

Trabajo de Investigación_Málaga 2

5%
Textos
sospechosos



3% Similitudes
0% similitudes entre comillas
< 1% entre las fuentes
mencionadas
3% Idiomas no reconocidos

Nombre del documento: MONOGRAFÍA FINAL REVISADA Y
AMPLIADA_Constanza Málaga Montoya (1).docx
ID del documento: 6673138b8d2af4ac40bf77204cfcfde3f4cf6271
Tamaño del documento original: 3,39 MB

Depositante: MARIA FERNANDA SAAVEDRA PELAES
Fecha de depósito: 26/6/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 26/6/2025

Número de palabras: 9925
Número de caracteres: 71.064

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repositorio.its.edu.pe https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/164/Trabajodeinvestigación_Es... 31 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (59 palabras)
2	www.scielo.org.co El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una... http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50120-39162023000100037 26 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (63 palabras)
3	doi.org El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una investigaci... https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704 24 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (56 palabras)
4	doi.org https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.53 24 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (45 palabras)
5	doi.org Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de... https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008 30 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (43 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	doi.org https://doi.org/10.1007/s11409-023-09368-5	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)
2	doi.org Educación socioemocional en la escuela del futuro: innovación pedagógi... https://doi.org/10.63688/wa1hf27	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (35 palabras)
3	repository.unad.edu.co Aprendizaje autónomo como necesidad actual de form... https://repository.unad.edu.co/handle/10596/49323	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (25 palabras)
4	doi.org Escala de aprendizaje autónomo con estudiantes universitarios https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3385	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (25 palabras)
5	hdl.handle.net Self-regulation of learning in Chilean primary school students : v... https://hdl.handle.net/11162/263991	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (24 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	https://orcid.org/0009-0006-7123-1801
2	https://dominodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/368/424
3	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5619032
4	https://casel.org/what-is-sel/
5	https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf

ESTRATEGIAS DEL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL PARA LA PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA

SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING STRATEGIES TO PROMOTE AUTONOMOUS LEARNING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS



zona ignorada

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación

Autora

Constanza Málaga Montoya
<https://orcid.org/0009-0006-7123-1801>

Asesora

María Fernanda Saavedra Pelaez
0000-0002-5152-693X

Lima, junio, 2025

[Captura de informe Compilatio]
DEDICATORIA

A Pablo Leandro, por ser mi continua motivación.
Constanza Málaga.

RESUMEN

La presente monografía analiza la relación entre el Aprendizaje Socioemocional (ASE) y el aprendizaje autónomo en estudiantes de educación primaria. Las dos dimensiones centrales del estudio son, por un lado, el ASE, entendido como el desarrollo de competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades relacionales y la toma de decisiones responsables (CASEL, 2020), y, por otro lado, el aprendizaje autónomo, definido como la capacidad del estudiante para dirigir, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2015). A partir de estas definiciones, se plantea la premisa de investigación: la implementación de estrategias de ASE promueve el aprendizaje autónomo en estudiantes de educación primaria. La pregunta que guía el estudio es: ¿Cómo la implementación de estrategias del Aprendizaje Socioemocional promueve el aprendizaje autónomo del estudiante en educación primaria?. Los hallazgos confirman que las estrategias de ASE, como el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza explícita de habilidades autorregulatorias, el uso de portafolios y diarios de reflexión, contribuyen a la consolidación de procesos de planificación, ejecución y autorreflexión en el estudiante. Además, se destaca el rol clave del docente como modelo y facilitador del proceso, así como la necesidad de integrar el ASE de forma transversal en el currículo. Finalmente, se concluye que una educación centrada en el desarrollo socioemocional favorece no solo el bienestar integral del estudiante, sino también su capacidad para aprender de forma autónoma desde los primeros años de escolaridad.



Palabras clave: aprendizaje socioemocional; aprendizaje autónomo; aprendizaje; educación primaria; estudiantes.

ABSTRACT

This research paper analyzes the relationship between Social and Emotional Learning (SEL) and autonomous learning in primary school students. The two central dimensions of the study are, on the one hand, SEL, understood as the development of competencies such as self-awareness,



self-regulation, empathy, relationship skills,

and responsible decision-making (CASEL, 2020); and on the other hand, autonomous learning, defined as the student's ability to direct, monitor, and evaluate their learning process (Zimmerman, 2015). Based on these definitions, the research premise is proposed: implementing SEL strategies promotes autonomous learning in primary school students. The guiding question of the study is: How does the implementation of Social and Emotional Learning strategies promote autonomous learning in primary school students? The findings confirm that SEL strategies—such as project-based learning, explicit instruction in self-regulatory skills, using portfolios, and reflection journals—contribute to consolidating planning, execution, and self-reflection processes in students. Moreover, the teacher's key role as a model and facilitator is highlighted, and SEL integration is needed across the curriculum. Ultimately, the study concludes that an education focused on social and emotional development supports the student's overall well-being and strengthens their ability to learn autonomously from the early years of schooling.



ÍNDICE

DEDICATORIAii

RESUMENiii

ABSTRACTiv

INTRODUCCIÓN6

CAPÍTULO I: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SOCIO EMOCIONAL9

Definición y competencias del Aprendizaje Socio Emocional (ASE),9

Factores clave del ASE en el desarrollo de los estudiantes.

12

Estrategias pedagógicas para el desarrollo de las competencias socioemocionales. 14

CAPÍTULO II: APRENDIZAJE AUTÓNOMO18

2.1. Definición de Aprendizaje Autónomo18

2.2. Aprendizaje autónomo y desarrollo integral 21

2.3. Estrategias para desarrollar el aprendizaje autónomo24

CONCLUSIONES31

REFERENCIAS33

INTRODUCCIÓN

En el actual contexto educativo, uno de los principales retos es desarrollar en los estudiantes competencias que les permitan ser protagonistas de su proceso formativo, promoviendo no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo socioemocional. En este marco, se observa que muchos estudiantes de educación primaria presentan dificultades para aprender de manera autónoma, lo que puede limitar su capacidad para organizar su tiempo, establecer metas y tomar decisiones responsables en su proceso educativo. Esta problemática se relaciona con la falta de habilidades de autorregulación emocional y conductual, las cuales son fundamentales para el aprendizaje autónomo (Zimmerman, 2015; Bravo-Cedeño et al., 2017).

Investigaciones como la de Durlak et al. (2011) demuestran que los programas escolares centrados en el ASE producen mejoras significativas en el rendimiento académico, la conducta y el bienestar de los estudiantes. Del mismo modo, estudios recientes en primaria específicamente como el de Ferreira et al. (2023) y Marchant Orrego et al. (2020) evidencian que cuando los docentes reciben formación para implementar estrategias de ASE, los estudiantes desarrollan mayores niveles de autonomía, autorregulación emocional y compromiso académico. Asimismo, Bravo-Cedeño et al. (2017) y Panadero (2017) han profundizado en la relación entre los factores emocionales y psicológicos con la construcción de la autonomía en el proceso de aprendizaje.

Desde esta base, la presente monografía parte de la siguiente premisa: la implementación de estrategias del Aprendizaje Socioemocional promueve el aprendizaje autónomo del estudiante en educación primaria. A partir de ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la implementación de estrategias del Aprendizaje Socioemocional promueve el aprendizaje autónomo del estudiante en educación primaria?

El problema identificado, entonces, es la limitada capacidad de aprendizaje autónomo en estudiantes de educación primaria, asociada a la escasa implementación de estrategias de aprendizaje socioemocional (ASE) en el aula. En esta investigación, se abordarán dos dimensiones principales: por un lado, el aprendizaje socioemocional, entendido como el conjunto de competencias que permiten a los estudiantes reconocer y gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables (CASEL, 2020); y por otro lado, el aprendizaje autónomo, entendido como la capacidad del estudiante para dirigir su proceso de aprendizaje mediante la planificación, el monitoreo y la evaluación de sus acciones (Zimmerman, 2015).

En concordancia con la pregunta, el objetivo general de la investigación es explicar cómo la implementación de estrategias del Aprendizaje Socioemocional promueve el aprendizaje autónomo en estudiantes de educación primaria. Para alcanzar este propósito, se establecen los siguientes objetivos específicos: (a) explicar el aprendizaje socioemocional y cuáles son sus estrategias; (b) explicar en qué consiste el aprendizaje autónomo del estudiante en educación primaria; y (c) explicar qué estrategias del ASE logran el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes.

Desde una perspectiva pedagógica, la presente investigación se justifica por la necesidad de consolidar una educación que forme estudiantes íntegros,



capaces de autorregular su aprendizaje desde edades tempranas.

El Aprendizaje Socioemocional ha demostrado ser una vía efectiva para fomentar la autonomía, ya que fortalece habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsables, las cuales son esenciales para que el estudiante pueda gestionar su proceso educativo (Durlak et al., 2011; CASEL, 2020). En esta línea, autores como Zimmerman y Schunk (2011) afirman que la autorregulación es una condición indispensable para el aprendizaje autónomo, ya que permite establecer metas, organizar recursos y mantener la motivación intrínseca.

Desde una perspectiva teórica, la monografía se sustenta en dos marcos principales. En primer lugar, el modelo de competencias socioemocionales propuesto por CASEL (2020), que identifica cinco áreas clave para el desarrollo de los estudiantes: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades para las relaciones y toma de decisiones responsable.

Estas competencias constituyen una base para el aprendizaje autónomo, ya que permiten a los estudiantes tomar control sobre su comportamiento y decisiones académicas. En segundo lugar, se toma como referencia el modelo de autorregulación de Zimmerman (2015), quien señala que los aprendices autónomos siguen un ciclo de planificación, ejecución y autorreflexión, lo que implica el uso activo de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales.

En síntesis, esta investigación está orientada a demostrar que el desarrollo de competencias socioemocionales no solo mejora el bienestar del estudiante, sino que también fortalece su capacidad para aprender de manera autónoma. A través del análisis de fuentes teóricas actuales y estudios empíricos relevantes, se pretende aportar a la comprensión de cómo el ASE puede ser una herramienta pedagógica clave para consolidar aprendizajes duraderos, significativos y autorregulados.

La monografía se estructura en dos capítulos: el primero desarrolla el concepto, fundamentos y estrategias del aprendizaje socioemocional; y el segundo, profundiza en la relación entre el ASE y el aprendizaje autónomo, analizando las estrategias pedagógicas que los vinculan de manera efectiva en el contexto de la educación primaria.

Definición y competencias del Aprendizaje Socio Emocional (ASE).

El Aprendizaje Socioemocional (ASE) es un enfoque educativo centrado en el desarrollo de habilidades esenciales que permiten a los estudiantes gestionar sus



zona ignorada

emociones, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y afrontar los desafíos de manera efectiva.



Según el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL,

2020), el ASE es un proceso integral mediante el cual los estudiantes adquieren y aplican conocimientos, valores y habilidades para desenvolverse en los aspectos emocionales y sociales de la vida diaria. Este enfoque impacta tanto en su bienestar emocional como en su desempeño académico y social, sirviendo de base para un desarrollo integral que debe ser desarrollado desde la infancia.

Es importante señalar que el ASE no debe ser entendido únicamente como una dimensión complementaria al aprendizaje académico, sino como un componente estructural del desarrollo humano integral. En esta línea, Gallardo (2021) enfatiza que las escuelas tienen la responsabilidad de sostener espacios donde los estudiantes puedan sentirse seguros emocionalmente, ya que el bienestar no solo es un derecho, sino también una condición habilitante del aprendizaje. La experiencia de ser escuchado, de contar con adultos significativos que acompañan emocionalmente, y de tener rutinas que legitiman las emociones en el aula, fortalece la percepción de seguridad afectiva y permite una mayor disposición a involucrarse en el proceso educativo.

Por su parte, Martínez Pérez (2023), al proponer el modelo HEART in Mind, resalta que el desarrollo de las competencias socioemocionales también implica un compromiso ético y afectivo del docente. Este modelo, centrado en la pedagogía del cuidado, propone que la relación entre el estudiante y el adulto responsable debe estar mediada por la empatía activa, la ternura como herramienta educativa y una presencia emocional consciente del educador. Así, la autoconciencia y la autorregulación dejan de ser solo habilidades a ser enseñadas, para convertirse en formas relacionales que se modelan cotidianamente en el aula.

Durlak et al. (2011) destacan la relevancia del ASE en la educación, al evidenciar que fortalece la resiliencia emocional y social, herramientas fundamentales para lograr un aprendizaje continuo.



El modelo de CASEL (2020) organiza el ASE en cinco competencias interrelacionadas: autoconciencia,



zona ignorada

autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable.

Autoconciencia se define como capacidad de reconocer y comprender emociones, pensamientos y valores, así como su influencia en el comportamiento. Esta competencia implica identificar fortalezas personales y practicar la autoevaluación. Según Durlak et al. (2011), los programas que fortalecen la autoconciencia ayudan a los estudiantes a ser más reflexivos y a mejorar su desempeño académico. Un ejemplo común es el uso de diarios emocionales donde los estudiantes registran sus emociones y reflexionan sobre sus experiencias, lo que contribuye al desarrollo de la conciencia de sí mismos.

Autocontrol o autorregulación se refiere a la capacidad de manejar emociones, pensamientos y comportamientos en distintas situaciones. Incluye habilidades como el control del estrés, la persistencia y la regulación emocional. CASEL (2020) resalta que esta competencia es clave para alcanzar metas a largo plazo, mientras que Durlak et al. (2011) afirman que su desarrollo mejora la respuesta de los estudiantes frente a la presión académica y social. Esta competencia se puede trabajar a través de actividades de mindfulness o ejercicios de respiración consciente, especialmente útiles antes de evaluaciones o exposiciones.

La conciencia social consiste en comprender y empatizar con las perspectivas de los demás, valorando la diversidad y el respeto. Esta competencia fomenta la cohesión en el aula y relaciones saludables entre pares (Durlak et al., 2011; CASEL, 2020). Por ejemplo, mediante lecturas y debates sobre situaciones sociales diversas, los estudiantes pueden desarrollar la empatía y el entendimiento intercultural. También se pueden implementar ejercicios de role playing donde se asuman perspectivas distintas.

Las capacidades sociales o habilidades relacionales permiten establecer y mantener relaciones sanas mediante la comunicación efectiva, la escucha activa, la colaboración y la resolución de conflictos. CASEL (2020) y Durlak et al. (2011) subrayan que estas habilidades mejoran la participación en clase y la convivencia escolar. Actividades como el trabajo en equipo, los círculos de diálogo, los juegos cooperativos y la co-creación de normas de aula son estrategias valiosas para su desarrollo. Fomentar el reconocimiento de logros entre compañeros también fortalece esta competencia.

La toma de decisiones responsables implica analizar opciones y elegir conductas basadas en principios éticos, considerando las consecuencias personales y sociales. Esta competencia promueve el pensamiento crítico y la resolución de problemas, impactando positivamente en la vida académica y personal (CASEL, 2020; Durlak et al., 2011). Se puede fomentar a través del análisis de dilemas éticos en clase, donde los estudiantes debaten distintas posturas y justifican sus decisiones. También se puede trabajar usando simulaciones de toma de decisiones en contextos escolares o comunitarios.

Los estudios realizados por Durlak et al. (2011) han demostrado que el ASE tiene un impacto positivo en el bienestar y el desempeño académico. Las estrategias centradas en ASE contribuyen a mejorar las habilidades sociales, la conducta en el aula y el rendimiento escolar, al mismo tiempo que reducen el estrés y la ansiedad, facilitando la concentración y el fortalecimiento de relaciones interpersonales.

Además de las competencias ya descritas, el ASE cumple una función esencial en la consolidación de la identidad del estudiante durante la etapa de educación primaria. CASEL (2020) enfatiza que la autoconciencia no sólo implica reconocer emociones momentáneas, sino también desarrollar una comprensión estable de la identidad personal y los valores que guían el comportamiento. Esta dimensión identitaria es especialmente relevante en la infancia, donde los estudiantes comienzan a construir su autoimagen y a posicionarse frente a su entorno escolar, familiar y social.

En esta línea, Berger et al. (2011) señalan que el ASE no solo impacta en habilidades puntuales, sino que contribuye al bienestar socioemocional como una condición de base para el desarrollo integral. Según sus hallazgos, un enfoque sistémico que articule lo emocional, lo académico y lo social permite a los estudiantes generar un sentido de pertenencia, fortalecer su autoestima y establecer vínculos significativos. La identidad escolar, entendida como el modo en que los niños se ven a sí mismos como aprendices, se ve directamente influida por un entorno emocionalmente favorable y por la posibilidad de expresar sus emociones de manera segura.

Por otro lado, el modelo HEART in Mind, propuesto por Martínez Pérez (2023), incorpora una visión afectiva del aprendizaje, donde el vínculo entre docente y estudiante constituye el eje de la transformación educativa. A diferencia del modelo CASEL, que organiza competencias de forma normativa, el enfoque HEART promueve una pedagogía centrada en la ternura, la empatía activa y la presencia emocional del educador. En este marco, el docente no solo actúa como facilitador de aprendizajes, sino también como acompañante emocional que modela con su ejemplo formas saludables de convivencia, resiliencia y reflexión ética.

Ambos modelos coinciden en reconocer el rol central del clima emocional del aula en la promoción del aprendizaje. Durlak et al. (2011), en su meta-análisis sobre intervenciones de ASE, destacan que los programas exitosos son aquellos que incluyen una dimensión institucional, es decir, que no se limitan a actividades aisladas, sino que se integran transversalmente en la cultura escolar. Esto incluye normas compartidas, rutinas de cuidado mutuo, y espacios de diálogo en los que estudiantes y docentes reflexionan sobre experiencias emocionales significativas. Así, se configura un entorno donde aprender implica también aprender a convivir, a regularse emocionalmente y a comprender al otro.

Este enfoque relacional del ASE se refuerza cuando se incluyen mecanismos de evaluación cualitativa que capturen el desarrollo emocional de los estudiantes. Martínez Pérez (2023) propone, por ejemplo, el uso de bitácoras docentes y entrevistas empáticas como formas de comprender la evolución socioemocional del estudiante, más allá de las rúbricas o los instrumentos tradicionales. Estas herramientas permiten identificar cambios sutiles en la actitud, el lenguaje y la participación del alumno, elementos esenciales para acompañar su desarrollo autónomo y emocional de manera efectiva.

Factores clave del ASE en el desarrollo de los estudiantes.

El ASE desempeña un rol clave en el desarrollo integral de los estudiantes, integrando competencias vinculadas con la regulación emocional, la interacción social y la toma de decisiones éticas. Este enfoque refuerza no solo el bienestar emocional, sino también el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria (Berger et al., 2011).

Durlak et al. (2011), en un meta-análisis de 213 programas de ASE, concluyen que estas intervenciones no solo mejoran las competencias socioemocionales, sino que elevan el rendimiento académico en promedio un 11%, reducen conductas disruptivas y fortalecen habilidades clave como la autorregulación y la empatía.

Ferreira et al. (2023) sostienen que estas competencias se desarrollan con mayor eficacia en entornos escolares, desde la primaria, que integran el ASE en todos sus niveles: aula, cultura

institucional y políticas educativas. Su implementación debe ser coherente y sostenida para lograr un impacto duradero. Por ejemplo, una escuela puede incluir el ASE en su proyecto educativo institucional, formar comités para supervisar su integración curricular, y ofrecer acompañamiento emocional a sus docentes.

Un factor central es el clima escolar, CASEL (2020) indica que un ambiente caracterizado por el respeto, la inclusión y la colaboración incrementa el sentido de pertenencia y la motivación. Marchant Orrego et al. (2020) evidencian que los docentes capacitados en ASE logran mejorar este clima, gestionando mejor los conflictos y promoviendo la participación. Escuelas que implementan prácticas como asambleas de aula o normas de convivencia construidas en conjunto con los estudiantes reportan mayores niveles de compromiso y bienestar. La integración curricular del ASE también es clave, Martínez Pérez (2023) propone el modelo HEART in Mind como una forma de incorporar el ASE en todas las asignaturas. Esta propuesta destaca la importancia de aplicar estas competencias en situaciones reales del aula, reforzando su valor práctico. Por ejemplo, al analizar una novela, se pueden explorar las emociones y motivaciones de los personajes, o bien, en ciencias, promover proyectos colaborativos sobre temas medioambientales. También puede integrarse en matemática a través de problemas que fomenten el razonamiento ético o la cooperación.

Aunque ambos enfoques promueven el desarrollo de competencias socioemocionales, presentan diferencias en su estructura y aplicación. El modelo CASEL (2020) proporciona un marco normativo ampliamente utilizado a nivel internacional, que organiza cinco competencias esenciales para ser trabajadas de forma sistemática desde políticas escolares hasta prácticas de aula. En cambio, el modelo HEART in Mind de Martínez Pérez (2023) se enfoca en una pedagogía con enfoque afectivo, donde la empatía, la ternura y la conciencia emocional del docente son ejes para guiar el aprendizaje. Mientras CASEL destaca el diseño curricular y evaluativo del ASE, el modelo HEART in Mind pone énfasis en la experiencia emocional, la conexión humana y la práctica cotidiana en el aula. Ambos enfoques, desde su perspectiva, enriquecen la implementación del ASE: uno desde la institucionalización y estandarización de competencias, y otro desde la vivencia pedagógica íntima y transformadora del aula.

Asimismo, la participación activa de las familias y de la comunidad fortalece el impacto del ASE en los estudiantes y niñas de primaria. Durlak et al. (2011) afirman que los programas que involucran a los padres amplifican los beneficios del enfoque. Ferreira et al. (2023) coinciden en que las alianzas escuela-comunidad consolidan un entorno cohesivo de desarrollo emocional. Un ejemplo de ello son las escuelas que organizan talleres conjuntos con padres e hijos, o actividades comunitarias que integran valores del ASE. Las visitas educativas en familia o proyectos de servicio social también contribuyen al fortalecimiento de esta relación.

Por último, la formación docente es fundamental. Marchant Orrego et al. (2020) destacan que los docentes no solo facilitan el aprendizaje, sino que modelan competencias emocionales. La capacitación específica en ASE mejora sus habilidades pedagógicas y su bienestar personal. CASEL (2020) enfatiza que una formación continua garantiza la sostenibilidad de estas prácticas en el tiempo. Esta formación puede incluir desde diplomados en educación emocional hasta espacios de reflexión profesional donde los docentes intercambian experiencias sobre su práctica.

Estrategias pedagógicas



zona ignorada

para



zona ignorada

el desarrollo de las competencias socioemocionales.

El desarrollo de las competencias socioemocionales

requiere de estrategias pedagógicas que se integren tanto en el currículo como en la cultura escolar. Estas deben responder al contexto social, cultural y emocional de los estudiantes, contando con la participación activa de los docentes y las familias (CASEL, 2020; Marchant Orrego et al., 2020).

Una de las metodologías más efectivas es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que permite trabajar colaborativamente en la resolución de problemas reales. Martínez Pérez (2023) destaca que el modelo HEART in Mind incorpora el ABP para vincular contenidos académicos con el desarrollo de la empatía y la toma de decisiones. Ferreira et al. (2023) agregan que este tipo de proyectos promueven la conciencia social y el compromiso responsable desde la escuela primaria. Por ejemplo, una clase puede investigar un problema ambiental en su comunidad, diseñar una propuesta de solución y presentarla a las autoridades locales.

Otra estrategia efectiva es la implementación de talleres socioemocionales. Marchant Orrego et al. (2020) reportan resultados positivos de talleres centrados en mindfulness, manejo del estrés y comunicación asertiva. Estas experiencias desarrollan habilidades de autorregulación, empatía y reflexión. El uso de diarios emocionales, juegos de roles y actividades familiares en estudiantes de primaria, refuerzan la transferencia de estas competencias a la vida cotidiana (Berger et al., 2011). También se pueden incorporar prácticas de cierre reflexivo al final del día escolar, donde los estudiantes expresen cómo se sintieron durante la jornada.

Las prácticas restaurativas en primaria representan una metodología efectiva para fortalecer el sentido de comunidad. Ferreira et al. (2023) afirman que estas prácticas, como los círculos de diálogo, promueven la responsabilidad personal, la reparación del daño y el desarrollo de habilidades interpersonales en un entorno seguro. Por ejemplo, tras un conflicto, se puede realizar un círculo restaurativo donde las partes involucradas compartan su perspectiva y acuerden acciones reparadoras. La implementación de acuerdos de convivencia con seguimiento periódico también fortalece esta estrategia.

Integrar el ASE de manera transversal en las asignaturas permite reforzar su aplicación en contextos significativos. Martínez Pérez (2023) sugiere analizar emociones de personajes literarios o fomentar la colaboración en proyectos científicos como formas de aplicar las competencias socioemocionales. Esta transversalidad puede evidenciarse en una clase de matemática al trabajar en equipos para resolver problemas, valorando el proceso colaborativo más allá del resultado. También puede aplicarse en historia mediante el análisis de decisiones éticas de personajes históricos.

La evaluación formativa es otro componente esencial. Marchant Orrego et al. (2020) recomiendan utilizar retroalimentación centrada en las competencias socioemocionales, así como instrumentos como rúbricas y diarios emocionales, que permitan monitorear el progreso individual y grupal. También se promueve la autoevaluación y la coevaluación para fortalecer la autoconciencia y la toma de decisiones. La rúbrica puede incluir indicadores como "demuestra empatía al escuchar" o "resuelve conflictos de forma constructiva". Otra herramienta útil es el portafolio emocional, que reúne evidencias del crecimiento en estas competencias.

El docente en la primaria desempeña un rol esencial como modelo y facilitador. Según Ferreira et al. (2023), los docentes deben recibir apoyo emocional e institucional para implementar de manera efectiva el ASE. Requieren tiempo, recursos y espacios para su propio desarrollo personal. Las instituciones pueden promover espacios de autocuidado docente o comunidades de aprendizaje profesional. En esa línea, incluir el ASE como criterio de observación en clases modelo o procesos de retroalimentación mejora su implementación.

Estas estrategias evidencian que el desarrollo de competencias socioemocionales no es una práctica aislada, sino una dimensión integral del quehacer educativo que requiere compromiso institucional, acompañamiento docente y participación comunitaria sostenida.

De la misma manera, se puede incorporar el enfoque de "aprendizaje dialógico" como metodología para fomentar el ASE. Este enfoque, utilizado en círculos de diálogo y tertulias literarias, propone que los estudiantes desarrollen su conciencia social y empatía a través del intercambio horizontal de ideas y experiencias. Según Ferreira et al. (2023), cuando se establece una cultura de escucha activa en el aula, se incrementa la capacidad de los estudiantes para ponerse en el lugar del otro, negociar significados y resolver conflictos de manera no violenta.

También es relevante considerar la función preventiva del ASE frente a fenómenos como la violencia escolar, la exclusión y la desmotivación. Durlak et al. (2011) explican que las escuelas que integran programas de ASE muestran menores índices de conductas disruptivas, mayor sentido de pertenencia y mejores relaciones entre pares. Esto se debe a que las habilidades emocionales actúan como reguladores del comportamiento y como base para decisiones éticas. Por ejemplo, cuando un estudiante aprende a identificar y expresar su enojo de forma adecuada, disminuye la probabilidad de incurrir en conductas agresivas o evasivas.

El desarrollo de proyectos de servicio a la comunidad también puede convertirse en una poderosa estrategia de ASE. Al involucrar a los estudiantes en acciones de impacto social, se promueve no sólo la conciencia ética y la toma de decisiones responsables, sino también el sentido de agencia personal. Tal como plantea Martínez Pérez (2023), estas experiencias permiten que los estudiantes comprendan que sus emociones están vinculadas a un contexto social, y que sus acciones pueden contribuir al bienestar colectivo. Esto refuerza la construcción de una identidad ética, responsable y emocionalmente competente desde la infancia.

Otro factor relevante identificado por Ferreira et al. (2023) es la necesidad de coherencia institucional. Los autores advierten que, si bien muchos docentes reconocen la importancia del ASE, su implementación suele quedar limitada a acciones puntuales o desconectadas del currículo. Para revertir esta fragmentación, proponen integrar el ASE en los planes de área, en la planificación de unidades y en los criterios de evaluación. Solo de este modo, el desarrollo emocional del estudiante dejará de ser una preocupación periférica para convertirse en una dimensión transversal del quehacer pedagógico.

El estudio de Marchant Orrego et al. (2020) sugiere que el ASE tiene efectos no solo sobre los estudiantes, sino también sobre los docentes. Los profesores que participaron en el programa de formación implementado en Chile reportaron no solo mejoras en la gestión de aula y en la participación estudiantil, sino también en su propio bienestar emocional y motivación profesional. Este hallazgo es significativo, ya que demuestra que el ASE también puede ser una herramienta para prevenir el desgaste docente y fortalecer el sentido de propósito educativo.

En este marco, Gallardo (2021) propone lineamientos claros para apoyar el bienestar socioemocional en las comunidades educativas. Uno de ellos es la construcción de una cultura del cuidado que se refleje en políticas escolares, en el acompañamiento a los docentes y en la creación de redes de soporte emocional dentro de la escuela. Estas medidas permiten establecer entornos donde los estudiantes no solo aprenden contenidos académicos, sino también habilidades para la vida.

2.1. Definición de Aprendizaje Autónomo

El aprendizaje autónomo es un proceso por el cual los estudiantes asumen un rol activo y consciente en su educación, dirigiendo su aprendizaje a través de la planificación, ejecución y evaluación de sus propias metas. Según Doria Serrano et al. (2011), se trata de una capacidad que implica autorregulación, responsabilidad y proactividad frente al conocimiento. Los estudiantes dejan de ser receptores pasivos de información para convertirse en protagonistas de su formación. Esta transformación requiere del desarrollo de habilidades metacognitivas,



motivacionales y afectivas que les permitan monitorear, reflexionar y mejorar sus procesos de aprendizaje.

Bravo-Cedeño et al. (2017) destacan que el aprendizaje autónomo tiene una base psicológica profunda, relacionada con la capacidad del estudiante para autorregularse, motivarse internamente y aplicar estrategias de aprendizaje adecuadas.



Estas habilidades permiten que el aprendizaje sea significativo, duradero y adaptable a distintos contextos.

En este sentido, Zimmerman (2015) define el aprendizaje autorregulado como un proceso cíclico en el que los estudiantes activan y sostienen pensamientos, emociones y comportamientos orientados a alcanzar sus metas académicas.

Zimmerman y Schunk (2011) describen este proceso como compuesto por tres fases cíclicas fundamentales: planificación (donde se establecen objetivos y estrategias), ejecución (en la que se aplican las estrategias seleccionadas y se monitorea el progreso), y autorreflexión (fase en la que se evalúan los resultados y se ajustan los métodos). Estas fases son esenciales para construir una mentalidad de mejora continua y para desarrollar la autonomía como hábito de aprendizaje. Panadero (2017) complementa esta visión señalando que el aprendizaje autorregulado implica no solo una serie de acciones secuenciales, sino una disposición personal hacia la mejora continua y la independencia intelectual.

En su revisión, Panadero (2017) identifica seis modelos representativos que han influido significativamente en la investigación y práctica educativa: Zimmerman, Boekaerts, Winne y Hadwin, Pintrich, Efklides, y Hadwin, Järvelä y Miller.

El modelo de Zimmerman (2000, como se citó en Panadero, 2017), basado en la teoría socio-cognitiva de Bandura, es uno de los más influyentes y se organiza en tres fases cíclicas:



zona ignorada

la fase de planificación, la fase de ejecución y la fase de autorreflexión.

En la fase de planificación, el estudiante analiza la tarea, establece metas y planifica cómo alcanzarlas, apoyado por creencias motivacionales. En la fase de ejecución, lleva a cabo la tarea mientras monitorea su progreso y aplica estrategias de control.



Finalmente, en la fase de autorreflexión,

evalúa su desempeño y genera reacciones que influyen en aprendizajes futuros. Este enfoque destaca por su aplicabilidad práctica y su énfasis en el ciclo continuo de mejora.

Por su parte, el modelo de Boekaerts (2011, como se citó en Panadero, 2017) introduce una dimensión emocional clave al proponer el modelo de doble procesamiento. Este plantea que los estudiantes pueden activar una de dos rutas durante el aprendizaje: la ruta de crecimiento (orientada al dominio de la tarea) o la ruta de bienestar (orientada a la protección del yo). La elección de una u otra depende de las valoraciones que el estudiante realiza sobre la tarea, en función de su congruencia con las metas personales y del nivel de amenaza percibido. Cuando una tarea se percibe como amenazante o generadora de emociones negativas, el estudiante tiende a enfocarse en su bienestar emocional, mientras que, si la tarea se considera alineada con sus intereses y metas, se activa la ruta del dominio. Este modelo resalta la importancia de las emociones y su influencia en la activación de metas y estrategias de aprendizaje.

En el modelo de Winne y Hadwin (1998, como se citó en Panadero, 2017), se propone una aproximación metacognitiva al aprendizaje autorregulado, influenciada por la teoría del procesamiento de la información. Se estructura en cuatro fases recursivas: definición de la tarea, establecimiento de metas y planificación, ejecución de estrategias, y adaptación metacognitiva.



Un componente distintivo de este modelo es la arquitectura COPES, que analiza cinco elementos del proceso autorregulatorio: condiciones, operaciones, productos, evaluaciones y estándares.

Esta estructura permite explicar con precisión cómo los estudiantes monitorean sus acciones y toman decisiones basadas en retroalimentación interna y criterios personales, destacando el carácter altamente cognitivo del aprendizaje autorregulado.

El modelo propuesto por Pintrich (2000, como se citó en Panadero, 2017) también ha sido ampliamente utilizado, especialmente por su énfasis en la motivación. Se organiza en cuatro fases: planificación y activación, monitoreo, control, y reflexión. Cada fase se aplica en cuatro áreas distintas de regulación: cognición, motivación/afecto, comportamiento y contexto. Esta perspectiva ofrece una visión comprensiva del aprendizaje autorregulado, integrando tanto factores internos como externos que influyen en el desempeño del estudiante.



Su instrumento de medición, el MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire),

ha sido una herramienta fundamental para la investigación empírica en el área.

El modelo de Efklides (2011, como se citó en Panadero, 2017), denominado Modelo Metacognitivo y Afectivo del Aprendizaje Autorregulado (MASRL), introduce una distinción entre dos niveles de regulación: (a) el nivel de la persona (macro) y (b) el nivel tarea por persona (micro). El primer nivel es de carácter de arriba hacia abajo, orientado por las metas personales y creencias del estudiante, mientras que el segundo nivel es de abajo hacia arriba, orientado por las demandas específicas de la tarea. En este nivel micro, la regulación se torna más automática y dependiente de los procesos metacognitivos situados. Este modelo ofrece una comprensión más profunda sobre cómo se integran la metacognición, la motivación y el afecto durante la ejecución de tareas concretas.

Finalmente, el modelo de Hadwin, Järvelä y Miller (2011, como se citó en Panadero, 2017) se enfoca en contextos colaborativos y plantea la existencia de tres modos de regulación: la autorregulación individual, la corregulación, y la regulación compartida. Este modelo reconoce que en ambientes de aprendizaje grupal, los procesos autorregulatorios pueden emerger como fenómenos colectivos, donde los estudiantes negocian, planifican, monitorean y reflexionan de manera conjunta. La regulación compartida del aprendizaje es particularmente relevante en escenarios mediados por tecnología o que requieren una intensa colaboración, y destaca por su potencial para promover aprendizajes profundos y habilidades socioemocionales.

Esta diversidad teórica evidencia que el aprendizaje autónomo debe ser entendido como un proceso complejo que requiere del desarrollo conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y conductuales. Cada modelo coincide en la importancia de establecer metas claras, monitorear el progreso y reflexionar sobre los resultados obtenidos.

El desarrollo del aprendizaje autónomo desde la infancia está estrechamente relacionado con la construcción de una identidad académica positiva. Según Berger et al. (2011), el bienestar socioemocional se vincula de forma significativa con el desempeño escolar, ya que los estudiantes que se perciben a sí mismos como capaces y valorados tienden a participar con mayor compromiso y persistencia. En este sentido, el ASE provee un contexto emocional y motivacional favorable, dentro del cual la autonomía no solo es una meta académica, sino también una vivencia cotidiana que refuerza la autoestima, la autoeficacia y la disposición al aprendizaje. Estas condiciones permiten que el proceso de autorregulación propuesto por Zimmerman (2015) —planificación, ejecución y autorreflexión— se sostenga en el tiempo y se consolide como un hábito duradero.

2.2 Aprendizaje autónomo y desarrollo integral

El aprendizaje autónomo es clave para el desarrollo integral del estudiante, ya que promueve no solo el rendimiento académico, sino también la madurez emocional y la capacidad de adaptación a nuevos entornos. Velásquez Trujillo et al. (2023) sostienen que este tipo de aprendizaje desarrolla habilidades transferibles como el pensamiento crítico,

la resolución de problemas, la toma de decisiones y la

perseverancia. Asimismo, permite a los estudiantes enfrentar los desafíos de manera efectiva, gestionar sus emociones y mantener una actitud positiva hacia el aprendizaje. Panadero(2017), en su revisión de seis modelos de aprendizaje autorregulado, concluye que todos coinciden en la necesidad de fortalecer tres dimensiones:



la metacognición (saber cómo se aprende),

la motivación (querer aprender) y la conducta estratégica (saber qué hacer para aprender mejor). Estos elementos son la base para formar aprendices autónomos capaces de dirigir sus procesos formativos de forma reflexiva y eficaz. Zimmerman (2015) enfatiza que estas dimensiones deben trabajarse de forma integrada en los planes de estudio, para que los estudiantes desde la primaria no solo aprendan contenidos, sino que también aprendan a aprender.

Desde una perspectiva institucional, Doria Serrano et al. (2011) proponen que las escuelas deben proporcionar entornos propicios para el desarrollo de la autonomía desde la infancia. Esto incluye la flexibilización curricular, el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, y una evaluación formativa centrada en la retroalimentación constructiva. Cuando estas condiciones están presentes, los estudiantes pueden asumir un rol protagónico en su educación, fortaleciendo su autoestima y capacidad de agencia desde la primaria.

Bravo-Cedeño et al. (2017) también enfatizan que el aprendizaje autónomo está estrechamente vinculado con el contexto psicológico y emocional del estudiante. El docente debe actuar como facilitador del aprendizaje, estimulando el desarrollo de la motivación intrínseca y de una relación positiva con el conocimiento. Esta dimensión emocional del aprendizaje autónomo cobra especial relevancia en contextos escolares donde los estudiantes requieren apoyo para desarrollar confianza en sus propias capacidades.

Qadaristin (2021), en una revisión sobre el aprendizaje autorregulado en primaria, señala que el desarrollo de la autonomía debe iniciarse desde los primeros años de escolaridad. Los resultados muestran que enseñar a los estudiantes a planificar sus tareas, a monitorear su comprensión y a autoevaluarse contribuye significativamente a su éxito académico. Asimismo, destaca la importancia del acompañamiento docente, ya que los estudiantes pequeños aún no poseen la capacidad de autorregulación totalmente desarrollada. La construcción de rutinas, la guía sistemática en la toma de decisiones y la creación de ambientes seguros son factores claves para sostener el proceso.

Por otro lado, el aprendizaje autónomo también guarda una estrecha relación con el bienestar emocional y social del estudiante desde la infancia. Berger et al. (2011) afirman que el desarrollo socioemocional está estrechamente vinculado con mejores desempeños académicos, siendo el aprendizaje autónomo un componente fundamental en esta ecuación. La capacidad de manejar emociones, establecer relaciones y tomar decisiones responsables son aspectos que se refuerzan mutuamente cuando el estudiante asume la responsabilidad de su propio proceso formativo desde pequeño.

El desarrollo del aprendizaje autónomo está estrechamente relacionado con la motivación intrínseca del estudiante, entendida como el deseo interno de aprender por el valor que tiene el conocimiento en sí mismo y no por recompensas externas. Zimmerman (2015) subraya que los estudiantes que desarrollan autonomía muestran una mayor inclinación a fijarse metas personales, evaluar su progreso y perseverar en tareas complejas. Esta motivación interna es un factor clave que sostiene el esfuerzo y la constancia en el proceso de aprendizaje, especialmente cuando el estudiante percibe que sus logros dependen de su propio desempeño.

Panadero (2017) complementa esta visión al destacar que la motivación intrínseca está alimentada por la percepción de autoeficacia y la experiencia de dominio. Es decir, cuando los estudiantes se enfrentan a tareas adecuadas a su nivel y reciben retroalimentación formativa, tienden a involucrarse más profundamente en el aprendizaje. De allí que la autonomía no deba trabajarse de forma desvinculada del contexto emocional y pedagógico, sino como parte de una experiencia educativa holística que empodera al estudiante a lo largo de su trayectoria escolar.

En el mismo sentido, Doria Serrano et al. (2011) sostienen que fomentar el aprendizaje autónomo desde la primaria permite consolidar hábitos que perduran en la vida adulta, como la autorreflexión, la gestión del tiempo y la toma de decisiones éticas. Estas habilidades son especialmente necesarias en entornos cambiantes y complejos, como los que caracterizan al siglo XXI, donde la capacidad de aprender de manera continua y adaptativa resulta esencial. Los autores proponen que la escuela debe convertirse en un espacio de ejercicio de la libertad responsable, donde el estudiante se experimente como sujeto activo de su propio proceso formativo.

El componente afectivo también cumple un rol determinante en la sostenibilidad del aprendizaje autónomo. Efklides (2011), al diferenciar entre niveles macro y micro del proceso autorregulatorio, indica que las emociones positivas como la satisfacción, el interés o el entusiasmo facilitan la concentración y fortalecen el compromiso con la tarea. Por el contrario, emociones negativas como la ansiedad o la frustración pueden interferir con la ejecución y desmotivar al estudiante. Por ello, promover climas emocionales seguros es una condición necesaria para que la autonomía no solo se inicie, sino que se mantenga y profundice en el tiempo.

Berger et al. (2011) argumentan que existe una correlación significativa entre bienestar socioemocional y desempeño académico, especialmente en estudiantes de primaria. En este nivel educativo, donde la madurez emocional todavía se encuentra en desarrollo, es fundamental que el docente apoye la construcción de un vínculo positivo entre el estudiante y el aprendizaje. Cuando se crea un entorno en el que los errores se ven como oportunidades y los logros se reconocen con equidad, los estudiantes tienden a asumir mayor control sobre su aprendizaje, incrementando así su autonomía.

Finalmente, Velásquez Trujillo et al. (2023) remarcan que el aprendizaje autónomo es una competencia transversal para el siglo XXI, ya que fomenta la flexibilidad cognitiva, la innovación y la toma de decisiones informadas. En su análisis, resaltan que la autonomía debe ser entendida como un proceso educativo sostenido, que comienza desde la niñez con pequeñas decisiones cotidianas y se expande hacia formas más complejas de gestión del conocimiento. Integrar esta visión en las políticas escolares y en las prácticas pedagógicas cotidianas es un paso necesario para formar estudiantes capaces de responder a los desafíos de una sociedad dinámica, interconectada y en constante transformación.

Desde un enfoque integral, esta conexión entre el aprendizaje autónomo y el ASE implica reconocer que el desarrollo de la autonomía no es meramente técnico, sino también afectivo y ético. Como argumenta Martínez Pérez (2023), los entornos educativos deben nutrir el vínculo entre docente y estudiante a través de la presencia emocional, la ternura y la empatía activa. En este marco, la autonomía no se impone ni se exige, sino que se construye en un espacio donde el estudiante se siente comprendido y acompañado. Esta dimensión relacional del aprendizaje autónomo resulta especialmente relevante en la educación primaria, donde las experiencias emocionales modelan profundamente la actitud hacia el aprendizaje.

Cuando el aula se convierte en un entorno emocionalmente seguro —como recomiendan CASEL (2020) y Durlak et al. (2011)—, los estudiantes se sienten con la libertad y la motivación necesarias para asumir responsabilidades, tomar decisiones y perseverar en la consecución de sus objetivos académicos.

2.3 Estrategias para desarrollar el aprendizaje autónomo

El aprendizaje autónomo en la educación primaria requiere de estrategias pedagógicas sostenidas que integren lo cognitivo, lo metacognitivo y lo emocional, permitiendo que el estudiante se convierta en un agente activo de su proceso educativo. Como señala Zimmerman (2015), los estudiantes autónomos son capaces de planificar, monitorear y evaluar su desempeño académico, habilidades que se desarrollan progresivamente con el acompañamiento docente adecuado.

Una primera estrategia clave es la enseñanza explícita de habilidades de autorregulación. Según Sins et al. (2024), los programas de formación docente que incluyen este enfoque generan un cambio positivo en las prácticas pedagógicas en primaria. Estos autores destacan que el modelado docente, la práctica guiada y la reflexión sistemática permiten a los estudiantes incorporar estrategias como la organización del tiempo, la anticipación de dificultades y el uso consciente de recursos de aprendizaje. En el estudio, los docentes que fueron capacitados pudieron identificar momentos en sus clases para incorporar rutinas de metacognición, contribuyendo a una mayor implicación del estudiante. La autorregulación, entendida como una competencia aprendida, necesita de estos espacios explícitos para su consolidación.

La planificación del aprendizaje centrada en el estudiante es otra estrategia relevante. Cárcel Carrasco (2016) explica que cuando los estudiantes de primaria definen metas personales, seleccionan materiales adecuados y establecen cronogramas, están ejercitando la autonomía de forma concreta. Esta planificación no solo desarrolla habilidades organizativas, sino que refuerza el sentido de agencia, es decir, la percepción de que sus decisiones inciden directamente en los resultados académicos. Para ello, el docente puede implementar fichas de planificación semanales o tableros visuales con metas cortas, permitiendo que cada estudiante gestione su propio itinerario de aprendizaje.

Los portafolios, como herramienta de seguimiento y reflexión, también desempeñan un papel fundamental. Bravo-Cedeño et al. (2017) sostienen que los portafolios ayudan a visibilizar el proceso de aprendizaje, más allá del producto final. Permiten que los estudiantes registren sus avances, enfrenten sus dificultades y proyecten nuevas metas. Esta herramienta fomenta la autoevaluación y la reflexión crítica, aspectos centrales en el desarrollo de la autonomía. En primaria, los portafolios pueden incluir trabajos escritos, registros de autoevaluación, dibujos, fotografías de proyectos y comentarios personales, configurando una narrativa del crecimiento del estudiante.

En línea con lo anterior, la reflexión metacognitiva, promovida mediante diarios de aprendizaje o rúbricas de autoevaluación, permite al estudiante desarrollar conciencia sobre cómo aprende. Zimmerman (2015) sugiere que estas prácticas ayudan a identificar errores, reconocer avances y ajustar estrategias. La metacognición, entendida como la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento, se puede cultivar desde la infancia con preguntas orientadoras como: “¿Qué aprendí hoy?”, “¿Qué me costó más?” o “¿Qué haré diferente la próxima vez?”. Estas preguntas no sólo estimulan la autorreflexión, sino que permiten desarrollar un pensamiento estratégico.

Las tutorías personalizadas también han demostrado ser eficaces. Doria Serrano et al. (2011) recomiendan sesiones periódicas entre el docente y el estudiante para analizar su progreso y establecer objetivos realistas. Este acompañamiento permite individualizar la enseñanza, detectar barreras emocionales o cognitivas, y ajustar las estrategias pedagógicas. En educación primaria, estas tutorías pueden ser breves, pero regulares, y utilizar materiales visuales o lúdicos que faciliten la comunicación entre docente y estudiante.

En la misma línea, la integración de tecnologías digitales constituye una estrategia contemporánea para el fomento de la autonomía. Velásquez Trujillo et al. (2023) destacan que plataformas interactivas, aplicaciones de seguimiento, vídeos explicativos y herramientas de autoevaluación permiten a los estudiantes acceder al contenido de forma personalizada y a su propio ritmo. Estas tecnologías también fomentan la retroalimentación inmediata y la exploración independiente, aspectos clave en la construcción de aprendizajes significativos. Por ejemplo, el uso de aplicaciones como Kahoot para la autoevaluación o Padlet para compartir reflexiones permite involucrar activamente a los estudiantes, motivarlos y darles voz dentro

del aula.

El docente, además de facilitador, actúa como modelo de aprendizaje. Panadero (2017) enfatiza que cuando los profesores verbalizan sus propios procesos mentales —como cómo resuelven un problema o por qué eligen una estrategia— ofrecen a sus estudiantes un referente claro. Este modelado cognitivo es fundamental, especialmente en primaria, ya que muchos estudiantes aún están en proceso de desarrollar habilidades metacognitivas. Complementariamente, los espacios de diálogo reflexivo donde los estudiantes explican sus propias estrategias y escuchan las de sus pares consolidan el aprendizaje colaborativo y generan un entorno de confianza y apoyo.

Asimismo, es fundamental desmitificar la autonomía como un proceso solitario. Como indica Doria Serrano et al. (2011), el aprendizaje autónomo puede y debe incluir dinámicas colaborativas. El trabajo en parejas o grupos pequeños, la coevaluación entre compañeros y la elaboración conjunta de proyectos fomentan la corresponsabilidad y el aprendizaje entre pares. En estos espacios, los estudiantes intercambian ideas, argumentan, se retroalimentan y desarrollan competencias sociales alineadas con el ASE, como la empatía y la comunicación efectiva.

Esta dimensión socioemocional, al estar entrelazada con el aprendizaje autónomo, cobra especial relevancia.



CASEL (2020) y Durlak et al. (2011) han evidenciado que competencias como la autorregulación emocional, la autoconciencia y la toma de decisiones responsable son condiciones previas para una gestión eficaz del aprendizaje.

Por ejemplo, un estudiante que sabe reconocer sus emociones y regular su frustración está en mejores condiciones para perseverar en una tarea desafiante. De allí que las estrategias pedagógicas para la autonomía deban incluir, necesariamente, elementos del aprendizaje socioemocional.

Los antecedentes revisados en esta investigación refuerzan esta conexión. Ferreira et al. (2023) documentan que los docentes que implementan estrategias de ASE desde la primaria logran estudiantes más autónomos, resilientes y comprometidos con su proceso educativo. Asimismo, Marchant Orrego et al. (2020) destacan que los programas que capacitan a los docentes en educación emocional reportan mejoras tanto en el clima de aula como en la capacidad de autorregulación y autoevaluación de los estudiantes. Estas experiencias sugieren que la implementación transversal del ASE crea un entorno propicio para el desarrollo de la autonomía.

Un ejemplo concreto es la incorporación de prácticas de cierre reflexivo al final de la jornada escolar. Estas prácticas, documentadas por Martínez Pérez (2023), invitan a los estudiantes a expresar cómo se sintieron, qué aprendieron y qué desafíos enfrentaron durante el día. Esta rutina contribuye a desarrollar la autoconciencia y a establecer conexiones entre las emociones y el aprendizaje. Al incorporar esta práctica en primaria, se consolida una cultura de autoevaluación emocional y académica desde edades tempranas.

Finalmente, la construcción de ambientes seguros y emocionalmente sostenibles es una condición fundamental para que las estrategias mencionadas tengan éxito. Según Berger et al. (2011), cuando el estudiante se siente valorado, escuchado y respetado, aumenta su disposición a tomar riesgos cognitivos, como equivocarse, intentar nuevas estrategias y perseverar frente a la dificultad. En este sentido, la promoción de la autonomía requiere de una ética del cuidado sostenida por toda la comunidad educativa.

En resumen, las estrategias para desarrollar el aprendizaje autónomo en estudiantes de primaria no solo deben centrarse en la dimensión técnica del aprendizaje, sino también en la dimensión emocional, relacional y ética. Enseñar a planificar, monitorear y reflexionar es tan importante como enseñar a identificar emociones, pedir ayuda o colaborar con otros. La evidencia analizada demuestra que la integración de estrategias de ASE dentro del proceso pedagógico promueve aprendizajes más profundos, sostenibles y alineados con los desafíos del siglo XXI.

Promover el aprendizaje autónomo en el aula requiere estrategias pedagógicas estructuradas que permitan a los estudiantes desarrollar las habilidades necesarias para gestionar su proceso educativo. Una de las estrategias más respaldadas por la literatura es la enseñanza explícita de habilidades autorregulatorias. Sins et al. (2024) evaluaron un programa de formación docente para la enseñanza de estas habilidades en primaria y concluyeron que los docentes que participaron lograron implementar prácticas que fortalecieron significativamente la autonomía de sus estudiantes. Como mencionan Sins et al. (2024), el uso de estrategias como el modelado, la práctica guiada y la reflexión fueron clave en este proceso. Los docentes que recibieron formación específica fueron capaces de identificar momentos en la clase donde integrar actividades de autorregulación, logrando mayor implicación del estudiante.

La planificación individual del aprendizaje, según Cárcel Carrasco (2016), hace que los estudiantes definan sus propias metas, identifiquen los recursos necesarios y establezcan criterios para evaluar su progreso, esto ayuda a que no solo se sientan más responsables, sino también más comprometidos con sus tareas. La autonomía planificada permite adaptar el aprendizaje a las necesidades e intereses individuales. El establecimiento de metas personales y su seguimiento fortalece la motivación intrínseca y da sentido al esfuerzo invertido.

Los portafolios, tal como indica Bravo-Cedeño et al. (2017), permiten a los estudiantes organizar sus producciones, reflexionar sobre sus logros y proyectar nuevos aprendizajes. Al reunir evidencias de su trabajo, los estudiantes desarrollan un sentido de continuidad y propósito en su proceso formativo. Esta herramienta también permite al docente realizar un seguimiento individualizado y brindar retroalimentación específica, lo que mejora el vínculo pedagógico.

La reflexión metacognitiva ocupa un lugar central en la promoción del aprendizaje autónomo. Zimmerman (2015) sugiere el uso de diarios de aprendizaje y rúbricas de autoevaluación como medios eficaces para que los estudiantes de primaria identifiquen sus errores, reconozcan sus avances y ajusten sus estrategias. Estas herramientas fortalecen la conciencia sobre cómo se aprende, promoviendo decisiones informadas sobre qué hacer para mejorar. Estas prácticas, cuando son parte regular de la rutina educativa, ayudan a construir hábitos de autorreflexión y fortalecen la capacidad de autoajuste.

Doria Serrano et al. (2011) subrayan la relevancia de las tutorías académicas personalizadas como medio para fomentar la autonomía. En estas sesiones, el docente y el estudiante analizan juntos los progresos, establecen metas específicas y diseñan planes de mejora. Esta interacción personalizada contribuye a que el estudiante se sienta acompañado sin perder protagonismo en su proceso de aprendizaje. Estas tutorías permiten también identificar obstáculos personales y brindar apoyo emocional, generando mayor confianza en el estudiante. La integración de las tecnologías digitales representa otra vía para fomentar la autonomía. Velásquez Trujillo et al. (2023) argumentan que el uso de plataformas interactivas, simuladores, recursos multimedia y herramientas de autoevaluación permite a los estudiantes trabajar a su propio ritmo, explorar contenidos con mayor profundidad y recibir retroalimentación inmediata. Estos entornos virtuales estimulan la curiosidad y permiten personalizar el aprendizaje según las preferencias individuales. Adicionalmente, estas herramientas favorecen el aprendizaje ubicuo y el desarrollo de competencias digitales fundamentales para el siglo XXI.

El rol del docente como modelo también es fundamental. Panadero (2017) afirma que cuando los profesores explican abiertamente sus procesos mentales, sus estrategias para resolver problemas y sus criterios de evaluación, los estudiantes tienen una referencia clara para desarrollar sus propias habilidades. Este modelado cognitivo puede ser complementado con espacios de diálogo reflexivo donde los estudiantes compartan sus estrategias y aprendan unos de otros. En este marco, los errores se transforman en oportunidades de aprendizaje compartido, fortaleciendo la comunidad de aula.

Es importante considerar que el aprendizaje autónomo no debe entenderse como un esfuerzo solitario. Como señala Doria Serrano et al. (2011), la colaboración entre pares puede fortalecer este tipo de aprendizaje cuando se estructura adecuadamente. El trabajo en equipo, las discusiones en grupo y la coevaluación son formas efectivas de generar compromiso y responsabilidad compartida. Estas dinámicas permiten que los estudiantes no solo aprendan contenidos, sino también habilidades interpersonales necesarias para desenvolverse en entornos colaborativos y diversos.

La evidencia revisada permite afirmar que existe una relación sustancial entre el aprendizaje socioemocional y el aprendizaje autónomo, especialmente en el contexto de la educación primaria. Las competencias promovidas por el ASE, como la autoconciencia, la autorregulación y la toma de decisiones responsables (CASEL, 2020; Durlak et al., 2011), no solo favorecen el bienestar emocional, sino que también constituyen la base para que los estudiantes puedan gestionar activamente su proceso educativo (Zimmerman, 2015; Panadero, 2017).

En síntesis, la investigación se ha enfocado en estudiantes de primaria porque es en esta etapa donde se consolidan los hábitos de autorregulación y se establecen las bases de la autonomía, siendo crucial que los docentes acompañen este desarrollo con estrategias adecuadas (Qadaristin, 2021; Ferreira et al., 2023). Así, al integrar el ASE en el aula, no solo se contribuye a una formación emocionalmente saludable, sino también a la construcción de aprendices autónomos desde los primeros años de escolaridad.

CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido comprobar que la implementación de estrategias del Aprendizaje Socioemocional (ASE) en el aula tiene un impacto positivo y significativo en el desarrollo del aprendizaje autónomo en estudiantes de educación primaria. A partir del análisis teórico realizado, se constata que ambos enfoques no solo son compatibles, sino que están profundamente interrelacionados.

Las competencias promovidas por el ASE, como la autoconciencia, la autorregulación emocional, la conciencia social, las habilidades relacionales y la toma de decisiones responsables (CASEL, 2020), constituyen fundamentos esenciales para que los estudiantes de primaria puedan desarrollar procesos de autorregulación del aprendizaje. En otras palabras, un estudiante que comprende sus emociones, que establece relaciones positivas con sus compañeros y que toma decisiones con responsabilidad, está en mejores condiciones para asumir el control de su propio proceso de aprendizaje desde la infancia.

Los hallazgos de Durlak et al. (2011) evidencian que los programas escolares de ASE en primaria, cuando son aplicados sistemáticamente, no solo mejoran el bienestar socioemocional de

los estudiantes, sino que también potencian su rendimiento académico y sus habilidades cognitivas. Este desarrollo integral es precisamente lo que sustenta el aprendizaje autónomo, que exige tanto capacidades cognitivas como emocionales y sociales.

A partir del enfoque de Zimmerman (2015) y los modelos analizados por Panadero (2017), se observa que el aprendizaje autónomo requiere procesos cíclicos de planificación, monitoreo y autorreflexión. Estos procesos se ven facilitados cuando el entorno escolar, desde los primeros años, promueve el reconocimiento emocional, la empatía, la colaboración y la motivación intrínseca, todos ellos ejes fundamentales del ASE.

Asimismo, las investigaciones de Ferreira et al. (2023) y Marchant Orrego et al. (2020) demuestran que la formación docente en ASE tiene un rol decisivo en la implementación de prácticas pedagógicas que favorezcan la autonomía del estudiante desde la primaria. Los docentes que incorporan estrategias como el modelado emocional, el trabajo colaborativo, la retroalimentación reflexiva y la creación de ambientes seguros, no solo desarrollan competencias socioemocionales en sus estudiantes, sino que además promueven comportamientos de autorregulación y toma de decisiones responsables.

Desde una perspectiva institucional, la generación de climas escolares positivos, la integración del ASE en el currículo y el diseño de experiencias pedagógicas activas —como el uso de portafolios, proyectos interdisciplinarios, tutorías personalizadas y tecnologías interactivas— permiten articular ambos enfoques de manera efectiva, tal como plantean Doria Serrano et al. (2011), Cárcel Carrasco (2016) y Velásquez Trujillo et al. (2023).

Esta investigación confirma que el Aprendizaje Socioemocional no solo contribuye al bienestar y la convivencia escolar, sino que se constituye en una estrategia pedagógica clave para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Promover una educación que articule lo emocional con lo cognitivo, lo individual con lo colectivo, y lo reflexivo con lo activo, resulta indispensable para formar estudiantes capaces de aprender a lo largo de la vida, con conciencia de sí mismos y compromiso con su proceso formativo desde los primeros años de escolaridad.

En conclusión, el aprendizaje autónomo constituye una competencia esencial para el siglo XXI. Su desarrollo implica no sólo la enseñanza de habilidades metacognitivas y autorregulatorias, sino también la creación de contextos educativos que fomenten la reflexión, la participación activa y la toma de decisiones. Las estrategias analizadas demuestran que es posible formar estudiantes autónomos desde la infancia, siempre que los docentes estén preparados y cuenten con el respaldo institucional necesario para implementar estas prácticas. Por lo tanto, el aprendizaje autónomo no se limita a un resultado académico, sino que constituye una forma de relacionarse con el conocimiento que prepara a los estudiantes para una ciudadanía activa, ética y comprometida con el aprendizaje a lo largo de la vida.

REFERENCIAS

Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A.,



www.redalyc.org | Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach
<https://www.redalyc.org/pdf/188/18819131016.pdf>

&



zona ignorada

Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach.



zona ignorada

Psicología: Reflexão e

Crítica, 24(2), 344–351. <https://www.redalyc.org/pdf/188/18819131016.pdf>



dominiodelasciencias.com

<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/368>

Bravo-Cedeño,

G. del R., Loor-Rivadeneira, M. R., & Saldarriaga-Zambrano, P.

J. (2017). Las bases psicológicas para el desarrollo del aprendizaje autónomo. *Dominio De Las Ciencias*, 3(1), 32–45.



repository.unad.edu.co | Aprendizaje autónomo como necesidad actual de formación en ámbitos escolares

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/49323>

<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/368/424>

Cárcel Carrasco, F. J. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje



riunet.upv.es

<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/80098/ART%20APREND%20AUTONOMO.pdf?sequence=2#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20basada%20en%20el%20desarrollo%20de%20competencias,que%20produzcan%20e...>

autónomo. 3C

Empresa: Investigación y pensamiento crítico, 5(3), 52–60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5619032>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). SEL Framework. <https://casel.org/what-is-sel/>

Doria Serrano, M. C., Rivera Aguilera, A. B., Garza Camino, M. T., Carrillo Moreno, S., Guerrero Guadarrama, L., Patiño, H., Caudillo Zambrano, L., Fregoso Infante, A., Martínez Sánchez, J., Esquivel Peña, M., Loyola Hermosilla, M., Costopoulos de la Puente, Y., & Athié Martínez, M. J. (2011). Aprendizaje autónomo: Orientaciones para la docencia. Universidad Iberoamericana. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-ua/20170517031227/pdf_671.pdf



zona ignorada

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1),



Documento de otro usuario

El documento proviene de otro grupo

405–432.

<https://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/3563/1/Impact%20of%20enhancing%20students%20social%20and%20emotional%20learning.pdf>



Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina-Sempere, G., &



www.scielo.org.co | El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50120-39162023000100037

F

ernandes, R. (2023). El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula. *Revista Colombiana De Educación*, (87),



doi.org | El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula

<https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704>

37–60. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704>

Gallardo Ch., G. (2021). Sostener, cuidar, aprender: Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas. UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20.pdf>

18

doi.org | Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores
<https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>

Marchant Orrego, T., Milicic Müller, N., & Soto Vásquez, P. (2020).

19

zona ignorada

Educación socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de

20

doi.org | Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores
<https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>

profesores. Revista Iberoamericana de

Evaluación Educativa,

13(1), 185–203.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7408494>

21

doi.org
<https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.53>

Martínez Pérez, L. (2023). Pedagogía con corazón: el aprendizaje socioemocional con el modelo HEART in Mind. Revista Internacional De Educación Emocional y Bienestar, 3(2), 13–34. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.53>

22

doi.org
<https://doi.org/10.1007/s11409-023-09368-5>

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*,

23

www.scirp.org
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2133029>

8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Qadaristin, D. F. L.

24

www.scielo.cl
<https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v17n1/0718-7378-rlei-17-01-59.pdf>

(2021). Assessing self-regulated learning in primary school: A systematic literature review.

OPTIMA: Journal of Guidance and Counseling, 1(1), 55–72. <https://ejournal.upi.edu/index.php/optima/article/view/35834/15269>

Sins, P., de Leeuw, R., de Brouwer, J., et al. (2024).

25

doi.org
<https://doi.org/10.1007/s11409-023-09368-5>

Promoting explicit instruction of strategies for self-regulated learning: Evaluating a teacher professional development program in primary education.

Metacognition and Learning, 19, 215–247.

<https://doi.org/10.1007/s11409-023-09368-5>



7/s11409-023-09368-5

Velásquez Trujillo,

R., Campos Valdivia, S., Delgado Arenas, R., & Huaraca Aparco, R. (2023). Reflections on autonomous learning and its educational importance. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 6(10s), 1052–1061. <https://jrtdd.com/index.php/journal/article/view/1587/1105>

26

doi.org | La importancia de la autorregulación y la meta cognición en estudiantes de la carrera de Ingeniería en Biotecnología
<https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2403>

Zimmerman, B. J. (2015). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. En J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., pp. 541–546). Elsevier. <https://moscow.sci-hub.ru/4023/c447c6139a7124bc55246635a7196c95/zimmerman2015.pdf>

27

www.scirp.org
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2133110>

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and overview. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.

1–12). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203839010/handbook-self-regulation-learning-performance-dale-schunk-barry-zimmerman>