



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

Atención a las necesidades y autorregulación a través del Aprendizaje Cooperativo en Educación Primaria

María del Carmen Torres Carrero

Universidad de Castilla-La Mancha, UCLM, España

MCarmen.Torres2@alu.uclm.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1431-9913>

Esther Ponce Blázquez

Universidad de Castilla-La Mancha, UCLM, España

Esther.Ponce@uclm.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7023-4440>

Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez

Universidad de Castilla-La Mancha, UCLM, España

fcojavier.sverdejo@uclm.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1112-5995>

Received: 23 July 2024 / Accepted: 26 August 2025

Resumen

El objetivo de esta investigación es proponer un modelo educativo inclusivo para atender a la diversidad del alumnado en Educación Primaria, utilizando una metodología concreta para favorecer la autorregulación y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se centra en cómo el aprendizaje cooperativo puede atender las necesidades de los estudiantes y promover la autorregulación, con un enfoque en la percepción del alumnado sobre sus propias habilidades para pensar, sentir y actuar. La investigación se realizó con 148 estudiantes de 1º y 2º de Educación Primaria, en dos grupos, uno experimental y otro control. Se llevó a cabo una intervención educativa entre el Pretest y Postest, utilizando tareas grupales y periodos de reflexión. Durante estas tareas los educandos autorregularon su percepción sobre sí mismos. Los resultados muestran diferencias significativas entre Pretest y Postest para el grupo experimental en términos de percepción sobre la interacción y relación con sus compañeros. Estos cambios se pueden atribuir a una atención más cognitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se observaron diferencias significativas en dimensiones cognitivas como la reflexividad/impulsividad, la modalidad sensorial o la responsabilidad. La investigación

sugiere que este modelo educativo permite al alumnado desarrollar un aprendizaje integral y consciente, aprovechando tanto sus diferencias como potencialidades.

Palabras clave: Estilos de Aprendizaje; Trabajo Cooperativo, Necesidades educativas; Comunicación; Intervención pedagógica.

[en] Attention to needs and self-regulation through Cooperative Learning in Primary Education.

Abstract

The objective of this research is to propose an inclusive educational model to address the diversity of students in primary education, using a concrete methodology to favor self-regulation and improve the teaching-learning process. Focuses on how cooperative learning can meet the needs of students and promote self-regulation, with a focus on students' perception of their own abilities to think, feel and act. The research was carried out with 148 students of 1st and 2nd Primary Education, in two groups, one experimental and another control. An educational intervention was carried out between the Pretest and Posttest, using group tasks and reflection periods. During these tasks the students self-regulated their perception of themselves. The results show significant differences between Pretest and Posttest for the experimental group in terms of perception about interaction and relationship with their peers. These changes can be attributed to more cognitive attention in the teaching-learning process. Significant differences were also observed in cognitive dimensions such as reflexivity/impulsivity, sensory modality or responsibility. The research suggests that this educational model allows students to develop an integral and conscious learning, taking advantage of both their differences and potentialities.

Keywords: Learning styles; Cooperative work, Educational needs; Communication; Pedagogical intervention.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco Teórico. 2.1. Atención a las necesidades. 2.2 Aprendizaje Cooperativo. 3. Metodología. 3.1 Objetivos. 3.2. Hipótesis 3.3. Metodología de Investigación. 4. Resultados. 4.1 Percepción de la Necesidad de comunicarse y Necesidad de relacionarse e interactuar. 4.2 Percepción de la forma de expresarse sobre la percepción de necesidad de relacionarse e interactuar. 4.3 Relación del Estilo de Aprendizaje Sociológico con la Percepción de sus necesidades. 5. Discusión. 6. Conclusión. Referencias.

1. Introducción

En el actual panorama educativo con un importante carácter dinámico, cada vez es más necesario introducir modelos de enseñanza que se adapten a la gran diversidad de educandos que se pueden encontrar en la Educación Primaria. Los docentes se esfuerzan en crear situaciones de aprendizaje en los que el alumnado pueda avanzar, y aquí es donde el aprendizaje cooperativo surge como una metodología activa con muchas posibilidades. Este enfoque no solo aborda las necesidades de los educandos, sino que también fomenta su capacidad de autorregulación y, en definitiva, una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Muntaner Guasp y otros, 2020).

Un enfoque inclusivo no pretende simplemente garantizar que las diferentes situaciones, necesidades o competencias estén en el aula (Espinosa y otros, 2023), también requiere de estrategias donde la intencionalidad, a través de la experiencia del aprendizaje, reconozca las diferencias del alumnado como potencialidades que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sanahuja Ribés y otros, 2022). El Aprendizaje Cooperativo, por su propia naturaleza, promueve una colaboración y apoyo mutuo entre los discentes, creando una atmósfera donde todos se sienten valorados y capaces de contribuir de manera significativa. Esta metodología anima a trabajar de forma conjunta aprendiendo unos de otros, algo que los planteamientos educativos tradicionales no logran (Carrasco-Huamán, 2022). Nunca se debe subestimar la gran relevancia que puede tener un enfoque con este carácter inclusivo.

Las investigaciones han demostrado que cuando el alumnado participa en actividades cooperativas, no solo mejora en el aspecto académico, sino que también desarrolla habilidades sociales y emocionales, cruciales en su desarrollo (Johnson, Johnson y Holubec, 1993). Estas incluyen empatía, comunicación y resolución de conflictos, habilidades que serán esenciales para su éxito futuro, tanto dentro como fuera del entorno académico. Además, los entornos de aprendizaje cooperativo ayudan a contrarrestar los sentimientos de aislamiento, problemática que el alumnado con dificultades académicas o sociales puede experimentar en otros entornos con un carácter más competitivo e individualista (Pujolàs, 2012).

En esta investigación se presenta un estudio realizado con alumnado de primero y segundo de Educación Primaria, donde se explora el impacto del Aprendizaje Cooperativo en la autorregulación y la atención a las necesidades del alumnado. La intervención se llevó a cabo a través de tareas grupales y periodos de recesión diseñados para ayudar a los niños y niñas a que fuesen capaces de autorregular la percepción que tienen sobre sí mismos. Al centrarse en la forma de pensar, sentir y actuar del alumnado, esta intervención tuvo como objetivo fomentar una comprensión más profunda de sus necesidades, así como de sus propios Estilos de Aprendizaje (Quílez-Robres y otros, 2024).

La metodología de estudio se basó en un diseño Pretest y Postest para medir los cambios en las percepciones de las necesidades del alumnado de los primeros cursos de Educación Primaria. La estructura de esta intervención permitió a los estudiantes reflexionar sobre sus posibilidades de integración y autorregulación en sus contribuciones y respuestas dentro de tareas grupales. Esta práctica reflexiva es fundamental para el desarrollo de habilidades metacognitivas que favorezcan una autorregulación eficaz (Aguilera, 2020).

Este artículo está estructurado con una primera sección que describe los fundamentos teóricos del Aprendizaje Cooperativo, así como los Estilos de Aprendizaje y la atención a las necesidades. Seguidamente, la metodología describe el diseño de la investigación, detallando los participantes y las intervenciones específicas realizadas. El punto de resultados detalla los hallazgos más relevantes, destacando cambios significativos observados en el grupo experimental y control. Finalmente, la discusión y conclusiones interpretan estos resultados, discutiendo sus implicaciones para la práctica educativa y sugiriendo las posibilidades de futuras investigaciones. A través de esta investigación, el artículo pretende demostrar el potencial del Aprendizaje Cooperativo como metodología activa en la creación de entornos educativos más inclusivos y eficientes.

2. Marco Teórico

2.1 Atención a las necesidades

La atención a las necesidades, así como la igualdad de oportunidades, debe plantearse como un reto permanente que el sistema educativo debe superar. Para ello, se debe partir de modelos inclusivos, en los que se favorezca la atención a la diversidad, y se prioricen las necesidades de los educandos partiendo desde un enfoque competencial LOMLOE (2020). En este contexto, Moncayo y otros, (2024) definen al docente como un agente activo del sistema educativo, con el objetivo de dar respuesta a la diversidad existente en sus aulas, a través del desarrollo integral de sus educandos. Para ello, Ainscow (1995) asegura la necesidad de un cambio metodológico y organizativo, en el que se dé lugar a una oferta diversa de recursos y estrategias, dónde se priorice una escuela dinámica e inclusiva (Ortiz González, 2023).

Partiendo de la idea de que el sistema educativo puede favorecer o limitar el avance del educando sobre sus propias necesidades, el docente debe favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el educando atienda de forma consciente dichas necesidades (Maslow, 2016), así como facilitar un ambiente en el que encuentre su equilibrio individual con el del grupo-clase. En este punto, es necesario definir el concepto de “movimiento personal” (Ponce, 2020a) como la forma en la que un individuo piensa, siente o actúa, con respecto al ambiente en el que se encuentra, sus necesidades y su herencia genética. Estos tres movimientos personales atienden a:

- Movimiento Mental: el pensamiento y la reflexión.
- Movimiento Emocional: las emociones.
- Movimiento Físico: la acción.

Los docentes serán los responsables de pautar una propuesta educativa en la que se trabajen en equilibrio dichos movimientos, y se favorezca el autoconocimiento y la autorregulación de los propios educandos, promoviendo así un enfoque educativo integral y equilibrado.

Para que el alumnado alcance el autoconocimiento, será necesario atender a sus necesidades, pudiendo ser conscientes e inconscientes, entendiendo este último aspecto como las respuestas que tiene un individuo sin procesar una elaboración cognitiva previa, y pudiendo ser de naturaleza Mental, Emocional o Física. En este punto, Ponce (2020a) afirma, que al igual que existe una preferencia por ciertos movimientos personales, también hay una tendencia a inclinarse por colores específicos, motivada por necesidades inconscientes. El color elegido, aporta información sobre una necesidad inconsciente, atendiendo a sus dimensiones mentales, emocionales y físicas, por tanto, según la categoría de Necesidades de Ponce (2020a), cada elección de color tiene un código de movimiento. Esta elección del color no es aleatoria y tiene una base neurológica (Damásio y Ros, 2021).

2.2. Estilos de Aprendizaje

Siguiendo la línea del apartado anterior, la atención individual y personal de los educandos permite priorizar su desarrollo integral (Ainscow, 2001). El docente, tal y como apunta Espinosa y otros, (2023), debe tener en cuenta que cada educando presenta diversas formas, preferencias o Estilos de Aprendizaje que se concretan o adecúan a su personalidad. Los Estilos de Aprendizaje “son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo perciben los discentes, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Valdivia Ruiz, 2015, P.119). Por ello, es esencial identificar los diferentes Estilos de Aprendizaje del alumnado para adaptar adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje y las metodologías que el docente debe implementar en su aula, considerando los perfiles de aprendizaje presentes (García, 2018).

Valdivia Ruiz, (2015) atiende a los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos como indicadores a partir de los cuales se podrán identificar los diversos Estilos de Aprendizaje. En ellos, se reflejan las preferencias “estables” que solo se podrán modificar a través de técnicas o destrezas adecuadas. Las dimensiones que esta autora propone son:

- Cognitiva: la diferencia de los educandos con respecto a las formas de conocer.
- Afectiva: La influencia de la motivación y la expectativa en el aprendizaje.
- Ambiental: elementos ambientales que pueden facilitar o entorpecer el rendimiento académico.
- Sociológica: diversidad de modelos sociológicos/agrupamientos (grupos, individual, por parejas...).

Para cada una de estas dimensiones Valdivia Ruiz (2015) incluye ciertos factores que se muestran a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1

Factores de la Dimensión cognitiva, afectiva, ambiental y sociológica. Se destaca en negrita los factores que son significativos en la presente investigación.

DIMENSIONES	FACTORES
COGNITIVA	Dependencia-interdependencia de campo, reflexividad-impulsividad , conceptualización y categorización y modalidades sensoriales .
AFECTIVA	Responsabilidad , persistencia, motivación y locus de control.
AMBIENTAL	Ruido, alimentación, luz, hora, temperatura, movilidad, posición corporal y lugar.
SOCIOLÓGICA	Individual, compañeros y grupo.

Fuente: elaboración propia a partir de Valdivia Ruiz (2015).

A lo largo de la presente investigación, se analizarán tres factores específicos vinculados a las dimensiones cognitiva y afectiva de los Estilos de Aprendizaje: reflexividad-impulsividad, modalidad sensorial y responsabilidad. La selección de estos factores es relevante para comprender los procesos de autorregulación del alumnado en contextos cooperativos.

En la dimensión cognitiva, el factor de reflexividad-impulsividad se entiende como la tendencia individual a responder de manera rápida o pausada ante situaciones que requieren una toma de decisiones. Este estilo cognitivo es pertinente en las dinámicas grupales, donde la capacidad de autorregulación del educando influye directamente en la calidad de la interacción y en la eficacia de la tarea compartida (Loscós, 2004). Asimismo, la modalidad sensorial es un factor que permite analizar cómo cada educando percibe, organiza y procesa la información a través de canales preferentes.

Esta diversidad sensorial adquiere relevancia en entornos cooperativos, en los que existe variedad de estímulos y de formas de participación. Por su parte, en la dimensión afectiva, se destaca el factor de responsabilidad dada su función en la implicación activa del alumnado en las tareas propuestas. La responsabilidad no solo refleja el compromiso personal con el proceso de aprendizaje, sino que también implica la capacidad de asumir roles dentro del grupo, lo que favorece la autorregulación y contribuye al desarrollo de competencias interpersonales necesarias en el trabajo cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1993).

2.3. Aprendizaje Cooperativo

El Aprendizaje Cooperativo se presenta como el medio para asegurar una educación integral y equitativa, en línea con los principios de inclusión de la LOMLOE (2020) y la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (Pastor, 2017). En este enfoque, los educandos trabajan juntos hacia un objetivo común, donde la contribución de cada uno es crucial para avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, garantizando que todos tengan los mismos derechos y responsabilidades (Fernández-Río, 2017). Según Johnson, Johnson y Holubec (1993), definen el aprendizaje cooperativo como una estrategia educativa que utiliza pequeños grupos para que los estudiantes colaboren, con el fin de optimizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Este tipo de metodología activa promueve la creación de un clima positivo dentro del aula, donde se favorecen las relaciones interpersonales del alumnado, desarrollando, tal y como afirman Castro Sánchez y Zurita Ortega (2018), la coeducación y las relaciones sociales. Por tanto, aplicar esta estrategia, implica que los estudiantes colaboren conjuntamente para desarrollar una actividad común, contando unos con otros y desarrollando un sentido de pertenencia (Pujolàs, 2012).

El desarrollo de esta metodología en las aulas, según Moraña-Díez, (2011), no solo favorece el aprendizaje académico a partir del aprendizaje cooperativo, sino que también el alumnado se hace responsable de manifestar conductas pro-sociales con sus compañeros y compañeras para que el desarrollo de la tarea se realice de forma efectiva. Sin embargo, se debe poner especial atención en la forma de abordar esta metodología por parte del docente, pues si esta práctica se realiza en escasas ocasiones y sin ninguna estructuración, puede desembocar en un fracaso (Montanero Fernández, 2020).

3. Metodología

A continuación, se va a analizar la metodología utilizada en la presente investigación. Ante todo, se pretende mostrar una propuesta innovadora que ayude a mejorar la metodología educativa existente en la actualidad. Para ello se utilizaron herramientas que permitían evaluar la toma de consciencia del alumnado sobre su percepción de la necesidad de comunicarse, relacionarse e interaccionar. Se realizó una intervención a través del Aprendizaje Cooperativo. De esta forma se consiguió una propuesta más inclusiva y personalizada, promoviendo un aprendizaje más significativo y efectivo.

3.1. Objetivos

El objetivo general de esta investigación fue evaluar la eficacia del Aprendizaje Cooperativo como metodología activa para mejorar la atención a las necesidades y la autorregulación del alumnado de Educación Primaria, y valorar el impacto en su desarrollo personal.

A partir de ahí, se pueden delimitar los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los cambios en las percepciones de los estudiantes sobre su forma de relacionarse e interactuar con sus compañeros, antes y después de la intervención de aprendizaje cooperativo.
- Determinar las diferencias significativas entre las puntuaciones del Pretest y el Posttest para el grupo experimental en términos de autorregulación e interacción grupal.
- Investigar cómo el Aprendizaje Cooperativo influye en los diferentes Estilos de Aprendizaje (centrándose particularmente en el factor cognitivo, afectivo y sociológico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje).
- Valorar el impacto general del Aprendizaje Cooperativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándose en cómo la atención a las necesidades y la autorregulación contribuyen a un entorno educativo más eficaz y de apoyo para todos los educandos.

3.2. Hipótesis

A continuación, se presentan las hipótesis de esta investigación, centradas en cómo el Aprendizaje Cooperativo puede influir en la autorregulación, la percepción y la cognición de los alumnos. Se basan en la premisa de que un enfoque colaborativo y reflexivo no solo atenderá a la diversidad del alumnado, sino que también potenciará un aprendizaje integral y consciente.

- H₁. La percepción de los educandos sobre su necesidad de comunicarse cambia después de la intervención.
- H₂. La percepción de los educandos sobre su necesidad de relacionarse e interactuar cambia después de la intervención.
- H₃. La percepción de los educandos sobre su forma de expresarse se relaciona con la percepción de sus necesidades.
 - H_{3.1}. La percepción de los educandos sobre su forma de expresarse se relaciona con la Percepción sobre su necesidad de comunicarse después de la intervención.
 - H_{3.2}. La percepción de los educandos sobre su forma de expresarse se relaciona con Percepción sobre su necesidad de relacionarse e interactuar después de la intervención.
- H₄. El Estilo de Aprendizaje se relaciona con la percepción de necesidad mental, emocional y física de los participantes.
- H₅. La Necesidad (Ponce, 2020) de los educandos se relaciona con la percepción de necesidad mental, emocional y física.
- H₆. La Necesidad (Ponce, 2020) de los educandos se relaciona con su Estilo de Aprendizaje.

3.3. Metodología de investigación

La presente investigación se ha llevado a cabo como un estudio longitudinal en el que se han comparado los valores de una serie de variables en la fase de Pretest y Posttest (Saldaña y Godos, 2019). En ambos casos se ha aplicado el “Cuaderno de autoevaluación, movimiento y color para conocerse mejor”, el cual permite conocer la percepción que tiene los educandos sobre sí mismos a través de un proceso de reflexión (Ponce Blázquez, 2024). También se utilizó el cuestionario de Estilos de Aprendizaje para Primaria (CEAP) (Valdivia, 2015), el cual fue adaptado a las necesidades que el alumnado presentaba. Dicha adaptación consta de 68 ítems con dos alternativas de respuesta (sí/no).

Tanto las pruebas realizadas en el Pretest como el Posttest fueron aplicadas de forma individual, en sesiones breves y adaptadas al ritmo de los educandos. Las pruebas se realizaron en el aula, en un entorno familiar para el alumnado, lo que favoreció su comodidad y concentración. Cada educando completaba su cuestionario siguiendo las indicaciones pautadas por el equipo investigador.

Uno de los investigadores leía en voz alta cada pregunta, mientras otro, junto con los docentes del aula, observaban el proceso y ofrecían ayuda cuando el alumnado lo precisaba, sin influir en sus respuestas. Para facilitar la comprensión y seguimiento de las preguntas, cada ítem estaba asociado a un número visible en el cuestionario, que el alumnado debía señalar con el dedo conforme se avanzaba en la lectura. Esta estrategia permitió mantener el ritmo de trabajo, asegurar la atención y reducir posibles confusiones, especialmente considerando la edad de los participantes.

Cabe destacar que ambos instrumentos están diseñados específicamente para el rango de edad de los participantes, por lo que el contenido de las preguntas y su modo de aplicación se ajustan a las habilidades cognitivas propias de los educandos de primer y segundo curso de Educación Primaria. Después de la realización del Pretest, y justo antes del Postest, se llevó a cabo una intervención educativa centrada en la implementación de propuestas de aprendizaje cooperativo.

La intervención incluyó la organización del aula en grupos heterogéneos, favoreciendo la colaboración entre pares, y el desarrollo de tareas grupales estructuradas, como resolución de problemas, actividades cooperativas que requerían consenso y reparto de roles. La temática de estas actividades se centraba en los contenidos que las maestras estaban impartiendo.

Además, se establecieron momentos de reflexión guiada en los que el docente promovía que los educandos dialogaran sobre el trabajo realizado de forma grupal, lo que habían aprendido y cómo podían mejorar su participación. El docente, por tanto, desempeñó un papel activo como mediador, facilitando la interacción entre el alumnado, observando sus comportamientos y promoviendo procesos de reflexión. Todo este proceso cuenta con la aprobación favorable del Comité de Ética en Investigación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha con el número de referencia CEIS-690861-D4J.

La muestra estuvo compuesta por 148 educandos del primer y segundo curso de Educación Primaria. El alumnado participante tiene una edad comprendida entre los 6 y los 8 años, dado que parte de la muestra se podía encontrar en proceso de adquisición de la lectura y escritura, se optó por la aplicación de los cuestionarios de forma guiada en el aula, tal y como se especificó anteriormente. Para seleccionar la muestra se realizó un muestreo, no probabilístico por conveniencia.

La elección de este enfoque se debió a la necesidad de trabajar con grupos de educandos que estuvieran fácilmente accesibles y dispuestos a participar en la investigación, facilitando así el desarrollo del estudio dentro de los límites de tiempo y recursos disponibles (Otzen y Manterola, 2017).

Se llevó a cabo en dos colegios de Miguelurra (Ciudad Real), tomando uno como grupo de control y otro experimental, en el que se aplicaba la intervención trabajando de forma grupal a través del Aprendizaje Cooperativo.

En cuanto a las variables que se han tenido en cuenta a la hora de comparar el Grupo Control y el Grupo Experimental son las siguientes:

Variables independientes:

- Necesidad (Ponce, 2020).

Variables dependientes:

- Percepción de la necesidad mental.
- Percepción de la necesidad emocional.
- Percepción de la necesidad física.
- Percepción de la necesidad de comunicarse.
- Percepción de la necesidad de relacionarse e interactuar.
- Percepción de la forma de expresarse.
- Estilos de aprendizaje:
 - Cognitivo (reflexividad/impulsividad y modalidad sensorial).
 - Afectivo (responsabilidad).

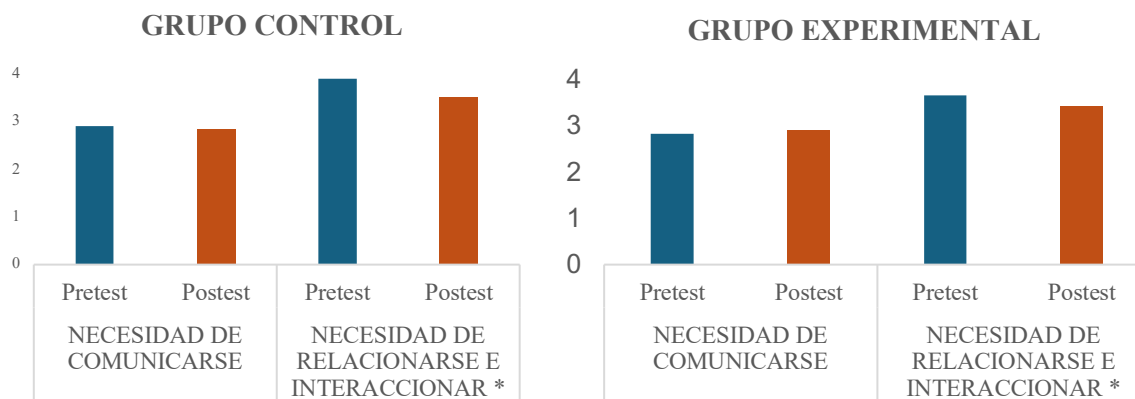
4. Resultados

4.1. Percepción de la necesidad de comunicarse y necesidad de relacionarse e interactuar

La Gráfica 1 indica que el alumnado del grupo control ha tenido cambios entre la fase Pretest y Postest en su percepción de la necesidad de relacionarse e interactuar con un valor $t = 2,721$ ($p = 0,008^*$). También el grupo experimental muestra diferencias en ambas fases en esta variable percepción del educando de su necesidad de relacionarse e interactuar $t = 2,078$ ($p = 0,041^*$). En cambio, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la variable necesidad de comunicarse en ambos grupos.

Gráfica 1

Prueba de T para muestras emparejadas. Diferencias entre la fase Pretest y Postest de las variables percepción de la necesidad de comunicarse y de la percepción del educando de su necesidad de relacionarse e interactuar.



Fuente: Elaboración propia. * < 0,05

A partir de estos resultados se pueden plantear si el grupo experimental ha obtenido dichas diferencias con influencia de las variables del estudio (Estilos de Aprendizaje, percepción de la necesidad de comunicarse y percepción de la necesidad de relacionarse e interactuar.). Entonces vamos a buscar si hay alguna intencionalidad de mejora de su autorregulación.

4.2. Percepción de la forma de expresarse sobre la percepción de necesidad de relacionarse e interactuar

A continuación, se puede observar la relación existente (Correlación de Pearson) entre la percepción del alumnado sobre su forma de expresarse, respecto a sus necesidades. Concretamente, la percepción de la necesidad de expresarse, así como la percepción de su necesidad de relacionarse e interactuar con los demás. Se concretan los resultados del Pretest y Postest, tanto para el grupo control como experimental.

Tabla 2

Correlación entre la percepción de la forma de expresarse del alumnado y su percepción de la necesidad comunicación. Correlación entre la percepción de la forma de expresarse del alumnado y su percepción de la necesidad de relacionarse e interactuar.

	PERCEPCIÓN DE LA FORMA DE EXPRESARSE							
	GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Corr.	Sig.	Corr.	Sig.	Corr.	Sig.	Corr.	Sig.
Percepción necesidad de comunicarse	0,026	0,834	0,101	0,416	0,079	0,482	0,188	0,093
Percepción necesidad de relacionarse e interactuar	0,115	0,355	0,108	0,382	0,069	0,541	0,408	< 0,001*

Fuente: Elaboración propia. * < 0,05

La Tabla 2 muestra que el grupo experimental ha obtenido una correlación significativa con la variable percepción de la forma de expresarse y la percepción de la necesidad de relacionarse e interactuar en la fase Postest con un valor Pearson = 0,408 ($p < 0,001$). En el caso del Pretest no se han encontrado una relación estadísticamente significativa.

Respecto a los resultados del grupo control, no se pudo evidenciar que hay una relación entre la percepción de la forma de expresarse con la percepción de la necesidad de interactuar y de relacionarse y con la percepción de la necesidad de comunicarse al obtener un valor $p > 0,05$, tanto en el Pretest como en el Postest. Por ello, en este grupo, no se ha calculado más adelante la prueba de efecto para dichas variables y se ha realizado únicamente en el grupo experimental.

Tabla 3

Prueba de efecto para la variable percepción de la forma de expresarse y la percepción de la necesidad de comunicación y la percepción de la necesidad de relacionarse e interactuar.

	PERCEPCIÓN DE LA FORMA DE EXPRESARSE							
	GRUPO EXPERIMENTAL							
	Pretest				Postest			
	F	Sig.	Eta ²	Potencia	F	Sig.	Eta ²	Potencia
Percepción de la necesidad de comunicarse	0,951	0,503	0,144	0,498	1,319	0,217	0,233	0,732
Percepción de la necesidad de interactuar y de relacionarse	1,682	0,09	0,229	0,803	2,759	0,002*	0,389	0,985

Fuente: Elaboración propia. * $< 0,05$

En la Tabla 3 se pueden observar los resultados de la prueba de efecto para la variable percepción de la forma de expresarse, en relación con la percepción de su necesidad de comunicación y para la variable percepción de su necesidad de relacionarse e interactuar. Tal como se comentó anteriormente, solo se ha calculado para el grupo experimental en la fase Pretest y Postest.

Se puede deducir que en el Postest la variable Percepción de la forma de expresarse explica en un 38,9% la percepción que los alumnos tienen de su necesidad de relacionarse e interactuar con un valor $p = 0,002^*$. No fue así en la fase Pretest para esta variable.

Tampoco fue significativa para la variable percepción de la forma de expresarse en relación con la Percepción de la necesidad de comunicación, ni en la fase Pretest ni Postest al obtener un valor $p > 0,05$.

A continuación, el estudio avanzará para investigar el Estilo de Aprendizaje cognitivo, concretamente el factor modalidad sensorial, con el objetivo de mostrar si este Estilo de Aprendizaje puede estar influyendo en la necesidad mental, emocional y física.

4.3. Relación del Estilo de Aprendizaje cognitivo con la percepción de sus necesidades

En la Tabla 4 se pueden observar los resultados de la relación entre el Estilo de Aprendizaje cognitivo (modalidad sensorial), tanto para el grupo control como el experimental, respecto a su necesidad física. Se ha realizado tanto para la fase Pretest y como de Postest. También se calculó para las necesidades emocional y mental. Sin embargo, no se apreciaron diferencias significativas, ni el Pretest, ni en el Postest por lo que no se incluyen en la tabla.

Tabla 4

Relación entre el Estilo de Aprendizaje Cognitivo (Modalidad Sensorial) y la percepción de su necesidad física.

	ESTILO DE APRENDIZAJE COGNITIVO (Modalidad Sensorial)							
	Pretest				Postest			
	F	Sig.	Eta ²	Potencia	F	Sig.	Eta ²	Potencia
Percepción de la necesidad física GRUPO CONTROL	1,050	0,389	0,063	0,312	0,465	0,964	0,158	0,267
Percepción de la necesidad	1,524							

física		0,204	0,074	0,45	4,483	0,001*	0,23	0,96
GRUPO EXPERIMENTAL								

Fuente: Elaboración propia. * $p < 0,05$

En la Tabla 4, los resultados del grupo experimental, de la prueba de efecto del Pretest, indican que el Estilo de Aprendizaje cognitivo, en cuanto al factor de la modalidad sensorial no influye de forma significativa sobre la percepción de necesidad física, al obtener un valor $p > 0,05$. Sin embargo, en el Posttest se demuestra una influencia significativa al obtener un valor $p = 0,001$, concretamente un 23%. En cambio, en el caso del grupo de control, no se ha podido evidenciar su efecto sobre la variable percepción de la necesidad física al obtener un valor $p > 0,05$, con respecto al Estilo de Aprendizaje Cognitivo (modalidad sensorial).

Cabe destacar que no se apreciaron diferencias significativas, ni en el grupo control ni en el experimental, al relacionar el Estilo de Aprendizaje cognitivo (modalidad sensorial) con la percepción de la necesidad emocional y mental, por ello no se han reflejado estos datos en la presente tabla.

Tabla 5

Relación entre la Necesidad (Ponce, 2020a) y la percepción de la necesidad mental.

	NECESIDAD (Ponce, 2020a)							
	Pretest				Posttest			
	F	Sig.	Eta ²	Potencia	F	Sig.	Eta ²	Potencia
Percepción de la necesidad mental GRUPO CONTROL	4,606	0,014*	0,128	0,76	5,311	0,007*	0,144	0,82
Percepción de la necesidad mental GRUPO EXPERIMENTAL	0,989	0,377	0,025	0,216	4,334	0,016*	0,101	0,736

Fuente: Elaboración propia. * $p < 0,05$

En primer lugar, respecto a la Tabla 5, se debe señalar que se analizó la percepción de la necesidad, tanto mental, como la emocional y la física. Sin embargo, en estas dos últimas no se encontraron diferencias entre el Pretest y el Posttest, ni en el grupo control ni experimental.

En la Tabla 5 se observa que el grupo control no evidencia cambios entre el Pretest y el Posttest. Por el contrario, en el grupo experimental sí se aprecia una relación en el Posttest tras la intervención grupal. La Necesidad (Ponce, 2020a) fue significativa influyendo en la percepción de la necesidad mental de los educandos en un 10,1% con un valor de $p = 0,016$.

Tabla 6

Efecto de la Necesidad (Ponce, 2020a) y los Estilos de Aprendizaje Afecto (Responsabilidad), Cognitivo (Reflexividad/Impulsividad y Modalidad Sensorial).

	NECESIDAD (Ponce, 2020a)							
	Grupo Control				Grupo Experimental			
	F	Sig.	Eta ²	Potencia	F	Sig.	Eta ²	Potencia
E.A AFECTO (Responsabilidad)	0,694	0,504	0,022	0,162	3,826	0,026*	0,09	0,679
E.A COGNITIVO. (Reflexividad/Impulsividad)	0,066	0,936	0,002	0,06	4,895	0,01*	0,113	0,79
E.A COGNITIVO (Modalidad Sensorial)	1,123	0,332	0,034	0,239	3,241	0,045*	0,078	0,602

Fuente: Elaboración propia. * $p < 0,05$

En la Tabla 6 se puede observar que las Necesidades (Ponce, 2020a) inconscientes de los educandos coincidían con un Estilo de Aprendizaje cognitivo y afectivo (responsabilidad, reflexividad/impulsividad y modalidad sensorial). Influye de una forma significativa con un valor de $p = 0,026$; $p = 0,01$ y $p = 0,045$; lo que implica que la variable Necesidad (Ponce, 2020a) se explica en un 9 % la dimensión responsabilidad (Estilo de Aprendizaje afecto); en un 11,3 %, la dimensión reflexividad e impulsividad (Estilo de Aprendizaje cognitivo) y en un 7,8% la dimensión modalidad sensorial (Estilo de Aprendizaje cognitivo).

5. Discusión

A continuación, se analizarán los resultados obtenidos en el presente estudio para valorar el impacto del Aprendizaje Cooperativo en la autorregulación y la percepción de necesidades del alumnado.

En primer lugar, se debe rechazar la Hipótesis 1, pues no se aprecia variación en la percepción del alumnado sobre su necesidad de comunicarse. En cambio, en ambos grupos se acepta la Hipótesis 2, pues se aprecian diferencias significativas en la percepción de la necesidad de los educandos en cuanto a relacionarse e interactuar (Castro Sánchez y Zurita Ortega, 2018). En el caso del grupo control, no se puede afirmar si estas diferencias significativas se deben a la intervención u otros factores extrínsecos o intrínsecos. En cambio, para el grupo experimental se evidencia, con los resultados obtenidos, que el cambio se debe a la intervención tras la que los educandos mostraron una intención de mejora en su autorregulación.

En relación con la Hipótesis 3.1, no se demuestra una relación entre la percepción de los educandos sobre su forma de expresarse y la percepción sobre su necesidad de comunicarse tras la intervención en ninguno de los grupos. Por el contrario, sí se acepta la Hipótesis 3.2, ya que el grupo experimental muestra la correlación entre la percepción de los educandos sobre su forma de expresarse y la percepción sobre su necesidad de relacionarse e interactuar después de la intervención (Moriña-Díez, 2011). Dichos resultados indican que los alumnos del grupo experimental, tras la intervención, atendieron más la percepción de la necesidad de relacionarse e interactuar que la percepción de la necesidad de comunicarse (Tabla 2). Es decir, tras la intervención, el educando toma conciencia sobre su forma de hablar (expresarse) para relacionarse e interactuar con sus compañeros y compañeras, aspecto clave en la metodología basada en Aprendizaje Cooperativo en la que se debe crear un sentimiento de interdependencia y desarrollar habilidades de interacción con los componentes del grupo para desarrollar de forma efectiva esta metodología (Johnson y Johnson, 2009). En este sentido, la Tabla 3 refuerza estos hallazgos puesto que se demuestra que la intervención basada en Aprendizaje Cooperativo tuvo un impacto relevante y fiable en los educandos en cuanto al desarrollo de su forma de expresarse y su necesidad de relacionarse e interactuar en los entornos grupales.

Respecto a la Hipótesis 4, referente a la relación entre el Estilo de Aprendizaje y la percepción de la necesidad mental, emocional y física de los participantes, sólo se aprecian diferencias significativas en el Postest del grupo experimental en la percepción de la necesidad física (Tabla 4). Por tanto, se acepta parcialmente la H_4 . Este hecho se aprecia únicamente para el factor Cognitivo (Modalidad Sensorial) de los Estilos de Aprendizaje Cognitivo (Valdivia Ruiz, 2015b). Además, cabe destacar que la Motivación mostró una tendencia cercana a la significancia en el Postest. Por tanto, la transición de una relación no significativa a significativa tras la intervención demuestra la importancia y efectividad del Aprendizaje Cooperativo para potenciar aspectos cruciales del desarrollo del alumnado. Ya que se refleja un cambio positivo en cómo los educandos perciben y autorregulan sus necesidades físicas en relación con su modalidad sensorial.

Con respecto al resto de factores de Estilos de Aprendizaje, ni el grupo control ni el experimental evidenció ningún cambio significativo en el Postest, salvo los ya expuestos por ello no se incorporan en los resultados.

En cuanto a la Hipótesis 5, referida a la Necesidad (Ponce, 2020a) de los educandos y su relación con la necesidad mental, emocional y física, se acepta parcialmente, ya que existe una evidencia significativa en el grupo experimental en la relación de la Necesidad (Ponce, 2020a) y la percepción de la necesidad mental (Tabla 5). Por tanto, los datos obtenidos evidencian que el alumnado del grupo experimental mostró atención a la percepción de su necesidad mental tras la intervención grupal, no así en la percepción de la necesidad emocional y física (Loscós, 2001). Este resultado sugiere que la

intervención basada en Aprendizaje Cooperativo favoreció una atención consciente a las necesidades cognitivas que previamente no eran verbalizadas ni reconocidas. Este hallazgo refuerza el papel del Aprendizaje Cooperativo como una estrategia que favorece la autorregulación cognitiva (Menéndez, 2025). En contraste, el grupo control no mostró un cambio al observar la fase Pretest y Posttest, lo que indica que, sin intervención, estas necesidades no se consolidan en el plano consciente.

Por último, se debe aceptar parcialmente la Hipótesis 6, pues se aprecia una relación y regulación de algunos Estilos de Aprendizaje respecto a la Necesidad (Ponce, 2020a). De los participantes del grupo experimental, se demuestra el efecto de la Necesidad (Ponce, 2020a) de los educandos sobre las dimensiones de Responsabilidad (E.A afecto); reflexividad/impulsividad y modalidad sensorial (E.A cognitivo), (Tabla 6). Por lo tanto, estos resultados demuestran que la Necesidad “inconsciente” (Ponce, 2020a) del educando está estrechamente relacionada con la responsabilidad; reflexividad e impulsividad y la modalidad sensorial.

Estos datos son relevantes para justificar que poner la atención en las Necesidades inconscientes de los educandos (Ponce, 2020a), es un factor clave para individualizar el aprendizaje y favorecer la propia autorregulación. Para que el alumnado tome consciencia de sus Necesidades “inconscientes” es preciso que este priorice la reflexión en su proceso de enseñanza-aprendizaje, en este punto el Aprendizaje Cooperativo ejerce un papel fundamental, puesto que esta estrategia metodológica lleva implícita los actos de reflexión grupal e individual (Johnson y Johnson, 2009). Así mismo, y en consonancia con los resultados obtenidos, los educandos del grupo experimental tras la intervención tomaron una mayor consciencia y autorregulación en cuanto a los factores de responsabilidad, reflexividad/impulsividad y modalidad sensorial (Valdivia Ruiz, 2015b).

6. Conclusiones

En esta sección, se destacan los resultados más significativos y se discute su relevancia en relación con las hipótesis planteadas, así como su contribución al conocimiento existente. Esta síntesis final permite al lector comprender el impacto del trabajo realizado y su potencial para influir en investigaciones futuras y aplicaciones prácticas.

En general, la dinámica de los colegios y la metodología de enseñanza, antes de la intervención, iba encaminada a poner el foco en la necesidad física. Ya que el profesorado ponía mayor atención en que su alumnado permaneciera sentado y en silencio. Respecto al grupo experimental, antes de la intervención, se observó que el alumnado ponía más atención a la dimensión física (mostraban una marcada tendencia al movimiento). Las maestras, por tanto, de este grupo, se enfocaban más en lo físico. Por el contrario, las maestras del grupo control, no daban tanta prioridad al aspecto físico dentro de sus aulas.

La intervención educativa tuvo un cambio significativo en el grupo experimental. Los educandos comenzaron a enfocarse más en su forma de pensar y expresarse (percepción mental), dejando a un lado su forma de actuar físicamente (percepción física). Esta mayor atención a la forma de expresarse en interacciones grupales reflejó un desarrollo en habilidades de autoexpresión. Además, el alumnado mostró tener una mayor consciencia en su manera de relacionarse e interactuar con los compañeros, indicando un crecimiento en la autorregulación social.

Asimismo, hubo un cambio en los participantes en cuanto a la necesidad física en relación con los Estilos de Aprendizaje afecto (responsabilidad) y cognitivo (reflexividad/impulsividad y modalidad Sensorial). Ambos estilos de aprendizaje se focalizan en la forma de pensar del alumnado. Por tanto, se puede concluir que los participantes del grupo experimental, tras la intervención grupal, expresaron y evidenciaron una regulación de su necesidad física, atendiendo la necesidad mental para mejorar su forma de relacionarse e interactuar.

Puesto que los educandos fueron cada vez más conscientes de su necesidad mental, es interesante plantear los siguientes interrogantes para prospectivas de investigación futuras: ¿hubo una mayor consciencia del autocontrol de la expresión verbal en grupo, una mayor reflexión fruto de esa atención a la percepción de su necesidad mental?, si es así, ¿pudo haber cambios en las funciones ejecutivas en los alumnos del grupo experimental?

La presente investigación destaca el potencial del Aprendizaje Cooperativo para crear un modelo educativo donde cada discente pueda lograr un aprendizaje integral y consciente, teniendo siempre en

cuenta sus necesidades y diferencias individuales. De este modo, los educadores pueden fomentar un ambiente donde el alumnado reciba un apoyo personalizado en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

A lo largo del estudio se han evidenciado algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, el estilo de enseñanza de las maestras influye directamente en la forma de aprendizaje del educando, ya que de los docentes depende la implicación y la introducción efectiva de las dinámicas de aprendizaje cooperativo en el aula.

Aunque la intervención fue diseñada con criterios metodológicos claros, no puede aislarse completamente de la influencia del estilo didáctico del profesorado, cuya mediación pudo haber fomentado ciertos efectos en el grupo experimental. Además, la intervención se mantuvo únicamente durante cuatro meses, lo que limita la posibilidad de observar cambios más sostenidos en el tiempo. Para obtener resultados más concluyentes, sería recomendable prolongar el periodo de intervención y contar con un mayor apoyo de recursos, lo cual no fue posible en el presente estudio. Asimismo, una posible limitación adicional radica en el contexto educativo previo de los participantes, quienes provienen de la etapa preescolar, caracterizada por un enfoque centrado en la interacción social, la exploración y el juego. Este estilo podría haber influido en la receptividad hacia las dinámicas cooperativas; sin embargo, de haber tenido un impacto significativo, también se habrían observado efectos relevantes en el grupo control en la fase pretest, lo cual no ocurrió. Esta diferencia sugiere que los resultados obtenidos pueden atribuirse con mayor fundamento a la intervención aplicada. No obstante, estas variables contextuales deben ser consideradas en futuras investigaciones. Por tanto, sería conveniente replicar este estudio en cursos académicos más avanzados, donde los educandos estén más desligados de las dinámicas propias del nivel preescolar. Esto permitiría aislar con mayor precisión el impacto de la intervención y contrastar si los resultados se mantienen en contextos educativos con estilos de aprendizaje más estructurados y menos centrados en la exploración libre.

Referencias

- Aguilera, M. S. Z. (2020). El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas. *Revista EDUCARE UPEL-IPB Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 51-74. <https://doi.org/10.46498/eduipb.v24i1.1226>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Narcea.
- Castro Sánchez, M. y Zurita Ortega, F. (2018). Aprendizaje cooperativo. Propuesta de intervención en Educación Primaria. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 10(2), 137-152.
- Carrasco-Huamán, M. (2022). Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(6-2), 157-166. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3639>
- Carmen Ortiz González, M. (2023). Towards an Inclusive Education. *Special Education Yesterday, Today and Tomorrow. Siglo Cero*, 54(1), 11-24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Damásio, A. y Ros, J. (2021). *Sentir y saber: El camino de la consciencia*. Destino.
- Espinosa, I. P. L. D., Tristán, J. M. B. y Vargas, J. J. T. (2023). Evaluación por competencias y estilos de aprendizaje: español. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 16(32), 104-114. <https://doi.org/10.55777/rea.v16i32.4603>
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: Una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física (The Cooperative Learning Cycle: a guide to effectively implement cooperative learning in physical education). *Retos*, 32, 264-269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>
- García, A. E. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 218-228.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning». *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1993). *Cooperation in the Classroom*. Edina. Interaction Book Company.
- LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 12295. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Loscos Lucero, M. P., y Orden Hoz, A. de la. (2001). Autorregulación del estilo cognitivo a través del lenguaje [Tesis de Maestría, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/55537>
- Maslow, A. H. (2016). El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser (R. Ribé, Trad.; [US y CA territories version]). Editorial Kairós.
- Moncayo, I. F., Zambrano, A. R., Villafuerte-Holguín, J. y Pincay, G. A. (2024). Attitudinal barriers of teachers towards inclusive education in Ecuador. *Sapientia: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(1), Article 1. <https://doi.org/10.51798/sijis.v5i1.727>
- Montanero Fernández, M. (2020). El aprendizaje cooperativo en la Educación Primaria: Un estudio sobre el pensamiento del profesor y la práctica docente en Extremadura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 357-379. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8200>
- Moriña Díez, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 21, 199-216. <https://doi.org/10.15581/004.21.4431>
- Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C. y Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 96–114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pastor, C. A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. 6(9), 55-68.
- Ponce Blázquez, E. (2024). Cuaderno de autoevaluación Movimiento y Color para conocerse mejor. *Educarte*.
- Ponce Blázquez, E. (2020a). Método de Esther Ponce Blázquez y Juegos *Educarte*.
- Ponce Blázquez, E. (2020b). Tratamiento del equilibrio/desequilibrio a través de los juegos de madera *Educarte* con el método de Esther Ponce Blázquez. *Educarte*.
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30(1), 89-112. <https://doi.org/10.6018/educatio>
- Quílez-Robres, A., Moyano, N., & Cortés-Pascual, A. (2024). Estilos de enseñanza-aprendizaje e influencia en la motivación y la autoestima. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 17(33), 12-23. <https://doi.org/10.55777/rea.v17i33.4242>
- Sanahuja Ribés, A., Moliner García, O., & Moliner Miravet, L. (2022). La tutoría entre iguales como práctica inclusiva en educación primaria: La participación del alumnado y de las familias. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 109-124. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100109>.
- Menéndez Santurio, J. I. (2025). Efectos de una intervención de aprendizaje autorregulado en Educación Primaria sobre la responsabilidad, la motivación y la autorregulación. *Revista Fuentes*, 27(1), 1–14. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.25958>
- Valdivia Ruiz, F. (2015a). *Estilos de aprendizaje en Educación Primaria* (2ª ed). Dykinson.

Conflicto de intereses

No existe conflicto de interés entre los autores y revisores.

Contribución de autores

María del Carmen Torres Carrero ha participado en: Conceptualización; Análisis formal; Investigación; Metodología; Administración de proyecto; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización; Escritura: revisión y edición.

Esther Ponce Blázquez ha participado en: Análisis formal; Investigación; Metodología; Software; Supervisión; Redacción: revisión.

Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez ha participado en: Conceptualización; Análisis formal; Investigación; Metodología; Supervisión; Escritura: revisión y edición.



© 2025 by the authors. Submitted for open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons