UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

LA METACOGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LOS ESTUDIANTES DE OCTAVO AÑO DEL SUBNIVEL DE BÁSICA SUPERIOR EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA

AUTORES:

ESPINAL IMACAÑA PIERINA JOSSENKA

MORÁN ALVARADO DIEGO XAVIER

TUTOR:

LIC. MÓNICA TUMBACO MUÑOZ, PH.D

LA LIBERTAD, ECUADOR

2026-1

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

LA METACOGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LOS ESTUDIANTES DEL SUBNIVEL DE BÁSICA SUPERIOR EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA

AUTORES:

ESPINAL IMACAÑA PIERINA JOSSENKA

MORÁN ALVARADO DIEGO XAVIER

TUTOR:

LIC. MÓNICA TUMBACO MUÑOZ, PH.D

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
1990
UPSE

LA LIBERTAD, ECUADOR

2026-1

DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR

Yo, **LIC. TUMBACO MUÑOZ MÓNICA , PH.D,** en mi calidad de Tutora del Trabajo de Integración Curricular, **"LA METACOGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LOS ESTUDIANTES DEL SUBNIVEL DE BÁSICA SUPERIOR EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA"**, elaborado por, **ESPINAL IMACAÑA PIERINA JOSSENKA** y **MORÁN ALVARADO DIEGO XAVIER** estudiantes de la **CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA**, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del Título de Licenciados en **EDUCACIÓN BÁSICA,** me permito declarar que luego de haber orientado, dirigido científica y técnicamente su desarrollo y estructura final del trabajo, cumplen y se ajustan a los estándares académicos y científicos, razón por la cual lo apruebo en todas sus partes.

Atentamente,



_____

Lic. Tumbaco Muñoz Mónica, Ph.D

DOCENTE TUTOR

C.I. 0914542121

DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA

En mi calidad de Docente Especialista, del Trabajo de Integración Curricular "**LA METACOGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LOS ESTUDIANTES DEL SUBNIVEL DE BÁSICA SUPERIOR EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA**", elaborado por, **ESPINAL IMACAÑA PIERINA JOSSENKA** y **MORÁN ALVARADO DIEGO XAVIER**, estudiantes de la **CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA,** Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del título de Licenciados en Ciencias de la Educación Básica, me permito declarar que luego de haber evaluado el desarrollo y estructura final del trabajo, éste cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por la cual, declaro que se encuentra apto para su sustentación.

Atentamente



_____

MSc. Rita Dolores Mogrovejo Pincay

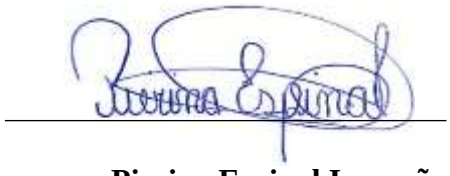
DOCENTE ESPECIALISTA

C.I. 0918393745

DECLARACIÓN AUTORÍA DE LAS ESTUDIANTES

Nosotros, **ESPINAL IMACAÑA PIERINA JOSSENKA** portadora de la cédula N° 0928163971 y **MORÁN ALVARADO DIEGO XAVIER** portador de la cédula N° 0929911295, estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, Carrera de Educación Básica, en calidad de autores del Trabajo de Integración Curricular titulado, "**LA METACOGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LOS ESTUDIANTES DEL SUBNIVEL DE BÁSICA SUPERIOR EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA**", nos permitimos declarar y certificar libre y voluntariamente que lo escrito en este trabajo investigativo es de nuestra propia autoría a excepción de las citas bibliográficas utilizadas y la propiedad intelectual de la misma pertenece a la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Atentamente,



Pierina Espinal Imacaña

C.I: 0928163971



Diego Morán Alvarado

C.I: 0929911295

TRIBUNAL DE GRADO



PhD. Margot García Espinoza

DIRECTORA DE CARRERA

EDUCACIÓN BÁSICA



M.Sc. Rita Dolores Mogrovejo Pincay

DOCENTE ESPECIALISTA



Ph.D. Mónica Yiomar Tumbaco Muñoz

DOCENTE TUTOR



Ph.D. Yuri Wladimir Ruiz Rabasco

DOCENTE GUIA UIC



MSc María De La Cruz Tigrero

ASISTENTE ADMINISTRATIVA

DEDICATORIA

Este trabajo lo dedico, en primer lugar, a Dios, por otorgarme sabiduría, inteligencia y la luz necesaria para culminar este proceso tan significativo en mi vida.

A mi madre, Cinthya Imacaña, con todo el amor que muchas veces no logro expresarte a diario, pero que en este logro se ve reflejado. Este es el fruto de tus esfuerzos, de tus desvelos y de todo aquello que has dejado de darte para ofrecérmelo a mí. Por cada sacrificio, por acompañarme en cada etapa de mi formación y, sobre todo, por creer en mí y formarme con ese carácter y esa fortaleza que hoy me definen.

A mi hermana Valentina, por cada muestra de cariño, por cada abrazo y por estar a mi lado en los momentos más tristes y en los más felices. A mi hermano Paquito, por recordarme cada día cuánto me ama y por esperar siempre escuchar lo mismo de mí. A Leo, por cada consejo, por el apoyo en casa y por cada ocurrencia que logra sacarme una sonrisa.

A mi querido amigo, mi hermano de otra sangre, Diego, gracias por cada momento compartido: las risas, las desveladas, las lágrimas y nuestras ocurrencias; pero, sobre todo, por el amor y el apoyo emocional que me has brindado a lo largo de todos estos años.

Y finalmente, a mí misma, por siempre elegir pensar en positivo, por recordarme cada día que puedo con todo, por ser valiente ante las dificultades y por mantener la disciplina para alcanzar este logro.

Pierina Jossenka

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de titulación a:

A Dios, por la sabiduría, el conocimiento, el discernimiento, sus bendiciones y por su eterno amor que me han acompañado a lo largo de mi vida.

A mis amados padres, Miriam Alvarado y Teodoro Morán, pilares fundamentales en mi vida, quienes con esfuerzo, cariño y lucha constante me han apoyado para alcanzar cada sueño, meta, objetivo y más que nada por su infinito amor y cuidado.

A mis queridos abuelitos, que, aunque ya no están en este plano terrenal, hoy veo reflejado su anhelado sueño de verme convertido en un profesional de la república. A mi gran familia, a pesar de estar lejos de ellos, se preocupaban y estaban al pendiente de mi bienestar.

A la hermana que Dios me dio, mi querida Pierina a quien amo con toda mi vida, cada risa, cada lagrima, cada experiencia, cada momento compartido me los llevo tatuados en mi alma, corazón y mi ser, a toda su bella familia, MSc. Cinthya, don Leo, Valentina, Paquito y todos los beaglitos, que con los brazos abiertos me dieron un lugar no tan solo en su hogar sino también en su familia.

A la gran familia que me dio la universidad, Ave Fénix, por las amistades verdaderas, los momentos inolvidables, su afecto constante y su cálido cariño.

Y finalmente, a mí mismo, por la fortaleza y la determinación de no rendirme jamás ante la adversidad. Gracias a mi constancia, paciencia y trabajo inalcanzable, hoy celebro la satisfacción de ver culminado este gran anhelo profesional.

Gracias a cada uno de ellos, mi corazón desborda alegría, felicidad y dicha al saber que en mi vida hay personas increíbles a las que amo tanto.

Diego Morán Alvarado.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Estatal Península de Santa Elena, por brindarme la oportunidad de formarme académica y profesionalmente, permitiéndome alcanzar una meta importante en mi vida y convertirme en una profesional de la República. De igual manera, expreso mi sincero agradecimiento a los docentes que, con su dedicación, conocimientos y vocación, contribuyeron significativamente a mi formación durante este proceso.

A mi familia, por su apoyo constante, por cada consejo oportuno y por ser mi fortaleza para alcanzar mis objetivos, motivándome siempre a seguir adelante.

A Katherine, por todos los años en los que hemos compartido juntas, tanto en los momentos lindos como en los más complejos. Gracias por creer siempre en mí, por tu paciencia y por el apoyo brindado a lo largo de este camino. Por recordarme constantemente que siempre hay una solución y por ser parte importante de este proceso.

A mi grupo Ave Fénix, por todos los momentos compartidos durante la etapa universitaria, por las experiencias vividas, las risas, las partidas de UNO de 5 ctvs., las salidas y los consejos. Gracias por demostrar que la unión, la autenticidad y la amistad son lo que realmente marcan la diferencia. Los llevaré siempre en mi corazón.

Y a todas las personas que, de una u otra manera, brindaron su apoyo y aportaron en el logro de este objetivo.

Pierina Jossenka

AGRADECIMIENTO

Expreso mi gratitud, en primer lugar, a Dios, por ser la luz que ha guiado cada uno de mis pasos y por concederme la fortaleza para estar a solo un instante de ver realizado el gran sueño de mi vida: haberme formado como profesional.

Mi reconocimiento a la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), por ser el hogar académico que abrió sus puertas a mi vocación y moldeó mi camino en el ámbito de la educación. A mis docentes, mi más sincero agradecimiento por su entrega desinteresada, su paciencia y por esa huella imborrable que dejaron en mi formación a través de su ejemplo de rigurosidad, dedicación y ética profesional.

De manera especial, agradezco a la Unidad Educativa Alm. Alfredo Poveda Burbano, por su valiosa predisposición al abrirme las puertas de su institución, permitirme dar pasos fundamentales en mi desarrollo práctico, profesional y el desarrollo de nuestra investigación.

Agradezco también a cada una de las personas que me brindaron su apoyo, su compañía y su aliento en este proceso. Mi corazón guarda una gratitud eterna hacia cada uno de ustedes, pues este logro no es solo mío, sino el fruto de todas las vidas que han tocado y transformado la mía.

Diego Morán Alvarado

RESUMEN

La metacognición y el aprendizaje autorregulado constituyen pilares esenciales en el desarrollo de la autonomía cognitiva dentro del ámbito educativo. En el presente trabajo de integración curricular se planteó como objetivo analizar las tendencias de la metacognición y del aprendizaje autorregulado en los estudiantes del octavo año paralelo “E” del subnivel de básica superior en el área de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa Alm. Alfredo Poveda Burbano, en el periodo lectivo 2026-2027. La investigación adoptó un enfoque mixto concurrente con predominio cuantitativo, un diseño no experimental y transversal, con alcance descriptivo y de campo. La población y muestra estuvo conformada por la totalidad accesible de 26 estudiantes y 1 docente del área. Para la recolección de datos se emplearon la escala cuantitativa ARATEX-R, fichas de observación de aula y una entrevista a la docente. Los hallazgos del cuestionario mostraron un nivel alto de autorregulación percibida (M = 3.928), destacando la gestión del contexto (M = 4.333) y la motivación (M = 4.058). Sin embargo, la triangulación con las observaciones y la entrevista reveló que el monitoreo (M = 1.75) y la autoevaluación (M = 2.00) en la práctica real presentan limitaciones, evidenciando una dependencia marcada de las orientaciones del docente para la comprensión profunda y la producción escrita. En conclusión, la investigación demostró que los estudiantes poseen una base funcional de autorregulación en aspectos externos, pero requieren la enseñanza explícita e intencionada de estrategias metacognitivas para consolidar un aprendizaje autónomo, reflexivo y crítico.

Palabras claves: metacognición, aprendizaje autorregulado, Lengua y Literatura, educación básica superior, autonomía.

ABSTRACT

Metacognition and self-regulated learning constitute essential pillars in the development of cognitive autonomy within the educational field. The objective of this curricular integration study was to analyze the trends of metacognition and self-regulated learning in eighth-grade students (Section "E") of the upper basic level in the area of Language and Literature at the Alm. Alfredo Poveda Burbano Educational Institution, during the 2026-2027 school year. The research adopted a concurrent mixed-methods approach with a quantitative predominance, a non-experimental and cross-sectional design, with a descriptive and field scope. The population and sample consisted of the entire accessible group of 26 students and 1 subject teacher. For data collection, the quantitative ARATEX-R scale, classroom observation guides, and a semi-structured interview with the teacher were used. Findings from the questionnaire showed a high level of perceived self-regulation (M = 3.928), highlighting context management (M = 4.333) and motivation (M = 4.058). However, triangulation with observations and the interview revealed that monitoring (M = 1.75) and self-evaluation (M = 2.00) in actual practice present limitations, demonstrating a marked reliance on teacher guidance for deep comprehension and written production. In conclusion, the research demonstrated that students possess a functional baseline of self-regulation in external aspects, but require explicit and intentional instruction in metacognitive strategies to consolidate autonomous, reflective, and critical learning.

Keywords: metacognition, self-regulated learning, Language and Literature, upper basic education, autonomy.

ÍNDICE GENERAL

DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR III

DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA IV

DECLARACIÓN AUTORÍA DE LAS ESTUDIANTES V

TRIBUNAL DE GRADO VI

DEDICATORIA VII

DEDICATORIA VIII

AGRADECIMIENTO IX

AGRADECIMIENTO X

RESUMEN XI

ABSTRACT XII

ÍNDICE GENERAL XIII

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I 3

1 EL PROBLEMA 3

1.1 Planteamiento del problema 3

1.1. Formulación y sistematización del problema 6

1.1.1 *Pregunta principal* 6

1.1.2 Preguntas secundarias 6

1.2. Objetivos de la investigación 6

1.2.1. *Objetivo general* 6

1.2.2. *Objetivos específicos* 6

1.2 Justificación 7

1.3 Alcances y delimitación 8

1.3.1 Alcance 8

1.3.2 Delimitación 9

CAPÍTULO II 10

2. MARCO TEÓRICO 10

1.4 Antecedentes de investigación 10

1.4.1 Antecedentes internacionales 10

2.1.1. Antecedentes Nacionales 12

2.2. Bases Teóricas 15

2.2.1. Definiciones de aprendizaje autorregulado 15

2.2.2. Metacognición 18

CAPÍTULO III 25

3. MARCO METODOLÓGICO 25

3.1. Tipo de investigación 25

3.2. Diseño de investigación 25

3.3. Enfoque de investigación 26

3.4. Técnicas de investigación 27

3.6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS 37

3.6.1. Resultados del cuestionario ARATEX-R 37

3.6.2. Análisis de las observaciones de aula 42

3.6.3. Análisis de la entrevista a la docente 46

3.6.4. Triangulación de resultados 48

3.7. Discusión de resultados 51

CAPÍTULO IV 53

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 53

4.1. CONCLUSIONES 53

1.5 RECOMENDACIONES 54

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 56

ANEXOS 66

ANEXO A: Reporte de Compilatio 66

ANEXO B: *Certificado de antiplagio* 67

ANEXO C: Lista de preguntas para la entrevista a la docente. 68

ANEXO D: Cuestionario de ARARATEX-R 69

ANEXO E: Aplicando el cuestionario a los estudiantes de octavo “E” 71

ANEXO F: Realizando la entrevista a la docente..... 72

ANEXO G: Listado de los estudiantes del curso octavo “E” 73

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de operacionalización de las Variables *24*

Tabla 2 Bloques sugeridos para la guía de entrevista *29*

Tabla 3 Criterios de elaboración de los instrumentos *31*

Tabla 4 Síntesis de técnicas, instrumentos y finalidad *32*

Tabla 5 Distribución de la población *34*

Tabla 6 Características de la muestra *35*

Tabla 7 Estadísticos descriptivos por dimensión del ARATEX-R *37*

Tabla 8 Ítems con mayor y menor puntuación media *40*

Tabla 9 Promedios por dimensión en las observaciones de aula *43*

Tabla 10 Codificación temática de la entrevista docente *46*

Tabla 11 Matriz de triangulación de resultados *48*

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Figura 1 Promedios por dimensión del ARATEX-R ---------- 38

Figura 2 Ítems con menor y mayor puntuación media ---------- 41

Figura 3 Promedios globales por dimensión en las observaciones ---------- 43

Figura 4 Comparación descriptiva entre autopercepción y desempeño observado ------ 50

INTRODUCCIÓN

Durante el proceso educativo intervienen diversos factores que pueden influir en la manera en que los estudiantes desarrollan y regulan su aprendizaje. Entre estos aspectos se encuentran la capacidad para reconocer los propios procesos cognitivos, planificar las actividades, monitorear la comprensión y evaluar los resultados obtenidos. En este contexto, la **metacognición y el aprendizaje autorregulado** adquieren especial importancia, debido a que permiten al estudiante asumir progresivamente un papel más activo y consciente en su formación académica.

El aprendizaje autorregulado constituye un proceso mediante el cual los estudiantes organizan sus actividades, gestionan sus recursos, mantienen la motivación y reflexionan sobre su propio desempeño. De manera complementaria, la metacognición permite reconocer las estrategias empleadas durante el aprendizaje y valorar si estas son adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos. En el área de **Lengua y Literatura**, estos procesos son especialmente relevantes, puesto que intervienen en actividades como la comprensión lectora, la identificación de ideas principales, la producción escrita y la revisión de los propios trabajos.

Por esta razón, la presente investigación tuvo como objetivo **analizar las tendencias de la metacognición y del aprendizaje autorregulado** en los estudiantes de octavo año paralelo "E" del subnivel de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa **"Alm. Alfredo Poveda Burbano"**, en el área de Lengua y Literatura. Para ello, se consideraron las características del aprendizaje autorregulado, las estrategias metacognitivas empleadas por los estudiantes y las principales dificultades que presentan durante estos procesos, con el fin de comprender cómo se

manifiestan estas competencias y aportar información que contribuya al fortalecimiento de su autonomía en el aprendizaje.

CAPÍTULO I: Contiene el planteamiento del problema, seguido por la formulación del problema mediante la pregunta principal y las preguntas secundarias. Dentro de este capítulo también se encuentran el objetivo general de investigación y los objetivos específicos, la justificación de la investigación, así como su alcance y delimitaciones.

CAPÍTULO II: Presenta el marco teórico, iniciando con los antecedentes de la investigación a nivel internacional y nacional, los cuales sustentan los antecedentes del estudio; posteriormente, se detallan las bases teóricas enfocadas en la metacognición y el aprendizaje autorregulado.

CAPÍTULO III: Comprende el marco metodológico, donde se define el tipo de investigación (de campo y descriptiva), el diseño de investigación no experimental y transversal, el enfoque mixto concurrente con predominio cuantitativo, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, los criterios de inclusión y exclusión, la delimitación de la población y la muestra, el procedimiento para la recolección de información, finalizando con el plan de análisis e interpretación de los datos cuantitativos y cualitativos mediante triangulación.

CAPÍTULO IV: Expone el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de la escala ARATEX-R, las observaciones de aula y la entrevista docente, integrados mediante la triangulación metodológica y la discusión de resultados; concluyendo finalmente con las conclusiones y recomendaciones derivadas de los hallazgos de la investigación.

CAPÍTULO I

1 EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

Como afirma la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, como se citó en Ortiz, 2022, p.35), “la autorregulación escolar es la habilidad con la que se pueden regular comportamientos, pensamientos y emociones en dirección a conseguir una gran experiencia de aprendizaje”. Este proceso implica motivación, manejo del estrés, planteamiento de metas y toma de decisiones para alcanzar un objetivo. En este sentido, el aprendizaje autorregulado requiere estudiantes capaces de tomar el control sobre su proceso formativo, teniendo un papel activo donde construyen su propio conocimiento con autonomía y responsabilidad de cumplir sus metas y objetivos. Sin embargo, más allá de cumplirse esa realidad, los centros educativos se enfocan en la transmisión del conocimiento a los educandos, en vez de enseñarles el cómo aprender. Olvidando la esencia del aprendizaje autorregulado y empujándolos a la inmutabilidad.

Al respecto, Burbano et al. (2021) sostienen que, para alcanzar un nivel exitoso en los ámbitos personal, educativo y laboral, se debe contar con la autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, en su estudio evidenciaron que los estudiantes de la Universidad Central del Ecuador presentan, en su mayoría, niveles bajos y casi bajos de autorregulación del aprendizaje. Lo que evidencia dificultad para gestionar recursos y estrategias autorregulatorias siendo una problemática estructural dentro del grupo estudiado.

En la provincia de Santa Elena, la Unidad Educativa Pedro María Zambrano Reyes enfrenta desafíos relacionados con el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes del subnivel de básica superior, en la asignatura de Lengua y Literatura. Como

afirma Tigrero (2023), realizó un estudio en esta institución durante el año lectivo 2023-2024, en el que se identificaron niveles variables de autorregulación académica entre los estudiantes. El estudio utilizó el modelo de Zimmerman para evaluar las fases de planificación, ejecución y autorreflexión del aprendizaje autorregulado, encontrando que aproximadamente el 54% de los estudiantes aplican estrategias en la fase de planificación, el 62% en la de ejecución y un 85% en la reflexión posterior a las actividades.

Estos hallazgos demuestran que, si bien existe cierto manejo de procesos autorregulatorios, se requieren intervenciones pedagógicas que fortalezcan especialmente las fases de planificación y motivación para lograr un aprendizaje efectivo y autónomo. Se pone en manifiesto la necesidad de promover estrategias metacognitivas específicas que impulsen la gestión consciente del aprendizaje, contribuyendo así al fortalecimiento del aprendizaje autorregulado, elemento esencial para incrementar el desempeño académico y la autonomía estudiantil en contextos locales.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) plantea que la metacognición es una capacidad de los discentes para reflexionar sobre lo que saben y cómo aprenden, mediante la planificación, el monitoreo y la evaluación permite a los aprendices controlar su proceso de aprendizaje. En consonancia, el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe SUMMA (2024), la metacognición abarca 3 componentes esenciales: el conocimiento, las experiencias y las habilidades metacognitivas, aquellas que facilitan fases como planificación, monitoreo, control y evaluación, como resultado, mejoras significativas en el rendimiento académico de los estudiantes. Este constructo deja en evidencia lo relevante de su

asistencia dentro del proceso educativo, trayendo consigo beneficios y buenos resultados para docentes y estudiantes.

A partir de las entidades mencionadas, queda evidenciada la relevancia de la metacognición en las aulas de clase, donde los educandos, además de tener reflexión sobre su propio aprendizaje, desarrollan habilidades y competencias que traen consigo beneficios en su proceso educativo. Por otro lado, el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC, 2024), han establecido normas educativas que incentivan al desarrollo de habilidades metacognitivas y autorregulatorias en los discentes, considerando que estas habilidades son esenciales para garantizar una educación de equidad e integral. De igual manera Aguilar (2022), ha manifestado que la metacognición ayuda a mejorar la compresión lectora, contribuyendo al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo.

En territorio peninsular, Ponce (2025), en su investigación titulada Estrategias metacognitivas para la autorregulación de estudiantes de educación básica, evidenció que implementar estrategias metacognitivas potencia el trabajo autónomo, crítico y reflexivos de los discentes. La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, empleando técnicas como la entrevista y la encuesta, con la participación de 4 docentes y 40 estudiantes. Como resultado se concluyó que establecer estrategias metacognitivas mejora las habilidades de autorregulación en los estudiantes.

1.1. Formulación y sistematización del problema

1.1.1 *Pregunta principal*

¿Cuáles son las tendencias de la metacognición y del aprendizaje autorregulado en los estudiantes del octavo año paralelo “E” del subnivel de básica superior en el área de Lengua y Literatura, de la Unidad Educativa “ALM. Alfredo Poveda Burbano”, parroquia José Luis Tamayo, cantón Salinas, provincia de Santa Elena, durante el periodo lectivo 2026–2027?.

1.1.2 Preguntas secundarias

¿Cuáles son las principales características del aprendizaje autorregulado que presentan los estudiantes de octavo año paralelo “E” del subnivel de básica superior en el área de Lengua y Literatura?

¿Qué estrategias metacognitivas utilizan los estudiantes de octavo año paralelo “E” del subnivel de básica superior en el área de Lengua y Literatura?

¿Qué dificultades presentan los estudiantes para aplicar procesos metacognitivos y de aprendizaje autorregulado durante el desarrollo de las actividades del área de Lengua y Literatura?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. *Objetivo general*

Analizar las tendencias de la metacognición y del aprendizaje autorregulado en los estudiantes del octavo año paralelo “E” del subnivel de básica superior en el área de Lengua y Literatura, de la Unidad Educativa “ALM. Alfredo Poveda Burbano”, parroquia José Luis Tamayo, cantón Salinas, provincia de Santa Elena, durante el periodo lectivo 2026–2027.

1.2.2. *Objetivos específicos*

Identificar las principales características del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de octavo año paralelo “E” del subnivel de básica superior en el área de Lengua y Literatura

Describir las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes de octavo año paralelo “E” del subnivel de básica superior en el área de Lengua y Literatura.

Caracterizar las dificultades que presentan los estudiantes en la aplicación de procesos metacognitivos y de aprendizaje autorregulado durante el desarrollo de las actividades del área de Lengua y Literatura.

1.2 Justificación

La investigación es de suma **importancia** en el ámbito educativo, puesto que la metacognición y el aprendizaje autorregulado son constructos fundamentales para el desarrollo de la autonomía cognitiva de los discentes. En el área de Lengua y Literatura, es esencial saber cómo los estudiantes gestionan sus propios procesos de aprendizaje durante la comprensión, la producción textual y la ejecución de instrucciones. Analizar estas variables aportará datos valiosos para comprender las dinámicas dentro del aula de clase, lo cual permitirá transitar de modelos de enseñanza tradicionales y memorísticos hacia enfoques por competencias y humanistas.

La investigación es de carácter **novedoso**. Si bien es cierto que la autorregulación ha sido abordada excesivamente en investigaciones científicas en la educación superior, analizar las tendencias de estas variables en la Educación Básica Superior específicamente en el contexto peninsular, sigue siendo un campo limitado. La investigación innova al integrar ambos

constructos dentro de un paralelo específico, lo que permitirá identificar las necesidades cognitivas particulares del grupo en su entorno real, sin limitarse a generalidades teóricas.

En el trabajo de investigación sus principales **beneficiarios** serán los miembros de la comunidad educativa ALM. Alfredo Poveda Burbano, puesto que los resultados permitirán evidenciar las fortalezas y debilidades de los discentes en el control de su propio aprendizaje, abriendo camino a futuras intervenciones pedagógicas adaptadas a las necesidades reales que se viven en las aulas. De igual manera, los docentes del área de Lengua y Literatura dispondrán de información empírica respecto a las tendencias de los discentes, lo que facilitará el rediseño de estrategias metodológicas en el aula.

La presente investigación resulta **factible** porque se dispone de los recursos necesarios, el tiempo adecuado y el contexto necesario para su ejecución. Además, el estudio no demanda de una inversión elevada, ni de recursos tecnológicos. Se cuenta con la disponibilidad de la población del estudio, conformada por los estudiantes de octavo año y los docentes del área de Lengua y Literatura, facilitando el proceso de recolección de información.

1.3 Alcances y delimitación

1.3.1 Alcance

Esta investigación tiene como misión analizar las tendencias de la metacognición y del aprendizaje autorregulado en los estudiantes del octavo año paralelo “E” del subnivel de básica superior en el área de Lengua y Literatura, de la Unidad Educativa Alm. Alfredo Poveda Burbano, estableciendo que dicha investigación mencionada se desarrolla con un nivel descriptivo, en tal sentido, facilitará la información de manera verídica a futuros especialistas en educación.

1.3.2 Delimitación

- **Universo de estudio:** Unidad Educativa “ALM. Alfredo Poveda Burbano”
- **Unidad de estudio:** Estudiantes de Octavo grado paralelo “E”
- **Sujetos de estudio:** Estudiantes de Octavo grado paralelo “E” de la jornada matutina
- **Objeto de estudio:** Metacognición y Aprendizaje Autorregulado
- **Delimitación temporal Periodo:** 2026-2027
- **Enfoque de investigación:** Mixto

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

1.4 Antecedentes de investigación

Este capítulo reúne los principales fundamentos conceptuales relacionados con la metacognición y el aprendizaje autorregulado, con el propósito de comprender las tendencias de estas variables. Con base en la revisión bibliográfica de teorías, se pretende comprender si estos constructos favorecen la formación de los discentes, incentivándolos a ser autónomos, críticos y reflexivos.

1.4.1 Antecedentes internacionales

Benavides et al. (2023), en su artículo Comprensión lectora autorregulada apoyada en tecnología en estudiantes de Educación Básica, cuyo objetivo fue comprobar si un aprendizaje en línea mejora la compresión lectora, desarrollaron un estudio experimental en línea a 76 estudiantes, divididos en dos grupos. Entre sus resultados, identificaron que el grupo experimental al inicio tuvo dificultades para seleccionar tareas; sin embargo, después de la intervención lograron mejores resultados que el grupo que no recibió apoyo. Llegaron a la conclusión de que los estudiantes mejoran su comprensión lectora mediante la tecnología siempre que reciban orientación y apoyo.

Este artículo se relaciona con el estudio debido a que analiza cómo los estudiantes toman sus propias decisiones al seleccionar sus tareas, basándose en el desempeño y en su proceso de aprendizaje, lo cual constituye un aspecto del aprendizaje autorregulado. Además, demuestra que la orientación y el apoyo adecuado fortalece la autonomía en entornos tecnológicos, permitiendo un mejor rendimiento académico.

Jiménez et al. (2026), en su investigación cuyo objetivo fue conocer como la orientación docente influye en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes en las actividades de Lengua y Literatura, emplearon un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo y no experimental, aplicado a estudiantes de básica superior. Entre sus resultados, muestran que, cuando los docentes orientan y apoyan a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, se percibe un nivel alto de aprendizaje autorregulado. Concluyeron que la mediación docente es un elemento fundamental para promover el aprendizaje autorregulado durante las actividades lengua y literatura.

En concordancia con lo expuesto en el artículo, es importante promover estrategias autorregulatorias porque permite al estudiante asumir un rol activo en su propio aprendizaje. En este sentido, cuando los docentes fortalecen el proceso mediante la orientación y el apoyo, se forma a estudiantes más autónomos y reflexivos, capaces de establecer metas en diferentes contextos del aprendizaje.

Tober et al. (2022), realizaron un estudio en Perú, en el cual el objetivo fue demostrar la relación entre las estrategias metacognitivas de lectura y el rendimiento académico de los estudiantes. La investigación se desarrolló bajo un diseño no experimental de corte transversal, con un alcance descriptivo correlacional y una muestra no probabilística de 51 alumnos. Entre sus resultados, mostraron una correlación de Pearson r=0.7025, con lo cual concluyeron que existe una relación alta entre las estrategias metacognitivas de lectura y el rendimiento académico.

En relación con lo planteado en el estudio, es necesario desarrollar estrategias metacognitivas, puesto que permiten a los discentes ser conscientes de la manera en que piensan y aprenden. De esta manera, la metacognición representa un factor esencial para el aprendizaje

autorregulado, puesto que permite a los estudiantes establecer objetivos, monitorias y evaluar sus avances.

2.1.1. Antecedentes Nacionales

Conforme a Jaramillo et al. (2025), realizaron una investigación cuyo objetivo fue determinar la percepción del aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios en procesos de inclusión en Ecuador. El diseño de la investigación fue correlacional, basado en un modelo de ecuaciones estructurales (SEM), de tipo cuantitativo. La muestra estuvo conformada por estudiantes beneficiarios de programas de inclusión educativa. Concluyeron que un mayor nivel de inclusión educativa aporta al desarrollo de habilidades de autorregulación, primordialmente en la planificación y el manejo del tiempo. Los programas orientados a la inclusión de estudiantes con las NEE favorecen un aprendizaje autónomo.

Referente a nuestra investigación, demuestra que la participación de los estudiantes en los programas de inclusión cambia la perspectiva de la educación igualitaria a equitativa, garantizando una educación de calidad. Por tanto, se infiere que fortalecer procesos cognitivos como la metacognición puede contribuir al aprendizaje autorregulado, puesto que ambos constructos están relacionados con la capacidad de reflexionar, planificar y monitorear el propio proceso formativo.

Acorde con Burbano et al. (2021), realizaron un estudio en la ciudad de Quito, cuyo objetivo fue determinar la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de diferentes facultades de la Universidad Central del Ecuador, la investigación adaptó un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo, y contó con una muestra conformada por 150 discentes. Dichos resultados indicaron que existen niveles bajos de autorregulación, por el cual sugirieron impulsar

innovaciones curriculares en la educación superior para favorecer el desarrollo del aprendizaje autorregulado para su formación profesional.

Como afirma Machaín (2024), realizó un estudio sobre ¨La metacognición como herramienta didáctica en el campo formativo de saberes y pensamiento científico¨ cuyo objetivo fue reconocer la importancia de la metacognición en los procesos de enseñanza aprendizaje en el campo formativo de Saberes y Pensamiento Crítico, el cual utilizó un enfoque teórico (revisión bibliográfica). Concluyó que la metacognición una capacidad que se puede desarrollar y fortalecer mediante procesos educativos intencionados, basados en actividades planificadas tanto por el maestro como por el estudiante, lo que contribuye a una mejora en el aprendizaje, resolución de problemas y la compresión de su entorno.

Este estudio se relaciona con la investigación porque destaca la importancia de la metacognición como una herramienta didáctica para que los estudiantes tomen conciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje. Al mencionar que la metacognición puede desarrollarse mediante actividades planificadas respalda la necesidad de investigar su relación con el aprendizaje autorregulado ya que ambas están direccionadas con la planificación el monitoreo y la evaluación.

Según Barandica (2023), en su trabajo de investigación titulado ¨Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en el aprendizaje del inglés: una revisión sistemática en las bases de Scopus, Dialnet y Redalyc¨ tuvo como objetivo seleccionar, analizar y evaluar los hallazgos de las diferentes investigaciones sobre estrategias metacognitivas y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, se basó en 19 artículos de las bases antes mencionadas, por tanto, llego a la conclusión que los procesos metacognitivos en el aprendizaje del inglés orientan

a que los estudiantes no simplemente adquieran conocimiento, sino también desarrollar autonomía, planificar tareas y monitorizar sus errores, lo cual ayuda a su desarrollo integral como persona.

En relación con el artículo, se evidencia que la aplicación estrategias metacognitivas en el aprendizaje de inglés favorece no solo al desarrollo del pensamiento crítico, sino también que promueve habilidades propias del aprendizaje autorregulado, como lo es la planificación de tareas, monitoreo de errores y la autonomía en el proceso de aprendizaje. Al demostrar relación con la metacognición y el aprendizaje autorregulado, el artículo aporta sustento teórico a la presente investigación. Bajo este panorama, los diversos estudios internacionales mencionados anteriormente reconocen la metacognición como un elemento primordial en el aprendizaje, estableciendo una base conceptual que la describe como la habilidad de los educandos para planificar, controlar y evaluar sus procesos cognitivos, favoreciendo así la autonomía en el aprendizaje.

En Ecuador, Martínez y Valencia (2021), analizaron el impacto de las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios, encontrando que una adecuada planificación y monitoreo cognitivo incrementan significativamente el rendimiento académico y la adquisición de competencias. De manera similar, Aguilar et al. (2025), mencionaron que el desarrollo de habilidades metacognitivas en estudiantes de educación superior favorece la consolidación de aprendizajes autónomos y reflexivos, fundamentales para el éxito académico y profesional.

En el ámbito nacional, Aguilar et al. (2025), en su artículo titulado Estrategias Metacognitivas y Desempeño Matemático: Un Estudio en la Unidad Educativa Ignacio de Veintimilla, Olmedo – Loja – Ecuador cuyo objetivo fue determinar estrategias metacognitivas

que mejoren el rendimiento académico en Matemática, identificaron que el aprendizaje sigue siendo tradicional; por lo tanto, mencionaron que es necesario implementar metodologías activas e innovadoras que promuevan la reflexión constante y que se fortalezca el rol del estudiante como protagonista en su formación continua.

En concordancia con el artículo, es de vital importancia que se implementen metodologías activas que mejoren no solo el rendimiento académico, sino también la reflexión y el protagonismo estudiantil; elementos esenciales en el aprendizaje autorregulado. La problemática del estudio de Aguilar et al. (2025), confirma que el aprendizaje tradicional limita el desarrollo de habilidades cognitivas, por lo que respalda teóricamente la importancia de fomentar procesos de autorregulación.

En el contexto ecuatoriano, estas investigaciones han demostrado que una adecuada planificación y monitoreo de las estrategias metacognitivas se asocian con un mayor rendimiento académico en estudiantes de educación básica superior. Del mismo modo, se mencionó que el desarrollo de habilidades metacognitivas favorece el aprendizaje autónomo y reflexivo, lo cual es fundamental para el éxito académico y profesional.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Definiciones de aprendizaje autorregulado

Por un lado, Montagud (2020), señala que uno de los principales referentes en el estudio del aprendizaje autorregulado es Barry Zimmerman, el cual define que este constructo no es una habilidad mental, más bien es un proceso activo del discente en su aprendizaje. Por el contrario, Picón (2024), define el aprendizaje autorregulado como la capacidad de mejorar la forma de aprender, aplicando estrategias como organizar el tiempo, las tareas y establecer metas.

De acuerdo con Ciprés (2023), el aprendizaje autorregulado conduce al estudiante a crear objetivos para alcanzar una meta deseable, siendo capaz de actuar con autonomía y responsabilidad en su aprendizaje. Se trata de un proceso consciente, impulsado por la motivación intrínseca y basado en la autoobservación constante. Por otro lado, González (2020) indica que el aprendizaje autorregulado se desarrolla cuando el aprendiz es autónomo y capaz controlar sus emociones al momento de ejecutar una actividad, demostrando mayor empeño y concentración, lo cual se refleja en su rendimiento académico.

En cambio, Pinto et al. (2022), explican el aprendizaje autorregulado como la competencia que desarrollan los estudiantes para entender y controlar sus propios procesos educativos, ejerciendo un rol activo en la construcción de su conocimiento. Por su parte, Saéz et al. (2021), describen el aprendizaje autorregulado como un proceso mediante el cual el aprendiz planifica, monitorea y evalúa constantemente su aprendizaje a través de las estrategias que adapta en el transcurso durante dicho proceso. Estas habilidades son importantes de desarrollar en los estudiantes desde edades tempranas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.1.1. Modelos de autorregulación del aprendizaje

El modelo cíclico de autorregulación de Barry Zimmerman fue presentado en el año 2000, junto con los procesos que lo componen, aunque posteriormente recibió revisiones en las que se incluyeron nuevos procesos en la fase de ejecución y se detallaron los existentes. El modelo cíclico de Zimmerman está dividido en tres fases: fase de planificación, fase de ejecución y fase de autorreflexión. Panadero y Tapia (2014b, como se citó en Gómez 2024), explican que se trata de un modelo cíclico, puesto que una vez que se termina una actividad, el estudiante tendrá en cuenta el resultado a la hora de llevar a cabo una nueva planificación. Esta

estructura proactiva muestra aquella transformación del aprendizaje de un rol pasivo a un hábito cíclico y estratégico.

La autorregulación del aprendizaje se estructura en tres fases interrelacionadas: planificación, ejecución y autorreflexión. De acuerdo con Vinueza et al. (2025, como se citó en Vega y Castro, 2026), en la fase de planificación, el alumno analiza y entiende la tarea, define objetivos en concordancia con los criterios de evaluación y selecciona las estrategias más pertinentes para alcanzar los logros deseados. En la fase de ejecución, el estudiante desarrolla tarea mientras supervisa su desempeño, evalúa su progreso y aplica estrategias de organización, gestión del tiempo, búsqueda de ayuda y regulación de la motivación.

Finalmente, en la fase de autorreflexión, el aprendiz evalúa los resultados obtenidos mediante un proceso de autoevaluación, en el que compara su desempeño con los objetivos planteados y analiza la influencia como el esfuerzo, la capacidad, el autocontrol y la colaboración en los resultados alcanzados (Vinueza et al., 2025, como se citó en Vega y Castro, 2026)

2.2.1.2. Características del estudiante autorregulado

Por lo tanto, Inzunza et al. (2020), los estudiantes que poseen habilidades de autorregulación académica reflejan una mayor capacidad para adquirir los aprendizajes requeridos en sus estudios, alcanzando mayor conocimiento con menos esfuerzo. Por ello, estos estudiantes son considerados más proactivos, eficaces y con iniciativa para buscar ayuda, lo que facilita el cumplimiento de metas previamente establecidas regulando el esfuerzo de estudio.

De acuerdo con Puya et al. (2021), los individuos que efectivamente tienen un aprendizaje autorregulado aplican estrategias de aprendizaje, formulan metas, objetivos, toman decisiones, se autoevalúan, para comprobar de que el contenido ha sido realmente asimilado, en caso necesario, aplican medidas correctivas para alcanzar lo planteado, esta puesta en acción implica que la persona se convierta en un actor clave en su proceso de aprendizaje y formación, siendo un agente activo y no un mero receptor pasivo de información sino. Esto sugiere que quienes poseen cierto grado de autorregulación pueden enfrentar tanto situaciones cotidianas como desafíos complejos.

2.2.2. Metacognición

La metacognición como concepto teórico, tiene sus raíces en la psicología del desarrollo. Tal como indica (Flavell, 1979, como se citó en Caraballo, 2024, p.5), refiere que, al introducir el concepto de metacognición, se ha transformado la comprensión de cómo las personas comprenden y regulan sus procesos cognitivos. El trabajo del padre de la metacognición ha sentado las bases para explorar cómo los seres humanos son conscientes de los procesos de aprendizaje y el control sobre su mente.

De acuerdo con Goldstein y Calero (2022), la metacognición es definida como aquel proceso cognitivo propio del ser humano, es una habilidad que permite de pensar sobre el pensamiento y por ende al finalizar la respectiva evaluación, para lograr alcanzar a lo largo de la vida objetivos, metas y propósitos. Esto significa que aquella capacidad sugiere claramente que el desarrollo de la metacognición es una forma en que las personas entrenan y aprenden a aprender. Por lo tanto, la metacognición tiene un papel fundamental, ya que, a largo plazo, no

solo genera mejoras en el desempeño, sino que también tiene un impacto positivo en distintos aspectos de los individuos.

Como señala Goleman (1998, como se citó en Martínez, 2023), la acción de pensar va de la mano con las emociones, puesto que aquellas ayudan y mejoran este proceso, además, como resultado, se obtienen pensamientos claros, valor para enfrentarse a los problemas de la vida, sentirse más satisfecho y feliz, comprender mejor a los demás y mantener unas relaciones interpersonales fluidas y armoniosas. Es el concepto que describe la inteligencia emocional como una postura base en la relación intrínseca con la metacognición, donde deben estar enlazadas para que se den acertadamente.

Desde la misma perspectiva de Goleman (1995, como se citó en Zapata, 2021, p. 23), “La capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”. Como se afirma, la inteligencia emocional permite al individuo tomar conciencia de su mundo emocional, como aquellas competencias que le permiten al ser humano identificar, comprender emociones propias y la de los demás, siendo fundamental para la convivencia social.

En cambio, Molina (2024), indica que la metacognición se vincula con procesos psicológicos complejos que permiten mejorar la racionalización, la autorregulación y el funcionamiento cognitivo y conductual. Madruga et al. (2002), cómo se citó en Gandini, 2018), mencionan que la metacognición implica el conocimiento que una persona tiene sobre sus propios procesos y productos cognitivos, así como la supervisión activa y la regulación de estos en función de una meta concreta. Garduño (2025), señala que la metacognición es la capacidad que tiene una persona para analizar y reconocer sus propios procesos de pensamiento, lo cual

permite planificar, supervisar y evaluar la manera en que aprende o resuelve problemas, además de autorregular su desempeño para mejorar la comprensión y los resultados.

2.2.2.1. Fundamentos teóricos de la teoría de Flavell

De acuerdo con García et al. (2024), en psicología cognitiva se emplea el término metacognición para referirse a una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas que una persona lleva a cabo mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y autorregular su propio funcionamiento intelectual. Esto significa que el término de metacognición es fundamental y contundente para cualquier individuo en cualquier ámbito, como señala la psicología cognitiva, también conocida como la psicología del conocer y el entender. Por lo tanto, la metacognición es significativa, permite analizar, reconocer, planificar, monitorear, y evaluar los procesos cognitivos para encajar estrategias, resolver problemas con mayor facilidad y lograr un aprendizaje profundo, duradero y significativo.

Desde esta perspectiva, Memjavad (2025), en la teoría de John Flavell, sostiene que la metacognición se compone de dos dimensiones principales: el conocimiento metacognitivo y la regulación metacognitiva. El conocimiento metacognitivo incluye lo que la persona sabe sobre su propio pensamiento, sobre el pensamiento de los demás y sobre las características de las tareas cognitivas. Comprende tres elementos esenciales: el conocimiento sobre la persona, el conocimiento sobre la tarea y el conocimiento sobre las estrategias.

La regulación metacognitiva (o experiencia metacognitiva) constituye el elemento que impulsa y da movimiento al proceso, están presentes la monitorización y el control de la cognición. Conforme a Palacios (2025), el proceso de regulación metacognitiva se divide en tres

fases, la fase 1 es la etapa de establecer los objetivos y las estrategias para abordar una tarea, la fase 2 consiste en el monitoreo, donde se supervisa el progreso mientras se desarrolla la actividad, permitiendo realizar ajustes en las estrategias si es necesario. Finalmente, la fase 3 corresponde a la evaluación, en la cual ocurre la reflexión sobre los resultados obtenidos, lo que ayuda a mejorar futuros enfoques.

2.2.2.2. Principios de la metacognición

La metacognición se fundamenta en principios derivados principalmente de los planteamientos de Flavell (1985; 1987; 1979) y del desarrollo de la psicología cognitiva

Principio de conciencia del propio pensamiento

De acuerdo con Flavell (1979). Establece que la metacognición comienza cuando el individuo reconoce que posee procesos mentales observables y analizables. Esta conciencia permite identificar cómo se aprende, cuáles son las limitaciones y qué estrategias favorecen el rendimiento.

Principio de planificación de la actividad cognitiva

En palabras de Flavell (1985) explica que la planificación consiste en anticipar, organizar y estructurar la acción mental. Implica seleccionar estrategias adecuadas, establecer metas y prever dificultades antes de iniciar una tarea.

Principio de monitoreo y supervisión continua

Según Brown (1987) señala que el monitoreo es un proceso activo mediante el cual se revisa la comprensión, se controla la atención y se verifica la eficacia de las estrategias aplicadas, permitiendo detectar errores y realizar ajustes oportunos.

Principio de regulación adaptativa

Como mencionan Paris y Winograd (1990) la regulación adaptativa implica ajustar las estrategias cognitivas según las demandas de la tarea, lo que permite modificar métodos, ritmo y enfoques según sea necesario.

Tabla 1

Matriz de operacionalización de las Variables

Objetivos específicos	**Variables**	**Categorías (Temas)**	**Sub Categorías**	**Categorías de análisis**	**Ítems**	**Técnica e instrumento mixto**
Objetivo (1) Identificar las principales características del aprendizaje autorregulado en los estudiantes del subnivel de básica superior en el área de Lengua y Literatura	**Dependiente** Aprendizaje autorregulado	Modelo cíclico	*Fase de planificación *Fase de ejecución. *Fase de autorreflexión	Motivación. Auto observación, autocontrol	Estudiantes del 1 al 23	Encuesta/ Cuestionario de ARATEX-R
		Estrategias de aprendizaje	*Cognitivas *Metacognitivas	Organización de ideas, parafraseo en textos.		
Objetivo (2) Describir las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes del subnivel de básica superior en el área de Lengua y Literatura.	**Independiente** Metacognición	Conocimiento metacognitivo	Conocimiento de la tarea estrategia	1. Percepción del aprendizaje del estudiante 2. Planificación de la tarea 3. Monitoreo durante la actividad. 4. Evaluación y corrección 5. Dificultades, persistencia y apoyos 6.Sugerencias para fortalecer la autonomía del aprendizaje	1.- Desde su experiencia, ¿cómo describiría la manera en que sus estudiantes aprenden en el área de Lengua y Literatura? 2. - ¿De qué manera evidencian sus estudiantes que planifican sus actividades de lectura, escritura o análisis textual antes de iniciar una tarea en el área de Lengua y Literatura? 3.- ¿Qué comportamientos observa en sus estudiantes para verificar si están comprendiendo, corrigiendo errores o ajustando estrategias mientras realizan una actividad? 4.- ¿Cómo evidencian sus estudiantes procesos de revisión, autoevaluación o	Encuesta/ Cuestionario de ARATEX-R Entrevista/ Lista de preguntas
		Regulación metacognitiva	Planificación, Monitoreo Evaluación			

					corrección antes de finalizar una actividad en Lengua y Literatura? 5.- ¿Cuáles considera que son las principales dificultades que enfrentan sus estudiantes en el área y qué apoyos o estrategias utilizan para superarlas? 6.- ¿Qué estrategias pedagógicas considera necesarias para fortalecer la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en Lengua y Literatura?	
Objetivo (3) Caracterizar las dificultades que presentan los estudiantes en la aplicación de procesos metacognitivos y de aprendizaje autorregulado durante el desarrollo de las actividades del área de Lengua y Literatura.		Barreras del aprendizaje	*Factores intrínsecos *Factores extrínsecos	Planificación Monitoreo Control y persistencia Búsqueda de apoyo Evaluación Gestión del ambiente	Definen una forma de iniciar el trabajo. Verifican si están comprendiendo el texto o la explicación. Mantienen la atención durante la actividad. Aprovechan la retroalimentación recibida. Revisan el trabajo antes de entregarlo. Organizan el espacio y los recursos de trabajo.	Observación/ ficha de observación Entrevista/ lista de preguntas.

CAPÍTULO III

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

Por su naturaleza, el estudio correspondió a una investigación de campo y de alcance descriptivo, ya que la información se obtuvo directamente en el contexto educativo donde ocurrió el hecho analizado y se buscó caracterizar el fenómeno estudiado en el aula y las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes del subnivel de básica superior en el área de Lengua y Literatura. La investigación de campo según Hernadez Sampieri et al. (2014), resulta pertinente cuando se pretende observar los comportamientos, prácticas y estrategias en su ambiente natural, sin descontextualizarlos ni reducirlos a situaciones artificiales. En este caso, interesa examinar cómo se manifiestan los procesos metacognitivos y autorregulatorios durante las actividades habituales de comprensión, producción textual, análisis literario, estudio y trabajo autónomo.

De igual manera, se trata de una investigación de alcance descriptivo, porque busca identificar las principales características del aprendizaje autorregulado en los estudiantes de octavo año del subnivel de básica superior en el área de Lengua y Literatura, además de describir las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes de octavo año paralelo “E” del subnivel de básica superior en el área de Lengua y Literatura, de igual manera caracterizar las dificultades que presentan los estudiantes para aplicar procesos metacognitivos y de autorregulación del aprendizaje en el área de Lengua y Literatura, tal cual como se presenten los hechos (Hernadez Sampieri et al. 2014, p. 20).

3.2. Diseño de investigación

El diseño es no experimental, puesto que las variables y categorías de estudio no han sido manipuladas deliberadamente por los investigadores. En su lugar, se observaron tal como se presentaron en la realidad escolar, en correspondencia con la orientación metodológica descrita por Hernández et al. (2014), para los estudios en los que los fenómenos se analizan en su contexto natural. Además, el estudio se adoptó como un diseño no experimental, transversal y mixto concurrente con predominio cuantitativo.

Esto significa que la observación, la entrevista y la aplicación de la escala se desarrollaron dentro de una misma fase de trabajo de campo, y posteriormente sus resultados se integraron mediante triangulación. La prioridad cuantitativa se justificó porque la metacognición y el aprendizaje autorregulado constituyen variables que pueden ser medidas mediante instrumentos estandarizados, permitiendo obtener información objetiva sobre su comportamiento y establecer tendencias en la población estudiada. El componente cualitativo, por su parte, permitió complementar y enriquecer la interpretación de los resultados cuantitativos mediante el análisis de las percepciones, comportamientos y experiencias observadas durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje y las respuestas obtenidas de la entrevista realizada a la docente del área.

3.3. Enfoque de investigación

El estudio se desarrolló desde un enfoque mixto. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), plantean que este enfoque integra datos cuantitativos y cualitativos en un mismo proceso de investigación con el fin de ampliar el alcance explicativo e interpretativo del fenómeno estudiado. En esta tesis, el enfoque mixto es pertinente porque las tendencias entre

metacognición y aprendizaje autorregulado involucra dimensiones observables, discursivas y medibles.

La dimensión cualitativa permitió analizar cómo los estudiantes planifican sus actividades, cómo se dan cuenta de sus errores, qué hacen cuando no comprenden un texto, de qué modo controlan su atención, cómo evalúan sus resultados y qué apoyos consideran más útiles para aprender. Esta parte se trabajó fundamentalmente mediante la observación y la entrevista. La dimensión cuantitativa se centró en medir aspectos del aprendizaje autorregulado a partir de la aplicación de la escala ARATEX-R. Su función no es establecer relaciones causales, sino describir patrones de autorregulación vinculados al aprendizaje a partir de textos y aportar evidencias complementarias para el análisis integrado del problema. De este modo, la combinación de enfoques permitió relacionar lo que los estudiantes hacen, lo que dicen que hacen y lo que reflejan sus respuestas en un instrumento validado.

3.4. Técnicas de investigación

Observación

Para estudiar el proceso de metacognición se parte de la observación, entendida como procedimiento fundamental de acercamiento al fenómeno en su forma natural. Hernández Sampieri et al. (2014), destacan que, en la investigación cualitativa, la observación permite adentrarse en profundidad en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente sobre los sucesos, eventos e interacciones.

En esta investigación, la observación ha sido decisiva porque la metacognición no se expresa solamente en lo que el estudiante verbaliza, sino también en conductas concretas: revisar

instrucciones antes de responder, subrayar ideas principales, detectar errores, corregir estrategias, pedir aclaraciones, reorganizar el tiempo o evaluar el resultado de una tarea.

Esta técnica se llevó a cabo en el campo natural del aula de octavo grado en la asignatura de Lengua y Literatura, cuando se realizaban las actividades escolares. Tuvo un carácter no participante y se orientó mediante una ficha de observación elaborada para la investigación. Dicha ficha registró, entre otros aspectos: a) planificación de la tarea, b) monitoreo de la comprensión y del desempeño, c) uso de estrategias para resolver dificultades, d) autoevaluación del resultado, e) búsqueda de apoyo cuando aparece un problema y f) control del ambiente o de los recursos de estudio. La ficha o guía de observación combinó indicadores previamente definidos con un espacio para notas de campo, con la finalidad de no perder matices del comportamiento estudiantil. De este modo, se obtuvo información sistemática y, al mismo tiempo, abierta a la emergencia de hechos relevantes no previstos inicialmente.

Entrevista

Luego de la observación, se utilizó la entrevista para profundizar en aquellos aspectos que requieran una comprensión integral. La entrevista es especialmente útil cuando se necesita acceder a percepciones, razonamientos, valoraciones y experiencias que no siempre son visibles en la conducta externa. Por su parte, Hernández Sampieri et al. (2014) mencionan que las entrevistas cualitativas tienen un carácter flexible y abierto, permitiendo que el participante exprese con mayor amplitud sus experiencias y vivencias.

Como instrumento se elaboró una lista de preguntas organizada en bloques temáticos vinculados con los objetivos específicos de la tesis. Los bloques previstos serán los siguientes: 1) percepción del propio aprendizaje del estudiante; 2) planificación de la tarea; 3) monitoreo

durante la actividad; 4) evaluación y corrección; 5) dificultades, persistencias y apoyo; y 6) sugerencias para fortalecer la autonomía del aprendizaje. La guía no se redujo a un listado rígido de preguntas, sino que contenía preguntas orientadoras para favorecer la profundización, este formato permitió mantener la coherencia temática del instrumento sin impedir la emergencia de respuestas significativas. **Ver tabla 2**

Tabla 2

Bloques sugeridos para la guía de entrevista

Bloque	Categoría central	Propósito
1	Percepción del aprendizaje del estudiante.	Conocer la percepción del docente sobre el aprendizaje de sus estudiantes.
2	Planificación	Identificar cómo los estudiantes planifican sus actividades de aprendizaje.
3	Monitoreo	Explorar cómo los estudiantes supervisan su aprendizaje durante las actividades.
4	Evaluación	Identificar cómo los estudiantes revisan y corrigen sus trabajos.
5	Dificultades y apoyos	Conocer las dificultades y apoyos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes.
6	Sugerencias	Recoger propuestas para fortalecer la autonomía del aprendizaje.

Nota. Organización temática por bloques de la guía de entrevista aplicada a la docente, detallando la categoría central explorada en cada sección y su propósito específico en el análisis.

Fuente: elaborado por Espinal Pierina y Morán Diego (2026)

Escala ARATEX-R

Para medir lo relativo al aprendizaje autorregulado se aplicó la Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). Este instrumento se sustenta en la tradición de estudios sobre autorregulación del aprendizaje vinculada al trabajo con textos y constituye una herramienta pertinente para el campo de Lengua y Literatura, donde la comprensión, la producción escrita, la planificación, la revisión y la reflexión sobre el propio desempeño son dimensiones especialmente relevantes.

El antecedente de la escala se encuentra en la versión experimental ARATEX presentada por Solano Pizarro, González-Pienda, González-Pumariega Solís y Núñez Pérez (2004), diseñada para informar sobre la situación real de los estudiantes en relación con la autorregulación de la comprensión lectora. Posteriormente, Núñez et al (2015) analizaron la validez estructural de una versión revisada, denominada ARATEX-R. De acuerdo con dichos autores, los análisis factoriales confirmatorios respaldaron una versión reducida con estructura jerárquica organizada por áreas o dimensiones de cognición, motivación, planificación, evaluación y gestión del ambiente junto con un factor general de autorregulación de segundo orden. A estos ítems para esta investigación, se les asoció una escala tipo Likert de cinco puntos.

En esta investigación, la ARATEX-R se empleó como instrumento cuantitativo de apoyo para describir tendencias de autorregulación en el grupo estudiado. Su aplicación permitió identificar áreas de mayor fortaleza y de mayor necesidad de acompañamiento, particularmente en lo relacionado con la planificación del estudio, el control de la comprensión, la persistencia ante la dificultad, la revisión de lo realizado y la organización del ambiente de aprendizaje. Por esta razón y como los estudiantes pertenecen al subnivel de básica superior, su aplicación

definitiva ha sido tal como se validó, procurando no alterar la estructura esencial del instrumento.

Ver tabla 3

Tabla 3

Criterios de elaboración de los instrumentos

Objetivo específico	**Categoría central**	**Técnica**	**Producto esperado**
Identificar las principales características del aprendizaje autorregulado.	Planificación, control, persistencia, organización del trabajo y autoevaluación.	Encuesta	Descripción de rasgos autorregulatorios predominantes.
Describir las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes.	Conciencia de comprensión, monitoreo, corrección, uso de estrategias y toma de decisiones.	Encuesta+ entrevista	Caracterización de estrategias metacognitivas en situaciones reales de aula.
Caracterizar las dificultades que presentan los estudiantes para aplicar procesos metacognitivos y aprendizaje autorregulado durante el desarrollo de actividades del área de Lengua y Literatura.	Dificultades en la planificación, monitoreo, control, autoevaluación, conciencia de comprensión, regulación de estrategias y toma de decisiones durante el aprendizaje en Lengua y Literatura.	Observación + Entrevista	Caracterización de las dificultades en la aplicación de procesos metacognitivos que inciden en el aprendizaje autorregulado en situaciones reales del aula.

Nota. Alineación metodológica entre los objetivos específicos del estudio, las categorías analíticas abordadas y las técnicas aplicadas para la obtención de los productos esperados en la investigación.

Fuente: elaborado por Espinal Pierina y Morán Diego (2026).

Instrumentos de investigación

En coherencia con las técnicas seleccionadas, los instrumentos de investigación serán los siguientes:

1. Ficha de observación: Se utilizó un instrumento para registrar comportamientos vinculados con los procesos metacognitivos observables en los estudiantes. Incluye dimensiones, indicadores, niveles o frecuencias de manifestación y un espacio para notas de campo.

2. Lista de preguntas: Se diseñó una lista de preguntas, el cual contiene bloques temáticos y preguntas orientadoras dirigidas al personal docente, con la finalidad de profundizar las vivencias y las experiencias con respecto al desempeño de los estudiantes desde la perspectiva docente.

3. Cuestionario de ARATEX-R: Fue utilizado como instrumento estandarizado dentro del enfoque cuantitativo de la investigación, tomando como referencia la versión empleada por Núñez et al. (2015), vinculada a la evaluación del aprendizaje autorregulado a partir de textos.

Ver tabla 4

Tabla 4

Síntesis de técnicas, instrumentos y finalidad

Técnica	Instrumento	Finalidad en la tesis
Observación	Ficha de observación	Registrar manifestaciones metacognitivas en el contexto natural del aula.
Entrevista	Lista de preguntas	Profundizar en percepciones, decisiones y significados del aprendizaje.
Encuesta	Cuestionario de ARATEX – R	Describir tendencias del aprendizaje autorregulado a partir de textos.

Nota. Resumen metodológico que vincula cada técnica de recolección de datos con su respectivo instrumento y su propósito analítico específico dentro de la investigación.

Fuente: elaborado por Espinal Pierina y Morán Diego (2026).

Criterios de inclusión y exclusión

Se consideraron como criterios de inclusión: a) estar legalmente matriculado en octavo grado de básica superior en la institución seleccionada durante el periodo lectivo 2026–2027; b) asistir al área de Lengua y Literatura en el momento de la recolección de datos; c) contar con asentimiento del estudiante; y d) manifestar disposición para participar en las técnicas e instrumentos del estudio.

Serán criterios de exclusión: a) ausencia reiterada durante las fases de observación o aplicación de instrumentos; b) falta de desistimiento voluntario; c) respuestas incompletas en la escala que impidan su procesamiento; y d) situaciones particulares que, por recomendación institucional o familiar, hagan inconveniente la participación del estudiante por razones de protección.

Población de la investigación

La población estuvo conformada por 26 estudiantes matriculados en el octavo grado paralelo “E” del subnivel de básica superior de la Institución Educativa “Alm. Alfredo Poveda”, parroquia José Luis Tamayo, cantón Salinas, provincia de Santa Elena, durante el periodo lectivo 2026–2027 y 1 docente titular en relación con el área de Lengua y Literatura. Hernández Sampieri et al. (2014), definen la población como el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones; en este estudio, dichas especificaciones están dadas por el nivel educativo, la institución, el periodo lectivo y el área de conocimiento seleccionada. **Ver tabla 5**

Tabla 5

Distribución de la población

Población	Curso	N° Participantes
Estudiantes	Octavo “E”	26
Docente	Octavo “E”	1
Total		27

Nota. Información correspondiente al total de la población objeto de estudio, conformada por los estudiantes y la docente del curso Octavo «E».

Fuente: elaborado por Espinal Pierina y Morán Diego (2026).

Muestra de la Investigación

De acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión establecidos para la investigación, la muestra quedó conformada por el 100% distribuidas en 26 estudiantes y 1 docente del área, quienes cumplieron con las características definidas para participar en el estudio. La selección de los participantes garantizó la pertinencia de la información recolectada y permitió el desarrollo de las fases cuantitativa y cualitativa del enfoque mixto.

La muestra para el componente cuantitativo, y siempre que las condiciones institucionales lo permitan, se trabajó con la totalidad accesible, es decir, con todos los estudiantes del octavo grado paralelo “E” del subnivel de básica superior disponibles y autorizados para responder la ARATEX-R. Esta decisión fortalecerá la representatividad descriptiva de los resultados dentro de la institución. Para el componente cualitativo se utilizó una muestra intencional. La muestra quedó conformada por 26 estudiantes y la docente del área, quienes cumplieron con las características definidas para participar en el estudio. **Ver tabla 6**

Tabla 6

Características de la muestra

Muestra	**Curso**	**N° Participantes**
Estudiantes	Octavo “E”	26
Docente	Octavo “E”	1
Total		27

Nota. Distribución del número de participantes que integran la muestra del estudio, correspondientes al grupo de estudiantes y a la docente del paralelo Octavo «E».

Fuente: elaborado por Espinal Pierina y Morán Diego (2026).

3.5. Procedimiento para la recolección de la información

El desarrollo empírico de la investigación se organizó en varias fases sucesivas:

En una primera fase se gestionaron los permisos institucionales y éticos para el ingreso a la escuela y para el trabajo con estudiantes de básica superior. Se le dio a conocer a la docente del área de Lengua y Literatura y a los estudiantes cuál era la finalidad del estudio.

Durante la segunda fase se llevó a cabo la observación en la hora de Lengua y Literatura, donde se asentaron evidencias sobre aquellas conductas metacognitivas y de autorregulación, dichas actividades relacionadas con el trabajo en textos, consignas, producción escrita actividades de comprensión. La observación proporcionó una primera lectura situada del fenómeno.

En una tercera fase se aplicó la escala ARATEX-R a los estudiantes autorizados. Los datos obtenidos sirvieron para describir niveles relativos y perfiles de autorregulación del aprendizaje a partir de textos dentro de la población estudiada.

En la cuarta fase se realizó el conversatorio correspondiente con la docente de área y se aplicó la entrevista.

Finalmente, en una quinta fase se integran los resultados cualitativos y cuantitativos mediante triangulación, con el propósito de construir una interpretación global y aumentar la credibilidad y validez del estudio.

Plan de análisis de los datos

La información recabada de los instrumentos de observación y la entrevista se estructuró a partir de categorías vinculadas con los objetivos de la investigación, entre ellas: características del aprendizaje autorregulado, estrategias metacognitivas y dificultades para aplicar procesos autorregulatorios y metacognitivos. Estas categorías abarcaron subcategorías como la planificación, monitoreo, control, evaluación, organización del ambiente. En el proceso se consideró incorporar posiblemente categorías emergentes, en caso si la información obtenida no refleje los datos que se tenían previstos al inicio de la investigación.

Los registros de la observación y la transcripción del contenido de la entrevista fueron examinados mediante la lectura comprensiva, codificación temática, agrupación por recurrencias y elaboración de matrices para su interpretación. Con la finalidad de identificar aspectos que ayuden a comprender como se integra la metacognición en el salón de clase y en las actividades autónomas de los discentes.

En el componente cuantitativo, los datos de la ARATEX-R se organizan en una base de datos para su procesamiento mediante estadística descriptiva. Se calcularon frecuencias, porcentajes, medias y, medidas de dispersión para cada dimensión y para el resultado global del

instrumento. También se elaboran tablas y gráficos que facilitan la visualización de tendencias por curso o por grupos de interés, siempre que la información institucional disponible lo permitió y que ello no comprometa la confidencialidad de los participantes.

El proceso de integración final se fundamentó en la triangulación metodológica que consistió en el contraste sistemático de: a) los registros de observación áulica, b) lo expresado por la docente en la entrevista y c) los datos cuantitativos derivados de la escala de autorregulación. Esta aproximación permitió capturar aquella relación entre la metacognición y el aprendizaje autorregulado, no solo con números, sino ver lo que realmente pasa en el aula de Lengua y Literatura. Los resultados de este análisis se muestran en la siguiente parte del trabajo.

3.6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.6.1. Resultados del cuestionario ARATEX-R

Resultado global y comportamiento por dimensiones

En el grupo analizado, se observó que el promedio global del ARATEX-R fue de 3.928 (DE = 0.651), valor que se ubica en un nivel alto de aprendizaje autorregulado percibido. La mediana global fue 4.000, el valor mínimo 2.609 y el máximo 4.913. En términos generales, el grupo reportó una autopercepción favorable del uso de estrategias de autorregulación durante el trabajo con textos, aunque con diferencias internas entre dimensiones. **Ver Tabla 7**

Tabla 7

Estadísticos descriptivos por dimensión del ARATEX-R

Dimensión	Ítems	Media	DE	Nivel	Alfa
Gestión del contexto	2, 16	4.333	0.761	Muy alto	0.138
Gestión de la motivación	1, 3, 8, 11, 15	4.058	0.723	Alto	0.704
Evaluación de la comprensión	4, 5, 10, 13, 22	3.900	0.720	Alto	0.684
Planificación	6, 7, 9, 12, 14, 23	3.812	0.867	Alto	0.808
Gestión de la cognición	17, 18, 19, 20, 21	3.800	0.824	Alto	0.736

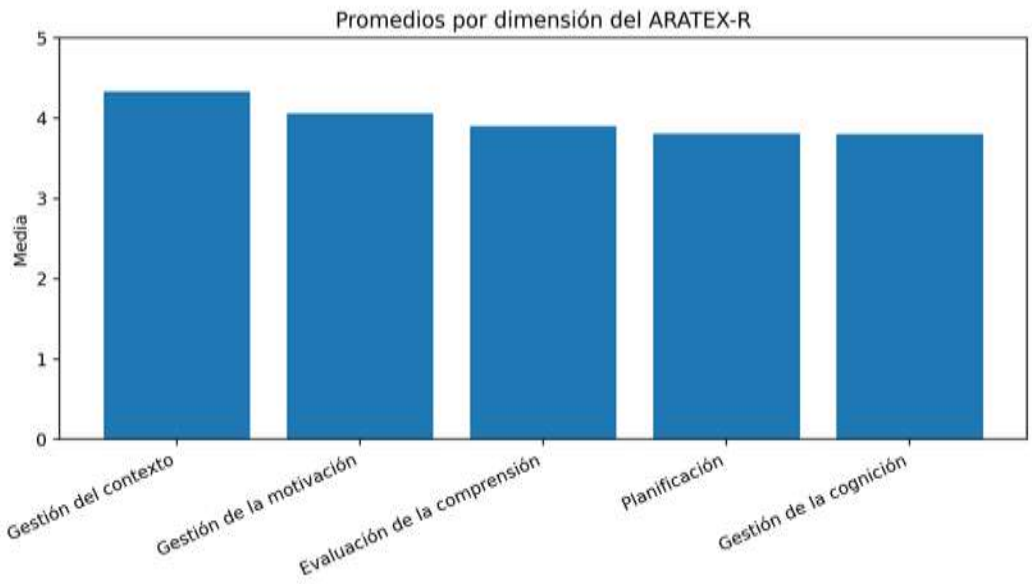
Nota. DE = Desviación estándar; Alfa = Coeficiente de consistencia interna de Cronbach. La escala de respuesta para los ítems varía de 1 a 5. El nivel categórico se determina según la puntuación media obtenida en cada dimensión del cuestionario ARATEX-R.

Fuente: elaborado por Espinal Pierina y Morán Diego (2026).

El cuestionario utilizado contó con 23 ítems, el mismo que tuvo una tasa de fiabilidad de 0.908 en alfa de Cronbach, lo que demostró consistencia interna y que todas las preguntas van en la misma dirección, sin embargo, este cálculo no reemplaza la validación original del instrumento. **Ver Figura 1**

Figura 1

Promedios por dimensión del ARATEX-R



Fuente: elaborado por Espinal Pierina y Morán Diego (2026).

La dimensión con mayor puntuación fue gestión del contexto (M = 4.333), ubicada en nivel muy alto. Esto sugiere que, dentro de la autopercepción estudiantil, la preparación de materiales y el control de las condiciones del ambiente de estudio aparecen como fortalezas relativamente consolidadas. Le siguieron gestión de la motivación (M = 4.058), evaluación de la comprensión (M = 3.900), planificación (M = 3.812) y gestión de la cognición (M = 3.800). Aunque estas cuatro dimensiones permanecen en nivel alto, los promedios muestran que las operaciones cognitivas de elaboración, integración de ideas y regulación fina de la tarea todavía ofrecen mayor margen de fortalecimiento.

Hallazgos vinculados con el objetivo específico 1

El primer objetivo específico buscó identificar las principales características del aprendizaje autorregulado de los estudiantes del subnivel de básica superior en Lengua y Literatura. Al revisar cómo se desarrolla la autorregulación en los estudiantes en cada área, queda evidenciado que cada uno de ellos tiene diferentes tipos de habilidades. Los educandos reportan niveles altos con condiciones externas, en cambio con condiciones internas existen falencias.

Los estudiantes presentan puntos fuertes y débiles simultáneamente, es decir, no son buenos ni malos; desde una vista general, en la autorregulación se le llamaría perfil mixto. Esto indica que no es favorable realizar intervenciones generales, en este caso se necesita el uso de estrategias específicas a las dimensiones más débiles, utilizando como apoyo las fortalezas existentes. El hecho de que todas las dimensiones se ubiquen entre alto y muy alto no implica un desempeño óptimo en cada microproceso. Más bien muestra que el grupo cuenta con una base

funcional de autorregulación, aunque todavía necesita apoyo explícito para fortalecer decisiones metacognitivas complejas durante la lectura, la escritura y el análisis textual.

Hallazgos vinculados con el objetivo específico 2

El segundo objetivo específico se orientó a describir las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes. Para ello resultó útil revisar los ítems con mayor y menor puntuación media, pues esos extremos permiten reconocer qué acciones son más frecuentes y cuáles requieren mayor acompañamiento pedagógico. **Ver Tabla 8**

Tabla 8

Ítems con mayor y menor puntuación media

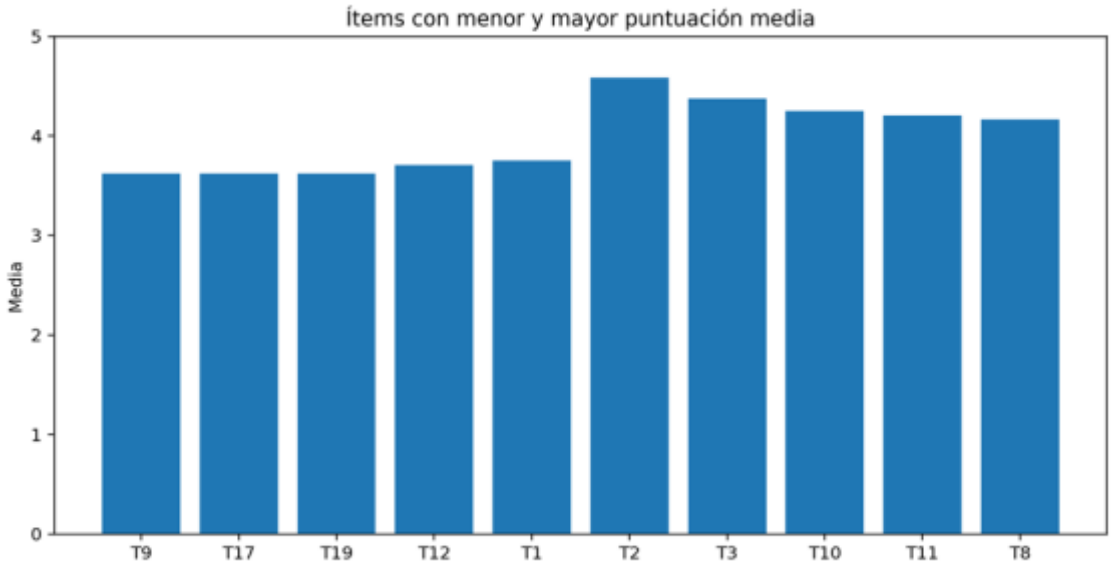
Grupo	Ítem	Dimensión	Media	Interpretación breve
Necesidad de fortalecimiento	T9	Planificación	3.625	Planifica el tiempo total y por actividades.
Necesidad de fortalecimiento	T17	Gestión de la cognición	3.625	Aclara oraciones o segmentos difíciles.
Necesidad de fortalecimiento	T19	Gestión de la cognición	3.625	Identifica las ideas principales del texto.
Necesidad de fortalecimiento	T12	Planificación	3.708	Revisa y ajusta la planificación temporal.
Necesidad de fortalecimiento	T1	Gestión de la motivación	3.750	Se autoincentiva antes de iniciar una tarea aburrida.
Fortaleza relativa	T2	Gestión del contexto	4.583	Dispone del material necesario antes de estudiar.
Fortaleza relativa	T3	Gestión de la motivación	4.375	Se motiva recordando que el aprendizaje depende del esfuerzo.
Fortaleza relativa	T10	Evaluación de la comprensión	4.250	Detecta problemas de comprensión mientras lee.
Fortaleza relativa	T11	Gestión de la motivación	4.208	Regula el desánimo ante la dificultad.
Fortaleza relativa	T8	Gestión de la motivación	4.167	Encuentra motivos para estudiar textos poco atractivos.

Nota. Se presentan cinco fortalezas relativas y cinco necesidades de fortalecimiento según la media obtenida por ítem.

Fuente: elaborado por Espinal Pierina y Morán Diego (2026).

Figura 2

Ítems con menor y mayor puntuación media



Fuente: elaborado por Espinal Pierina y Morán Diego (2026).

Entre las fortalezas relativas destacan el ítem 2, asociado a disponer previamente del material necesario para estudiar; el ítem 3, referido a la autoinstrucción motivacional basada en el esfuerzo personal; el ítem 10, relacionado con detectar problemas de comprensión durante la lectura; el ítem 11, que alude a regular el desánimo frente a la dificultad; y el ítem 8, vinculado con la capacidad de encontrar motivos para estudiar incluso cuando el texto no parece interesante. Estas respuestas sugieren que los estudiantes reportaron cierta competencia para sostener la tarea, detectar dificultades y prepararse para trabajar con textos.

Por otro lado, los valores más bajos se observan en el ítem 9, relativo a la planificación detallada del tiempo de estudio; en los ítems 17 y 19, asociados a la clarificación del significado de oraciones relevantes ya la identificación de ideas principales del texto; en el ítem 12, referido a la revisión y ajuste de la planificación temporal durante el estudio; y en el ítem 1, que implica la autogeneración de incentivos antes de iniciar una tarea percibida como poco motivadora. En términos sintéticos, las debilidades relativas se concentran en dos dominios: la regulación temporal de la tarea y la profundización cognitiva de la comprensión textual.

A partir del área de Lengua y Literatura, este hallazgo resulta crucial y significativo, dado que en conjunto estas actividades representan procesos centrales para la lectura comprensiva y para la producción escrita reflexiva. La literatura reciente confirmó que las estrategias metacognitivas de planificación, monitoreo y autoevaluación favorecen la comprensión lectora cuando se enseñan de modo explícito y contextualizado (Kan et al., 2024; Ortega-Ruipérez, 2022; Ortega-Ruipérez et al., 2024).

3.6.2. Análisis de las observaciones de aula

Las observaciones se realizaron en actividades auténticas de Lengua y Literatura en octavo grado “E”. La primera correspondió a la resolución de consignas; la segunda y tercera se centraron en producción escrita. En cada clase observada se evaluaron seis dimensiones observables del aprendizaje autorregulado:

1.- Planificación

2.- Monitoreo

3.- Control y persistencia

4.- Búsqueda de apoyo

5.- Evaluación

6.- Gestión del ambiente

Ver Tabla 9

Tabla 9

Promedios por dimensión en las observaciones de aula

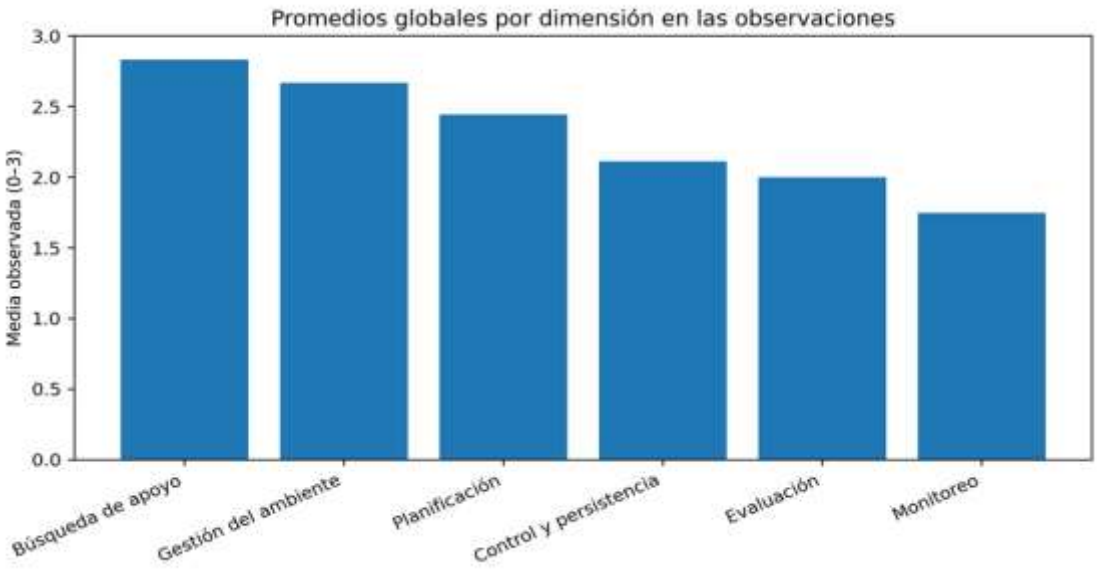
Dimensión	Resolución de consignas 18/06	Producción escrita 18/06	Producción escrita 30/06	Promedio global
Planificación	2.667	1.667	3.000	2.444
Monitoreo	2.333	1.000	1.667	1.750
Control y persistencia	1.333	2.667	2.333	2.111
Búsqueda de apoyo	3.000	2.500	3.000	2.833
Evaluación	2.000	1.500	2.500	2.000
Gestión del ambiente	2.000	3.000	3.000	2.667

Nota. Los promedios se calcularon excluyendo el indicador registrado como N/A en la segunda observación. La escala utilizada fue 0–3.

Fuente: elaborado por Espinal Pierina y Morán Diego (2026)

Figura 3

Promedios globales por dimensión en las observaciones



Fuente: elaborado por Espinal Pierina y Morán Diego (2026).

En términos generales, las observaciones realizadas registraron un promedio global de 2.27 sobre 3, por tanto, se infiere una presencia frecuente de conductas asociadas al aprendizaje autorregulado, sin embargo, no se muestran de manera completamente autónoma. La categoría con promedio alto correspondió a la búsqueda de apoyo (M = 2.83), seguida por la gestión del ambiente (M = 2.67) y planificación (M = 2.44). Las dimensiones con menor puntuación fueron monitoreo (M = 1.75) y evaluación (M = 2.00), justamente aquellas que demandan mayor conciencia metacognitiva durante y después de la actividad.

Primera observación: resolución de consignas, 18 de junio de 2026.

La actividad evidenció una comprensión inicial sólida de la consigna y acuerdos grupales para comenzar el trabajo. La planificación alcanzó un promedio alto (M = 2.67), mientras que la dimensión de monitoreo obtuvo un nivel frecuente (M=2.33). Debido a la falta de libros en algunos estudiantes afectó el desarrollo de las actividades. La dimensión de control y persistencia obtuvo (M= 1.33), reflejando una menor frecuencia por lo que los estudiantes necesitan un

llamado de atención por parte de la docente para retomar el control de las actividades. No se evidenció iniciativas para emplear estrategias alternativas cuando se les dificultaba alguna actividad.

Segunda observación: producción escrita, 18 de junio de 2026.

La actividad se desarrolló a partir de la copia de contenidos del pizarrón, pero la organización de los materiales, el manejo del espacio y la administración del tiempo alcanzaron niveles elevados, no obstante, la fase de planificación reflexiva fue baja (M=1.67) y el monitoreo alcanzó un promedio bajo (M=1.00). Frente a los errores, algunos estudiantes optaban arrancar la hoja y volver a empezar la actividad, esto demuestra una corrección mecánica más que proceso metacognitivo. La evaluación del objetivo de la actividad fue el punto más débil (M = 1.50), especialmente porque no se observaron preguntas propias, criterios de mejora ni reflexión sobre el contenido.

Tercera observación: producción escrita, 30 de junio de 2026.

La planificación mejoró de forma clara (M = 3.00), así como la organización del ambiente (M = 3.00) y la búsqueda de apoyo (M = 3.00). No obstante, el monitoreo se mantuvo en un nivel medio-bajo (M = 1.67) porque los estudiantes continuaron supeditados a la estructura del pizarrón y al dictado verbal.

La revisión se daba frecuentemente, pero era más mecánico y no aplicaban alguna autoevaluación para hacer un aprendizaje más significativo.

Síntesis interpretativa

El análisis de las observaciones indica que los estudiantes si desarrollan aspectos autorregulatorios cuando las actividades presentan indicaciones bien estructuradas, cuando reciben feedback o disponen apoyo de sus compañeros. A pesar de ello, una parte importante de los discentes dependen de la orientación docente. Por su parte, la metacognición solo se observa como un proceso en desarrollo, en el cual los estudiantes revisan, copian, preguntan y corrigen, sin embargo, aún presentan dudas al momento de accionar completamente por ellos mismo. En consonancia con ello, Dörrenbächer y Ortega et al. (2024), destacan la importancia de los andamiajes para fortalecer las estrategias de aprendizaje a través de orientaciones externas hacia recursos autónomos.

3.6.3. Análisis de la entrevista a la docente

Conversar con la docente del área ayudó a comprender de mejor manera los resultados del cuestionario y las observaciones. Según su testimonio, los estudiantes cuentan con un proceso de aprendizaje de tres ejes: exposición clara de contenidos, participación del alumnado y el abordaje preciso de los temas de clase. El rol de la docente es pilar fundamental, es decir la profesora es pieza clave para llevar a cabo todo el proceso de aprendizaje, queda en evidencia lo que ella hace y lo que realmente sucede en el aula.

Tabla 10

Codificación temática de la entrevista docente

Categoría temática	Evidencia de la entrevista	Interpretación
Forma de aprendizaje	Aprenden mediante explicación, participación y claridad del tema.	Predomina una mediación docente explícita que facilita la entrada a la tarea.
Planificación de tareas	Antes de iniciar, se habla del tema; la docente lee y formula preguntas.	La planificación existe, pero nace sobre todo desde la orientación del docente.

Monitoreo de la comprensión	Aparecen dudas y desorientación; la docente dialoga y ajusta estrategias.	El monitoreo se activa ante la duda, más que como hábito autónomo permanente.
Revisión y corrección	La docente solicita una última corrección antes de entregar; los estudiantes piden explicaciones breves.	La evaluación se entiende principalmente como corrección final, no siempre como autorreflexión.
Dificultades principales	Falta de material, especialmente libros, para continuar lecturas y actividades.	La carencia de recursos afecta la continuidad de lectura y la autonomía.
Estrategias necesarias	Anticipar el tema para investigar, aportar en la clase siguiente y complementar con lenguaje accesible.	Se reconoce la necesidad de preparar previamente al estudiante para participar de forma más autónoma.

Nota. La codificación temática agrupa los testimonios y observaciones extraídos de la entrevista docente para analizar los patrones de mediación pedagógica y aprendizaje en el aula.

Fuente: elaborado por Espinal Pierina y Morán Diego (2026).

La información obtenida mediante la entrevista demuestra una perspectiva pedagógica centrada en las explicaciones y la participación del estudiante dentro del proceso de aprendizaje. Desde la perspectiva de la docente, define la autorregulación como una capacidad independiente, en su lugar la ve como un proceso de orientación con acompañamiento. Esta apreciación se relaciona con la importancia de que la docente promueva procesos metacognitivos mediante preguntas que permitan supervisar la compresión, más allá de verificar solo el resultado final de la actividad. **Ver Tabla 10**

Un problema identificado en la entrevista corresponde al reconocimiento de la falta de materiales lo que causa una limitación en actividades de lectura y comprensión. Es importante mencionar este problema porque el ARATEX-R indica una gestión del contexto alta, mientras que en los enfoques cualitativos dice todo lo contrario. Desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado, la disposición del estudiante para organizar su proceso resulta fundamental, aunque también requiere contar con condiciones materiales básicas que favorezcan la lectura, la comparación, la revisión y la producción textual autónoma.

La estrategia propuesta por la docente para anticipar el tema para que los estudiantes investiguen y aporten en la siguiente clase resulta pertinente para fortalecer la fase de planificación. No obstante, para que esta pauta sea metacognitiva debe acompañarse de preguntas guía, criterios de búsqueda, pautas de lectura, esquemas para identificar ideas principales y momentos de autoevaluación. La evidencia reciente mostró que la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas es más efectiva cuando se inserta en tareas específicas de lectura y escritura, con modelamiento, práctica guiada y transferencia progresiva hacia la autonomía (Kan et al., 2024; Juhkam et al., 2023; Martelletti et al., 2023).

3.6.4. Triangulación de resultados

La triangulación integra los resultados del ARATEX-R, las observaciones de aula y la entrevista docente. El objetivo no es buscar coincidencias absolutas, sino identificar convergencias, tensiones y explicaciones complementarias sobre cómo se manifiesta la metacognición en el aprendizaje autorregulado de Lengua y Literatura. **Ver Tabla 11.**

Tabla 11

Matriz de triangulación de resultados

Eje de análisis	Hallazgos integrados
Planificación	ARATEX-R: Nivel alto: planificación M = 3.812. Observaciones: Promedio frecuente, pero variable: M = 2.44; mejora en la tercera sesión. Entrevista docente: La docente inicia con explicación, lectura y preguntas del tema. Conclusión triangulada: La planificación existe, pero todavía se encuentra parcialmente desarrollada.
Contexto y materiales	ARATEX-R: Gestión del contexto muy alta: M = 4.333. Observaciones: Gestión del ambiente alta: M = 2.67; se registra falta de libros en algunos estudiantes. Entrevista docente: La docente reconoce como dificultad no contar con libros u otros materiales.

Monitoreo y comprensión	Conclusión triangulada: Hay disposición organizativa, aunque las condiciones materiales limitan la autonomía. ARATEX-R: Evaluación de la comprensión alta: M = 3.900; gestión cognitiva alta: M = 3.800. Observaciones: Dimensión más débil: monitoreo M = 1.75; dependencia del pizarrón y del dictado. Entrevista docente: El monitoreo aparece cuando los estudiantes manifiestan dudas o desorientación. Conclusión triangulada: La autopercepción supera el desempeño observado; se requiere enseñar estrategias de monitoreo en tiempo real.
Evaluación y revisión	ARATEX-R: Presencia alta de revisión y control de comprensión, según autopercepción. Observaciones: Evaluación M = 2.00; revisión formal frecuente, pero baja reflexión sobre el objetivo logrado. Entrevista docente: La corrección final es inducida por la docente antes de entregar. Conclusión triangulada: La revisión se practica, pero debe transformarse en autoevaluación con criterios.
Motivación y persistencia	ARATEX-R: Gestión de la motivación alta: M = 4.058. Observaciones: Control y persistencia M = 2.11; hay distracciones y necesidad de intervención externa. Entrevista docente: La claridad del tema y la participación son vistas como claves para aprender. Conclusión triangulada: La motivación declarada es favorable, pero depende de la estructura de la tarea y de la intervención docente. ARATEX-R: No aparece como dimensión directa, pero se relaciona con contexto, motivación y regulación.
Búsqueda de apoyo	Observaciones: Fortaleza observable: M = 2.83; se ayudan entre compañeros y aprovechan retroalimentación. Entrevista docente: El diálogo docente y la explicación breve son apoyos frecuentes. Conclusión triangulada: El apoyo social es una fortaleza que puede usarse como puente hacia la autorregulación autónoma.

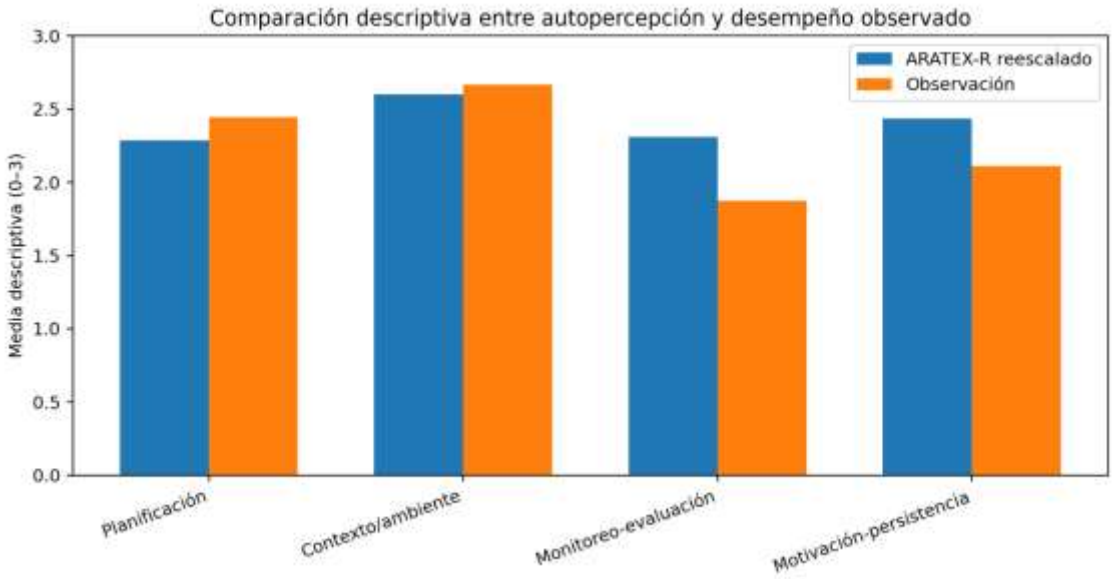
Fuente: elaborado por Espinal Pierina y Morán Diego (2026).

La triangulación permitió afirmar que las tendencias entre metacognición y aprendizaje autorregulado se expresa de manera desigual. Los estudiantes reportaron niveles altos de autorregulación en el cuestionario, pero las observaciones mostraron que la autonomía metacognitiva es más frágil cuando la actividad exige monitorear, reajustar estrategias o evaluar

el logro. La entrevista docente ayudó a explicar esta diferencia: buena parte de la regulación se activa por mediación de la maestra, mediante explicación, preguntas, diálogo y solicitud de corrección final.

Figura 4

Comparación descriptiva entre autopercepción y desempeño observado



Fuente: elaborado por Espinal Pierina y Morán Diego (2026).

La figura 4 presenta algunas dimensiones del ARATEX-R en una escala de 0–3, con el fin de establecer una comparación descriptiva con los resultados obtenidos de la observación. La diferencia de dimensiones es muy notable, el monitoreo y evaluación se manifiestan en las capacidades de comprender y gestionar sus procesos cognitivos, mientras que en las observaciones se evidenció dependencia de las indicaciones de la docente, la transcripción de contenidos y la retroalimentación. La discrepancia observada no constituye una amenaza del instrumento, al contrario, llama la atención sobre las limitaciones de no confiar solo en lo que

ellos dicen. Es necesario comparar el cómo se desenvuelven cuando están realizando sus actividades en el aula.

3.7. Discusión de resultados

La investigación confirma que la metacognición constituye un pilar esencial del aprendizaje autorregulado en Lengua y Literatura, pero también revela que los educandos no la dominan de manera independiente. Si bien la aplicación del ARATEX-R mostró puntajes altos en cuatro dimensiones (planificación, motivación, evaluación y gestión cognitiva), las observaciones en el aula reflejaron otra realidad, donde en la práctica dependen del docente para identificar ideas principales, supervisar su comprensión y la revisión que no realizan de sus trabajos. En otras palabras, expresan que saben hacerlo, pero no logran realizarlo sin el apoyo de la docente.

Estos resultados coinciden con Dörrenbächer-Ulrich et al. (2024), quienes sostienen que la autorregulación y la metacognición se consolidan mediante procesos progresivos de mediación. De igual forma, Kan et al. (2024) y Juhkam et al. (2023) destacan que las estrategias metacognitivas mejoran la comprensión lectora cuando se enseñan y practican sistemáticamente. En este estudio se demuestra que los estudiantes sí revisan sus actividades y verifican lo que hicieron, también piden ayuda al docente solicitando esa guía y en lo que sí están limitados es en el uso de estrategias profundas para dar paso al aprendizaje significativo. Esto hace hincapié en la pronta intervención de tres procesos metacognitivos: la formulación de hipótesis, la identificación de ideas principales y la evaluación de la comprensión. La literatura respalda a Martelletti et al. (2023), quienes corroboraron que el uso de actividades metacognitivas trae mejoras a los estudiantes, en este contexto el problema es que muchas tareas persisten en solo

observar y transcribir, sin la oportunidad de reflexionar, argumentar y mucho menos el desarrollo del pensamiento crítico.

La motivación es una dimensión que contó con puntuaciones elevadas en el ARATEX-R, donde Teng y Yang (2023) y Bozgün y Can (2023), sostienen que está conectada con la metacognición y la autoeficacia y se refuerzan entre sí. Sin embargo, los hallazgos de este estudio matizan que la dependencia al docente o la falta de demanda cognitiva no garantizan ese desarrollo cognitivo necesario, es decir se vuelve algo superficial sin aquel desafío y falta de autonomía.

Como hallazgo final, la entrevista mostró que la falta de libros y materiales dificulta que los estudiantes practiquen aquellas estrategias para aprender a aprender. La profesora asume un rol de mediación predominante, donde el verdadero reto es transferir gradualmente responsabilidad a los educandos, con el objetivo que sean autónomos, planifiquen, monitoreen y evalúen su propio proceso de aprendizaje sin depender y dejar de tener un rol pasivo. Ortega-Ruipérez et al. (2024) muestran que herramientas y rutinas estructuradas en planificación, monitoreo y autoevaluación pueden fortalecer la autorregulación durante la lectura de textos. En el contexto estudiado, estas rutinas podrían adaptarse a fichas impresas, guías breves, listas de cotejo y discusiones grupales.

CAPÍTULO IV

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. CONCLUSIONES

La investigación permitió **analizar las tendencias de la metacognición y del aprendizaje autorregulado** en los estudiantes del octavo año paralelo "E" del área de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa "ALM. Alfredo Poveda Burbano". Los resultados evidenciaron fortalezas en la organización del aprendizaje, la gestión del contexto y la motivación; sin embargo, la triangulación de la información permitió identificar que las estrategias relacionadas con la planificación, el monitoreo y la autoevaluación aún requieren fortalecerse para favorecer una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje.

Respecto al primer objetivo específico, se **identificó** que las principales características del aprendizaje autorregulado presentes en los estudiantes corresponden a la adecuada organización de los materiales y del ambiente de estudio, la disposición para solicitar apoyo cuando enfrentan dificultades y una actitud favorable hacia las actividades académicas. No obstante, también se identificó que la planificación del aprendizaje y el seguimiento de su propio desempeño requieren fortalecerse para consolidar una autorregulación más autónoma.

En relación con el segundo objetivo específico, se **describió** que las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes durante las actividades de Lengua y Literatura se manifiestan principalmente en la preparación de materiales, la detección de dificultades durante la lectura, la revisión de sus trabajos y la búsqueda de apoyo cuando enfrentan obstáculos. En contraste, las estrategias relacionadas con la planificación del tiempo, el monitoreo de la

comprensión y la autoevaluación se evidencian con menor frecuencia, lo que refleja diferencias en la manera en que los estudiantes regulan su proceso de aprendizaje.

Finalmente, en correspondencia con el tercer objetivo específico, se caracterizó que las principales dificultades en la aplicación de los procesos metacognitivos y del aprendizaje autorregulado se concentran en las fases de planificación, monitoreo y autoevaluación del aprendizaje. Estas dificultades se reflejan en la limitada organización del tiempo de estudio, el seguimiento insuficiente de la comprensión lectora, la identificación parcial de las ideas principales y la necesidad frecuente de orientación docente para regular el aprendizaje, evidenciando que la autonomía académica de los estudiantes aún se encuentra en proceso de consolidación.

1.5 RECOMENDACIONES

Implementar de manera sistemática estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de la metacognición y del aprendizaje autorregulado en el área de Lengua y Literatura, incorporando actividades de planificación, monitoreo y autoevaluación que promuevan la reflexión sobre el propio aprendizaje y favorezcan el desarrollo progresivo de una mayor autonomía académica.

Fortalecer las características del aprendizaje autorregulado identificadas en los estudiantes mediante el desarrollo de talleres y actividades pedagógicas que promuevan la planificación autónoma, la organización del estudio, la gestión del tiempo y el seguimiento del propio desempeño, favoreciendo una participación cada vez más activa y responsable en su proceso de aprendizaje.

Diseñar e incorporar guías didácticas que potencien las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes, promoviendo la planificación del tiempo de estudio, la identificación de ideas principales, el monitoreo continuo de la comprensión y la autoevaluación mediante el uso de organizadores gráficos, listas de cotejo y preguntas metacognitivas durante las actividades de Lengua y Literatura.

Implementar estrategias pedagógicas orientadas a superar las dificultades identificadas en los procesos metacognitivos y de aprendizaje autorregulado, mediante actividades que favorezcan la planificación consciente, el monitoreo permanente de la comprensión, la autoevaluación con criterios claros y la reflexión sobre el propio aprendizaje. Asimismo, fortalecer la disponibilidad de recursos didácticos y materiales de lectura que contribuyan al desarrollo progresivo de estas competencias en el área de Lengua y Literatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, E. (2022). *Uso de la metacognición como estrategia para mejorar la comprensión lectora en los.* Obtenido de https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/1646db85-8bd3-448a-8964-f83f23d64b16/content

Aguilar Ullaguari, R. E., Escobar Chamba, M. A., Pineda Sánchez, P. N., Armijos Vivanco, M. F., & Abad Troya, R. de C. (2025). Estrategias Metacognitivas y Desempeño Matemático: Un Estudio en la Unidad Educativa Ignacio de Veintimilla, Olmedo – Loja – Ecuador. *Arandu UTIC*, *12*(3), 1000–1018. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1361

Barandica, E. (2023). Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en el . *Ciencia Latinaa Internacional*, 1.

Benavides, N., & Zambrano, R. (2023). Comprensión lectora autorregulada apoyada en tecnología en estudiantes de Educación Básica. *Scielo*, 1.

Bozgün, K., & Can, F. (2023). The associations between metacognitive reading strategies and critical reading self-efficacy: Mediation of reading motivation. International Journal on Social and Education Sciences, 5(1), 51–65. https://doi.org/10.46328/ijonses.383

Burbano, P., Basantes, M., & Ruiz, I. (2021). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo . *Revista Cátedra*, 1.

Caicedo, A. J. C., García, A. F. G., Cedeño, J. J. U., & Bravo, J. E. G. (2022). Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos que apoyan a la Investigación Científica en tiempo de Pandemia. Dominio de las Ciencias, 8(1), 58.

Caraballo Julio, N. R. (2024). El Aprendizaje Autónomo desde la Perspectiva Metacognitiva de Flavell. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(1), 10587-10603. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10361

Ciprés, M. (2023). Librería CATEDU. Obtenido de https://libros.catedu.es/books/b1 genericoarea-3-ensenanza-y-aprendizaje/page/341-que-es-el-aprendizaje autorregulado

Dörrenbächer-Ulrich, L., Dilhuit, S., & Perels, F. (2024). Investigating the relationship between self-regulated learning, metacognition, and executive functions by focusing on academic transition phases: A systematic review. Current Psychology, 43, 16045–16072. https://doi.org/10.1007/s12144-023-05551-8

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (13 de agosto de 2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Obtenido de CEPAL: https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

Flavell, JH (1985). Desarrollo cognitivo (2.ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Flavell, JH (1987). Especulaciones sobre la naturaleza y el desarrollo de la metacognición. En FE Weinert y R. Kluwe (Eds.), Metacognición, motivación y comprensión (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Flavell, J. H. (1979). Metacognición y monitoreo cognitivo: una nueva área de investigación cognitivo-evolutiva. American Psychologist, 34 (10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Flavell, JH (1981) Monitoreo cognitivo. En WP Dickson (Ed.), Comunicación oral infantil (pp. 35-60). Nueva York: Academic Press.

Freire Jaramillo, G. A., Díaz Espinoza. M., Triana Galindo, S. & Cordero Alvarado, N. (2024). Percepción de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios en procesos de inclusión en el Ecuador. Revista Conrado, 21(2). e4407.

Gandini, F (2018). Metacognición y aprendizaje. EN: A.M. Palacios, M.A. Pedragosa y M. Querejeta (Coords.). Encuentro en la encrucijada: Psicología, Cultura y Educación. La Plata: EDULP. (Libros de Cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4860/pm.4860.pdf

García, Norma Hernández, Álvarez, Gerardo Álvarez, & Lima, Luis Monteagudo. (2024). Metacognición y elementos de psicología cognitiva. Medicentro Electrónica, 28, . Epub 01 de junio de 2024. Recuperado en 09 de febrero de 2026, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30432024000100041&lng=es&tlng=pt.

Giovanni Antonio Freire Jaramillo, Maribel Díaz Espinoza y Sulay Triana Galindo et al. Percepción de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios en procesos de inclusión en el Ecuador. Conrado. 2025. vol. 21(103). DOI:

González, B. (2020). NeuroClass. Obtenido de El aprendizaje autorregulado: Gestionar cómo aprendemos: https://neuro-class.com/el-aprendizaje-autorregulado-gestionar como aprendemos/#: ~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20el%20aprendizaje%20autor regulado,209).

Goldstein, J., & Calero, C. I. (2022). ¿De qué hablamos cuando hablamos de metacognición en el aula?. Journal of Neuroeducation, 3(1).https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39565

Gómez Suárez, I. (2024). La autorregulación en el aprendizaje: intervención para mejorar la autonomía mediante el modelo de autorregulación de Zimmerman (Bachelor's thesis). https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/72939/TFG_InesGomezSuarez.pdf?sequence=5&isAllowed=y

González, B. (2020). NeuroClass. Obtenido de El aprendizaje autorregulado: Gestionar cómo aprendemos: https://neuro-class.com/el-aprendizaje-autorregulado-gestionar como aprendemos/#: ~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20el%20aprendizaje%20autor regulado,209).

Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas,. Recimundo, 4-5.

Granda, M., Artos, M., Delgado, L., Vásquez, V., Játiva, R., & Salazar, G. (2025). El rol de la metacognición en la construcción del aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa* , 1.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGrawHill.

https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf

Inzunza Melo, B. C., Márquez Urrizola, C., & Pérez Villalobos, C. (2020). Relación entre aprendizaje autorregulado, antecedentes académicos y características sociodemográficas en estudiantes de medicina. Educación Médica Superior, 34(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412020000200016&script=sci_arttext

.Jimenez Aviles, . R. E., Veliz Prado , . M. A., Alvarado Diaz , L. C., & Barreiro Plua, . B. B. (2026). Mediación docente y aprendizaje autorregulado en actividades de Lengua y Literatura en estudiantes adolescentes: Teacher Mediation and Self-Regulated Learning in Language and Literature Classroom Activities. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, *7*(1), Pág. 6190 –. https://doi.org/10.66473/rcmg.v7i1.1207

Juhkam, M., Jõgi, A.-L., Soodla, P., & Aro, M. (2023). Development of reading fluency and metacognitive knowledge of reading strategies during reciprocal teaching: Do these changes actually contribute to reading comprehension? Frontiers in Psychology, 14, Article 1191103. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1191103

Kan, T., Noordin, N., & Ismail, L. (2024). Implementation of metacognitive reading strategies to improve English reading ability: A systematic review. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 23(7). https://doi.org/10.26803/ijlter.23.7.19

Lino Pozo, D. D. (2021). *Estrategias metacognitivas y desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo año de la escuela de educación básica Presidente Alfaro, período lectivo 2021-2022 (Bachelor's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2021).* *https://repositorio.upse.edu.ec/server/api/core/bitstreams/8bc10c88-2880-44ee-bbf4-bb3f005af8c1/content*

Machaín, M. (2024). La metacognición como herramienta didáctica en el campo. *Revista Neuronum*, 1.

Martelletti, D. M., Luzuriaga, C., & Furman, M. (2023). "What makes you say so?" Metacognition improves the sustained learning of inferential reading skills in English as a second language. Trends in Neuroscience and Education, 33, Article 100213. https://doi.org/10.1016/j.tine.2023.100213

Martín-Cuadrado, A. M. (2011). Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. Revista de estilos de aprendizaje, 4(8).

Martínez Díaz. I. (2023). La metacognición y el desarrollo de competencias emocionales en el aula. (2023). Alborada De La Ciencia, 3(3), 61-70. https://doi.org/10.26490/uncp.alboradaciencia.2023.3.1784

Martínez Cárdenas, J. L., & Valencia Núñez, E. R. (2021). Estrategias metacognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias químicas. *Uniandes Episteme*, 8(2), 277-290.

Mejía Gaona, N. (2019). La Metacognición y el Aprendizaje Autónomo, en los estudiantes del 35 tercer año de Bachillerato General Unificado, de la Unidad Educativa "Manuela Cañizares". Quito: UCE. Disponible https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/1ae3f600-d759-4360-9552985f815089e5/content

Mejía Navarrete, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. Investigaciones Sociales, 8(13), 277–299. https://www.acuedi.org/ddata/3586.pdf

Memjavad (2025). Teoría de la metacognición – John H. Flavell. Spanish Psychological Databases. Retrieved from https://spanih.arabpsychology.com/?p=69

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Modelo educativo nacional. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Modelo-EducativoNacional.pdf

Montagud, N. (2020). Psicología educativa y del desarrollo. Obtenido de Aprendizaje autorregulado: qué es y cómo afecta a la educación: https://psicologiaymente.com/desarrollo/aprendizaje-autorregulado.

Morgan, D. (1997). Focus groups as qualitative research (2.ª ed.). Sage. Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Morata.

Núñez, J. C., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., & Dobarro, A. (2015). Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). European Journal of Education and Psychology, 8(1), 9–22. https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.002

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (03 de diciembre de 2019). *Resultados de PISA 2018 (Volumen I): Lo que los estudiantes saben y pueden hacer,* PISA. doi: https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

Ortega-Ruipérez, B. (2022). The role of metacognitive strategies in blended learning: Study habits and reading comprehension. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(2), 219–238. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32056

Ortega-Ruipérez, B., Pereles, A., & Lázaro, M. (2024). Impact of a digital tool to improve metacognitive strategies for self-regulation during text reading in online teacher education. Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, 23, Article 7. https://doi.org/10.28945/5305

Ortiz, E. A. (2022). Estrategias didácticas mediadas por las TIC en procesos cognitivos en el aprendizaje autorregulado de estudiantes del ciclo II de la IED Ismael Perdomo (Bogotá-Colombia).. [Proyecto de investigación]. Repositorio Institucional UNAD. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/51186

Panadero, Ernesto y Alonso-Tapia, Jesús. (2014). ¿Cómo se autorregulan los estudiantes?: revisión del modelo cíclico de aprendizaje autorregulado de Zimmerman. Anales de Psicología, 30 (2), 450-462. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. Frontiers in Psychology, 8, Article 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Picón, G. (2024). Estrategias de autorregulación y gestión del aprendizaje en estudiantes de maestría. *Revista Andina de Educación*, 1-2

Pinto Caycho, E. C. & Palacios Garay, J. P. (2022). Aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación básica alternativa. Revista Universidad y Sociedad, 14(3), 60-69.

Puya Lino, A. J. (2021). Autorregulación académica y aprendizaje autónomo en la enseñanza virtual de la carrera de Educación Básica de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, *9*(2), 33-39. https://doi.org/10.26423/rcpi.v9i2.426

Plataforma Europea de Educación Escolar. (1 de Agosto de 2018). European Commission. Obtenido de https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/expert views/metacognition-way-strengthen-teaching-and-learning

Primera Plana. (29 de abril de 2025). *Ecuador sigue reprobando el Ser Estudiante*. Obtenido de Primera Plana: https://primeraplana.com.ec/ecuador-sigue-reprobando-el-ser-estudiante/

Solano Pizarro, P., González-Pienda, J. A., González-Pumariega Solís, S., & Núñez Pérez, J. C. (2004). Autorregulación del aprendizaje a partir de textos. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 11(9), 111–128. http://hdl.handle.net/2183/7000

SUMMA (2024). Orientaciones pedagógicas para la Metacognición y la autorregulación en el aula. Aprender sobre nuestro aprendizaje. https://open.summaedu.org/wp-content/uploads/2024/05/orientaciones-metacognicion_open.pdf

Taber De la Cruz, Y. O., Menacho Vargas, I. ., Chávez Espinoza, P. E., Asto Luna, E. L., & Raez Martínez, H. T. (2022). Estrategias metacognitivas de lectura en el aprendizaje del área de comunicación en secundaria. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, *6*(25), 1637–1648. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.442

Teng, M. F., & Yang, Z. (2023). Metacognition, motivation, self-efficacy belief, and English learning achievement in online learning: Longitudinal mediation modeling approach. Innovation in Language Learning and Teaching, 17(4), 778–794. https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2144327

Tigrero Rodríguez, J. G. (2023). *Aprendizaje autorregulado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lengua y literatura.* Obtenido de Repositorio UPSE: https://repositorio.upse.edu.ec/items/e4ae7c3f-da15-42fa-84db-63a4239c0d04

UNESCO. (2025, 2 de junio). *Aprendizaje básico: Los pilares fundamentales para un aprendizaje de calidad a lo largo de toda la vida*. https://www.unesco.org/es/quality-learning/foundational

Velásquez, A. (2023). Question Pro. Obtenido de https://www.questionpro.com/blog/es/investigacion-no-experimental/

Zapata Benites, R. (2021). Inteligencia emocional, autoestima y estrategias metacognitivas en los estudiantes de la Institución Educativa San José, distrito 26 de octubre Piura, año 2019. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Disponible en: https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/5856

ANEXOS

ANEXO A: Reporte de Compilatio



Certificado de análisis
Compilatio Magister+ | UPSE-ECU

TESIS DE DIEGO Y PIERINA
ID : 3724232c608011d4413fffa89dad22e3e232358c

3%
Textos sospechosos

Nombre del fichero : TESIS DE DIEGO Y PIERINA.txt
Tamaño del archivo original : 91,42 kB
Número de palabras : 10.015

Depositante : MONICA YIOMAR TUMBACO MUÑOZ
Fecha de depósito : 4 de agosto de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 4 de agosto de 2026

Resumen (sección 1/2)

Localización de los textos sospechosos en el documento :

ANEXO B: ***Certificado de antiplagio***

La Libertad, 12 de junio del 2026

CERTIFICADO ANTIPLAGIO

En calidad de Tutora del Trabajo de integración curricular, **"LA METACOGNICIÓN Y EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LOS ESTUDIANTES DE OCTAVO AÑO DEL SUBNIVEL DE BÁSICA SUPERIOR EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA",** elaborado por los estudiantes **ESPINAL IMACAÑA PIERINA JOSSENKA Y MORÁN ALVARADO DIEGO XAVIER** de la **CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA,** de la Universidad Estatal Península de Santa Elena , previo a la obtención del Título de Licenciados en EDUCACIÓN BÁSICA, me permito declarar que, una vez analizado en el sistema antiplagio COMPILATIO y de haber cumplido los requerimientos exigidos, el trabajo ejecutado se encuentra con 3% de la valoración permitida, por consiguiente se procede a emitir el presente informe.

Adjunto reporte de similitud.

Atentamente,



PhD. Mónica Yiomar Tumbaco Muñoz

DOCENTE TUTOR

ANEXO C: Lista de preguntas para la entrevista a la docente.

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

ENTREVISTA A DOCENTE DEL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

Institución:
Docente entrevistado(a):
Años de experiencia:
Fecha:
Entrevistadores:
Consentimiento informado: Sí ___ No ___

"Gracias por participar en esta entrevista. El propósito es conocer su percepción sobre cómo los estudiantes regulan su aprendizaje en el área de Lengua y Literatura, así como las estrategias pedagógicas que favorecen estos procesos. No existen respuestas correctas o incorrectas; nos interesa conocer su experiencia profesional. La información será utilizada únicamente con fines académicos y de investigación."

1.- Desde su experiencia, ¿cómo describiría la manera en que sus estudiantes aprenden en el área de Lengua y Literatura?

2. - ¿De qué manera evidencian sus estudiantes que planifican sus actividades de lectura, escritura o análisis textual antes de iniciar una tarea en el área de Lengua y Literatura?

3.- ¿Qué comportamientos observa en sus estudiantes para verificar si están comprendiendo, corrigiendo errores o ajustando estrategias mientras realizan una actividad?

4.- ¿Cómo evidencian sus estudiantes procesos de revisión, autoevaluación o corrección antes de finalizar una actividad en Lengua y Literatura?

5.- ¿Cuáles considera que son las principales dificultades que enfrentan sus estudiantes en el área y qué apoyos o estrategias utilizan para superarlas?

6.- ¿Qué estrategias pedagógicas considera necesarias para fortalecer la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en Lengua y Literatura?

ANEXO D: Cuestionario de ARARATEX-R

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Cuestionario Dirigido a Estudiantes en el área de Lengua y Literatura del subnivel de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa Almirante "Alfredo Poveda Burbano"

Nota importante: La información brindada por el encuestado será empleada únicamente para fines investigativos y se mantendrá de carácter anónimo.

Datos Generales: Lea detenidamente las preguntas y subraye la respuesta según su criterio.

Género: Masculino Femenino

Curso: Octavo **"E"**

Preguntas de Autorregulación del Aprendizaje a partir de textos: Marque con una **X** la opción que mejor refleje la frecuencia con la que realiza cada una de las siguientes acciones al estudiar y aprender a partir de textos. **No existen respuestas correctas o incorrectas; responda con sinceridad según su experiencia personal.**

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

Items	1	2	3	4	5
Antes de empezar a trabajar con un texto, si considero que la tarea me va a resultar aburrida, me animo a mí mismo diciéndome que podré hacer algo que me guste cuando termine.					
Antes de empezar a estudiar me aseguro de tener a mano todo el material que pueda necesitar (diccionario, lápiz y papel, etc.).					
Mientras estoy estudiando, me animo recordándome que comprender y aprender el texto depende de que me esfuerce lo suficiente.					
Cuando termino el texto, compruebo si lo he comprendido todo bien.					
Si no he conseguido comprender y aprender bien el texto, intento buscar las causas para evitar que me pase lo mismo la próxima vez.					
Después de trabajar un texto, utilizo la experiencia de cómo organicé el tiempo y los cambios que tuve que hacer en mi planificación, para decidir en el futuro cómo distribuir el tiempo en una tarea similar (si supe valorar bien el tiempo que iba a tardar, si me llevó más tiempo del que había pensado, etc.).					
Antes de empezar a estudiar, me paro a decidir las actividades y estrategias que voy a realizar, planificando cómo voy a leer y estudiarlo.					

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Antes de empezar a estudiar un texto, si me parece inútil o poco interesante, intento motivarme recordándome lo importante que es aprenderlo para poder aprobar el examen y la asignatura, y así acabar el curso, la carrera.					
Antes de empezar a estudiar, me planifico el tiempo que puedo necesitar dedicar a comprender y aprender el texto, y cómo voy a distribuirlo en las distintas actividades que tengo que realizar.					
Mientras voy leyendo, me doy cuenta de si me surge algún problema para comprender el texto y me cuestiono sobre qué puedo hacer para solucionarlo.					
Mientras estudio, ante las dificultades que me desaniman, intento hacer algo para sentirme mejor como recordarme lo bien que me sentiré cuando consiga aprender el texto.					
Mientras estoy estudiando, considero si mi planificación del tiempo fue correcta, o si tengo que modificarla (porque voy a necesitar más tiempo, porque me va a sobrar, etc.).					
Cuando termino el texto, si no he comprendido bien, me paro a pensar cómo lo hice y qué podría mejorar para comprender mejor la próxima vez.					
Después de intentar estudiar un texto, reflexiono sobre el esfuerzo que tuve que dedicarle y utilizo esta experiencia para planificar mi actividad en futuras tareas similares.					
Antes de empezar a estudiar, si me parece difícil, me animo recordándome que cuando me esfuerzo suelo tener buenos resultados a la hora de comprender y aprender textos escritos.					
Antes de empezar a estudiar, si hay demasiado ruido u otros aspectos que me impidan concentrarme, hago algo para procurarme un ambiente tranquilo y sin distracciones.					
Mientras estoy intentado, comprender, si no puedo extraer la idea de una oración importante, hago distintas actividades para aclarar su significado.					
A medida que voy leyendo, intento relacionar las distintas ideas que voy extrayendo del texto.					
Con el fin de comprender el texto que estoy leyendo, intento descubrir ideas principales del texto.					
Mientras voy leyendo, intento ir relacionando las ideas más importantes para encontrar la organización general del texto.					
Para comprender bien un texto, trato de unir la nueva información que me aporta con lo que ya sé sobre el tema.					
Cuando me pongo delante de un texto, me pregunto si tengo los conocimientos previos necesarios para poder aprender algo de él.					
Al terminar de intentar estudiar un texto, me doy cuenta de las cosas que he hecho que me han funcionado y me planteo posibles cambios en la forma que haré la tarea la próxima vez.					

ANEXO E: Aplicando el cuestionario a los estudiantes de octavo “E”



ANEXO F: Realizando la entrevista a la docente.



ANEXO G: Listado de los estudiantes del curso octavo “E”



CONTROL DE ASISTENCIA

Escuela o Institución: Almirante Alfredo Poveda Burbano
Grado: OCTAVO
Docente: Lcda. MIRIAM FRANCO SEGARRA
Sección: "E"
Mes: Junio
Periodo: 1/6/2026 al 30/6/2026 AÑO 2026

Asistencia
Faltas
Permiso

Junio 2026

No Orden	Nombres y Apellidos
1	AGUILAR GONZALEZ JAELA RAQUEL
2	ALEJANDRO BELTRAN BRITHANY
3	CARPIO ASENCIO THIAGO ALBERTO
4	CUJILEMA MULLO GENESIS PAULINA
5	DAQUILEMA MOROCHO JOMAYRA
6	DOMINGUEZ VILLON JEREMY ALEXI
7	GONZABAY VARGAS EMILY VALENTINA
8	JIMENEZ MURILLO ZULEYKA IRINA
9	LEON LINDAO SOFIA ANNABEL
10	MEDINA EGAS DANIELA ABIGAIL
11	MEDINA NAVARRETE MARLON
12	MEDINA SORIANO ANGEL VIRGILIO
13	PARRALES CRUZ RENATA ABIGAIL
14	PERERO MALAVE JAMES SEBASTIAN
15	PINARGOTE BORBOR THIAGO EZEQUIEL
16	QUIMI PITA JOHNSON YADIEL
17	RIVERA FIGUEROA GABRIELA VERONICA
18	RONQUILLO RODRIGUEZ DIDDIER JESUS
19	SEVERINO QUIMI MATIAS DANIEL
20	SORIANO BALON LUIS FERNANDO
21	SUAREZ ALAVA SCARLET ASHLEY
22	TENEMPAGUAY VILLON EMILY VALESKA
23	TOMALA CARPIO DANIEL ISAIAS
24	TRIANA ALVIA JEFFERSON FELIPE
25	TRUJILLO AVILA PAULETTE AITANA
26	VILLON SANCHEZ CAMILA PAMELA
27	0
28	0
29	0