguir la clase ni de hacer ninguna tarea de forma autónoma.

Debido al aumento de diversidad, hoy en día, es el docente el que debe de amoldarse a la diversidad de alumnado que se encuentra dentro de las aulas, de forma que

todos tengan igualdad de oportunidades, además de que sus aprendizajes sean significativos.

## **4.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA**

Para la realización de este trabajo se plantearon, por una parte, un objetivo general y, por otra, una serie de objetivos específicos.

### **4.2.1. Objetivo general de la propuesta**

Implementar una propuesta didáctica para la mejora de la autorregulación del aprendizaje de alumnado, escolarizado en modalidad ordinaria en un curso de 2º de Educación Primaria, mediante el diseño de actividades sobre autonomía personal centradas en las tres fases del modelo cíclico de Zimmerman.

### **4.2.2. Objetivos específicos de la propuesta**

Teniendo como marco de referencia el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y que especifica que la Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas ciertas capacidades, el presente trabajo centra su foco en:

- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- Desarrollar hábitos de trabajo, tanto individual como en equipo y adquirir actitudes de iniciativa personal, cooperación, interés, curiosidad y espíritu emprendedor, valorando la importancia del esfuerzo y de la responsabilidad personal.

Además, se tuvieron en cuenta dos objetivos específicos relacionados más directamente con las fases del proceso de autorregulación del aprendizaje del modelo de Zimmerman:

- Desarrollar en el alumnado conciencia de las metas que se quieren alcanzar y trabajar las habilidades que les permitan ser capaces de coordinar todos los medios de los que disponen para lograrlas, aprendiendo a gestionar del tiempo y el espacio.

- Fomentar en el alumnado la autoevaluación después de haber llevado a cabo alguna actividad, además de fomentar la capacidad para reconocer sus propias emociones y de disponer de conocimiento para poder gestionarlas de manera adecuada.

#### **4.2.3. Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)**

En el este trabajo se ha tenido muy presente, especialmente, una competencia fundamental clave.

Esta competencia está directamente relacionada con el aprendizaje autorregulado pues se centra en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje y para llegar a ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma, de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Implica, de acuerdo con el Decreto mencionado anteriormente, la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.

Los descriptores operativos de esta competencia argumentan que, al terminar la Educación Primaria, el alumno o la alumna:

- CPSAA1. Es consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y emplea estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y armonizándolos para alcanzar sus propios objetivos.
- CPSAA2. Conoce los riesgos más relevantes y los principales activos para la salud, adopta estilos de vida saludables para su bienestar físico y mental, y detecta y busca apoyo ante situaciones violentas o discriminatorias.
- CPSAA3. Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.
- CPSAA4. Reconoce el valor del esfuerzo y la dedicación personal para la mejora de su aprendizaje y adopta posturas críticas en procesos de reflexión guiados.
- CPSAA5. Planea objetivos a corto plazo, utiliza estrategias de aprendizaje autorregulado y participa en procesos de auto y coevaluación, reconociendo sus limitaciones y sabiendo buscar ayuda en el proceso de construcción del conocimiento.

Esto significaría que el alumno tenga una mayor consciencia de lo que sabe, de lo que necesita aprender y del cómo se aprende, gestionando y controlando de forma eficaz los procesos de aprendizaje y orientando estos procesos a la consecución de objetivos personales, incluyendo el desarrollo y el uso de diferentes estrategias y técnicas de estudio como, por ejemplo, la observación, el registro sistemático de hechos, el trabajo cooperativo, la planificación y la organización de los tiempos y las actividades de forma efectiva.

Así, aprender a aprender sería una habilidad que permite al alumno autorregular sus procesos de aprendizaje, ya que su papel sería activo y actuaría como protagonista. El alumno competente por aprender a aprender ha de ser capaz de autoevaluarse y autorregularse. También se incluiría un sentimiento de competencia personal, que incluye la motivación, la autoconfianza y el gusto por aprender.

Y, por último, se destaca la importancia de conocerse y valorarse, de saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las de otros, ser capaz de comprender otros puntos de vista, de tomar decisiones en la vida comunitaria, valorando los intereses no solo individuales sino también grupales, y la valoración de las diferencias y reconocimiento de la igualdad de los diferentes colectivos. En el presente proyecto, esto último adquiere una gran importancia, en consonancia con los objetivos planteados, puesto que se promueve la inclusión de todo el alumnado gracias al uso de los símbolos ARASAAC, los cuales simplifican las tareas haciéndolas accesibles a todo el alumnado.

Es pertinente mencionar que el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, hace referencia a que el desarrollo de las competencias clave, que se concretan en las competencias específicas de área de la etapa, se verá favorecido cuando se desarrollen metodologías didácticas que reconozcan al alumnado como agente de su propio aprendizaje, tal y como se propuso la implementación de esta propuesta, ofreciendo al alumnado la posibilidad de construir el conocimiento con autonomía.

### **4.3. METODOLOGÍA**

La metodología utilizada, de acuerdo con la propuesta por el Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias, ha tenido en cuenta y favorecido la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. La metodología utilizada coloca al alumno como protagonista activo y autónomo en su propio aprendizaje a través del desarrollo y puesta en práctica de una serie de actividades, favoreciendo el aprendizaje significativo. Se ha tenido en cuenta la organización de los espacios, la elección de los métodos teniendo en cuenta el contexto, la gestión de las actividades y las interacciones interpersonales durante estas (Vélez y Olivencia, 2019).

Las situaciones de aprendizaje generadas a través de las actividades y tareas significativas han pretendido ser una herramienta eficaz para la resolución de problemáticas de forma colaborativa y cooperativa, y han buscado favorecer el refuerzo

de los componentes motivacionales (autoconcepto y autoestima) y de los metacognitivos (reflexión y autoevaluación) por parte del alumnado.

El pensamiento crítico también ha adquirido una gran importancia durante el desarrollo de las diferentes actividades, evaluando el proceso a seguir para poder realizar conclusiones lógicas (Ito, 2019).

También se ha tenido en cuenta el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual entiende la diversidad y la heterogeneidad del alumnado como factores que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y pretende la equidad, buscando la transformación en individuos que aprenden a aprender, con altos niveles motivacionales y capacitados para un aprendizaje permanente y significativo.

#### **4.4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES**

Se llevaron a cabo 3 tipos de actividades con las que se trabajó la autorregulación en el aula, buscando la autonomía del alumnado. Cada planteamiento de actividad tuvo en cuenta una de las 3 fases del modelo de autorregulación de Zimmerman desarrollado, anteriormente, en la parte teórica del trabajo, y teniendo de referencia el trabajo de Panadero y Tapia (2014).

En la fase de planificación de Zimmerman, según Panadero (2014b), el estudiante debe establecer unos objetivos y autorregularse para poder lograrlos. Por esta razón, en esta fase de las actividades, se buscó que cada vez el alumnado fuese más autónomo, mediante la identificación de los objetivos que debía lograr, además de desarrollar su capacidad para poder ser él mismo quien se los proponga.

En la segunda fase en el modelo de Zimmerman, o fase de ejecución, es muy importante que al alumnado tenga consciencia de varias estrategias que puede usar a la hora de llevar a cabo las tareas en el aprendizaje. Según Beltrán (2003), existe una relación entre las estrategias de aprendizaje y la calidad del propio aprendizaje, lo que hace posible que se reconozca cómo ha sido el rendimiento escolar. Por esta razón, el alumnado debe de ser capaz de identificar y aplicar las diferentes estrategias de las que dispone. Los estudiantes necesitan la enseñanza explícita de las estrategias que van a llevar a cabo, para que sean realmente efectivos. Además, de acuerdo con Panadero (2014b), es importante que durante la ejecución de las tareas el alumnado sea consciente de cómo gestionan el tiempo, para ver cuánto le lleva hacerlo. Por esta razón, debe darse importancia a la forma en la que el alumno gestiona el tiempo en el aula y deben de establecerse plazos en fechas concretas, para conseguir una mejor gestión del tiempo.

Para llevar a cabo las actividades, es importante comentar que se desarrollaron mediante el uso de símbolos ARASAAC, generando y editando mediante su web <https://arasaac.org/> unas imágenes que representan diferentes acciones y conceptos visualmente, simplificándolos y haciéndolos más accesibles a todo el alumnado. Gracias a ellos, se fomentó la inclusividad dentro del aula e hizo que las actividades a realizar resultasen más sencillas, favoreciendo que todo el alumnado pudiera lograrlas.

Para poder realizar esta propuesta dentro del aula, elaboré una hoja de consentimiento informado, que puede verse en el Anexo 1, comentando a las familias la propuesta de actividades que se iba a llevar a cabo en el aula e información acerca de ella, y dándoles la opción de poder participar o no voluntariamente. Para que las familias respondiesen, la tutora decidió que la mejor forma de enviarles este consentimiento era a través de la aplicación Tok App, una herramienta digital de notificaciones que usan muy a menudo para cualquier tipo de aviso que se deba informar a las familias. De esta manera, las familias solamente debían de marcar una casilla si estaban de acuerdo con que sus hijos e hijas participasen en esta propuesta. Todas las familias del alumnado implicado ofrecieron su consentimiento para que los niños participasen.

Una vez recibido el consentimiento para la participación de todo el alumnado y antes de llevar a cabo las propias actividades del proyecto, se administró a los alumnos una encuesta, la cual se puede observar en el Anexo 2, que consistía en una serie de preguntas para saber en qué medida se autorregulaban en el aula. Esta encuesta se administró también al final de las actividades, una vez finalizada la propuesta, para poder así comparar los resultados y ver si había habido algún cambio significativo en sus respuestas.

#### **4.4.1. Presentación, uso y trabajo previo con los pictogramas de las actividades**

Durante los dos primeros días que se llevó a cabo la propuesta, se fue, poco a poco, acercando al alumnado a las actividades que iban a desarrollar. Primero, se les explicó que íbamos a empezar a hacer unas actividades a lo largo de las próximas semanas. Los días previos a la implementación de las actividades, se les fueron introduciendo poco a poco los pictogramas (ARASAAC) que se iban a utilizar para el desarrollo de estas, para asegurar la comprensión de su significado. Al final de una jornada se les habían mostrado todos los pictogramas. Primero se les enseñaba el pictograma para que tratasen de identificar a qué se refería, y en caso de que su respuesta no fuese acertada se les comentaba lo que realmente quería decir. Entre estos símbolos, se encontraban pictogramas que hacían referencia a las emociones, acompañados de las palabras que lo definían. Además, estos pictogramas y su significado iban coloreados de diferentes colores, haciendo referencia cada uno de ellos a una emoción, y los cuales representan su correspondiente emoción en diferentes aspectos de la sociedad, como pueden ser películas infantiles. De esta forma, el rojo representaba estar enfadado, el amarillo contento, el azul triste, el morado nervioso, el verde tranquilo y el naranja cansado. Estos pictogramas se recogen en el Anexo 3.

Al día siguiente, se recordó cada uno de los pictogramas, y, además, para que se familiarizasen más con ellos de una forma lúdica y divertida, promoviendo el componente motivacional, se elaboró un dominó con todos los símbolos ARASAAC utilizados, de forma que en grupos de 4 o 5 alumnos, tal y como estaban agrupados, pudiesen jugar con este dominó y dijese a qué se refería el pictograma cada vez que lo unían con otro. El objetivo de este trabajo previo con los pictogramas de ARASAAC era la familiarización,

la comprensión y el dominio de los pictogramas de una forma atractiva para el alumnado, de manera que se interesasen en ellos de cara a las siguientes actividades. El dominio de pictogramas se encuentra recogido en el Anexo 4.

#### **4.4.2. Actividad 1**

Después de estos días previos a las actividades, donde el alumnado entraría en contacto con los pictogramas y pudiese reconocer su significado, se empezó con las actividades.

La primera actividad que se desarrolló con el alumnado consistió en una hoja de registro visual con autoinstrucciones. El objetivo principal de esta actividad consistía en que el alumnado pudiera adquirir autonomía a través de la organización en rutinas, a la vez que se fomentaba el buen compañerismo y la convivencia en el aula. Lo que se pretendía es que el alumnado pudiera desarrollar, gracias a esta actividad, autonomía para ser él mismo el que planifique cuando se encuentre ante una tarea que debe hacer. Se consideró que esta era la más adecuada para llevar a cabo al principio, ya que era la más sencilla y con aspectos que ya hacían en su día a día, por lo que de esta manera podrían fijarse en la dinámica que se iba a seguir desarrollando con las siguientes. El diseño de esta primera actividad se encuentra recogido en el Anexo 5.

Durante la primera semana, al alumnado se le propusieron 5 objetivos que debía de realizar y alcanzar a lo largo del día y que estaban relacionados con el establecimiento de rutinas dentro del aula. Consistían en:

1. Saludar al entrar a primera hora.
2. Recoger el material en cada cambio de asignatura.
3. Lavar las manos antes de comer el aperitivo.
4. Coger el abrigo antes de salir al patio.
5. Guardar todo el material de la mesa antes de marchar del colegio a casa.

El primer día que se llevó a cabo esta actividad no se les avisó con anterioridad de los objetivos que debían realizar, para saber cuáles sí hacían ya por ellos mismos y cuáles deberían de tratar de empezar a hacer a partir de ahora. De esta manera, podría compararse los resultados del primer día con los de los días posteriores, para observar si había habido alguna mejora. Durante la última hora de cada jornada, para que los estudiantes reflexionasen acerca de cómo había sido su proceso de aprendizaje, se les entregaba la hoja de registro. En esta hoja, para cada una de las acciones había tres caras diferentes de colores. La primera era roja y enfadada y representaba que no se había llevado a la acción. La segunda y situada en el centro era amarilla y seria, y significaba que no se había llevado del todo la acción, o al menos no correctamente. Por último, la última cara era sonriente y de color verde, la cual quería decir que sí se había llevado a cabo la acción de manera satisfactoria. De esta forma, el alumnado debía de rodear la cara que mejor representase si habían hecho o no las diferentes acciones a lo largo del día.

Además, también debían de dibujar un círculo de color cómo se habían sentido, utilizando los diferentes colores que representaban las emociones y que se recogen en el Anexo 3. Gracias a este paso, los estudiantes podrían expresar cómo se sintieron al llevar a cabo o no cada una de las diferentes acciones.

Todas las instrucciones para realizar esta tarea habían sido previamente explicadas y comprendidas por el alumnado. Además, se realizó una supervisión constante de todo el proceso.

A la hora de llevar a cabo la actividad, el reconocimiento del significado de los pictogramas no supuso ningún problema para el alumnado, ya que los dos días anteriores si habían estado trabajando tanto de forma oral como con material manipulativo, mediante el juego del dominó.

Otro aspecto que les resultó fácil fue recapacitar si habían hecho esa tarea o no, y marcar la cara con el color correspondiente, ya tenían muy interiorizado que la cara sonriendo y de color verde era que sí la habían llevado a cabo, la cara seria y de color amarillo que no lo habían conseguido del todo, y la cara triste y de color rojo que no lo habían hecho. En cambio, por otro lado, se pudo observar que sí supuso mayor dificultad representar con un color cómo se sentían, siguiendo los colores que se habían establecido en los pictogramas. Sobre todo, durante los primeros días que se llevó a cabo la actividad, muchos de los estudiantes volvían a utilizar el color de las caras que representaban si lo habían realizado o no en el apartado de las emociones, y a pesar de que se les recalcó en muchas ocasiones cuales eran los colores que debían utilizar a muchos, les costó ponerlo en práctica.

#### **4.4.3. Actividad 2**

En la segunda actividad se volvió a usar una hoja de registro para seguir unas nuevas autoinstrucciones. En esta ocasión, además de que el alumnado desarrollase su autonomía, con esta actividad también se pretendía mejorar la relación entre el alumnado y fomentar la ayuda entre iguales.

Esta hoja de registro se centraba principalmente en establecer objetivos vinculados con las relaciones sociales entre los individuos en el aula. Los objetivos que tendrían que alcanzar en esta actividad consistían en:

1. Ayudar a un compañero que tenga dudas si ya he terminado la tarea.
2. Compartir mi material.
3. Participar cuando hacemos ejercicios en voz alta.
4. Respetar el turno de palabra.
5. No molestar a los compañeros.

Finalmente, al final de la jornada, debían de reflexionar sobre los objetivos que habían cumplido y los que no, y marcar cuáles habían logrado rodeando la cara de color

correspondiente, al igual que en la actividad anterior. El diseño de esta actividad se recoge en el Anexo 6.

Nuevamente, todas las instrucciones para realizar esta tarea habían sido previamente explicadas y comprendidas por el alumnado e, igualmente, se realizó una supervisión constante de todo el proceso.

Como esta actividad se realizó después de la actividad anterior para establecer rutinas, el alumnado ya había entendido bien qué era lo que tenían que hacer en cada apartado, y en ellas se encontraron menos errores, sobre todo, respecto al color usado para representar cómo se sentían en cada momento.

#### **4.4.4. Actividad 3**

La tercera actividad, al igual que las dos anteriores, también consistía en una hoja de registro, sin embargo, en este caso estaba destinada a aprender a autorregularse ante pruebas escritas evaluables. Con esta, se pretendía desarrollar una mayor autonomía, alcanzar mejores resultados en pruebas o controles, y aprender a aplicar estas estrategias en futuras ocasiones y situaciones.

Según Beltrán (2003), el alumnado necesita la enseñanza explícita de las estrategias que va a llevar a cabo, para que sean realmente efectivas. Por esta razón, es importante que el alumnado fuese consciente de qué es lo que debía de hacer para mejorar su rendimiento en estas pruebas escritas. Como no todos los días el alumnado tiene este tipo de pruebas, y antes de que se realizase un control durante la última semana, se llevó a cabo la actividad, primero, con otro tipo de pruebas; fichas no evaluables.

En la hoja de registro (Anexo 7), el alumnado debía de rodear las diferentes caras de colores según si habían llevado a cabo los objetivos o no, al igual que en el resto de actividades. Sin embargo, en este caso, en cada uno de los objetivos no debían de concretar cómo se habían sentido haciéndolos o no, sino que, esta vez, debían de decir cómo se habían sentido al realizarlos de forma conjunta, es decir, en la prueba en general. Los objetivos que debían de alcanzar, en esta ocasión, fueron los siguientes:

1. Escuchar las instrucciones de la maestra con atención.
2. Escribir mi nombre y la fecha.
3. Leer las preguntas despacio.
4. Preguntar a la maestra si no entiendo alguna pregunta.
5. Pasar a la siguiente pregunta si no se una pregunta sin quedarme parado o parada.
6. Escribir con letra clara.
7. Revisar la ficha antes de entregarla.

Para comenzar, el alumnado realizó dos hojas de registro con fichas normales de repaso en el aula, para que poco a poco fuesen dándose cuenta de qué cosas debían de

pensar al hacer una ficha de forma autónoma. Por último, para rellenar el tercer y último registro de este tipo de actividad, el alumnado llevó a cabo un examen.

Esta fue la última actividad realizada, después de haber llevado a cabo las actividades 1 y 2 en las semanas anteriores. De esta forma, todo el alumnado entendía el formato de actividad y qué es lo que debían de hacer en cada uno de los apartados.

En esta actividad, a algunos alumnos les costaba reconocer en determinados casos a qué se referían los pictogramas, por eso, podían acudir a la mesa de la maestra donde podían consultarlo, o preguntar a alguna de las maestras que nos encontrábamos en el aula en ese momento.

Sin embargo, a diferencia que en las otras actividades, en las que el alumnado solía tener dificultades a la hora de representar con un color cómo se habían sentido, en esta actividad ya lo habían entendido todos y la mayoría no tuvieron problema, ni cometieron errores.

Además, como en esta ficha únicamente debían de identificar sus emociones al final, concibiendo todos los pasos como un conjunto, se les propuso la opción de utilizar gomets de colores, cada uno correspondiendo a las diferentes emociones. Ellos podían escoger esta opción o seguir dibujándolos con colores.

La gran mayoría de los niños escogía los gomets, algunos porque les llevaba menos tiempo y acababan antes, y otros porque les llamaba más la atención utilizar otro recurso y/o les gustaba cogerlos y pegarlos.

#### **4.4.5. Temporalización**

Esta propuesta se llevó a cabo dentro del aula a lo largo de un mes lectivo, en el que se fueron introduciendo poco a poco las actividades de forma gradual.

Primero, se dedicaron 2 sesiones de aproximadamente 15 minutos para que el alumnado conociese los diferentes pictogramas con los que iban a trabajar antes de comenzar con las actividades.

Tras esta introducción, se empezó con la Actividad 1, relacionada con las rutinas, que se llevó a cabo durante 4 días al final de la jornada, dedicándoles entre 5 y 10 minutos, dependiendo de lo que tardase el alumnado.

La idea inicial es que estos días fuesen seguidos, aunque, después de hacerlo dos días seguidos, el alumnado mostraba rechazo a seguir haciéndolo, por lo que se empezó a introducir la Actividad 2 de forma alternada con la 1, para que así tuviesen otra novedad y no les pareciese tan tedioso. Ambas actividades se llevaban a cabo al final de la jornada. En cambio, la actividad 3 estaba relacionada con las fichas evaluables, por lo que, en este caso, la hoja de registro se les pasaba después de haber terminado este tipo de fichas en el aula, y mientras el resto del alumnado lo acababa, dejándoles una vez más entre 5 y 10 minutos para completarlo.

A continuación, la Tabla 1 desglosa cómo fue implementada la propuesta.

**Tabla 1**

*Temporalización de la implementación de la propuesta por actividades*

SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4
Entrenamiento			
Actividad 1	Actividad 1	Actividad 1	
	Actividad 2	Actividad 2	
		Actividad 3	Actividad 3

## 4.5. RECURSOS

### 4.5.1. Recursos espaciales

La propuesta se llevó a cabo dentro del aula de tutoría del alumnado que participó. Todas las hojas de registro se llevaron a cabo dentro de esta aula, donde cada alumno contaba con su propio pupitre en el que realizaban las actividades.

El aula de 2ºB se encuentra en la segunda planta del edificio principal, junto a las aulas de infantil de 5 años, las de primero de primaria, y el resto de segundo. Según se entra al aula, a mano derecha están las pizarras, tanto la de tizas como una nueva táctil, y la mesa de la maestra, junto a varias estanterías donde ella guarda su material. Por otro lado, a mano izquierda está el resto de la clase, que son los pupitres del alumnado, agrupados en pequeños grupos con forma de “U” o de “L”, dependiendo del número de alumnos que lo configuren y de la visibilidad a la pizarra, y varias mesas con material para el alumnado, como son juegos didácticos o material para la higiene.

Al fondo del todo encontramos dos armarios con ciertos libros del alumnado, además de material del que disponen y al que pueden acceder, como son lápices y gomas de repuesto, y cartulinas y demás cosas de plástica. Alrededor de la mayoría de las paredes hay corcho, con trabajos del alumnado y dibujos expuestos, para que sientan la importancia que tiene su trabajo y esfuerzo. Además, en la pared del fondo encontramos los percheros para los abrigos, cada uno con su nombre decorado por ellos mismos.

Por último, en una de las paredes de los lados de la clase encontramos todo ventanas, con diferentes decoraciones tanto de manualidades como haciendo referencias a decenas y centenas, y también una mesa con varias plantas cultivadas en clase por el alumnado.

Algo que destaca en la organización del aula, y que es un punto muy importante, es que todo el material se encuentra al alcance de los estudiantes, de forma que pueden acceder a todo el material cuando sea necesario y de esta manera les hace sentir más incluidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la tutora cuelga en muchas ocasiones sus trabajos y dibujos decorando el aula, un aspecto muy importante valorar,

ya que de esta manera el alumnado sentirá que su esfuerzo tiene recompensa y buscarán cada vez hacer los trabajos mejor.

#### **4.5.2. Recursos materiales**

Entre los recursos materiales necesarios para llevar a cabo la propuesta, se destacan las fotocopias de las actividades principales; fotocopias de la Actividad 1, que se pueden encontrar en el Anexo 6, fotocopias de la Actividad 2, en el Anexo 7, y finalmente, las fotocopias de la Actividad 3, correspondiente con el Anexo 8. Además, también se disponía de fotocopias de cada uno de los pictogramas, las cuales se situaron en el aula; por un lado, pegadas en la ventana todos los pictogramas con emociones y los colores que les representaban, y por otro lado en diferentes montones en la mesa el resto de pictogramas de las actividades, ubicándose encima de la mesa de la tutora, para que en caso de que algún alumno tuviese dudas, pudiesen levantarse para comprobar a qué se refería cada uno de los pictogramas. Por último, en cuanto a fotocopias de refiere, también se utilizaron 4 fotocopias de los dominós, uno por cada grupo de alumnos según la agrupación de los pupitres, para que se familiarizasen con los distintos pictogramas antes de llevar a cabo las actividades, los cuales cada uno contaba con 26 piezas. El modelo del dominó puede encontrarse en el Anexo 5.

Otros materiales utilizados por el alumnado fueron aquellos de uso habitual en el aula, como lápices, gomas de borrar, bolígrafos borrables y plastidecores de colores.

Por último, a la hora de realizar la tercera actividad relacionada con las pruebas escritas evaluables también se les dio la opción de cubrir el apartado de cómo se sentían con gomets que correspondían a las diferentes emociones, por lo que en el caso de muchos estudiantes recurrieron a ellos para expresar cómo se sentían.

#### **4.5.3. Recursos humanos**

Durante el tiempo que se dedicó a las actividades, siempre había un mínimo de dos adultos responsables con el alumnado.

Por un lado, la tutora estaba siempre presente, la cual indicaba los mejores momentos para llevarlas a cabo y sin que entorpeciesen el desarrollo normal de la jornada escolar, y que además ayudaba también a los diferentes niños que les podía costar un poco.

Además, en todo momento el alumnado era supervisado por mí, como futura maestra y especialista de pedagogía terapéutica, para que entendiesen qué era lo que tenían que hacer, asegurando que sabían el significado de todos los pictogramas.

Por último, en algunas ocasiones se encontraban también en el aula una maestra PT o AL cada una en el momento que tenían clase en el aula, las cuales ayudaban sobre todo al alumno con TDAH que es con el que normalmente suelen trabajar más.

#### 4.6. EVALUACIÓN Y RESULTADOS

Con el propósito de realizar una evaluación del alumnado, acerca del aprendizaje autorregulado, se tuvieron en cuenta unas encuestas pre y post a las actividades llevadas a cabo en el aula, de elaboración propia. Se elaboró una tabla en Excel, de manera que se registrasen los diferentes ítems y las respuestas del alumnado a cada uno de ellos.

La encuesta estaba compuesta por un total de 14 ítems, clasificados de acuerdo con las 3 fases del Modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje: planificación, ejecución y autorreflexión.

Los primeros 4 ítems referenciaban la fase de planificación, los siguientes 6 ítems, a la fase de ejecución, y los últimos 4, por su parte, a la fase de autorreflexión.

En la Tabla 2 se observan los ítems elaborados para la encuesta.

**Tabla 2**

*Ítems de la encuesta*

N.º	ÍTEM
1	Pienso qué es lo que voy a contestar antes de empezar a escribir
2	Antes de empezar a hacer una actividad, decido lo que voy a hacer primero
3	Pienso en los objetivos que debo cumplir durante el día
4	Me aseguro de entender bien lo que tengo que hacer antes de empezar
5	Pido ayuda a la maestra siempre que lo necesito
6	Calculo cuánto tiempo me va a llevar hacer un ejercicio
7	Cuando no entiendo qué se me pide, leo la pregunta 2 o 3 veces antes de pedir ayuda
8	Trato de hacer la tarea lo mejor que puedo
9	Me distraigo mucho mientras hago las tareas
10	Suelo tratar de ayudar a mis compañeros con su tarea
11	Soy consciente de lo que he aprendido mientras hacía la tarea
12	Cuando acabo la tarea estoy contento con cómo la he hecho
13	Termino la tarea en el tiempo que debería
14	Me doy cuenta de las cosas que me han ayudado a aprender para repetir las

Los resultados reflejados por las respuestas del alumnado a los ítems de la primera fase se exponen en la Tabla 3.

Puede observarse una clara disminución en cuanto a los porcentajes que indican “siempre”, con la excepción del ítem número 4. Desde mi percepción dentro del aula, la disminución desde la encuesta pre, en la que la mayoría del alumnado confirmaban que hacían siempre las afirmaciones relacionadas con la planificación, a la encuesta post, donde el porcentaje de alumnos que las hacían siempre ha disminuido notablemente, podría estar debido a un aumento de la capacidad de reflexión del alumnado acerca de su propio aprendizaje, más concretamente, en la forma que tienen de planificarlo. Podría suponerse que, en un principio, la mayoría creía que realmente estaban planificando a la hora de hacer las actividades, y que, tras haber llevado a cabo las actividades de autorregulación, los estudiantes de hayan percatado de que no era así, y de ahí esta disminución. Por otro, el único aumento del ítem 4, acerca de si el alumnado se asegura bien de entender lo que tiene que hacer antes de realizar la tarea siempre, podría estar debido a que se han vuelto más reflexivos en general.

**Tabla 3**

*Porcentajes de respuesta pre y post a los ítems de planificación*

	PRE			POST		
	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
Ítem 1	0,0%	5,3%	94,7%	0,0%	15,8%	84,2%
Ítem 2	0,0%	10,5%	89,5%	10,5%	10,5%	78,9%
Ítem 3	0,0%	21,1%	78,9%	10,5%	31,6%	57,9%
Ítem 4	0,0%	36,8%	63,2%	0,0%	15,8%	84,2%

Quizás, anteriormente a estas actividades, muchos comenzaban a realizar las actividades sin haber entendido bien el enunciado, y tras reflexionar acerca de su planificación, ahora muchos se aseguren bien de qué deben hacer antes de llevarla a cabo.

Por otra parte, en relación con el ítem 3, acerca de planificar los objetivos a cumplir durante el día, se observa una gran bajada en el porcentaje de alumnos que lo hacen siempre, y un aumento en el número de estudiantes que no lo hacen nunca.

Esta bajada podría estar atribuida a la suposición que hace el alumnado durante la encuesta pre, de que sí planifican, y tras reflexionar, al llevar a cabo las actividades reguladoras, podría entenderse que se han dado cuenta de que realmente no las estaban planificando.

A continuación, la Tabla 4 expone los resultados a los ítems de la segunda fase.

**Tabla 4***Porcentajes de respuesta pre y post a los ítems de ejecución*

	PRE			POST		
	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
Ítem 5	0,0%	15,8%	84,2%	0,0%	26,3%	73,7%
Ítem 6	10,5%	52,6%	36,8%	63,2%	15,8%	21,1%
Ítem 7	0,0%	42,1%	57,9%	10,5%	36,8%	52,6%
Ítem 8	0,0%	21,1%	78,9%	0,0%	10,5%	89,5%
Ítem 9	57,9%	36,8%	5,3%	52,6%	42,1%	5,3%
Ítem 10	10,5%	15,8%	73,7%	10,5%	36,8%	52,6%

Estos resultados, acerca de las respuestas del alumnado a los ítems de la segunda fase, indican que todos ellos bajaron su porcentaje de que siempre llevaban a cabo estas afirmaciones relacionadas con la fase de ejecución, con la excepción de 2 preguntas, el ítem número 8, acerca de tratar de hacer la tarea lo mejor que puedan, que aumenta, y el ítem número 9 sobre si se distraen mucho mientras hacen las tareas, que se mantiene exactamente igual. En este caso, puede deberse a la misma razón que en la fase anterior, es posible que el alumnado anteriormente a las actividades no fuese consciente de las cosas que realmente hacía al realizar las tareas, y tenían una perspectiva de sí mismos distorsionada. En cuanto al aumento del ítem número 8, podría estar debido a que se han vuelto más meticulosos a la hora de llevar a cabo las diferentes tareas, no haciendo los ejercicios por hacer, además de que es un aspecto muy trabajado en el día a día con su tutora. Por último, en la Tabla 5 se observan los resultados de las respuestas del alumnado a los ítems correspondientes a la última fase del Modelo.

**Tabla 5***Porcentajes de respuesta pre y post a los ítems de autorreflexión*

	PRE			POST		
	NUNCA	A VECES	SIEMPRE	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
Ítem 11	0,0%	26,3%	73,7%	5,3%	36,8%	57,9%
Ítem 12	5,3%	21,1%	73,7%	5,3%	26,3%	68,4%
Ítem 13	5,3%	26,3%	63,2%	5,3%	52,6%	42,1%
Ítem 14	0,0%	31,6%	68,4%	15,8%	21,1%	63,2%

Dentro de esta fase, todos los ítems han bajado su porcentaje respecto a llevarlos a cabo siempre.

Me gustaría destacar el cambio que se ve en las respuestas pre y post del ítem número 13, donde se afirma que llevan a cabo la tarea en el tiempo que deberían, y el cual disminuyó bruscamente el porcentaje de alumnado que lo hacía siempre, bajando más de un 20%.

Es importante tener en cuenta que estos resultados son simplemente orientativos, ya que no se disponía de ningún instrumento estandarizado dirigido a población de esta edad, por lo que todo lo recogido son aproximaciones.

Además, es importante tener en cuenta la variedad de alumnado dentro de este aula, destacando al alumno con TDAH, el cual, realizando el seguimiento durante las encuestas y las actividades, no proporcionaba respuestas realistas y representativas de la realidad.

Centrándose en este caso, es posible que en este alumno se presencie un sesgo positivo ilusorio. Según Hoza (2004), este sesgo puede presentarse en algunos niños con TDAH y se identifica como la sobrevaloración que realiza el alumno de sus capacidades en aquellos ámbitos en los cuales tiene mayores dificultades, resultando como un mecanismo de defensa contra los posibles fracasos.

## 5. CONCLUSIONES

Tras haber llevado a cabo la propuesta, se ha observado una disminución en los porcentajes en relación tanto con los ítems involucrados con la planificación, como con los involucrados en la ejecución y en la autorreflexión por parte del alumnado. Esto es, la mayoría del alumnado afirmaba que llevaba estos ítems a cabo siempre y al final, en cambio, muchos de ellos afirmaron que los realizaban a veces o nunca, produciendo así la disminución del porcentaje de alumnos que lo hacían siempre.

Todos los ítems disminuyen su porcentaje en relación con realizar esas tareas siempre, con la excepción de 3 ítems. El ítem número 4, relacionado con asegurarse de entender bien lo que deben hacer antes de realizar una tarea, el cual mostró un aumento del porcentaje de alumnos que lo realizan siempre. Esto podría deberse a que el alumnado se ha vuelto más reflexivo, reflejado en el hecho de que, una vez realizada la intervención, un mayor número de estudiantes se aseguran de comprender bien qué deben de hacer antes de realizar una tarea. También en el ítem número 8 se observó un aumento, algo que sugiere que los alumnos ahora tratan de hacer la tarea lo mejor que saben, pareciendo haber mejorado estas tareas autorreguladoras su capacidad de hacerlo siempre lo mejor que sepan y así obtener éxito en aquello que hacen. Y, por último, las respuestas al ítem 9, relacionado con distraerse a la hora de hacer las tareas, se han mantenido prácticamente igual, sin haberse producido apenas cambios entre la encuesta pre y la post.

En cuanto a la disminución observada en el porcentaje de respuestas en el resto de ítems, entre las afirmaciones relacionadas con la planificación, ha habido en general una

gran disminución, pudiendo estar esto relacionado con el desarrollo de la capacidad de reflexión del alumnado tras la realización de las tareas, sobre todo reflexionando en la forma de planificar su aprendizaje. Dentro de estos ítems, destaca el número 3, acerca de planificar los objetivos a cumplir durante el día, donde, en un principio, un 78,9% del alumnado refería que los planificaban siempre pero que, en la encuesta post, este porcentaje disminuyó hasta un 57,9%. Esta bajada en los porcentajes pudiera deberse a que la mayoría del alumnado, inicialmente, pensaba que sí planificaba, pero que, tras haber llevado a cabo las tareas reguladoras, se dieron cuenta de que realmente no estaban planificando.

Por otro lado, los ítems a destacar relacionados con la segunda fase de ejecución, la mayoría también han sufrido una disminución del alumnado que los realizaba siempre, pudiendo estar debido, al igual que en la fase anterior, a que no eran conscientes de las cosas que hacían al realizar actividades.

Para finalizar, en los ítems referidos a la fase 3 y relacionados con la autorreflexión, destaca una disminución importante en el ítem número 13, ítem sobre si los alumnos refieren realizar la tarea en el tiempo que deberían, donde el porcentaje de alumnos que lo hacen siempre disminuyó considerablemente (del 63,2% al 42,1%), pudiéndose esto estar vinculado a la falta de control o de percepción del tiempo de los alumnos a la hora de realizar las tareas en clase, algo a lo que parecían no darle mucha importancia antes de la realización de las tareas autorreguladoras.

En relación con los objetivos planteados en el trabajo, no se ha podido comprobar si el alumnado ha conseguido ser capaz de planificar sus propios objetivos. Para ello, habría que realizar un seguimiento dentro de la rutina del aula, algo que no podré llevar a cabo. Sí se podría inferir que en general el alumnado se volvió más reflexivo después de haber realizado las diferentes tareas de autorregulación del aprendizaje dentro del aula, cumpliéndose así el segundo objetivo específico del presente trabajo, el cual pretendía que el alumnado fuese capaz de autorreflexionar acerca de su aprendizaje. También se pudiera inferir que los estudiantes han sido capaces de identificar qué emociones sentían al llevar a cabo las diferentes actividades autorreguladoras, algo que perseguía el tercer objetivo específico planteado.

Por otro lado, respecto a los objetivos planteados en la propuesta de intervención, el primero buscaba el desarrollo de hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor. Este objetivo puede verse reflejado sobre todo en cómo los alumnos se han vuelto más críticos y reflexivos acerca de su propio trabajo, datos que pueden observarse en las tablas de porcentaje de los ítems. En relación con el segundo objetivo, que pretendía la adquisición de habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitiese desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan, cabría mencionar que gracias al establecimiento de rutinas, y sobre todo a la planificación de objetivos y

reflexión acerca de su aprendizaje, el alumnado podrá extrapolar estos conocimientos a tareas de su día a día en los distintos ámbitos de su vida. El tercer objetivo, que pretendía desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas, se trabajó mediante las tareas autorreguladoras que requerían compartir y buscaban la mejorar la convivencia en el aula. Por último, respecto al objetivo que referenciaba al desarrollo de hábitos de trabajo, tanto individuales como en equipo, y en la adquisición de actitudes de iniciativa personal, cooperación, interés, curiosidad y espíritu emprendedor, valorando la importancia del esfuerzo y de la responsabilidad personal, también se observó en una mejora de la convivencia, fomentándose la ayuda entre iguales.

También se concluye que se trabajó y se buscó la mejora en cuanto a los 2 objetivos específicos de las fases del proceso de autorregulación del aprendizaje del modelo de Zimmerman. Por una parte, en relación con la primera fase para el desarrollo de conciencia de las metas que se quieren alcanzar y en el trabajo de habilidades que les permitan ser capaces de coordinar todos los medios de los que disponen para lograrlas, aprendiendo a gestionar del tiempo y el espacio, el alumnado parece haber tomado conciencia de esto al tener que cumplir los diferentes objetivos del día. Además, en la encuesta post se reflejó que muchos se volvieron conscientes de que no estaban manejando el tiempo correctamente. Por otra, respecto a fomentar en el alumnado la autoevaluación después de haber llevado a cabo alguna actividad, además de fomentar la capacidad para reconocer sus propias emociones y de disponer de conocimiento para poder gestionarlas de manera adecuada, se sugiere, por los resultados obtenidos en la encuesta post, que el alumnado se ha vuelto más reflexivo en cuanto a su propio aprendizaje y sus emociones.

Durante el presente trabajo, se ha tenido en cuenta en todo momento las 3 fases del modelo cíclico de Zimmerman, que son planificación, ejecución y autorreflexión. Es importante tener en cuenta estas fases para que el alumnado pueda mejorar su proceso de aprendizaje. Gracias a estas actividades, los estudiantes han podido entrenar todas estas fases, aunque destaca sobre todo dentro de la fase de autorreflexión, el proceso de auto-reacción, en el cual el alumnado utiliza a su favor los éxitos o fracasos resultantes de sus tareas con el objetivo de mejorar sus reacciones y controlar sus emociones de cara a la realización de futuras tareas, produciendo así un aumento de la autorregulación. Al haber realizado las actividades de la propuesta, el alumnado ha podido reflexionar acerca de sus propios procesos de aprendizaje y de lo que influye en los éxitos y fracasos de sus actividades, facilitando su autorregulación en las próximas tareas. Además, es importante tener en cuenta la autosatisfacción, refiriéndose a la forma de reaccionar hacia la evaluación de él mismo. Sobre todo, tiene gran relevancia tanto las inferencias adaptativas como defensivas, ya que, dependiendo de ellas, el alumnado en el futuro llevará a cabo o evitará las tareas.

El aprendizaje autorregulado también influye en la motivación del alumnado hacia la tarea, ya que, si estos son capaces de autorregularse, su motivación será mayor y además serán más persistentes a la hora de cumplir los objetivos que se han propuesto (Valle et al., 2010). Además, la motivación adquiere una gran importancia, ya que, según Sellan (2017), la motivación es el factor esencial a la hora de que los estudiantes planteen los objetivos, involucrando para ello la actividad cognoscitiva. En la fase de planificación del modelo cíclico de Zimmerman, se afirma que para llevar a cabo una planificación correctamente, debe haber tanto interés en la tarea como motivación (Panadero, 2014b). Así pues, se podría pensar que, con el continuo trabajo de estas actividades dentro del aula, el alumnado cada vez estaría más motivado a la hora de cumplir cada uno de los objetivos que se propongan de cara a un aprendizaje futuro, aumentando su perseverancia en la realización de las tareas.

En este trabajo se destaca también el desarrollo del pensamiento crítico a la hora de llevar a cabo las diferentes actividades, ya que puede pensarse que este tipo de pensamiento es poco trabajado hoy en día dentro de las escuelas. Por esta razón, resulta pertinente y se considera necesaria la formación de ciertas habilidades de pensamiento, entre ellas la autorregulación, siendo además propuestas en contextos donde puedan usarlas (Ito, 2019) y generalizarlas. El pensamiento crítico adquiere una gran importancia dentro de la intervención para que el aprendizaje del alumnado sea efectivo y, gracias a él, el alumnado podría desarrollar estrategias de aprendizaje más eficaces y volverse más reflexivos acerca de su propio aprendizaje. Esto está muy relacionado con la metacognición, siendo una de las dimensiones del aprendizaje autorregulado que regula los procesos cognitivos e incluye las estrategias de aprendizaje del alumnado para que las tareas sean más exitosas.

Durante el tiempo en el que se llevó a cabo esta intervención, pudieron observarse diversas limitaciones, que sería recomendable mejorar de cara a futuras propuestas de intervención dentro del aula. A la hora de relacionar las emociones sobre cómo se habían sentido los alumnos a la hora de realizar la tarea autorreguladora, una gran parte de ellos no entendió que los colores de las emociones debían ser los establecidos en el Anexo 3, y simplemente utilizaban los colores de los pictogramas que indicaban si habían realizado la actividad, si la habían logrado a medias o si en cambio no la habían conseguido. De esta forma, en un principio, al no entender esta parte de la actividad, parte del alumnado parecía no estar llevando a cabo de forma correcta esa identificación acerca de cómo se sentía. Por esta razón, de cara a propuestas futuras, quizás debería tenerse más presente esta dificultad surgida, para establecer diversos medios y lograr que no vuelva a suceder.

También es importante recalcar y tener en cuenta la diversidad de alumnado que hay en el aula, y la necesidad de dar una respuesta adecuada a ella, siendo la solución la educación inclusiva (Montes, 2005). Este tipo de educación se adapta a las necesidades del alumnado y garantiza su igualdad de oportunidades, sin tener en cuenta sus condiciones personales, sociales o culturales, eliminando así cualquier tipo de barrera que se puedan encontrar (Dussan, 2011). Una forma de favorecer, de esta manera, la inclusión

dentro del aula, siguiendo a Casado (2021), es mediante el aprendizaje autorregulado, con intervenciones que fomenten estrategias cognitivas y metacognitivas entre el alumnado. Con la intervención planteada en este trabajo, se promueve la atención a la diversidad y se proporcionan al alumnado diferentes estrategias autorreguladoras, para que su aprendizaje sea significativo y eficiente. Además, la diversidad dentro del aula produce que en determinadas ocasiones los datos recogidos no sean del todo exactos. En este sentido, el caso del alumno con TDAH podría ser un ejemplo de esto, puesto que podría estar mediando en sus respuestas un sesgo positivo ilusorio.

La metacognición tiene como meta principal que los alumnos sean conscientes de sus procesos mentales, de forma que sean adaptados a las diferentes actividades, y controlen cómo es su aprendizaje. Sin embargo, tal y como afirma Brown (1987), estos procesos requieren mucho esfuerzo y tiempo en el individuo, ya que son de orden superior. Por esta razón, es necesario que sean entrenados y mejorados dentro del aula, y es posible que en muchos casos hoy en día no es así. Con esta intervención se ha buscado trabajar en este aspecto.

Debido a los diversos cambios que se están produciendo en el sistema educativo y en el alumnado, se hace necesario que nuestros alumnos cuenten con diversas herramientas que favorezcan la búsqueda de respuestas de una manera autónoma y autorregulada (Rebouças, et al, 2023). Este cambio producido por las nuevas necesidades de la sociedad precisa de metodologías para promover un aprendizaje activo entre los estudiantes, haciéndoles poner en marcha operaciones intelectuales de orden superior, las cuales pueden lograrse gracias al aprendizaje autorregulado (Sierra, 2013). Además, siguiendo a Román y Gaitero (2017), los maestros deben de desarrollar estrategias autorreguladoras entre todo el alumnado, ya que ellos pueden ser capaces de identificar quiénes y de qué forma tienen la capacidad de autorregularse. Por esta razón, es de gran importancia que los maestros planteen diversas tareas que promuevan el aprendizaje autorregulado dentro del aula, ya que gracias a él serán capaces de analizar, sintetizar, interpretar o realizar inferencias y evaluar, procesos de orden superior que son adquiridos por medio del aprendizaje autorregulado.

La Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA), la cual busca el establecimiento de estrategias para promover el aprendizaje autorregulado, ha sido una de las claves más importantes en el desarrollo del presente trabajo, centrado, principalmente, en la adquisición de un aprendizaje autónomo y efectivo por parte del alumnado. Esta competencia involucra también la reflexión en cuanto al autoconocimiento, el crecimiento personal, la gestión del tiempo y espacio, entre otros, muy relacionados con la autorregulación del aprendizaje. Se concluye, que este tipo de intervenciones, que trabajan el desarrollo de esta competencia, pueden ser especialmente relevantes y útiles en las aulas, especialmente en los primeros cursos de Educación Primaria.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Beltrán Llera, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55–73
- Bertola, E. (2018). Análisis empírico de las características formales de los símbolos pictográficos ARASAAC. Proyecto de Investigación.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). New York: Lawrence Erlbaum.
- Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). Pictogramas y recursos para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA). Recuperado de <https://arasaac.org/>
- Casado, J. I. S., & Gebrero, A. P. (2021). Programa "COMUNICA" y aprendizaje autorregulado: Implementación educativa para mejorar las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 147–170. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2127>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and learning*, 3, 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139–150.
- Echeguía, J. (2016). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación para el tratamiento de niños con trastorno del espectro autista. *Diálogos Pedagógicos*, 14(28), 104–126. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/1143/pdf>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of psychological inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911. <https://doi-org.uniovi.idm.oclc.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gaitero, Ó. G. (2014). La autorregulación en primaria. *Rastros Rostros*, 16(30), 115–118. <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.826>

- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), Article e359. <https://doi-org.uniovi.idm.oclc.org/10.1037/a0032135>
- Gutiérrez, A. P., Schraw, G., Kuch, F. & Richmond, A. S. (2016). A two-process model of metacognitive monitoring: Evidence for distinct accuracy and error factors. *Learning and Instruction*, 44, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.006>
- Gutiérrez de Blume, A. P. (2021). Autorregulación del aprendizaje: Desenredando la relación entre cognición, metacognición y motivación. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 12(1), 81–108. <https://doi.org/10.18175/VyS12.1.2021.4>
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99–117. <https://doi.org/10.1080/03075070500392433>
- Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Arnold, L. E., Pelham, W. E., Molina, B. G., Abikoff, H. B., Epstein, J. N., Greenhill, L. L., Hechtman, L., Odbert, C., Swanson, J. S. M., & Wigal, T. (2004). Self-perceptions of competence in children with ADHD and comparison children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(3), 382–391. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.3.382>
- Hurtado, A. L. (2017). Los procesos cognitivos: Metacognición como proceso de aprendizaje. *Educación*, (23), 19–24. <https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1165>
- Instituto Nacional de Estadística. *Cifras oficiales de población de los municipios españolas en aplicación de la Ley de Bases del Régimen Local (Art. 17)*. Recuperado el 17 de abril de 2024 de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2886>
- Ito, K. (2019). Desarrollo del pensamiento crítico en niños de educación primaria. *Revista de Pensamiento Crítico Aymara*, 1(1), 47–64. <https://doi.org/10.56736/2019/7>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Marín, A. (2019). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. *PublicacionesDidacticas.com*, 104, 235–240.

- Montes, J. M. G. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso. Revista de Educación*, (28), 199–214.
- Ochoa, R. F. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción Pedagógica*, 9(1), 4–11.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014a). Teorías de autorregulación educativa: Una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11–22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014b). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Peiró, E., & Domingo, V. (2014). Aproximación a los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. Aplicación en lectoescritura para un caso con síndrome de Down [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Institucional – Universidad de Zaragoza.
- Pérez, O. G., & Bello, N. C. (2017). Regulación emocional: Definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96–117.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). New York: Academic Press.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>
- Real Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 156, de 12 de agosto de 2022. <https://sede.asturias.es/bopa/2022/08/12/2022-06337.pdf>
- Rebouças, R., Zanatta, C., & Gonçalves, S. D. R. (2023). Las Creencias de Autoeficacia y la Autorregulación del Aprendizaje en el Contexto de la Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 41–57.

- Roces, C. & González, M. C. (1998). Capacidad de autorregulación de aprendizaje. En J. A. González-Pienda & J. C. Núñez (Coords.), *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Román, Ó. C., & Gaitero, Ó. G. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 117–130.
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Sellan, M. E. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Sinergias Educativas*, 2(1), 13–19. <http://orcid.org/0000-0003-0263-587243>
- Sierra, H. (2013). Aprendizaje activo como mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje [Trabajo Fin de Máster, Universidad Pública de Navarra]. Repositorio Institucional – Universidad Pública de Navarra.
- Vallejo, P. A., Zambrano, G., Vallejo, P. Y., & Bravo, G. M. (2019). Modelos de planificación educativa y diversidad en aulas de clases. *Cienciamatria*, 5(9), 302–315. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.149>
- Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M., & Martínez-Vicente, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European Journal Of Education And Psychology*, 13(2), 161–176. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358>
- Valle, A., Sánchez, S., Núñez, J., González, R., González-Pienda, J., & Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86–91.
- Vélez, A. P., & Olivencia, J. J. L. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37–46. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.003>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–40). New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. y Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299–315). New York: Routledge.

## 7. ANEXOS

### Anexo 1. Consentimiento informado

Documento de consentimiento informado:

Con motivo de la realización del trabajo de fin de grado de Doña Inés Gómez Suárez, estudiante de 4º curso del Grado de Maestro de Educación Primaria, en la Universidad de Oviedo, se solicita la autorización para la participación de su hijo/a en el Trabajo de Fin de Grado titulado “Aprendizaje autorregulado: Propuesta didáctica implementada para la mejora de la competencia personal, social y de aprender a aprender, en alumnado de segundo curso de Educación Primaria”

Se realizará durante los meses de febrero y marzo, y consistirá en la realización de actividades dentro del aula que favorezcan la autonomía y el desarrollo de hábitos y rutinas en el alumnado.

La realización de las actividades tendrá lugar en el horario lectivo de su hijo, no interrumpiendo el desarrollo normal de la jornada escolar y promoviendo el desarrollo de habilidades de autonomía que podrán extrapolarse a la vida diaria fuera del aula.

D/Doña

.....  
con DNI ..... manifiesta, por el presente, que ha sido informado/a y que autoriza de forma libre, voluntaria y consciente a participar en la implementación de esta propuesta educativa diseñada por Doña Inés Gómez Suárez, y acepta facilitar la participación de su hijo y/o menor. Los datos y referencias del alumno serán protegidos en cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, y el acuerdo con el Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Desarrollo de esta. En cualquier momento podrá ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición dirigiéndose al correo electrónico [inesgomezsuarez2@gmail.com](mailto:inesgomezsuarez2@gmail.com).

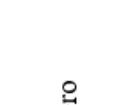
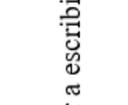
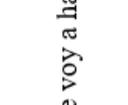
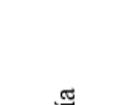
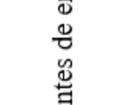
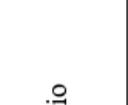
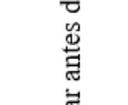
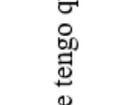
En ....., a ..... de febrero de 2024

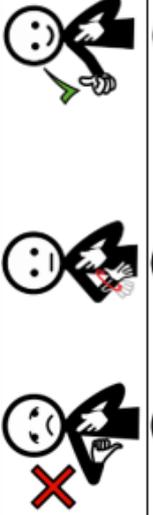
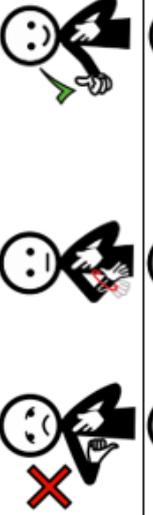
Firma

## Anexo 2. Encuesta de autorregulación

**Código del alumno:**

**Instrucciones :** Rodea con un círculo

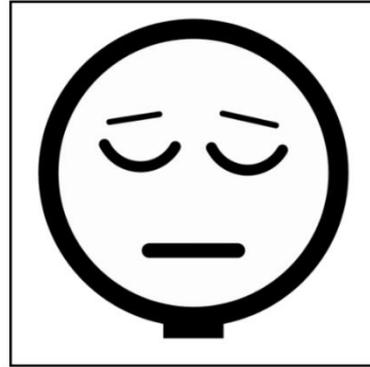
Pienso qué es lo que voy a contestar antes de empezar a escribir						
Antes de empezar a hacer una actividad, decido lo que voy a hacer primero						
Pienso en los objetivos que debo cumplir durante el día						
Me aseguro de entender bien lo que tengo que hacer antes de empezar						
Pido ayuda a la maestra siempre que lo necesito						
Calculo cuánto tiempo me va a llevar hacer un ejercicio						

<p>Cuando no entiendo qué se me pide, leo la pregunta 2 o 3 veces antes de pedir ayuda</p>	
<p>Trato de hacer la tarea lo mejor que puedo</p>	
<p>Me distraigo mucho mientras hago las tareas</p>	
<p>Suelo tratar de ayudar a mis compañeros con su tarea</p>	
<p>Soy consciente de lo que he aprendido mientras hacia la tarea</p>	
<p>Cuando acabo la tarea estoy contento con cómo la he hecho</p>	
<p>Termino la tarea en el tiempo que debería</p>	
<p>Me doy cuenta de las cosas que me han ayudado a aprender para repetir las</p>	

### Anexo 3. Pictogramas emocionales



CANSADO



TRANQUILO



NERVIOSO



TRISTE



ENFADADO

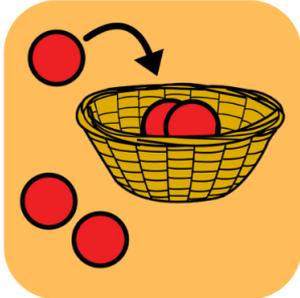


CONTENTO

Anexo 4. Dominó



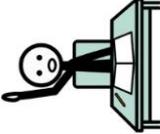
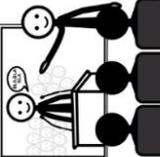
Anexo 5. Hoja de registro de la actividad 1



Anexo 6. Hoja de registro de la actividad 2



Anexo 7. Hoja de registro de la actividad 3

	   <input data-bbox="528 472 612 577" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="708 472 793 577" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="888 472 973 577" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="1069 472 1153 577" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="1249 472 1334 577" type="checkbox"/>
	   <input data-bbox="528 730 612 835" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="708 730 793 835" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="888 730 973 835" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="1069 730 1153 835" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="1249 730 1334 835" type="checkbox"/>
	   <input data-bbox="528 994 612 1099" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="708 994 793 1099" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="888 994 973 1099" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="1069 994 1153 1099" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="1249 994 1334 1099" type="checkbox"/>
	   <input data-bbox="528 1252 612 1357" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="708 1252 793 1357" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="888 1252 973 1357" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="1069 1252 1153 1357" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="1249 1252 1334 1357" type="checkbox"/>
	   <input data-bbox="528 1509 612 1615" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="708 1509 793 1615" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="888 1509 973 1615" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="1069 1509 1153 1615" type="checkbox"/>	   <input data-bbox="1249 1509 1334 1615" type="checkbox"/>
FECHA					

## *Agradecimientos*

---

En primer lugar, me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento a mi tutora de este trabajo, Laura Martínez Cañamero, por su gran apoyo, compromiso y dedicación con este, y por haberme empujado a dar lo mejor de mí en su realización. Su orientación y disposición ha sido desde el inicio una gran ayuda y una fuente de motivación para mí.

También quisiera agradecer la colaboración de todas las personas que han participado dentro de esta propuesta, y que han hecho posible que la intervención se haya llevado a cabo, principalmente a mi tutora del centro en prácticas, Rocío Crespo Gómez, por haberme dado la oportunidad y el apoyo para realizar las actividades dentro de su aula. También le agradezco a todo el alumnado que me ha permitido recoger los datos necesarios para llevar a cabo este trabajo, por su tiempo y dedicación, sin ellos esto no podría haber sido posible.

Por último, quiero dar las gracias a mi familia y amigos, especialmente a mis padres, por su constante apoyo durante todos estos años de carrera y, sobre todo, en este último periodo. Su comprensión y apoyo emocional ha sido imprescindible durante todo este proceso.

*Las personas no solo adquieren comprensión a través de la reflexión, sino que también evalúan y modifican su propio pensamiento.*

*Albert Bandura*

---

## **Declaración de Autoría y Originalidad del Trabajo Fin de Grado**

De acuerdo con lo establecido en el artículo 8.3 del Acuerdo de 5 de marzo de 2020, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo, por el que se aprueba el Reglamento sobre la asignatura Trabajo Fin de Grado de la Universidad de Oviedo.

D/Dña. Inés Gómez Suárez, estudiante del Grado en Maestro en Educación Primaria, con DNI número

### **Declaro que:**

El Trabajo Fin de Grado titulado “La Autorregulación en el Aprendizaje: Intervención para Mejorar la Autonomía Mediante el Modelo de Autorregulación de Zimmerman” que presento para su exposición y defensa, es original y ha citado debidamente todas las fuentes de información utilizadas, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

En Oviedo, a 30 de mayo de 2024

Firmado: *Inés Gómez Suárez*