



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

SEDE
ESMERALDAS

DIRECCIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

LA AUTORREGULACIÓN Y METACOGNICIÓN DEL APRENDIZAJE
EN ESTUDIANTES DE LA BÁSICA SUPERIOR Y BACHILLERATO DE
LA UNIDAD EDUCATIVA CARLOS LOMBEIDA DEL CANTÓN
QUININDÉ.

Línea de Investigación

Desarrollo en Investigación Curricular

Previo a la obtención del título de

Magíster en Innovación en Educación

Autor: Mabel Lorena Holguin Mendoza

Asesor: MSc. Josué Villareal Puga

Esmeraldas, marzo, 2023.

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

TRIBUNAL DE GRADUACIÓN

LA AUTORREGULACIÓN Y METACOGNICIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA BÁSICA SUPERIOR Y BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA CARLOS LOMBEIDA DEL CANTÓN QUININDÉ

Autora: Mabel Lorena Holguín Mendoza

DIRECTORA DE TESIS

f _____

Mgt: Irlanda Armijos Porozo

f _____

LECTOR 1

PhD. Manuel González Berruga
LECTORA 2

f _____

MSc. Washington Puente
DIRECTOR DE POSGRADO (E)

f _____

Abg. Alex David Guashpa Gómez
SECRETARIO GENERAL PUCESE

f _____

Esmeraldas – Ecuador

Marzo - 2023

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Quien suscribe, **Mabel Lorena Holguin Mendoza**, portador de la cédula de ciudadanía No. 0802200568, declaro que los resultados obtenidos en la investigación que presento como informe final, previo a la obtención del título de **Magister en Innovación en Educación** son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales académicos que se desprenden del trabajo propuesto de investigación y luego de la redacción de este documento son y serán de mi exclusiva responsabilidad legal y académica.

Mabel Lorena Holguin Mendoza

C.I. 0802200568

CERTIFICACIÓN

Yo, Josué Vilarreal Puga, en calidad de director de Tesis, Certifico que: la estudiante Mabel Lorena Holguin Mendoza, ha incorporado las sugerencias al trabajo de investigación titulada: La autorregulación y metacognición del aprendizaje en estudiantes de la básica superior y bachillerato de la unidad educativa Carlos Lombeida del cantón Quinindé, por lo que autorizo su presentación ante el Tribunal de acuerdo a lo que establece el reglamento de la PUCESE.

Msc. Josué Vilarreal Puga

DIRECTOR DE TESIS

AGRADECIMIENTO:

Al culminar este trabajo quiero dejar constancia de mi imperecedera gratitud al Magister Josué Villarreal Asesor del TFM, quién con sus sabios conocimientos, su Don de persona en base a su calidez, ha sabido guiarme para culminar con éxito el presente trabajo.

De igual manera mis agradecimientos a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, al programa de Maestría en innovación educativa, a mis educadores quienes con la enseñanza de sus valiosos conocimientos hicieron que pueda crecer día a día como profesional, gracias a cada uno de ustedes por su paciencia, dedicación y apoyo incondicional.

Mabel

DEDICATORIA.

Dedico este trabajo principalmente a Dios, por haberme dado la vida y sabiduría para culminar con éxito este trabajo que me permite haber llegado hasta este momento tan importante de mi formación profesional. A mi familia por haber sido mi apoyo mi fortaleza a lo largo de toda mi formación académica mi esposo Edison, mis hij@s Xiomara, Milena, Dayanna, Diego y a lo largo de mi vida, a mi madre y a mi padre, por ser el pilar más importante.

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue abordar un tema crucial en el ámbito educativo: la autorregulación del aprendizaje. En particular, se buscó mejorar esta habilidad en los estudiantes de la básica superior de la Unidad Educativa Carlos Lombeida del Cantón Quinindé. La autorregulación del aprendizaje se refiere a la capacidad de los estudiantes para planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje, así como para regular sus emociones y motivaciones con el fin de alcanzar sus objetivos educativos.

En la Unidad Educativa Carlos Lombeida del Cantón Quinindé se llevó a cabo una propuesta para mejorar la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación básica superior y bachillerato. Para ello, se realizó una evaluación de los niveles de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y se diseñaron sesiones en colaboración con los docentes para abordar las áreas de mejora identificadas.

Para lograr este objetivo, se utilizó un 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). Este enfoque es ampliamente utilizado en las ciencias sociales y es particularmente útil para analizar y comprender los fenómenos educativos.

La investigación se llevó a cabo a través de un diseño experimental, que permitió evaluar la eficacia de una intervención diseñada específicamente para mejorar la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la básica superior. La intervención consistió en una serie de actividades y estrategias pedagógicas que se implementaron durante un período de diez sesiones.

En el marco de esta investigación, se utilizó 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. Este cuestionario ha sido ampliamente utilizado en el ámbito educativo y ha demostrado ser una herramienta eficaz para evaluar la calidad del aprendizaje en los estudiantes.

La versión del cuestionario MSLQ-44 en español fue adaptada por Albert (2017), quien realizó una traducción y adaptación cultural para asegurar la equivalencia semántica y conceptual entre la versión original en inglés y la versión en español. La versión adaptada ha sido utilizada en varios estudios en el ámbito educativo en países de habla hispana y ha demostrado ser una herramienta confiable y válida para medir las estrategias de aprendizaje y motivación en estudiantes del nivel secundario.

El cuestionario MSLQ-44 consta de 44 ítems que evalúan siete dimensiones del aprendizaje: (1) motivación intrínseca, (2) motivación extrínseca, (3) control de la ansiedad, (4) estrategias de aprendizaje cognitivas, (5) estrategias de aprendizaje metacognitivas, (6) estrategias de aprendizaje autorreguladas y (7) estrategias de aprendizaje de apoyo social.

Los resultados obtenidos muestran que el 75% de la población estudiantil presenta altos niveles de autorregulación del aprendizaje tanto en la dimensión de motivación como en la de cognición. Sin embargo, se encontraron altos niveles de ansiedad debido al estrés que los estudiantes experimentan al momento de enfrentar evaluaciones, lo que a su vez disminuye su rendimiento académico.

En conclusión, la autorregulación del aprendizaje es una habilidad fundamental para el éxito académico y personal de los estudiantes. La investigación llevada a cabo en la Unidad Educativa Carlos Lombeida del Cantón Quinindé buscó mejorar esta habilidad a través de una intervención diseñada específicamente para abordar las áreas de mejora identificadas en la evaluación previa. Los resultados obtenidos indican que la mayoría de los estudiantes presentan altos niveles de autorregulación del aprendizaje, pero también evidencian la presencia de altos niveles de ansiedad relacionados con las evaluaciones. Esta información puede ser útil para futuras investigaciones y para el diseño de intervenciones pedagógicas que promuevan el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje y la reducción de la ansiedad en los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: autorregulación del aprendizaje, motivación, cognición.

ABSTRACT

The purpose of this research was to address a crucial topic in the educational field: self-regulated learning. In particular, the aim was to improve this skill in high school students of the Carlos Lombeida Educational Unit in the Quinindé Canton. Self-regulated learning refers to students' ability to plan, monitor, and evaluate their own learning process, as well as to regulate their emotions and motivations in order to achieve their educational goals.

A proposal was carried out at the Carlos Lombeida Educational Unit to improve self-regulated learning in high school and senior high school students. To achieve this, an evaluation of the students' levels of self-regulated learning was conducted, and sessions were designed in collaboration with teachers to address the identified areas for improvement.

To achieve this objective, a positivist approach was used, which seeks to understand the world through universal laws applied in different contexts and measured through statistical formulas (McMillan & Schumacher, 2005). This approach is widely used in social sciences and is particularly useful for analyzing and understanding educational phenomena.

The research was carried out through an experimental design, which allowed evaluating the effectiveness of an intervention specifically designed to improve self-regulated learning in high school students. The intervention consisted of a series of activities and pedagogical strategies that were implemented during a period of ten sessions.

In the framework of this research, the MSLQ-44 questionnaire was used, which was created by Pintrich and De Groot (1990) with the specific purpose of evaluating learning and motivation strategies in secondary level students. This questionnaire has been widely used in the educational field and has proven to be an effective tool for assessing the quality of learning in students.

The MSLQ-44 questionnaire in Spanish was adapted by Albert (2017), who performed a translation and cultural adaptation to ensure semantic and conceptual equivalence between the original English version and the Spanish version. The adapted version has been used in several educational studies in Spanish-speaking countries and has demonstrated to be a

reliable and valid tool for measuring learning and motivation strategies in secondary level students.

The MSLQ-44 questionnaire consists of 44 items that evaluate seven dimensions of learning: (1) intrinsic motivation, (2) extrinsic motivation, (3) anxiety control, (4) cognitive learning strategies, (5) metacognitive learning strategies, (6) self-regulated learning strategies, and (7) social support learning strategies.

The results obtained show that 75% of the student population presents high levels of self-regulated learning in both motivation and cognition dimensions. However, high levels of anxiety were found due to the stress that students experience when facing evaluations, which in turn decreases their academic performance.

In conclusion, self-regulated learning is a fundamental skill for students' academic and personal success. The research carried out at the Carlos Lombeida Educational Unit in the Quinindé Canton aimed to improve this skill through an intervention specifically designed to address the areas for improvement identified in the previous evaluation. The results obtained indicate that most students present high levels of self-regulated learning, but also demonstrate the presence of high levels of anxiety related to evaluations. This information can be useful for future research and for the design of pedagogical interventions that promote the development of self-regulated learning and the reduction of anxiety in students.

KEYWORDS: self-regulated learning, motivation, cognition.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	- 14 -
1.1 Presentación del tema.....	- 14 -
1.2 Planteamiento y formulación del problema.....	- 15 -
1.3 Justificación de la propuesta	- 16 -
2 Objetivos	- 17 -
2.1 Objetivo General:	- 17 -
2.2 Objetivos Específicos:.....	- 17 -
3. MARCO TEÓRICO.....	- 18 -
3.1. Bases teórico-científicas.....	- 18 -
3.2. Teoría cognitiva social	- 18 -
3.2.1. Aprendizaje	- 20 -
3.2.2. Autorregulación del aprendizaje	- 21 -
3.2.3. Metacognición.....	- 24 -
3.2.4. Motivación	- 24 -
3.2.5. Modelo de Pintrich.....	- 25 -
3.2.6. Dimensiones de la autorregulación del aprendizaje	- 27 -
3.2.7. Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje	- 28 -
3.2.8. Medida de la autorregulación del aprendizaje.....	- 29 -
3.3. Antecedentes	- 30 -
4. MARCO METODOLÓGICO.....	- 32 -
4.1. Contexto de la investigación	- 32 -
4.2. Metodología de la investigación	- 33 -
4.3. Población y muestra	- 34 -
4.4. Objetivos	- 34 -
4.4.1. Objetivo general	- 34 -
4.4.2. Objetivos específicos.....	- 34 -
4.5. Hipótesis.....	- 34 -
4.5.1. Hipótesis específicas	- 34 -
4.6. Variables de estudio	- 35 -
4.7. Operacionalización.....	- 35 -
4.8. Técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de información	- 36 -
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	- 36 -
5.1. Análisis de los datos.....	- 36 -

5.2.	Resultados descriptivos de la muestra.....	- 36 -
5.3.	Resultados descriptivos de la dimensión de motivación.....	- 38 -
5.4.	Resultados descriptivos de la dimensión de cognición.....	- 40 -
5.5.	Análisis correlacional.....	- 41 -
5.5.1.	Análisis correlacional de la motivación.....	- 41 -
5.5.2.	Análisis correlacional de la cognición.....	- 44 -
5.6.	Discusión de los datos.....	- 46 -
6.	PROPUESTA METODOLÓGICA.....	- 50 -
6.1.	Diseño de la propuesta.....	- 50 -
6.2.	Objetivos.....	- 51 -
6.3.	Objetivo general.....	- 51 -
6.4.	Objetivos específicos.....	- 52 -
6.5.	Cronograma.....	- 52 -
6.6.	Planificación de la propuesta de intervención.....	55
6.7.	Actividades.....	55
6.8.	Evaluación de la propuesta.....	76
6.9.	Rúbrica de evaluación.....	76
7.	CONCLUSIONES.....	77
8.	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	78
8.1.	Limitaciones.....	78
8.2.	Prospectiva.....	78
9.	REFERENCIAS BLIBIOGRAFICAS.....	80

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Fases de aprendizaje	- 19 -
Tabla 2 Fases del modelo de Princh	- 26 -
Tabla 3 Factores de autorregulación del aprendizaje	- 28 -
Tabla 4 Composición del MSL1 - 44	- 35 -
Tabla 5 Corrección entre motivación y sexo	- 41 -
Tabla 6 Correlación entre motivación y tipo de bachillerato	- 42 -
Tabla 7 Correlación entre motivación y tiempo de estudio	- 43 -
Tabla 8 Correlación entre motivación y asistencia a clases	- 43 -
Tabla 9 Correlación entre cognición y sexo	- 44 -
Tabla 10 Correlación entre cognición y tipo de bachillerato	- 45 -
Tabla 11 Correlación entre cognición y tiempo de estudio	- 45 -
Tabla 12 Correlación entre cognición y asistencia a clases	- 46 -
Tabla 13 Cronograma de actividades	54
Tabla 14 Sesión 1	56
Tabla 15 Sesión 2	58
Tabla 16 Sesión 3	60
Tabla 17 Sesión 4	62
Tabla 18 Sesión 3	64
Tabla 19 Sesión 6	66
Tabla 20 Sesión 7	67
Tabla 21 Sesión 8	70
Tabla 22 Sesión 9	72
Tabla 23 Sesión 10	74

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación del tema

Tapia y Panadero (2014), nos manifiestan que los principales retos del sistema educativo en la actualidad se enfocan en facilitar ayuda a los estudiantes para que sean capaces de desarrollar sus propias habilidades y consigan aprender con intencionalidad, de forma autónoma y eficiente. Y ante tal desafío nos encontramos como solución a la autorregulación del aprendizaje que es una estrategia que permite a los estudiantes aprender y crear conocimiento de manera autónoma, acorde a su desarrollo.

El aprendizaje autorregulado actualmente es considerado una de las competencias básicas por desarrollar en los sistemas educativos (García y Pérez, 2011, p. 234), ya que nos presenta una respuesta a la enorme necesidad de carácter psicoeducativo de formar individuos con la capacidad de ser completamente autónomos en cuando a su aprendizaje de manera continua en todos los aspectos de su vida, no solo en el campo académico (González et al., 2009, p. 5).

Stoeger y Ziegler (2008) han señalado que los estudiantes que reciben capacitación en procesos de aprendizaje autorregulatorio evidencian un incremento en sus esfuerzos, interés por las tareas, objetivos de aprendizaje y percepciones autónomas.

Si hablamos del origen de la autorregulación del aprendizaje tenemos que Zimmerman la propuso en 1986 siendo influenciado de la teoría de Bandura. Por otra parte, Hernández y Camargo (2017) p.150) describen la autorregulación como un sistema psicológico que permite a los educandos organizar de manera motivadora y autónoma las diversas actividades académicas que les corresponden durante el desarrollo de su aprendizaje.

Debemos entender que el aprendizaje autorregulado no solo mantiene una relación del individuo con su entorno pues es necesario una mediación por parte de otro que le aporte apoyo social con el fin de que los aprendizajes que lleguen al educando. Teniendo esto en cuenta la construcción de estrategias de autorregulación no depende solo del sujeto, si no que también se requiere de un “otro” que le brinde apoyo y le ayude a construir estas estrategias trabajándolas en conjunto con el educando en la zona de desarrollo próximo (Cole, 1984).

En este trabajo se examinará la autorregulación y metacognición que presenten los estudiantes en su aprendizaje, estos estudiantes pertenecerán a la Unidad Educativa Carlos

Lombeida del Cantón Quinindé. Además, se propondrá una estrategia no aplicada previamente para reforzar el proceso autorregulatorio de aprendizaje de estos estudiantes.

1.2 Planteamiento y formulación del problema.

En muchas escuelas de América Latina, incluyendo Ecuador, los estudiantes a menudo son pasivos y no están motivados en el proceso de aprendizaje, lo que les impide desarrollar habilidades de autorregulación y metacognición que les permitirían tener éxito académico y personal (Bisquerra, 2015). Además, muchos estudiantes enfrentan desafíos socioeconómicos, como la falta de recursos financieros y la ausencia de un ambiente de apoyo en el hogar, lo que dificulta aún más su capacidad para autorregular su aprendizaje (González, 2017).

La Unidad Educativa Carlos Lombeida es una institución de sostenimiento fiscal que ofrece educación en jornadas matutina y vespertina. Está ubicada en la parroquia Rosa Zárate, cantón Quinindé, provincia de Esmeraldas. La población estudiantil proviene mayoritariamente de los barrios urbanos marginales del sector. Los estudiantes de esta institución provienen de familias con diversas composiciones, en su mayoría encabezadas por jefes de hogar con educación primaria y secundaria. Los ingresos de estas familias están por debajo del valor de la canasta básica y gran parte de estos ingresos se destinan a la alimentación, servicios básicos, vestuario y salud, dejando la educación de los miembros de la familia en segundo plano.

La autorregulación del aprendizaje es una habilidad fundamental para el éxito académico de los estudiantes. Sin embargo, en la Unidad Educativa Carlos Lombeida del cantón Quinindé, de la provincia de Esmeraldas, se observa una falta de participación y de autogeneración en el desarrollo de su aprendizaje y sus conocimientos tanto en estudiantes de educación básica superior y bachillerato. Estos estudiantes presentan dificultades en la adquisición de estrategias cognitivas que les permiten organizar e integrar sus conocimientos, planificar y controlar el tiempo y el esfuerzo que deben emplear en sus actividades académicas, y crear ambientes favorables de aprendizaje.

Los estudiantes limitan su adquisición de conocimientos a lo que se les proporciona, sin gestionar ni construir de forma personal a partir de su experiencia. Les cuesta buscar en su memoria los conocimientos previos para desarrollar una tarea. No conocen ni utilizan

estrategias cognitivas para organizar e integrar los conocimientos existentes con los nuevos, y no entienden cuándo, dónde y por qué se deben aplicar estas estrategias.

Otro aspecto que profundiza este problema es que los docentes de la Unidad Educativa Carlos Lombeida no se encuentran debidamente capacitados o formados en cuanto al desarrollo de la competencia de autorregulación del aprendizaje, muchos no conocen el rol que desempeñan en este proceso por lo que no aplican estrategias enfocadas a la mejora de la autorregulación del aprendizaje de sus estudiantes.

La pregunta que se plantea en torno a esta problemática es: ¿Cómo fortalecer el proceso de autorregulación y metacognición del aprendizaje de los estudiantes de educación básica superior y bachillerato de la Unidad Educativa Carlos Lombeida del Cantón Quinindé?

1.3 Justificación de la propuesta

La autorregulación se refiere al control que una persona tiene sobre sus emociones, comportamientos y pensamientos para alcanzar sus objetivos personales, estudiantiles o profesionales (Borrego-Alés et al., 2017). Este proceso es esencial para el éxito en diferentes ámbitos de la vida, ya que permite a las personas gestionar sus propias emociones, dirigir su comportamiento hacia la consecución de metas y regular sus pensamientos para tomar decisiones más acertadas (Zimmerman, 2002).

Villón y Farez (2019) sostienen que la autorregulación del aprendizaje es un factor determinante en el rendimiento académico de los estudiantes. La falta de un sistema adecuado de autorregulación educativa puede afectar el desempeño del estudiante, lo que resulta en una disminución del rendimiento en sus actividades escolares.

La autorregulación del aprendizaje es un proceso de reflexión en el que el estudiante organiza, realiza seguimiento y evalúa su propio aprendizaje. Esta capacidad es fundamental en el proceso educativo, ya que al estudiante apropiarse de los conocimientos, controlarlos, modificarlos, permitirlos adaptarlos y utilizarlos según sus necesidades. Al dar su propio sentido al conocimiento, el estudiante puede retener una mayor cantidad de información y mejorar su rendimiento académico.

El desarrollo de la autorregulación en los estudiantes de educación básica superior les permite adquirir mayor autocontrol, estrategias para realizar tareas, autoevaluación y cumplimiento de objetivos trazados. Por esta razón, es importante fomentar la

autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de décimo año de educación básica superior y bachillerato, para que puedan desenvolverse de manera independiente y sin problemas en su futuro académico.

El objetivo de este trabajo investigativo es diseñar una propuesta que permita trabajar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la unidad educativa Carlos Lombeida. Con este proceso autorregulatorio, se busca brindar a los alumnos la facultad de realizar sus actividades de forma autónoma y eficaz, promoviendo en ellos el espíritu investigativo y el interés por aprender sin obligación. Asimismo, los docentes podrán aprender estrategias de autorregulación y aplicarlas en sus clases para facilitar el cumplimiento de los objetivos educativos del grupo-aula.

2 Objetivos

2.1 Objetivo General:

Diseñar una propuesta de intervención que permita fortalecer los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la básica superior y bachillerato de la Unidad Educativa Carlos Lombeida del Cantón Quinindé para aportar al mejoramiento del aprendizaje.

2.2 Objetivos Específicos:

- Conocer las bases teóricas y metodológicas de los procesos de autorregulación del aprendizaje.
- Reflexionar sobre el grado de desarrollo de la autorregulación del aprendizaje que tienen los estudiantes de la básica superior y bachillerato de la Unidad Educativa Carlos Lombeida del Cantón Quinindé
- Identificar estrategias metodológicas y herramientas que permitan fortalecer el proceso de autorregulación del aprendizaje en el contexto de estudio.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Bases teórico-científicas

3.2. Teoría cognitiva social

La Teoría Cognitivo Social, propuesta por Bandura en 1986 y Pajares en 1997, como se citó en Zabaleta en 2005, sostiene que los individuos poseen un auto-sistema que les permite medir el control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivación y acciones. Los enfoques cognitivos sociales están interesados en saber la forma en que una persona representa el mundo en el que se encuentra, qué procesos de regulación automática pueden aplicar y cómo recibir información de él (Zabaleta, 2005).

Bandura (1997), citado en Zabaleta (2005), nos habla de tres subprocesos de regulación: el primero de estos es la auto-observación o también mejor conocido como auto-monitoreo, este da la capacidad al individuo de recordar ciertos contenidos mnemotécnicos con el objetivo de memorizar esta información y analizar que tan eficiente es en la regulación de sus conductas; el segundo subproceso es el auto-juicio, este, mediante resultados de la autoobservación hace que el sujeto analice el nivel de consecución de sus metas; y por último tenemos al subproceso de las auto-reacciones que se relaciona con la autoeficacia, son juicios que dan las personas sobre sí mismas con el objetivo de organizar y ejecutar las acciones que requieren para alcanzar una meta establecida. Cuando aplicamos estos subprocesos al aprendizaje nos damos cuenta que para el estudiante todo esto implica una serie de comportamientos que se deben hacer en relación a auto-juicios anteriormente desarrollados (Zabaleta, 2005).

En cuando a la competencia autorreguladora si la miramos a través de la perspectiva socio-cognitiva, no es la consecuencia sola de la maduración orgánica, más bien, es el resultado de la ntegración de factores ambientales, personales y comportamentales que se han determinado recíprocamente (Schunk y Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2002, como se cita en Zabaleta, 2005).

La teoría del aprendizaje cognitivo social da gran importancia a la idea de que el aprendizaje humano en su mayoría se da gracias a la relación entre el individuo y su entorno,

mediante la observación el sujeto aprenderá reglas que se manejan en su sociedad, destrezas, estrategias, convicciones y actitudes (Zabaleta, 2005).

Hablando sobre las fases del aprendizaje nos encontramos que existen cuatro, las cuales se describen en la siguiente tabla (Dorronsoro y González, 2019).

Tabla 1

Fases del aprendizaje

Fase	Descripción
Atención	Esta fase determina que es imposible aprender por observación si no se presta atención. La atención depende de la complejidad de la tarea, del ajuste a las capacidades cognitivas del observador y del grado en que el modelo resulte atractivo. Desde el punto de vista educativo, aquellos modelos que suelen resultar más atractivos a los niños y niñas son la familia, los profesores, los iguales y los personajes de ficción.
Retención	Para que se genere la retención es fundamental que las pautas de respuesta hayan sido almacenadas previamente en la memoria a largo plazo. La forma en que los docentes se comuniquen con los estudiantes y la metodología utilizada con importantes en el aula, pues contribuyen con la retención.
Reproducción motriz	Para que se produzca la reproducción motriz, el estudiante debe tener las aptitudes mínimas necesarias para poder imitar. Esto por ejemplo se observa cuando el niño aprende a sostener el lápiz y realizar trazos según las indicaciones del maestro.
Motivación	La fase de la motivación favorece todas las anteriores contribuyendo de gran forma a la repetición de la conducta observada. En este sentido, los incentivos para imitar comportamientos de otras personas pueden ser directos (Recibir alguna recompensa por ello), vicarios (ver cómo otra persona hace algo y resulta recompensada) y autoproducidos (internos, sin necesidad de recibir recompensa externa, como cuando un niño evalúa su propia conducta como adecuada).

Fuente: (Rodríguez y Cantero, 2020, p. 74)

Como se muestra en la tabla, el paso inicial para la consolidación del aprendizaje se centra en la capacidad del alumno para prestar atención a un tema de interés. Posteriormente se lleva a cabo un proceso de retención, el cual es fundamental para registrar y almacenar información que se considera válida o importante para el estudiante y que será utilizada en el futuro. Entonces, es necesario establecer la reproducción motriz, a través de la cual el cuerpo establece una experiencia respecto a lo que se está aprendiendo, es decir, establece una conducta significativa sobre la información adquirida. Finalmente, la motivación actúa como mecanismo para que lo aprendido se repita y se utilice en diferentes contextos según la experiencia de cada estudiante.

En cuanto a los roles de los actores que intervienen en el proceso de aprendizaje bajo este modelo, cabe señalar que el docente se convierte en el modelo a seguir por el estudiante. Por tanto, las acciones que realiza el docente son fundamentales ya que son imitadas y, por tanto, influyen en la forma en que el alumno aprende nuevos conocimientos (Rodríguez y Cantero, 2020).

En cuanto al alumno, recibe información de un modelo como su profesor y luego imita sus acciones. Sin embargo, las conductas que adquieren de su modelo pueden ser variadas y mejoradas, lo que implica su papel activo en la construcción de su propio conocimiento (Rodríguez y Cantero, 2020).

3.2.1. Aprendizaje

Feldman (2005) define el aprendizaje como un cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona producido por la experiencia. El aprendizaje es un proceso complejo que involucra procesos cognitivos, emocionales y sociales (Sarmiento, 2007). Las teorías del aprendizaje intentan explicar los procesos internos que ocurren mientras se aprende, como la adquisición de información, la obtención de conceptos, las estrategias cognitivas, la motricidad y la postura (Sarmiento, 2007).

Se ha demostrado que el aprendizaje es el resultado del desarrollo de la autorregulación, donde cada persona establece su propio sistema de aprendizaje personal y emplea diferentes estrategias de aprendizaje para mejorar su rendimiento (Zimmerman & Schunk, 2011). Además, se ha demostrado que ciertos cognitivos, como la atención, la memoria, la percepción, el reconocimiento de patrones y el lenguaje, son fundamentales en

el proceso de aprendizaje y pueden mejorarse gradualmente mediante el entrenamiento y la práctica (Sarmiento, 2007).

Gagné (1965) define el aprendizaje como un cambio en la disposición o capacidad de las personas que pueden retenerse y no es atribuible simplemente al proceso de crecimiento. El aprendizaje es un proceso continuo y dinámico que se lleva a cabo durante toda la vida, y su importancia radica en la actualización de los contenidos de aprendizaje y la introducción de nuevos métodos de enseñanza para que los estudiantes puedan aprender de manera más efectiva y eficiente (Zimmerman & Schunk, 2011).

En base a esta información podemos decir que el aprendizaje es un proceso complejo que involucra procesos cognitivos, emocionales y sociales, y es el resultado del desarrollo de la autorregulación. Los procesos cognitivos, son fundamentales en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje es un proceso continuo y dinámico que se lleva a cabo durante toda la vida, y su importancia radica en la actualización de los contenidos de aprendizaje y la introducción de nuevos métodos de enseñanza para que los estudiantes puedan aprender de manera más efectiva y eficiente.

3.2.2. Autorregulación del aprendizaje

Según Rodríguez (2003), el tema de la autorregulación del aprendizaje implica comprender los procesos internos que ocurren en las personas mientras aprenden, así como las cualidades que las caracterizan. La autorregulación del aprendizaje implica un enfoque independiente y activo para aprender, guiado por metas y objetivos personales. Este enfoque incluye la gestión, planificación y uso adaptativo de recursos y procesos, con un enfoque particular en las estrategias metacognitivas y cognitivas, así como el proceso de gestión y control del esfuerzo y la motivación. Estas habilidades y estrategias combinadas pueden producir resultados valiosos en una variedad de contextos de aprendizaje.

Entendiendo que el aprendizaje autorregulado es una competencia básica del actual sistema de educación, podemos definirlo de la siguiente manera:

«el grado en que los estudiantes son participantes activos en sus propios procesos de aprendizaje desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental» (Zimmerman, 1989).

Para dejarlo más claro podemos tomar las palabras de García y Pérez (2011) quienes nos indican que el aprendizaje autorregulado implicaría primero establecer metas y objetivos que se quieren aprender, segundo seleccionar estrategias de aprendizaje que respondan a las actividades requeridas, tercero se tendría que mantener niveles altos de autoeficacia y cuarto se tiene que regular, monitorear y evaluar los niveles propios de ejecución académica.

El autoaprendizaje es un enfoque incansable, es el poder o la motivación que debe poseer el alumno lo que lo hace buscar siempre la mejor estrategia de aprendizaje para lograr el máximo efecto de aprendizaje y convertirse en un estudiante eficiente y productivo. (Roces y González, 1998).

Para (Schunk 1989, 1994 citado por Lamas Héctor 2008) sólo puede denominarse autorregulado aquel aprendizaje en el que los sujetos autogeneran sus propias actuaciones, sistemáticamente encaminadas a alcanzar las metas de aprendizaje previamente formuladas o elegidas.

Un estudiante que se encuentra en la condición de autorregulado es capaz y sabe controlar adecuadamente sus procesos mediante la selección y organización de información que considera relevante con el objetivo de utilizarla para crear conexiones desde el conocimiento ya existente (Cabanach et al., 2009)

San Martí y Jorba (1995), manifiestan que el estudiante autorregulado necesitaría por lo menos conocer tres puntos indispensables:

1. Detectar los motivos y objetivos del aprendizaje que quiere realizar.
2. Anticipar, representarse y planificar las operaciones necesarias para llevar a cabo cada proceso de aprendizaje, seleccionando los procedimientos, estrategias, orden de ejecución, resultados esperados, etc.
3. Identificar los criterios de evaluación para saber si las operaciones se desarrollan como estaba previsto, y qué correctivos se podrán tomar sobre la marcha.

Schunk y Zimmerman (1994) nos dicen que tenemos como causa principal del fracaso escolar la incapacidad de los estudiantes para lograr autorregularse de manera correcta y efectiva, además, en un artículo publicado en 2001 estos autores destacan tres aspectos que

se encuentran dentro del aprendizaje autorregulado efectivo que los estudiantes deberían desarrollar:

1. La importancia de que el propio aprendiz sea consciente sobre la eficacia de la autorregulación a la hora de construir nuevos aprendizajes.
2. La importancia de los procesos cognitivos que el estudiante va activando durante el aprendizaje, aportando información sobre su efectividad en función de sus metas y, en consecuencia, propiciando la realización de los ajustes pertinentes en caso necesario.
3. El análisis de los motivos que llevan a los aprendices a desestimar unos procesos y estrategias en favor de otros considerados más efectivos para conseguir sus objetivos de aprendizaje y, sobre todo, la forma en que realizan estas complejas actuaciones.

Torrano (2004) por otra parte nos da dos características en común que ha identificado en todos los estudiantes autorregulados:

- Capacidad de escoger y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas que se puedan ajustar adecuadamente a las especificaciones de las tareas y actividades que se les pide a nivel académico.
- Un sistema de creencias motivacionales adaptativas que les permitirá mantener una motivación constante en el proceso de aprendizaje a demás de la capacidad de regular y direccionar su pensamiento, emociones y conducta con el fin de sentirse dueños de su aprendizaje.

Boekaerts et al. (2005) describen la autorregulación como un proceso complejo, interactivo y autodirigido que se aplica tanto a los conocimientos como a los sentimientos y acciones de uno mismo, así como a las partes del entorno que deben ser modeladas para lograr los objetivos personales. Este proceso consta de múltiples componentes y se enfoca en la capacidad de la persona para regular y ajustar su propio comportamiento y cognición para alcanzar las metas deseadas. En resumen, la autorregulación implica un enfoque activo y consciente hacia el aprendizaje y el comportamiento, y requiere la aplicación de estrategias metacognitivas y cognitivas para alcanzar el éxito en diferentes contextos.

3.2.3. Metacognición

Según Mayor et al. (1995), la metacognición se la puede denominar como el conjunto de representaciones de la realidad que un individuo irá guardando en su memoria mediante varios códigos o sistemas de representación que serán utilizados para diferentes fines por el sistema cognitivo. Estos sistemas incluyen el sistema proposicional, el sistema analógico, el sistema procedimental, el sistema distribuido y paralelo, y los modelos mentales. En particular, el sistema procedimental es considerado como el mejor representante del conocimiento metacognitivo implicado en destrezas y habilidades.

En cuanto a los procesos cognitivos del aprendizaje, Brown (1987) los divide en dos aspectos principales: el conocimiento "declarativo" y la regulación "procedimental". El conocimiento declarativo es el que el aprendiz obtiene de sus procesos cognitivos sobre lo que sabe, entiende, y recuerda. Mientras que la regulación procedimental se refiere a los procedimientos y estrategias que el aprendizaje utiliza conscientemente para facilitar su proceso de aprendizaje y culminar con éxito su tarea.

Por otro lado, Valle et al. (1996) sostienen que la interacción entre el aspecto cognitivo y motivacional beneficia de los mecanismos metacognitivos, esto permitirá que el estudiante tenga un control consciente de su actividad mental, motivación, intencionalidad, objetivos académicos recursos metacognitivos que se podrán utilizar para diversas tareas de aprendizaje. En resumen, la metacognición es un conjunto de procesos que permiten al individuo regular y controlar su propio conocimiento y aprendizaje de forma consciente y deliberada.

3.2.4. Motivación

Según Mayor et al. (1995), la metacognición se puede definir como el conjunto de representaciones de lo que el individuo considera real y lo guarda en su memoria mediante diferentes sistemas, códigos o formatos de representación y que es utilizada para diferentes fines por el sistema cognitivo. Estos sistemas incluyen el sistema proposicional, el sistema analógico, el sistema procedimental, el sistema distribuido y paralelo, y los modelos mentales. En particular, el sistema procedimental es considerado como el mejor representante del conocimiento metacognitivo implicado en destrezas y habilidades.

En cuanto a los procesos cognitivos del aprendizaje, Brown (1987) los divide en dos aspectos principales: el conocimiento "declarativo" y la regulación "procedimental". El conocimiento declarativo es el que el aprendiz obtiene de sus procesos cognitivos sobre lo que sabe, entiende, y recuerda. Mientras que la regulación procedimental se refiere a los procedimientos y estrategias que el aprendizaje utiliza conscientemente para facilitar su proceso de aprendizaje y culminar con éxito su tarea.

Por otro lado, Valle et al. (1996) indican que lo que permite a un estudiante tener control consciente de su actividad mental con relación a sus motivos, metas e intenciones académicas mediante el uso de recursos cognitivos que se emplean en diferentes situaciones de aprendizaje es la interrelación que existe entre la motivación y lo cognitivo. Así pues la metacognición es un conjunto de procesos que permiten al sujeto controlar y regular su propio conocimiento y aprendizaje de manera consciente y deliberada.

3.2.5. Modelo de Pintrich

Según Pintrich (1999), la orientación de metas que el estudiante adopte influye significativamente en sus procesos de aprendizaje, motivación, cognición y conducta. En este sentido, es fundamental que los estudiantes sean considerados agentes activos en sus procesos de aprendizaje y sean capaces de regular aspectos cognitivos, motivacionales, conductuales y contextuales involucrados en su aprendizaje.

Para lograr esto, Pintrich (1995) destaca que todo modelo de aprendizaje autorregulado debe asumir aspectos comunes, por ejemplo, debe haber una necesidad de tener un criterio estandarizado de aprendizaje, además de la relevancia de que interactúen las características individuales del aprendizaje con las del contexto donde se lleva a cabo este mismo aprendizaje. Además, se enfatiza la importancia de las estrategias cognitivas y metacognitivas que los estudiantes deben utilizar para que su cognición se encuentre planificada, supervisada y regulada.

En relación con los componentes cognitivos, Pintrich y De Groot (1990) señalan que hay dos: estrategias cognitivas, que incluyen la retención, elaboración y organización de la información; y metacognitivas, que implican establecer metas cognitivas que faciliten el aprendizaje, consigan activar conocimientos previos en el estudiante y habilidades metacognitivas que se relacionen a las tareas, al propio aprendiz y a juicios cognitivos que

permitirán una evaluación de como ha ejecutado todos estos procesos de aprendizaje el estudiante.

Tabla 2

Fases del modelo Pintrich

No. fase	Denominación	Detalle
Fase 1	Planificación	Fijación de los objetivos previos a la realización de actividades o tareas activando diversos conocimientos a adquirir
Fase 2	Monitoreo	Se refiere a diversos procesos en el desarrollo de la conciencia metacognitiva identificando su propio conocimiento mediante la aplicación de experiencias adecuadas
Fase 3	Control	Implica realizar los esfuerzos necesarios para controlar las tareas establecidas de acuerdo a las estrategias de aprendizaje
Fase 4	Reacciones y reflexiones	Se efectúan reflexiones sobre las actividades desarrolladas, las tareas ya establecidas o sobre el yo interno.

Fuente: (Berridi & Martínez, 2017)

En cuanto a la fase de planificación, Berridi y Martínez (2017) explican que en la fase de planificación se llevan a cabo procesos que tienen como establecer los objetivos necesarios para lograr los resultados deseados. Además, se realiza un análisis de la situación actual y se identifica el cambio deseado en el futuro. Durante este análisis también se consideran las habilidades y destrezas del alumno que le permitirán alcanzar los objetivos previamente establecidos.

Según Jaramillo y Simbaña (2014), durante la fase de monitoreo se llevan a cabo procesos que buscan desarrollar la conciencia metacognitiva del estudiante, lo que implica que éste sea consciente de sus conocimientos previos y lo que desea aprender. Asimismo, se consideran los elementos motivacionales que impulsan al estudiante a aprender algo nuevo

y diferente, y los mecanismos que se utilizarán para lograrlo, los cuales están basados en su propia experiencia y comprensión del mundo que le rodea. El objetivo de esta fase es que el estudiante realice una autoevaluación de sus conocimientos y experiencias, las cuales le han permitido consolidar dichos hechos y registrarlos en su memoria de forma consciente.

En relación con la fase de control, se realizan procesos que consisten en la revisión sistemática de las actividades planificadas con el objetivo de alcanzar los resultados deseados, tal como lo señala Aguilar (2021). Durante esta etapa se evalúa el tiempo empleado, las acciones programadas que deben ser realizadas de manera eficiente, así como aquellas acciones que pueden desviarse del propósito a corto y largo plazo.

Según Cáceres (2021), en la etapa de reflexión y evaluación se llevan a cabo procesos para determinar la eficacia de las actividades y tareas propuestas por el estudiante. Se realiza una comparación entre lo que se planificó y lo que se modificó al final. En esta etapa se pueden evaluar aspectos como los recursos utilizados, su validez, la gestión del tiempo, los conocimientos adquiridos y los aspectos a mejorar en la construcción del conocimiento. El estudiante realiza una autoevaluación de sus habilidades, destrezas y competencias cognitivas que contribuirán al logro de sus metas.

Así, el modelo de Pintrich contempla cuatro fases que siguen un orden establecido para que el aprendizaje sea progresivo, aunque es importante destacar que este proceso puede variar en función de las características y preferencias de cada individuo, según señalan Berridi y Martínez (2017).

3.2.6. Dimensiones de la autorregulación del aprendizaje

Berridi y Martínez (2017) identifican cuatro dimensiones clave para la autorregulación del aprendizaje, estas incluyen:

- Estrategias de planificación y control en contextos virtuales, que implican la planificación de acciones para un mejor control del aprendizaje.
- Atribuciones motivacionales en contextos virtuales, que se refiere a la necesidad de mantener una motivación interna para fomentar la realización de actividades académicas y el aprendizaje.

- Trabajo colaborativo con compañeros, que se enfoca en el intercambio de ideas y la colaboración en tareas y actividades para generar nuevos conocimientos y trabajar en equipo.
- Apoyo del asesor en las tareas, que implica el apoyo del maestro o profesor para el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de habilidades y herramientas para la enseñanza. Estas cuatro dimensiones son fundamentales para la autorregulación del aprendizaje en contextos virtuales, aunque pueden variar según el estilo de aprendizaje de cada persona.

3.2.7. Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje

Zimmerman (2000) describe que el desarrollo de la autorregulación en el aprendizaje del estudiante se compone de múltiples factores o elementos que deben ser tomados en cuenta. A continuación, se presentan estos elementos.

Tabla 3

Factores de autorregulación del aprendizaje

Preguntas que se hacen los estudiantes	Conductas del estudiante	Condiciones del estudiante	Observaciones al estudiante	Resultado de la actividad
¿Porqué?	Motivo	Elegir	Automotivado	Autoeficacia y metas
¿Qué?	Conducta	Elegir la conducta resultante	Consiente del desempeño	Observaciones y juicios personales
¿Dónde?	Medio físico	Elegir el entorno	Sensible al entorno e ingenioso	Estructura del ambiente
¿Con quién?	Social	Elegir compañero o maestro	Sensible al medio social e ingenioso	Busca selectiva de ayuda

Fuente: (Panadero & Tapia, 2014)

La tabla presentada muestra los elementos que influyen en la autorregulación del aprendizaje, los cuales se originan a partir de las preguntas internas que el estudiante se hace, las conductas que adopta durante su proceso cognitivo y las circunstancias que lo rodean y surgen su estado, con el objetivo de lograr una ejecución eficiente de las tareas y alcanzar los resultados propuestos.

3.2.8. Medida de la autorregulación del aprendizaje

De acuerdo con Solé (2019), existen varios instrumentos que pueden ser utilizados para medir la autorregulación del aprendizaje. Entre estos instrumentos se encuentran los cuestionarios de informadores, los métodos de observación de rendimiento, los cuestionarios en formato autoinforme, las entrevistas y las medidas think-aloud. Es importante que estos instrumentos consideren el perfil del estudiante que está siendo evaluado, así como el tipo de estrategias de autorregulación y el contexto en el que se pretende realizar la evaluación.

Uno de los instrumentos más populares para medir la autorregulación del aprendizaje es el HTKS (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, por sus siglas en inglés), el cual consiste en un breve juego en el que el estudiante debe demostrar diversas habilidades ejecutivas, como la atención, la memoria de trabajo y la inhibición del control. El juego implica realizar el movimiento contrario al que se indica, y se lleva a cabo 20 veces en un plazo de 5-7 minutos. El HTKS (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, por sus siglas en inglés) ha sido utilizado en los últimos 10 años (2008-2016) y es adecuado para estudiantes de diferentes edades, incluyendo niños pequeños, debido a su naturaleza lúdica. Sin embargo, es importante adaptar el uso de este instrumento a las características específicas del estudiante y al contexto en el que se la evaluación, de acuerdo con Solé et al (2019).

Otro instrumento ampliamente utilizado es el SRQ (Self-Regulated Learning Questionnaire) este instrumentos presenta un total de cuatro versiones que son: el SRQ original, su versión abreviada, la versión Prosocial (SRQ-P) de Ryan y Connell (1989) y la escala Académica SRQ-A de Deci, Hodges, Pierson y Tomassone (1992). El SRQ presenta también cuatro subcategorías: regulación interna, regulación externa, regulación identificada y motivación integrada. Existe una versión de 17 ítems que utiliza preguntas con respuestas integradas en una escala tipo Likert para trabajar con adolescentes, según Solé et al. (2019).

Otro instrumento comúnmente utilizado es el MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), que consta de 81 ítems con respuestas en una escala tipo Likert. Este cuestionario mide la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje en cuatro etapas: ensayo, elaboración, organización y autorregulación metacognitiva, según Ramírez et al. (2013).

Otro instrumento de uso frecuente es el CBQ, que consta de 15 escalas y 195 ítems con respuestas en una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Se divide en cuatro escalas: atención focalizada, atención alternante, impulsividad y control inhibitorio. Este instrumento ha sido utilizado en los últimos diez años debido a su fiabilidad y a su facilidad para aplicarlo a estudiantes jóvenes, niños y adolescentes, según Solé et al. (2019)

Se destaca que estos instrumentos son apropiados para medir la autorregulación del aprendizaje en diversas poblaciones estudiantiles. No obstante, es importante tener en cuenta la edad de los estudiantes y el tiempo adecuado para aplicarlos con el fin de obtener resultados válidos y confiables como nos indica Solé et al. (2019)

3.3. Antecedentes

Cerezo (2010) señala que en el ámbito internacional se ha evidenciado la importancia de motivar y preparar adecuadamente a los estudiantes universitarios para desarrollar la autorregulación del aprendizaje y así potenciar sus habilidades y destrezas. En su investigación, llevó a cabo un diseño cuasi-experimental con un total de 14 grupos de estudiantes universitarios, divididos en dos grupos de 5 y uno adicional de 4, a los cuales se les brindó diferentes tipos de preparación y capacitación en la autorregulación del aprendizaje. Los resultados arrojaron que los estudiantes necesitaron ser capacitados para lograr un aprendizaje autónomo, mediante la autorregulación del aprendizaje, la cual implica la búsqueda de soluciones a corto y largo plazo.

En su tesis, Ruíz (2015) destaca la relevancia que tiene la autorregulación para con el rendimiento académico de estudiantes de universidad. La autorregulación les permite llevar a cabo sus actividades de forma autónoma. Ruíz (2015) realizó una investigación cuantitativa y descriptiva, utilizando una muestra probabilística para obtener resultados confiables y tomar decisiones informadas. El objetivo principal era comparar la autorregulación con el

rendimiento académico de los estudiantes. En sus conclusiones, Ruíz (2015) concluyó que los estudiantes necesitan mejorar sus habilidades para autorregularse, ya que esto se relaciona con un alto nivel de rendimiento escolar. Además, se resalta la importancia de mantener una relación cercana entre estudiantes y docentes durante las clases.

La regulación autónoma del aprendizaje es un tópico que ha sido examinado en distintos ámbitos educativos alrededor del mundo, entre ellos, Ecuador. Durante las últimas décadas, se ha observado un incremento en el interés por investigar las estrategias y destrezas que los estudiantes emplean para administrar su propio proceso de aprendizaje.

En el contexto de Ecuador, Alvarado y Martínez (2005) realizaron uno de los primeros estudios sobre autorregulación del aprendizaje, el cual se enfocó en analizar la conexión entre el desempeño académico y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. Los resultados indicaron que aquellos estudiantes que hacían uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje obtenían mejores resultados académicos que aquellos que no las empleaban.

Posteriormente, Gutiérrez y Jaramillo (2010) realizaron una investigación sobre la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Quito. Los autores encontraron que los estudiantes que utilizaban estrategias de autorregulación del aprendizaje tenían un mayor nivel de logro académico y una mayor capacidad para resolver problemas.

Más recientemente, Cevallos y Lliguin (2018) llevaron a cabo un estudio sobre las estrategias de autorregulación del aprendizaje utilizadas por estudiantes universitarios en Ecuador. Los autores encontraron que las estrategias de autorregulación del aprendizaje más utilizadas por los estudiantes eran la planificación, el monitoreo y la evaluación.

Velasco (2019) realizó una tesis sobre la importancia de la autorregulación del aprendizaje en el contexto local, argumentando que los estudiantes que lograron desarrollar habilidades de autorregulación se definirán en alumnos autónomos, capaces de resolver situaciones cotidianas. En su estudio, se enfocó en el contexto universitario, considerando que los estudiantes de nivel superior tienen mayor facilidad para adquirir el proceso de autorregulación debido a su entorno y características personales.

Para llevar a cabo su investigación, Velasco (2019) sacó tres instrumentos, entre ellos, el Aprendizaje Autorregulado, que permitió conocer los niveles de motivación y estrategias de aprendizaje utilizados por los estudiantes en cada materia. En las conclusiones, Velasco (2019) destaca la importancia de las competencias en la autorregulación del aprendizaje, la relación entre el género y la resolución de conflictos, y el afrontamiento de situaciones problemáticas. Asimismo, dijo que los estudiantes mostraron un alto nivel de estrategias motivacionales y preocupación por el éxito de su aprendizaje.

Velasco (2019) indica que los estudiantes, en general, enfrentaron y aceptaron los cambios nuevos, y que las mujeres tuvieron un mejor rendimiento académico que los hombres. Además, demostró una ligera disminución de la motivación de los estudiantes a medida que avanzaba el proceso de estudios, pero también notó una mejora en la organización y planificación del tiempo.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Contexto de la investigación

Este proyecto se desarrollará en la Unidad Educativa Carlos Lombeida del cantón Quinindé, provincia de Esmeraldas perteneciente al país del Ecuador, encontramos que los estudiantes que asisten a esta institución provienen de hogares con familias extensas, hogares disfuncionales y de una zona periférica urbano marginal, cuyos padres poseen una escolaridad inconclusa y varios de ellos sin escolaridad por su situación económica.

Los alumnos que acceden a esta Institución son personas que tiene un rango de edad de 11 a 16 años en adelante no se puede poner un tope debido al alto grado de afluencia de estudiantes que poseen resago escolar.

La economía de las personas que ingresan a dicha Unidad Educativa en su mayoría son personas de clase media baja, es decir, se trata de individuos que no tienen las posibilidades económicas para acceder a la educación particular. Debido a que no existen restricciones de ingreso, ni costo, por ser una institución de educación pública, los estudiantes que ingresan bajo su propia responsabilidad con el fin de adquirir conocimientos, aprobar el bachillerato y aprovechar el alto nivel de conocimiento que imparten los docentes.

En la actualidad la Unidad Educativa Carlos Lombeida carece de una infraestructura y acondicionamiento de las aulas, tampoco existen laboratorio donde los estudiantes pongan en práctica los conocimientos adquiridos.

El departamento Administrativo de la Unidad Educativa Carlos Lombeida del cantón Quinindé, provincia de Esmeraldas, se encarga de que los docentes cumplan con todas las planificaciones y requisitos requeridos por el ministerio de educación, también de mantener informado de diversas capacitaciones o cursos para los docentes.

La Unidad Educativa Carlos Lombeida maneja alrededor de 1411 alumnos desde inicial a bachillerato, en este proyecto nos enfocaremos específicamente en aquellos estudiantes de la básica superior a bachillerato que posee unos 551 estudiantes aproximadamente.

4.2. Metodología de la investigación

En cuanto a la metodología de la investigación, el presente trabajo adopta el 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 y Schumacher, 2005). Para ello, se utilizará una modalidad de estudio no experimental, debido a que no se manipularán las variables. En cambio, se empleará un enfoque descriptivo-exploratorio, que se enfoca en detallar la situación actual de las variables y en analizar algunas posibles relaciones entre ellas (Abero et al., 2015).

Para la recolección de datos, se utilizará una traducción del MSLQ – 44 elaborada por Albert (2017) y que se basa en la versión original de Pintrich y De Groot (1990), se trata de un instrumento validado y fiable que permitirá evaluar las estrategias de aprendizaje y motivación en estudiantes de secundaria. La aplicación del cuestionario se realizará de manera online, lo que permitirá obtener datos de manera más eficiente y rápida.

Una vez recopilados los datos, se procederá a realizar el procesamiento de estos 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 y Schumacher, 2005).

4.3. Población y muestra

Según lo descrito por Abero et al., (2015), en poblaciones pequeñas es recomendable tomar a todos los individuos como parte de la muestra. Basados en esta sugerencia, se decidió utilizar una estrategia de muestreo no probabilístico, también conocida como muestreo censal, para la población de estudiantes de segundo y tercer año de bachillerato, la cual está conformada por 50 estudiantes de ambos sexos. La elección de esta estrategia de muestreo se justifica por la facilidad de acceso a la población, así como por su tamaño reducido.

4.4. Objetivos

4.4.1. Objetivo general

- Evaluar el grado de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de segundo y tercer año de bachillerato mediante la aplicación de una batería de pruebas psicológicas.

4.4.2. Objetivos específicos

- Determinar el grado de motivación al logro académico de los estudiantes mediante la aplicación de una escala de medición psicológica.
- Identificar el grado de cognición que tienen los estudiantes, a partir del análisis de su capacidad para procesar información, comprender conceptos y resolver problemas.
- Identificar posibles diferencias en el grado de autorregulación del aprendizaje entre distintos grupos de estudiantes, utilizando variables criterio.

4.5. Hipótesis

4.5.1. 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

4.6. 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.

4.7. Operacionalización

Tabla 4

Composición del MSL1 - 44

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

4.8. Técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de información

Existen diferencias significativas en los estudios sobre el aprendizaje autorregulado entre estudiantes de educación secundaria y universitarios. En este trabajo se utilizará una versión del MSLQ – 44 elaborada por Albert (2017) y que se basa en la versión original de Pintrich y De Groot (1990), Pintrich y de Groot (1990) adaptada para estudiantes de educación secundaria, basada en su modelo teórico del aprendizaje autorregulado. La escala final contenía 44 ítems que los estudiantes debían responder utilizando una escala tipo Likert de siete niveles (1 = totalmente en desacuerdo, 7 = totalmente de acuerdo), en relación a motivación, estrategias cognitivas y metacognitivas, y gestión del esfuerzo. Los investigadores eliminaron doce ítems y llegaron a una solución factorial estable de cinco factores (estrategias cognitivas, metacognición, orientación intrínseca, autoeficacia y ansiedad ante los exámenes), que presentaba niveles de consistencia interna satisfactorios.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1. Análisis de los datos

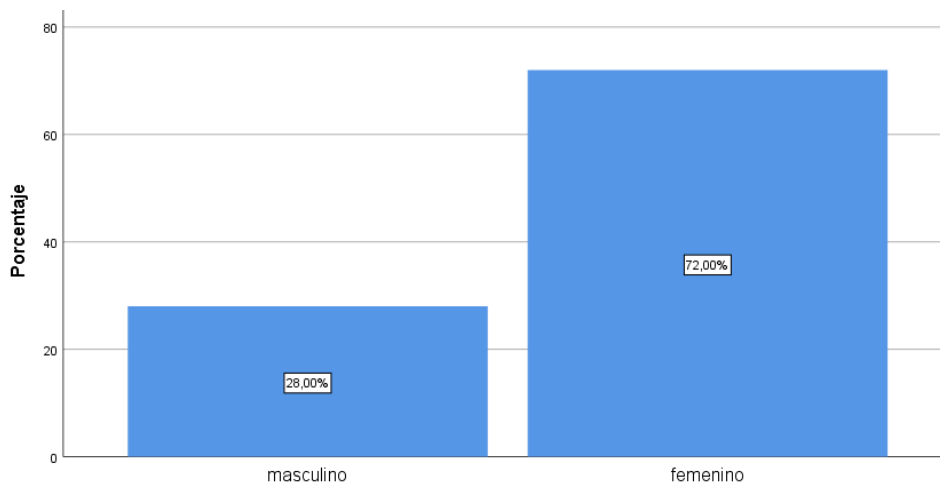
Para realizar el análisis de los datos se empleó la estadística descriptiva con el fin poder obtener los resultados de cada dimensión de la autorregulación del aprendizaje la motivacional y la cognitiva. Principalmente se utilizó diagramas de barras y gráficos de cajas con la finalidad de poder observar los resultados más relevantes en cada subescala correspondiente a cada dimensión. A continuación, se procede a realizar el análisis de los resultados principales.

5.2. Resultados descriptivos de la muestra

En la figura 1 se evidencia que en la población que se utilizó para el estudio existe una importante presencia de individuos de sexo femenino conformado por el 72% de la población.

Figura 1

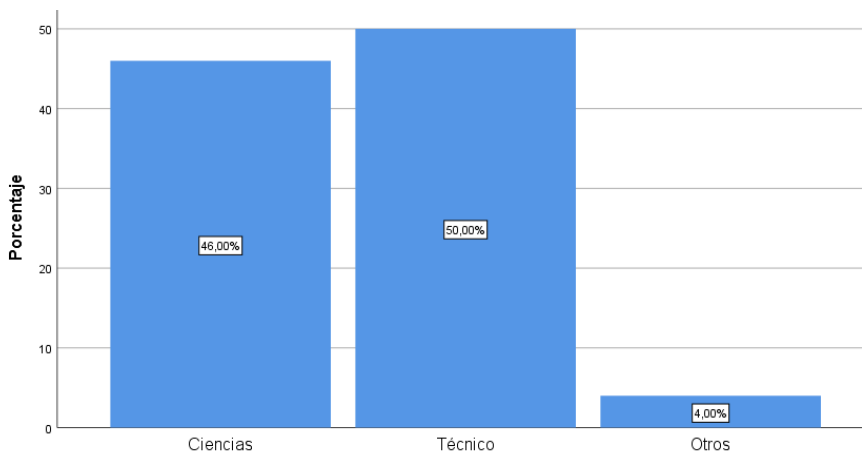
Sexo de la población



La figura 2 evidencia que la mayor parte de la población se encuentra cursando el bachillerato técnico representado por el 50% de los individuos.

Figura 2

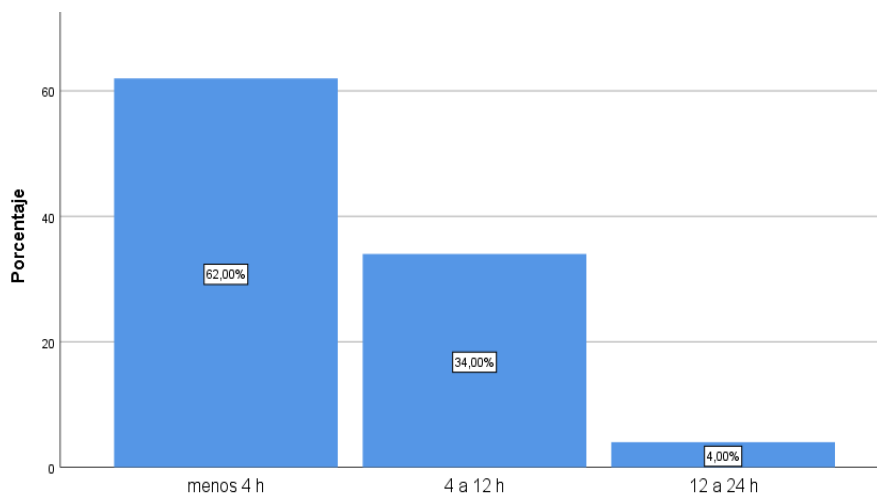
Tipo de bachillerato que cursa la población



La figura 3 nos permite apreciar que de toda la población existe un predominio porcentual de aquellos estudiantes que dedican menos de 4 horas semanales al estudio de sus asignaturas, este grupo de la población se ve representado por el 62% de todos los individuos.

Figura 3

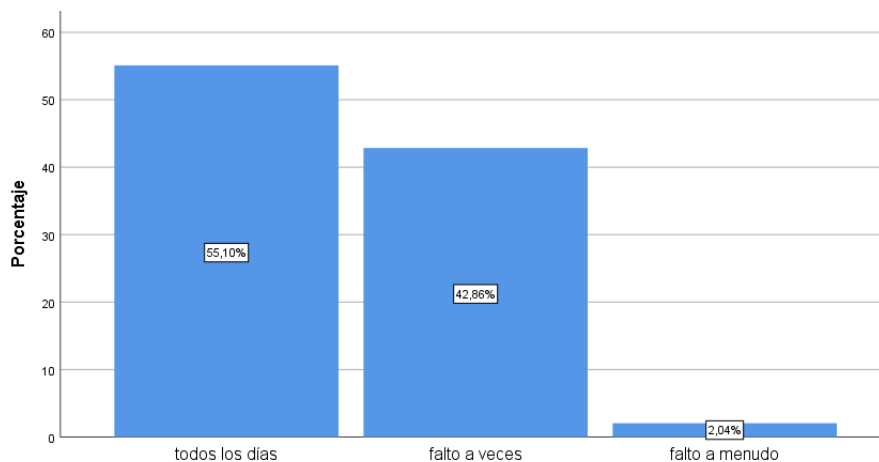
Tiempo de estudio semanal



En la figura 4 se puede observar que el 55,10% de la población mantiene una asistencia regular indicando que asisten todos los días a sus clases por lo que podemos indicar que nos encontramos frente a una población que en su mayoría toma con seriedad su asistencia.

Figura 4

Asistencia a clases



5.3. Resultados descriptivos de la dimensión de motivación

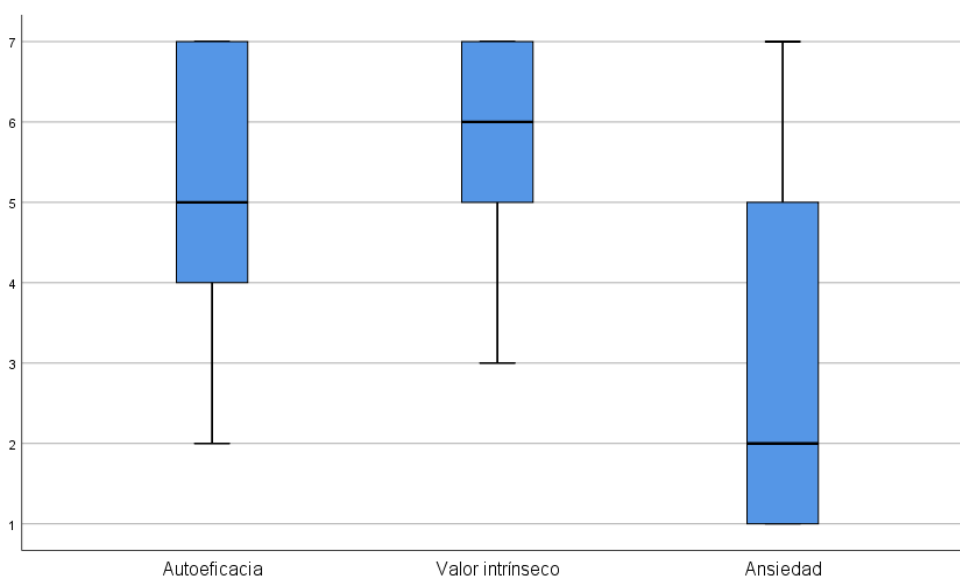
Como se puede observar en el gráfico 1, los estudiantes de la Unidad Educativa Carlos Lombeida del Cantón Quinindé muestran tener un nivel alto en cuanto a las subdimensiones

de “Autoeficacia” y “Valor intrínseco” que se ve reforzado por las medias que se encuentran en 5 puntos y en 6 puntos respectivamente, estos puntajes en una escala de 7 puntos nos confirman que en cuanto a la autoeficacia los estudiantes en su mayoría demuestran una apreciación alta sobre sus posibilidades durante los procesos de aprendizaje o los factores que influyen en el mismo. En cuanto al valor intrínseco se evidencia que los estudiantes en su mayoría valoran positivamente sus tareas por la utilidad que les puede significar la misma, por lo que les dedican un mayor esfuerzo.

Por otra parte, se evidencia de manera alarmante un nivel muy bajo con relación a la subdimensión de “Ansiedad”, tomando en cuenta que la media se encuentra en 2 puntos en una escala de 7 puntos se evidencia que la mayoría de los estudiantes presentan sentimientos negativos como el miedo al enfrentarse a un examen por lo que su rendimiento baja en estas circunstancias. Se puede apreciar que los estudiantes necesitan ser apoyados en la subdimensión de la “Ansiedad” por lo que se tomará mucha importancia a este apartado a la hora de elaborar la propuesta de intervención, además, también se tomará en cuenta la subdimensión de “Autoeficacia” debido a que, a pesar de que en general se encuentran en un nivel alto la mayoría de los estudiantes, un 25% de la población mostró tener puntajes entre 2 y 4 que son realmente bajos dentro de la escala utilizada.

Gráfico 1

Escalas de la dimensión de la motivación



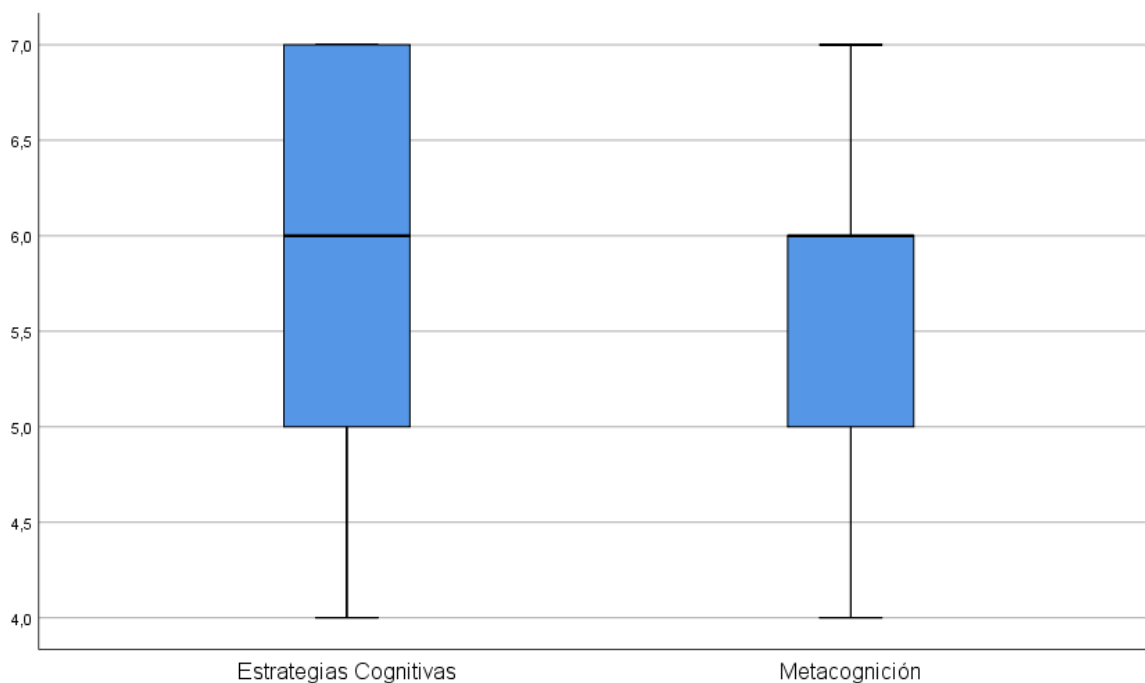
5.4. Resultados descriptivos de la dimensión de cognición

En el gráfico 2 se puede apreciar que un 75% de los estudiantes se encuentran en niveles altos en cuanto a las “Estrategias cognitivas” a esto se le suma que la media de los estudiantes se encuentra en 6 puntos que dentro de una escala de 4 a 7 puntos es bastante buena y nos permite entender que este grupo evidencia tener conciencia de los pasos que debe seguir en sus procesos de aprendizaje para tener resultados positivos, por otro lado, en cuanto a la subdimensión de “Metacognición” encontramos que a pesar de que un 50% de los estudiantes se encuentran en puntajes entre 5 y 6 puntos, la media total se encuentran en 6 puntos por lo que la mayoría tiene conocimientos sobre los recursos metacognitivos que pueden utilizar para facilitar su aprendizaje.

El análisis de este gráfico nos indica que a pesar de que la mayoría de los estudiantes se encuentran en buenos niveles dentro de estas subdimensiones, es importante abordarlas brevemente en la propuesta de intervención ya que un 25% de los estudiantes se encuentran en los niveles más bajos.

Gráfico 2

Escalas de la dimensión de cognición



5.5. Análisis correlacional

Para realizar el análisis correlacional entre las dos dimensiones (Motivación y metacognición) con las diversas variables se empleó el *Tau – b de Kendall* que es un instrumento diseñado para hacer una medición de la relación que existe entre variables que no están distribuidas de manera normal o que presentan variables ordinales, para poder hacer esto el coeficiente calcula la correspondencia que existe entre los órdenes de los rangos.

Para garantizar un mejor análisis correlacional también se empleó el *Rho de Spearman* que es un coeficiente que se puede utilizar si las variables que se emplean son ordinales o no se cumple con el supuesto de normalidad. A continuación, se presentará el análisis correlacional correspondiente a las dimensiones establecidas en relación con sus respectivas variantes.

5.5.1. Análisis correlacional de la motivación

Tras realizar un análisis correlacional entre la motivación y el sexo de los estudiantes se obtuvo como resultado en el Tau b de Kendall un P-value de 0.982, este valor fue confirmado con la aplicación del Rho de Spearman que arrojó un P-value de 0.983, en ambos casos estos valores son superiores a 0.05 por lo que se concluye que la variación en la motivación no tiene una relación con la condición de sexo masculino o femenino.

Tabla 5

Correlación entre motivación y sexo

			Motivación	Sexo
Tau_b de Kendall	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	-,003
		Sig. (bilateral)	.	,982
		N	50	50
	Sexo	Coefficiente de correlación	-,003	1,000
		Sig. (bilateral)	,982	.
		N	50	50
Rho de Spearman	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	-,003
		Sig. (bilateral)	.	,983
		N	50	50
	Sexo	Coefficiente de correlación	-,003	1,000
		Sig. (bilateral)	,983	.

Tras realizar un análisis correlacional entre la motivación y el tipo de bachillerato de los estudiantes se obtuvo como resultado en el Tau b de Kendall un P-value de 0.174, este valor fue confirmado con la aplicación del Rho de Spearman que arrojó un P-value de 0.172, en ambos casos estos valores son superiores a 0.05 por lo que se concluye que la variación en la motivación no tiene una relación con el tipo de bachillerato que están cursando los estudiantes.

Tabla 6

Correlación entre motivación y tipo de bachillerato

			Motivación	Tipo de bachillerato
Tau_b de Kendall	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	,172
		Sig. (bilateral)	.	,174
		N	50	50
	Tipo de bachillerato	Coefficiente de correlación	,172	1,000
		Sig. (bilateral)	,174	.
		N	50	50
Rho de Spearman	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	,196
		Sig. (bilateral)	.	,172
		N	50	50
	Tipo de bachillerato	Coefficiente de correlación	,196	1,000
		Sig. (bilateral)	,172	.
		N	50	50

Tras realizar un análisis correlacional entre la motivación y el tiempo de estudio de los estudiantes se obtuvo como resultado en el Tau b de Kendall un P-value de 0.992, este valor fue confirmado con la aplicación del Rho de Spearman que arrojó un P-value de 0.998, en ambos casos estos valores son superiores a 0.05 por lo que se concluye que la variación en la motivación no tiene una relación con el tiempo de estudio que dedican los estudiantes.

Tabla 7*Correlación entre motivación y tiempo de estudio*

			Motivación	Tiempo de estudio
Tau_b de Kendall	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	-,001
		Sig. (bilateral)	.	,992
		N	50	50
	Tiempo de estudio	Coefficiente de correlación	-,001	1,000
		Sig. (bilateral)	,992	.
		N	50	50
Rho de Spearman	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	,000
		Sig. (bilateral)	.	,998
		N	50	50
	Tiempo de estudio	Coefficiente de correlación	,000	1,000
		Sig. (bilateral)	,998	.
		N	50	50

Tras realizar un análisis correlacional entre la motivación y la asistencia a clases de los estudiantes se obtuvo como resultado en el Tau b de Kendall un P-value de 0.351, este valor fue confirmado con la aplicación del Rho de Spearman que arrojó un P-value de 0.364, en ambos casos estos valores son superiores a 0.05 por lo que se concluye que la variación en la motivación no tiene una relación con la asistencia a clases de los estudiantes.

Tabla 8*Correlación entre motivación y asistencia a clases*

			Motivación	Asistencia a clases
Tau_b de Kendall	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	-,120
		Sig. (bilateral)	.	,351
		N	50	49
	Asistencia a clases	Coefficiente de correlación	-,120	1,000
		Sig. (bilateral)	,351	.
		N	49	49
Rho de Spearman	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	-,133

	Sig. (bilateral)	.	,364
	N	50	49
Asistencia a clases	Coefficiente de correlación	-,133	1,000
	Sig. (bilateral)	,364	.
	N	49	49

5.5.2. Análisis correlacional de la cognición

Tras realizar un análisis correlacional entre la cognición y el sexo de los estudiantes se obtuvo como resultado en el Tau b de Kendall un P-value de 0.146, este valor fue confirmado con la aplicación del Rho de Spearman que arrojó un P-value de 0.148, en ambos casos estos valores son superiores a 0.05 por lo que se concluye que la variación en la cognición no tiene una relación con el sexo de los estudiantes.

Tabla 9

Correlación entre cognición y sexo

			Cognición	Sexo
Tau_b de Kendall	Cognición	Coefficiente de correlación	1,000	,192
		Sig. (bilateral)	.	,146
		N	50	50
	Sexo	Coefficiente de correlación	,192	1,000
		Sig. (bilateral)	,146	.
		N	50	50
Rho de Spearman	Cognición	Coefficiente de correlación	1,000	,207
		Sig. (bilateral)	.	,148
		N	50	50
	Sexo	Coefficiente de correlación	,207	1,000
		Sig. (bilateral)	,148	.
		N	50	50

Tras realizar un análisis correlacional entre la cognición y el tipo de bachillerato de los estudiantes se obtuvo como resultado en el Tau b de Kendall un P-value de 0.631, este valor fue confirmado con la aplicación del Rho de Spearman que arrojó un P-value de 0.629, en

ambos casos estos valores son superiores a 0.05 por lo que se concluye que la variación en la cognición no tiene una relación con el tipo de bachillerato que están cursando los estudiantes.

Tabla 10

Correlación entre cognición y tipo de bachillerato

			Cognición	Tipo de bachillerato
Tau_b de Kendall	Cognición	Coeficiente de correlación	1,000	,062
		Sig. (bilateral)	.	,631
		N	50	50
	Tipo de bachillerato	Coeficiente de correlación	,062	1,000
		Sig. (bilateral)	,631	.
		N	50	50
Rho de Spearman	Cognición	Coeficiente de correlación	1,000	,070
		Sig. (bilateral)	.	,629
		N	50	50
	Tipo de bachillerato	Coeficiente de correlación	,070	1,000
		Sig. (bilateral)	,629	.
		N	50	50

Tras realizar un análisis correlacional entre la cognición y el tiempo de estudio de los estudiantes se obtuvo como resultado en el Tau b de Kendall un P-value de 0.290, este valor fue confirmado con la aplicación del Rho de Spearman que arrojó un P-value de 0.295, en ambos casos estos valores son superiores a 0.05 por lo que se concluye que la variación en la cognición no tiene una relación con el tiempo de estudio de los estudiantes.

Tabla 11

Correlación entre cognición y tiempo de estudio

			Cognición	Tiempo de estudio
Tau_b de Kendall	Cognición	Coeficiente de correlación	1,000	,137
		Sig. (bilateral)	.	,290
		N	50	50
	Tiempo de estudio	Coeficiente de correlación	,137	1,000
		Sig. (bilateral)	,290	.
		N	50	50

Rho de Spearman	Cognición	Coefficiente de correlación	1,000	,151
		Sig. (bilateral)	.	,295
		N	50	50
	Tiempo de estudio	Coefficiente de correlación	,151	1,000
		Sig. (bilateral)	,295	.
		N	50	50

Tras realizar un análisis correlacional entre la cognición y la asistencia a clases de los estudiantes se obtuvo como resultado en el Tau b de Kendall un P-value de 0.160, este valor fue confirmado con la aplicación del Rho de Spearman que arrojó un P-value de 0.168, en ambos casos estos valores son superiores a 0.05 por lo que se concluye que la variación en la cognición no tiene una relación con la asistencia a clases de los estudiantes.

Tabla 12

Correlación entre cognición asistencia a clases

			Cognición	Asistencia a clases
Tau_b de Kendall	Cognición	Coefficiente de correlación	1,000	-,185
		Sig. (bilateral)	.	,160
		N	50	49
	Asistencia a clases	Coefficiente de correlación	-,185	1,000
		Sig. (bilateral)	,160	.
		N	49	49
Rho de Spearman	Cognición	Coefficiente de correlación	1,000	-,200
		Sig. (bilateral)	.	,168
		N	50	49
	Asistencia a clases	Coefficiente de correlación	-,200	1,000
		Sig. (bilateral)	,168	.
		N	49	49

5.6. Discusión de los datos

En el presente estudio se utilizó una versión traducida del MSLQ-44, que se basa en la versión original de Pintrich y De Groot (1990) y ha sido validada y considerada fiable por Albert (2017). Los objetivos propuesto para el estudio se cumplieron a cabalidad, el objetivo

general del estudio fue evaluar el grado de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de segundo y tercer año de bachillerato, a través de una batería de pruebas psicológicas. Para ello, se establecieron tres objetivos específicos. El primer objetivo específico fue determinar el grado de motivación al logro académico de los estudiantes mediante la aplicación de una escala de medición psicológica. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes presentan un nivel alto de motivación en general. No obstante, se observó que los estudiantes también presentan altos niveles de ansiedad, lo que puede estar relacionado con la presión que sienten al rendir exámenes. Esta situación, a su vez, afecta negativamente su rendimiento académico.

En resumen, según Barbera y Molero (1996), el rendimiento académico no se limita únicamente al nivel cognitivo del alumno, sino que también depende en gran medida del grado de motivación al logro académico que presente. Por lo tanto, los estudiantes que poseen un alto nivel de motivación son más propensos a desarrollarse de manera efectiva en las tareas asignadas, lo cual puede contribuir positivamente a su rendimiento académico. La motivación al logro académico puede ser considerada como una característica importante que favorece el desempeño académico de los estudiantes.

Según Paoloni et al. (2006), la autoeficacia percibida por una persona influye en la definición de metas más desafiantes, en el compromiso y esfuerzo para lograrlas, y en las emociones positivas que se experimentan durante la tarea. La escala orientación a metas intrínsecas de DeCharms (1976) destaca que la motivación intrínseca se asocia con emociones placenteras 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, ya que puede generar preocupación recurrente y afectar negativamente la realización de la tarea. Por lo tanto, resulta importante fomentar la motivación en los estudiantes para que puedan controlar y orientar adecuadamente su ansiedad en situaciones de evaluación.

Se puede inferir que, aunque los estudiantes presentan un alto nivel de motivación, es importante considerar el impacto negativo de la ansiedad en su rendimiento académico y fomentar la autoeficacia y la motivación intrínseca para que puedan enfrentar de manera efectiva situaciones de evaluación y lograr sus objetivos de aprendizaje.

El segundo objetivo específico fue identificar el grado de cognición que tienen los estudiantes, a partir del análisis de su capacidad para procesar información, comprender conceptos y resolver problemas. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes presentan niveles altos en cuanto a la utilización de "Estrategias cognitivas". Además, la media de los estudiantes se ubica en 6 puntos dentro de una escala que va de 4 a 7 puntos, lo que sugiere que este grupo de estudiantes tiene una buena comprensión de los pasos necesarios para lograr resultados positivos en su aprendizaje. En relación a la subdimensión de "Metacognición", aunque el 50% de los estudiantes se encuentran en puntajes entre 5 y 6 puntos, la media total se encuentra en 6 puntos, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes tienen conocimientos sobre los recursos metacognitivos que pueden utilizar para mejorar su aprendizaje.

Los estudiantes tienen un nivel intermedio de habilidad en cuanto al dominio de estrategias de aprendizaje, lo cual es beneficioso para el proceso de adquisición de conocimiento y cumplimiento de tareas. De acuerdo con Monereo (1994), estas estrategias son procesos en los que el estudiante elige y utiliza de manera coordinada los conocimientos necesarios para llevar a cabo una tarea específica.

En cuanto al tercer objetivo específico fue identificar posibles diferencias en el grado de autorregulación del aprendizaje entre distintos grupos de estudiantes, utilizando variables criterio. Para cumplir este objetivo se propuso un total de ocho hipótesis las cuales serán abordadas a continuación.

1. Existen diferencias significativas en la motivación según el género: Los resultados del análisis correlacional indican que no hay una relación significativa entre el género y la motivación de los estudiantes, ya que el valor P en ambos coeficientes (Tau b de Kendall y Rho de Spearman) es mayor que 0.05, lo que sugiere que la diferencia observada en la motivación no se debe a la condición de sexo masculino o femenino. Por lo tanto, no se puede aceptar la hipótesis de que existen diferencias significativas en la motivación según el género en base a los datos analizados.
2. Existen diferencias significativas en la motivación según al tipo de bachillerato: Para comprobar esta hipótesis se realizó un análisis correlacional entre la motivación y el tipo de bachillerato de los estudiantes. Los resultados obtenidos en el Tau b de Kendall y en

el Rho de Spearman arrojaron P-values de 0.174 y 0.172 respectivamente, lo que indica que no hay una relación significativa entre la motivación y el tipo de bachillerato que están cursando los estudiantes. Por lo tanto, no se puede concluir que existen diferencias significativas en la motivación según al género.

3. Existen diferencias significativas en la motivación según la cantidad de horas dedicadas a estudiar: Para comprobar esta hipótesis se realizó un análisis correlacional entre la motivación y el tiempo de estudio de los estudiantes, obteniéndose como resultado en el Tau b de Kendall un P-value de 0.992 y en el Rho de Spearman un P-value de 0.998. Ambos valores son superiores a 0.05, lo que sugiere que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de que no hay relación significativa entre la motivación y el tiempo de estudio. Por lo tanto, se concluye que no existen diferencia
4. Existen diferencias significativas en la motivación según la frecuencia de asistencia a clases: Para comprobar esta hipótesis, se realizó un análisis correlacional entre la motivación y la asistencia a clases de los estudiantes. Los resultados obtenidos en el Tau b de Kendall y en el Rho de Spearman arrojaron P-value de 0.351 y 0.364 respectivamente. Ambos valores son superiores a 0.05, por lo que se concluye que la variación en la motivación no tiene una relación significativa con la asistencia a clases de los estudiantes. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis planteada.
5. Existen diferencias significativas en la cognición según al género: Para comprobar la hipótesis de que existen diferencias significativas en la cognición según al género se realizó un análisis correlacional entre la cognición y el sexo de los estudiantes. Los resultados obtenidos en el Tau b de Kendall y en el Rho de Spearman indican que los P-value son de 0.146 y 0.148, respectivamente, lo que significa que no hay una relación significativa entre la cognición y el sexo de los estudiantes, ya que ambos valores son superiores a 0.05. Por lo tanto, se concluye que no existen diferencias significativas en la cognición según al género.
6. Existen diferencias significativas en la cognición según al tipo de bachillerato: Se realizó un análisis correlacional entre la cognición y el tipo de bachillerato de los estudiantes. Los resultados obtenidos en el Tau b de Kendall y el Rho de Spearman arrojaron un P-value de 0.631 y 0.629, respectivamente. Ambos valores son superiores a 0.05, lo que indica que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de que no hay

relación significativa entre la cognición y el tipo de bachillerato que están cursando los estudiantes. Por lo tanto, se concluye que la variación en la cognición no tiene una relación con el tipo de bachillerato que están cursando los estudiantes.

7. 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 Tau b de Kendall de 0.290 y un P-value de 0.295, y un Rho de Spearman de 0.295 y un P-value de 0.295. Ambos valores son superiores a 0.05, lo que indica que no hay una relación significativa entre la cognición y la cantidad de horas que los estudiantes dedican a estudiar. Por lo tanto, se concluye que no hay evidencia suficiente para apoyar la hipótesis de que existen diferencias significativas en la cognición según la cantidad de horas dedicadas a estudiar por lo que esta queda descartada.
8. 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 se obtuvo como resultado en el Tau b de Kendall un P-value de 0.160, este valor fue confirmado con la aplicación del Rho de Spearman que arrojó un P-value de 0.168, en ambos casos estos valores son superiores a 0.05 por lo que se concluye que la variación en la cognición no tiene una relación con la asistencia a clases de los estudiantes. El valor de P obtenido en ambos métodos de correlación (Tau b de Kendall y Rho de Spearman) es superior a 0.05, lo que indica que no existe una relación significativa entre la cognición y la frecuencia de asistencia a clases de los estudiantes. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis de que existen diferencias significativas en la cognición según la frecuencia de asistencia a clases.

6. PROPUESTA METODOLÓGICA

6.1. Diseño de la propuesta

La siguiente propuesta se basa en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, y tiene como objetivo mejorar el rendimiento académico en un 30% de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Carlos Lombeida del Cantón Quindé.

La propuesta se enfoca en la implementación de una intervención metodológica basada en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, que destaca la importancia del conocimiento previo y la organización del mismo para una mejor comprensión de los nuevos conceptos. Para ello, se utilizarán estrategias metacognitivas que fomenten 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, tal como lo propone Adrianzén (2019).

La propuesta se divide en cuatro fases. En la primera fase, se llevará a cabo una evaluación diagnóstica para identificar las habilidades metacognitivas de los estudiantes y su nivel de conocimiento previo sobre los contenidos de la materia que esté impartiendo el docente. En la segunda fase, se realizará la intervención metodológica basada en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, que incluirá el uso de estrategias metacognitivas para la planificación, el control y la regulación del aprendizaje. En la tercera fase, se realizará 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. Finalmente, en la cuarta fase, se llevará a cabo una evaluación sumativa para medir el impacto de la intervención metodológica en el rendimiento académico de los estudiantes.

En conclusión, se espera que la implementación de esta propuesta permita mejorar la comprensión de los contenidos de la materia y el rendimiento académico de los estudiantes, así como el desarrollo de habilidades metacognitivas que les permitan autorregular su aprendizaje y tener éxito en su carrera universitaria.

6.2. Objetivos

6.3. Objetivo general

Mejorar los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de básica superior y bachillerato de la Unidad Educativa Carlos Lombeida del Cantón Quinindé

6.4. Objetivos específicos

- Desarrollar habilidades de búsqueda, selección y uso de información relevante y confiable en el proceso de aprendizaje a través del uso de las TIC's, para fomentar el aprendizaje autónomo de los estudiantes.
- Fomentar el uso de herramientas bibliográficas y la biblioteca para ampliar el conocimiento y generar conciencia sobre la importancia de la recopilación de información de diversas fuentes.
- Capacitar a los estudiantes en la identificación de estrategias cognitivas y afectivas para superar obstáculos y dificultades en su proceso de aprendizaje, para que puedan adoptar un comportamiento adecuado y mejorar su aprendizaje autónomo.
- Promover la integración de procedimientos de planificación y transformación de los conocimientos adquiridos en actividades prácticas, para que los estudiantes puedan aplicarlos en situaciones reales y mejorar su aprendizaje significativo.

6.5. Cronograma

La propuesta de desarrollo fue planificada para ser implementada a lo largo de diez sesiones de dos horas cada una, con una duración total de veinte horas, en un plazo máximo de cuatro semanas. El docente tendrá la libertad de establecer los horarios que sean más convenientes para la enseñanza. En la tabla siguiente se detallan los temas que han sido seleccionados para la implementación de esta propuesta educativa. Es importante destacar que estos temas han sido cuidadosamente elegidos para asegurar que los estudiantes puedan obtener el máximo beneficio del programa. Durante las sesiones, se llevarán a cabo diversas actividades y prácticas que ayudarán a los estudiantes a comprender mejor los conceptos y aplicarlos en situaciones reales. Se espera que, al finalizar las veinte horas de instrucción, los estudiantes hayan adquirido un conjunto de habilidades valiosas y conocimientos prácticos que puedan aplicar en su vida diaria.

Tabla 13

Cronograma de actividades

Fase	Sesiones	Contendidos	Temporización				Recursos
			Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	
1 Inducción al taller	Sesión 1	Evaluación de necesidades	X				Cuestionario
2 Establecimiento de propuesta pedagógica	Sesión 2	Presentación de conceptos: • Autorregulación		X			Material didáctico
	Sesión 3	• Modelos de Aprendizaje		X			
	Sesión 4	• Recursos tecnológicos		X			
	Sesión 4	• Estrategias metodológicas		X			
	Sesión 4	• Proceso de evaluación					
3 Indicaciones	Sesión 5	Indicaciones a los docentes: • Trabajado grupal en clases			X		Material didáctico
	Sesión 6	• Resolución de dudas y conflictos			X		
	Sesión 7	• Retroalimentación de conocimiento			X		
4 Aplicación	Sesión 8	Actividades prácticas para: • Reflexionar				X	Material didáctico
	Sesión 9	• Razonar				X	
	Sesión 10	• Sistematizar				X	
	Sesión 10	• Evaluar					

6.6. Planificación de la propuesta de intervención

El investigador del proyecto y el equipo de trabajo, compuesto por el docente guía y los estudiantes seleccionados, tienen una gran responsabilidad en la implementación de la propuesta presentada. El objetivo de este proyecto es mejorar los procesos pedagógicos y alcanzar objetivos teóricos y pedagógicos específicos. Todos los miembros del equipo han sido informados sobre el diseño de los procesos pedagógicos a implantar y los objetivos propuestos. Tanto el investigador como el docente guía son responsables directos de la implementación del instructivo y están implicados en el proceso de formación como parte fundamental del grupo de trabajo. El docente guía debe establecer las condiciones y posibilidades reales para la implementación de la propuesta y su realización de acuerdo con la metodología y objetivos establecidos.

La presencia constante del investigador es fundamental para asegurar un seguimiento adecuado y obtener conocimiento de primera mano. También es importante considerar el conocimiento práctico del docente guía al diseñar las actividades específicas de la propuesta. El conocimiento del contexto y su funcionamiento es otro factor importante para considerar para anticipar y comprender cómo los diferentes elementos pueden afectar el proceso de aprendizaje. Además, se debe tener en cuenta el conocimiento disciplinar para diseñar actividades efectivas que permitan a los estudiantes comprender los contenidos curriculares. En resumen, la implementación de esta propuesta requiere una gran responsabilidad por parte de todo el equipo y debe realizarse con cuidado y diligencia. La participación y comprometida de todos los miembros es fundamental para asegurar el éxito de la propuesta y la mejora de los procesos pedagógicos.

6.7. Actividades

A continuación, se procede a presentar las planificaciones para cada una de las 10 sesiones.

Tabla 14*Sesión 1*

Objetivo	Duración	Actividades	Recursos	Observaciones
Identificar las necesidades educativas de los estudiantes y abordar las metas que tienen para este año académico mediante estrategias de autorreflexión.	60 minutos	<p>Contenido: Identificación de necesidades educativas.</p> <p>1. Introducción del tema:</p> <p>El docente presentará la importancia de la reflexión en el aprendizaje y la identificación de las metas personales y profesionales.</p> <p>2. Actividad grupal:</p> <p>Los estudiantes se dividirán en grupos pequeños y se les entregará una hoja de trabajo para que respondan preguntas acerca de sus necesidades, metas y procesos de autoaprendizaje.</p> <p>3. Discusión en plenaria:</p>	Hojas de papel, lápices y marcadores	<p>Se recomienda que los estudiantes trabajen en grupos heterogéneos para fomentar la inclusión y la diversidad.</p> <p>El docente debe estar disponible para guiar y facilitar el proceso de aprendizaje en grupo.</p>

		<p>Cada grupo presentará sus respuestas y se discutirán los puntos en común y las diferencias entre los estudiantes.</p> <p>4. Actividad individual:</p> <p>Los estudiantes escribirán una reflexión personal sobre las necesidades que han identificado y colocarán posibles soluciones.</p> <p>5. Cierre de la actividad:</p> <p>El docente resumirá los puntos más importantes y recordará la importancia de la reflexión en el proceso de aprendizaje. Se debe dar tiempo suficiente para que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus metas y procesos de autoaprendizaje y para que puedan compartir sus ideas con el resto de la clase. El docente debe estar preparado para guiar la discusión y asegurarse de que todos los estudiantes participen activamente. Además, se debe fomentar un ambiente de respeto</p>		
--	--	--	--	--

		y colaboración entre los estudiantes durante la actividad.		
--	--	--	--	--

Tabla 15

Sesión 2

Objetivo	Duración	Actividades	Recursos	Observaciones
Comprender la importancia de la autorregulación del aprendizaje y adquirir estrategias para desarrollarla.	60 minutos	<p>Contenido: Autorregulación del aprendizaje.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción (10 minutos): Se iniciará la sesión con una breve presentación del tema de la autorregulación del aprendizaje y se motivará a los estudiantes a participar en las actividades. 2. Video (15 minutos): Se proyectará un video sobre la autorregulación del aprendizaje que incluya ejemplos de la vida cotidiana de los estudiantes. Al final del video se les invitará a hacer preguntas y comentar sobre lo que aprendieron. 3. Juego de roles (20 minutos): Se organizará a los estudiantes en grupos y se les proporcionarán escenarios relacionados con el tema de la autorregulación del 	<ul style="list-style-type: none"> • Video sobre la autorregulación del aprendizaje • Escenarios para el juego de roles • Espacio físico adecuado para la actividad • Pizarra o papelógrafo para tomar notas 	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante asegurarse de que el video sea de interés para los estudiantes y que la actividad de juego de roles sea adecuada a su edad. • El espacio físico debe ser cómodo y libre de distracciones. • Es fundamental promover un ambiente de respeto y confianza en el que los estudiantes se sientan cómodos para participar y compartir sus ideas. • El tiempo debe ser cuidadosamente administrado para

		<p>aprendizaje. Cada grupo deberá representar la situación y mostrar cómo se puede aplicar la autorregulación del aprendizaje en ella.</p> <p>4. Discusión (10 minutos): Después del juego de roles, se abrirá un espacio para la discusión en la que se reflexionará sobre los desafíos que presentan los estudiantes para aplicar la autorregulación del aprendizaje y se compartirán algunas estrategias para superarlos.</p> <p>5. Conclusión (5 minutos): Para finalizar, se resumirán los puntos más importantes de la sesión y se invitará a los estudiantes a aplicar lo aprendido en sus estudios y en su vida diaria.</p>		<p>cumplir con todos los objetivos propuestos.</p>
--	--	---	--	--

Tabla 16

Sesión 3

Objetivo	Duración	Actividades	Recursos	Observaciones
<p>Comprender los principales modelos de aprendizaje y adquirir herramientas para aplicarlos en su propio proceso de aprendizaje.</p>	<p>120 minutos</p>	<p>Contenido: modelos de aprendizaje</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción (20 minutos): Se iniciará la sesión con una breve presentación sobre los modelos de aprendizaje y se motivará a los estudiantes a participar en las actividades. 2. Presentación (40 minutos): Se explicarán los principales modelos de aprendizaje, tales como el modelo conductista, el cognitivo y el constructivista. Se ilustrará cada modelo con ejemplos concretos y se discutirán las implicaciones de cada modelo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 3. Debate (30 minutos): Se organizará a los estudiantes en grupos y se les proporcionará un escenario en el que tendrán que debatir sobre qué modelo de aprendizaje es el más efectivo para ese caso en particular. Cada grupo presentará sus argumentos y se 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación sobre los modelos de aprendizaje • Escenario para el debate • Ejercicio práctico para aplicar los modelos de aprendizaje • Espacio físico adecuado para la actividad • Pizarra o papelógrafo para tomar notas 	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante que la presentación sea clara y concisa, para asegurar que los estudiantes comprendan los modelos de aprendizaje. • El escenario para el debate debe ser interesante y retador, para fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes. • El ejercicio práctico debe ser diseñado de tal forma que permita a los estudiantes aplicar los modelos de aprendizaje en su propia experiencia de aprendizaje. • El tiempo debe ser cuidadosamente administrado para cumplir con todos los objetivos propuestos.

		<p>llevará a cabo una discusión grupal.</p> <p>4. Ejercicio práctico (20 minutos): Se les proporcionará a los estudiantes un ejercicio práctico para que apliquen los modelos de aprendizaje en su propia experiencia de aprendizaje y reflexionen sobre cuál modelo se ajusta mejor a sus necesidades.</p> <p>5. Conclusión (10 minutos): Para finalizar, se resumirán los puntos más importantes de la sesión y se invitará a los estudiantes a aplicar los modelos de aprendizaje en su propio proceso de aprendizaje.</p>		
--	--	---	--	--

Tabla 17

Sesión 4

Objetivo	Duración	Actividades	Recursos	Observaciones
Conocer diferentes recursos tecnológicos, estrategias metodológicas y procesos de evaluación que les permitan mejorar su aprendizaje.	60 minutos	<p>Contenido: Recursos tecnológicos, estrategias metodológicas y procesos de evaluación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción (10 minutos): Se iniciará la sesión con una breve presentación sobre los recursos tecnológicos, estrategias metodológicas y procesos de evaluación, y se motivará a los estudiantes a participar en las actividades. 2. Presentación (20 minutos): Se presentarán diferentes recursos tecnológicos, estrategias metodológicas y procesos de evaluación que pueden ser utilizados para mejorar el aprendizaje. Se ilustrarán cada uno de ellos con ejemplos concretos y se discutirán sus beneficios. 3. Debate (15 minutos): Se organizará a los estudiantes en grupos y se les 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación sobre recursos tecnológicos, estrategias metodológicas y procesos de evaluación • Escenario para el debate • Ejercicio práctico para aplicar los recursos tecnológicos, estrategias metodológicas y procesos de evaluación • Espacio físico adecuado para la actividad • Pizarra o papelógrafo para tomar notas 	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante que la presentación sea clara y concisa, para asegurar que los estudiantes comprendan los recursos tecnológicos, estrategias metodológicas y procesos de evaluación. • El escenario para el debate debe ser interesante y retador, para fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes. • El ejercicio práctico debe ser diseñado de tal forma que permita a los estudiantes aplicar los recursos tecnológicos, estrategias metodológicas y procesos de evaluación en su propia experiencia de aprendizaje. • El tiempo debe ser cuidadosamente

		<p>proporcionará un escenario en el que tendrán que debatir sobre qué recurso tecnológico, estrategia metodológica o proceso de evaluación es el más efectivo para ese caso en particular. Cada grupo presentará sus argumentos y se llevará a cabo una discusión grupal.</p> <p>4. Ejercicio práctico (10 minutos): Se les proporcionará a los estudiantes un ejercicio práctico para que apliquen los recursos tecnológicos, estrategias metodológicas y procesos de evaluación en su propia experiencia de aprendizaje y reflexionen sobre cuáles son los más adecuados para sus necesidades.</p> <p>5. Conclusión (5 minutos): Para finalizar, se resumirán los puntos más importantes de la sesión y se invitará a los estudiantes a aplicar los recursos tecnológicos, estrategias metodológicas y</p>		<p>administrado para cumplir con todos los objetivos propuestos.</p>
--	--	--	--	--

		procesos de evaluación en su propio proceso de aprendizaje.		
--	--	---	--	--

Tabla 18

Sesión 5

Objetivo	Duración	Actividades	Recursos	Observaciones
Comprender la importancia del trabajo grupal y aprender a realizarlo correctamente, identificando roles y responsabilidades dentro del equipo.	60 minutos	<p>Tema: Importancia del trabajo grupal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción (10 minutos): Se iniciará la sesión con una breve presentación sobre la importancia del trabajo grupal y se motivará a los estudiantes a participar en las actividades. • Presentación (20 minutos): Se presentará la importancia del trabajo grupal, sus beneficios y desafíos. Se discutirán los roles y responsabilidades dentro 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación sobre la importancia del trabajo grupal y los roles y responsabilidades dentro del equipo. • Actividad para realizar en equipo • Espacio físico adecuado para la actividad • Pizarra o papelógrafo para tomar notas 	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante que la presentación sea clara y concisa, para asegurar que los estudiantes comprendan la importancia del trabajo grupal y los roles y responsabilidades dentro del equipo. • La actividad debe ser diseñada para fomentar la colaboración y la comunicación entre los estudiantes. • Es importante que los estudiantes reciban retroalimentación

		<p>del equipo y se darán ejemplos concretos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámica (15 minutos): Se organizará a los estudiantes en grupos y se les dará una actividad para realizar en equipo. Se les pedirá que identifiquen los roles y responsabilidades dentro del equipo y que trabajen juntos para completar la actividad. • Retroalimentación (10 minutos): Se discutirá en grupo qué funcionó bien y qué se podría mejorar en la actividad realizada, y se hará énfasis en la importancia de la comunicación y el trabajo colaborativo. • Reflexión (5 minutos): Para finalizar, se les pedirá a los estudiantes que reflexionen sobre cómo pueden aplicar lo aprendido en su vida diaria y en futuros trabajos en equipo. 		<p>constante durante la actividad, para que puedan mejorar su desempeño en equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tiempo debe ser cuidadosamente administrado para cumplir con todos los objetivos propuestos.
--	--	---	--	--

Tabla 19

Sesión 6

Objetivo	Duración	Actividades	Recursos	Observaciones
<p>Aprender a identificar y resolver dudas y conflictos de manera efectiva para mejorar su aprendizaje.</p>	<p>60 minutos</p>	<p>Tema: Resolución de dudas y conflictos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción (10 minutos): Se iniciará la sesión con una breve presentación sobre la importancia de resolver las dudas y conflictos para mejorar el aprendizaje. • Presentación (20 minutos): Se presentarán técnicas y estrategias para identificar y resolver dudas y conflictos. Se discutirán ejemplos concretos y se darán consejos para tener una actitud positiva y colaborativa en el proceso. • Dinámica (15 minutos): Se organizará a los estudiantes en grupos y se les dará una actividad para practicar la resolución de dudas y conflictos. Se les pedirá que identifiquen un problema o situación conflictiva en su grupo y que trabajen juntos para encontrar soluciones efectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación sobre técnicas y estrategias para resolver dudas y conflictos. • Actividad para practicar la resolución de dudas y conflictos en grupo. • Espacio físico adecuado para la actividad. • Pizarra o papelógrafo para tomar notas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante que la presentación sea clara y concisa, para asegurar que los estudiantes comprendan las técnicas y estrategias para resolver dudas y conflictos. • La actividad debe ser diseñada para fomentar la colaboración y la comunicación entre los estudiantes. • Es importante que los estudiantes reciban retroalimentación constante durante la actividad, para que puedan mejorar su desempeño en la resolución de dudas y conflictos. • El tiempo debe ser cuidadosamente administrado para

		<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación (10 minutos): Se discutirá en grupo qué funcionó bien y qué se podría mejorar en la actividad realizada, y se hará énfasis en la importancia de la comunicación y la colaboración para resolver dudas y conflictos. • Reflexión (5 minutos): Para finalizar, se les pedirá a los estudiantes que reflexionen sobre cómo pueden aplicar lo aprendido en su vida diaria y en futuras situaciones de aprendizaje. 		cumplir con todos los objetivos propuestos.
--	--	---	--	---

Tabla 20

Sesión 7

Objetivo	Duración	Actividades	Recursos	Observaciones
Reconocer la importancia de la retroalimentación en	60 minutos	Contenido: Retroalimentación en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación sobre técnicas y estrategias para proporcionar y 	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante que la presentación sea clara y concisa, para asegurar que los

<p>el aprendizaje, a proporcionar y recibir retroalimentación de manera efectiva.</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción (10 minutos): Se iniciará la sesión con una breve presentación sobre la importancia de la retroalimentación en el aprendizaje y se discutirán ejemplos concretos de cómo la retroalimentación ha ayudado a mejorar el desempeño en diferentes situaciones. 2. Presentación (20 minutos): Se presentarán técnicas y estrategias para proporcionar y recibir retroalimentación de manera efectiva. Se discutirán ejemplos concretos y se darán consejos para tener una actitud positiva y colaborativa en el proceso. 3. Dinámica (15 minutos): Se organizará a los estudiantes en grupos y se les dará una actividad para practicar la retroalimentación de 	<p>recibir retroalimentación de manera efectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad para practicar la retroalimentación de conocimiento en grupo. • Espacio físico adecuado para la actividad. • Pizarra o papelógrafo para tomar notas. 	<p>estudiantes comprendan las técnicas y estrategias para proporcionar y recibir retroalimentación de manera efectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La actividad debe ser diseñada para fomentar la colaboración y la comunicación entre los estudiantes. • Es importante que los estudiantes reciban retroalimentación constante durante la actividad, para que puedan mejorar su desempeño en la retroalimentación de conocimiento. • El tiempo debe ser cuidadosamente administrado para cumplir con todos los objetivos propuestos.
---	--	--	---	--

		<p>conocimiento. Se les pedirá que proporcionen retroalimentación constructiva a sus compañeros sobre un tema o tarea específica.</p> <p>4. Retroalimentación (10 minutos): Se discutirá en grupo qué funcionó bien y qué se podría mejorar en la actividad realizada, y se hará énfasis en la importancia de la retroalimentación en el aprendizaje y el crecimiento personal.</p> <p>5. Reflexión (5 minutos): Para finalizar, se les pedirá a los estudiantes que reflexionen sobre cómo pueden aplicar lo aprendido en su vida diaria y en futuras situaciones de aprendizaje.</p>		
--	--	--	--	--

Tabla 21*Sesión 8*

Objetivo	Duración	Actividades	Recursos	Observaciones
Comprender la importancia de la reflexión en el proceso de autorregulación del aprendizaje y reflexionar de manera efectiva.	60 minutos	<p>Contenido: Reflexión dentro del proceso de aprendizaje.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Introducción (10 minutos): Se iniciará la sesión con una breve presentación sobre la importancia de la reflexión en el proceso de autorregulación del aprendizaje y se discutirán ejemplos concretos de cómo la reflexión ha ayudado a mejorar el desempeño en diferentes situaciones.2. Presentación (20 minutos): Se presentarán técnicas y estrategias para reflexionar de manera efectiva, como hacer preguntas efectivas, identificar áreas de mejora y establecer metas realistas. Se discutirán ejemplos concretos y se darán consejos para tener una actitud positiva y reflexiva en el proceso.	<ul style="list-style-type: none">• Presentación sobre técnicas y estrategias para reflexionar de manera efectiva en el proceso de autorregulación del aprendizaje.• Actividad para practicar la reflexión en grupo.• Espacio físico adecuado para la actividad.• Pizarra o papelógrafo para tomar notas.	<ul style="list-style-type: none">• Es importante que la presentación sea clara y concisa, para asegurar que los estudiantes comprendan las técnicas y estrategias para reflexionar de manera efectiva en el proceso de autorregulación del aprendizaje.• La actividad debe ser diseñada para fomentar la colaboración y la comunicación entre los estudiantes.• Es importante que los estudiantes reciban retroalimentación constante durante la actividad, para que puedan mejorar su desempeño en la reflexión en el proceso de autorregulación del aprendizaje.

		<p>3. Dinámica (15 minutos): Se organizará a los estudiantes en grupos y se les dará una actividad para practicar la reflexión en el proceso de autorregulación del aprendizaje. Se les pedirá que reflexionen sobre un tema o tarea específica y que identifiquen áreas de mejora y establezcan metas realistas.</p> <p>4. Retroalimentación (10 minutos): Se discutirá en grupo qué funcionó bien y qué se podría mejorar en la actividad realizada, y se hará énfasis en la importancia de la reflexión en el proceso de autorregulación del aprendizaje.</p> <p>5. Reflexión (5 minutos): Para finalizar, se les pedirá a los estudiantes que reflexionen sobre cómo pueden aplicar lo aprendido en su vida diaria y en futuras situaciones de aprendizaje.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • El tiempo debe ser cuidadosamente administrado para cumplir con todos los objetivos propuestos.
--	--	---	--	---

Tabla 22

Sesión 9

Objetivo	Duración	Actividades	Recursos	Observaciones
<p>Comprender cómo el razonamiento puede ser una fuente de aprendizaje autorregulado y aprender a aplicarlo de manera efectiva.</p>	<p>60 minutos</p>	<p>Contenido: Razonamiento como fuente de aprendizaje</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción (10 minutos): Se iniciará la sesión con una breve presentación sobre el razonamiento y su importancia en el aprendizaje autorregulado. Se discutirán ejemplos concretos de cómo el razonamiento puede ayudar a mejorar el desempeño en diferentes situaciones. 2. Presentación (20 minutos): Se presentarán técnicas y estrategias para aplicar el razonamiento de manera efectiva en el aprendizaje autorregulado, como hacer preguntas efectivas, analizar evidencia y establecer conclusiones. Se discutirán ejemplos concretos y se darán consejos para tener una actitud positiva y reflexiva en el proceso. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Presentación sobre técnicas y estrategias para aplicar el razonamiento de manera efectiva en el aprendizaje autorregulado. 7. Actividad para practicar el razonamiento en grupo. 8. Espacio físico adecuado para la actividad. 9. Pizarra o papelógrafo para tomar notas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante que la presentación sea clara y concisa, para asegurar que los estudiantes comprendan las técnicas y estrategias para aplicar el razonamiento de manera efectiva en el aprendizaje autorregulado. • La actividad debe ser diseñada para fomentar la colaboración y la comunicación entre los estudiantes. • Es importante que los estudiantes reciban retroalimentación constante durante la actividad, para que puedan mejorar su desempeño en la aplicación del razonamiento en el aprendizaje autorregulado.

		<p>3. Dinámica (15 minutos): Se organizará a los estudiantes en grupos y se les dará una actividad para practicar el razonamiento en el aprendizaje autorregulado. Se les pedirá que analicen una situación o problema y que apliquen el razonamiento para llegar a una conclusión.</p> <p>4. Retroalimentación (10 minutos): Se discutirá en grupo qué funcionó bien y qué se podría mejorar en la actividad realizada, y se hará énfasis en la importancia del razonamiento en el aprendizaje autorregulado.</p> <p>5. Reflexión (5 minutos): Para finalizar, se les pedirá a los estudiantes que reflexionen sobre cómo pueden aplicar lo aprendido en su vida diaria y en futuras situaciones de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El tiempo debe ser cuidadosamente administrado para cumplir con todos los objetivos propuestos.
--	--	---	---

Tabla 23

Sesión 10

Objetivo	Duración	Actividades	Recursos	Observaciones
<p>Comprender cómo la sistematización de la información puede ser una herramienta de aprendizaje autorregulado y aprender a aplicarla de manera efectiva.</p>	<p>60 minutos</p>	<p>Contenido: Sistematización de aprendizaje</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción (10 minutos): Se iniciará la sesión con una breve presentación sobre la sistematización de la información y su importancia en el aprendizaje autorregulado. Se discutirán ejemplos concretos de cómo la sistematización puede ayudar a mejorar el desempeño en diferentes situaciones. 2. Presentación (20 minutos): Se presentarán técnicas y estrategias para sistematizar la información de manera efectiva en el aprendizaje autorregulado, como organizar y clasificar la información, tomar notas y resumir textos. Se discutirán ejemplos concretos y se darán consejos para tener una actitud positiva y reflexiva en el proceso. 3. Dinámica (15 minutos): Se organizará a los estudiantes en 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación sobre técnicas y estrategias para sistematizar la información de manera efectiva en el aprendizaje autorregulado. • Actividad para practicar la sistematización de la información en grupo. • Espacio físico adecuado para la actividad. • Pizarra o papelógrafo para tomar notas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante que la presentación sea clara y concisa, para asegurar que los estudiantes comprendan las técnicas y estrategias para sistematizar la información de manera efectiva en el aprendizaje autorregulado. • La actividad debe ser diseñada para fomentar la colaboración y la comunicación entre los estudiantes. • Es importante que los estudiantes reciban retroalimentación constante durante la actividad, para que puedan mejorar su desempeño en la sistematización de la información en el aprendizaje autorregulado. • El tiempo debe ser cuidadosamente administrado para cumplir

		<p>grupos y se les dará una actividad para practicar la sistematización de la información. Se les pedirá que sistematicen la información de un texto dado, aplicando las técnicas y estrategias presentadas.</p> <p>4. Retroalimentación (10 minutos): Se discutirá en grupo qué funcionó bien y qué se podría mejorar en la actividad realizada, y se hará énfasis en la importancia de la sistematización de la información en el aprendizaje autorregulado.</p> <p>5. Reflexión (5 minutos): Para finalizar, se les pedirá a los estudiantes que reflexionen sobre cómo pueden aplicar lo aprendido en su vida diaria y en futuras situaciones de aprendizaje.</p>		<p>con todos los objetivos propuestos.</p>
--	--	---	--	--

6.8. Evaluación de la propuesta

La evaluación está propuesta mediante el empleo de una rúbrica con indicadores tanto cualitativos como cuantitativos en base a los objetivos propuestos en cada una de las sesiones trabajadas. El fin de esta evaluación es medir el progreso que han tenido los estudiantes después de recibir las diversas sesiones planificadas.

6.9. Rúbrica de evaluación

Planificación	Objetivo	Indicador de evaluación
Autorregulación del aprendizaje	Identificar las estrategias de autorregulación	Enumera correctamente al menos 3 estrategias de autorregulación
Modelos de aprendizaje	Comprender los diferentes modelos de aprendizaje	Describe con precisión al menos 2 modelos de aprendizaje
Recursos tecnológicos, estrategias metodológicas y procesos de evaluación	Identificar los recursos tecnológicos adecuados para cada estrategia metodológica	Asocia correctamente al menos 2 recursos tecnológicos con las estrategias metodológicas adecuadas
Importancia del trabajo grupal y cómo hacerlo correctamente	Identificar los elementos clave para un trabajo grupal efectivo	Enumera al menos 3 elementos clave para un trabajo grupal efectivo
Resolución de dudas y conflictos para mejorar el aprendizaje	Comprender las estrategias efectivas para la resolución de dudas y conflictos	Describe con precisión al menos 2 estrategias efectivas para la resolución de dudas y conflictos
Retroalimentación de conocimiento	Comprender la importancia de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje	Explica con claridad la importancia de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje
Importancia de la reflexión en el proceso de autorregulación del aprendizaje	Comprender la importancia de la reflexión en el proceso de autorregulación del aprendizaje	Explica con claridad la importancia de la reflexión en el proceso de autorregulación del aprendizaje
Razonamiento como fuente de aprendizaje autorregulado	Comprender la importancia del razonamiento en el aprendizaje autorregulado	Explica con claridad la importancia del razonamiento en el aprendizaje autorregulado
Sistematización de la información como herramienta de aprendizaje autorregulado	Identificar la importancia de la sistematización de la información	Explica con claridad la importancia de la sistematización de la información como herramienta de aprendizaje autorregulado

7. CONCLUSIONES

La propuesta de mejorar la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación básica superior y bachillerato fue aplicada en la Unidad Educativa Carlos Lombeida del Cantón Quinindé. A partir de la evaluación de los niveles de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, se diseñaron sesiones en colaboración con los docentes para abordar las áreas de mejora en este aspecto.

Los resultados obtenidos evidencian que el 75% de la población estudiantil presenta altos niveles de autorregulación del aprendizaje tanto en la dimensión de motivación como en la de cognición. No obstante, se encontraron altos niveles de ansiedad debido al estrés que los estudiantes experimentan al momento de enfrentar evaluaciones, lo que a su vez disminuye su rendimiento académico.

Para superar estas dificultades, el apoyo de los docentes es crucial. Estos profesionales son los encargados de proporcionar orientación y retroalimentación a los estudiantes, así como recursos digitales y actividades orientadas a mejorar las habilidades de los mismos. Es importante destacar que el apoyo docente debe ser continuo para lograr un efecto sostenible en la mejora de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes.

En resumen, se propone aplicar la propuesta para mejorar la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación básica superior y bachillerato en la Unidad Educativa Carlos Lombeida del Cantón Quinindé. Los resultados obtenidos permitieron identificar áreas de mejora en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, y se diseñaron sesiones en colaboración con los docentes para abordar estas áreas.

8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

8.1. Limitaciones

A continuación, se presentan las limitaciones que se desarrollaron en el transcurso de la investigación:

- Un problema fue el tiempo que disponían los estudiantes por semana para los talleres, en muchas ocasiones no era suficiente para poder trabajar correctamente y sobre todo para mantener una continuidad de los temas vistos.
- El poco conocimiento que tenían los docentes sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje provocó que algunas sesiones se extiendan más de lo programado y en ocasiones que no se apliquen correctamente las estrategias propuestas.
- La falta de internet en el establecimiento dificultó los procesos de enseñanza programados para los estudiantes.

8.2. Prospectiva

En primer lugar, los talleres pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de autorregulación del aprendizaje, lo que les permitiría aprender de manera más efectiva y eficiente. Estas habilidades incluyen la capacidad de establecer metas de aprendizaje, planificar y monitorear su propio progreso, regular su motivación y controlar su conducta para lograr sus objetivos.

Además, los talleres también pueden ser una herramienta efectiva para los educadores y los investigadores que desean mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Al observar cómo los estudiantes se involucran en el proceso de aprendizaje autorregulado, pueden comprender mejor qué estrategias funcionan mejor y cómo pueden adaptar su enseñanza para apoyar mejor a los estudiantes.

Para la aplicación de los talleres también se debería ajustar los horarios para permitir un tiempo suficiente y adecuado para la realización de las actividades. Proporcionar a los estudiantes recursos didácticos complementarios (por ejemplo, videos, tutoriales) para que puedan trabajar en su tiempo libre y reforzar lo aprendido en el taller.

Proporcionar a los estudiantes un calendario de tareas y actividades a largo plazo, de modo que puedan planificar y administrar mejor su tiempo. Proporcionar capacitación y formación específica a los docentes sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje, así como sobre estrategias y técnicas de enseñanza eficaces. Fomentar la participación de los docentes en actividades de actualización y formación continua para actualizar sus conocimientos y habilidades.

Asignar a los docentes un mentor o tutor que pueda guiarlos y brindarles apoyo en su proceso de enseñanza. Buscar alternativas para proporcionar acceso a Internet a los estudiantes, ya sea mediante la instalación de una conexión a Internet en el establecimiento o mediante la provisión de dispositivos móviles que permitan la conexión a Internet. Proporcionar a los estudiantes recursos didácticos en formato impreso para que puedan trabajar sin conexión a Internet. Establecer un plan de contingencia en caso de interrupciones en la conexión a Internet, con actividades alternativas que permitan continuar con el proceso de enseñanza.

En futuras investigaciones se podría hacer una comparativa entre la teoría y la aplicación dentro del campo real, pues de esta manera se podría corroborar si las estrategias aplicadas realmente ayudaron a los estudiantes a aumentar sus niveles de autorregulación de aprendizaje y les sirvió para mejorar de manera significativa en sus estudios.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., y 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>
- Abero, M. A., Eraso, M. M., Naranjo, C. F., y Lemos, Y. (2015). Metodología de la investigación científica: Una guía para la elaboración de tesis de grado y trabajos de investigación. Editorial Universitaria de la Universidad del Zulia.
- Aguilar, A. (2021). Fases del aprendizaje autorregulado. *Revista de Investigación Académica*, 30, 1-15.
- 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>
- Alvarado, L. R., y Martínez, C. C. (2005). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 13(2), 145-157.
- Barbera, E. y Molero, D. (1996). Motivación al logro académico y su relación con el rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(2), 247-259.
- Berridi, M., y Martínez, L. (2017). Autorregulación del aprendizaje en contextos virtuales: dimensiones y estrategias clave. *Revista de Investigación en Educación*, 25, 1-20.
- Berridi, M., y Martínez, L. (2017). Modelo de autorregulación del aprendizaje de Pintrich y su aplicación en contextos virtuales. *Revista de Educación en Línea*, 12, 67-80.
- Berridi, R., y Martínez, M. (2017). *Diseño de proyectos educativos: Planificación y evaluación*. Pearson Educación.
- Bisquerra, R. (2015). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 223-242.
- Boekaerts, M., Maes, S., y Karoly, P. (2005). Self-Regulation Across Domains of Applied Psychology: Is there an Emerging Consensus? *Applied Psychology*, 54(2), 149-154.

- Borrego-Alés, Y., Lendínez-Díaz, AM, y Aguilár-Parra, JM (2017). Autorregulación: una revisión de la literatura científica. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 109-123.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & González-Pienda, J. A. (2009). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(17), 235-262.
- Cáceres, E. (2021). Reflexión y evaluación en el aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*, 25, 45-62.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(1), 20-33. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Cerezo, M. R. (2010). *Promoción de competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios*. Oviedo.
- Cevallos, D. A., y Lliguin, G. S. (2018). Estrategias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de Ecuador. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(1), 59-79.
- Clemente Soriano, R. I. (2021). *La autorregulación académica en el proceso de aprendizaje de Lengua y Literatura en los estudiantes de sexto año en época de pandemia de la unidad educativa Salinas Innova, periodo lectivo 2021-2022* (Bachelor's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2021).
- Cole, M. (1984). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, 1, 146-161.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Dorronsoro, E., y Gonzalez, A. (2019). La autorregulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 63-78.

- Feldman, R. S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. México DF: McGrawHill. González, Núñez, Rodríguez, Rosario y Valle, 2009, p. 5
- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante la evaluación en estudiantes universitarios: Una revisión bibliográfica. *Actualidades en Psicología*, 20(94), 29-43.
- Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*. Holt, Rinehart and Winston.
- García, T., y Pérez, A. (2011). Autorregulación del aprendizaje: Revisión teórica y estado actual de la investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 57-74.
- García, T., y Pérez, A. M. (2011). Aprendizaje autorregulado: una revisión crítica. *Revista de educación*, (354), 223-249.
- González, A., Soto, D., y Pérez, M. (2009). *Aprendizaje autorregulado. Fundamentos, características y estrategias*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- González, C. (2017). Autorregulación y metacognición: habilidades para el aprendizaje autónomo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 27-46.
- González-Pienda y J.C. Núñez (Coords.), *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Gutiérrez, C. E., y Jaramillo, J. M. (2010). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación secundaria. *Psykhe*, 19(2), 61-72.
- Hernández, M. C., y Camargo, L. M. (2017). La autorregulación del aprendizaje: un reto para la educación actual. *Revista de Investigación Académica*, 3, 148-156.
- Jaramillo, M., y Simbaña, D. (2014). La importancia de la metacognición en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, 1(1), 1-8.
- Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S172948272008000100003&script=sci_arttext
- Mayor, J., A. Suengas, J. González (1995). *Estrategias metacognitivas*. Madrid: Síntesis.
<https://upeldem.files.wordpress.com/2017/04/estrategias-metacognitivas-aprender-a-aprender-y-aprender-a-pensar-juan-mayor-aurora-suengas-y-javier-gonzalez-marquc3a9s-cap-4-y-5-1.pdf>

- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Madrid: Pearson Educación, S. A. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/download/7222/7583/15021>
- Medrano, L. A. y Mirantes, C. (2008). Evaluación de la ansiedad ante la evaluación en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 20(1), 129-135.
- Monereo, C. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Editorial Síntesis.
- Newell, A. (1990). Unified theories of cognition. Harvard: Harvard University Press. [https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=1lbY14DmV2cC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Newell,+A.+\(1990\).+Unified+theories+of+cognition.+Harvard:+Harvard+University+Press.&ots=odSrWYHZD5&sig=QgnFM_1ni5hIm0NZvaX-uaCETsg#v=onepage&q=Newell%2C%20A.%20\(1990\).%20Unified%20theories%20of%20Cognition.%20Harvard%3A%20Harvard%20University%20Press.&f=false](https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=1lbY14DmV2cC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Newell,+A.+(1990).+Unified+theories+of+cognition.+Harvard:+Harvard+University+Press.&ots=odSrWYHZD5&sig=QgnFM_1ni5hIm0NZvaX-uaCETsg#v=onepage&q=Newell%2C%20A.%20(1990).%20Unified%20theories%20of%20Cognition.%20Harvard%3A%20Harvard%20University%20Press.&f=false)
- Osses Bustingorry, S., y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514135011.pdf>
- Panadero, E., y Tapia, J. A. (2014). Autorregulación del aprendizaje: teoría, investigación y práctica. Madrid: Editorial Síntesis.
- Paoloni, P. V. (2011). Motivación y tareas académicas. Interacciones complejas en contextos reales de aprendizaje. Córdoba: Universitas.
- Paoloni, P. V., Ferro, L. M., y Allegri, R. F. (2006). Autoeficacia percibida, metas y emociones positivas en el aprendizaje. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 15(1), 45-53.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New directions for teaching and learning*, 1995(63), 3-12. <https://ssr.site.files.wordpress.com/2018/01/pintrich-1995-understanding-self-regulated-learning.pdf>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

<http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroot%201990.pdf>

- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
<https://cpalazzo.files.wordpress.com/2011/07/pozo-j-cap-4-sistema-del-aprendizaje.pdf>
- Ramírez, M. R., Canto, E. H., y Bueno, D. D. (2013). Escala de estrategias motivadas para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 23(2), 205-211.
- Roces, C. y González, M.C. (1998). Capacidad de autorregulación de aprendizaje. En J.A.
- Rodríguez, L., y Cantero, M. J. (2020). *Aprendizaje por observación y modelo en la escuela: un enfoque teórico-práctico*. Editorial Dykinson.
- Rodríguez, M. C. (2003). La autorregulación del aprendizaje: una revisión conceptual. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(1), 1-28.
- Rodríguez, M. D. C., y Cantero, M. J. (2020). Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(1), 73-88.
- Rodríguez-Mena, M., García, I., Corral, R., y Lago, C. (2003). Competencias para la autorregulación del aprendizaje. Consultado en http://www.Cooperahabana.cu/cdl/images/e/ea/COMPETENCIAS_PARA_LA_AUTORREGULACION_DEL_APRENDIZAJE.pdf.
- Ruíz, B. d. (2015). *Autorregulación y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes*. Guatemala de la Asunción.
- San Martín, M., y Jorba, J. (1995). *Aprender a aprender*. Barcelona: Graó.
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Solé, I. (2019). Instrumentos para medir la autorregulación del aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 35, 78-95.

- Solé, I., Clariana, M., y Moya, S. (2019). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática de instrumentos para su medición. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 1-9. doi: 10.1016/j.psicod.2018.10.001
- Solé, I., Padrós-Navarro, C., Fletcher-Watson, S., y Sans, A. (2019). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: una revisión de cuestionarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 521-536.
- Stoeger, H., y Ziegler, A. (2008). Evaluation of a training programme for promoting self-regulated learning (SRL) in middle adolescence: study protocol and methodology. *BMC Public Health*, 8(1), 417.
- Tapia, J. A., y Panadero, E. (2014). La enseñanza autorregulada: ¿una solución a los desafíos del sistema educativo actual?. *Revista de Educación*, 364, 443-467.
- Torrano, F. (2004). Autorregulación del aprendizaje y éxito académico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Valle, A., Cabanach, R., Lozano, A., y Núñez, J. C. (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología*, 14, 3-34. <file:///D:/Downloads/DialnetDimensionesCognitivomotivacionalesYaprendizajeAuto-4625295.pdf>.
- Velasco, J. (2019). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio de caso en una universidad privada de Lima. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú.
- Villón, M. A., y Farez, C. (2019). Autorregulación del aprendizaje: factor determinante en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Investigación Académica*, 89, 1-13.
- Zabaleta, A. T. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento psicológico*, 1(5), 117-123. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80100510.pdf>
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses?. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.
- Zimmerman, BJ (2002). Convertirse en un aprendiz autorregulado: una descripción general. De la teoría a la práctica, 41(2), 64-70.