

MONOGRAFÍA VF - MARIELA APAZA-LOURDES HUARANCCA-JAVIER RODRIGUEZ



Nombre del documento: MONOGRAFÍA VF - MARIELA APAZA-LOURDES HUARANCCA-JAVIER RODRIGUEZ .docx	Depositante: María del Carmen LLONTOP CASTILLO	Número de palabras: 15.906
ID del documento: c5f39641e06adb87fd255a1edbce991a19589417	Fecha de depósito: 9/1/2026	Número de caracteres: 105.794
Tamaño del documento original: 2,31 MB	Tipo de carga: interface	
	fecha de fin de análisis: 9/1/2026	

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	Documento de otro usuario #62866c Viene de de otro grupo 63 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (155 palabras)
2	roderic.uv.es Centum fabulae ex antiquis auctoribus delectae et a Gabriele Faer... http://roderic.uv.es/uv_im_b13770822 61 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (112 palabras)
3	Documento de otro usuario #7a473f Viene de de otro grupo 62 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (112 palabras)
4	3 Monografia 5 enero 26 Sifuentes, Salas Sigueñas 26 dic (1) (1).docx ... #0d1502 Viene de de mi grupo 66 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (94 palabras)
5	Documento de otro usuario #df4c00 Viene de de otro grupo 63 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (99 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	www.scielo.edu.uy Clima motivacional de clase en la enseñanza media y superi... http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212024000201213	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (40 palabras)
2	dx.doi.org Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los J... http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v25n1.46921	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (38 palabras)
3	hdl.handle.net Implicación de las familias en el desarrollo de la alfabetización fi... https://hdl.handle.net/11162/235548	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (35 palabras)
4	doi.org https://doi.org/10.25115/ecp.v13i26.2689	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (40 palabras)
5	dx.doi.org Modelo Motivacional de Pintrich como Estrategia de Autorregulación ... http://dx.doi.org/10.3102/00346543052003368	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (36 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas)

Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	https://orcid.org/0009-0001-4816-7294
2	https://orcid.org/0009-0006-2444-0088
3	https://orcid.org/0009-0009-2351-2723
4	https://orcid.org/0000-0003-4110-3025
5	https://doi.org/10.3102/00346543052003368

**1**

MONOGRAFÍA VERSIÓN FINAL_E Fernández H Flores K Cueva Paul Moreno.docx | MONOGRAFÍA VERSIÓN FINAL_E Fernández H Flores K Cueva Paul Moreno
 Viene de de mi grupo

STUDENTS

**2**

3 Monografia 5 enero 26 Sifuentes, Salas Sigueñas 26 dic (1) (1).docx | 3 Monografia 5 enero 26 Sifuentes, Salas Sigueñas 26 dic (1) (1)
 Viene de de mi grupo

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

Autores
Mariela Pilar Apaza Arzapalo
<https://orcid.org/0009-0001-4816-7294>

Lourdes Roxana Huarancca Alejos
<https://orcid.org/0009-0006-2444-0088>

Javier Tito Rodríguez Lizana
<https://orcid.org/0009-0009-2351-2723>

Asesora
María del Carmen Llontop Castillo
<https://orcid.org/0000-0003-4110-3025>

Lima, diciembre, 2025

DEDICATORIA

A Dios, por ser mi guía constante, por darme la fortaleza necesaria en cada desafío. A mis padres, cuyo amor y apoyo incondicional han sido mi mayor impulso en cada etapa de mi vida, por enseñarme con su ejemplo el valor del esfuerzo y la perseverancia, a mi familia, por su compañía, comprensión y brindarme ánimo, para seguir adelante.
Mariela Pilar Apaza Arzapalo

Agradezco a Dios, en primer lugar, por Su gracia, pues sin Él nada de esto habría sido posible. A mi amado esposo, Juan por su amor, apoyo y motivación constante. Juntos por siempre. A mi hija Johanita, la inspiración más grande de mi vida, por su alegría y su compañía, te amo. A mis padres y mi familia, por su apoyo sincero, por cada palabra de aliento. Este logro también es de ustedes.
Lourdes Roxana Huarancca Alejos

Dedico la culminación de este trabajo monográfico a mis padres, Carlos y Aurora, quienes han sido los pilares fundamentales de mi existencia. Su amor incondicional y su apoyo constante fueron la motivación que posibilitó culminar este recorrido académico. De igual forma, a mis amistades, por el apoyo emocional que me brindaron, el cual me permitió superar cada obstáculo y persistir durante todo el proceso investigativo.
Javier Tito Rodríguez Lizana

RESUMEN

La presente monografía, analiza de manera minuciosa la relación entre la autorregulación del aprendizaje y un clima de aula positivo; entendiendo que ambas variables son fundamentales para el desarrollo integral del estudiante, al favorecer la autonomía, la convivencia y el bienestar emocional dentro de su proceso educativo. Se plantea como objetivo general explicar cómo la autorregulación del aprendizaje favorece el desarrollo de un clima de aula positivo en estudiantes de educación primaria; y como objetivos específicos se plantean: i) describir los fundamentos teóricos más importantes de la autorregulación del aprendizaje, ii) describir los fundamentos teóricos más importantes del clima de aula positivo, y iii) explicar la aplicación de estrategias de autorregulación del aprendizaje para fortalecer un clima de aula positivo. La investigación muestra un enfoque de carácter documental y se sustenta en el análisis y revisión de fuentes teóricas y académicas de autores como Zimmerman, Pintrich, Boekaerts, Schunk y Casassus, entre otros, cuyos aportes nos permiten comprender a mayor detalle el rol tanto del docente como del estudiante en el proceso de aprendizaje y gestión de sus emociones. La monografía está estructurada en dos capítulos: el primero desarrolla los principales fundamentos teóricos de la autorregulación del aprendizaje, y el segundo ahonda en aspectos conceptuales de clima de aula positivo y en la aplicación de estrategias de autorregulación con el fin de fortalecer un clima de aula positivo. Se concluye que fomentar la autorregulación implica no solo enseñar estrategias cognitivas, sino también construir un espacio educativo basado en la empatía, la cooperación y el respeto mutuo.
Palabras clave: autorregulación del aprendizaje; clima de aula; convivencia; motivación; bienestar emocional.

ABSTRACT

This monograph provides a detailed analysis of the relationship between self-regulated learning and a positive classroom climate, understanding that both variables are essential for the integral development of students, as they foster autonomy, coexistence, and emotional well-being throughout the educational process. The general objective is to explain how self-

regulated learning promotes the development of a positive classroom climate in primary school students; and the specific objectives are: i) to describe the main theoretical foundations of self-regulated learning, ii) to describe the main theoretical foundations of a positive classroom climate, and iii) to explain the application of self-regulated learning strategies to strengthen a positive classroom environment. This research is documentary in nature, based on the review and analysis of theoretical and academic sources from authors such as Zimmerman,



Pintrich, Boekaerts, Schunk, and Casassus,

whose contributions help to understand the role of both teachers and students in managing learning and emotions. The monograph is structured in two chapters: the first addresses the theoretical foundations of self-regulated learning, and the second deepens into the theoretical aspects of a positive classroom climate and the application of self-regulation strategies to strengthen it. It is concluded that fostering self-regulated learning not only involves teaching cognitive strategies but also building an educational environment based on empathy, cooperation, and mutual respect.
Keywords: self-regulated learning; classroom climate; coexistence; motivation; emotional well-being.



ÍNDICE

DEDICATORIAiii

RESUMENiv

ABSTRACTv

INTRODUCCIÓN7

CAPÍTULO I: LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA 9

Definición de autorregulación del aprendizaje9

Dimensiones de la Autorregulación.....11

Fases de la Autorregulación 13

Estrategias que potencian la autorregulación del aprendizaje15

Condiciones para la autorregulación del aprendizaje17

Importancia de la autorregulación de aprendizaje en la educación primaria.....19

CAPÍTULO II: EL CLIMA DE AULA POSITIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA 21

Definición de clima de aula positivo.....21

Características del clima de aula positivo23

Dimensiones de clima de aula.25

Condiciones para generar un clima de aula positivo27

Importancia de un clima de aula positivo.29

Aplicación de estrategias de autorregulación del aprendizaje para un clima de aula positivo30

CONCLUSIONES..... 37

REFERENCIAS 39

INTRODUCCIÓN

El ser humano tiene la habilidad de adaptarse y controlar su comportamiento ante ciertas situaciones, de esa manera puede ejercer un mayor control o dominio de sus actos. Así mismo tiene la capacidad de controlar sus pensamientos y emociones, sin embargo, muchas personas no saben con exactitud lo que significa la autorregulación, por lo que se requiere de información para potenciar al máximo esta habilidad y sacar el mayor provecho de ella.

Desde el siglo pasado los investigadores prestan creciente atención al estudio de la autorregulación, y cada vez surgen más investigaciones que profundizan en este campo. Rosário et al. (2005) destacan que la autorregulación se ha consolidado como un proceso clave para comprender cómo aprenden los estudiantes. En este lineamiento, la autorregulación puede entenderse como un proceso vivo en el cual los participantes involucrados establecen las metas que los guían en su aprendizaje, monitoreando, regulando y supervisando sus conocimientos, y conductas con el propósito de alcanzarlos (Rosário et al., 2012).

Zimmerman (1990) explica que el aprendizaje autorregulado es un proceso personal en el que el estudiante aprende a partir de la retroalimentación del entorno y de sus interacciones sociales, las cuales influyen en cómo construye conocimiento. También sostiene que las metas que se plantea y sus creencias de autoeficacia son claves para mantener la motivación, porque este tipo de aprendizaje exige que el estudiante participe de forma activa en su formación. Por lo tanto, el estudiante no solo recibe información, sino que dirige y controla su propio avance para transformar sus capacidades cognitivas en distintos logros académicos.

Por su parte, Borkowski, Chan, & Muthukrishnan (2000) señalan que la autorregulación a la que dominan “funcionamiento ejecutivo”, cumple un papel importante al activar el sistema cognitivo y favorecer las conductas estratégicas en el aprendizaje, lo que indica que el estudiante no actúa de manera automática, sino que utiliza los recursos mentales para enfrentar las tareas y resolver problemas. Asimismo, destacan la influencia del contexto, donde estos factores como la familia, los docentes, el ambiente de aprendizaje y la interacción aportan en el desarrollo de un aprendizaje flexible y adaptativo.

Por todo ello, la autorregulación de aprendizaje resulta clave de cara al éxito académico, ya que éste está relacionado tanto con la realización de un trabajo, como con el patrón estratégico de autorregulación utilizado (Rosário et al., 2005) Aquí es donde radica la importancia de este trabajo descriptivo, ¿Será suficiente la capacidad intelectual de cada estudiante (C.I.)? o ¿La autorregulación podrá ser determinante? La segunda variable que vamos a considerar en el presente trabajo, es el clima de aula. ¿Cuánto influye el clima de aula? ¿Cuánto favorece a los alumnos en su rendimiento académico? ¿Quién es primero, el clima de aula o la autorregulación? ¿Cuál es más importante? El rendimiento académico es considerado en la calidad educativa. Y su consecución se vincula a múltiples factores. Uno de los cuales está orientado a las condiciones del ambiente o clima de aula.

Según (Castro, 2025) el rendimiento académico de los estudiantes es óptimo si el clima educativo está implicado con el buen ánimo de los estudiantes, de justicia y de disciplina, o por el contrario una disciplina demasiado estricta o una pedagogía anárquica pueden contribuir a que el logro estudiantil sea poco favorecedor. Igualmente, estudios realizados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE, 2008), refieren la amplitud de variables relacionadas con los logros académico estudiantiles, pero significan que el clima de aula es un factor que incide en el rendimiento académico.

Con lo mencionado anteriormente la monografía tiene como premisa que la autorregulación del aprendizaje favorece al desarrollo de un clima de aula positivo en estudiantes de educación primaria. El objetivo general de este trabajo de investigación consiste en explicar cómo la autorregulación del aprendizaje favorece el desarrollo de un clima de aula positivo en estudiantes de educación primaria. Como objetivos específicos, será medir la importancia de la autorregulación del aprendizaje en educación primaria. Y también explicar la relación que existe entre la autorregulación del aprendizaje y el clima de aula.

El trabajo monográfico cuenta con dos capítulos, en el primer capítulo desarrollaremos, la autorregulación del aprendizaje en educación primaria, definición, dimensiones de la autorregulación, estrategias que potencian la autorregulación, condiciones para la autorregulación del aprendizaje e importancia de la autorregulación. En el segundo capítulo abordaremos el clima de aula positivo, definición de clima de aula, características, y dimensiones de un clima de aula. También condiciones para generar un clima de aula, e importancia de un clima de aula positivo.

1.1. Definición de autorregulación del aprendizaje



La autorregulación del aprendizaje se considera un aspecto clave en la psicología educativa actual.

Se entiende como el proceso por el cual el estudiante guía de manera intencional lo que piensa, lo que siente y lo que hace para alcanzar metas académicas.



En general, las distintas perspectivas coinciden en que el estudiante asume un rol activo, porque aprende a organizar su estudio, vigilar su avance y valorar sus resultados para ajustar su forma de aprender (Zimmerman, 2000).

Por otra parte, Zimmerman (2001) sostiene que el aprendizaje autorregulado tiene lugar en tres fases sucesivas: la planificación, la ejecución y la autorreflexión. En primer lugar, el estudiante se plantea unos objetivos y elige para ello unas estrategias;



a continuación, las ejecuta; y finalmente,

evalúa lo que ha conseguido, con la finalidad de corregir los errores cometidos y aprender para la próxima vez. En paralelo, Pintrich (2000, 2003) también comenta que la autorregulación no se limita al uso de estrategias de estudio, sino que también incluye la motivación, las creencias de autoeficacia y las emociones. Desde esta mirada, el aprendizaje autorregulado ocurre cuando el estudiante logra sostener su esfuerzo y su compromiso, incluso cuando se presentan dificultades. En el mismo sentido, Schunk (2012) mantiene que la autorregulación es dependiente en gran parte de la autoeficacia percibida, es decir, en la forma como el aprendiz se auto percibe, cuán capaz cree ser. Cuanto mayor es la autoeficacia, hay más posibilidades que el aprendiz utilice todas sus capacidades y insista ante los desafíos. De esta manera, la autorregulación se vislumbra como una mezcla de acción simultánea entre cognición, motivación y emoción. Desde una perspectiva más clara, Boekaerts (1996) propone dos formas de como el estudiante pueda alcanzar sus metas. Una los aprendices regulan mancomunadamente sus ganas de aprender y su necesidad de resguardar su bien emocional, la autorregulación implica no sólo la gestión de recursos de conocimiento, sino también lo emocional, y todo esto para poder enfrentar al estrés, la frustración o la ansiedad académica, de una manera más adecuada.

Corno (2001) sostiene que la autorregulación es un proceso flexible que cambia según el contexto en el que el estudiante aprende. En esa lógica, el estudiante ajusta su forma de actuar de acuerdo con las exigencias externas, las ayudas que tiene a mano y el clima del aula. Por lo tanto, la autorregulación no se comprende por completo si se ignora el entorno social y pedagógico que rodea al aprendizaje. Por otra parte, desde una mirada sociocultural, los autores Vygotsky (1978) y también Rosário et al. (2014) señalan que la autorregulación comienza primero en lo social y luego se vuelve individual. A través del trato con docentes, compañeros y familia, el estudiante va incorporando estrategias y maneras de estudiar que después aplica por cuenta propia. En este proceso, el docente cumple un rol mediador, porque orienta, acompaña y ofrece apoyos que facilitan que el estudiante gane autonomía de forma progresiva.

Asimismo, Hadwin, Järvelä y Miller (2018) proponen los conceptos de corregulación y regulación compartida del aprendizaje, en cual indica que la autorregulación no siempre es un proceso individual. En muchas actividades, los estudiantes aprenden junto a sus pares, acuerdan metas, deciden métodos y reparten responsabilidades para avanzar en conjunto. De este modo, se amplía la visión tradicional y se integra la dimensión social y comunicativa del aprendizaje.

Fuentes y Rosário (2013) resaltan que la autorregulación se ve afectada de forma directa por el clima de aula y la relación docente-estudiante, es una cuestión inevitable. Un ambiente emocionalmente estable seguro, donde se motiva la autonomía, participación y la reflexión; favoreciendo el constante crecimiento de sus virtudes autorregulatorias. Sin embargo, un clima rígido o nocivo puede limitar e inhibir la iniciativa, y la autoconfianza del estudiante.

Algunos investigadores como Panadero y Alonso-Tapia (2014) recomiendan una relación mutua entre clima y autorregulación: los ambientes que fomentan la autonomía ayudan a una mejor autorregulación, y los estudiantes autorregulados forman un bucle positivo, donde mejoran constantemente los elementos involucrados. Los alumnos tienden a ser más participativos y colaborativos. Así, ambos procesos se alimentan y fortalecen en una cuestión bidireccional. Desde una perspectiva escéptica, Casassus (2004) resalta que el desarrollo de la autorregulación no puede analizarse lejos de considerar las condiciones sociales y culturales del contexto educacional; En la misma línea agrega, Boekaerts y Corno (2005) los niveles sociales, las exigencias emocionales, influyen bastante en la capacidad de los alumnos para autorregularse, así que no considerar contexto social, como contribuyente en la construcción de esta variable sería un gran error.

La habilidad de autorregularse no inicia de la nada, es una consecuencia de la alineación de diferentes factores, y estos a su vez ofrecen situaciones de participación y equidad. Por tanto, el autorregular del aprendizaje implica también que el docente debe democratizar las condiciones de acceso, asesoramiento y ponderar el esfuerzo individual. Estos enfoques demuestran que la autorregulación es compleja, multifactorial y contextual, en el que intervienen diferentes cuestiones a considerar como lo cognitivo, lo emocional, la motivación y los asuntos sociales. Mientras que algunos especialistas,



como Zimmerman (2000) y Pintrich (2003),

resaltan el papel del individuo y sus cuestiones internas,



otros, como Vygotsky (1978) o Rosário et al.

(2014), ponen énfasis en la mediación social y el contexto educacional.

En resumen, la autorregulación del aprendizaje no debe entenderse solo como una característica meramente del alumno, o una habilidad que algunos logran desarrollar, más bien como una competencia que se adquiere se enseña, se ayuda a desarrollar, algo que se fortalece diariamente, y sumado a esto considerar seriamente las habilidades blandas que cada estudiante debe desarrollar para una mejor colaboración en interacción con otros. También el docente está llamado a desarrollar esta última mención.

1.1.1. Dimensiones de la Autorregulación

La autorregulación del aprendizaje se aborda a través de cuatro dimensiones fundamentales que el estudiante debe gestionar de forma simultánea para alcanzar satisfactoriamente sus metas. Estas facetas se encuentran interrelacionadas y deben trabajarse conjuntamente para lograr los objetivos de aprendizaje (Pintrich & De Groot, 1990; Schunk, 2012). En este sentido las cuatro dimensiones que componen la autorregulación del aprendizaje son: dimensión conductual, cognitiva, afectivo emocional y contextual.

La dimensión conductual se refiere a las estrategias conductuales que el estudiante autorregulado utiliza para gestionar su aprendizaje. Estas incluyen las acciones que ejecuta para administrar el tiempo, la búsqueda de ayuda de forma activa y la contribución, con su comportamiento, a establecer un entorno positivo del clima de aula.

Schunk (2012) afirma que un aprendiz autorregulado tiene la capacidad de elegir las acciones que le permiten alcanzar sus metas de aprendizaje, incluso al postergar una gratificación inmediata (como por ejemplo jugar videojuegos) en favor de un refuerzo demorado que implica mayor esfuerzo, pero que es más gratificante y duradero a largo plazo (por ejemplo, el éxito académico o la mejora de la autoeficacia y las interacciones sociales en el aula).

Pintrich (2004) sostiene que esta dimensión conductual se refiere al control y gestión de las acciones del estudiante, especialmente aquellas relacionadas con la gestión del tiempo y la interacción con el entorno de estudio. El estudiante establece horarios y rutinas con la finalidad de asegurar que el esfuerzo desplegado se mantenga constante y enfocado y, además, decide activamente interactuar con sus docentes y pares o utilizar otros recursos para obtener información o apoyo cuando es necesario.

La dimensión cognitiva abarca las estrategias del pensamiento, la metacognición y el manejo del conocimiento disciplinar. Zimmerman (2000) afirma que el pensamiento autogenerado por el estudiante para el logro de sus objetivos es el núcleo de esta dimensión. Esto implica que el estudiante autorregulado no sólo realiza acciones o conductas mecanizadas; por el contrario, estas acciones son autodirigidas, empleando activamente estrategias cognitivas o mentales específicas para procesar la información de manera más profunda, organizarla y, de ese modo, lograr un aprendizaje más significativo.

Por otra parte, Pintrich (2004) explica que esta dimensión se apoya en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Las cognitivas ayudan a trabajar al contenido, porque permiten procesar, transformar y recordar lo aprendido con mayor eficacia. En cambio, las metacognitivas se enfocan en supervisar y ajustar la forma de pensar mientras se aprende. Esto se refleja cuando el estudiante decide cómo empezar una tarea, luego revisa si está entendiendo una lectura o un problema, finalmente decide si cambia de estrategia en caso note que algo no está funcionando o aparece una dificultad.

La dimensión afectiva/motivacional se centra en las estrategias afectivas y motivacionales que el estudiante autorregulado aplica en su proceso de aprendizaje. Pintrich y De Groot (1990) sostienen que esta dimensión, ligada al valor de la tarea, el control emocional y la autoeficacia, es una parte importante para el éxito académico durante las fases del proceso autorregulatorio (planificación, monitoreo y autorreflexión).

Boekaerts (2016) también afirma que esta dimensión de la motivación y las emociones en el proceso educativo, constituye fundamentalmente en la obtención significativa de nuevos conocimientos, competencias y habilidades por parte de los alumnos. Resalta que el interés espontáneo del alumnado, surge ante actividades atractivas e interesantes generadas por los docentes, por lo cual se requiere que el docente se preocupe en estar altamente capacitado en adaptar el currículo, así como en el empleo de estrategias de enseñanza acordes a estas exigencias necesarias para lograr las metas de aprendizaje.

En resumen, los estudiantes no sólo utilizan estrategias cognitivas, sino que también deben gestionar sus propias creencias, emociones y motivaciones para optimizar su aprendizaje. Un estudiante que controla su ansiedad y mantiene una alta autoeficacia estará mejor preparado para planificar, ejecutar y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Asimismo, la labor del docente cumple un rol fundamental en el aprendizaje significativo de sus estudiantes, y en este sentido, logra que el estudiante incremente su autoeficacia y, posteriormente, la gestión eficiente de sus emociones y motivaciones.

La dimensión contextual del aprendizaje consiste en la aplicación de estrategias por parte del estudiante autorregulado para gestionar y controlar su espacio físico y social con el objetivo de optimizar su aprendizaje. Pintrich (1991, 2004) destaca que estas capacidades son tan importantes como las estrategias cognitivas,



motivacionales/afectivas y conductuales,

y se dividen en tres aspectos que el estudiante debe aprender a administrar y las cuales son la regulación del entorno físico, la regulación del entorno social y la regulación del tiempo. La regulación del entorno físico consiste en la capacidad de organizar el espacio de estudio para optimizar la concentración y disminuir las distracciones, la regulación del entorno social consiste en la capacidad de interactuar con pares o docentes para mejorar el aprendizaje y la regulación del tiempo consiste en la capacidad de organizar y gestionar el tiempo de manera eficiente.

En conclusión, la dimensión del contexto abarca todo aquello que el estudiante puede autorregular para controlar su entorno (dónde, cuándo y con quién) con el fin de crear las condiciones óptimas para un mejor clima de aprendizaje y lograr sus metas.

1.1.2. Fases de la autorregulación

La autorregulación del aprendizaje se ha convertido en una competencia esencial que todo estudiante debe desarrollar, dado que promueve la autonomía y responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Desde un punto de vista estructural, Zimmerman (2002) explica que la autorregulación no ocurre de manera lineal, sino que sigue un ciclo compuesto por tres fases: la planificación, la ejecución y la autorreflexión.

En la etapa de planificación, el estudiante se dispone a iniciar el aprendizaje y define qué espera lograr. Para ello, formula metas que sean comprensibles y posibles de alcanzar, pero que también representen un reto personal. Tener objetivos claros permite orientar la atención y los esfuerzos hacia aquello que realmente se busca conseguir. En esa misma línea, Boekaerts y Corno (2005) señalan que antes de iniciar una tarea el estudiante suele pasar por un proceso de definición de metas, donde reflexiona sobre qué desea lograr y por qué lo desea lograr, al tener claro esos puntos puede ser clave para que el estudiante mantenga su motivación y compromiso. Por otra parte, Zimmerman (2002) enfatiza que las metas específicas y realistas permiten organizar mejor la energía y el trabajo, y que es útil que sean de corto plazo, porque se pueden cumplir paso a paso llegando a generar sensación de logro y ayudan a mantener el ánimo para continuar.

También los estudiantes deben planificar estratégicamente las acciones a seguir. Al planificar, los estudiantes deben decidir sobre qué estrategias de aprendizaje son adecuadas para desarrollar determinada tarea, que recursos serán necesarios, como deberán organizar su tiempo y cómo abordarán los desafíos que puedan surgir. Por ejemplo, decidir si tomar apuntes, realizar esquemas o utilizar mapas conceptuales, según el tipo de contenido. Además, los estudiantes autorregulados anticipan posibles dificultades y evalúan sus propias capacidades antes de iniciar la actividad, lo que fortalece su percepción de autoeficacia. De acuerdo con Schunk (2012), la planificación está íntimamente vinculada con la autorreflexión y la evaluación; dado que permite al estudiante reflexionar sobre los pasos establecidos en la elaboración de su plan y analizar si estos le ayudarán a alcanzar sus metas; por otro lado, le brinda la oportunidad de evaluar si es necesario realizar ajustes o adaptar sus estrategias para asegurar el éxito en la tarea que está desarrollando.

En la fase de ejecución, el estudiante aplica las estrategias que eligió y revisa de manera continua si está avanzando como esperaba hacia el resultado. Esta supervisión consiste en comparar lo que va logrando con las metas que se propuso, para reducir la distancia entre el punto en el que se encuentra y el resultado que desea alcanzar (Trías y Huertas, 2020); lo cual permite que el estudiante identifique las fortalezas y debilidades de las estrategias que está utilizando y comprender en qué aspectos necesita mejorar (Zimmerman, 2002).

Mediante este proceso de autoobservación le permite detectar distracciones, corregir errores a tiempo y ajustar sus acciones según lo que va observando. En esta etapa suele usar apoyos como organizadores gráficos,



resúmenes, autoinstrucciones y prácticas de repaso,

que le ayudan a mantener un avance ordenado, lo cual también se expresa en conductas concretas como organizar el tiempo, cuidar el ambiente de estudio y pedir ayuda cuando resulta necesario (Zimmerman, 2002). Por otra parte, Fuentes y Rosário (2013) destacan que el docente cumple un papel mediador en esta fase, porque estas estrategias no aparecen por sí solas en todos los estudiantes, sino que pueden enseñarse y fortalecerse con orientación y apoyos graduales. Desde su propuesta, la “orientación metacognitiva” y el uso de “andamiajes” ayudan a que el estudiante tome conciencia de cómo aprende y qué decisiones está tomando. En esa misma línea, señalan el valor del diario de aprendizaje, donde el estudiante registra lo que hizo, cómo se sintió y qué resultados obtuvo, lo cual coincide con la idea de autoobservación descrita por Zimmerman.

La capacidad de controlar y regular el propio comportamiento y las estrategias de aprendizaje es esencial en la autorregulación. Boekaerts y Corno (2005) indican que la autorregulación implica que los estudiantes sean capaces de controlar y regular sus propias emociones y motivaciones para mantener el compromiso con su aprendizaje; también menciona que los estudiantes enfocan sus esfuerzos en controlar y regular dos aspectos que consideran importantes, el desarrollo de sus habilidades cognitivas y sociales, como también mantener el bienestar emocional dentro de lo razonable.

Finalmente, en la fase de autorreflexión el estudiante revisa lo que hizo y evalúa su propio desempeño. En este proceso observa los resultados que obtuvo y busca explicar por qué le fue bien o por qué tuvo dificultades, atribuyendo esos resultados a causas concretas. La manera en que interpreta su rendimiento influye de forma directa en su motivación y en lo que cree sobre sus capacidades, porque puede sentirse más seguro o, por el contrario, desanimarse si concluye que no es capaz (Schunk, 2012). Por otra parte, Zimmerman (2002) señala que esta fase incluye dos componentes importantes: la autocrítica y la autorreacción. La autocrítica aparece cuando el estudiante compara su desempeño con el de otra persona o con su propio desempeño anterior, lo cual le permite ubicar avances y retrocesos. Asimismo, la autorreacción se relaciona con lo que siente frente a su resultado, como satisfacción, frustración o preocupación, emociones que influyen en su conducta posterior y en sus ganas de seguir aprendiendo (Zimmerman, 2002). De este modo, esta fase ayuda a fortalecer la metacognición, porque el estudiante no solo mira el resultado final, sino que entiende qué decisiones le funcionaron y cuáles necesita cambiar.

Además, una práctica útil en esta fase es el análisis de errores, puesto que te permite identificar con claridad dónde se equivocó y qué puede mejorar. Igualmente, atribuir el rendimiento de forma funcional, por ejemplo, asociar un buen resultado al esfuerzo y a la constancia más que a la suerte, favorece una motivación más estable y una mentalidad orientada al crecimiento (Dweck, 2006). La retroalimentación también cumple un papel importante, porque refuerza lo aprendido, aclara lo que falta ajustar y facilita que el estudiante plantee nuevos objetivos con mayor precisión (Panadero y Alonso-Tapia, 2013).

En conclusión, todas las estrategias anteriormente descritas ayudan a que los estudiantes se conviertan en aprendices más autónomos, eficientes y responsables de su propio proceso de aprendizaje. Es importante indicar que estas estrategias no se aplican de manera aislada, sino que interactúan entre sí para favorecer y potenciar la regulación de aprendizaje.

Asimismo, es relevante el rol que cumple el docente en promover y fomentar el uso de estrategias de autorregulación; así como brindar un ambiente donde los estudiantes se sientan seguros y tengan la oportunidad de aplicar estas estrategias con la finalidad de lograr un aprendizaje más significativo y autónomo.

1.1.3. Estrategias que potencian la autorregulación del aprendizaje

Estrategias Cognitivas

Según Pintrich y De Groot (1990), existen dos componentes o estrategias principales dentro de la dimensión cognitiva: Las estrategias metacognitivas y las estrategias de aprendizaje, comprensión y recuerdo.

Estrategias Metacognitivas: Hace referencia a la capacidad del estudiante para organizar, supervisar y ajustar su propio proceso de aprendizaje.

En la planificación: El estudiante debe fijar objetivos, recuperar conocimientos previos y elegir una ruta a seguir.

En el monitoreo: El estudiante evalúa su nivel de comprensión y lo que ha logrado en el desarrollo de la tarea asignada.

En la regulación o control: El estudiante realiza cambios necesarios en las estrategias que ha utilizado con la información obtenida en la etapa de monitoreo.

Estrategias de Aprendizaje, Comprensión y Recuerdo: Comprende las diversas maneras en que el estudiante usa para tratar la información, entenderla y ayudar a la construcción de conocimiento. Estas estrategias se componen de la siguiente manera:

Estrategias de Elaboración: Capacidades mentales para vincular conceptos nuevos con conocimientos previos ya adquiridos, lo que facilita un aprendizaje significativo y eficaz.

Estrategias de Organización: Capacidades mentales para reestructurar la información con el objetivo de hacerla más comprensible y fácil de recuperar.



Principalmente, están formadas por la elaboración de mapas conceptuales, de diagramas, de tablas comparativas y la categorización o clasificación de la información.

Estrategias de Repaso y Ensayo: Capacidades cognitivas que permiten, por una parte, consolidar el aprendizaje y, por otra, asegurar que el nuevo conocimiento sea almacenado en la memoria de largo plazo. Algunos ejemplos son la autoevaluación, la aplicación práctica de los nuevos conocimientos, la revisión, las técnicas del repaso espaciado y el enseñar a otros.

Estrategias Afectivas/Emocionales

El estudiante debe activar y mantener estrategias para gestionar adecuadamente su nivel de motivación (autoeficacia entre otras) y el estado emocional antes y durante su proceso de aprendizaje.

a) Potenciación de la autoeficacia: Es la convicción que el estudiante tiene de poder alcanzar resultados favorables, por lo cual hará que el estudiante se sienta motivado. Zimmerman et al. (2005) sostiene que la creencia de la propia habilidad para gestionar su aprendizaje, conocida como la autoeficacia autorregulatoria, sirve como puente entre el esfuerzo realizado y el éxito. Es fundamental que el docente fortalezca esta creencia en el estudiante, ya que el esfuerzo por sí solo no es suficiente para alcanzar sus objetivos.

b) Gestión de las emociones: Hace referencia a la puesta en marcha de estrategias adecuadas para regular las emociones - tanto positivas como negativas - con el objetivo de beneficiar en el proceso de aprendizaje. Factores importantes como el control emocional y el valor de la tarea.

Control Emocional: Según Pintrich y De Groot (1990) es la capacidad de autorregular las emociones negativas (aburrimiento, frustración, miedo, ansiedad, etc.) que puedan perjudicar el proceso de aprendizaje en las tres fases. Un estudiante autorregulado puede reconocer el pánico o el miedo y, por ejemplo, tomar un respiro profundo y abordar las tareas complejas más tarde. Cuando los estudiantes emplean sus emociones negativas como señales de alerta, los estudiantes pueden tomar decisiones más adecuadas en el contexto escolar, favorecen a un clima de aula positivo y ayudan a alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

Valor de la Tarea: Se refiere a la propia idea inicial que el estudiante da a una tarea, lo que influirá en la cantidad de esfuerzo y recursos que tendrá a bien aportar. Por ejemplo, cuando una tarea de ciencias está asociada a un problema de salud de su entorno inmediato, el estudiante facilitará el incremento de la tarea, estará muy dispuesto a dedicarle más tiempo y serán mayores sus esfuerzos. Trabajar este recurso en las tareas, los proyectos y las evaluaciones es básico para facilitar el poder de la motivación y del afecto frente a la apatía, al desinterés.

Estrategias conductuales y de contexto

La autorregulación del aprendizaje es un proceso fundamental que permite a los estudiantes ser agentes activos y autónomos. Como ya se mencionó, este proceso multidimensional aborda de una manera simultánea e integral los procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales, afectivos y primordialmente para este análisis, los procesos conductuales y contextuales. Cuando los estudiantes aprenden a autorregular su conducta, hay menos conflictos en el aula, se mejora la convivencia y se afianzan los vínculos interpersonales. Esto es respaldado por Casassus (2008) en la cual sostiene que un clima de aula positiva se genera a partir de relaciones positivas entre alumnos, basados en la justicia, respeto y la colaboración. El estudiante debe enfocarse también, en su proceso de aprendizaje, en la regulación de su entorno o contexto físico, la regulación del entorno social y la regulación del tiempo.

La regulación del entorno físico se refiere a la habilidad que tiene el estudiante para organizar su ambiente de estudio con el propósito de mejorar su concentración y reducir las distracciones. Por ejemplo, durante su tiempo libre el alumno busca un lugar silencioso o antes de iniciar su tarea verifique tener todos materiales necesarios, para evitar demoras innecesarias.

La regulación del entorno social se refiere a la capacidad del estudiante en relacionarse con sus compañeros y docentes, buscando favorecer su aprendizaje. El aprendiz debe identificar el momento oportuno para pedir apoyo y la forma adecuada de solicitarlo ya sea a sus compañeros más competentes o a su mentor mediante la retroalimentación para aclarar sus dudas.

La regulación del tiempo es la capacidad de organizar y gestionar el tiempo de manera eficiente. Una gestión disciplinada del tiempo ayuda a gestionar las emociones negativas y a disminuir las distracciones. Algunas estrategias podrían ser la fragmentación de espacios de estudio y descanso en un medio visual (físico o digital) o el uso de una agenda personal para registrar pendientes y fechas importantes.

1.2. Condiciones para la autorregulación del aprendizaje

Promover la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de primaria no es un proceso espontáneo ni automático. Esta capacidad permite al alumno planificar lo que va a hacer, supervisar cómo va aprendiendo y corregir o ajustar su camino cuando es necesario (Zimmerman, 2002); se aprende con el tiempo y, sobre todo, con el apoyo adecuado.

En este sentido, el desarrollo de la autorregulación no puede entenderse como una capacidad que surge de manera natural con la madurez, sino como una competencia que se construye gradualmente en un entorno educativo intencionalmente estructurado. Esto implica que el profesorado debe crear condiciones pedagógicas, cognitivas y emocionales que favorezcan el aprendizaje autónomo, estas condiciones no solo facilitan el trabajo diario, sino que preparan un entorno donde la autorregulación puede crecer y fortalecerse.

Para ayudar la autorregulación del aprendizaje, resulta clave que el aula sea un espacio emocionalmente seguro. Perry (1998) sostiene que, cuando el estudiante siente que puede equivocarse sin ser juzgado, se anima a probar, revisar lo que hizo y hacerse responsable de sus decisiones. Esto quiere decir que los errores dejen de ser vistos como fracasos, sino como una valiosa oportunidad para aprendizaje. Al percibirlo de esta manera, el estudiante tendrá menos temor al castigo y evitamos afectar su pensamiento crítico. En esta línea, Boekaerts y Corno (2005) señalan que cuando un estudiante percibe un ambiente seguro, reconoce con mayor claridad sus pensamientos y sus emociones durante su aprendizaje, esto le permite tomar mejores decisiones al realizar una tarea o solucionar un problema. De esta manera, la autorreflexión se vuelve más espontánea y ayuda a ajustar las estrategias de acuerdo a lo que mejor le funcionan. Así mismo, una condición clave para fomentar la autorregulación dentro del aula es necesario un entorno adecuadamente organizado, pero a la vez flexible. Los investigadores antes mencionados mencionan que el docente aporta organización al brindar las rutinas, normas claras y precisas, de forma que el estudiante esté informado de aquello que se espera en el desarrollo de la actividad propuesta. Además, es necesario generar espacios de autonomía que ayuden al estudiante tomar decisiones propias, hacerse cargo de responsabilidades y tomar parte activa en su proceso de su aprendizaje. De forma parecida, Reeve y Jang (2006) mencionan en que los contextos que favorecen la autonomía ofrecen orientación y soporte, sin aplicar un control extremo en los estudiantes, en donde el docente guía, escucha lo que el estudiante necesita, propone alternativas y reconoce su iniciativa. Así, el ambiente se caracteriza no por ser rígido, sino por la claridad y el acompañamiento, lo que aumenta la motivación intrínseca y la autorregulación.

También Zimmerman (2002) resalta que una de las condiciones principales para el desarrollo de la autorregulación es la formación de una cultura de aula que pone en primer lugar el esfuerzo y el proceso de aprendizaje en relación a los logros obtenidos. Según Zimmerman, cuando el estudiante adopta una mentalidad centrada solo en el rendimiento, suele enfocarse en obtener buenas notas. Sin embargo, este enfoque puede desmotivarlo si no logra resultados rápidos, ya que interpreta el error como una señal de incapacidad. En cambio, resulta distinto cuando se valora el esfuerzo y el proceso, el estudiante entiende que aprender toma tiempo y que las dificultades forman parte natural de la mejora. De este modo, reconoce que avanzar depende más de su constancia y de las estrategias que aplica que de un resultado inmediato. Esto, por tanto, es una forma de impulsar el aprendizaje, y favorece la motivación intrínseca, pues el estudiante ya ve que el valor de su trabajo reside en la mejora que le permite y no sólo en conseguir una recompensa externa como puede ser la calificación o el reconocimiento. Este planteamiento va de la mano del propuesto por Dweck (2006) dentro de la mentalidad de crecimiento al considerar que las habilidades y la inteligencia pueden ser desarrolladas con esfuerzo y constancia. De este modo, cuando el estudiante llega a obtener reconocimiento por su esfuerzo, se siente inclinado a pensar que los errores constituyen oportunidades para mejorar lo que, por cierto, refuerza su resiliencia y su dedicación hacia sus metas. Del mismo modo, también esta clase de retroalimentación incita a realizar autovaloraciones puesto que permite que el estudiante vuelva sobre sus formas de trabajo y adapte aquellas en el momento que lo necesite lo cual, a su vez, favorece la autorregulación.

Finalmente, es conveniente hacer crecer una relación docente - alumno, la cual será afectuosa y congenial, y en la cual el profesor dará indicaciones o apoyará, pero no tomará las decisiones en lugar del alumno. Estas condiciones son componentes del contexto educativo y no sólo técnicas aisladas, ya que, al estar presentes, hacen factible que las estrategias de autorregulación sean asimiladas y duraderas en el tiempo. Como indican Boekaerts y Corno (2005), el seguimiento docente debe tomar en cuenta la parte emocional y cognitiva, pero sin anular el papel activo del alumno; dado que se busca empoderarlo y no dirigirlo por completo. Desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, Deci y Ryan (2000), afirman que

los vínculos sociales que son significativos, que satisfacen las necesidades de independencia, competencia y pertenencia, son importantes en la motivación intrínseca y, por lo tanto, en el aprendizaje autorregulado. Cuando los estudiantes creen que el docente confía en sus capacidades, que les da apoyo sin imponerse y que se interesa por ellos, desarrollan unas mayores intenciones de participar, de establecer sus propias metas y de persistir en la tarea.

1.3. Importancia de la autorregulación de aprendizaje en la educación primaria

Adquirir las distintas habilidades de aprendizaje autorregulado en sus 3 etapas (planeación, ejecución y reflexión) mejora el rendimiento académico de los estudiantes según Peeters et al. (2014). La mayoría de los estudiantes autorregulados demuestran una amplia comprensión de los contenidos y en base al uso de las mejores estrategias, pueden resolver los distintos desafíos y tareas propuestas en cada actividad desarrollada en el aula.

Ochoa, R.



F. (2000) sostiene que un concepto íntimamente ligado a la autorregulación del aprendizaje es la metacognición, una habilidad que debe adquirir todo estudiante autorregulado y de ahí su importancia.

La metacognición es un punto crucial porque permite conectar el saber del estudiante con su actuar en la solución de un desafío, tarea o problema, en la cual involucra regular sus procesos cognitivos y de aprendizaje para el logro exitoso de sus metas académicas.

Otro factor de importancia de ser un aprendiz autorregulado es la formación de estudiantes con pensamiento crítico. Según, Bernal et al. (2019) El pensamiento crítico es el proceso metacognitivo que implica enriquecer el conocimiento mediante el cuestionamiento de lo planteado en las tareas o actividades, así como en la resolución de los problemas. Es así que la metacognición tiene un papel imprescindible en el monitoreo y control de las capacidades cognitivas que son propios del pensamiento crítico (análisis, inferencia y evaluación).

Un factor adicional en la importancia de implantar la autorregulación del aprendizaje en la escuela es que exige involucrar, no solo a la plana docente en esta labor, sino también a la institución educativa y a la familia en el acompañamiento académico. Esto se hace con miras a formar estudiantes autónomos y mejor regulados conductual y emocionalmente (Jaramillo et al., 2024).

Otro punto de importancia de implantar la autorregulación del aprendizaje en la educación infantil, es porque se dan las bases de formación de los estudiantes autorregulados, que es el de ir adquiriendo las competencias del manejo emocional, de la gestión de rutinas y de reflexión. Varona et al. (2023) sostienen que la escuela es un espacio oportuno para fomentar y generar vínculos positivos entre los estudiantes y entre estos y los docentes. Justamente, la práctica educativa de la autorregulación del aprendizaje se presta a ello, al basarse en entornos colaborativos, motivacionales y metacognitivos que caracterizan el aprendizaje autorregulado.

CAPÍTULO II

EL CLIMA DE AULA POSITIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

2.1. Definición de clima de aula positivo

El clima de aula se concibe como un conjunto de factores emocionales, sociales, pedagógicos y organizativos que configuran el ambiente donde ocurre el proceso educativo. Más allá de un lugar físico, se refiere a un concepto dinámico, que surge de la relación entre docente y estudiante, así como de las reglas, valores y prácticas cotidianas. Para los investigadores Fraser (1986) y Anderson (1982), el clima de aula positivo debe darse como un enfoque total de cómo se percibe el ambiente de aprendizaje y cómo a su vez afecta en el rendimiento académico, la motivación y el bienestar estudiantil. En consecuencia, no se trata de una noción solo conceptual, sino de una experiencia real y comprobable que los alumnos experimentan cada día.

Desde un punto de vista motivacional, Pintrich (2000, 2003) sugiere que un clima de aula positivo promueve la autonomía, la competencia y la interconexión emocional. Cuando los alumnos notan al aula como un entorno seguro, participativo, colaborativo y activo se desarrolla la capacidad de autorregulación. La asertividad es comprendida como la administración consiente de los procesos intelectuales, emocionales y conductuales porque estas están estrechamente asociados al aprendizaje. Este enfoque es apoyado por Zimmerman (2001) y por Boekaerts y Corno (2005), quienes aseguran que el clima de aula positivo puede permitir o bloquear el uso de estrategias autorreguladoras, dependiendo casi a ultranza del nivel de apoyo, forma y devolución que el docente proporciona. Mejor dicho, el clima de aula positivo no solo afecta en el aprendizaje de los alumnos, sino también en cómo adquieren conocimiento y cómo se sienten ante el proceso educativo.

Rosário et al. (2014) y Fuentes y Rosário (2013) ahondan en la función del maestro como intermediario del clima de aula positivo. Sus análisis señalan que los docentes que promueven la seguridad, la autorreflexión y la valoración del esfuerzo, aportan tanto en asuntos académico como a su autoimagen de cada alumno. A manera de complemento, Panadero y Alonso-Tapia (2014) y Schunk (2012) sostienen que el clima del aula positivo debe comprenderse como un promotor del aprendizaje autorregulado, en especial en marcos o entornos integradores y con variedad de formas de aprendizaje.

En una forma complementaria, Trías y Huertas (2020) afirman que un clima favorable insta la autonomía estudiantil y la participación con un análisis crítico, lo cual coincide con la perspectiva del Ministerio de Educación (2012), que estimula climas escolares seguros, integradores y anímicamente positivos como argumento del aprendizaje integral. Así mismo, Hamre y Pianta (2006) consideran que el clima positivo favorece a que los estudiantes se identifiquen y se hagan parte del grupo, desarrollando así sus destrezas socioemocionales, aspecto importante para su bienestar y progreso en la escolaridad. Según Casassus (2004) indica que el clima positivo no puede entenderse de forma separada del entorno cultural y social, porque un ambiente educativo real debe contribuir,



a la igualdad, el respeto, el asertividad,

aportando tanto al aprendizaje como a la formación personal.

Aunque es un tema bastante trabajado por los profesionales especialistas e incluso un tema poco triado, el clima de aula se define desde miradas distintas. Fraser (1986) y Anderson (1982) lo explican como una percepción compartida que se forma a partir de la experiencia cotidiana de cada estudiante. En cambio, Casassus (2004) y Chaux (2012) lo entienden como una construcción social que está más ligada a normas, relaciones de poder, costumbres y condiciones del contexto. De este modo se aporta herramientas más útiles para evaluar lo que ocurre en el aula, mientras la otra permite comprenderlo de manera más crítica y cambiante.

Asimismo, en relación con la autorregulación, los investigadores Pintrich (2000, 2003), Zimmerman (2001) y Schunk (2012) señalan que un clima de aula positivo favorece la autonomía y la motivación, lo cual facilita el aprendizaje. Por otra parte, los autores Panadero y Alonso-Tapia (2014) y Fuentes y Rosário (2013) plantean que también sucede a la inversa, ya que son los estudiantes con mayor autorregulación quienes que son los que tienen mayor participación activa y manejo emocional, contribuyen a mejorar el clima del aula. En general, se puede concluir que la autorregulación y el clima de aula poseen un vínculo mutuo o interdependiente, con una retroalimentación permanente, lo que demanda la necesidad de un abordaje educativo de manera transversal.

Desde un lado más emocional, Trías y Huertas (2020) sostienen que el clima se cimenta básicamente a través de la convivencia, apoyadas en el respeto, la empatía y el asertividad. Se puede decir que, mediante este enfoque, el vínculo emocional se transforma en la base del aprendizaje importante. Dicho de otra manera, Rosário et al. (2014) y Boekaerts y Corno (2005) resaltan lo valioso del clima como un lugar clave para el desarrollo de la autorregulación, la llave está en promover condiciones que faciliten el pensamiento planificado y el compromiso académico. Ambos enfoques, aunque ubicados en aspectos diferentes, una emocional y otra cognitiva y estas a su vez son complementarias entre sí, para la comprensión total del asunto en cuestión.

Cazden (2001) y el Ministerio de Educación (2012) amplían el análisis al resaltar el clima de aula positivo como parte de un todo cultural más amplio. La homilía del maestro, las leyes institucionales y los lineamientos escolares determinan también las vicencias de aprendizaje. En oposición, especialistas como Zimmerman (2001) o Schunk (2012) conservan un paradigma más micro, enfocado en el aula y en la interacción docente-alumno.



Esta diferencia nos invita a pensar sobre el papel determinante de la acción catedrática: ¿Es posible transformar el clima sin respaldo organizacional?

Si bien el aula es un espacio clave de intervención, se necesita coherencias políticas de apoyo, entre los procedimientos pedagógicos y los lineamientos escolares para fomentar y mantener un clima educativo saludable y permanente.

En conclusión, el clima de aula es un concepto amplio que reúne varios aspectos que se viven cada día en la escuela, como en la parte emocional, cognitivo y organizativo, por ello no se puede entender solo desde un punto de vista, ya que influyen tanto la manera en que las personas se relacionan como las condiciones que ordenan la vida en el aula. Asimismo, los enfoques teóricos, desde los más psicológicos hasta los más sociológicos, mencionan que no se deben ver como opuestos, sino como miradas que se completan entre sí. De este modo, mejorar el clima de aula implica reconocer la importancia de la autonomía del estudiante, el vínculo emocional con los demás, la forma de enseñar y el contexto institucional que sostiene el trabajo pedagógico.

2.1.1. Características de clima de aula positivo

El clima de aula representa un elemento de importancia en la enseñanza y el aprendizaje del estudiante, dado que condiciona de manera directa la motivación, el desempeño académico y el bienestar emocional del alumno. Normalmente, no aparece de forma espontánea, sino que se muestra como el resultado de una intervención pedagógica planificada, que presta atención a la convivencia, la participación y la regulación de las emociones. De igual forma, Romero y Caballero (2008) definen el aula como un reducido espacio social donde se reproducen valores y clases de relaciones que se dan en la sociedad, brindando a la escuela la posibilidad y la responsabilidad de construir espacios acogedores, que incentivan el respeto mutuo y el apoyo entre todos. De este modo, un clima positivo no solo apoya el aprendizaje, sino que también educa para la vida, la convivencia y la ciudadanía democrática (Bisquerra, 2003).

Por otra parte, un clima de aula positivo se construye día a día a partir de las relaciones que hay entre docentes y estudiantes. Estas relaciones se sostienen en el respeto, la empatía y la colaboración mutua. Según Chaux (2012), el cuidado en las relaciones implica que todos se interesen genuinamente por el bienestar del otro y desarrollen vínculos de calidez, afecto y comunicación abierta. Así, el estudiante puede expresar sus ideas, emociones y desacuerdos sin temor, lo que refuerza su sentido de pertenencia y su seguridad emocional. En este contexto, el docente asume una actitud empática, escucha de manera activa y modela un trato respetuoso, por lo que reconoce las emociones y puntos de vista del estudiante, se convierte en mediador de vínculos positivos que sostienen la convivencia y facilitan el aprendizaje.

Asimismo, la presencia de normas claras y coherentes contribuye a organizar la vida del aula, y que estas normas deben ser conocidas, comprendidas y aceptadas por todos, de modo que el orden no se viva como imposición, sino como un acuerdo compartido. Los autores Romero y Caballero (2008) inciden en que el clima social de aula se da en el momento que las normas coinciden entre ellas, las prácticas didácticas y la vida cotidiana. Cuando las normas no son impuestas sino construidas democráticamente, el alumno no sólo ocupará una posición del sujeto que participa en el proceso de socialización como parte del grupo, sino que también asume la responsabilidad, así como también va aumentando su autonomía personal, lo que representa un componente esencial para contribuir a una convivencia democrática. En este proceso el orientador acompaña la construcción de las normas, ayuda a comprender la finalidad para la que se crean y se ocupan y se asegura de que estas se cumplan de forma justa y constante de una forma que favorezca la convivencia escolar.

Además, la comunicación abierta y el diálogo permanente son aspectos esenciales de un clima de aula saludable. El intercambio respetuoso de ideas y la escucha activa ayudan a prevenir conflictos y a resolverlos de manera constructiva. En este sentido, Bisquerra (2003) sostiene que la educación emocional favorece la autorregulación, la escucha y la empatía, puesto que son habilidades necesarias para mantener relaciones sanas, así como el docente que es un medio facilitador del diálogo, procura que todas las voces tengan espacio y sean valoradas. En conclusión, se puede afirmar que la comunicación no solo transmite información, sino también genera vínculos, empatía con la diversidad; aprendizajes que van más allá de los contenidos curriculares.

Las actividades participativas y cooperativas también son claves en un clima de aula positivo, porque colocan al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Romero y Caballero (2008), afirman que el trabajo grupal, el diálogo y la cooperación aumenta el pensamiento crítico y la convivencia. De igual forma, Carbonero, Martín-Antón y Reoyo (2011) destacan que los docentes que usan estrategias motivadoras logran mayor implicación del alumnado y un mejor ambiente en el aula. Cuando el profesor comparte el protagonismo, organiza actividades cooperativas y aprende junto a sus estudiantes, favorece un clima donde se aprende con otros y de otros, y donde la participación se vuelve una experiencia diaria y significativa.

El reconocimiento de la diversidad y la inclusión constituye otra característica clave. Un clima del aula saludable entiende la diversidad de las diferencias individuales, culturales, cognitivas y emocionales como oportunidades para el aprendizaje colectivo. De esta manera, el Ministerio de Educación del Perú (2012) resalta que las instituciones deben procurar entornos que sean acogedores, sin discriminación, y donde todo el estudiantado se encuentre bien integrado en la comunidad. En este sentido, el docente tiene un papel fundamental en la adaptación de sus estrategias, en atender la diversidad y en mostrar una mirada plural, dignificando a cada persona, incluir es dejar que participen, que aprendan, que se sientan valorados por los otros y por sí mismos.

Por último, fomentar el bienestar emocional y adaptar condiciones de seguridad, constituye un requisito indispensable para que los estudiantes se sientan protegidos y apreciados. Bisquerra (2003) sostiene que la construcción de competencias emocionales, actúa como un elemento de protección ante conductas de riesgo y un medio para construir bienestar. De igual manera, cuando los estudiantes se sienten apoyados y perciben un contexto emocionalmente seguro, se puede ver un aumento significativo en su motivación y rendimiento académico aumentan (Carbonero et al., 2011).

2.1.2. DIMENSIONES DE UN CLIMA DE AULA

El clima de aula es un constructo multidimensional vital que afecta el bienestar socioemocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Según Evans et al. (2009), este ambiente del aula se puede comprender a través de la interacción de tres dimensiones fundamentales que abordan los aspectos académicos, organizacionales (manejo) y afectivos (emocionales) del proceso educativo. Los autores proponen que el clima no engloba un elemento único, sino que posee una naturaleza multidimensional que se manifiesta en la manera en cómo los estudiantes perciben y experimentan estas tres dimensiones dentro del entorno de aprendizaje.

Dimensión Académica

Esta dimensión se relaciona con los elementos curriculares y pedagógicos del ambiente de aprendizaje. Se centra en la percepción del estudiante sobre la claridad de las metas y los criterios de evaluación, la relevancia del contenido y la naturaleza de la instrucción.

Elementos Curriculares ("el qué aprenderán"): Abarcan las metas de aprendizaje (lo que se espera que el estudiante aprenda al final de la clase); el contenido (el tema específico de la enseñanza); el tipo de evaluación (los métodos utilizados para medir el aprendizaje) y los estándares (criterios de evaluación) para saber si el alumno ha logrado las competencias y las metas de aprendizaje.

Elementos pedagógicos ("el cómo se aprende"): Comprenden las distintas formas en que se desarrolla el proceso de enseñanza en el aula. Esto incluye las distintas formas que utiliza el docente para explicar los contenidos, los materiales didácticos que usa para facilitar el aprendizaje, así como el tipo de interacción que se da entre el profesor y los estudiantes, ya sea a través de la exposición o del diálogo. Asimismo, se considera el andamiaje, comprendido como el apoyo temporal que brinda el docente cuando el estudiante presenta dificultades para realizar una actividad, el cual se va retirando gradualmente a medida que el alumno adquiere mayor autonomía.

Dimensión de Manejo

Esta dimensión se relaciona con la claridad en las reglas, el estilo de disciplina y la organización que el docente utiliza para mantener el orden y la productividad en el aula. Se centra en la gestión del comportamiento y el uso eficiente del tiempo.

Claridad en las reglas: Involucra la consistencia en la aplicación de las normas de convivencia, asegurando un ambiente predecible (las consecuencias de un incumplimiento de la norma deben ser siempre las mismas para toda el aula).

Estilos de disciplina: se relacionan con la manera de actuar del docente ante conductas inadecuadas en el aula. En lugar de sancionar o castigar al estudiante, se busca encaminarlo en el control de su comportamiento, estimulando la autorregulación y la reflexión de las acciones que realiza.

Organización: Se refiere a la manera en la que el docente plantea y gestiona su desarrollo, incluyendo aspectos tales como el uso del tiempo, las pausas entre las actividades, los recursos didácticos que haya a su disposición. Una adecuada organización del aula permite disminuir tiempos innecesarios de distracción y aprovechar mejor el tiempo de aprendizaje. Asimismo, disponer espacios definidos para los materiales y establecer procedimientos claros para la entrega y el recojo de los libros o actividades, contribuye a mantener a los estudiantes atentos y comprometidos con su proceso educativo.

Dimensión Emocional

Esta es la dimensión afectiva del clima, que describe la calidad de las relaciones o vínculos interpersonales y el tono emocional general que prevalece en el aula. Abarca temas como el apoyo del docente, la cohesión de pares y la justicia-equidad.

Apoyo del Docente: Es la percepción que tiene el alumno sobre la preocupación, el respeto, la empatía y la amabilidad que el profesor les brinda como individuos. El apoyo emocional es lo que le da seguridad al estudiante, para que este se atreva a intervenir y participar en su aprendizaje, interactuar o cohesionarse con sus pares y docentes, sin el temor a ser ridiculizado o juzgado negativamente.

Cohesión entre pares: El nivel de compañerismo, de cooperación y de respeto que existe entre los estudiantes; para que el clima emocional sea favorable, el alumno tiene que sentirse parte de un grupo o bien de una comunidad que puede ser la familia, la escuela o de otros entornos sociales. Para ello es importante desarrollar actividades y/o proyectos de manera colaborativa (es decir, proyectos en términos generales, tanto en cuanto a tareas académicas como en el espacio que queda fuera de la clase) para favorecer el desarrollo de habilidades sociales y la mejora de la convivencia escolar.

Justicia y equidad: Hace mención a la forma en que han develado los alumnos la manera en la que se les trata por parte de sus profesores, en especial la forma en que aplican las normas de convivencia, como resolver los conflictos que surgen y la forma en la que son evaluados [...] la equidad (dar un trato justo, según las necesidades del alumno) proporcionan al aula una adecuada respuesta predecible, segura y operativa, siendo que sin equidad y sin justicia rompe la confianza y el respeto, no solo de los alumnos hacia el profesor/a, sino también de un alumno hacia otro. Por ejemplo, que exista un alumno favorito en el trato del docente genera la percepción, por parte del resto de estudiantes, de falta de justicia y equidad, con la gran posibilidad de que se convierta en un clima de aula negativo y tóxico.

2.2. Condiciones para un clima de aula positivo

Casassus (2008), en su trabajo sobre el clima escolar, sostiene que las relaciones o vínculos son el núcleo que define el clima, enfocándose en la calidad de los vínculos entre los actores (profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-materia y el profesor consigo mismo). Las dimensiones de Evans et al. (2009) funcionan como mecanismos o contextos a través de los cuales estas relaciones se manifiestan, se nutren o se deterioran. Las condiciones para generar un clima de aula positivo, según Casassus (2003) y Evans et al. (2009), se podrían agrupar en las siguientes categorías interdependientes:

Relación del profesor con la materia o el aprendizaje

Casassus (2003) sostiene que la gestión del aula debe enfocarse desde el punto de vista del interés del estudiante por la materia. Es decir, la materia a enseñar debe ser interesante, motivadora y desafiante para el alumno. Asimismo, el docente no solo debe conocer sus contenidos, sino también debe esforzarse en la manera de comunicar su tema, de forma clara, entretenida, participativa y colaborativa.

Boekaerts (2016) refiere que todas las actividades de clase en el aula deben ser interesantes y divertidas; si no fuera así, terminarían en el aburrimiento y desinterés en el aprendizaje. Para evitar lo último, el docente debe tener la capacidad para ajustar el currículo y su enseñanza con la finalidad de que la clase sea más útil, comprensible y que los alumnos se sientan más autoeficaces y competentes para realizar una tarea o proyecto.

b) Relación del alumno con la materia o el aprendizaje

La materia a presentar debe interesar a los estudiantes de manera intrínseca y no imponerse con la estructura de un currículo hecho por adultos, condicionando su aprendizaje, que a largo plazo no les será significativo y, por lo tanto, será olvidado con el tiempo. La idea es, según Casassus (2003), no sólo saber, sino también querer aprender la materia.

En este sentido, el proceso de aprendizaje debe suceder a partir del estudiante de una manera activa y no a partir del docente. El trabajo del docente es promover las condiciones posibles para que el proceso de aprendizaje ocurra en el alumno. La vinculación con el aprendizaje deberá darse con el disfrute de aprender explorando, con su participación en lo que deseen aprender.

c) Relación del profesor consigo mismo

Esta relación del docente consigo mismo consiste en la conciencia que debe tener sobre sí mismo, como mediador en la formación de niños y adolescentes en su práctica educativa. Es la dimensión para analizar profundamente sus metas, preferencias y emociones, pero también identificar honestamente sus defectos, inseguridades y miedos y, de esta manera, poder trabajarlos activamente.

Al enseñar, el docente transmite sus pensamientos y conocimientos, reflejando sus emociones en acciones y actitudes que, al final, divierten, motivan o, por el contrario, desmotivan, crean confianza o desconfianza, y generan seguridad o inseguridad en sus alumnos. Orts (2009) sostiene que la enseñanza es una actividad social, por lo que las destrezas sociales y emocionales deben ocupar un lugar primordial en el ejercicio de la profesión docente. Esto permite al profesional canalizar tanto las emociones propias como las ajenas, con el fin de desempeñar exitosamente su labor educativa.

d. Relación del docente con el alumno

Esta relación entre el docente y el alumno debe permitir que el alumno genere un ambiente de aprendizaje en el que sienta que sus acciones son respetadas y comprendidas por el profesor. Según Casassus (2003), es mejor que los estudiantes perciban que sus maestros juzgan que sus desempeños dependen de sí mismos y de sus propias capacidades; esto aumenta sus expectativas.

Los docentes deben ser emocionalmente competentes, lo cual significa que perciben la señal emocional detrás de los actos de los alumnos. El docente debe ir a la causa de la indisciplina (miedos, inseguridades, resentimientos, etc.), las cuales deberá tratar mediante un enfoque humanista, que consiste en comprender las emociones que están presentes en el ser humano en ese momento.

Para que exista conexión, es vital que el profesor sea genuino (que tenga conexión consigo mismo). Que sea una relación emocional consciente, es decir, que el docente tenga la competencia suficiente para conocer qué tipo de vínculo se requiere (cercano-lejano, suave o duro) y el momento oportuno para establecerlo.

e. Relación que se da entre los alumnos

Esta dimensión o relación entre los alumnos debe darse en un medio de un clima de confianza mutua y, con la finalidad de hallar este clima, el docente pondrá su foco en las interacciones emocionales entre los estudiantes. Para esto, es necesario activar la participación de los alumnos que les brinde la oportunidad de negociar y proponer lo que le hace sentido aprender. Es decir, enfocarse en una enseñanza-aprendizaje individual y colectiva, haciendo cosas con los estudiantes.

El desarrollo de competencias emocionales en sus interacciones, por parte de los estudiantes, aparte de mejorar sus competencias sociales, también lo hará en su rendimiento académico. Un estudiante interesado en el punto de vista del otro, en el sentir de la interpretación personal de su par, promueve sus habilidades sociales y su éxito académico.

2.3. Importancia de clima de aula positivo

Un clima de aula positivo es clave para el desarrollo integral del estudiante, porque influye en lo que siente, en cómo se comporta y en su disposición para aprender. Casassus (2008) señala que la calidad del clima escolar se nota en la confianza y el respeto que se vive dentro del aula. En esa misma línea, Fraser (1986) indica que un ambiente organizado y a la vez cálido suele aumentar la participación y la motivación. Por lo tanto, no se trata de un aspecto secundario, sino de la base que permite que el estudiante se sienta seguro, valorado y con ganas de aprender.

Desde el lado socioemocional, se puede decir que un buen clima ayuda a que el estudiante pueda expresar sus emociones de manera adecuada y mantenga una estabilidad afectiva. Bisquerra (2003) sostiene que los entornos seguros facilitan la empatía y el manejo emocional. Asimismo, Hamre y Pianta (2006) muestran que cuando la relación entre docente y estudiante se construye con respeto y apoyo se logra mejorar el compromiso y disminuyen los conflictos. Por lo tanto, nos permite comprender que el clima del aula no solo impulsa aprendizajes académicos, sino que también forma al estudiante en lo emocional y favorece el bienestar cotidiano.

En cuanto a la convivencia, un clima positivo favorece la relación entre compañeros/as y al mismo tiempo disminuye la tensión grupal. De la misma manera lo argumenta Chaux (2012) afirmando que la "situación cooperativa es febrilmente antagónica con las conductas agresivas", además, tal y como afirman Romero y Caballero (2008), la comunicación asertiva y las estrategias participativas tienen un efecto positivo en la integración y la implicación de los alumnos. Y, en suma, todo ello pone de manifiesto que un buen clima provoca una mejor estabilidad del grupo, creando una mejor situación cooperativa y una mejor convivencia entre todos.

A nivel del aprendizaje, el clima de aula influye de manera directa en el rendimiento y en la motivación. Según Fraser (1986) cuando el estudiante percibe un ambiente organizado, cercano y democrático, aumenta su interés por aprender y participa más. De manera similar, Hamre y Pianta (2006) indican que el apoyo emocional del docente y una comunicación efectiva fortalecen la motivación y ayudan a que el estudiante se mantenga en la tarea, logrando que el clima de aula no solo sea visto como el escenario donde se aprende, sino como un factor que determina como el estudiante enfrenta los retos académicos y con qué actitud se relaciona con el aprendizaje.

Para resumir, cuando existe un buen clima en el aula, se aprende de forma directa desde el ámbito emocional, social y pedagógico. Si existe en el aula un clima donde se respeta a los demás, donde se trabaja en grupo y donde existe una buena comunicación, los alumnos se sienten en ocasiones más cómodos, más motivados y en disposición de relacionarse entre ellos; al mismo tiempo, el profesor se encuentra con un clima propicio para organizar mejor la clase, para cuidar de los alumnos de una forma más cercana y para llevar con más dinamismo la enseñanza del grupo. Con lo anterior, se pone de manifiesto que construir un buen clima de aula no depende en exclusiva de los recursos o del espacio físico, sino que depende principalmente de la voluntad del docente por orientar y acompañar al grupo. En tal sentido, el profesor es quien puede convertir el aula en un entorno de confianza y de avance, donde tanto aprender como convivir se entienden como acciones anudadas y unidas entre sí.

2.4 Aplicación



scielo.senescyt.gob.ec

<http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/catedra/v4n3/2631-2875-catedra-4-03-00074.pdf>

de



www.scielo.org.co

<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n2/v13n2a31.pdf>

estrategias de autorregulación del aprendizaje para un clima de aula positivo

Poner en práctica estrategias de autorregulación del aprendizaje

resulta esencial para construir un clima de aula positivo, pues ambos aspectos se encuentran estrechamente relacionados con la autonomía, la motivación y la gestión emocional. Cuando el estudiante desarrolla la capacidad de planificar lo que hará, controlar como va su progreso y analizar sus resultados, adopta una actitud más activa y responsable frente a su aprendizaje. Tal como sugiere Zimmerman (2000) y Pintrich (2003), la autorregulación estimula al estudiante a convertirse en el protagonista de su proceso de aprendizaje, de esta manera, aumentará su creencia de ser capaz de lograr sus metas y fortalecerá su sentido de pertenencia dentro del aula. Todo ello promueve que el estudiante sienta mayor ánimo para colaborar con otros, también favorece el respeto mutuo y el bien común dentro del aula.

De igual manera, si el docente se esfuerza por incentivar la autorregulación en sus estudiantes, no solo se limita a transmitir contenidos, sino también lo orienta para que maneje mejor sus emociones, sus conductas y sus relaciones con los otros, creando así un ambiente más empático y con mayor seguridad. De esta manera, las estrategias autorreguladoras se transforman en poderosas herramientas pedagógicas que mejoran el rendimiento académico y fortalecen la convivencia escolar, contribuyendo a un aula donde predomina la armonía, la confianza y el crecimiento conjunto.

Estrategias cognitivas para un clima colaborativo

Rosário et al. (2014) indican que, cuando el estudiante aprende a reflexionar sobre las estrategias que usa para estudiar, mejora su capacidad para decidir y gana autonomía. Por otra parte, Dweck (2006) indica que una mentalidad de crecimiento favorece encarar la tarea de aprender a partir de la perseverancia y confianza, ¡con lo que el estudiante puede llegar a entender que, con práctica y esfuerzo, puede ir mejorando! De esta manera, pensar acerca de cómo aprender no solo permite un mayor rendimiento, sino que, además, engendra un mayor compromiso y responsabilidad, de modo que aumenta el clima colaborativo en el aula. Finalmente, el docente que pone en práctica lo anterior ya no solo es quien transmite contenidos, sino que orienta al estudiante para que ordene su forma de trabajar, regule su conducta y aprenda a convivir con los demás. Siguiendo en esta línea, Boekaerts y Corno (2005) y Bisquerra (2003) subrayan que la importancia de este acompañamiento radica en que ayudará a mantener relaciones saludables y un mundo con ambientes emocionalmente seguros; por tanto, las estrategias de autorregulación también pueden ser consideradas recursos pedagógicos que implican el aprendizaje y la promoción del respeto, de la convivencia y la armonía dentro la comunidad escolar.

Estrategias motivacionales y emocionales para la convivencia

Boekaerts (2016) sostiene que las cogniciones y emociones actúan conjuntamente para determinar las acciones, mientras que Schunk (2012) refiere que la autorregulación implica la adecuada gestión emocional y el papel primordial de la motivación intrínseca.

En la labor docente, promover estrategias motivacionales en el estudiante –como una adecuada gestión emocional, el reconocimiento del esfuerzo y la celebración de logros personales, entre otras– antes y durante las clases, facilitará que la cultura de la autorregulación del aprendizaje que se desea fomentar pueda internalizarse eficazmente en los estudiantes (Schunk, 2012). Un estudiante motivado desarrollará la capacidad y la persistencia para aplicar estrategias de autorregulación, tanto individuales como colaborativas; por ejemplo, repasar el material de estudio, auto supervisar su progreso y, si es necesario, corregir las estrategias que no le resultan favorables. Todo esto fortalecerá su autoestima, autoeficacia y sus relaciones interpersonales, factores clave que contribuyen a un clima de aula positivo. Por su parte, Deci y Ryan (2000), desde el enfoque de la Teoría de la Autodeterminación (TAD), sostienen que el abordaje adecuado de las necesidades psicológicas innatas del ser humano –autonomía, competencia y vínculo– favorece no solo el bienestar personal, sino también el desarrollo social en pro de un entorno social constructivo (clima de aula positivo).



uvadoc.uva.es | Estrategias pedagógicas para la atención a la diversidad: Intervenciones eficaces en la educación musical para alumnos con Déficit de Atención e Hiperact...
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/80007>

Estrategias de Autorregulación Emocional y Motivacional para un Clima de Aula Positivo

Una propuesta de estrategias de autorregulación emocional



Documento de otro usuario

Viene de otro grupo

y motivacional

se encuentra en el trabajo de Deci y Ryan (2000), concretamente en lo relacionado con la satisfacción de las necesidades de vínculo y cuidado.

Busca la calidez, la atención genuina y la empatía.

La figura del docente tiene una importancia muy elevada como apoyo emocional, puesto que puede detectar los sentimientos de sus estudiantes y puede responder a ellos a su debido tiempo, en el sentido positivo como en el sentido negativo. En ese contexto, el estudiante necesita percibir que es valorado por lo que es, no solo por sus notas o por su conducta. De este modo, se crea una relación más humana, donde el aula se entiende como un espacio de aprendizaje y también de cuidado.

Esta estrategia emocional es importante porque separa el valor de la persona de su desempeño. En la práctica, el docente muestra un interés genuino por el estudiante y mantiene un trato respetuoso incluso cuando aparecen errores, bajo rendimiento o incluso conductas problemáticas. Esto difiere con la valoración condicionada, en la que únicamente cuando el estudiante alcanza el “éxito” se le otorga la atención, el afecto o el reconocimiento. Por consecuencia, cuando el alumno siente que al equivocarse no será rechazado, se muestra más abierto a participar, a perseverar, a no rendirse y a mantener el esfuerzo.

Esta valoración incondicional construye la seguridad psicológica del alumno. Un estudiante de bajo rendimiento académico debe ser tratado con equidad, es decir, con la misma dignidad, respeto y empatía que alguien que sobresale. Si este mensaje afectivo llega genuinamente al estudiante no sobresaliente, disruptivo o alienado –quienes a menudo son generadores de un clima de aula negativo o tóxico–, se establece un refugio emocional. Esta propuesta, resulta de gran importancia en alumnos que manifiestan desmotivación, se distancian del grupo o muestran conductas disruptivas, ya que en la mayoría de los casos esas reacciones se originan de la frustración o del temor a fracasar. En consecuencia, el aula puede transformarse en un espacio emocionalmente seguro para el alumno, que disminuye la tensión, contribuye a mejorar la relación con sus compañeros y fomenta un clima en el aula más favorable y constructivo.

Promover un clima que valide las emociones negativas y de empatía.

Uno de los elementos esenciales de la cercanía sincera es reconocer y validar las emociones negativas, las cuales son respuestas habituales ante las demandas del aprendizaje, es decir el estudiante puede experimentar emociones como: frustración, miedo, ira o aburrimiento. Por el contrario, cuando en el aula se pretende “restringir” esas emociones o se sanciona al estudiante por lo que siente, él aprenderá a reprimir las y manifestar actitudes como volverse más rebelde, no hacer caso o pelearse con otros. Por consiguiente, un entorno que valida estas emociones que experimenta el alumno, hace posible que puedan afrontarse con respeto y de formas más constructivas.

Poner en práctica esta estrategia no busca solucionar de manera inmediata cada problema, sino consiste en reconocer en primer lugar que está experimentando emocionalmente el estudiante para luego enseñarle las herramientas que lo ayuden a autorregularse. Por ejemplo, si un alumno manifiesta falta de interés o frustración frente una evaluación, el docente puede primero validar lo que siente y, al mismo tiempo, acompañarlo con una acción sencilla, como sugerirle que tome un respiro profundo y busque dentro del examen resolver primero los problemas más sencillos. Al hacer esto, el docente no solo ofrece apoyo, sino que instruye al alumno en una estrategia de autorregulación emocional.



Además, Deci y Ryan (2000) plantean que,

cuando el estudiante se siente comprendido y respetado, consigue internalizar las normas y valores de convivencia y no lo hace por presión externa, sino porque ya los hace parte de sí mismo. De este modo, un clima de apertura y valoración reduce la necesidad de conflicto, fortalece el desarrollo socioemocional y consolida un entorno de aprendizaje más seguro y positivo.

Estrategias conductuales y de contexto para la organización del aula

La autorregulación del aprendizaje (ARA) es un proceso muy importante que permite a los estudiantes asumir un rol activo y responsable en su formación. A través de este proceso, el estudiante no solo aprende contenidos, sino que también desarrolla la capacidad de organizarse, tomar decisiones y responder de manera consciente a las exigencias del entorno escolar. Del mismo modo, autorregulación integra distintas dimensiones que actúan de forma conjunta como son lo cognitivo, motivacional y emocional. Sin embargo, para la organización del aula cobran especial importancia el uso de las estrategias conductuales y de contexto, ya que influyen directamente en la manera en que el estudiante aprende a gestionar su comportamiento y se adapta al ambiente de aprendizaje, logrando así un funcionamiento más ordenado y eficiente dentro del espacio educativo.

Cuando los estudiantes desarrollan la capacidad de autorregular su conducta, suelen disminuir los conflictos en el aula, mejorar la convivencia y fortalecer sus vínculos con los demás. Esto coincide con lo planteado por Casassus (2008), quien señala que un clima positivo se construye en base a las relaciones justas, respetuosas y colaborativas entre los propios estudiantes, por lo que, en ese tipo de ambiente, las normas dejan de vivirse solo como reglas externas y se convierten en acuerdos que ayudan a convivir mejor.

Por otra parte, la disciplina escolar no debería entenderse como amenaza ni como control rígido. Según Casassus (2008), la disciplina se gestiona de manera más efectiva cuando en las clases lo enseñado se presentan de forma interesante, desafiante y entretenida, más aún cuando el contenido se trabaja de manera participativa y didáctica. De esta manera, el estudiante se siente más dispuesto a involucrarse en su proceso de aprendizaje, construye habilidades de para relacionarse con los demás, desarrolla la empatía y experimenta satisfacción asociada a su propio esfuerzo, la suma de todos estos factores, contribuye a crear un clima de aula más positivo y enriquecedor.

Bajo esta perspectiva, el andamiaje brindado por la docente resulta de suma importancia. Vygotsky (1978) establece que el docente debe ofrecer apoyo emocional y cognitivo sin menoscabar la autonomía del alumno. Por lo tanto, es crucial que la labor docente brinde oportunidades al estudiante para la toma de decisiones en su proceso formativo y conductual en un esquema colaborativo, por ejemplo, ser participe en el diseño de las normas de aula, el proceso de aprendizaje, las características de las tareas o la elección de los grupos de trabajo). Esto, por lo tanto, va reforzando la autorregulación conductual y también va favoreciendo un clima de aula adecuado, donde va aumentando el sentido de pertenencia, la empatía, las interacciones positivas, la corresponsabilidad del grupo, etcétera. De esta forma, va favoreciendo la autorregulación conductual y va ayudando a mantener un clima de aula propicio por el aumento del sentido de pertenencia, la empatía, las interacciones positivas y la corresponsabilidad del grupo.

Estrategias Conductuales y de contexto de la Autorregulación en favor de un clima de aula positiva

El uso de estrategias conductuales, como la gestión del tiempo, la organización de materiales y la búsqueda activa y oportuna de ayuda, contribuye a un aula más ordenada y

participativa (Pintrich, 2004; Schunk, 2012). Estas tres estrategias son consideradas bases conductuales y de contexto fundamentales de la autorregulación que influyen directamente en el entorno educativo. El principio rector es que el dominio de estas estrategias por parte del alumno contribuye directamente a construir un ambiente de aprendizaje más organizado y participativo.

A continuación, se desarrollan estas tres estrategias, aplicadas al contexto de un ambiente escolar:

Gestión del tiempo

La gestión del tiempo se entiende como la capacidad del estudiante para planificar y distribuir su esfuerzo en tareas concretas. Cuando usa apoyos simples, como una agenda o un horario, puede ordenar mejor su semana y dividir actividades grandes en partes más manejables. De este modo, no solo cumple con sus tareas, sino que también gana control sobre su propia forma de estudiar y sobre sus decisiones durante el aprendizaje.

Asimismo, cuando el estudiante domina esta estrategia, suele disminuir conductas asociadas a la postergación de las tareas y la ansiedad que aparece cerca de las fechas de entrega. Aquellos alumnos que gestionan eficazmente el tiempo, mostrarán un ritmo de trabajo adecuado, lo que ayuda a mantener la calma y así evitar complicaciones. De este modo el orientador puede dedicar mayor tiempo en acompañar el proceso de aprendizaje, guiar al estudiante y promover mayor pensamiento reflexivo, en vez de dedicar la clase en resolver problemas conductuales o de responsabilidad académica.

Organización de materiales

La organización de materiales y del espacio de estudio es una estrategia conductual visible y muy práctica. Consiste en preparar con anticipación todo lo necesario para la clase, mantenerlo ordenado y tenerlo a mano cuando se requiera. Al potenciar de esta manera la conducta, el alumno va aprendiendo a anticipar lo que le hace falta, a tolerarlo a tiempo, lo que va provocando que se encuentre con mayor seguridad y tranquilidad en el trabajo.

Cuando el alumno se ocupa de eliminar el desorden, se reducen distracciones y se puede concentrar más fácilmente en la explicación, en su trabajo, en los proyectos que debe preparar. La organización es una buena ayuda para el aprendizaje, la organización no consiste en "orden por orden", sino que es la forma más sencilla para facilitar el aprendizaje y con ello contribuir a un clima de clase más tranquilo y eficaz.

Búsqueda de ayuda o apoyo

La búsqueda de ayuda es un acto activo y oportuno que consiste en reconocer una dificultad y solicitar la asistencia necesaria a pares, docentes u otros recursos. Es activa cuando el alumno formula una duda o pregunta concreta y clara, y es oportuna cuando esta búsqueda se realiza antes de la aparición de la frustración emocional.

El aula donde se promueve esta estrategia conductual se transforma en un ambiente participativo y un catalizador para la búsqueda autónoma de nuevas estrategias para avanzar en el proceso de aprendizaje. Esta acción de búsqueda de ayuda evita que el estudiante quede paralizado, y más bien le permite aumentar su percepción de autoeficacia y su sentimiento de agradecimiento hacia pares y docentes que le brindaron apoyo oportuno, fomentando así la empatía y los vínculos emocionales positivos en el aula.

Estrategias de co-regulación y aprendizaje colaborativo

Este tipo de estrategias indican que los estudiantes no aprenden a autorregularse solos, sino que lo hacen con ayuda de otros – ya sean docentes o compañeros –, especialmente durante tareas colaborativas. Según Hadwin, Järvelä y Miller (2011), la regulación del aprendizaje ocurre también en la interacción social; por ejemplo, al planificar juntos cómo abordar una tarea, cuando se ayudan mutuamente a comprender una lectura o cuando se dan retroalimentación entre pares sobre su desempeño; en estos casos, los procesos metacognitivos como la planificación, el monitoreo o la evaluación se comparten y se negocian.

La organización y análisis compartido en los trabajos cooperativos, fomenta en los estudiantes la comprensión del punto de vista de los demás. Escuchar y entender a otros de manera respetuosa construye y mantiene un clima de aula más empático, democrático y respetuoso, donde se reconoce el punto de vista de cada estudiante. La presencia de la corregulación, hace posible que los alumnos comprendan que sus aportes son valiosos y que el logro del grupo se construye por el aporte del trabajo colectivo. Así se promueve la confianza mutua, motivación y sentido de pertenencia. Así mismo Casassus (2008) resalta que el clima de aula se establece desde vínculos emocionales, apegos favorables y trabajo en mancomunados, que se dan entre los involucrados, y que esto es fundamental en el proceso porque de ellos determina el bienestar emocional y la calidad de las formas de enseñanza. Así, la corregulación no solo aporta valiosamente en el aprendizaje cognitivo, sino también el desarrollo socioemocional, componentes fundamentales para establecer de manera permanente un clima de aula positivo.

En este sentido, el maestro no solo es un mero repetidor de los contenidos, sino que toca de manera real la vida del estudiante y es participe directo en el desarrollo de la mayéutica, cumpliendo así su verdadero ministerio. Casi simultáneamente influye en el ambiente de trabajo colaborativo, donde los estudiantes necesitan ser hábiles y trabajadores como dos, para alcanzar una meta común. Además, promueve espacios de reflexión grupal, en los que el grupo revisa cómo trabajó, qué resultó útil y qué se puede mejorar (Schunk, 2012). De este modo, el aula se va consolidando como una comunidad de aprendizaje, donde cada estudiante aporta y, a la vez, aprende con los demás.

En suma, aplicar estrategias de autorregulación del aprendizaje aporta de manera directa y significativa



MONOGRAFÍA VERSIÓN FINAL_E Fernández H Flores K Cueva Paul Moreno.docx | MONOGRAFÍA VERSIÓN FINAL_E Fernández H Flores K Cueva Paul Moreno

♥ Viene de de mi grupo

a la construcción de un clima positivo en el aula

ya que se logra fortalecer la autonomía, la empatía y la responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes. Cuando el estudiante aprende a planificar, controlar y reflexionar sobre su aprendizaje con un acompañamiento cercano y/o supervisión y que sea ordenado por parte del docente, se refuerzan la convivencia, la motivación y el bienestar emocional del grupo (Zimmerman, 2002). También un uso equilibrado de estrategias cognitivas, emocionales, conductuales y sociales promovía un clima donde el error era considerado parte del proceso de aprendizaje, el diálogo sustituía la imposición y la participación activa se convertía en una práctica habitual.

En relación con esto, el alumno no solo aprende a organizarse de forma autónoma, sino que también contribuye a la salud del grupo cuando regula su práctica junto a sus compañeros y se apoya en la mediación docente. Así, la autorregulación del aprendizaje no se reduce a enseñar técnicas o pasos, sino que requiere formar un ambiente donde se valore el esfuerzo, el respeto y la cooperación, es así que cuando el estudiante aprende a reconocer lo que necesita para avanzar y el docente acompaña con empatía y confianza, notoriamente el aula cambia de dinámica. De este modo, se convierte en una comunidad de aprendizaje en la que cada persona participa, tiene soporte con los demás y llegando a tener un logro común, sin dejar de crecer a nivel personal.

CONCLUSIONES

En conjunto, se concluye que la autorregulación del aprendizaje permite y logra que el estudiante planifique, supervise y evalúe su propio proceso formativo de manera consciente, asumiendo un papel activo en su desarrollo académico y personal. De este modo, no solo se favorecen mejores resultados escolares, sino también la autonomía, la confianza en sí mismo y la responsabilidad, lo cual sostiene un aprendizaje más estable y con mayor sentido.

Por otra parte, se entiende el clima de aula como un clima constructivo basado en las relaciones humanas, de respeto, equidad, donde el bienestar emocional tiene su peso en la motivación y la participación, de modo que con un aula donde se empieza a ofrecer una cierta seguridad psicológica, con una organización clara, facilita la cooperación, se reducen conflictos, y se favorecen conductas que permiten al estudiante regularse mejor.

Del mismo modo, el clima positivo genera autorregulación y viceversa. De esta forma un ambiente saludable crea condiciones para que el estudiante desarrolle autonomía y estrategias de autorregulación, y a la vez, cuando el estudiante regula sus emociones, su conducta y su forma de aprender, contribuye a una convivencia más respetuosa y colaborativa dentro del grupo.

El papel del maestro resulta clave como facilitador entre la autorregulación y el clima de aula, y se mantiene lúcido sostenido en los principios de la Teoría de la Autodeterminación. Según esta teoría, el rol docente se convierte en vital cuando se satisfacen las tres necesidades psicológicas innatas del estudiante: Competencia, Relación y Autonomía (Deci y Ryan, 2000). La habilidad del docente para transmitir sus enseñanzas académicas, manejar los conflictos y darles opciones de elegir ciertas partes de su proceso de aprendizaje, influye directamente en la convivencia y el bienestar colectivo del aula. El rol del docente como soporte de la autonomía se refiere a que este se aparta del control amenazante o sancionador y se focaliza en proteger la intención del estudiante de mantener su esfuerzo y persistencia en su proceso de aprendizaje, aun cuando la tarea se vuelva aburrida o difícil. Al dar este apoyo integral donde abarca lo afectivo y académico sin inhibir la participación del estudiante, el docente fomenta que las metodologías de autorregulación se conviertan en parte innata en su forma de aprendizaje y paulatinamente lleva al estudiante al conocimiento de sí mismo, de su forma de aprender, y así le será más fácil adquirir nuevos conocimientos, teniendo un trabajo más planificado, monitoreado y reflexionar sobre su propio proceso.

De la misma forma, cuando se implementan estrategias de autorregulación del aprendizaje contribuye a fortalecer la convivencia, el interés por el aprendizaje y la colaboración

estudiantil. Cuando el alumno hace uso de estrategias de tipo cognitivo, emocional y conductual, y a su vez aprende a autorregularse al interactuar con sus compañeros a través del trabajo en equipo, como resultado el estudiante incrementa su autonomía y empatía. Del mismo modo, mejora las relaciones respetuosas, se fortalece el aprendizaje en conjunto y promueve un mayor sentido de responsabilidad personal. De igual manera, el tener armonía entre sus pensamientos y sus emociones coopera a sostener un clima de aula positivo, pues disminuye la posibilidad de conflicto y promueve una mayor implicación en los contenidos por parte del estudiante; por lo tanto, construir un clima donde haya confianza y relaciones saludables no solo impacta en la trayectoria académica del alumno, sino que también ayuda a elevar el bienestar grupal y el aula se transforma en el lugar donde cada estudiante puede aprender y desarrollarse como tal.

Por último, tanto la autorregulación del aprendizaje como el clima positivo en el aula profesional requiere entender la educación como un proceso global centrado en el desarrollo de la persona. No basta con transmitir información a los alumnos, en tanto que docentes los debemos dotar de herramientas para que sean sujetos capaces de gestionar sus emociones, convivir respetando a los otros y de tomar decisiones responsables en su vida cotidiana. El clima de aula, como un clima de aula, denota cómo se relacionan los alumnos y el docente en el contexto educativo, constituyéndose en una base importante del aprendizaje, mientras que la educación emocional, como un sustento, tenemos herramientas para un mejor bienestar y convivencia. Por consiguiente, asociar ambos aspectos permite que el estudiante no solo adquiera información, sino también que desarrolle habilidades como la empatía, autonomía y equilibrio emocional. Así, la autorregulación y un clima de aula saludable son elementos esenciales para consolidar una educación de calidad que sea más inclusiva, que produzca cambios positivos y colocando al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje integral

REFERENCIAS

Anderson,



C. S. (1982). The search for school climate: A review

of the research. Review of Educational Research, 52(3), 368–420. <https://doi.org/10.3102/00346543052003368>

Bandura, A.



(1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.

Bernal, M. E., Gómez,

M., & Iodice, R. (2019). Interacción conceptual entre el pensamiento crítico y la metacognición. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15(1), 193–217.

<https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.11>

repositorio.its.edu.pe
[https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/69/Archivo digital del Trabajo de Investigación-Machaca.pdf?sequence=1](https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/69/Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n-Machaca.pdf?sequence=1)

Bisquerra Alzina,

repositorio.its.edu.pe
https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/178/TI_Fern%C3%A1ndez_Santill%C3%A1n.pdf?sequence=1

R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de

repositorio.its.edu.pe
<https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/90/10.%20Archivo%20digital%20del%20Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n%2028PDF%29%20%2827%29.pdf?sequence=1>

Investigación Educativa, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

roderic.uv.es | Centum fabulae ex antiquis auctoribus delectae et a Gabriele Faerno cremonensi carminibus explicatae.
http://roderic.uv.es/uv_im_b13770822

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition

www.scielo.org.co
<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n2/v13n2a31.pdf>

and motivation. European Psychologist, 1(2),

100–112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>

repositorio.its.edu.pe
https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/178/TI_Fern%C3%A1ndez_Santill%C3%A1n.pdf?sequence=1

Boekaerts, M. (2016). El rol crucial de la motivación y de las emociones en el aprendizaje en el aula. En H. Dumont, D. Istance y F. Benavides (Eds.), La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica (pp.

83–103). OCDE.

Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. Applied Psychology, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>

Borkowski, J. G., Chan, L. K. S., & Muthukrishna, N. (2000).

A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning. En G. Schraw & J. C. Impara (Eds.), Issues in the measurement of metacognition (pp.



1–36).

Carbonero, M. Á., Martín-Antón, L. J., & Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula.

European Journal of Education and Psychology, 4(2), 133–142.<https://doi.org/10.30552/ejep.v4i2.69>

Casassus, J. (2003).



La escuela y la (des)igualdad. LOM Ediciones.



repositorio.its.edu.pe

https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/178/TL_Fern%C3%A1ndez_Santill%C3%A1n.pdf?sequence=1

Casassus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula.

Revista de Pedagogía Crítica

Paulo Freire,

7(6), 81–95. <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/480/620>

Cazden, C. B. (2001). Classroom discourse: The language of teaching and learning (2nd ed.



). Heinemann.

Castro Michuy, A. B. (2025).

Gestión del clima escolar y su influencia en el rendimiento académico y bienestar emocional. Revista Científica Multidisciplinar SAGA, 2(1), 74–87.

<https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/33/61>

Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Universidad de los Andes.



doi.org | Estrategias de Aprendizaje y Motivación Académica en Estudiantes de Educación Secundaria Dominicana: Un Estudio Descriptivo-Correlacional

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20403

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why”



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.

https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House.



www.scielo.edu.uy | Clima motivacional de clase en la enseñanza media y superior iberoamericana: una revisión sistemática

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212024000201213

Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments.

Kōtuitui, 4(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>

Fraser, B. J. (1986). Classroom environment. Croom Helm. <https://doi.org/10.4324/9780203125885>

Fuentes, S., &



doi.org | Autorregulación del aprendizaje en una clase de la Universidad: un enfoque de infusión curricular

<https://doi.org/10.6018/rie.34.1.229421>

Rosário,

P. (2013). Mediar para la autorregulación del aprendizaje:

Un desafío

para el siglo XXI. Universidad Central de Chile.



Hadwin, A. F., Järvelä, S., &



www.redalyc.org | Aprendizaje autorregulado. Factores subjetivos, conductuales y del contexto. Cartografía conceptual, parte III

<https://www.redalyc.org/journal/180/18076225006/>

Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation,

and shared regulation in collaborative learning environments. En



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

(2.ª ed., pp. 83–106). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-6>
Hamre, B., & Pianta, R. (2006). Student–teacher relationships. En G. Bear & K. Minke (Eds.), Children's needs III (pp. 59–71). National Association of School Psychologists.



Jaramillo, A. M. G., Marín, C. E. C., Mosquera, C. M. P., Atencia, E. A., & Guayana, T. G. F. (2024). Factores que inciden en la práctica educativa a partir de la autorregulación del aprendizaje. Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa,

4(1), 177–192. <https://doi.org/10.51660/ripie.v4i1.147>
MINEDU – Ministerio de Educación del Perú.



(2012). Marco del buen desempeño docente. MINEDU.

22 **digibuo.uniovi.es**
https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/72939/TFG_InesGomezSuarez.pdf?sequence=5

Ochoa, R. F. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. Acción Pedagógica,

9(1), 4–11. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973266&utm_source=chatgpt.com
Orts, J. V. (2009).



El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre “aulas” turbulentas (Vol. 15). Graó.

23 **roderic.uv.es** | Centum fabulae ex antiquis auctoribus delectae et a Gabriele Faerno cremonensi carminibus explicatae.
http://roderic.uv.es/uv_im_b13770822

Panadero, E., & Alonso-Tapia,

J. (2014). How do students self-regulate?

24 **doi.org** | ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Review of Zimmerman's

model. Anales de Psicología, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>



Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel,

T., & Lombaerts, K. (2014). Teachers' self-regulatory capacities.



Procedia-Social and Behavioral Sciences,

116, 1963–1970. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.504>
Perry, N. E. (1998). Young children's

25 **hdl.handle.net** | Modelo causal de los factores asociados al aprendizaje autorregulado como mediador del rendimiento académico en estudiantes universitarios
<https://hdl.handle.net/20.500.14352/21527>

self-regulated learning and contexts that support it. Journal of Educational Psychology,

90(4), 715–729. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.715>

26 **Documento de otro usuario**
Viene de de otro grupo

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33–40.

27 **Documento de otro usuario**
Viene de de otro grupo

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
Pintrich, P. R. (1991). A

28 **roderic.uv.es** | Centum fabulae ex antiquis auctoribus delectae et a Gabriele Faerno cremonensi carminibus explicatae.
http://roderic.uv.es/uv_im_b13770822

manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). University of Michigan.

29 **Documento de otro usuario**
Viene de de otro grupo

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

**30**

3 Monografia 5 enero 26 Sifuentes, Salas Sigueñas 26 dic (1) (1).docx | 3 Monografia 5 enero 26 Sifuentes, Salas Sigueñas 26 dic (1) (1)
Viene de de mi grupo

Pintrich, P.

**31**

Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

R.

**32**

pmc.ncbi.nlm.nih.gov | Lock
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5408091/>

(2003).

**33**

roderic.uv.es | Centum fabulae ex antiquis auctoribus delectae et a Gabriele Faerno cremonensi carminibus explicatae.
http://roderic.uv.es/uv_im_b13770822

A motivational science perspective on the role of student motivation. Journal of Educational Psychology, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing

motivation. Educational Psychology Review, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. Journal of Educational Psychology, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>

Romero Izarra, G., & Caballero González, A. (2008).

**34**

repositorio.its.edu.pe
https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/178/TI_Fern%C3%A1ndez_Santill%C3%A1n.pdf?sequence=1

Convivencia, clima de aula y filosofía para niños.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 11(3),

29–36. <https://doi.org/10.6018/reifop.11.3.963>

Rosário, P., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., & Mourão, R. (2005). Mejora del proceso de estudio y aprendizaje. Revista de Psicología y Educación, 1(2), 51–68. <https://revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20050102.pdf#page=51>

**35**

edicionesarrebol.cl
https://edicionesarrebol.cl/wp-content/uploads/2021/07/Ara_fuentes_rosario_2013.pdf

Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M. O., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico

**36**

doi.org | A essencialidade da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada
<https://doi.org/10.14393/revdefilissn.0102-6801.v31n61a2017-10>

autorregulado. Anales de

Psicología, 28(1), 37–44.

https://www.researchgate.net/publication/236233179_Autoeficacia_y_utilidad_percibida_como_condiciones_necesarias_para_un_aprendizaje_academico_autorregulado

**37**

scielo.senescyt.gob.ec
<http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/catedra/v4n3/2631-2875-catedra-4-03-00074.pdf>

Rosário, P., Pereira, A.,

**38**

www.scielo.org.co
<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n2/v13n2a31.pdf>

Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C.

**39**

doi.org | Autorregulación del aprendizaje en una clase de la Universidad: un enfoque de infusión curricular
<https://doi.org/10.6018/rie.34.1.229421>

& Gaeta, M.

L. (2014). Autorregulación del aprendizaje:

Revisión sistemática. Universitas Psychologica, 13(2), 781–797. <https://doi.org/10.11144/Javeria>

**40**

Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

Schunk, D. H.

(2012). Learning theories: An educational perspective (6th ed.).

Pearson.

Trías, D., & Huertas,

J. A.

**41**

scielo.senescyt.gob.ec | Estrategias de autorregulación y gestión del aprendizaje en estudiantes de maestría
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-28162023000200714

(2020). Autorregulación en el aprendizaje: Manual para el asesoramiento psicoeducativo.



Varona, E. E. B., Solarte, D. F. B., Ramírez, M. M. C., Rodríguez, Y. C., & Loaiza, E. E. M. (2023).

Importancia de la autorregulación del aprendizaje. Perspectivas, 8(23), 39–51. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.8.23.2023.39-51>
Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Harvard University Press.



repositorio.cuc.edu.co | Gestión de competencias emocionales: la autorregulación como oportunidad para mejorar el aprendizaje de estudiantes en condiciones de vul...
<https://repositorio.cuc.edu.co/>

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement. Educational Psychologist, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-109890-2.X5027-6>

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

(pp.

1–37). Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781410601032/self-regulated-learning-academic-achievement-barry-zimmerman-dale-schunk>



roderic.uv.es | Centum fabulae ex antiquis auctoribus delectae et a Gabriele Faerno cremonensi carminibus explicatae.
http://roderic.uv.es/uv_im_b13770822

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview.



3 Monografía 5 enero 26 Sifuentes, Salas Sigueñas 26 dic (1) (1).docx | 3 Monografía 5 enero 26 Sifuentes, Salas Sigueñas 26 dic (1) (1)
Viene de de mi grupo

Theory Into Practice,



Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_

Zimmerman, B.

J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria. Revista Evaluar, 5(1), 1–21.

<https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>