



Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador

SEDE  
ESMERALDAS

DIRECCIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la básica superior de la  
Unidad Educativa Juan Carlos Matheus Pozo

Línea de Investigación

Desarrollo en Investigación Curricular

Previo a la obtención del título de

Magíster en Innovación en Educación

**Autora:** Genny Alexandra Romero Sánchez

**Asesor:** MSc. Josué Villareal Puga

Esmeraldas, mayo, 2023

Trabajo de tesis aprobado luego de haber dado cumplimiento a los requisitos exigidos por el reglamento de Posgrado de la PUCESE, previo a la obtención del título de MAGISTER EN INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN.

## **TRIBUNAL DE GRADUACIÓN**

### **Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la básica superior de la Unidad Educativa Juan Carlos Matheus Pozo**

**Autores:** Genny Alexandra Romero Sánchez

Mgt. Josué Villarreal Puga

**DIRECTOR DE TESIS**

**f** \_\_\_\_\_

**LECTOR 1**

**f** \_\_\_\_\_

**LECTOR 2**

Mgt. David Puente Holguín

**f** \_\_\_\_\_

**DIRECTORA DE POSGRADO (E)**

Abg. Alex Guashpa Gómez

**f** \_\_\_\_\_

**SECRETARIO GENERAL PUCESE**

Esmeraldas, mayo de 2023

## **DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD**

Yo, Genny Alexandra Romero Sánchez autora del trabajo de investigación titulado: Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Básica Superior de la Unidad Educativa Juan Carlos Matheus Pozo Previa a la obtención del grado académico de MAGISTER EN INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Declaro que los resultados obtenidos en el presente proyecto, son completamente originales, auténticos y personales. En tal virtud, declaro que esta investigación y su contenido, así como las conclusiones que desprenden de este proyecto y la redacción del mismo, son y serán de mi absoluta y exclusiva responsabilidad legal y académica.

Autorizo a la Pontificia Universidad Central del Ecuador a difundir el presente proyecto de investigación en los sitios web de la Biblioteca de PUCE respetando las políticas de propiedad intelectual.

Esmeraldas, marzo 2023

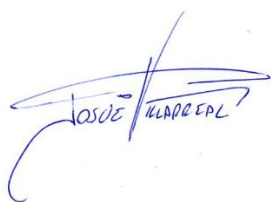


Genny Alexandra Romero Sánchez

C.I. 0803512508

## **CERTIFICACIÓN**

Yo, Josué Villarreal Puga, en calidad de Director de Tesis, CERTIFICO que: la estudiante. Genny Alexandra Romero Sánchez, han incorporado las sugerencias al trabajo de investigación titulada **AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA BÁSICA SUPERIOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA JUAN CARLOS MATHEUS POZO**, por lo que autorizo su presentación ante el Tribunal de acuerdo a lo que establece el reglamento de la PUCESE.



MSc. Josué Villarreal Puga

**DIRECTOR DE TESIS**

## **DEDICATORIA**

El presente proyecto se lo dedico al creador de todo Dios porque solo con él se puede lograr todas nuestras metas, aunque parezcan imposible y porque siempre me guía y me da fortaleza para seguir adelante con mis planes.

También dedico esto a:

A mis padres,

A mi compañero de vida,

A mi asesor,

Y a todas las personas que me acompañaron en esta etapa, aportando a mi formación profesional y como ser humano.

Dedico también a mis amigos y compañeros por haber estado presente durante todo el periodo de estudio, de desarrollo y culminación de esta etapa con éxito.

Genny Alexandra Romero Sánchez

## **AGRADECIMIENTO**

Quiero expresar mi agradecimiento a Dios, quien con su protección y bendición llena siempre todos los aspectos de mi vida y a toda mi familia por estar siempre apoyándome y por quienes he tenido la fortaleza y empuje para seguir y plasmar una meta más en mi vida como profesional.

También agradezco infinitamente a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, a mis compañeros, a las autoridades de la Universidad y en especial a mi asesor quienes con la enseñanza de sus valiosos conocimientos hicieron que pueda crecer día a día como persona y poder llegar a esta etapa de mi vida.

Genny Alexandra Romero Sánchez

## RESUMEN

El propósito de la presente investigación fue mejorar la capacidad de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la básica superior de la Unidad Educativa Juan Carlos Matheus Pozo. El estudio se encuentra fundamentado en el enfoque positivista, que busca entender el mundo mediante leyes universales aplicadas en distintos contextos y que se miden a través de fórmulas estadísticas (McMillan & Schumacher, 2005).

Los objetos de investigación son los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Juan Carlos Matheus Pozo, a quienes se les aplicó el cuestionario MSLQ-44 que fue creado por Pintrich y De Groot (1990) con el fin específico de evaluar las estrategias de aprendizaje y motivación en estudiantes del nivel secundario, la versión al español fue adaptada por Albert (2017).

Los resultados del estudio indicaron que la mayoría de los estudiantes mostraron un nivel adecuado de autorregulación del aprendizaje en las actividades propuestas, sin embargo, un grupo significativo equivalente al 25% del total de estudiantes, presentaron niveles bajos de motivación y estrategias en las escalas de medición. Por esta razón, se propuso una capacitación para los estudiantes a través de actividades que ayuden a mejorar en las subescalas donde se identificaron puntos débiles, con el objetivo de fortalecer su proceso de autorregulación y equiparar su desempeño con aquellos estudiantes que mostraron un nivel adecuado de autorregulación del aprendizaje.

**PALABRAS CLAVES:** Autorregulación del aprendizaje, motivación, cognición.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research was to improve the self-regulated learning capacity of high school students at the Juan Carlos Matheus Pozo Educational Unit. The study is based on the positivist approach, which seeks to understand the world through universal laws applied in different contexts and measured through statistical formulas (McMillan & Schumacher, 2005).

The research objects were the high school students at Juan Carlos Matheus Pozo Educational Unit, who were given the MSLQ-44 questionnaire, specifically created by Pintrich and De Groot (1990) to assess learning strategies and motivation in secondary level students. The Spanish version was adapted by Albert (2017).

The study results indicated that most students showed an adequate level of self-regulated learning in the proposed activities. However, a significant group equivalent to 25% of the total students showed low levels of motivation and strategies on the measurement scales. For this reason, a training program was proposed through activities aimed at improving the weak points in the sub-scales where they were identified, with the goal of strengthening their self-regulated learning process and equalizing their performance with those students who showed an adequate level of self-regulated learning.

**KEYWORDS:** Self-regulated learning, motivation, cognition.

# ÍNDICE

## Contenido

1. INTRODUCCIÓN .....	12
1.1. Presentación del tema .....	12
1.2. Planteamiento y formulación del problema .....	13
1.3. Justificación de la propuesta .....	15
1.4. Objetivos .....	17
1.4.1. Objetivo general .....	17
1.4.2. Objetivos específicos.....	17
2. MARCO TEÓRICO .....	17
2.1. Bases teóricas – científicas .....	17
2.2. La Autorregulación desde la teoría social cognitiva.....	18
2.3. Autorregulación del aprendizaje .....	19
2.4. Motivación .....	20
2.5. Motivación Intrínseca .....	21
2.6. Estrategias de aprendizaje.....	21
2.7. Modelos de autorregulación del aprendizaje .....	22
2.8. Modelo orientado al proceso de metacognición .....	22
2.9. Modelo 3p .....	22
2.10. Modelo socio – cognitivo de autorregulación .....	23
2.11. La autorregulación en el entorno educativo .....	23
2.12. Antecedentes .....	24
3. MARCO METODOLÓGICO .....	26
3.1. Contexto de la investigación.....	26
3.2. Metodología de la investigación .....	27
3.3. Población y muestra.....	28
3.4. Objetivos .....	28
3.4.1. Objetivos específicos.....	28
3.5. Hipótesis .....	28
3.5.1. Hipótesis específicas .....	28
3.6. Variables de estudio .....	29
3.7. Operacionalización .....	29
3.8. Técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de información .....	29
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	30

4.1.	Análisis de los datos .....	30
4.2.	Resultados descriptivos de la muestra .....	30
4.3.	Resultados descriptivos de la dimensión de motivación.....	32
4.4.	Resultados descriptivos de la dimensión cognitiva .....	33
4.5.	Análisis correlacional .....	34
4.6.	Análisis correlacional de la motivación.....	35
4.7.	Análisis correlacional de la cognición .....	37
4.8.	Discusión de los datos.....	40
5.	PROPUESTA METODOLÓGICA.....	44
5.1.	Diseño de la propuesta.....	44
5.2.	Objetivos.....	45
5.3.	Objetivo general.....	45
5.4.	Objetivos específicos .....	45
5.5.	Cronograma de actividades.....	45
5.6.	Planificación de la propuesta de intervención .....	49
5.7.	Actividades por desarrollar .....	50
5.8.	Evaluación de la propuesta .....	71
5.9.	Instrumento de evaluación .....	71
6.	CONCLUSIONES .....	73
7.	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	73
7.1.	Limitaciones.....	73
7.2.	Prospectiva.....	74
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	75

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> .....	<b>29</b>
Tabla 2 .....	35
Tabla 3 .....	36
Tabla 4 .....	36
Tabla 5 .....	37
Tabla 6 .....	37
Tabla 7 .....	38
Tabla 8 .....	39
Tabla 9 .....	39
Tabla 10 .....	47
Tabla 11 .....	51
Tabla 12 .....	53
Tabla 13 .....	55
Tabla 14 .....	57
Tabla 15 .....	59
Tabla 16 .....	61
Tabla 17 .....	63
Tabla 18 .....	65
Tabla 19 .....	67
Tabla 20 .....	69

# **1. INTRODUCCIÓN**

## **1.1. Presentación del tema**

La presente investigación tiene como objetivo dar a conocer el proceso de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la básica superior de la Unidad Educativa Juan Carlos Matheus Pozo durante el periodo lectivo 2020-2021.

Esta institución trabaja con un modelo de pedagogía conceptual, donde promueve el desarrollo de estrategias en busca de un aprendizaje autorregulado que dé como resultados un proceso de enseñanza-aprendizaje en base a la estimulación de procesos cognitivos, metacognitivos y emocionales, razón por la cual resulta de vital interés realizar este estudio debido al tema.

Actualmente la educación se ha visto afectada por diversos factores, entre ellos, la pandemia causada por la COVID19. Llevando al ámbito educativo de la asistencia presencial, a un escenario de enseñanza-aprendizaje virtual. Cada actor del sector de la educación ha tenido que adaptarse a dichos cambios, por ejemplo, desde niños de tempranas edades hasta profesores de la tercera edad tuvieron que familiarizarse con el uso de herramientas tecnológicas, entre ellas, aulas virtuales, para poder continuar con su adquisición de conocimientos. Esta situación es una muestra clara de cómo un estudiante puede ser alejado de su zona de confort y verse obligado a sobrellevar el estrés que crean las situaciones desconocidas en cualquier aspecto de la vida.

El propósito de una institución educativa es proveer las herramientas necesarias a un estudiante para que éste pueda desenvolverse de forma independiente y al mismo tiempo para garantizar su evolución cognitiva. En otras palabras, mientras más capacidad de autorregulación tiene una persona, más libertad e inteligencia adquiere la misma.

Esta investigación fue realizada con el fin de mejorar la autorregulación en los estudiantes de la básica superior de la Institución Educativa Juan Carlos Matheus Pozo puesto que se han detectado problemas como el fracaso escolar, baja motivación, desacato, entre otros prediciendo un futuro no alentador a los jóvenes, mismo que podría prevenirse con el desarrollo de habilidades como la autogestión.

La autorregulación de aprendizaje es un tema de mucho interés e importancia dentro del sistema educativo, como lo afirman (Florez, 2017) “Los estudiantes que

autorregulan su aprendizaje son protagonistas en sus esfuerzos para aprender porque son conscientes de sus fortalezas y limitaciones” (p.15)

De esta forma se puede afirmar que la autorregulación es un proceso fundamental que permite a las personas dirigirse de manera adecuada al momento de realizar sus tareas de manera oportuna, y abstenerse de actividades que pueden ser perjudiciales, entonces este proceso se utilizará en la básica superior de la Unidad Educativa Juan Carlos Matheus Pozo para regular las emociones, pensamientos, y acciones de control de los estudiantes.

La estructura de este proyecto consta de 4 capítulos,

El Capítulo I aborda la presentación del tema, el planteamiento y formulación del problema, la justificación de la propuesta, los objetivos (general y específico) y la hipótesis de acción.

El Capítulo II trata sobre el marco teórico; que se constituye como las bases teóricas sobre las que se desarrollaran las variables de estudio, también se desarrolla los antecedentes que presentan descriptivamente otros estudios o propuestas de intervención que versan sobre la temática elegida.

El Capítulo III se lleva a cabo la metodología; donde se realiza un contexto de la investigación, donde se describe los medios utilizados para recolectar los datos dentro de la institución. Posterior se indica de que tipo será la investigación, el diseño y el tipo de estrategia metodológica. Se describe la población y muestra, los objetivos que persigue, la hipótesis, las variables, las técnicas e instrumentos y el procedimiento para la recolección de los datos.

El Capítulo IV se llevará a cabo el análisis y la interpretación de los datos. Se realiza también una discusión y los resultados se exponen en función de los objetivos planteados en el marco metodológico.

## **1.2. Planteamiento y formulación del problema**

La Autorregulación se puede definir como la capacidad que tiene un individuo de alcanzar sus metas de aprendizaje, es decir, se trata de un proceso mediante el cual un estudiante es capaz de controlar su tiempo, controlar el ambiente ser capaz de buscar información necesaria, tiene pensamiento crítico, organizado, tiene habilidades cognitivas, buscar estrategias para poder monitorear sus hábitos de estudio, lo que les

permite ajustar sus conductas y motivaciones en función de los aprendizajes que se pretende alcanzar.

Zimmerman & Schunk, (2001) destacan que el aprendizaje autorregulado integra dimensiones cognitivas, metacognitivas, motivacionales y comportamentales, incluyendo cada una de las mismas todo un catálogo de estrategias y técnicas diferentes, se puede decir que los procesos metacognitivos ayudan a establecer metas, ayudan a plasmar y seleccionar estrategias cognitivas y positivas para la aplicación, desarrolla el autocontrol y la autoevaluación de los aprendizajes alcanzados.

Se puede mencionar que estudiante autorregulado es capaz de alcanzar sus metas en el proceso de aprendizaje ya que es capaz de estructurar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje, ayudando a tener una mejor retención de contenido, se implicará más con el estudio y mejorará el rendimiento académico. Los estudiantes que alcanzan su autorregulación en el aprendizaje son más probables de mejorar las calificaciones, completar con eficacia sus planes de estudio y generar aprendizaje significativo dentro del proceso de estudio.

La Unidad Educativa Juan Carlos Matheus Pozo, está ubicada en la Parroquia Viche del Cantón Quinindé, Provincia de Esmeraldas, institución netamente fiscal, ubicada en área rural, con un grupo escolar organizado, oferta todos los niveles educativos desde Preparatoria hasta Bachillerato con especialidad Informática por ser netamente Técnica, cuenta con un aproximado de 872 niñas, niños y adolescentes con etnias afrodescendientes y mestizos, estudiantes con bajo recursos económicos, procedentes de padres iletrados y hogares disfuncionales.

La siguiente propuesta se pretende aplicar en el subnivel de la Básica Superior principalmente en los 10 años de EGB paralelos A-B-C en edades de 14, y 15 años de edad con un total de 105 estudiantes. Este grupo de estudiantes tiene dificultades para autorregular su aprendizaje, es decir: presentan dificultades para controlar y organizar su tiempo, no cuentan con un pensamiento crítico, presentan dificultades en la búsqueda de información, no son capaces de buscar ayuda cuando la necesitan, son desorganizados razón por la cual no alcanzan un buen rendimiento académico, es necesario mencionar que al momento de realizar este estudio se hizo una observación preliminar y entrevista a los docentes acerca de la situación de los educandos del subnivel superior para comprobar el nivel de interés respecto al grado de desarrollo de Autorregulación del Aprendizaje.

Debido a lo mencionado surge la interrogante: ¿Cómo fortalecer la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Básica Superior en la Unidad Educativa Juan Carlos Matheus Pozo?

### **1.3. Justificación de la propuesta**

El proceso de autorregulación se considera un elemento importante dentro del campo educativo, donde se busca fortalecer las estrategias de enseñanza-aprendizaje para poder adquirir competencias para mejorar el sistema educativo y la autonomía de los estudiantes, es así que el estudiante adquiere la habilidad y capacidad de controlar sus emociones y comportamiento de acuerdo a las demandas de su entorno, logrando una mejora en su vida emocional y social.

Este proceso de aprendizaje concibe al estudiante como un ser capaz de alcanzar sus objetivos aprendiendo a darse cuenta de sus desarrollos internos como los aprendizajes previos y la autoevaluación, en otras palabras que aprendan a reconocer su capacidad para resolver dificultades, que utilice las estrategias necesarias para poder lograr sus objetivos de una manera asertiva; que autorregule sus pensamientos, acciones y sentimientos logrando el cumplimiento de sus objetivos y de la institución; por lo tanto, a través de esta investigación se puede entender que muchos alumnos simplemente no trabajan en sus actividades escolares y priorizan los ratos de ocio, mientras que otros prefieren autorregularse y cumplir con sus obligaciones, teniendo al alcance conocimientos que hayan sido adquiridos de forma significativa, donde pueda llevar esos conocimientos adquiridos a la vida práctica.

Dentro de la Unidad Educativa Carlos Matheus Pozo mediante la presente investigación se pretende desarrollar acciones (estrategias) que fortalezcan las actividades en los estudiantes identificados para este estudio, en especial las que puedan favorecer y ayude a desarrollar habilidades que les permita alcanzar los objetivos de estudio planteados con un pensamiento crítico, y que sean estudiantes que planifiquen y organicen su tiempo; lo que se quiere alcanzar es mejorar su rendimiento académico y cambios que den resultados positivos en proceso de la autorregulación del aprendizaje.

Dicho proceso se basa en el desarrollo de una propuesta metodológica de intervención para fortalecer los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes bajo un enfoque de preparación continua que dé como resultado el desarrollo de los contenidos con la integración de actitudes y habilidades que les ayude a desarrollar

un aprendizaje óptimo. De no llevarse a cabo el proceso de Autorregulación los alumnos tendrán dificultades en este proceso y en un futuro tendrán problemas en sus relaciones interpersonales y podrían incurrir en vicios o uso de sustancias, trastornos emocionales y conductas impulsivas y agresivas.

Debido a esta situación la presente investigación es de mucha importancia tanto a grado académico como al grado teórico, se establece como la primera investigación realizada en la Unidad Educativa Juan Carlos Matheus Pozo sobre este tema , tales resultados permitirán conocer las particularidades de los alumnos en el entorno de hoy en día, proporcionando diferentes alternativas para el aprendizaje, es así que también los docentes pueden mejorar sus áreas de trabajo y empezar a utilizar estrategias y fortalecer aspectos motivacionales, contextuales y cognitivos.

Este estudio tiene como beneficiarios directos a los alumnos de la institución donde se busca mejorar el proceso de aprendizaje de las asignaturas impartidas, y que alcancen mejores promedios y que les sirva como una herramienta que puedan utilizar a lo largo de su vida dentro del ámbito educativo, social y personal. Entre las habilidades que desarrollaran los estudiantes es ser participantes activos e sus propios procesos de aprendizaje desde un punto de vista metacognitivos, comportamental y motivacional. También aprenderán a establecer sus metas, seleccionar y utilizar estrategias de aprendizajes que se ajusten a su realidad y a mantener altos niveles de autoeficacia para aprender, así como la regularización y evaluación de los niveles de ejecución académica.

Es necesario recalcar que la institución también se beneficiará de este proyecto ya que se pretende mejorar la calidad de la educación tanto a nivel educativo como de la integración de nuevos modelos a seguir para las demás instituciones de la provincia y del País.

La autorregulación del aprendizaje es un proceso crucial para el éxito académico de los estudiantes. Según Velasco (2019), La autorregulación del aprendizaje es la capacidad de planificar, monitorear y evaluar el propio proceso de aprendizaje con el fin de alcanzar objetivos académicos. La autorregulación implica la toma de conciencia de los propios estilos de aprendizaje, la identificación de los recursos necesarios para el aprendizaje y el ajuste de estrategias de aprendizaje en función de los objetivos académicos. La investigación de Velasco (2019) destaca la importancia de fomentar la

autorregulación del aprendizaje en los estudiantes y brinda estrategias para mejorar la autorregulación del aprendizaje en el aula.

La metacognición es un proceso mental que involucra la reflexión y el control consciente del propio proceso de pensamiento y aprendizaje. Según Larrea (2021), la metacognición es una forma de autorregulación que permite a los estudiantes planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje. La metacognición es esencial para el éxito académico, ya que permite a los estudiantes comprender mejor sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje y ajustar sus estrategias de aprendizaje en consecuencia. La investigación de Larrea (2021) destaca la importancia de fomentar la metacognición en los estudiantes y brinda estrategias para mejorar la metacognición en el aula.

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1. Objetivo general**

- Diseñar una propuesta metodológica de intervención para fortalecer los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la Básica Superior de la Unidad Educativa Juan Carlos Matheus Pozo.

### **1.4.2. Objetivos específicos**

- Investigar fundamentos teóricos y metodológicos sobre la autorregulación del aprendizaje
- Identificar los niveles de autorregulación del aprendizaje que tienen los estudiantes de la Básica Superior de la Unidad Educativa Juan Carlos Matheus Pozo.
- Desarrollar estrategias metodológicas intervención que permitirán fortalecer el proceso de autorregulación del aprendizaje en el contexto de estudio.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Bases teóricas – científicas**

La investigación respecto el tema de la autorregulación se remonta a la década de 1980. Los psicólogos e investigadores de la cognición social utilizaron factores hipotéticos como la inteligencia, la motivación, el contexto, el comportamiento y la autorregulación para dar forma a los procesos que rodean los resultados de aprendizaje de los estudiantes. para explicar. Como componente de la metacognición. El aprendizaje autorregulado se convierte en un proceso importante que se facilita al cerrar la brecha

entre el yo verdadero percibido y el yo ideal. En esta posición, ser consciente de dónde estás y hacia dónde quieres ir es el motor que genera la autorregulación (García, 1994).

## **2.2. La Autorregulación desde la teoría social cognitiva**

Bandura, cuyos comienzos teóricos arrancan con el conductismo. Este preámbulo se justifica porque los autores que van a ser ahora considerados conciben sus modelos teóricos sobre la autorregulación dentro de un contexto todavía predominantemente conductista (década de 1970), pero sus enunciados podrían igualmente entenderse desde una óptica ligeramente sociocognitiva.

Kanfer, et al (1975) sostienen que este proceso de la autorregulación se desarrolla en tres fases, esta teoría inicia un proceso complejo que requiere que el individuo revise su propia conducta, compare lo que hace con lo que debería estar haciendo y se premie o se castigue a sí mismo según el resultado. Estas fases son:

- **Fase de la auto-observación:** Esta se refiere a la atención de la persona hacia su conducta donde debe hacerse preguntas sobre los fallos en la realización, analizar con detalle lo que se siente, se piensa o se hace y, en muchas ocasiones, llevar el control del comportamiento propio.
- **Fase de la autoevaluación:** Ayuda a analizar y valorar en qué medida el individuo actúa, para poder valorizar sus actuaciones, el individuo debe haberse formado determinados criterios de actuación que le permitan comprobar en qué medida su comportamiento es acorde con sus expectativas o con sus ideales. Los valores personales de cada uno y las posibles normas de vida donde cada uno analiza lo que ha realizado ya sea mejor, igual o peor de lo esperado, lo cual conduce a otorgarse determinadas recompensas o castigos.
- **Fase del auto refuerzo:** Aquí se produce la regulación personal de la conducta del individuo, para esto se necesita del control para evitar que el alumno se recompense cuando no debe o, por el contrario, no se recompense cuando debe. Quiere decirse que la historia personal de auto-refuerzos puede inducir al autoengaño, a la sobredosificación o a la ausencia de recompensa, lo cual reduciría la eficacia de la regulación.

La destreza de una persona para controlar sus propias acciones está en función de su conocimiento y control de los factores situacionales, es decir, de su capacidad para identificar los antecedentes y consecuentes de su conducta, así como los patrones que siguen las conductas objeto de regulación.

Mientras que Zimmerman & Schunk, (2001) expresa a la autorregulación como un grupo de destrezas que ayudan a manejar las tareas y contingencias ambientales de manera autocontrolada haciendo uso al conocimiento y sentido personal para ejecutar acciones cíclicas que conduzcan a la meta.

El modelo de aprendizaje según Zimmerman esta organizados por cuatro pasos que se describen a continuación:

- Autoevaluación y observación
- Establecimientos de objetivos y planificación estratégica
- Implementación estratégica y observación
- Observación de los resultados de la estrategia

La base para el modelo de autorregulación cognitiva social es la teoría del aprendizaje social de Bandura, que según algunos autores ha tenido la mayor influencia en el desarrollo de construcciones de autorregulación (Puustinen, 2001).

Desde esta perspectiva, observar el comportamiento de los demás contribuye al aprendizaje de nuevos comportamientos y al desarrollo de diferentes estrategias terapéuticas.

Bandura (1991) identificó varios temas normativos:

1. Auto-observación o autocontrol: ayuda a las personas a recordar algunas cosas para recordar para analizar el impacto de la modificación del comportamiento.

2. Auto-evaluación: como resultado de la autoobservación, la autoevaluación permite a los estudiantes analizar qué tan bien han logrado sus objetivos.

3. Auto-recreaciones: Eso se debe a lo que Bandura llama "creencia en la autoeficacia". Estas son las evaluaciones que hacen las personas sobre su capacidad para organizarse y tomar las acciones necesarias para lograr un objetivo en particular. En lo que respecta a la educación, este fenómeno representa un conjunto de comportamientos que los estudiantes deben adoptar de acuerdo con una autoevaluación previamente elaborada.

### **2.3. Autorregulación del aprendizaje**

La autorregulación es una habilidad típica basada en actividades que le permite controlar una amplia gama de comportamientos en una variedad de situaciones y dominios. Sin embargo, explicar cómo las personas gestionan su aprendizaje significa comprender los procesos internos que componen los sistemas de autorregulación que han

sido estudiados en muchos campos y se encuentran en la intersección de varios estudios y contienen algunas subfunciones complejas que caen dentro de este ámbito. de psicología  
Palabras clave: percepción, metacognición, actividad ejecutiva, resolución de problemas, toma de decisiones, cambio conceptual, motivación y voluntad.

El autoaprendizaje implica:

- a) el manejo de los tres aspectos principales del aprendizaje.
- b) Motivación e influencia. Se refiere a controlar y modificar las estrategias motivacionales, como la eficacia y el propósito, y adaptarlas a los requisitos de la situación.
- c) cognitivo, incluido el control de diferentes estrategias de aprendizaje cognitivo, como el uso de estrategias de procesamiento profundo.

## **2.4. Motivación**

En el transcurrir de los años la psicopedagogía no solo empezó a interesarse en conocer el cómo el estudiante dispone sus capacidades sus estrategias, conocimientos y destrezas (cognición) sino también en identificar como va a realizarlo, la predisposición, la intención y la motivación (aspectos motivacionales) para identificar como las utiliza a la hora de realizar sus tareas (Valle, 1997).

La motivación se promueve en las conductas que ponen énfasis a las metas y que necesitan ejercicios físico y mental, donde se realizan actividades cognitivas como la planificación, supervisión, organización, toma de decisiones, resolución de problemas y la evaluación del progreso con el propósito de alcanzar sus metas (Zamorano, 2014).

Pintrich propone algunas variables que intervienen en el aprendizaje del estudiante:

1. **Contextual:** Se relaciona con el lugar en donde se desarrolla la actividad, los métodos que se aplicaran, la percepción con el que analiza los procesos el estudiante, las metas, la conducta del docente, es decir el tipo de interacción que tiene el alumno con el profesor.
2. **Contenidos y tareas:** se basa en los contenidos activos y los conceptos previos que tiene el estudiante. Las estrategias que aplica, la metacognición y el control de sus avances para llegar al éxito de sus tareas.
3. **Personales:** Aquí influye el aspectos afectivo y motivacional. Que se relaciona con el deseo de llegar a sus objetivos (Pintrich, 2017).

Algunos autores como (Pintrich, 2017) afirman que la motivación tiene varios factores:

1. Dirigidas al aprendizaje: Se considera como factor fundamental a la inteligencia y el esfuerzo que pone el estudiante por aprender y transformar ese conocimiento en algo constructivo.
2. Orientación a las metas del rendimiento: Aquí se mide la capacidad con el rendimiento académico y se basa en el resultado que adquiere para calificar su éxito o fracaso de sus objetivos.

Bajo estas premisas se considera que las actividades académicas se relacionan con la motivación y que estas producen emociones tanto negativas como positivas creando así una motivación intrínseca que viene siendo la combinación de las emociones (positivas o negativas).

### **2.5. Motivación Intrínseca**

Se considera como una condición propia del estudiante donde se compromete a poner en práctica sus capacidades personales que lo hacen disfrutar y tener el control de su propio valor. Se dice que los seres humanos que están motivados generalmente disfrutan mucho de lo que hacen ya que consideran que su sola participación ayudara a cumplir sus objetivos (Anaya & Anaya 2010)

Según el enfoque de Vallerad (1997) distingue 3 tipos de motivación:

- Motivación para conocer: se refiere a los constructos que se usan para explorar sobre las tareas, y la curiosidad por la acción que produce satisfacción.
- Motivación de logro: es el placer que siente por el proceso de lograr su propósito.
- Motivación por experimentar estimulación: corresponde a las actividades que producen sensaciones agradables y dan solución a los problemas que se presentan.

### **2.6. Estrategias de aprendizaje**

Pintrich (2017) defiende que las estrategias deben incluir el repaso, la organización y la elaboración y en base a esto muestra 2 tipos de estrategias:

- a) Estrategia de repaso: permite al estudiante prestar atención y tener una idea sobre la información y poder retenerlo por un corto periodo.
- b) Estrategias de elaboración y organización: permite al estudiante prepararse y organizar la información de forma profunda y usando conexiones entre la

información en el momento de adquirir conocimientos y los recursos de estudio.

Todos estos estudios desarrollados nos dan la oportunidad de profundizar en aspectos cognitivos, motivacionales y afectivos que inciden cuando aprende el alumno y su rendimiento escolar, del mismo modo en la apariencia propia.

## **2.7. Modelos de autorregulación del aprendizaje**

Autores como Winne y Perry (2000) sintetizan diferentes modelos estableciendo 2 categorías: Modelos componenciales que describen el aprendizaje autorregulado y los modelos procesuales que se centran en describir los procesos de autorregulación del aprendizaje.

- Modelo de Autorregulación de Pintrich: Desarrollado en el 2000, tiene 4 fases:
  - a) Planificación / Activación,
  - b) Auto observación,
  - c) Control / Regulación y
  - d) Evaluación.
- Modelo de Autorregulación, de Zimmerman: El modelo cíclico creado en el año 2000 tiene las siguientes fases: Planificación, ejecución y autorreflexión
- Modelo de Rosario, Núñez y González-Pienda: se presentó en al año 2006 bajo el desarrollo de procesos que orientan la proactividad del estudiante y guía de sus propios aprendizajes.

## **2.8. Modelo orientado al proceso de metacognición**

Modelo presentado por Borowski, se centra en la relación entre la motivación, el afecto y los procesos metacognitivos en un intento de explicar las estrategias que utilizan los profesores para generar información. Borowski y otros autores lo definen a un procesador de información como aquel que integra con éxito componentes cognitivos, motivacionales, personales y situacionales. Cuando al alumno se le enseña a utilizar una estrategia de aprendizaje, comienza el proceso de autorregulación y adquiere gradualmente conocimiento sobre las características de esta estrategia. En esta etapa, la autorregulación ocurre cuando los estudiantes pueden seleccionar estrategias apropiadas y monitorear la efectividad de estas estrategias (Borowski, 2001)

## **2.9. Modelo 3p**

En 1974 Dunkin y Biddle (2005) establecen un modelo que describe tres fases del proceso de aprendizaje: síntoma, proceso y resultado. El primero incluye los aspectos

contextuales que preceden a las actividades pedagógicas para influir en las variables de proceso que describen claramente la dinámica de su enseñanza en el aula y los posibles resultados de la fase de producto.

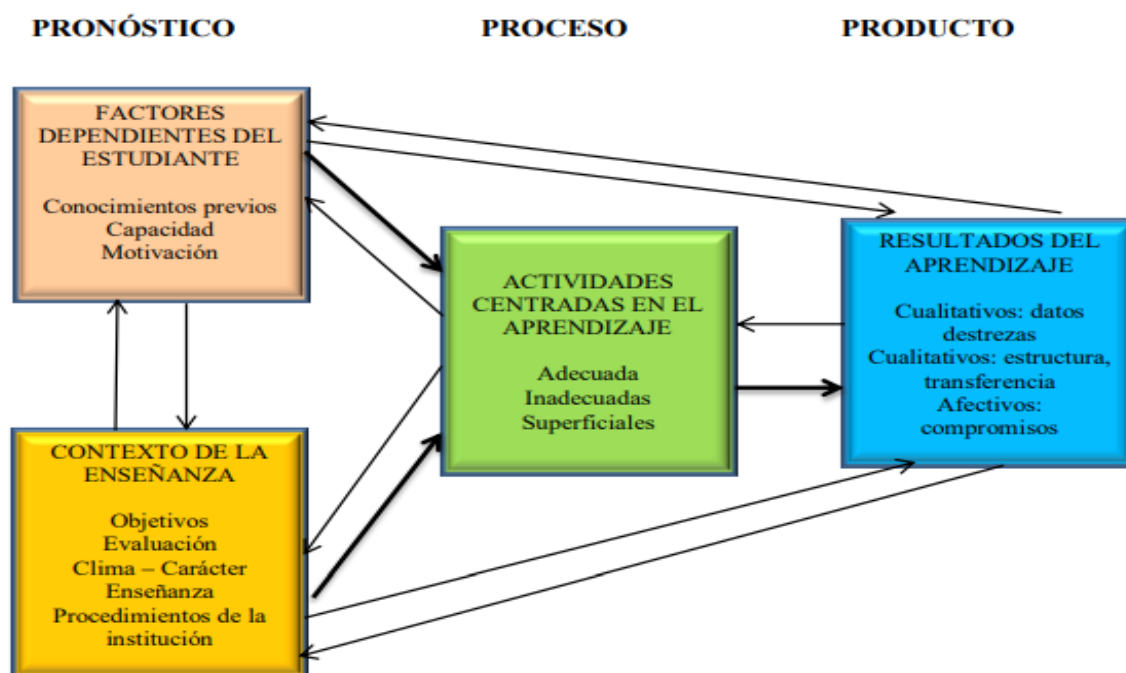


Ilustración 1 Figura modelo 3P

## 2.10. Modelo socio – cognitivo de autorregulación

Este modelo se basa en realidad en la parte de la cognición social. De acuerdo con este modelo, la autorregulación incluye tres determinantes: factores indirectos personales, conductuales y ambientales, y factores que afectan directamente el desempeño de un individuo. Según el autor Zimmeman, el modelo requiere la identificación de tres circuitos para la autorregulación del aprendizaje, que son: la autorregulación conductual, que incluye estrategias de autocontrol y ajuste durante el desempeño de los estudiantes, y la autorregulación ambiental, que se relaciona directamente. la vigilancia ambiental y la regulación estatal, la autorregulación implícita o personal, se refiere a la vigilancia y regulación de los estados cognitivos y afectivos (B.J, 2000).

## 2.11. La autorregulación en el entorno educativo

En el proceso de formación de los alumnos de educación primaria general, los docentes suelen tener dificultades para impartir conocimientos a los alumnos. Estas dificultades se manifiestan en la autorregulación docente de la enseñanza y el aprendizaje y la falta de atención a la educación y la formación, donde no se motiva a los estudiantes

a ser creativos, se desalienta el pensamiento crítico ni hay señales de que los estudiantes están claramente motivados, etc.

Desde este punto de vista, es necesario repensar el nuevo proceso de aprendizaje, que es muy útil para la creación de nuevos conocimientos sobre todos para los estudiantes en edad escolar, entonces, es posible contrarrestar esto con un razonamiento. Tanto docentes como alumnos descubren una nueva forma de adquirir conocimientos, corregir, transmitir y esforzarse, que rompe con la estructura tradicional de la educación actual, que pretende educar a los alumnos de forma estática, rígida y acabada.

Según González (2011) quien considera que “la autorregulación del sistema educativo puede enseñarse, y este proceso no se adquiere de una vez por todas, sino que pasa por diferentes etapas a través de repetidos entrenamientos y prácticas y de varias experiencias, que surgen en diferentes contextos” (p. 11), por lo que la autorregulación debe entenderse como la capacidad de controlar la propia conducta, un estudiante que se autorregula en el proceso de aprendizaje tiene la capacidad de formular o establecer metas para el propio comportamiento, predecir el propio desempeño, analizar críticamente y evaluar los propios estándares.

## **2.12. Antecedentes**

Pintrich y De Groot (1990) realizaron el instrumento Motivated Strategies Learning Questionnaire –MSLQ- este fue diseñado para la evaluación del aprendizaje autorregulado. Se analiza su validez factorial a través de técnicas de análisis factorial exploratorio y confirmatorio, se analiza su validez convergente con la adaptación española del Time Management Behavior Survey y su capacidad predictiva sobre el rendimiento académico, efectuando distintos análisis diferenciales en función del género y de la edad de estudiantes de Educación Secundaria. Se ha aplicado la adaptación al castellano del MSLQ a una muestra de 456 estudiantes de diferentes centros educativos de la provincia de Valencia. Los resultados muestran su validez factorial, una adecuada fiabilidad de las distintas subescalas, la relación significativa entre las dimensiones cognitivas y motivacionales que evalúa, su satisfactoria capacidad predictiva sobre el rendimiento académico, así como la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones de distintas subescalas en función de las variables sociodemográficas.

La investigación realizada por Estefanía y Cristina (2020) con el título: Autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de Educación General Básica Superior

y Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Lev Vygotsky, durante el año lectivo 2019-2020 tuvo como objetivo describir el proceso de autorregulación del aprendizaje en los alumnos de la básica superior en el año 2020. Se desarrolló bajo un diseño experimental, documental y de campo, bajo un enfoque cuantitativo y transversal, se documentó en la teoría de Zimmerman con lineamiento de Vygotsky, utilizaron un inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje de los modelos de Rosario Núñez y otros autores. La muestra total fue 224 estudiantes de 11 a 17 años de edad, se obtuvo como resultado que los estudiantes tienen altos niveles de autorregulación en la fase de desempeño y de ejecución, y niveles bajos en la fase de preparación y en base a eso se establecieron estrategias de autocontrol y autorregulación.

Román realizó una investigación con el tema: “El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje” donde tuvo como objetivo describir las metodologías que utilizan los docentes en sus alumnos en edades de 8 años, la población fueron 156 personas, utilizaron la metodología cuantitativa dando como resultados que la metodología que utilizaban no era la adecuada, y se concluyó que la autorregulación es una herramienta que potencia las aptitudes académicas.

Otro trabajo realizado por Gonzales en el año 2021 bajo el tema “Aprendizaje autorregulado para el aprendizaje de las Ciencias Naturales de los estudiantes de la Básica Superior” tuvo como objetivo analizar cómo procede la Autorregulación en materias de ciencias en estudiantes de la Unidad Educativa Simón Bolívar. El problema se basa en la autorregulación que utilizan los estudiantes en el proceso de aprendizaje que tuvo un gran impacto en su estilo de aprendizaje autorregulado y en su propio estilo de enseñanza. La investigación fue de tipo cuantitativa, donde participaron 50 estudiantes del 10mo año esencialmente. La metodología se basó en la búsqueda de información mediante los instrumentos de la encuesta y entrevistas posteriores, que fueron proporcionadas por Profesores y alumnos quienes fueron los principales autores de la conducta educativa. Los resultados obtenidos fueron que el profesor aprendió sobre los nuevos modelos activo. Esta misma temática es tomada en el proceso educativo que es desarrollado tanto por preguntas y videos que complementan el aprendizaje en el aula de clases. Nótese que estos procesos pertenecen al modelo de autorregulación Zimmerman (Suarez, 2021).

En Guayaquil una investigación realizada por Colobon y Casierra con el título: Influencia de la Autorregulación en la Calidad de las Técnicas Inclusivas de los Estudiantes del Quinto Año del Subnivel Medio del Nivel de Educación General Básica

de la Unidad Educativa 15 De marzo Zona 1 del Distrito 08D01. Donde se buscó determinar la influencia de la autorregulación en la calidad de las técnicas inclusivas de los estudiantes del quinto año de educación, se basó en una investigación de tipo exploratoria de carácter no experimental, se contó con una población de 111 personas, se llevó a la práctica la técnica de la obtención de información y la técnica inclusiva. Mediante el CHI-cuadrado se obtuvo una hipótesis nula de 9,49 donde se refleja que la autorregulación influye en la calidad de las técnicas inclusivas que se utilizan en estudiantes, y se concluyó que se debía mejorar el proceso de aprendizaje debido a los problemas de aplicación de guías didácticas que utilizan en la institución. (Inés y Pilar, 2017)

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1. Contexto de la investigación**

El objetivo de este proyecto se llevará a cabo en la Unidad Educativa Juan Carlos Matheus Pozo, establecimiento que se encuentra ubicado en la provincia de Esmeraldas, cantón Quinindé en la parroquia Viche.

Los profesores que forman parte en la institución están altamente capacitados, aproximadamente un 18% de docentes cuentan con título de cuarto nivel, contando con una amplia gama de conocimientos que beneficiarán a los estudiantes y los prepararán para ser excelentes profesionales.

La Unidad Educativa es accesible para estudiantes desde 3 años de edad hasta los 18 años, cuenta con todos los subniveles desde inicial y preparatoria hasta el bachillerato, es una institución que se desarrolla en el área Técnica (Informática) la mayoría de los estudiantes pertenecen a familias de clase media baja. La Unidad Educativa Juan Carlos Matheus Pozo, es una institución pública, lo que significa que no hay restricciones de ingreso ni costos de matrícula, lo que permite que los estudiantes de bajos ingresos tengan acceso a una educación de calidad.

La institución, ha mejorado significativamente en términos de infraestructura y capacitación docente, y se esfuerza por cumplir con los estándares regulados para convertirse en una institución de prestigio en todo el país.

La institución Educativa cuenta con departamento de rectorado, vicerrectorado, departamento de inspección, subinspector y el departamento de Consejería Estudiantil, con un total de 43 docentes.

El área de Admisión maneja alrededor de 1.221 alumnos, Unidad Educativa que se desarrolla en el área técnica, especialidad Informática - área técnica TICs aproximadamente 70 estudiantes se incorporan como Bachilleres en cada periodo lectivo.

La carrera de Informática - Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) se centra principalmente en la gestión, operación e integración de sistemas informáticos, utilizando tecnologías informáticas, administración de telecomunicaciones, programación, redes, bases de datos y seguridad de la información a través de sistemas de seguridad disponibles en los sistemas informáticos.

### **3.2. Metodología de la investigación**

En la presente investigación se aplicará una metodología que se enmarca dentro del enfoque positivista, el cual tiene como objetivo comprender el mundo mediante leyes universales que se aplican en diferentes escenarios y que se pueden cuantificar mediante fórmulas estadísticas (McMillan & Schumacher, 2005). Para ello, se utilizará una modalidad de estudio descriptivo-exploratorio, que se enfoca en analizar la situación actual de las variables y en explorar posibles relaciones entre ellas (Abero et al., 2015). Cabe destacar que se utilizará una modalidad no experimental, puesto que no se manipularán las variables.

Para la recolección de datos, se utilizará el MSLQ-44 que fue creado por Pintrich y De Groot (1990) con el fin específico de evaluar las estrategias de aprendizaje y motivación en estudiantes del nivel secundario, la versión al español fue adaptada por Albert (2017). El instrumento se aplicará de manera presencial, para así poder acompañar a los participantes y promover mayor precisión en las respuestas.

Una vez obtenidos los datos, se procederá a realizar el procesamiento de los mismos mediante el software estadístico SPSS. Para el análisis de los datos se utilizará la estadística descriptiva, la cual permitirá resumir y presentar los datos de manera comprensible y significativa (McMillan & Schumacher, 2005). De esta forma, se podrán identificar las características principales de las variables y las posibles relaciones entre ellas. Se empleará un análisis de correlación para determinar la fuerza y dirección de las

relaciones entre las variables, así como para establecer la significancia estadística de las mismas.

### **3.3. Población y muestra**

El segundo y tercer año de bachillerato cuenta con una población de 70 estudiantes, hombres y mujeres, los cuales se consideran como la muestra completa de la población. Según (Abero et al., 2015), en poblaciones menores a 100, es recomendable tomar a todos los individuos como parte de la muestra, por lo que se decidió utilizar una estrategia de muestreo no probabilístico, conocida como muestreo censal. Esto permitirá obtener una muestra representativa para realizar el estudio. Se seleccionó esta estrategia de muestreo debido a que la población no es muy extensa y es fácilmente accesible.

### **3.4. Objetivos**

#### **3.4.1. Objetivos específicos**

- Evaluar el nivel de motivación al logro académico en estudiantes mediante el análisis de factores como la persistencia, el esfuerzo y la dedicación en sus tareas académicas.
- Analizar el nivel de cognición que poseen los estudiantes, a través de la identificación de patrones de pensamiento, estrategias de aprendizaje y habilidades cognitivas.
- Evaluar las posibles diferencias en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en grupos de estudiantes, a partir del análisis de variables criterio.

### **3.5. Hipótesis**

#### **3.5.1. Hipótesis específicas**

- Existen diferencias significativas en la motivación según al género
- Existen diferencias significativas en la motivación según al tipo de bachillerato
- Existen diferencias significativas en la motivación según la cantidad de horas dedicadas a estudiar
- Existen diferencias significativas en la motivación según la frecuencia de asistencia a clases
- Existen diferencias significativas en la cognición según al género
- Existen diferencias significativas en la cognición según al tipo de bachillerato
- Existen diferencias significativas en la cognición según la cantidad de horas dedicadas a estudiar

- Existen diferencias significativas en la cognición según la frecuencia de asistencia a clases

### 3.6. Variables de estudio

- Dimensión motivacional: se refiere al conjunto de percepciones que tienen los estudiantes en relación con su propia capacidad, el valor que le otorgan a la tarea y la ansiedad ante las evaluaciones, que influyen en su conducta académica. La teoría de expectativa-valor muestra cómo estos factores influyen en el proceso que lleva a los estudiantes a enfocar sus esfuerzos y estrategias hacia la consecución de sus objetivos educativos (Albert, 2017).
- Dimensión cognitiva: es el conjunto de percepciones que un estudiante tiene acerca de las estrategias cognitivas y la autorregulación. Estas habilidades permiten al alumno recoger, analizar, procesar y aplicar la información necesaria para lograr los aprendizajes académicos.
- Variables criterio: género, tipo de bachillerato, horas semanales dedicadas a estudiar y frecuencia de asistencia a clases.

### 3.7. Operacionalización

Tabla 1

*Composición del MSLI - 44*

Escala	Subescala	Ítems
Motivación	Autoeficacia	9
	Valor Intrínseco	9
	Ansiedad	4
Cognición	Estrategias cognitivas	13
	Metacognición	9

### 3.8. Técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de información

La investigación sobre el aprendizaje autorregulado varía según el nivel educativo de los estudiantes. Los estudios con estudiantes universitarios son más abundantes que con estudiantes de educación secundaria. En un intento de abordar esta brecha, Pintrich y de Groot (1990) adaptaron el MSLQ a la población de educación secundaria. El cuestionario inicial contenía cincuenta y seis ítems, centrados en motivación, estrategias

cognitivas y metacognitivas, y gestión del esfuerzo. Después de eliminar doce ítems, los investigadores llegaron a una solución factorial estable de cinco factores (estrategias cognitivas, metacognición, orientación intrínseca, autoeficacia y ansiedad ante los exámenes) que los estudiantes evaluaban utilizando una escala tipo Likert de siete niveles (1 = totalmente en desacuerdo, 7 = totalmente de acuerdo). Los niveles de consistencia interna fueron satisfactorios para cada factor.

## 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

### 4.1. Análisis de los datos

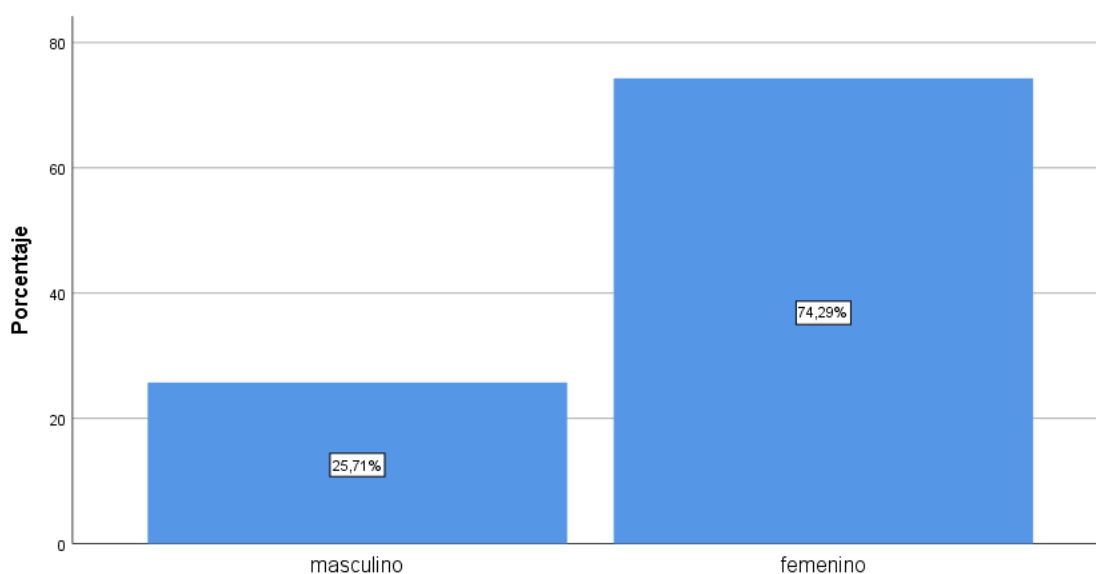
El análisis de los datos se dio a través de la estadística descriptiva con la finalidad de obtener los resultados de las diversas dimensiones correspondientes a la autorregulación del aprendizaje, la cognición y la motivación, para representar estos datos se empleó diagramas de barras y gráficos de cajas, de esta manera sería más fácil observar los cualquier fenómeno dentro de los datos de cada subescala.

### 4.2. Resultados descriptivos de la muestra

En la figura 1 se puede observar que la muestra empleada existe un predominio de individuos de sexo femenino representado por el 74.29%.

**Figura 1**

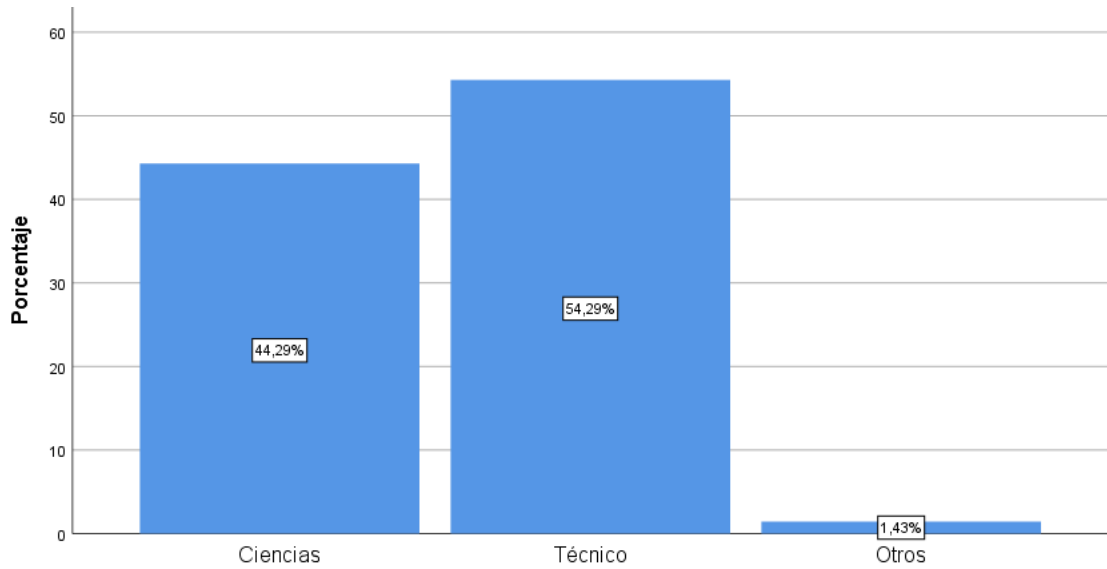
*Sexo de la población*



La figura 2 nos deja apreciar que la mayor parte de la población representada por el 54.29% se encuentra cursando el bachillerato técnico.

**Figura 2**

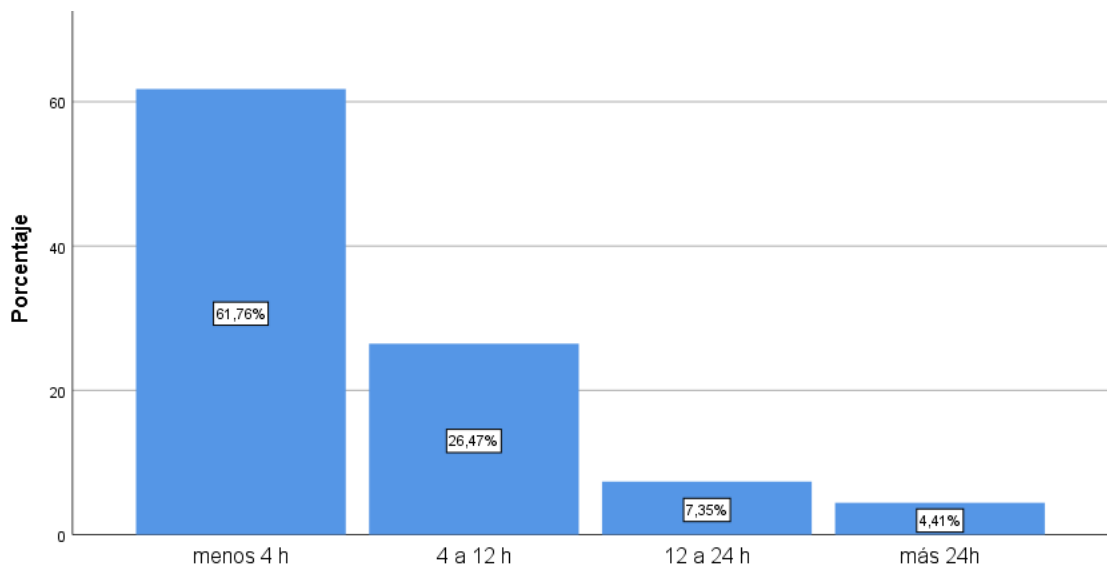
*Tipo de bachillerato de la población*



En la figura 3 podemos observar que existe una mayoría de la población representada por el 61.76% que dedica entre 4 horas o menos a estudiar sus asignaturas correspondientes.

**Figura 3**

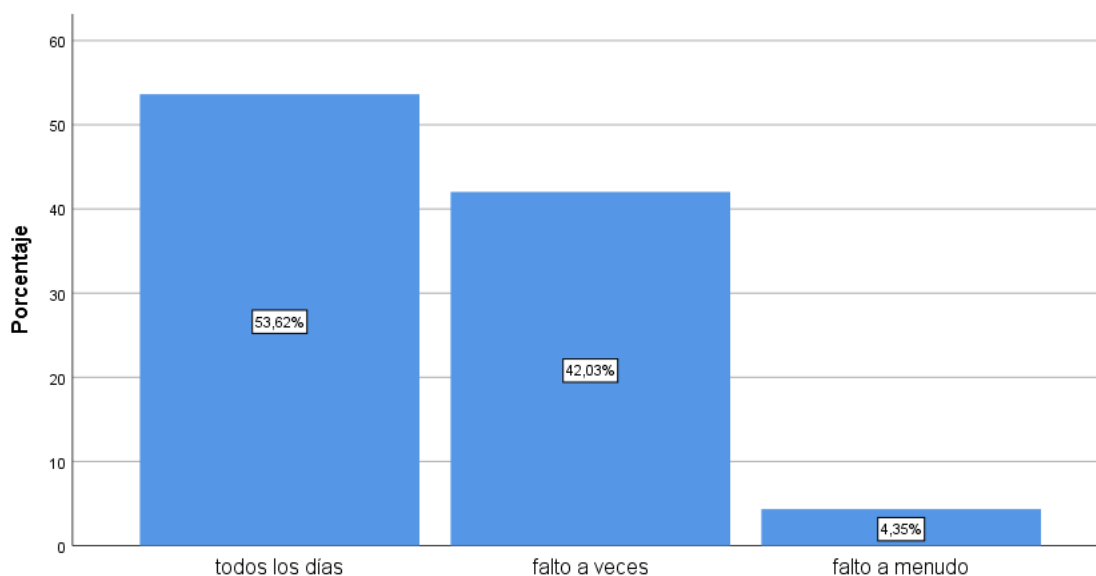
*Tiempo de estudio*



La figura 4 nos deja claro que el 53.62% de la población asiste todos los días a sus clases, si bien es la mayoría, también hay una fuerte presencia de estudiantes que faltan ocasionalmente.

**Figura 4**

*Asistencia a clases*



### **4.3. Resultados descriptivos de la dimensión de motivación**

El gráfico 1 exhibe una distribución de la subdimensión de Autoeficacia, Valor intrínseco y Ansiedad en una población estudiantil. En particular, se observa que el 50% de la muestra presenta valores entre 5 y 6,5 puntos en Autoeficacia, mientras que un 25% ha obtenido entre 6,5 y 7 puntos en la misma subdimensión. En una escala de 7 puntos, este resultado indica que el 75% de la población estudiantil posee una alta autoeficacia, lo cual sugiere una elevada percepción de sus capacidades para afrontar los procesos de aprendizaje y los factores que influyen en ellos.

En cuanto a la subdimensión de Valor intrínseco, se observa que un 25% de la población estudiantil ha obtenido una estimación entre 5 y 6 puntos, mientras que el resto se encuentra entre 6 y 7 puntos. Esto indica que la mayoría de los estudiantes valoran positivamente sus tareas por la utilidad que les pueden proporcionar, lo que les lleva a dedicar un mayor esfuerzo a las mismas.

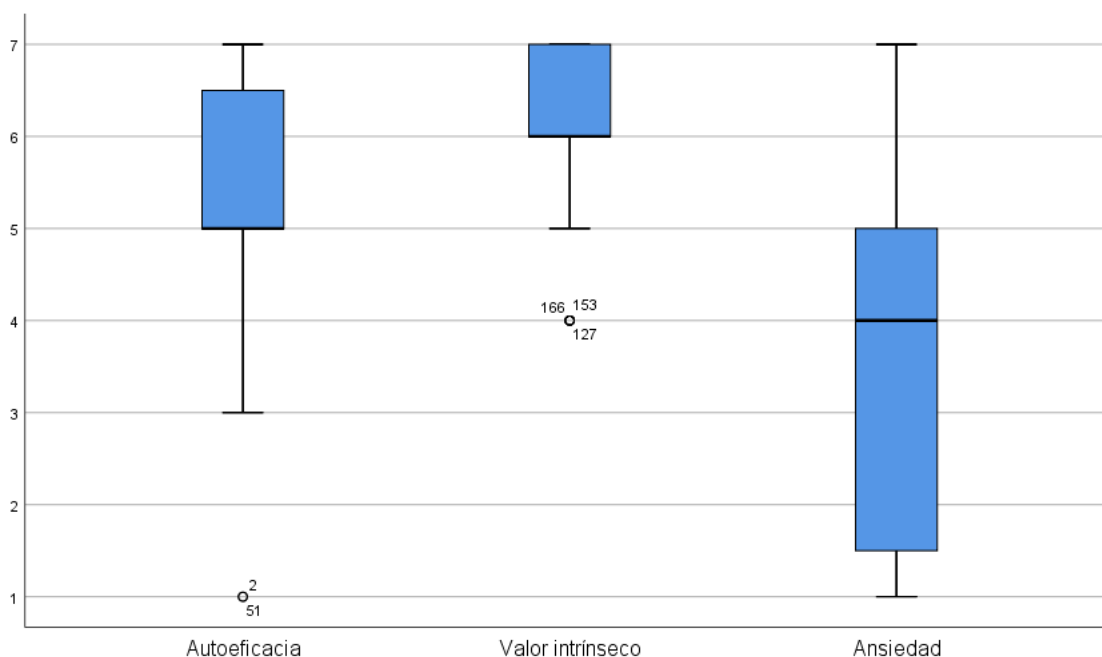
A pesar de las fortalezas presentadas en las dos primeras dimensiones, se ha identificado una disminución significativa en la subdimensión de ansiedad en la

población estudiantil. Específicamente, se ha observado que un grupo poblacional ha obtenido puntajes entre 1 y 1.5, lo cual no se ha evidenciado en las subdimensiones anteriores. Además, la media se sitúa en 4 puntos en una escala de 7, lo que es motivo de preocupación. Estos demuestran que los estudiantes experimentan emociones negativas durante la presentación de pruebas, posiblemente debido al temor a obtener un mal puntaje, lo que a su vez genera ansiedad y disminuye su rendimiento.

Estos datos nos permiten ajustar la propuesta de intervención con la finalidad de concentrar los esfuerzos en trabajar los niveles de ansiedad que los estudiantes puedan estar presentando en diversas situaciones que lleguen a interferir con su rendimiento académico.

**Gráfico 1**

*Escala de dimensiones de la motivación*



**4.4. Resultados descriptivos de la dimensión cognitiva**

En el Gráfico 2, se puede observar que el 50% de los estudiantes posee un nivel elevado de "Estrategias cognitivas", lo que se complementa con una media de 6 puntos en la escala de 1 a 7 puntos. Este resultado sugiere que este grupo de estudiantes tiene una comprensión clara de los pasos necesarios para lograr un aprendizaje efectivo.

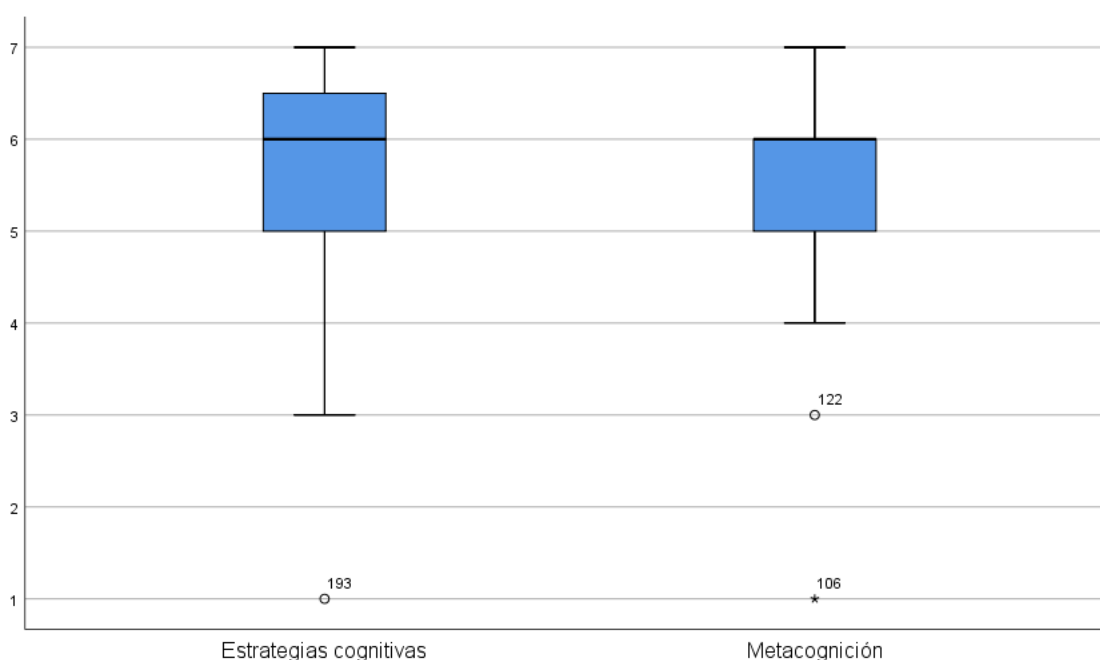
En cuanto a la subdimensión de "Metacognición", se ha encontrado que, aunque un 50% de los estudiantes se sitúa en calculadora entre 5 y 6 puntos, la media global se sitúa

en 6 puntos, indicando que la mayoría de los estudiantes poseen conocimientos sobre los recursos metacognitivos que pueden utilizar para mejorar su proceso de aprendizaje.

Es importante destacar que no se observan niveles de 1 en ninguna de las subdimensiones, lo que sugiere que, aunque se podrían abordar estas subdimensiones en una propuesta de intervención, sería solo un modo de refuerzo.

## Gráfico 2

*Escalas de la dimensión de cognición*



## 4.5. Análisis correlacional

En este estudio, se obtuvo el coeficiente Tau-b de Kendall para realizar el análisis correlacional entre las dos dimensiones de Motivación y Metacognición con diversas variables. Este coeficiente es especialmente adecuado para medir la relación entre variables que no se distribuyen de manera normal o que presentan variables ordinales, ya que mide la correspondencia entre los órdenes de los rangos.

Además, para asegurar un análisis correlacional más completo, se empleó también el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, que es apropiado cuando las variables son ordinales o no cumplen con el supuesto de normalidad.

En los resultados presentados a continuación se muestra el análisis correlacional entre las dimensiones establecidas y sus respectivas variables.

#### 4.6. Análisis correlacional de la motivación

Luego de realizar un análisis correlacional entre la motivación y el sexo de los estudiantes, se obtuvo un P-value de 0.780 en el coeficiente Tau-b de Kendall. Este resultado fue corroborado mediante el coeficiente de conexiones de Rho de Spearman, el cual arrojó un P-value de 0.783. En ambos casos, los valores obtenidos fueron superiores a 0,05, lo que indica que no existe una relación significativa entre la variación en la motivación y la condición de sexo masculino o femenino. Por lo tanto, se concluye que el sexo de los estudiantes no influye en su nivel de motivación.

**Tabla 2**

*Correlación entre motivación y sexo*

			Motivación	Sexo
Tau_b de Kendall	Motivación	Coeficiente de correlación	1,000	-,031
		Sig. (bilateral)	.	,780
		N	68	68
	Sexo	Coeficiente de correlación	-,031	1,000
		Sig. (bilateral)	,780	.
		N	68	70
Rho de Spearman	Motivación	Coeficiente de correlación	1,000	-,034
		Sig. (bilateral)	.	,783
		N	68	68
	Sexo	Coeficiente de correlación	-,034	1,000
		Sig. (bilateral)	,783	.
		N	68	70

Después de llevar a cabo un análisis correlacional entre la motivación y el tipo de bachillerato al que pertenecen los estudiantes, se obtuvieron resultados que indican que no hay una relación significativa entre ambas variables. Tanto el Tau b de Kendall como el Rho de Spearman arrojaron un P-value superior a 0.05, específicamente de 0.390 y 0.394 respectivamente. Por lo tanto, se concluye que la variación en la motivación no está influenciada por el tipo de bachillerato al que pertenecen los estudiantes en cuestión.

**Tabla 3***Correlación entre motivación y tipo de bachillerato*

			Motivación	Tipo de bachillerato
			n	
Tau_b de Kendall	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	,094
		Sig. (bilateral)	.	,390
		N	68	68
	Tipo de bachillerato	Coefficiente de correlación	,094	1,000
		Sig. (bilateral)	,390	.
		N	68	70
Rho de Spearman	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	,105
		Sig. (bilateral)	.	,394
		N	68	68
	Tipo de bachillerato	Coefficiente de correlación	,105	1,000
		Sig. (bilateral)	,394	.
		N	68	70

Luego de realizar un análisis correlacional entre la motivación y el tiempo de estudio de los estudiantes, el resultado de la Tau b de Kendall arrojó un P-valor de 0.047, lo cual fue confirmado por la aplicación de la Rho de Spearman que arrojó un P-valor de 0.049. En ambos casos, estos valores son inferiores a 0,05, lo que indica que la variación en la motivación tiene una correlación significativa con el tiempo de estudio que dedican los estudiantes.

**Tabla 4***Correlación entre motivación y tiempo de estudio*

			Motivación	Tiempo de estudio
Tau_b de Kendall	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	,213*
		Sig. (bilateral)	.	,047
		N	68	66
	Tiempo de estudio	Coefficiente de correlación	,213*	1,000
		Sig. (bilateral)	,047	.
		N	66	68
Rho de Spearman	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	,244*
		Sig. (bilateral)	.	,049
		N	68	66
	Tiempo de estudio	Coefficiente de correlación	,244*	1,000

Sig. (bilateral)	,049	.
N	66	68

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Después de realizar un análisis correlacional entre la motivación y la asistencia a clases de los estudiantes, se obtuvo un P-value de 0,062 en el Tau b de Kendall y un P-value de 0,064 en el Rho de Spearman. Ambos valores son superiores a 0,05, por lo que se concluye que la variación en la motivación no tiene correlación significativa con la asistencia a clases de los estudiantes.

**Tabla 5**

*Correlación entre motivación y asistencia a clases*

			Motivación	Asistencia a clases
Tau_b de Kendall	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	-,203
		Sig. (bilateral)	.	,062
		N	68	67
	Asistencia a clases	Coefficiente de correlación	-,203	1,000
		Sig. (bilateral)	,062	.
		N	67	69
Rho de Spearman	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	-,227
		Sig. (bilateral)	.	,064
		N	68	67
	Asistencia a clases	Coefficiente de correlación	-,227	1,000
		Sig. (bilateral)	,064	.
		N	67	69

#### 4.7. Análisis correlacional de la cognición

Se realizó un análisis correlacional entre la cognición y el sexo de los estudiantes utilizando el Tau b de Kendall y el Rho de Spearman como medidas de correlación. El P-value obtenido en ambos casos fue de 0.822 y 0.824 respectivamente. Dado que estos valores son superiores a 0.05, se puede concluir que la variación en la cognición no tiene una relación significativa con el sexo de los estudiantes.

**Tabla 6**

*Correlación entre cognición y sexo*

	Cognición	Sexo
--	-----------	------

Tau_b de Kendall	Cognición	Coeficiente de correlación	1,000	,025
		Sig. (bilateral)	.	,822
		N	69	69
	Sexo	Coeficiente de correlación	,025	1,000
		Sig. (bilateral)	,822	.
		N	69	70
Rho de Spearman	Cognición	Coeficiente de correlación	1,000	,027
		Sig. (bilateral)	.	,824
		N	69	69
	Sexo	Coeficiente de correlación	,027	1,000
		Sig. (bilateral)	,824	.
		N	69	70

Según los resultados obtenidos en el análisis correlacional entre la cognición y el tipo de bachillerato de los estudiantes, se encontró que el P-value obtenido tanto con el Tau b de Kendall como con el Rho de Spearman es superior a 0.05, en ambos casos se obtuvo un valor de 0.071. Por lo tanto, se concluye que no hay una relación significativa entre la variación en la cognición y el tipo de bachillerato que están cursando los estudiantes.

**Tabla 7**

*Correlación entre cognición y tipo de bachillerato*

			Cognición	Tipo de bachillerato
Tau_b de Kendall	Cognición	Coeficiente de correlación	1,000	,199
		Sig. (bilateral)	.	,071
		N	69	69
	Tipo de bachillerato	Coeficiente de correlación	,199	1,000
		Sig. (bilateral)	,071	.
		N	69	70
Rho de Spearman	Cognición	Coeficiente de correlación	1,000	,219
		Sig. (bilateral)	.	,071
		N	69	69
	Tipo de bachillerato	Coeficiente de correlación	,219	1,000
		Sig. (bilateral)	,071	.
		N	69	70

Después de realizar un análisis correlacional entre la cognición y el tiempo de estudio de los estudiantes, se obtuvo un P-value de 0.079 en el Tau b de Kendall y un P-value de 0.079 en el Rho de Spearman. Ambos valores son mayores a 0.05, lo que indica que no existe una correlación significativa entre la cognición y el tiempo de estudio de los

estudiantes. Por lo tanto, se concluye que la variación en la cognición no está relacionada con la cantidad de tiempo que los estudiantes dedican al estudio.

**Tabla 8**

*Correlación entre cognición y tiempo de estudio*

			Cognición	Tiempo de estudio
Tau_b de Kendall	Cognición	Coefficiente de correlación	1,000	,189
		Sig. (bilateral)	.	,079
		N	69	67
	Tiempo de estudio	Coefficiente de correlación	,189	1,000
		Sig. (bilateral)	,079	.
		N	67	68
Rho de Spearman	Cognición	Coefficiente de correlación	1,000	,216
		Sig. (bilateral)	.	,079
		N	69	67
	Tiempo de estudio	Coefficiente de correlación	,216	1,000
		Sig. (bilateral)	,079	.
		N	67	68

Tras realizar un análisis correlacional entre la cognición y la asistencia a clases de los estudiantes y se obtuvieron los siguientes resultados:

Tau b de Kendall: P-value de 0.157

Rho de Spearman: P-value de 0.181

En ambos casos, los valores son superiores a 0.05, lo que indica que la variación en la cognición no tiene una relación significativa con la asistencia a clases de los estudiantes. Por lo tanto, se puede concluir que no hay evidencia de una correlación entre estas dos variables en la muestra analizada.

**Tabla 9**

*Correlación entre cognición y asistencia*

			Cognición	Asistencia a clases
Tau_b de Kendall	Cognición	Coefficiente de correlación	1,000	-,155
		Sig. (bilateral)	.	,157
		N	69	68
	Asistencia a clases	Coefficiente de correlación	-,155	1,000
		Sig. (bilateral)	,157	.

Rho de Spearman	Cognición	N	68	69
		Coeficiente de correlación	1,000	-,164
		Sig. (bilateral)	.	,181
	Asistencia a clases	N	69	68
		Coeficiente de correlación	-,164	1,000
		Sig. (bilateral)	,181	.
		N	68	69

#### 4.8. Discusión de los datos

En este estudio se utilizó una versión del MSLQ-44, que se basa en la versión original de Pintrich y Groot (1990), y que ha sido validada por Albert (2017). Los objetivos planteados para este estudio se cumplieron satisfactoriamente. El primer objetivo fue evaluar el nivel de motivación académica de los estudiantes, analizando factores como la persistencia, el esfuerzo y la dedicación en sus tareas académicas. Los resultados indican que el nivel de motivación general de los estudiantes es alto, ya que el 50% de la muestra presenta valores entre 5 y 6,5 puntos en autoeficacia, mientras que el 25% ha obtenido entre 6,5 y 7 puntos en la misma subdimensión. En una escala de 7 puntos, esto sugiere que el 75% de la población estudiantil tiene una alta autoeficacia, lo que implica que perciben sus capacidades para enfrentar los procesos de aprendizaje y los factores que influyen en ellos de manera positiva. Sin embargo, se observó que los estudiantes también experimentan altos niveles de ansiedad, lo que podría estar relacionado con la presión que sienten al rendir exámenes. Esta situación afecta negativamente su rendimiento académico.

De acuerdo con Barbera y Molero (1996), el rendimiento académico no depende solo del nivel cognitivo del alumno, sino que también está fuertemente influenciado por su grado de motivación hacia el logro académico. En consecuencia, los estudiantes con un alto nivel de motivación tienen más probabilidades de desempeñarse de manera efectiva en las tareas asignadas, lo que puede tener un efecto positivo en su rendimiento académico. En resumen, la motivación hacia el logro académico se considera una característica importante para el desempeño académico exitoso de los estudiantes.

Según Paoloni et al. (2006), la percepción de autoeficacia de una persona influye en su capacidad para definir metas desafiantes, comprometerse y esforzarse por alcanzarlas, y experimentar emociones positivas durante la tarea. DeCharms (1976) destaca que la motivación intrínseca se asocia con emociones agradables, como el interés, la curiosidad y la satisfacción por el aprendizaje en sí mismo. Sin embargo, Furlan (2006)

y Medrano y Mirantes (2008) señalan que la ansiedad en situaciones de evaluación académica puede ser un obstáculo para el rendimiento académico al generar preocupación recurrente y afectar negativamente el desempeño. Por lo tanto, es importante fomentar la motivación en los estudiantes para que puedan controlar y dirigir adecuadamente su ansiedad en situaciones de evaluación.

Aunque los estudiantes demuestren un elevado nivel de motivación, la ansiedad puede afectar significativamente su rendimiento durante las evaluaciones. Por lo tanto, es esencial promover la autoeficacia y la motivación intrínseca en los estudiantes para ayudarles a enfrentar de manera eficaz situaciones de evaluación y alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

El segundo objetivo específico fue Analizar el nivel de cognición que poseen los estudiantes, a través de la identificación de patrones de pensamiento, estrategias de aprendizaje y habilidades cognitivas. Los resultados obtenidos revelaron que el 50% de los estudiantes exhibieron un nivel elevado de "Estrategias cognitivas", con una media de 6 puntos en una escala de 1 a 7 puntos. Este resultado sugiere que este grupo de estudiantes tiene una comprensión clara de los pasos necesarios para lograr un aprendizaje efectivo. En cuanto a la subdimensión de "Metacognición", aunque el 50% de los estudiantes se ubicó entre 5 y 6 puntos, la media global fue de 6 puntos, indicando que la mayoría de los estudiantes poseen conocimientos sobre los recursos metacognitivos que pueden utilizar para mejorar su proceso de aprendizaje.

Los estudiantes poseen un nivel de habilidad intermedio en cuanto al dominio de las estrategias de aprendizaje, lo cual resulta beneficioso para su proceso de adquisición de conocimientos y cumplimiento de tareas. Según Monereo (1994), estas estrategias consisten en la elección y coordinación de los conocimientos necesarios por parte del estudiante para llevar a cabo una tarea determinada.

En cuanto al tercer objetivo específico Evaluar las posibles diferencias en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en grupos de estudiantes, a partir del análisis de variables criterio. Para lograr este objetivo, se establecieron ocho hipótesis que serán discutidas en detalle a continuación.

1. La hipótesis planteada es que existe una diferencia significativa en la motivación según el género de los estudiantes. Para comprobar esta hipótesis, se realizó un análisis correlacional entre la motivación y el sexo de los estudiantes. Los resultados obtenidos a través del coeficiente Tau-b de Kendall y el coeficiente de

conexiones de Rho de Spearman indicaron que no existe una relación significativa entre la motivación y la condición de sexo masculino o femenino. Ambos valores fueron superiores a 0,05, lo que indica que no hay una diferencia significativa en la motivación según el género de los estudiantes. Por lo tanto, se puede concluir que la hipótesis planteada no se cumple y que el género de los estudiantes no influye en su nivel de motivación.

2. La hipótesis planteada afirmaba que existen diferencias significativas en la motivación según el tipo de bachillerato al que pertenecen los estudiantes. Para comprobar esta hipótesis se realizó un análisis correlacional entre la motivación y el tipo de bachillerato y se obtuvieron resultados que indican que no existe una relación significativa entre ambas variables. Tanto el coeficiente Tau b de Kendall como el coeficiente Rho de Spearman arrojaron un valor de P superior a 0.05, específicamente de 0.390 y 0.394 respectivamente. Por lo tanto, se concluye que el tipo de bachillerato al que pertenecen los estudiantes no influye significativamente en su nivel de motivación.
3. La hipótesis planteada sugiere que existe una relación entre la motivación y la cantidad de horas dedicadas al estudio por parte de los estudiantes. Luego de realizar un análisis correlacional entre ambas variables, se encontró que hay una correlación significativa entre la motivación y el tiempo de estudio, según los resultados obtenidos en la Tau b de Kendall y la Rho de Spearman, con valores inferiores a 0,05. Por lo tanto, se puede concluir que la cantidad de horas dedicadas al estudio influye en la motivación de los estudiantes.
4. La hipótesis planteada sugiere que existe una diferencia significativa en la motivación en función de la frecuencia de asistencia a clases. Sin embargo, los resultados del análisis correlacional indican que no hay una relación significativa entre la motivación y la asistencia a clases de los estudiantes. Los valores obtenidos para el coeficiente Tau b de Kendall y el coeficiente Rho de Spearman fueron de 0.062 y 0.064 respectivamente, ambos superiores a 0,05. En consecuencia, se concluye que la variación en la motivación no se ve afectada por la frecuencia de asistencia a clases de los estudiantes.
5. La hipótesis planteada menciona que existen diferencias significativas en la cognición según al género. Se realizó un análisis correlacional entre la cognición y el sexo de los estudiantes utilizando el Tau b de Kendall y el Rho de Spearman como medidas de correlación. El P-value obtenido en ambos casos fue de 0.822 y

0.824 respectivamente. Dado que los valores P obtenidos en ambos casos son superiores a 0.05, se puede concluir que la variación en la cognición no tiene una relación significativa con el sexo de los estudiantes. Por lo tanto, se concluye que existen diferencias significativas en la cognición según el género por lo que no se puede comprobar la hipótesis planteada.

6. La hipótesis planteada indica que existen diferencias significativas en la cognición según al tipo de bachillerato. Según los resultados obtenidos en el análisis correlacional entre la cognición y el tipo de bachillerato de los estudiantes, se encontró que el P-value obtenido tanto con el Tau b de Kendall como con el Rho de Spearman es superior a 0.05, en ambos casos se obtuvo un valor de 0.071. Dado que los valores P obtenidos en ambos casos son superiores a 0.05, se concluye que no hay una relación significativa entre la variación en la cognición y el tipo de bachillerato que están cursando los estudiantes. Por lo tanto, se concluye que existen diferencias significativas en la cognición según al tipo de bachillerato por lo que no se puede comprobar la hipótesis planteada.
7. La hipótesis planteada indica que existen diferencias significativas en la cognición según la cantidad de horas dedicadas a estudiar. Después de realizar un análisis correlacional entre la cognición y el tiempo de estudio de los estudiantes, se obtuvo un P-value de 0.079 en el Tau b de Kendall y un P-value de 0.079 en el Rho de Spearman. Ambos valores son mayores a 0.05, lo que indica que no existe una correlación significativa entre la cognición y el tiempo de estudio de los estudiantes. Dado que los valores P obtenidos en ambos casos son mayores a 0.05, se concluye que no existe una correlación significativa entre la cognición y el tiempo de estudio de los estudiantes. Por lo tanto, la hipótesis de que existen diferencias significativas en la cognición según la cantidad de horas dedicadas a estudiar no puede ser respaldada por los datos analizados.
8. La hipótesis planteada indica que existen diferencias significativas en la cognición según la frecuencia de asistencia a clases. Tras realizar un análisis correlacional entre la cognición y la asistencia a clases de los estudiantes y se obtuvieron los siguientes resultados: Tau b de Kendall: P-value de 0.157 Rho de Spearman: P-value de 0.181 En ambos casos, los valores son superiores a 0.05, lo que indica que la variación en la cognición no tiene una relación significativa con la asistencia a clases de los estudiantes. Dado que los valores P obtenidos en ambos casos son superiores a 0.05, se puede concluir que no hay evidencia de una

correlación significativa entre la cognición y la frecuencia de asistencia a clases de los estudiantes. Por lo tanto, la hipótesis de que existen diferencias significativas en la cognición según la frecuencia de asistencia a clases no puede ser respaldada por los datos analizados.

## **5. PROPUESTA METODOLÓGICA**

### **5.1. Diseño de la propuesta**

La siguiente propuesta está basada en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, y tiene como objetivo mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Juan Carlos Matheus Pozo. La propuesta se centra en la implementación de una intervención metodológica basada en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la cual enfatiza la importancia del conocimiento previo y la organización de este para una mejor comprensión de los nuevos conceptos. Además, se utilizarán estrategias metacognitivas para fomentar la planificación, el control y la regulación del aprendizaje.

El diseño pedagógico de la propuesta se basa en la formulación de metas pedagógicas y teóricas para establecer un instructivo centrado en la enseñanza de la autorregulación, junto con los contenidos de la materia. También se propone la integración de tareas auténticas y significativas en el contexto escolar y en las diferentes materias curriculares. La propuesta se divide en cuatro fases. En la primera fase, se realizará una evaluación diagnóstica para identificar las habilidades metacognitivas de los estudiantes y su nivel de conocimiento previo sobre los contenidos de la materia. En la segunda fase, se implementará la intervención metodológica basada en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. En la tercera fase, se llevará a cabo una evaluación formativa para monitorear el progreso de los estudiantes en la adquisición de habilidades metacognitivas y en la comprensión de los contenidos de la materia. En la cuarta fase, se realizará una evaluación sumativa para medir el impacto de la intervención metodológica en el rendimiento académico de los estudiantes.

En resumen, se espera que la propuesta permita mejorar la comprensión de los contenidos de la materia, el rendimiento académico de los estudiantes y el desarrollo de habilidades metacognitivas que les permitan autorregular su aprendizaje y tener éxito en su carrera universitaria. La intervención metodológica se enfocará en la planificación, el

control y la regulación del aprendizaje, y se integrarán tareas auténticas y significativas en el contexto escolar y en las diferentes materias curriculares. La propuesta se divide en cuatro fases, cada una de las cuales tiene objetivos específicos y una evaluación correspondiente para monitorear el progreso de los estudiantes.

## **5.2. Objetivos**

### **5.3. Objetivo general**

Mejorar los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Juan Carlos Matheus Pozo.

### **5.4. Objetivos específicos**

- Fomentar el aprendizaje autónomo y la investigación utilizando tecnologías de la información y comunicación (TIC) para mejorar el desempeño académico de los estudiantes.
- Desarrollar habilidades para la búsqueda y análisis crítico de información a través de diversas fuentes bibliográficas con el fin de mejorar la calidad de los trabajos académicos.
- Promover el desarrollo de habilidades metacognitivas, tales como la planificación y control del proceso de aprendizaje, para mejorar la toma de decisiones y el monitoreo del progreso en el proceso formativo.
- Integrar los procedimientos de planificación, transformación y monitoreo del aprendizaje en las actividades prácticas y de investigación, con el objetivo de mejorar la calidad del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

### **5.5. Cronograma de actividades**

El diseño pedagógico de esta propuesta de desarrollo ha sido cuidadosamente elaborado para garantizar que los estudiantes de la Unidad Educativa puedan obtener el máximo beneficio posible en un corto período de tiempo. Se ha previsto que la intervención educativa se lleve a cabo durante un plazo máximo de cuatro semanas, que constará de diez sesiones de dos horas cada una. El docente encargado de impartir las sesiones tendrá la flexibilidad de establecer horarios convenientes para la enseñanza y la elección de los temas que se abordarán, como se especifica en la tabla de la propuesta.

Durante las sesiones, los estudiantes tendrán la oportunidad de participar en diversas actividades y prácticas que les ayudarán a comprender mejor los conceptos y

aplicarlos en situaciones reales. Esto permitirá que los estudiantes adquieran habilidades valiosas y conocimientos prácticos que podrán aplicar en su vida diaria. Se espera que al finalizar las veinte horas de instrucción, los estudiantes hayan mejorado su rendimiento académico y hayan adquirido un conjunto de habilidades esenciales para su éxito futuro.

Es importante destacar que la selección de temas ha sido cuidadosamente evaluada para asegurar que sean relevantes y útiles para los estudiantes. Esto significa que los temas seleccionados están diseñados para abordar las necesidades de aprendizaje específicas de los estudiantes y para ayudarles a alcanzar sus objetivos académicos. Con esta propuesta de desarrollo, se espera que los estudiantes puedan lograr un aprendizaje significativo y aplicar los conocimientos adquiridos en su vida cotidiana.



- |          |  |   |
|----------|--|---|
| Sesión 6 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso adecuados para resolver dudas o problemas</li> </ul>      | X |
| Sesión 7 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como realizar un correcto proceso de retroalimentación</li> </ul> |   |

**Cuarta**

**Aplicación de lo aprendido durante las sesiones**

Aplicación de la teoría

- |           |   |   |
|-----------|---|---|
| Sesión 8  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión dirigida al estudiante</li> </ul>  | X |
| Sesión 9  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación dirigida al estudiante</li> </ul>  | X |
| Sesión 10 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Razonar y su importancia</li> <li>• Sistematizar información</li> <li>• Evaluar adecuadamente</li> </ul> |   |

Material didáctico

## **5.6. Planificación de la propuesta de intervención**

La implementación de una propuesta pedagógica es un proceso que requiere de una gran responsabilidad y compromiso por parte de todos los involucrados. En este sentido, el investigador del proyecto, junto con el equipo de trabajo compuesto por el docente guía y los estudiantes seleccionados, tienen la importante tarea de llevar a cabo la propuesta presentada, la cual tiene como objetivo mejorar los procesos pedagógicos y alcanzar objetivos teóricos y pedagógicos específicos.

Para lograr esto, es fundamental que todos los miembros del equipo estén informados sobre el diseño de los procesos pedagógicos a implantar y los objetivos propuestos. En este sentido, tanto el investigador como el docente guía tienen una responsabilidad directa en la implementación del instructivo y están implicados en el proceso de formación como parte fundamental del grupo de trabajo.

El docente guía, en particular, tiene la importante tarea de establecer las condiciones y posibilidades reales para la implementación de la propuesta y su realización de acuerdo con la metodología y objetivos establecidos. Es necesario que este docente tenga un conocimiento práctico que le permita diseñar las actividades específicas de la propuesta de manera efectiva, considerando el contexto en el que se desarrollarán y anticipando posibles obstáculos que puedan presentarse.

La presencia constante del investigador también es fundamental para asegurar un seguimiento adecuado y obtener conocimiento de primera mano sobre cómo se está desarrollando la implementación. El investigador debe estar al tanto de los avances y retroalimentar al equipo de trabajo, con el fin de corregir posibles errores y asegurar que se estén cumpliendo los objetivos establecidos.

Además, es importante considerar el conocimiento del contexto y su funcionamiento, pues esto permitirá anticipar y comprender cómo los diferentes elementos pueden afectar el proceso de aprendizaje. Asimismo, el conocimiento disciplinar es un factor importante para diseñar actividades efectivas que permitan a los estudiantes comprender los contenidos curriculares y, de esta manera, lograr el objetivo propuesto.

En resumen, la implementación de una propuesta pedagógica es un proceso que requiere de una gran responsabilidad por parte de todo el equipo y debe realizarse con cuidado y diligencia. La participación activa y comprometida de todos los miembros es fundamental para asegurar el éxito de la propuesta y la mejora de los procesos

pedagógicos. Por tanto, es necesario que se trabaje en equipo, se establezcan objetivos claros y se mantenga una comunicación constante y efectiva para lograr el éxito en la implementación de la propuesta.

### **5.7. Actividades por desarrollar**

La propuesta de intervención para mejorar el aprendizaje significativo de los estudiantes es un proceso que se llevará a cabo a través de diversas actividades que han sido seleccionadas cuidadosamente. En este sentido, se ha tomado en cuenta la opinión de expertos como Suárez (2013) para garantizar la efectividad de las estrategias que se implementarán. El objetivo principal es lograr que los estudiantes adquieran habilidades y acciones que les permitan tener éxito académico y personal.

Para ello, se iniciará con la sesión 1 en la que se realizará una presentación formal de los estudiantes al investigador y viceversa. En esta primera sesión se abordarán los aspectos clave de la propuesta y se dará a conocer la metodología que se utilizará para el desarrollo de las actividades. También se destacarán las estrategias de aprendizaje que se implementarán para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades específicas que les permitan alcanzar sus objetivos.

La sesión 2 estará dedicada a la adaptación de los estudiantes a la universidad y sus dificultades. Durante esta sesión se propondrá la elaboración de un cronograma semanal de actividades que contemple todas las asignaciones diarias, lo que permitirá a los estudiantes organizar su tiempo de forma efectiva y asegurarse de que cumplen con sus tareas. Además, se revisarán las dificultades que han encontrado los estudiantes y se buscarán soluciones para que puedan superarlas y tener éxito en sus estudios.

En definitiva, la propuesta de intervención es un proceso importante que busca mejorar el aprendizaje significativo de los estudiantes. Las actividades seleccionadas están diseñadas para cumplir con objetivos específicos y garantizar la efectividad de las estrategias de aprendizaje implementadas. Se espera que los estudiantes participen de forma activa y comprometida en cada sesión y puedan aplicar lo aprendido para mejorar su rendimiento académico y personal.

**Tabla 11***Sesión 1*

<b>Objetivo</b>	<b>Duración</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Fomentar la reflexión de los estudiantes sobre sus metas y procesos de autoaprendizaje en el aula de clase</b>	60 minutos	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Inicio (10 minutos): Presentación del objetivo de la sesión y motivación de los estudiantes a través de preguntas guía sobre sus metas personales y escolares.</li><li>2. Desarrollo:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Actividad 1 (10 minutos): Los estudiantes deberán realizar una lista de sus metas personales y escolares a corto y largo plazo, y posteriormente reflexionar sobre las estrategias que han utilizado para alcanzarlas.</li><li>○ Actividad 2(15 minutos): Los estudiantes trabajarán en parejas para compartir sus listas y estrategias, y discutir sobre la importancia de la autorreflexión en el aprendizaje.</li></ul></li></ol>	Hojas de papel, lápices y marcadores	Es importante que los estudiantes reciban una retroalimentación constructiva para mejorar sus habilidades.

		<ul style="list-style-type: none"><li>○ Actividad 3 (15 minutos): Los estudiantes completarán un cuestionario de autoevaluación sobre sus habilidades de autorregulación del aprendizaje, y posteriormente discutirán sus resultados en grupos pequeños.</li></ul> <p>3. Cierre (10 minutos): Discusión en grupo sobre la importancia de la autorreflexión en el aprendizaje y compromiso para aplicar lo aprendido en el aula y en su vida cotidiana.</p>		
--	--	--	--	--

**Tabla 12***Sesión 2*

<b>Objetivo</b>	<b>Duración</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Mejorar en los estudiantes la búsqueda de información mediante TICs.</b>	60 minutos	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Introducción (5 minutos):<ul style="list-style-type: none"><li>○ El docente dará la bienvenida a los estudiantes y explicará el objetivo de la sesión.</li><li>○ Se preguntará a los estudiantes sobre sus hábitos de estudio y su forma de buscar información.</li></ul></li><li>2. Dinámica de grupo (20 minutos):<ul style="list-style-type: none"><li>○ Los estudiantes trabajarán en grupos pequeños y crearán un plan de estudio utilizando la tecnología para buscar información.</li><li>○ El docente guiará a los estudiantes y les dará</li></ul></li></ol>	Computadoras, acceso a internet, recursos digitales.	Es importante que los estudiantes reciban una retroalimentación constructiva para mejorar sus habilidades.

		<p>retroalimentación sobre sus planes de estudio.</p> <p>3. Presentación de planes de estudio (20 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Cada grupo presentará su plan de estudio al resto de la clase.</li><li>○ Se discutirán los planes de estudio y se dará retroalimentación sobre su efectividad.</li></ul> <p>4. Reflexión (15 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Los estudiantes reflexionarán sobre lo aprendido durante la sesión.</li><li>○ Se les pedirá que compartan sus experiencias y aprendizajes con el resto de la clase.</li></ul>		
--	--	--	--	--

**Tabla 13**

*Sesión 3*

Objetivo	Duración	Actividades	Recursos	Observaciones
<p><b>Desarrollar habilidades de trabajo grupal en los estudiantes para facilitar el acceso al conocimiento y la cooperación.</b></p>	<p>120 minutos</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación (5 minutos)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El docente inicia la clase presentando el tema y explicando la importancia del trabajo colaborativo en la vida profesional y personal.</li> </ul> </li> <li>2. Dinámica de roles (20 minutos):               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se divide la clase en grupos de 4 o 5 estudiantes y se les asigna un caso hipotético que deben resolver colaborativamente. A cada estudiante se le asigna un rol específico (líder, secretario, investigador, presentador, etc.) que deben cumplir durante la actividad. Los estudiantes deben llegar a un consenso para resolver el problema. Al finalizar, se hace una reflexión en grupo sobre el trabajo colaborativo realizado.</li> </ul> </li> <li>3. Discusión en grupos (25 minutos):</li> </ol>	<p>Papel bond, marcadores</p>	<p>Es importante que los estudiantes reciban una retroalimentación constructiva para mejorar sus habilidades.</p>

		<ul style="list-style-type: none"><li>○ Se proyectan preguntas relacionadas con el tema de trabajo colaborativo y los estudiantes las discuten en grupo. El docente fomenta el diálogo y guía la discusión para que los estudiantes puedan profundizar en el tema y reflexionar sobre sus experiencias de trabajo en grupo.</li></ul> <p>4. Conclusiones (10 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Se hace una reflexión en grupo sobre lo aprendido durante la clase y se destacan las habilidades de trabajo colaborativo que se desarrollaron. Se incentiva a los estudiantes a seguir trabajando en equipo en sus futuros proyectos.</li></ul>		
--	--	--	--	--

**Tabla 14**

*Sesión 4*

Objetivo	Duración	Actividades	Recursos	Observaciones
<p><b>Desarrollar habilidades expositivas en los estudiantes con la finalidad de que tengan una mayor variedad de recursos a la hora de enfrentarse a situaciones en las que requieran hablar frente a un público.</b></p>	<p>60 minutos</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción (10 minutos)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Proyección de un video motivador que permita despertar el interés de los estudiantes en el tema, explicación de los objetivos y el enfoque de la sesión.</li> </ul> </li>   <li>2. Técnica de oratoria (20 minutos):               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Presentación de técnicas básicas de oratoria como el uso del lenguaje corporal, la modulación de la voz, la gestión del tiempo, etc. A través de ejemplos y ejercicios prácticos.</li> </ul> </li>   <li>3. Preparación del discurso (20 minutos):</li> </ol>	<p>Papel bond, marcadores Proyector, vídeo</p>	<p>Es importante que los estudiantes reciban una retroalimentación constructiva para mejorar sus habilidades.</p>

		<ul style="list-style-type: none"><li>○ Guía a los estudiantes en la elaboración de un discurso breve, brindando consejos sobre cómo estructurarlo y desarrollar un buen argumento.</li></ul> <p>4. Presentación (5 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Los estudiantes tendrán la oportunidad de presentar sus discursos frente a sus compañeros para poner en práctica lo aprendido en la sesión.</li></ul>		
--	--	---	--	--

**Tabla 15**

*Sesión 5*

Objetivo	Duración	Actividades	Recursos	Observaciones
<p><b>Desarrollar habilidades de cálculo matemático mediante TICS.</b></p>	<p>60 minutos</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción y motivación (5 minutos)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El docente presentará el objetivo de la clase y motivará a los estudiantes a aprender a realizar cálculos matemáticos con la ayuda de Microsoft Excel.</li> </ul> </li>   <li>2. Presentación de la interfaz de Microsoft Excel (10 minutos):               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El docente explicará las partes principales de la interfaz de Microsoft Excel y su función.</li> </ul> </li>   <li>3. Ejercicio guiado (20 minutos):               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El docente realizará un ejercicio guiado en el que los estudiantes deberán seguir los pasos necesarios</li> </ul> </li> </ol>	<p>Marcadores Proyector, vídeo Computador Acceso a internet</p>	<p>Es importante que los estudiantes reciban una retroalimentación constructiva para mejorar sus habilidades.</p>

		<p>para realizar cálculos matemáticos utilizando la aplicación.</p> <p>4. Ejercicio individual (20 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Los estudiantes tendrán que realizar un ejercicio individual en el que aplicarán lo aprendido durante la clase.</li></ul> <p>5. Cierre (5 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ El docente repasará los puntos más importantes de la clase y los estudiantes podrán hacer preguntas y aclarar dudas.</li></ul>		
--	--	---	--	--

**Tabla 16***Sesión 6*

<b>Objetivo</b>	<b>Duración</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Mejorar las estrategias de manejo de ansiedad de los estudiantes.</b>	60 minutos	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Introducción (5 minutos)<ul style="list-style-type: none"><li>○ Hacer una presentación del tema y preguntar a los estudiantes si han experimentado ansiedad antes de un examen.</li></ul></li><li>2. Identificación de síntomas de ansiedad (10 minutos):<ul style="list-style-type: none"><li>○ El docente presentará información sobre los síntomas físicos y emocionales que pueden experimentar los estudiantes.</li></ul></li><li>3. Técnicas de relajación (15 minutos):<ul style="list-style-type: none"><li>○ Presentar una lista de estrategias para manejar la ansiedad, tales como la relajación muscular progresiva, la respiración profunda, la visualización y la meditación, entre otras.</li></ul></li></ol>	Marcadores Proyector, vídeo Computador Acceso a internet	Es importante que los estudiantes reciban una retroalimentación constructiva para mejorar sus habilidades.

		<p>4. Estrategias cognitivas (20 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Se aplicará una estrategia de relajación se puede utilizar un video de relajación guiada o hacer una práctica grupal con alguna de las estrategias mencionadas</li></ul> <p>5. Cierre (5 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Los estudiantes compartirán su experiencia y opiniones sobre las estrategias presentadas.</li></ul>		
--	--	---	--	--

**Tabla 17**

*Sesión 7*

Objetivo	Duración	Actividades	Recursos	Observaciones
<p><b>Proporcionar a los estudiantes estrategias cognitivas que les ayuden a ser generadores de su propio conocimiento</b></p>	<p>60 minutos</p>	<p>1. Introducción (5 minutos)</p> <p>Explicar la importancia de desarrollar estrategias cognitivas en los estudiantes y les dará una idea general de lo que se cubrirá durante la sesión.</p> <p>2. Presentación de estrategias cognitivas (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Presentar una serie de estrategias que pueden ayudar a los estudiantes a ser generadores de su propio conocimiento. Estas estrategias pueden incluir la elaboración de mapas mentales, la formulación de preguntas, la elaboración de resúmenes, entre otros.</li> </ul> <p>3. Práctica de estrategias cognitivas (20 minutos):</p>	<p>Marcadores Proyector, vídeo Computador Acceso a internet</p>	<p>Es importante que los estudiantes reciban una retroalimentación constructiva para mejorar sus habilidades.</p>

		<ul style="list-style-type: none"><li>○ Los estudiantes tendrán la oportunidad de aplicar estas estrategias a través de ejercicios prácticos. Pueden trabajar individualmente o en pequeños grupos de 2 o 3 personas para discutir y aplicar las estrategias en situaciones concretas.</li></ul> <p>4. Retroalimentación y cierre (5 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ El profesor revisará con los estudiantes lo que han aprendido durante la sesión y responderá a cualquier pregunta que puedan tener. También se puede invitar a los estudiantes a compartir sus experiencias y reflexionar sobre cómo pueden aplicar estas estrategias en su estudio personal.</li></ul>		
--	--	--	--	--

**Tabla 18**

*Sesión 8*

Objetivo	Duración	Actividades	Recursos	Observaciones
<p><b>Fomentar la autoevaluación y la reflexión en los estudiantes.</b></p>	<p>60 minutos</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción (5 minutos)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Presentar el objetivo a la clase.</li> </ul> </li> <li>2. Presentación sobre la importancia de la autoevaluación y la reflexión (15 minutos):               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se realizará una breve exposición sobre la importancia de la autoevaluación y la reflexión en el aprendizaje.</li> </ul> </li> <li>3. Técnicas de autoevaluación y reflexión (20 minutos):               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se presentarán diversas técnicas para realizar la autoevaluación y reflexión, como el diario de aprendizaje, la evaluación por pares y la autoevaluación de los objetivos de aprendizaje.</li> </ul> </li> </ol>	<p>Marcadores, pizarrón, lápices, cuadernos de trabajo.</p>	<p>Es importante que los estudiantes reciban una retroalimentación constructiva para mejorar sus habilidades.</p>

		<p>4. Ejercicios prácticos (20 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Se realizarán ejercicios prácticos para que los estudiantes puedan aplicar las técnicas de autoevaluación y reflexión aprendidas.</li></ul>		
--	--	--	--	--

**Tabla 19**

*Sesión 9*

Objetivo	Duración	Actividades	Recursos	Observaciones
<p><b>Fomentar el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes para que puedan monitorear y regular su propio aprendizaje.</b></p>	<p>60 minutos</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción (5 minutos)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El docente da la bienvenida a los estudiantes y se presenta brevemente.</li> </ul> </li> <li>2. Explicación del concepto de metacognición (10 minutos):               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El docente explica a los estudiantes qué es la metacognición y por qué es importante desarrollar habilidades metacognitivas.</li> </ul> </li> <li>3. Actividad grupal de reflexión (15 minutos):               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Los estudiantes se organizan en grupos y reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje, identificando en qué momentos del mismo podrían haber aplicado</li> </ul> </li> </ol>	<p>Marcadores, pizarrón, lápices, cuadernos de trabajo.</p>	<p>Es importante que los estudiantes reciban una retroalimentación constructiva para mejorar sus habilidades.</p>

		<p>estrategias metacognitivas para mejorar su rendimiento.</p> <p>4. Presentación y discusión de los resultados (20 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Cada grupo presenta sus conclusiones y se discuten en clase las diferentes estrategias y situaciones en las que se pueden aplicar las habilidades metacognitivas.</li></ul> <p>5. Aplicación y Reflexión (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Los estudiantes realizan un ejercicio práctico en el que aplican algunas de las estrategias metacognitivas discutidas previamente en clase.</li></ul>		
--	--	---	--	--

**Tabla 20***Sesión 10*

<b>Objetivo</b>	<b>Duración</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Enseñar a los estudiantes técnicas de estudio efectivas que les permitan planificar y controlar su propio proceso de aprendizaje.</b>	60 minutos	<p>6. Introducción (5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ El facilitador dará la bienvenida a los estudiantes y les explicará el objetivo de la sesión. También se les dará una breve introducción sobre el tema.</li></ul> <p>7. Presentación de técnicas de estudio (15 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ El facilitador presentará en una presentación en PowerPoint las técnicas de estudio que se van a enseñar, tales como la técnica Pomodoro, la técnica Cornell, y la técnica de subrayado y resumen.</li></ul> <p>8. Ejemplos prácticos (20 minutos):</p>	Marcadores, pizarrón, lápices, cuadernos de trabajo, diapositivas.	Es importante que los estudiantes reciban una retroalimentación constructiva para mejorar sus habilidades.

		<ul style="list-style-type: none"><li>○ Los estudiantes trabajarán en hojas de trabajo en los que aplicarán las técnicas de estudio presentadas en la actividad anterior.</li></ul> <p>9. Discusión de grupos (15 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Los estudiantes se dividirán en grupos para discutir las técnicas de estudio y compartir sus experiencias.</li></ul> <p>10. Conclusión y cierre (5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ El facilitador resumirá los puntos principales de la sesión y les recordará a los estudiantes la importancia de aplicar estas técnicas de estudio en su proceso de aprendizaje. También se responderán preguntas finales.</li></ul>		
--	--	---	--	--

## 5.8. Evaluación de la propuesta

Para realizar la evaluación de la propuesta se empleará una rúbrica que valorará de forma cuantitativa y cualitativa el nivel de logro de los estudiantes al final de la aplicación de todas las sesiones.

## 5.9. Instrumento de evaluación

<b>Indicador de evaluación</b>	<b>Muy satisfactorio (3 PUNTOS)</b>	<b>Satisfactorio (2 PUNTOS)</b>	<b>Poco satisfactorio (1 PUNTOS)</b>	<b>Nada satisfactorio (0 PUNTOS)</b>
Los estudiantes demuestran utilizar la reflexión sobre sus metas y procesos de autoaprendizaje en el aula de clase				
Los estudiantes utilizan las TICs para mejorar sus resultados en búsquedas de información.				
Utilizan habilidades de trabajo grupal para facilitar el acceso al conocimiento y la cooperación.				
Demuestran conocimiento de habilidades expositivas con la finalidad de que tengan una mayor variedad de recursos a				

la hora de enfrentarse a situaciones en las que requieran hablar frente a un público.				
Demuestran conocimientos de cálculo matemático mediante TICS.				
Aplican estrategias de manejo de ansiedad frente a situaciones de estrés.				
Aplican estrategias cognitivas que les ayuden a ser generadores de su propio conocimiento.				
Aplican la autoevaluación y la reflexión.				
Aplican habilidades metacognitivas para poder monitorear y regular su propio aprendizaje.				
Aplican técnicas de estudio efectivas que les permite planificar y controlar su propio proceso de aprendizaje.				

## **6. CONCLUSIONES**

La propuesta realizada se aplicó a estudiantes de educación básica superior con el fin de evaluar sus niveles de autorregulación del aprendizaje y posteriormente promover estrategias que les ayuden a mejorar los procesos cognitivos correspondientes con la autorregulación.

Durante la investigación se desarrollaron tres fases fundamentales, la planificación, ejecución y evaluación, se concluye que como aspectos relevantes que salieron a la luz tenemos la importancia de estructurar estrategias adecuadas que aborden las habilidades de los estudiantes encargadas de su autorregulación, enfrentar a los estudiantes a situaciones que no conocen ayudará a que desarrollen sus habilidades de resolución de problemas lo cual ayudará a sus procesos de autorregulación del aprendizaje.

Para que el aprendizaje autónomo sea efectivo, es importante que los estudiantes cuenten con el apoyo adecuado. Los profesores pueden proporcionar orientación y retroalimentación, así como recursos educativos y oportunidades de aprendizaje. Además, los estudiantes pueden beneficiarse de la colaboración y el apoyo de sus compañeros de clase.

Se pudo apreciar que algunos estudiantes tuvieron dificultades para entender la propuesta didáctica y su importancia para el proyecto. La falta de interés en las actividades en línea también fue un obstáculo que impidió la realización de todas las actividades propuestas.

## **7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA**

### **7.1. Limitaciones**

Las limitaciones que se presentaron en el transcurso del estudio fueron las siguientes:

- Problemas de seguridad en línea, como la falta de protección contra virus y malware en los dispositivos utilizados para la enseñanza y el aprendizaje, lo que puede comprometer la privacidad y la seguridad de los estudiantes y docentes.
- Limitaciones en la cantidad de tiempo que los estudiantes tienen para trabajar en línea, debido a restricciones en el acceso a dispositivos y recursos, lo que puede limitar su capacidad para completar tareas y alcanzar los objetivos de aprendizaje.

- Dificultades en la comunicación y colaboración en línea debido a problemas técnicos y de conectividad, lo que puede impedir que los estudiantes y docentes se comuniquen efectivamente y trabajen juntos en proyectos y tareas.
- Limitaciones en la capacidad de los docentes para personalizar y adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes debido a la falta de recursos y herramientas educativas adecuadas.
- Limitaciones en la capacidad de los estudiantes para adquirir habilidades y competencias digitales, lo que puede limitar su capacidad para competir en el mercado laboral y tener éxito en el mundo digitalizado actual.

## **7.2. Prospectiva**

- Proporcionar capacitación a los docentes sobre el manejo adecuado de los recursos digitales utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto puede incluir talleres y capacitaciones en línea para que los docentes aprendan cómo utilizar mejor los recursos digitales y evitar errores comunes.
- Buscar alternativas a los recursos que se necesitan para el desarrollo de actividades planificadas. Esto puede incluir la creación de materiales de enseñanza y aprendizaje que no requieren recursos costosos o la búsqueda de patrocinios y donaciones para adquirir los recursos necesarios.
- Ofrecer capacitación a los estudiantes sobre cómo utilizar los recursos tecnológicos en línea. Esto puede ser particularmente útil para aquellos estudiantes que no tienen mucha experiencia en el uso de estas herramientas.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Albert, A. (2017). Evaluación del aprendizaje autorregulado: validación del Motivated Strategies Learning Questionnaire en educación secundaria. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia] <https://roderic.uv.es/handle/10550/59163>
- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., & Rojas Soriano, R. (2015). Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento. Contexto S.R.L. <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/499/Abero%2cL.Investigacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Alvarado, L. R., & Martínez, C. C. (2005). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 13(2), 145-157.
- Bisquerra, R. (2015). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 223-242.
- Anaya, C. & Anaya, A. (2010). Motivar para aprobar o para. *Tecnología, ciencia educación*, 25(11), 5-14. Recuperado el 12 de enero de 2023, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fasiculos de CEIF, 2-3.
- B.J, Z. (2000). «Lograr la autorregulación: una perspectiva cognitiva social.» *Manual de la Autorregulación* (.).
- Bandura, A. (1991). *Social Cognitive Theory of Self-Regulation*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*,.
- Cruz, A. C. (2017). El modelo de autorregulación y el aprendizaje matemático. Congreso nacional de investigación Educativa comie:. Obtenido de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2072.pdf>
- Estefanía, S. A., & Cristina, S. S. (2020). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación general básica superior y bachillerato general unificado de la Unidad Educativa Lev Vygotsky durante el año lectivo 2019 – 2020. QUITO, Ecuador: UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR.
- Florez, R. (2017). Motivación, Autorregulación Para El Aprendizaje Y Rendimiento Académico En Estudiantes De Séptimo Grado de Una Institución Educativa Del

Municipio De Aránzazu (Caldas) Adscrita Al Programa Ondas De Colciencias.  
Universidad De Manizales. .

Ganda, D., & Boruchovitch, E. (2018). La autorregulación del aprendizaje: conceptos clave y los modelos teóricos. *Psicología da Educação*, 71-80.

GARCIA, L. (1994). Reformas educativas en Europa. *Revista Española de Pedagogía*, pp. 368-371.

INÉS, C. R., & PILAR, C. R. (2017). Influencia de la Autorregulación en la Calidad de las Técnicas Inclusivas de los Estudiantes del Quinto Año del Subnivel Medio del Nivel De Educación General Básica de la Unidad Educativa 15 De marzo Zona 1 Del Distrito 08d01. UGUAYAQUIL: UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL.

J.B, B. (2005). . De la teoría a la práctica: un enfoque de sistemas cognitivos.

Kanfer, Frederick H. & Arnold P. (1975). *Helping People Change. A Textbook of Methods*. New York: Pergamon Press.

Larrea, (2021). Metacognición y autorregulación del aprendizaje: una revisión de la literatura. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 56-66.

L, P. M. (2001). «Models of self-regulated learning: review.». *Scandinavian Journal of Educational Research* 45.

Marina, P. G. (2005). «La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo.» . *Revista*, 11.

Pintrich, P. (2017). The role of goal orientation in self-regulated learning. . *Handbook of Selfregulation*,.

Puustinen, M. &. (2001). Models of Self-Regulated Learning: A Review. *Scandinavian Journal of Educational*.

Suarez, J. A. (2021). “Aprendizaje autorregulado para el aprendizaje de las Ciencias Naturales de los estudiantes de básica Superior”. *La Libertad - Ecuador: UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA DE SANTA ELENA*.

Valle, A. G. (1997). Características de las metas académicas que persiguen los estudiantes y sus consecuencias motivacionales. *Innovación educativa*,.

- Vallerand, R. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. New York: Mark P. Zanna.
- Velasco, (2019). Autorregulación del aprendizaje: Una revisión de la literatura. Revista de Investigación Educativa, 17(2), 151-162.
- Zamorano, M. (2014). Evaluación de aspectos motivacionales de alumnos de primero . Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Hillsdale.