



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

FACULTAD DE CIENCIA DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

TEMA:

MEDIACIÓN DOCENTE Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN UNA UNIDAD PARTICULAR.

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

AUTORAS:

CHILAN CHANCAY JENNY JOHANA

INDACOCHEA SANCHEZ MILDRED VIVIANA

TUTOR:

LIC. ANÍBAL PUYA LINO, PhD

LA LIBERTAD -SANTA ELENA -ECUADOR

2025

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

FACULTAD DE CIENCIA DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

TEMA:

MEDIACIÓN DOCENTE Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN UNA UNIDAD PARTICULAR.

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

AUTORAS:

CHILAN CHANCAY JENNY JOHANA

INDACOCHEA SANCHEZ MILDRED VIVIANA

TUTOR:

LIC. ANÍBAL PUYA LINO, PhD

LA LIBERTAD -SANTA ELENA -ECUADOR

2025

DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR

En mi calidad de Tutor del Proyecto ARA, “**MEDIACIÓN DOCENTE Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE, EN UNA UNIDAD PARTICULAR**”, elaborado por las estudiantes **CHILAN CHANCAY JENNY JOHANA** e **INDACOCHEA SANCHEZ MILDRED VIVIANA**, de la **CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA**, de la **UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA**, previo a la obtención del Título de **LICENCIADAS EN EDUCACIÓN BÁSICA**, me permito declarar que luego de haber orientado, dirigido científica y técnicamente su desarrollo y estructura final del trabajo, cumple y se ajusta a los estándares académicos y científicos, razón por la cual lo apruebo en todas sus partes.

Atentamente,



Lic. Aníbal Puya Lino Ph.D.

C.I. 1305299172

DOCENTE TUTOR

DECLARACIÓN DE DOCENTE ESPECIALISTA

En mi calidad de Docente Especialista, del Trabajo de Integración Curricular **“MEDIACIÓN DOCENTE Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE, EN UNA UNIDAD PARTICULAR”**, elaborado por las estudiantes **CHILAN CHANCAY JENNY JOHANA** e **INDACOCHEA SANCHEZ MILDRED VIVIANA**, de la **CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA**, de la **UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA**, previo a la obtención del Título de **LICENCIADAS EN 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,



Lic. Yuri Ruiz Rabasco, Ph.D.

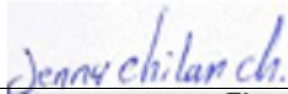
C.I. 0917655219

DOCENTE ESPECIALISTA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL ESTUDIANTE

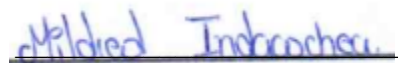
Nosotras, **CHILAN CHANCAY JENNY JOHANA** portadora de cédula N° **131384407-6**, e **INDACOCHEA SANCHEZ MILDRED VIVIANA**, portadora de cédula de identidad N° **245097477-5**, egresadas de la **FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS** de la carrera de **EDUCACIÓN BÁSICA**, en calidad de autoras del trabajo de integración curricular titulado **MEDIACIÓN DOCENTE Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ACTIVIDADES EN UNA UNIDAD PARTICULAR**, nos permitimos certificar voluntariamente que lo escrito en este trabajo de investigación es de nuestra 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,



Chilan Chancay Jenny Johana

C.I: 131384407-6



Indacochea Sanchez Mildred Viviana

C. I: 245097477-5

DEDICATORIA

A Dios, fuente inagotable de amor y sabiduría, por ser mi pilar fundamental e iluminar mi camino en los momentos más difíciles de mi vida, cuando todo parecía imposible. Sin su infinita misericordia este sueño no habría sido posible. A mis estrellas más brillantes en el cielo, mis abuelos Ofelia y Gustavo. Cuya luz nunca se ha apagado en mi corazón. Aunque ya no estén físicamente su espíritu y amor continúan guiando mis pasos. A mis amados padres, María y Juan, por su amor incondicional, su paciencia infinita y por enseñarme el valor del esfuerzo y la perseverancia. Su apoyo ha sido un bálsamo para mi corazón. Al padre de mis hijos, por haberme dado el privilegio de ser madre y por dejar en mi alma lecciones que han fortalecido mi camino. A mis hijos, el amor más puro y sincero que poseo, quienes son mi mayor motivación y la razón por la que siempre busco ser mejor. A mis hermanos, con quienes he compartido tanto lagrimas como risas, y que han estado a mi lado en este camino. A mis compañeros de la universidad, por su amistad y su valiosa ayuda en los momentos que más lo necesité. Y, finalmente, a mis amigos y familiares, quienes me han acompañado en este proceso con su cariño y comprensión, les expreso mi más profundo agradecimiento. Este logro se los dedico a ustedes, por confiar en mí.

Jenny Johana Chilan Chancay

A Dios, quien me ha brindado la fuerza y el valor que me han permitido llegar hasta esta importante etapa de mi profesión, por siempre haber sido mi guía en mi camino, de igual manera se la dedico a mi querida madre María Sánchez, por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, por inculcarme grandes valores que me han acompañado en todos los aspectos de mi vida, sin su apoyo, amor y paciencia no lo hubiera logrado. A mis hermanos por enseñarme que todo se puede, que a pesar de las dificultades siempre habrá luz. A mi compañera de tesis Jenny Chilan, gracias por haber recorrido este camino conmigo, a mi querida amiga Damaris Perero y aquellas amistades que conocí en la universidad, que hicieron de la carrera una experiencia muy bonita. A todas las personas que confiaron en mí, en mi potencial y que me motivaron a seguir adelante. Este logro es fruto de su amor y confianza en todo este proceso de mi vida. Con todo mi corazón les dedico este triunfo.

Mildred Viviana Indacochea Sanchez

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, expresamos nuestros más sinceros agradecimientos a la Universidad Estatal Península de Santa Elena, por habernos brindado la oportunidad de formarnos en sus aulas y poner a nuestra disposición los recursos necesarios para llevar a cabo esta investigación. Su compromiso en brindar una educación de calidad ha sido fundamental en el desarrollo profesional.

Agradecemos de manera especial al Ph.D. Aníbal Puya Lino, docente tutor, por habernos permitido formar parte del proyecto “ARA” su invaluable guía, paciencia y constante apoyo durante todo el proceso de elaboración de esta tesis. Su experiencia, conocimiento y dedicación fueron cruciales para el éxito de este trabajo.

Extendemos nuestra gratitud a los docentes de la carrera de Educación Básica de la UPSE, quienes con sabiduría y vocación nos formaron a lo largo de esta trayectoria académica, inculcándonos los valores y conocimientos esenciales para la profesión docente.

Asimismo, agradecemos a todos los compañeros de la carrera, por los momentos compartidos, el apoyo mutuo y las enriquecedoras experiencias que sin duda contribuyeron a este crecimiento personal y académico.

Finalmente, expresamos un profundo agradecimiento a la Escuela de Educación Básica “Medina Domínguez”, por abrirnos las puertas y permitirnos realizar el trabajo de campo necesario para esta investigación. Su colaboración y disposición fueron de gran ayuda.

A todos ellos, nuestra eterna gratitud por creer en este proyecto y por ser parte de nuestro camino.

Jenny Chilan y Mildred Indacochea

TRIBUNAL DE GRADO



Lic. Margot García Espinoza, Ph.D

**DIRECTOR DE CARRERA DE
EDUCACIÓN BÁSICA**



Lic. Yuri Ruiz Rabasco. Ph.D.

DOCENTE ESPECIALISTA



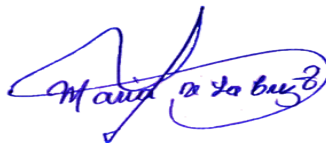
Lic. ANÍBAL PUYA LINO, Ph.D.

DOCENTE TUTOR



Lic. Javier García Morales. MS.c.

DOCENTE GUÍA UIC



Lic. María De La Cruz Tigero. MSc.

ASISTENTE ADMINISTRATIVA

ÍNDICE GENERAL

Contenido

PORTADA.....	I
DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR	II
DECLARACIÓN DE DOCENTE ESPECIALISTA	III
DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL ESTUDIANTE	IV
DEDICATORIA	V
AGRADECIMIENTO	VI
TRIBUNAL DE GRADO.....	VII
ÍNDICE GENERAL	I
ÍNDICE DE TABLAS	III
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IV
ÍNDICE DE ANEXOS.....	V
RESUMEN.....	VI
ABSTRACT	VII
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1. Situación problemática.....	3
1.2. Formulación y sistematización del problema.....	5
1.3. Objetivos	6
1.4. Justificación	6
1.5. Delimitación.....	8
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	9
2.1. Antecedentes	9
2.2. Bases teóricas	12

2.3.	Definición e importancia del aprendizaje autorregulado	17
2.4.	¿Qué son las actividades de aprendizaje?	20
2.5.	Caracterización del área de Lengua y Literatura.....	21
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO		24
3.1.	Tipo de enfoque.....	24
3.2.	Diseño de la investigación	24
3.3.	Población y muestra	26
3.4.	Técnica de recolección de información.....	27
CAPITULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....		28
Análisis de los resultados de la encuesta dirigida a los estudiantes de la básica superior de la Escuela de Educación Básica Medina Domínguez.		28
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		41
Conclusiones		41
Recomendaciones		42
Referencias Bibliográficas		43
Anexos		50

**MEDIACIÓN DOCENTE Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE, EN UNA UNIDAD PARTICULAR.**

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Población a investigar	26
Tabla 2 Medidas de apoyo docente en la comprensión de textos.	28
Tabla 3 Fomenta la interacción entre estudiantes para la construcción de conocimiento.	29
Tabla 4 Uso de preguntas y guías para la corrección de errores en el Lenguaje oral y escrito. .	30
Tabla 5 Organiza el tiempo de estudio para completar actividades de lecturas y tareas.	31
Tabla 6 Evalúa la comprensión de los textos y ajusta estrategias cuando el contenido no es entendido.....	32
Tabla 7 Me motiva a leer y escribir cada vez que considero que las tareas son complejas.....	33
Tabla 8 Utiliza diferentes técnicas, como subrayado o resúmenes para mejorar el aprendizaje.	34
Tabla 9 Participa en actividades que involucran contenidos digitales para analizar textos literarios.	35
Tabla 10 Resuelve cuestionarios interactivos o realiza ejercicios en línea para reforzar habilidades de comprensión lectora.	36
Tabla 11 Reflexiono sobre mi propio aprendizaje y expreso ideas a través de diarios de lectura o ensayos críticos.	37

ÍNDICE DE FIGURAS

Gráfico 1: Medidas de apoyo docente en la comprensión de textos.	28
Gráfico 2: Fomenta la interacción entre estudiantes para la construcción de conocimiento.	29
Gráfico 3: Uso de preguntas y guías para la corrección de errores en el Lenguaje oral y escrito.	30
Gráfico 4: Organiza el tiempo de estudio para completar actividades de lecturas y tareas.	31
Gráfico 5: Evalúa la comprensión de los textos y ajusta estrategias cuando el contenido no es entendido.	32
Gráfico 6: Me motivo a leer y escribir cada vez que considero que las tareas son complejas. ..	33
Gráfico 7: Utiliza diferentes técnicas, como subrayado o resúmenes para mejorar el aprendizaje.	34
Gráfico 8: Participa en actividades que involucran contenidos digitales para analizar textos literarios.	35
Gráfico 9: Resuelve cuestionarios interactivos o realiza ejercicios en línea para reforzar habilidades de comprensión lectora.	36
Gráfico 10: Reflexiono sobre mi propio aprendizaje y expreso ideas a través de diarios de lectura o ensayos críticos.	37

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Certificado de Antiplagio	50
Anexo B. Matriz de consistencia.	51
Anexo C. Aprobación de la institución educativa para aplicar la encuesta a los estudiantes de básica superior.	53
Anexo D. Formato de encuestas a estudiantes.	53
Anexo E. Croquis de la Escuela de Educación Básica “Medina Domínguez”	56
Anexo F. Fotografía de la Escuela de Educación Básica “Medina Domínguez”	56

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las estrategias para la mediación del aprendizaje autorregulado, que emplean los docentes en las actividades de aprendizaje, en el área de Lengua y Literatura, de los estudiantes de Educación Básica Superior de la Escuela de Educación Básica "Medina Domínguez", ubicada en el cantón Salinas, parroquia Santa Rosa. El estudio abordó tres variables clave: mediación docente (rol del profesor como guía), aprendizaje autorregulado (autonomía de los educandos en su proceso educativo) y actividades de aprendizaje (tareas diseñadas para la construcción de conocimientos). La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, descriptivo y no experimental. En relación, a la recolección de datos, se aplicó una encuesta mediante un cuestionario con escala Likert a una población de 39 estudiantes de educación básica superior (8°, 9° y 10° EGB). De acuerdo con los resultados de este estudio, la mayoría de los estudiantes de básica superior demuestran conciencia metacognitiva y disposición para adaptar sus estrategias de aprendizaje. Sin embargo, existe una minoría de estudiantes que no aplican la evaluación en la comprensión de los textos. En conclusión, los hallazgos de esta investigación evidencian que la mediación docente en el área de Lengua y Literatura contribuye significativamente al desarrollo del aprendizaje autorregulado, a través de diversas estrategias pedagógicas. No obstante, persisten desafíos con la de equidad en el acceso, la sistematización de las prácticas y la profundización del enfoque autorregulador, dado que no todos los docentes implementan estas estrategias de manera consiente en los tres niveles del subnivel de educación básica superior.

Palabras claves: mediación docente, aprendizaje autorregulado, actividades de aprendizaje y estudiantes de básica superior.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the strategies teachers employ to mediate self-regulated learning in language and literature activities for students in upper basic education at "Medina Domínguez" Basic Education School, located in the Salinas canton, Santa Rosa parish. The study focused on three key variables: teacher mediation (the teacher's role as a guide), self-regulated learning (students' autonomy in their educational process), and learning activities (tasks designed for knowledge construction), using a quantitative, descriptive, non-experimental approach. A Likert scale questionnaire was administered to 39 upper basic education students (8th, 9th, and 10th grades) for data collection. Results indicated that most students demonstrate metacognitive awareness and a willingness to adapt learning strategies, though a minority do not apply evaluation in text comprehension. In conclusion, the findings suggest that teacher mediation in language and literature significantly contributes to the development of self-regulated learning through various pedagogical strategies; however, challenges persist regarding equitable access, the systematization of practices, and the deeper integration of the self-regulatory approach, as not all teachers consistently implement these strategies across all three levels of upper basic education.

Keywords: teacher mediation, self-regulated learning, learning activities, upper basic students.

INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva educativa 2025, marcada por la incesante evolución de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, se vuelve imperativo redefinir el rol del docente como mediador estratégico del conocimiento en el área de Lengua y Literatura. La pedagogía contemporánea ya no se centra únicamente en la transmisión de contenidos, sino en la formación de aprendices capaces de gestionar su propio aprendizaje. En este sentido, es crucial que los educadores, particularmente en entornos educativos de la provincia de Santa Elena, empoderen a los estudiantes con las herramientas y estrategias necesarias para que asuman un rol activo en su formación.

Central a esta visión es la promoción del aprendizaje autorregulado, una competencia fundamental que faculta a los estudiantes para establecer sus propios objetivos de aprendizaje, monitoreando su progreso de forma continua y autónoma, y ajustar sus métodos de estudio de manera consciente y efectiva. Esta capacidad es vital para que los estudiantes no sean netos receptores pasivos de la información, sino constructores activos y reflexivos de su propia comprensión y conocimiento, preparándolos así para los desafíos académicos y profesionales futuros.

En este marco, surge la presente investigación que tiene como objetivo de analizar la relación entre la mediación docente y el aprendizaje autorregulado en el desarrollo de actividades en el área de Lengua y Literatura, dentro del subnivel de básica superior.

A continuación, se detalla la estructura de la investigación que comprende cuatro capítulos:

CAPÍTULO I.- Incluye la situación problemática con un contexto generalizado del tema de estudio, presenta objetivos tanto generales como específicos de la investigación, seguido de la pregunta principal, secundarias, justificación, los alcances y las delimitaciones del estudio.

CAPÍTULO II.- Se describen los antecedentes que forman parte del marco teórico de la investigación, es decir, estudios realizados a nivel macro, meso y micro relacionadas con las variables propuestas, que permiten establecer las bases teóricas.

CAPÍTULO III.- Presenta la metodología, incluyendo el tipo de enfoque, población, muestra e instrumentos utilizados para analizar, examinar y recopilar datos confiables. Por eso, se aplicó una encuesta dirigida a los estudiantes de la institución educativa.

CAPÍTULO IV.- Se denomina la discusión de los resultados, lo que permitió formular las conclusiones y recomendaciones. Por otra parte, se evidencian los anexos y referencias bibliográficas que respaldan todo el proceso investigativo.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Situación problemática

Desde sus inicios, la mediación docente ha desempeñado un rol fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, la educación actual exige que este enfoque pedagógico se centre más en el desarrollo del aprendizaje autorregulado, para que se promueva una mayor autonomía en la realización de las diferentes actividades académicas.

En el ámbito internacional autores como Espinoza y Aguirre (2020), señalan que la mediación docente cumple un rol fundamental en la formación integral de los estudiantes, ya que influye en su desempeño académico y su desarrollo personal y social. Por tanto, no solo se limita a transmitir conocimientos, sino que además promueve la independencia individual en las diferentes actividades de aprendizaje.

En términos conceptuales, Tébar (2003), y Feuerstein (2006), citados por Figueroa y Jiménez (2023), sostienen que la mediación docente constituye una interacción fundamentada en principios antropológicos y psicopedagógicos. Desde esta perspectiva, la mediación se configura como un fenómeno eminentemente, al ser un vehículo de transmisión de cultura, códigos, valores y normas.

En consonancia, con lo anterior, el aprendizaje autorregulado emerge como un factor clave para el éxito académico, al influir en la capacidad de los estudiantes para planificar, ejecutar y evaluar su propio desempeño (Zimmerman, 2002; Schunk y Zimmerman, 2012). No obstante, investigaciones como las de Pintrich (2004), citado por Panadero (2017), evidencian que muchos docentes aun enfrentan desafíos significativos para aplicar estrategias efectivas que fomente la autorregulación del aprendizaje.

Sin embargo, Trías y Huertas (2020), manifiestan que a pesar de que los docentes fomenten autonomía en el aprendizaje en la práctica persiste una fuerte dependen del docente, especialmente en la enseñanza de la comprensión lectora y producción de texto en Lengua y Literatura (Rodríguez y Gaeta, 2024). En este sentido, Freire (2004), citado por Requena (2023), enfatiza que no puede concebirse la docencia sin la discencia, subrayando la necesidad de una relación dialógica basada

en la confianza, donde tanto docentes como estudiantes construyan conjuntamente el conocimiento y reflexionen de manera transparente sobre qué y cómo se aprende.

En este sentido, Santos y Schüssler (2023), cita a Feuerstein et al. (2010), destacan que una mediación significativa debe orientarse a partir de la intencionalidad, la reciprocidad del significado y la trascendencia de los elementos de la Experiencia de Aprendizaje Mediada (EAM). Es decir, que el profesorado debe preparar cognitiva y metacognitivamente a los educandos para hacer frente a los cambios que se dan en la sociedad actual del conocimiento.

Asimismo, Figueroa y Jiménez, (2023), enfatizan que para fomentar una mayor independencia en el aprendizaje es imprescindible reconocer y valorar las voces y la cultura estudiantil. De forma similar, León Morejón et al. (2022), afirma que la autorregulación, como proceso psíquico, contribuye significativamente al desarrollo social, siempre que se creen condiciones idóneas para su estímulo desde las etapas tempranas de formación.

En esta línea, Zorro (2019), argumenta que, la construcción del aprendizaje autorregulo puede fortalecerse mediante tutorías dialógicas. Para ello, resulta indispensable que los docentes planifiquen objetivos y tareas de forma precisa, coherente y adaptada a las necesidades individuales y grupales de los estudiantes a corto y largo plazo (Conejo, 2022). Aunque, la falta de formación en metodologías específicas y las planificaciones centradas únicamente en el cumplimiento de los contenidos curriculares en lugar de el desarrollo de competencias autorregulatorias han generado un rezago en el aprendizaje de Lengua y Literatura.

Desde el punto de vista de Fidalgo y García (2008), las investigaciones sobre la mediación docente en el área de Lengua y Literatura son escasas, y las estrategias de mediación implementadas no responden al enfoque autorregulador que se requiere. A este planteamiento, se suma Flavell (1979), quien describe que la falta de aplicación de estrategias de gestión del aprendizaje afecta el desarrollo de habilidades críticas.

El (Ministerio de Educación, 2021), menciona que, aunque el contexto educativo ecuatoriano está orientado en un modelo constructivista, existen documentos ministeriales en los cuales se evidencian falencias en la implementación estrategias pedagógicas. Así mismo, (Puya, 2023), hace énfasis que aún se aplican modelos tradicionales en la enseñanza de Lengua y

Literatura, debido a que son los profesores los que asumen el rol protagónico en la enseñanza-aprendizaje, lo que limita la autonomía de los estudiantes.

En la línea de lo anterior, el informe PISA (2022), reveló que Ecuador solo alcanzó el nivel 2 en comprensión lectora, evidenciando una disminución significativa de las habilidades lectoras. De igual manera, el (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018), considera urgente fortalecer las estrategias de enseñanza en el aula, especialmente en el área de Lengua y Literatura, así como desarrollar metodologías didácticas que integren enfoques cognitivos y socioculturales con el fin de beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera eficaz.

Actualmente, en la dirección distrital 24D01 de la provincia de Santa Elena, no se prioriza la importancia de la mediación docente y el aprendizaje autorregulado como prioridades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a la ausencia de políticas en los programas de formación docente (Ministerio de Educación, s.f.).

En este contexto, resulta necesario analizar cómo las estrategias de mediación empleadas en las actividades de aprendizaje influyen en la autorregulación de aprendizaje en el área de Lengua y Literatura, específicamente en el subnivel superior de la escuela de Educación Básica “Medina Domínguez”. Este estudio, además, permitirá identificar el impacto que generan dichas estrategias en la práctica educativa durante el periodo académico 2025-2026.

1.2. Formulación y sistematización del problema

1.2.1. Pregunta Principal

¿Cuáles son las estrategias de mediación para el aprendizaje autorregulado que emplean los docentes en las actividades de aprendizaje, en el área de Lengua y Literatura del subnivel básica superior, en los establecimientos particulares del Distrito D24-01, de la provincia de Santa Elena, periodo académico 2025-2026?

1.2.2. Preguntas Secundarias

1. ¿Cómo define el enfoque socio-constructivista la mediación docente?
2. ¿Cuáles son las principales estrategias de mediación para el aprendizaje autorregulado que emplean los docentes en las actividades de aprendizaje?

3. ¿Cuáles son las principales actividades de aprendizaje que se desarrollan en el área de Lengua y Literatura de los estudiantes de Básica superior, de acuerdo con su tipo, su frecuencia y el tiempo destinado para su realización?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Analizar las estrategias para la mediación del aprendizaje autorregulado, que emplean los docentes en las actividades de aprendizaje, en el área de Lengua y Literatura.

1.3.2. Objetivos Específicos

1. Caracterizar el constructo mediación docente desde un enfoque sociocognitivo constructivista.
2. Identificar las principales estrategias de mediación para el aprendizaje autorregulado que emplean los docentes en las actividades de aprendizaje.
3. Analizar las actividades de aprendizaje que se desarrollan en el área de Lengua y Literatura de los estudiantes de Básica superior.

1.4. Justificación

La presente investigación, titulada Mediación docente y aprendizaje autorregulado en actividades de aprendizaje en el área de Lengua y literatura, en la Escuela de Educación Básica “Medina Domínguez”. Surge de la necesidad de comprender como la acción del docente influye directamente en el desarrollo de estudiantes autónomos, reflexivos y comprometidos con su propio proceso de aprendizaje.

Por tanto, la mediación docente constituye un proceso esencial en el acto educativo. Dado que, a través de esta acción mediadora los docentes construyen puentes cognitivos entre el educando y el conocimiento, de lo que saben y lo que no saben, de sus experiencias empíricas y de los conceptos abstractos. En efecto, este conjunto de vivencias permite a los docentes propiciar y potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

Por consiguiente, esta investigación cobra **relevancia** porque promueve una mirada pedagógica, que valora al estudiante como protagonista de su aprendizaje, Zimmerman, en su teoría de autorregulación, destaca la **importancia** de que el estudiante planifique, supervise y evalúe su desempeño académico. Por esto, esta propuesta resulta muy útil en la Educación Básica,

donde se busca fortalecer la autonomía del alumnado. Así mismos, autores como Dignath y Veenman (2020), y (Gutiérrez y Montoya, 2024), coinciden en que un ambiente de aula mediado eficazmente permite a los estudiantes convertirse en aprendices metacognitivos y conscientes de sus procesos de aprendizajes.

Dentro de este marco, lo **novedoso** de la mediación docente y el aprendizaje autorregulado es que este enfoque es contextualizado y flexible, debido a que se centra en las experiencias reales de los estudiantes, pues reconoce que no todos aprenden de la misma manera, ni al mismo ritmo. Por ello, los docentes deben adaptar su mediación según las necesidades del grupo y ofrecer diversas estrategias como: retroalimentación constante y oportunidades para que autorregulen su aprendizaje de forma constructiva y significativa.

En relación con lo anterior, la teoría cíclica de la autorregulación del aprendizaje de Zimmerman sostiene que la **práctica** de recolección y activación de saberes previo es una estrategia imprescindible en el contexto de la educación básica, para establecer una base sólida sobre la cual los alumnos puedan construir y generar nuevos aprendizajes. Para ello, se debe promover una interacción positiva entre los contenidos y los objetivos a alcanzar (Ronqui et al., 2021).

Bajo esta perspectiva, el **impacto** de la mediación docente y el aprendizaje autorregulado es la planificación, ya que esta permite reflexionar sobre como estructurar actividades que realmente promuevan la autonomía del estudiante. Además, aporta a la formación profesional, y le permite tomar conciencia de su rol, más allá, de ser un simple transmisor de contenidos.

Cabe resaltar, que la mediación **facilita** el aprendizaje autorregulado a través de estrategias eficaces. Es decir, que una buena orientación es fundamental para promover la autonomía y la responsabilidad en los estudiantes.

En función de lo planteado los principales **beneficiarios** de este estudio serán los estudiantes y docentes de la escuela de Educación Básica “Medina Domínguez”, en el área de Lengua y Literatura. Puesto que, al promover una enseñanza más autorregulada y significativa contribuirá a una educación de mayor calidad con un enfoque más humano, que les permita enfrentar futuros desafíos académicos, personales y profesionales.

1.5. Delimitación

Campo de estudio: Lengua y Literatura

Aspecto: Las estrategias de mediación docente empleadas para fomentar el aprendizaje autorregulado en el subnivel de Básica Superior.

Unidad de Estudio: Escuela de Educación Básica “Medina Domínguez”

Sujeto de Estudio: Estudiantes de Básica Superior (octavo, noveno y décimo).

Delimitación espacial: La presente investigación está dirigida a los estudiantes de la Escuela de Educación Básica “Medina Domínguez”

Delimitación temporal: La investigación se desarrolló desde el 19 al 20 de mayo del 2025.

Delimitación geográfica: La Escuela de Educación Básica antes mencionada se encuentra ubicada en la provincia de Santa Elena, cantón Salinas, parroquia Santa Rosa.

Enfoque de investigación: Cuantitativo

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes internacionales.

Figueroa-Céspedes y Pasten (2023), en su trabajo titulado *“Rol Mediador Docente y Aprendizaje Autorregulado: Modificabilidad, Transportabilidad y Dialogismo como Principios para una Pedagogía Postpandemia”*, divulgado en la revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, de la Universidad Diego Portales de Chile. Indago en la enseñanza remota que surgió como una respuesta implementada por los sistemas educativos para garantizar la continuidad del aprendizaje durante la pandemia de COVID-19, este estudio tuvo como objetivo identificar importantes brechas tanto curriculares como socioemocionales que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Manifestando así, la urgencia de promover una educación que fomente, de manera explícita, la autonomía de los estudiantes en la conducción de su propio aprendizaje.

Esta investigación nos muestra cómo los principios de la modificabilidad cognitiva, la transformabilidad y el dialogismo posibilitan una nueva comprensión del rol del docente como mediador, destacando al aprendizaje autorregulado como una capacidad con potencial emancipadora y transformadora.

Asimismo, en el artículo Barrón et al. (2022) nombrado *“La autogestión y la mediación como experiencias para el porvenir educativo”*, publicado en la Revista de la escuela de Ciencias de la Educación, de la Universidad del Rosario de Argentina. Documentó las experiencias adquiridas por los docentes que participaron en el Diplomado Docencia y Mediación Tecnológica de los Aprendizajes. Esta investigación presento un análisis cualitativo, donde examinaron dos categorías fundamentales: la autogestión y la mediación pedagógica, las cuales constituyeron un referente clave sobre nuevas alternativas educativas.

Este sentido, nos revela la importancia de las experiencias de los docentes en las categorías de autogestión y mediación pedagógica. Porque, permitió una reflexión crítica de la práctica educativa y como la educación debe adaptarse para el futuro con experiencias consientes, reflexivas y transformadoras que favorezcan un aprendizaje significativo.

Por otro lado, una investigación efectuada por Pinto y Palacios (2022), titulado *“Aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación básica Alternativa”*, llevada a cabo en la Universidad Cesar Vallejo de Perú. Tuvo como objetivo demostrar el valor del aprendizaje autorregulado en la educación de adultos y la Educación Básica Alternativa como población de estudio. El método utilizado fue la revisión sistemática de 20 artículos de revistas indexadas, el estudio sostuvo que tanto jóvenes como adultos deben renovar constantemente sus habilidades para sobrevivir en este mundo globalizado.

Esta investigación, nos aportó elementos claves sobre la comprensión del aprendizaje autorregulado como una competencia transversal y esencial en todos los niveles educativos.

A su vez, Rodríguez y Gaeta (2024), en su trabajo titulado *“Autorregulación del aprendizaje: Una experiencia de mediación docente en entornos híbridos y en línea”*, dio a conocer los elementos esenciales en todos los niveles educativos para la comprensión del aprendizaje autorregulado. Su objetivo de estudio fue explorar como la mediación docente puede impulsar el aprendizaje autorregulado, en alumnos de secundaria. De acuerdo con los resultados, se evidenció que en ambas modalidades los docentes si cumplen con las competencias pedagógicas de apoyo específico para la autorregulación de los aprendizajes.

Este estudio analizó cómo influye la mediación docente en el desarrollo del aprendizaje autorregulado en los entornos virtuales e híbridos. Aunque, ambos contextos son valorados, los estudiantes consideran más significativo el aprendizaje en contacto con el docente.

Bajo esta perspectiva, las investigaciones confirman la importancia del rol docente como mediador del conocimiento. No obstante, este debe ser intencionado pues sin estrategias claras de autorregulación el aprendizaje no será efectivo.

2.1.2. Antecedentes nacionales.

En el ámbito nacional un estudio realizado por Benavides (2021), nombrado *“Aprendizaje Autorregulado Apoyado en Tecnología en Estudiantes de Nivel de Educación Básica”*, ejecutado en la Universidad del Pacífico de la ciudad de Guayaquil. El objetivo fue fomentar el aprendizaje autorregulado con resolución de tareas.

Los resultados obtenidos evidenciaron que el aprendizaje autorregulado es efectivo para mejorar las habilidades y destrezas de los estudiantes en los diversos entornos de aprendizaje y en la resolución de las diversas actividades académicas.

Mientras que la investigación de Tirado (2021), nombrada *“Aprendizaje autorregulado para mejorar la desmotivación generada por la pandemia en alumnos de bachillerato -Ecuador, 2021”*, aplicó estrategias de autorregulación del aprendizaje para mejorar la pérdida de la motivación en el aprendizaje. Puesto que el estudio arrojó datos relevantes sobre el nivel de motivación de los estudiantes. Por lo que, se debe realizar continuos seminarios de motivación

Este estudio nos muestra que la motivación es esencial para que los educandos muestren interés y predisposición para aprender a aprender.

Gálvez-Gamboa et al. (2024) en su estudio de *“Experiencia de aprendizaje autorregulado y su efecto en el rendimiento académico de universitarios de primer año”*, determinó cómo las experiencias de aprendizaje influyen en la autorregulación, la autoeficacia en la gestión del estudio, la disposición hacia el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Esto sugiere que las vivencias del escolar durante el proceso formativo y las prácticas docentes fomentan la autorregulación e inciden de manera directa en su desempeño académico.

Esta investigación demuestra una correlación en las prácticas del aprendizaje autorregulado, así mismo hace énfasis que es un proceso crucial para la estimulación de la autorregulación en los niveles iniciales.

2.1.3. Antecedentes locales.

En la investigación de ámbito local realizada por Clemente (2021), titulada *“La autorregulación académica en el proceso de aprendizaje de Lengua y Literatura en los estudiantes de sexto año en época de pandemia”*, desarrollada en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, donde su objetivo fue describir la autorregulación académica de los alumnos de sexto grado en el área de Lengua y Literatura, en la que se utilizó un enfoque cuantitativo, que permitió analizar los procesos de autorregulación. Demostrando que los estudiantes presentan un nivel moderado alto de autorregulación.

Este estudio nos muestra la necesidad de explorar estrategias pedagógicas que potencien la autorregulación de los estudiantes y respalda la relevancia de analizar cómo la mediación docente puede incidir en dicho proceso.

En la misma línea el estudio Tigrero (2023), sobre el “*Aprendizaje autorregulado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lengua y literatura*”, realizado en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, describió como se manifiesta el aprendizaje autorregulado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de Lengua y Literatura en los estudiantes de básica superior. También evidencio que solo el 16% de los estudiantes planifican sus actividades mediante recordatorios o notificaciones, un 49% establece metas y objetivos y un 44% realiza procesos reflexivos sobre los conocimientos adquiridos en esta asignatura.

De acuerdo con los resultados del estudio, se destaca cuán importante es la instrucción de estrategias de autorregulación, en la que se promueva un clima escolar que oriente a una formación sensata e independiente.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Definición de la mediación docente

El rol de los docentes es, ser mediadores, facilitadores, modelos, orientadores y evaluadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El psicólogo Ruso Lev Semiónovich Vygotsky (1885-1934), fue uno de los primeros en introducir el concepto de mediación en su teoría Sociocultural del desarrollo cognitivo, la cual menciona las posibilidades de aprendizaje a través de la interacción social con adultos o compañeros más capaces. Así mismo, en su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo señala que el progreso cognitivo del estudiante no puede concebirse como independiente del medio social en el que está inmerso. Ya que, la experiencia del aprendizaje a través de un mediador crea patrones de conductas y hábitos que son prerequisites para el funcionamiento cognoscitivo (Sánchez, 2021).

Por su parte, Piaget (1972), identificó cuatro estadios del desarrollo cognitivo: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Cada uno de este estadio representa una etapa en la que los educandos adquieren nuevas habilidades cognoscitivas para comprender el mundo que los rodea. Además, esto les permite desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad, y la comunicación efectiva (Villegas y González, 2020).

Por tanto, la mediación pedagógica consiste en la tarea de acompañar y promover el aprendizaje. Es decir que en la actualidad el reto más importante de los docentes es dejar a tras los modelos antiguos y poner en práctica una mediación acorde al contexto de la educación del siglo XIX. Puesto que ningún hombre puede desarrollarse sin la mediación (Andrés Alzate-Ortiz y Carlos Castañeda-Patiño, 2020).

Desde el punto de vista de, Vargas y Orozco (2020), el concepto de mediación pedagógica hace énfasis en la construcción y elaboración de materiales como eje primordial del proceso educativo. Es así como surge el enfoque de reconstrucción del conocimiento.

Para Contreras, este enfoque se fundamenta principalmente en tres características: a) Tipos y formas de aprendizaje; b) conocimiento científico, cotidiano y empírico y; hacer y comprender, es decir la relación entre la acción motriz y acción mental (Contreras, 2010, p.10).

De acuerdo con Rico Gómez y Ponce Gea (2022), el reto de la educación para el docente del siglo XXI es enfatizar el aprendizaje activo y participativo del sujeto, adquiriendo las herramientas competenciales necesarias para integrarse en una sociedad que demanda individuos creativos y autorrealizables. De manera que la tarea de los educadores es expandir el conocimiento de sus estudiantes y proveer herramientas y estrategias para que aprendan por sí mismos, tomando en cuenta la diversas habilidades y destrezas de cada grupo de estudiantes.

Cabe recalcar que para esto de se debe considerar el clima emocional que se genera en las aulas como; las necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje y expectativas de cada estudiante. Dicho de otro modo, las estrategias que se utilicen deben impactar positivamente en el proceso de enseñanza- aprendizaje de forma creativa y significativa.

2.2.2. Importancia de la mediación docente.

La mediación en el ámbito escolar es fundamental, para promover un ambiente educativo y positivo. Pues de esta forma los docentes propician, potencian y hacen posible el desarrollo del aprendizaje, las habilidades y las destrezas de sus estudiantes. Por ende, la mediación asegura los escenarios para el desarrollo del aprendizaje significativo, término acuñado por Ausubel (2002), para relevar la importancia que tiene enfrentar los conocimientos nuevos con las experiencias

cognitivas anteriores, en la cual la acomodación de los conocimientos tiene importancia en virtud del significado que tienen los conceptos nuevos para el sujeto (Castillo Córdova et al., 2023).

Según este autor, el aprendizaje se produce de forma más efectiva cuando se lo relaciona con los conocimientos previos de los educandos.

2.2.3. El modelo pedagógico constructivista y la mediación docente

En los últimos años el modelo pedagógico constructivista ha generado mucho interés. Como expone Ronquillo et al. (2023), dicho enfoque sostiene que el aprendizaje es un proceso activo y en constante evolución, en el cual, los estudiantes construyen su comprensión a partir de sus conocimientos previos y de la interacción con el entorno que los rodea (Huasco, 2025).

Si bien es cierto, desde el punto de vista constructivista, no se puede transmitir el conocimiento de manera pasiva, sino que el propio individuo lo construye. Es por ello, que un verdadero aprendizaje se forma a partir de la capacidad que tienen los educandos para transformar, adaptar y desarrollar nuevas habilidades.

De acuerdo con Chiluisa (2023), el modelo educativo del Ecuador es constructivista y su actual currículo Nacional vigente, se ajusta a sus elementos, pero no todos los docentes lo siguen debido a diversas formas de resistencia a los cambios de paradigma. En otras palabras, en el Ecuador existe una tensión entre el modelo educativo y su aplicación real en el aula, pese a que el currículo se fundamenta en un enfoque constructivista no todos los profesionales de la educación lo implementan plenamente.

Por su parte, Sandoval (2018), manifiesta que, en el año 2016, el Ministerio de Educación reintrodujo el currículo, pero no definió cuál es el modelo específico ni cuál es la base pedagógica que se utilizarán en las aulas de las escuelas ecuatorianas. Sin embargo, Arroyo (2021), señala que las adaptaciones curriculares actuales implementadas por el Ministerio de Educación de Ecuador (MINEDUC, 2016), tienen como objetivo mejorar el proceso de aprendizaje organizando el conocimiento por dominio, estableciendo metas en subniveles expresadas en términos de competencias a alcanzar al finalizar el año escolar. Por tanto, el modelo constructivista de manera indirecta, resulta ser el modelo por seguir.

2.2.4. Principales aportes de Lev Vygotsky en la mediación docente

Considerando las diversas aportaciones realizadas por Vygotsky, extraeremos algunas ideas generales de la mediación. Misma que explica cómo se origina el aprendizaje a partir de las relaciones y como el papel del entorno cultural influye en el sujeto y en la adquisición del conocimiento. Pues el entorno produce la transmisión cultural que es una herramienta para desarrollo mental.

Vygotsky (1981), plantea que el proceso de mediación se produce de dos formas: mediante la influencia del contexto sociohistórico que se da entre las personas y a través de los instrumentos socioculturales que utiliza el sujeto. Estas nociones tienen base en la ley genética general del desarrollo cultural, la cual establece que todas las funciones psicológicas superiores se manifiestan inicialmente en un nivel interpsicológico, es decir, en la interacción social, para luego trasladarse al nivel intrapsicológico, consolidándose en la estructura cognitiva del individuo. Bajo esta perspectiva se fundamenta el concepto de la “internalización que es la reconstrucción interna de una operación externa (Vygotsky ,1981, p. 5).

Desde el enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky (1988), el lenguaje es el principal mediador en la transmisión intencional de experiencias, conocimientos y pensamiento. Sin embargo, la enseñanza no se produce en el desarrollo psíquico del sujeto, sino que este se impulsa a través de la educación. Como lo define en los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Por ende, es importante favorecer el desarrollo de los procesos psicológicos superiores mediante el uso del lenguaje, las herramientas didácticas y la interacción pedagógica (Arteaga, 2019).

2.2.5. El rol del docente mediador en la construcción de significados en sus estudiantes.

Tal como se ha venido mencionando, el rol del docente representa una gran relevancia, por lo que debe este contar con una formación sólida y estar adecuadamente capacitado en los diversos conceptos y procedimientos que conforman el proceso educativo.

Moreira et al. (2021), destaca que “la labor del docente es de guía-mediador y debe convertirse en un actor activo, capaz de socializar y modelar valores, transmitir confianza, seguridad y, sobre todo, respeto y estima en sus estudiantes (p, 131). Por lo tanto, es fundamental la formación integral del docente, así como la manera en que se concibe su papel dentro de la compleja labor que implica educar.

Así mismo, Tigse (2019), cita a César Coll, quien menciona que los docentes deben planificar sus actividades de enseñanza-aprendizaje, para una mejor intervención y no solo limitarse a ser un transmisor pasivo de la información, sino a ser un facilitador que promueva el progreso de las habilidades cognitivas de cada estudiante.

Como expresa Cruz (2020), el papel de los educadores requiere un compromiso total, ético e incluso antropológico donde se tenga coherencia entre la teoría y la práctica para dejar el discurso de seguir usando las mismas formas de enseñar de décadas anteriores que estaban sujetas a otras características sociales. Puesto que hoy en día, es necesario otra forma de enseñar dejando de lado la educación por transferencia de conocimiento para desarrollar una educación dialógica, crítica e incluso liberadora tal como mencionada los fundamentos de Freire sobre la pedagogía liberadora.

Desde la posición de Viñals y Cuenca (2016), mencionan que en ningún caso el docente debe convertirse en un controlador o policía de lo que hacen sus estudiantes en el aula. Pues su función es coordinar y facilitar el aprendizaje y la mejora de la calidad de vida del alumnado. Si bien es cierto que el aprendizaje debe ser experiencial y activo por parte de este, en todo momento es preciso el complemento de un docente que le acompañe en su proceso de aprendizaje (p. 110).

En función de lo planteado el papel del docente debe orientarse hacia la guía y la mediación, evitando adoptar funciones de control u opresión dentro del proceso educativo. Debido a que, su labor consiste en dinamizar y facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de generar un impacto significativo en la formación integral de los estudiantes y en su proyección hacia el desarrollo social.

2.2.6. Principales estrategias de mediación docente.

De acuerdo con Vera et al. (2018), las metodologías de enseñanza-aprendizaje que el docente utilice pueden ser variadas y se identifican o distinguen según las particularidades de como el estudiante aprende, puesto que la elección de estas metodologías depende en función a las competencias del docente y la finalidad de estudio. Asimismo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje son las que complementan las metodologías.

Desde la postura de Gutiérrez y Gutiérrez (2018) mencionan que las estrategias didácticas implantan el modo de ejecutar un proceso didáctico, muestran claridad de cómo se acompaña el desarrollo de las acciones para lograr los objetivos. Dentro del

proceso de una estrategia, existen varias actividades para el desarrollo de los resultados de aprendizaje. Estas actividades varían según el tipo de contenido o grupo con el que se trabaja (p. 3).

En esta línea investigativa se evidencian diversas estrategias, pero su éxito depende del rol docente y su manera de enseñar.

2.3. Definición e importancia del aprendizaje autorregulado

La autorregulación del aprendizaje se define como un proceso de auto-reflexión y acción en que el estudiante estructura, monitorea y evalúa su propio aprendizaje (Ribeiro y Boruchovitch, 2018). Es decir, que el aprendizaje autorregulado es la autonomía que adoptan los alumnos para adquirir los conocimientos, a partir de una serie de habilidades y destreza que permitan dicha adquisición.

Por lo tanto, la autorregulación del aprendizaje se destaca como una competencia clave para el éxito académico, ya que adquiere una relevancia adicional cuando los estudiantes enfrentan diversas situaciones de aprendizaje y esto les permite liderar con mayor eficacia sus estudios y aprendizajes autónomos (Pelikan et al., 2021), los estudiantes reflexionan y dirigen su actuación para lograr sus objetivos académicos.

Aunque, existen diferentes modelos que pretenden explicar de qué manera se produce la autorregulación, el más conocido y completo es el modelo cíclico de las fases de Zimmerman (2000,2001), que consta de tres fases: la fase de planificación, de ejecución y de autorreflexión. Mismas que reconocen al estudiante como un agente activo de su propio aprendizaje, capaz de regular sus emociones, pensamientos y acciones para alcanzar sus objetivos educativos de forma autónoma y estratégica.

Fase de planificación: En esta fase el alumno se enfrenta por primera vez a la tarea, la analiza y valora su capacidad para realizarla con éxito, establece sus metas y se planifica. En esta fase es determinante la motivación por la tarea y el esfuerzo que va a emplear.

Fase de ejecución: Se realiza la actividad, el alumno puede utilizar distintas estrategias de aprendizaje realizando dos procesos clave: la autoobservación y el autocontrol.

Fase de autorreflexión: El alumno valora su trabajo y explica los resultados obtenidos, justificando las decisiones que le han llevado hasta estos resultados basándose en el auto juicio y la auto reacción.

Estas fases son importantes para desarrollar la autonomía, ejecución y control de las actividades de los estudiantes para prepararlos en su formación académica.

Según, Panadero y Tapia (2014), el modelo cíclico de fases de Zimmerman cubre el espectro cognitivo, comportamental y motivacional, siendo el modelo de autorregulación que mejor explica las relaciones entre motivación y autorregulación.

2.3.1. Importancia del aprendizaje autorregulado

Comprender el constructo del aprendizaje autorregulado, es un aspecto clave para que los profesores puedan enfrentar los desafíos mencionados y transformar sus prácticas pedagógicas, con el fin de favorecer la regulación del aprendizaje en sus estudiantes (Valencia Serrano, 2021). Pues, el aprendizaje autorregulado prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos educativos futuros con mayor independencia.

En esta misma línea Puya (2023), sostiene que la importancia del aprendizaje autorregalo radica en la aplicación de estrategias significativas que permitan a los estudiantes fomentar la metacognición, la autoeficacia y la automotivación para enfrentar los desafíos y mejorar el rendimiento académico, pues a través de esta regulaciones cognitivas, motivacionales y conductuales los educandos pueden ajustar sus método de estudio y motivación para aprender a aprender de manera más efectiva y reflexiva.

2.3.2. Elementos que integran la autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje se compone de varios elementos claves, que permiten a los estudiantes gestionar y dirigir su propio proceso de aprendizaje de manera efectiva. Debido a que, la autorregulación del aprendizaje es un proceso activo en el cual, el estudiante se trazan metas académicas que son influenciadas por la motivación, la conducta y el contexto (Martínez Carrillo et al., 2021). Sin embargo, para que exista una autorregulación del estudiante el docente debe presentar tareas contextualizadas, útiles, claras, con especificaciones puntuales, concretas,

que muestren una utilidad en el contexto y sean percibidas por el estudiante como provechosas en el futuro profesional.

2.3.3. Ventajas que tiene la autorregulación en el aprendizaje

Diversos estudios demuestran que, los estudiantes autorregulados recurren al apoyo de diversas estrategias y habilidades para lograr sus aprendizajes, como por ejemplo la retroalimentación, la motivación y el tiempo. Por lo tanto, la autorregulación del aprendizaje ofrece múltiples ventajas que impactan positivamente el rendimiento académico y el desarrollo personal de los estudiantes (Larrea, 2021).

2.3.4. Metacognición y aprendizaje autorregulado

La metacognición como la autorregulación constituyen competencias fundamentales para lograr un aprendizaje efectivo. Debido, que esto permite que los estudiantes analicen su propio proceso cognitivo, valoren la eficacia de sus métodos, las estrategias de estudio y realicen los ajustes necesarios con el fin de optimizar su desempeño académico.

Según Flavell (1987), la metacognición se ha definido como “la habilidad para monitorear, evaluar y planificar nuestro propio aprendizaje” (p. 906). En otras palabras, tiene que ver con la acción autoconsciente del conocimiento, que envuelve un segundo momento, un nivel superior que permite inspeccionar y regular procesos cognitivos sobre cómo aprender, recordar, ensayar o resolver problemas (Flores y Trujillo, 2024).

En línea de lo anterior, Allueva (2002), señala que la metacognición está formada por modalidades como: metaatención, metamemoria, metacomprensión, metalenguaje, las cuales ayudan a especificar no solo en qué aspectos de mejora trabajar, sino también, qué habilidades y competencias fortalecer, abriendo caminos de un desarrollo personal y profesional integral.

Desde el punto de vista de Aymara et al. (2018), las estrategias metacognitivas facilitan el aprendizaje significativo en mayores niveles porque ayudan a identificar y potencializar los estilos de aprendizaje. Si bien es cierto no existe una única forma de aprender, interpretar o relacionarse con el mundo o consigo mismo (Flores y Trujillo, 2024).

Por tanto, un estudiante metacognitivo es un agente activo y consciente de su proceso de formación, que trabaja de manera autorregulada en procura de unas metas, y muestra unas habilidades y desempeños de nivel superior, unidos a la obtención de mejores resultados, mayor satisfacción y compromiso en el aprendizaje.

2.3.5. Características de los estudiantes autorregulados

El aprendizaje autónomo implica el desarrollo de competencias como la autogestión, la proactividad, el autoconocimiento, la responsabilidad y el control personal sobre el proceso de aprender, lo que se traduce en la autorregulación del aprendizaje (Gago et al., 2024). Pues estas capacidades están directamente vinculadas a la mediación docente, ya que el educador, como guía y facilitador, propicia las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje.

Investigaciones de Knowles (1975), Schunk y Zimmerman (1998) y Pintrich (2000) destacan que los estudiantes que desarrollan estas competencias no solo aprenden de forma más eficaz, sino que también demuestran una mayor motivación, persistencia e interés por los contenidos.

En este sentido, la mediación docente se convierte en un factor determinante para fomentar la autonomía y el compromiso de los estudiantes con su proceso educativo, generando aprendizajes más significativos y sostenibles en el tiempo.

2.4. ¿Qué son las actividades de aprendizaje?

Puya (2023), cita Coertjens (2018), Kittel et al. (2021) y Yaguarema et al. (2022), quienes mencionan que las actividades de aprendizaje son fundamentales para los procesos y ejecución de las estrategias autorregulatorias en el aprendizaje, porque esta correlación permite el procesamiento de los contenidos educativos.

Para Tenesaca et al. (2024), el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, el uso de tecnologías y el aprendizaje por descubrimiento son actividades que reemplazan los métodos tradicionales, ya que estas metodologías fomentan el aprendizaje significativo.

En este sentido, las nuevas actividades de aprendizaje cobran relevancia con los enfoques propuestos, puesto que sustituyen la enseñanza tradicional.

2.4.1. Clasificación de las actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje son acciones para realizar cualquier cosa como; leer, copiar, subrayar, repetir entre otras. Sin embargo, existen otras que pueden facilitar el aprendizaje. De la misma forma hay diferentes clasificaciones de actividades, pero la más conocida es la de Benjamín Bloom, esta permite distinguir entre actividades de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis y evaluación.

Bajo esta perspectiva, Puya (2023), cita a Churches (2008, 2009), con base en la taxonomía de Benjamín Bloom para la era digital, clasifica las actividades de aprendizaje de acuerdo con el proceso cognitivo global que debe emplear el estudiante durante las mismas, la cual propone tres clases, que conforman una escala ordinal asociada con el nivel al que pertenece el referido proceso cognitivo: actividades de adquisición, en el que el estudiante aplica fundamentalmente procesos de bajo nivel: memorización y comprensión. Actividades de profundización, en el que los principales procesos activados son de nivel intermedio: el análisis y aplicación de información.

Esta propuesta, organiza las ideas a escala progresiva desde las actividades de adquisición, orientadas al uso de habilidades básicas como la memorización y comprensión, hasta las actividades de profundización, que exigen procesos más elaborados como el análisis y la aplicación de la información que es fundamental para enfrentar los retos de la educación actual.

2.5. Caracterización del área de Lengua y Literatura

El aprendizaje de Lengua y Literatura implica el desarrollo de habilidades que permiten a un individuo obtener las competencias necesarias para comunicarse eficazmente en forma oral o escrita.

El enfoque del currículo de Lengua y Literatura es comunicativo, textual y pragmático. Además, está centrado en desarrollar las competencias lingüísticas en el contexto real, de la misma forma su estructura curricular está organizada en cinco bloques curriculares que abarca desde el primer grado hasta el bachillerato. Asimismo, sus objetivos están orientados a formar estudiantes que sean capaces de usar el lenguaje como una herramienta para pensar críticamente, expresarse creativamente y participar activamente en la vida social y cultural. De igual manera, la metodología está centrada en el desarrollo de cuatro macro destrezas que son; escuchar, hablar, leer y escribir (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Por tanto, se basa en criterios de desempeño, que son esenciales en el proceso de enseñanza, los ejes transversales se fundamentan en la interculturalidad, la ciudadanía democrática y el uso de tecnología. En este sentido, el currículo de Lengua y Literatura promueve una formación integral de los estudiantes, fortaleciendo su competencia comunicativa y su capacidad de pensamiento crítico, a través de un enfoque metodológico y evaluativo coherente con las demandas de una educación inclusiva, intercultural y orientada al desarrollo de habilidades para la vida.

2.5.1. Las competencias en el área de Lengua y Literatura

De acuerdo con, el currículo vigente del área de lengua y Literatura organizado por ejes como la lectura, escritura y literatura busca promover una enseñanza activa, reflexiva y contextualizada que fomente el desarrollo del pensamiento a través sus bloques curriculares.

Lengua y cultura: Reflexiona el uso del lenguaje en los diferentes contextos sociales y culturales.

Comunicación oral: Interpreta las capacidades para comunicarse y expresar ideas.

Lectura: Desarrolla las habilidades para la comprensión de textos en sus diferentes géneros y formatos.

Escritura: Se centra en la producción de textos escritos en los diversos formatos, además permite la reflexión de la lengua la gramática y la ortografía.

Literatura: Fomenta la expresión artística y cultural, así mismo permite la comprensión de los diversos textos literarios.

En concordancia con el Ministerio de Educación del Ecuador (2016), las macro destrezas del área de Lengua y Literatura son: escuchar, hablar, leer y escribir, estas competencias trabajan de manera progresiva en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Escuchar: Consiste en comprender y valorar los contenidos explícitos e implícitos de los discursos orales, además de identificar las contradicciones, ambigüedades y falacias en el discurso.

Hablar: Permite producir discursos orales claros, coherentes y adecuados a los diversos contextos y propósitos, también utiliza los recursos lingüísticos y discursivos para persuadir, argumentar, contraargumentar.

Leer: Se basa en comprender los textos escritos de diversos tipos, además de la capacidad de poder analizar la información y desarrollar habilidades lectoras.

Escribir: Consta de producir escritos coherentes, con una adecuada ortografía, además de desarrollar la sensibilidad estética y creativa de la escritura, así como para expresar diferentes fines comunicativos

Por tanto, la mediación docente es clave para fortalecer el desarrollo de estas habilidades en los contextos reales.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de enfoque

Enfoque Cuantitativo

La presente investigación es de tipo cuantitativo, ya que este enfoque permitirá recopilar, medir y analizar los datos obtenidos de manera más objetiva, entre la mediación docente y el aprendizaje autorregulado en el área de Lengua y Literatura.

(Kerlinger, 2002, como se citó en Anselmo et al., n.d.) nos dice que la investigación bajo el enfoque cuantitativo se denomina así porque trata con fenómenos que se pueden medir, a través de la utilización de técnicas estadísticas para el análisis de los datos recogidos, su propósito más importante radica en la descripción, explicación, predicción y control objetivo de sus causas y la predicción de sus ocurrencias a partir del desvelamiento de esta, fundamentando sus conclusiones sobre el uso riguroso de la cuantificación.

De la misma forma, Barreto y Lezcano (2023), sostienen que los diseños cuantitativos se centran en la recopilación de datos a través de encuestas. Estos autores destacan que este enfoque es una herramienta imprescindible en la investigación cuantitativa, puesto que permite recopilar información numérica, sobre actitudes, opiniones y comportamiento de una muestra representativa de la población. Por ende, Figueroa (2024), menciona que este enfoque adopta un alcance amplio para maximizar la fortaleza del análisis estadístico y la generalización.

3.2. Diseño de la investigación

La presente investigación opto por un tipo de diseño no experimental, ya que su propósito es analizar el grado de relación entre las estrategias de mediación y el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes de básica superior, en el área de Lengua y Literatura. Además, este diseño no manipula las variables, Según Charaja (2019), en esta investigación se busca determinar el grado en que las variaciones de los eventos guardan relación directa o indirectamente”, lo cual se alinea con el objetivo general de este estudio, que busca identificar relaciones significativas entre las prácticas docentes y los niveles de autorregulación académica.

3.2.1. Tipos de investigación

En el desarrollo de este estudio se realizaron diversas fases investigativas, las cuales se describen a continuación:

Nivel exploratorio

Para este trabajo se consideró la investigación exploratoria porque a través de esta se identificaron aspectos desconocidos sobre el tema de estudio. Tal como menciona Sánchez y Murillo (2021), la investigación exploratoria se lleva a cabo cuando se requiere comprender a fondo un tema o problema sobre el cual existe información limitada, ya que propósito principal es generar ideas y teorías iniciales que sirvan como base para estudios posteriores.

Nivel descriptivo

En este estudio se llevó la investigación descriptiva porque se describió las variables que fueron la mediación docente, el aprendizaje autorregulado y las actividades de aprendizaje. Además, se obtuvo información estructurada, contextualizada y sistematizada. Puesto que, Vizcaino et al. (2023), mencionan que la investigación descriptiva se dedica a describir un fenómeno o situación de manera detallada.

Investigación de Campo

Al tratarse de una investigación de campo, el estudio se llevó a cabo directamente en la institución educativa, específicamente en la escuela “Medina Domínguez”, donde se presentó el problema de estudio, centrado en el subnivel de Educación Básica Superior, para obtener de manera más precisa y confiable la información. Como definen Hernández Sampieri et al. (2014), la investigación de campo es la recolección directa y sistemática de los datos en el entorno natural del fenómeno sin la manipulación de las variables.

Investigación Documental/Bibliográfica

Esta investigación fue de tipo documental, porque se utilizó fuentes generadas por terceros que fueron la base para revisar, analizar y obtener información, ya que estas contenían datos relevantes ya existentes relacionadas con las variables del estudio. Tal como manifiestan Montes et al. (2021), la investigación documental es la fuente secundaria que se utiliza para realizar un estudio, además mencionan que existen diversas formas de analizar los contenidos académicos como; los artículos, documentos institucionales, tesis y libros ya sean en formato impreso o digital.

Investigación no experimental

Calle (2023), cita a Agudelo y Aigner (2008), quienes afirman que “la investigación no experimental posee un control menos riguroso que la experimental y es más complicado inferir relaciones causales, pero la investigación no experimental es más natural y cercana a la realidad cotidiana” (p. 42). Como señalan los autores, en la investigación no experimental el investigador se limita a observar los fenómenos en su contexto natural sin intervenir, aunque sí brinda un acercamiento auténtico al objeto de estudio.

Investigación transversal

Finalmente, la investigación fue de tipo transversal dado que la recolección de datos se efectuó en un tiempo determinado, concretamente durante el período lectivo 2025-2026.

3.3. Población y muestra

3.3.1. Población

La población en considerada para el desarrollar este estudio “Mediación docente y aprendizaje autorregulado en actividades de aprendizaje del área de Lengua y Literatura en los estudiantes de básica superior, de la escuela de Educación Básica “Medina Domínguez”.

Tabla 1: *Población a investigar*

ESTUDIANTES				
CURSOS	HOMBRE	MUJERES	CANTIDAD	PORCENTAJE
Octavo	3	5	8	20.5%
Noveno	7	7	14	35.9%
Décimo	10	7	17	43.6%
Total	20	19	39	100%

Elaborado por: Chilan e Indacochea (2025)

3.3.2. Muestra

Dado que se trabajó con la totalidad de la población, no fue necesario aplicar un método de muestreo, puesto que el estudio abarcó al 100% de los estudiantes del subnivel de educación básica superior de la institución.

3.4. Técnica de recolección de información

3.4.1. Encuesta

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó la encuesta como técnica sistemática para la recolección de los datos, debido a su eficacia para obtener información de forma rápida, estructurada y objetiva. Esta herramienta facilitó la recopilación de las diversas perspectivas y opiniones de los estudiantes, en relación con la temática abordada del estudio. Además, su formato estandarizado permitió analizar los datos de manera cuantitativa lo que contribuyó significativamente en la interpretación de los resultados. Tal como señala, Aspeé y González (2024), la encuesta es un conjunto de preguntas estructuradas dirigidas a una muestra representativa para conocer opiniones o condiciones de diversos fenómenos a través de una intervención directa.

3.4.2. Cuestionario

Como complemento a la técnica antes mencionada, se aplicó un cuestionario estructurado como instrumento para la recolección directa y sistemática de los datos. Dicho instrumento estuvo compuesto por un total de 10 preguntas orientadas a explorar aspectos específicos relacionados con las variables establecidas en el estudio. Así mismo las interrogantes fueron formuladas con base a la escala de Likert, las cuales estaban constituidas por una escala ordinal de cinco niveles de menor a mayor frecuencia (nunca, casi nunca, ocasionalmente, casi siempre, siempre). Como señalan Argüelles et al. (2024), el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas dirigidas a una o varias variables, las cuales son medidas mediante la aplicación de una encuesta.

Técnica de interpretación de la información.

Para la recolección de la información se empleó un cuestionario elaborado en la plataforma Google Forms. Esta herramienta también permitió generar los gráficos estadísticos facilitando así el análisis descriptivo de los datos obtenidos y para la tabulación se utilizó el programa Microsoft Excel.

CAPITULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Análisis de los resultados de la encuesta dirigida a los estudiantes de la básica superior de la Escuela de Educación Básica Medina Domínguez.

I: Estrategias de Medicación

Pregunta 1: El docente me brinda andamiaje (apoyo progresivo, ayuda, tutoría) cuando enfrento dificultades en la comprensión de textos.

Tabla 2: Medidas de apoyo docente en la comprensión de textos.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	4	10,26%
Casi nunca	1	2,56%
Ocasionalmente	5	12,82%
Casi siempre	16	41,03%
Siempre	13	33,33%
TOTAL	39	100%

Elaborado por: *Chilan e Indacochea (2025)*

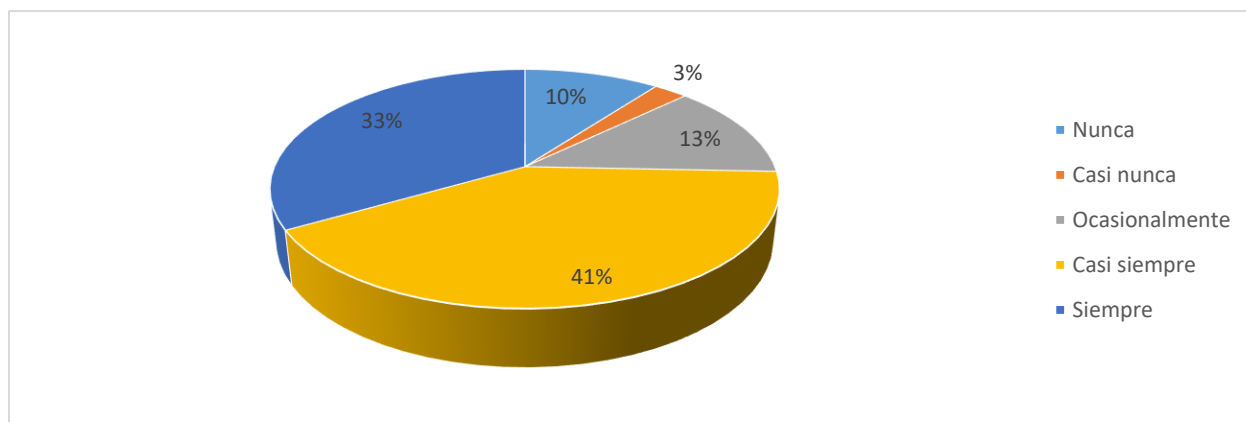


Gráfico 1: Medidas de apoyo docente en la comprensión de textos.

Elaborado por: *Chilan e Indacochea (2025)*

Análisis e interpretación de los resultados: Tal como se muestra en el gráfico 1, el 33% de los estudiantes respondió que siempre reciben andamiaje por parte del docente cuando presentan dificultades en la comprensión de textos, mientras que el 41% indicó que esto ocurre casi siempre, el 13% manifestó que ocasionalmente, el 10% señaló que casi nunca; y solo el 3% reveló que nunca recibe andamiaje. Por lo tanto, una mayoría sustancial perciben que sus docentes ofrecen apoyo constante y significativo, mientras que un porcentaje menor indica que no recibe tutorías.

Pregunta 2. Durante las clases, el docente fomenta la interacción con mis compañeros para construir conocimientos en conjunto.

Tabla 3: *Fomenta la interacción entre estudiantes para la construcción de conocimiento.*

Opciones	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	3	7,69%
Casi nunca	3	7,69%
Ocasionalmente	5	12,82%
Casi siempre	15	38,46%
Siempre	13	33,33%
TOTAL	39	100%

Elaborado por: *Chilan e Indacochea (2025)*

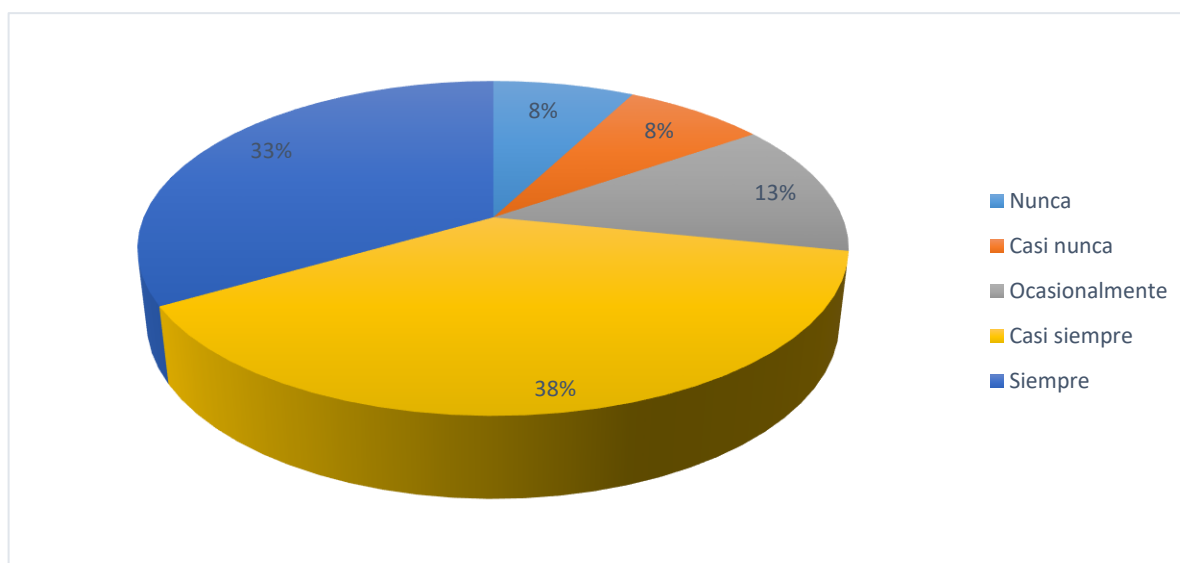


Gráfico 2: *Fomenta la interacción entre estudiantes para la construcción de conocimiento.*

Elaborado por: *Chilan e Indacochea (2025)*

Análisis e interpretación de los resultados: Como se observa en el gráfico 2, el 33% de los estudiantes indicaron que los docentes sí promueven la interacción entre compañeros durante las clases, mientras que, el 38% mencionó que ocurre casi siempre, el 13% señaló que esta interacción lo realizan ocasionalmente, el 8% reveló que casi nunca lo hacen; y el otro 8% evidenció que nunca lo concretan. Estos resultados muestran que, aunque la mayoría de los estudiantes reconocen que los docentes sí, fomentan la interacción entre compañeros con frecuencia, así mismo, existe un porcentaje importante que percibe que esta práctica es insuficiente.

Pregunta 3. El docente utiliza preguntas y guías para ayudarme a reflexionar y corregir mis errores en el lenguaje oral y escrito.

Tabla 4: *Uso de preguntas y guías para la corrección de errores en el Lenguaje oral y escrito.*

Opciones	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	4	10,26%
Casi nunca	1	2,56%
Ocasionalmente	4	10,26%
Casi siempre	16	41,03%
Siempre	14	35,90%
TOTAL	39	100%

Elaborado por: *Chilan e Indacochea (2025)*

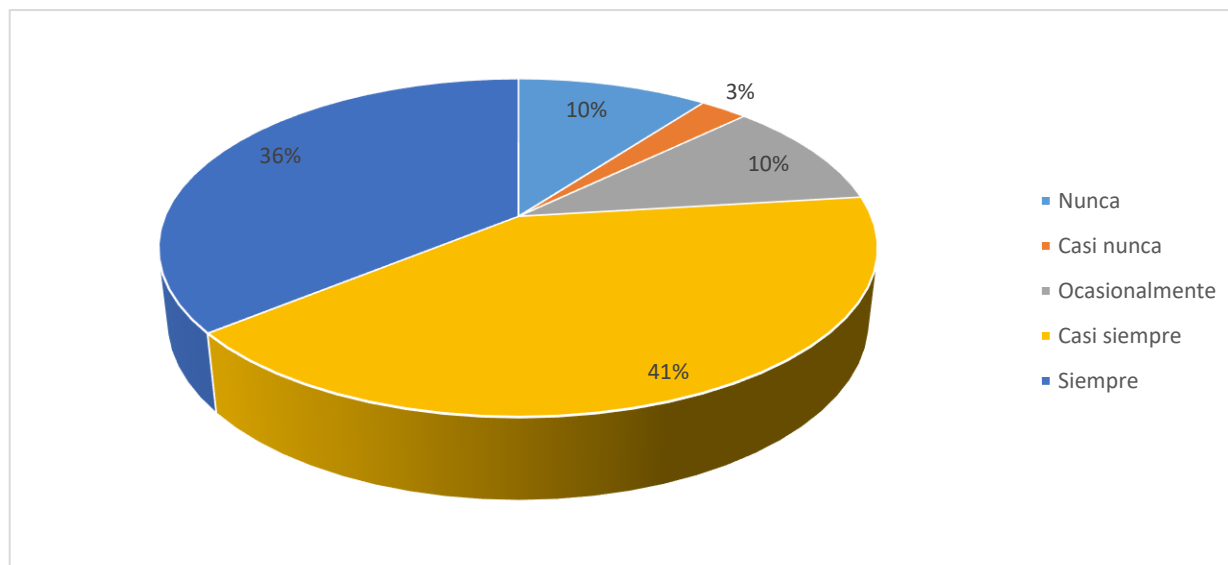


Gráfico 3: *Uso de preguntas y guías para la corrección de errores en el Lenguaje oral y escrito.*

Elaborado por: *Chilan e Indacochea (2025)*

Análisis e interpretación de los resultados: Como se observa en el gráfico 3, el 36% de los estudiantes respondió que los docentes siempre emplean preguntas guías para la reflexión y corrección de errores, mientras que, el 41% indicó que casi siempre lo realizan, el 10% manifestó que esta práctica ocasionalmente lo efectúan, el otro 10% también afirmó que casi nunca lo ejecutan; y solo el 3% señaló que nunca lo emplean. Con base a estos resultados, la mayoría de los estudiantes mencionan que los docentes utilizan con frecuencia preguntas para la corrección del lenguaje oral y escrito. No obstante, un grupo considerable no experimenta esta práctica con la misma regularidad.

II: Aprendizaje Autorregulado

Pregunta 4. Planeo mis tiempos de estudio para completar las lecturas y tareas de Lengua y Literatura.

Tabla 5: Organiza el tiempo de estudio para completar actividades de lecturas y tareas.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	2	5,13%
Casi nunca	2	5,13%
Ocasionalmente	11	28,21%
Casi siempre	16	41,03%
Siempre	8	20,51%
TOTAL	39	100%

Elaborado por: Chilan e Indacochea (2025)

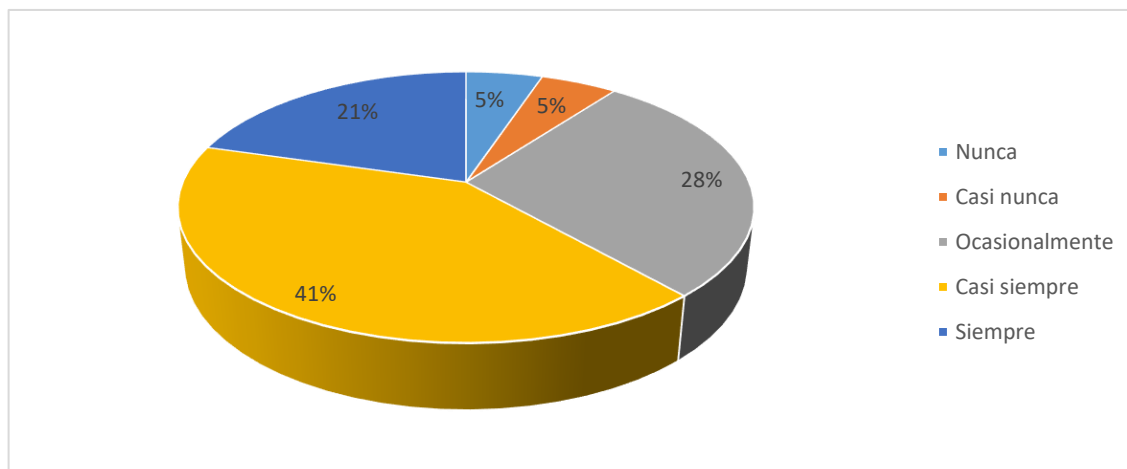


Gráfico 4: Organiza el tiempo de estudio para completar actividades de lecturas y tareas.

Elaborado por: Chilan e Indacochea (2025)

Análisis e interpretación de los resultados: De acuerdo con el gráfico 4, el 21% de los estudiantes mencionó que siempre planean su tiempo de estudio para realizar sus actividades académicas, mientras que, el 41% indicó que casi siempre lo hacen, el 28% manifestó que lo efectúan ocasionalmente, el 5% señaló que casi nunca planean su tiempo de estudio; y el otro 5% reconoció que nunca realiza una planificación de su tiempo para las tareas y lecturas. Estos resultados demuestran que existe una mayoría significativa de estudiantes que si tienen el hábito de organizar su tiempo de estudios. Sin embargo, existe un porcentaje relevante que aún no ha podido consolidar este hábito.

Pregunta 5: Evalúo mi comprensión de los textos y ajusto mis estrategias cuando no entiendo bien el contenido.

Tabla 6: *Evalúa la comprensión de los textos y ajusta estrategias cuando el contenido no es entendido.*

Opciones	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	1	2,56%
Casi nunca	5	12,82%
Ocasionalmente	7	17,95%
Casi siempre	17	43,59%
Siempre	9	23,08%
TOTAL	39	100%

Elaborado por: *Chilan e Indacochea (2025)*

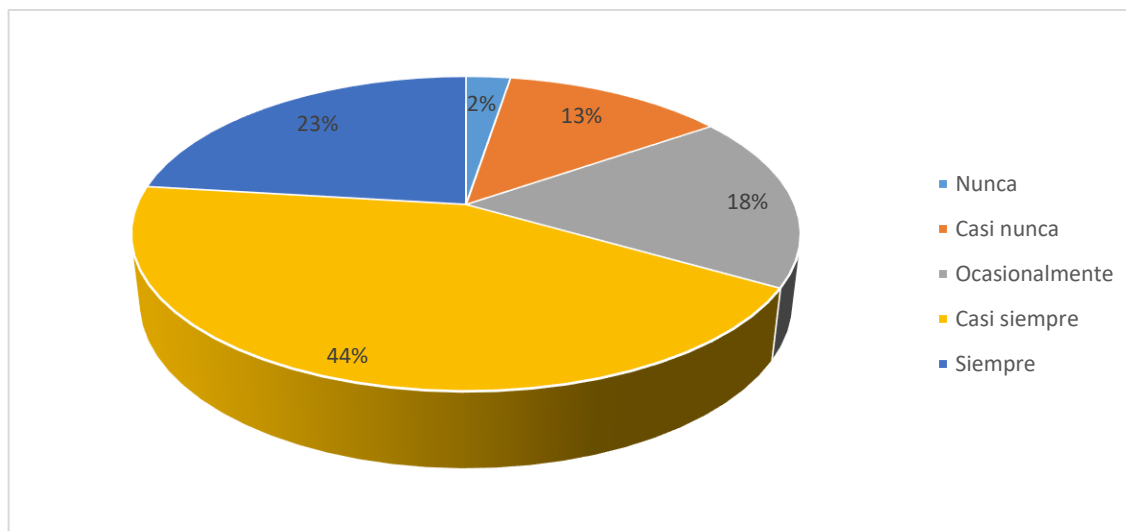


Gráfico 5: *Evalúa la comprensión de los textos y ajusta estrategias cuando el contenido no es entendido.*

Elaborado por: *Chilan e Indacochea (2025)*

Análisis e interpretación de los resultados: Como se muestra en la gráfica 5, el 23% de los estudiantes indicó que siempre evalúan su comprensión y ajustan sus estrategias cuando no entienden un texto, mientras que, el 44% respondió que casi siempre realizan esta evaluación, el 18% mencionó que ocasionalmente se evalúan, el 13% manifestó que casi nunca lo efectúan; y solo el 2% reveló que nunca se evalúan. De acuerdo con estos resultados, la mayoría de los estudiantes demuestra conciencia metacognitiva y disposición para adaptar sus estrategias de aprendizaje. Sin embargo, existe una minoría de estudiantes que no aplican la evaluación en la comprensión de los textos.

Pregunta 6: Me motivo a mí mismo para leer y escribir, incluso cuando las tareas son difíciles.

Tabla 7: Me motivo a leer y escribir cada vez que considero que las tareas son complejas.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	3	7,69%
Casi nunca	5	12,82%
Ocasionalmente	3	7,69%
Casi siempre	15	38,46%
Siempre	13	33,33%
TOTAL	39	100%

Elaborado por: Chilan e Indacochea (2025)

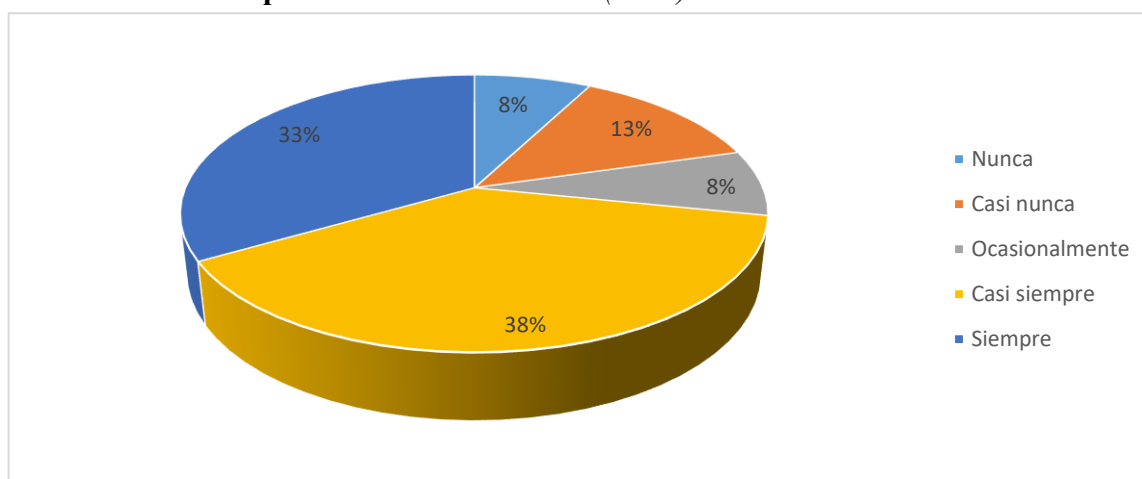


Gráfico 6: Me motivo a leer y escribir cada vez que considero que las tareas son complejas.

Elaborado por: Chilan e Indacochea (2025)

Análisis e interpretación de los resultados: Como se observa en la gráfica 6, 15 estudiantes, que representan el 38%, respondieron que casi siempre se motivan a leer y escribir, incluso cuando las tareas son complejas. Por otro lado, 13 estudiantes, equivalentes al 33%, indicaron que siempre mantienen esta motivación. En contraste, 5 estudiantes que representan el 13% manifestaron que casi nunca se motivan, mientras que 3 estudiantes que representan el 8% señalaron que ocasionalmente lo hacen, y otros 3 estudiantes que representan el 8% indicaron que nunca se motivan a realizar estas actividades. Con base en estos resultados, se puede concluir que la mayoría de los estudiantes reporta una motivación intrínseca favorable hacia la lectura y la escritura. No obstante, existe un grupo significativo que presenta bajos niveles de automotivación, lo cual puede afectar negativamente su desempeño y éxito en estas áreas, especialmente cuando las tareas presentan un mayor grado de complejidad.

Pregunta 7: Uso diferentes técnicas, como subrayar o hacer resúmenes, para mejorar mi aprendizaje en la materia.

Tabla 8: Utiliza diferentes técnicas, como subrayado o resúmenes para mejorar el aprendizaje.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	3	7,69%
Casi nunca	3	7,69%
Ocasionalmente	3	7,69%
Casi siempre	20	51,28%
Siempre	10	25,64%
TOTAL	39	100%

Elaborado por: Chilan e Indacochea (2025)

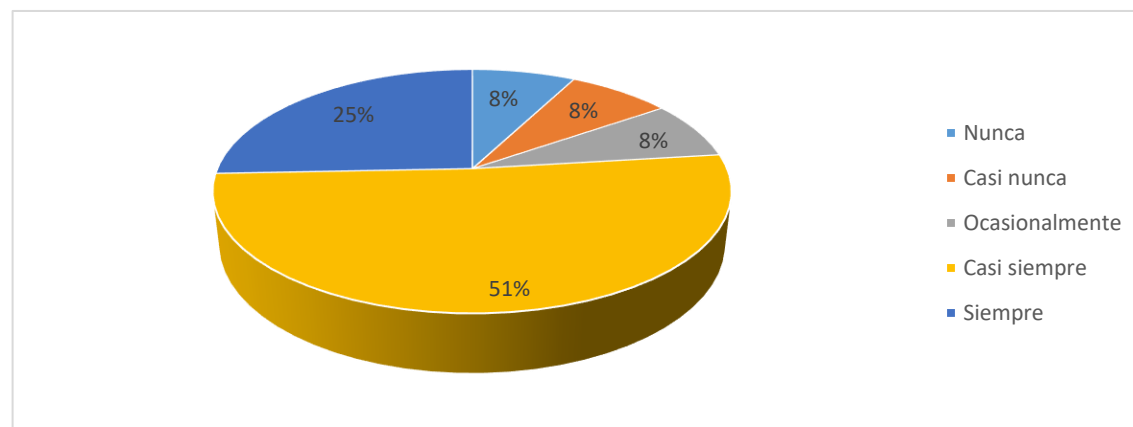


Gráfico 7: Utiliza diferentes técnicas, como subrayado o resúmenes para mejorar el aprendizaje.

Elaborado por: Chilan e Indacochea (2025)

Análisis e interpretación de los resultados: Tal y como se muestra en la gráfica 7, el 25% de los alumnos respondió que siempre utilizan diversas técnicas de estudio, mientras que, el 51% mencionó que casi siempre las emplean, el 8% manifestó que ocasionalmente aplican estas técnicas, el otro 8% indicó que casi nunca lo hacen; y otro 8% reveló que nunca utilizan técnicas de estudio. De acuerdo con estos resultados, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes emplea técnicas de estudio de manera habitual, lo que indica un desarrollo efectivo de habilidades para el aprendizaje autónomo. Sin embargo, existe un grupo formidable que utiliza estas técnicas con menor frecuencia, por lo que es necesario fomentar y fortalecer el uso constante de estrategias de estudio para mejorar el rendimiento académico.

III. Actividad de aprendizaje.

Pregunta 8: Participo en actividades que involucran la creación de contenido digital, como blogs o presentaciones multimedia, para analizar textos literarios.

Tabla 9: *Participa en actividades que involucran contenidos digitales para analizar textos literarios.*

Opciones	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	2	5,13%
Casi nunca	9	23,08%
Ocasionalmente	8	20,51%
Casi siempre	15	38,46%
Siempre	5	12,82%
TOTAL	39	100%

Elaborado por: *Chilan e Indacochea (2025)*

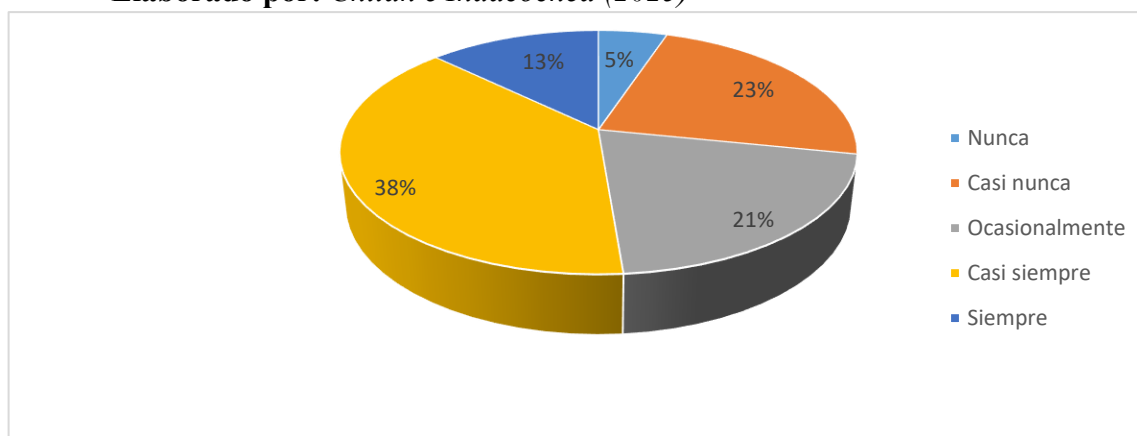


Gráfico 8: *Participa en actividades que involucran contenidos digitales para analizar textos literarios.*

Elaborado por: *Chilan e Indacochea (2025)*

Análisis e interpretación de los resultados: Como se muestra en la gráfica 8, el 13 % de los estudiantes, respondió que siempre participan en actividades que involucran la creación de contenido digital para analizar textos, mientras que, el 38% indicó que casi siempre lo realizan, el 21% manifestó que ocasionalmente suelen efectuarlo, el 13% señaló que casi nunca hacen estas actividades; y solo el 5% reveló que nunca lo utilizan. De acuerdo con estos resultados, se observa que una proporción importante de estudiantes que participan con frecuencia en actividades digitales para el análisis de textos, lo que refleja un uso moderado de estos recursos. Sin embargo, también se evidencia que un porcentaje considerable que casi nunca realizan estas actividades digitales.

Pregunta 9: Resuelvo cuestionarios interactivos o realizo ejercicios en línea para reforzar mis habilidades en comprensión lectora y escritura.

Tabla 10: Resuelve cuestionarios interactivos o realiza ejercicios en línea para reforzar habilidades de comprensión lectora.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	5	12,82%
Casi nunca	2	5,13%
Ocasionalmente	5	12,82%
Casi siempre	20	51,28%
Siempre	7	17,95%
TOTAL	39	100%

Elaborado por: Chilan e Indacochea (2025)

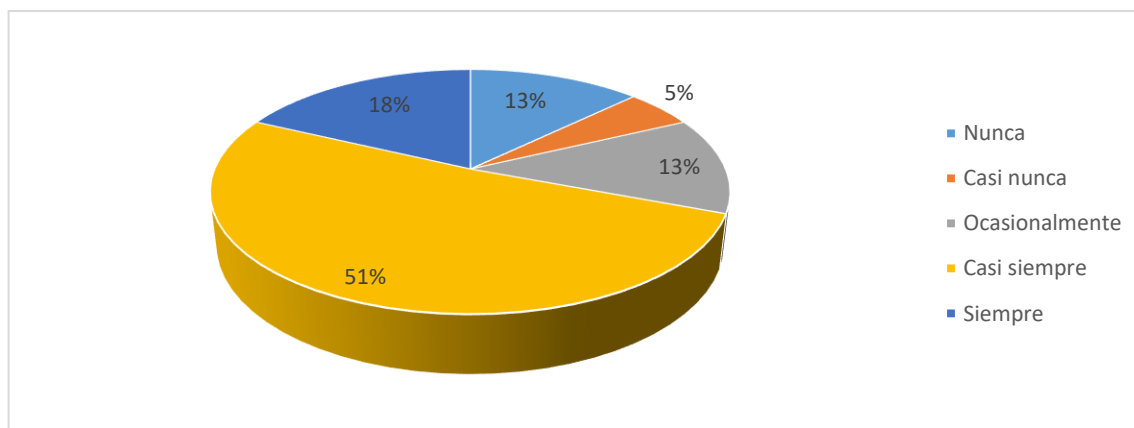


Gráfico 9: Resuelve cuestionarios interactivos o realiza ejercicios en línea para reforzar habilidades de comprensión lectora.

Elaborado por: Chilan e Indacochea (2025)

Análisis e interpretación de los resultados: Como se evidencia en la gráfica 9, el 18% de los estudiantes mencionó que siempre resuelven cuestionarios interactivos o realizan ejercicios en línea, mientras que, el 51% reconoció que casi siempre lo hacen, el 13% señaló que ocasionalmente lo realizan, el otro 13% reveló que casi nunca lo ejecutan; y solo el 5% reveló que nunca lo efectúan. Con base en estos resultados, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes participan con frecuencia en la resolución de cuestionarios interactivos y ejercicios en línea. No obstante, existe un grupo significativo que lo hace ocasionalmente o con menor frecuencia, lo que evidencia la necesidad de fortificar la incorporación y el uso habitual de estas herramientas en el proceso educativo.

Pregunta 10: Reflexiono sobre mi propio aprendizaje y expreso mis ideas a través de diarios de lectura o ensayos críticos.

Tabla 11: Reflexiono sobre mi propio aprendizaje y expreso ideas a través de diarios de lectura o ensayos críticos.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	3	7,69%
Casi nunca	4	10,26%
Ocasionalmente	6	15,38%
Casi siempre	14	35,90%
Siempre	12	30,77%
TOTAL	39	100,00%

Elaborado por: Chilan e Indacochea (2025)

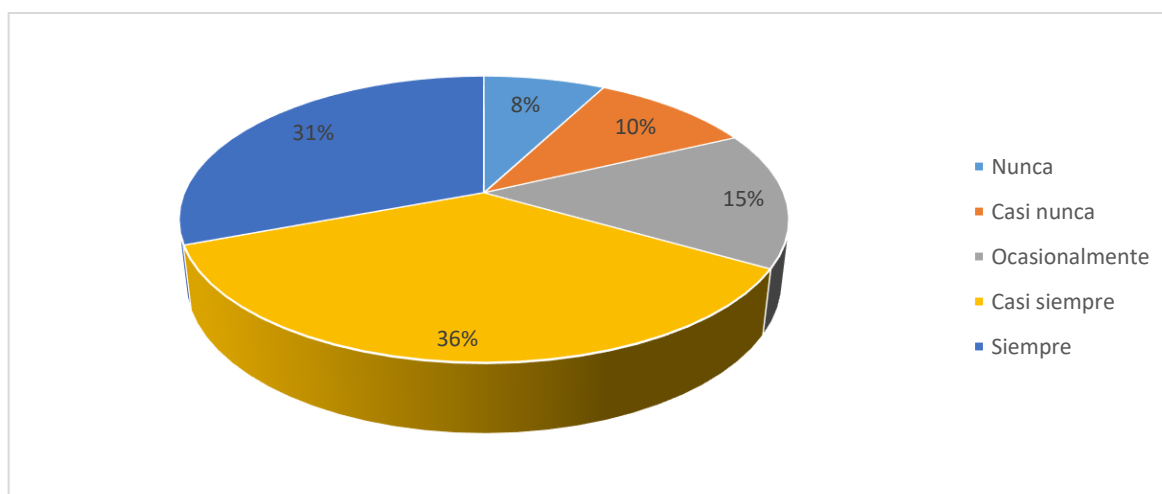


Gráfico 10: Reflexiono sobre mi propio aprendizaje y expreso ideas a través de diarios de lectura o ensayos críticos.

Elaborado por: Chilan e Indacochea (2025)

Análisis e interpretación de los resultados: Como se observa en la gráfica 10, el 31% de los estudiantes respondió que siempre reflexionan sobre su aprendizaje, el 36% indicó que lo hacen casi siempre, el 15% manifestó que ocasionalmente lo realizan, el 10% señaló que casi nunca lo hacen; y solo el 8% reveló que nunca reflexionan sobre su aprendizaje. De acuerdo con estos resultados, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes reflexionan sobre su proceso de aprendizaje y expresan sus ideas, lo que evidencia el desarrollo de su pensamiento crítico. Sin embargo, existe un grupo que realiza esta práctica con menor frecuencia.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En lo que respecta a este apartado, se puede expresar lo siguiente:

Si bien, la mayoría de los estudiantes de básica superior perciben que sus docentes ofrecen apoyo constante y significativo, existe un porcentaje menor que indican que no reciben tutorías de manera regular. De acuerdo con Puya (2023), el andamiaje pedagógico integra cuatro aspectos fundamentales que constituyen sus componentes metodológicos y son los objetivos comunes, la atención individualizada, la calibración de la ayuda y la retroalimentación continua (p.47). Por lo tanto, en este contexto el andamiaje es un conjunto de estrategias y recursos que los docentes brindan a sus estudiantes para que desarrollen sus habilidades de autorregulación y autonomía en su aprendizaje.

En esta misma línea, existe un grupo significativo de estudiantes de básica superior reconocen que los docentes con frecuencia promueven la interacción entre compañeros dentro del aula de clases, sin embargo, un porcentaje menor perciben esta práctica como insuficiente. Desde el enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky (1988), el lenguaje es el principal mediador en la transmisión intencional de experiencias, conocimientos y pensamiento. No obstante, la enseñanza no se produce en el desarrollo psíquico del sujeto, sino que este se impulsa a través de la educación (Arteaga, 2019).

Bajo esta perspectiva, existe un grupo considerable de estudiantes de básica superior quienes señalan que sus docentes utilizan constantemente guías con preguntas para la corrección y reflexión del lenguaje oral y escrito. No obstante, un grupo menor no experimenta esta práctica con la regularidad. Lo cual coincide con lo planteado por Vera et al. (2018), las metodologías de enseñanza-aprendizaje que el docente utilice pueden ser variadas y se identifican o distinguen según las particularidades de como el estudiante aprende, puesto que la elección de estas metodologías depende en función a las competencias del docente y el objetivo que se desea alcanzar.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes del subnivel superior sostienen que si tienen el hábito de organizar su tiempo de estudios. Aunque existe un porcentaje relevante que aún no ha podido consolidar este hábito. Zimmerman (2002), describe que la autorregulación es un proceso cíclico que consta de tres fases: la fase de planificación, de ejecución y de autorreflexión. Mismas que reconocen al estudiante como un agente activo de su propio aprendizaje, capaz de regular sus

emociones, pensamientos y acciones para alcanzar sus objetivos educativos de forma autónoma y estratégica (Panadero, 2017).

Como resultado de este estudio, la mayoría de los estudiantes de básica superior demuestran conciencia metacognitiva y disposición para adaptar sus estrategias de aprendizaje. Sin embargo, existe una minoría de estudiantes que no aplican la evaluación en la comprensión de los textos. Tal como Allueva (2002), señala que la metacognición está formada por modalidades como: metaatención, metamemoria, metacompreensión, metalenguaje, las cuales ayudan a especificar no solo en qué aspectos de mejora trabajar, sino también, qué habilidades y competencias fortalecer, abriendo caminos de un desarrollo académico personal e integral.

Con base a los resultados obtenidos, se puede decir que la mayoría de los estudiantes reportaron una motivación intrínseca favorable hacia la lectura y la escritura. No obstante, existe un grupo significativo que presenta bajos niveles de automotivación especialmente cuando las tareas presentan un mayor grado de complejidad. Desde el planteamiento de Larrea (2021), los estudiantes autorregulados recurren al apoyo de diversas estrategias y habilidades para lograr sus aprendizajes, como por ejemplo la retroalimentación, la motivación y el tiempo.

De acuerdo con los resultados de este trabajo, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes si emplean técnicas de estudio de manera recurrente, lo que indica un desarrollo positivo de habilidades para el aprendizaje autónomo. Sin embargo, existe un grupo considerable que utiliza estas técnicas con menor frecuencia. Para Pintrich (1999), el papel de las técnicas de estudio y la motivación son esenciales para desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo, por ende, es fundamental promover y fortalecer el uso constante de las estrategias de estudio para mejorar el rendimiento académico.

En este estudio también se observa que existe una proporción importante de estudiantes que participan con frecuencia en actividades digitales para el análisis de textos, lo que refleja un uso moderado de estos recursos. No obstante, se evidencia que un porcentaje considerable que casi nunca realizan estas actividades digitales. Como afirma Tenesaca et al. (2024), las metodologías activas buscan fomentar el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el uso de tecnologías interactivas y el aprendizaje por descubrimiento, por tanto, estas alternativas son efectivas ante los métodos tradicionales de enseñanza, porque promueven el aprendizaje significativo en los estudiantes.

De igual manera se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes participan con frecuencia en la resolución de cuestionarios interactivos y en ejercicios en línea. No obstante, existe un grupo significativo que lo hacen ocasionalmente con menor frecuencia, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la incorporación y el uso regular de estas herramientas en el proceso educativo. Como señalan Nalaka y Ekanayake (2021), los cuestionarios en líneas son formas de enseñar porque brindan una retroalimentación instantánea y eficaz, además de registrar la participación y la calificación de los educandos, por lo tanto, los cuestionarios en línea son una herramienta importante para evaluar y retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para concluir con el análisis de los resultados obtenidos en este estudio, se confirma que la mayoría de los discentes reflexionan sobre su proceso de aprendizaje y expresan sus ideas, lo que evidencia el desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, existe un grupo menor de estudiantes que realiza esta práctica con menor frecuencia. Benavides y Ruíz (2022), Sostienen que la era del conocimiento revolucionó la enseñanza y el aprendizaje memorístico, implantando el aprendizaje significativo como base del pensamiento crítico, ya que este les permite a los estudiantes expresar sus opiniones, adaptarse a los cambios e innovar en su proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Al finalizar el presente trabajo se cumplieron en un 90% los objetivos propuestos en la investigación.

- En definitiva, con los resultados obtenidos se identificó que las estrategias que utilizan con mayor frecuencia los docentes son: las preguntas guías y las actividades digitales e interactivas, por tanto, se evidencia que los estudiantes reciben apoyo constante en las diversas actividades lo que favorece el aprendizaje autónomo. Sin embargo, existe un grupo de educando que expresan no experimentar estas prácticas con la misma regularidad, por ello es fundamental fortalecer la aplicación sistemática de estas estrategias autorregulatorias en la enseñanza de Lengua y Literatura.
- En síntesis, con la caracterización de la mediación docente, se reconoce que su enfoque sociocognitivo y constructivista se lleva a cabo a través del andamiaje. No obstante, una parte del alumnado indicó que no todos los educadores emplean la retroalimentación, lo que revela que aún existe una brecha entre la mediación y el aprendizaje autorregulado que, por ende, debe mejorarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Por lo tanto, se identificaron que las estrategias de mediación que sirven para orientar el aprendizaje autorregulado son: el uso de preguntas generadoras, la interacción entre pares y la integración de actividades digitales, ya que estas promueven el desarrollo de las habilidades autónomas. Por el contrario, una minoría de estudiantes manifiesta que no se aplican estas estrategias con frecuencia, debido a esto se requiere fortalecer la mediación pedagógica para que sea más sostenible y formativa.
- En el análisis de las actividades de aprendizaje de Lengua y Literatura se identificó que las más frecuentes incluyen la resolución de cuestionarios, el uso de técnicas estudio, la reflexión metacognitiva, la creación de contenido digital y la planificación de estudio. Se concluye que, si bien estas actividades favorecen la comprensión crítica, la participación y el desarrollo de habilidades autorreguladoras, su impacto varía según el nivel de acompañamiento del docente y el grado de autonomía del

estudiante. Además, se evidencia que persisten brechas en la regularidad y profundidad con que se aplican estas actividades.

- En conclusión, los hallazgos de esta investigación evidencian que la mediación docente en el área de Lengua en literatura contribuye significativamente al desarrollo del aprendizaje autorregulado, a través de diversas estrategias pedagógicas. No obstante, persisten desafíos con la de equidad en el acceso, la sistematización de las prácticas y la profundización del enfoque autorregulador, dado que no todos los docentes implementan estas estrategias de manera consiente en los tres niveles del subnivel de educación básica superior.

Recomendaciones

Con base a los resultados de esta investigación, se proponen las siguientes sugerencias:

- Se recomienda a los directivos que promuevan espacios colaborativos para el cuerpo docente, donde se generen intercambios de buenas prácticas de estrategias de mediación pedagógica que fomenten el aprendizaje autorregulado en el que todos los estudiantes reciban un acompañamiento equitativo y sostenido.
- Así mismo, se sugiere que los profesores integren de manera constante las prácticas de mediación docente reconocidas por su enfoque sociocognitivo y constructivista para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a las estrategias de intervención efectiva.
- De igual manera, se incentiva a los docentes a participar activamente de los espacios de formación y colaboración pedagógica que ofrezca la institución para el intercambio de conocimientos y retroalimentación de mejoras continuas que eleven la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
- Por último, se recomienda la implementación de procesos de coevaluación y autoevaluación para que los estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje de forma autónoma y que puedan beneficiarse de las estrategias de mediación pedagógicas.

Referencias Bibliográficas

- Allueva, P. (2002). *Conceptos básicos-de-metacognicion*.
<https://www.studocu.com/es/document/universidad-pontificia-de-salamanca/psicologia-del-conocimiento/allueva-2002-conceptos-basicos-de-metacognicion/14972414>
- Andrés Alzate-Ortiz, F., & Carlos Castañeda-Patiño, J. (2020). *Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación*. 24(1). <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Arroyo, G. (2021). *Modelo educativo implementado en Ecuador. Análisis y percepciones*. 7, 1019–1030.
- Barrón, M., García, D., & Arteaga, R. (2022). La autogestión y la mediación como experiencias para el porvenir educativo self-learning and mediation as experiences for educational future. *Año*, 18(17), 205–222.
<https://www.redalyc.org/pdf/6897/689778666015.pdf>
- Benavides, N. (2021). *Aprendizaje Autorregulado Apoyado en Tecnología en Estudiantes de Nivel de Educación Básica [Universidad del Pacífico]*.
https://uprepositorio.upacifico.edu.ec/bitstream/123456789/408/1/MET_UPAC_27977.pdf
- Binda, N. U., & Balbastre-Benavent, F. (2022). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), 179–187.
<https://doi.org/10.15517/RCE.V31I2.12730>
- Castillo Córdova, G. E., Sailema Moreta, J. E., Chalacán Mayón, J. B., & Calva Abad, A. (2023). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13911–13922. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409
- Chiluisa, J. (2023). Vista de Educación Ecuatoriana en la actualidad. Modelos pedagógicos de enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3). <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6317/9610>

- Cipriani, A., Bastos, F., & Selva, M. (2024). Tecnologías digitales y educación superior brasileña: mediación pedagógica en el escenario de la pandemia. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 18(2). <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1599>
- Conejo, F. (2022). *De la inteligencia emocional a la autorregulación del aprendizaje* (M. Salamanca, Ed.; Vol. 1). Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/d8d87366-4b57-4627-b22f-a652b0432d21/content>
- Creswell, J. w. (2009). *Diseño de Investigación: Métodos Cualitativos, Cuantitativos y Mixtos*. https://studylib.es/doc/9407779/creswell---dise%C3%B1os-de-investigaci%C3%B3n-cuanti-cuali-y-mixtos?p=13#google_vignette
- Cruz, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197–206. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35663284002>
- Dignath, C., & Veenman, M. (2020). *The Role of Direct Strategy Instruction and Indirect Activation of Self-Regulated Learning—Evidence from Classroom Observation Studies*.
- Documentos Legales y Normativos – Ministerio de Educación*. (2021). Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/documentos-legales-y-normativos/>
- Espinoza, E., & Aguirre, A. (2020). *Mediación didáctica un reto para la formación docente* (S. Solarte & H. Cadavid, Eds.; Universidad del Vall). <https://0410n0eho-y-https-elibro-net.dossierp.museknowledge.com/es/ereader/upse/189378>
- Fidalgo, R., & García, J. (2008). El desarrollo de la competencia escrita a través de una enseñanza metacognitiva de la escritura. *Cultura y Educacion*, 20(3), 325–346. <https://doi.org/10.1174/113564008785826321>
- Figueroa, I., & Jiménez, N. (2023). Rol Mediador Docente y Aprendizaje Autorregulado: Modificabilidad, Transformabilidad y Dialogismo como Principios para una Pedagogía Postpandemia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 59–75. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100059>
- Figueroa-Céspedes, I., & Pasten, N. J. (2023). Rol Mediador Docente y Aprendizaje Autorregulado: Modificabilidad, Transformabilidad y Dialogismo como Principios para una Pedagogía Postpandemia Teaching Role as Mediator and Self-Regulated

- Learning: Modifiability, Transformability and Dialogism as Principles for a Post-Pandemic Pedagogy. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 59–75. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100059>
- Flores González, E., & Vianey Trujillo Rodríguez, A. (2024). Metacognición y autorregulación del aprendizaje. *Revista Fedumar*, 11(1), 194. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar>
- Gago, L., Polanco, C., & Elgier, A. (2024). Relaciones entre el aprendizaje autorregulado, la motivación y el temperamento en adolescentes. *Revista ConCiencia EPG*, 135–152. <https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/102/112>
- Gálvez-Gamboa, F., Pinochet-Quiroz, P., Lepe-Martínez, N., & Cabrera Lolic, H. (2024). Experiencia de aprendizaje autorregulado y su efecto en el rendimiento académico de universitarios de primer año Self-regulated learning experience and its effect on the academic performance of first-year university students. *Revista Ecuatoriana de Neurología 47 Rev. Ecuat. Neurol*, 33(1), 47–54. <https://doi.org/10.46997/revecuatneurol33100047>
- Gutiérrez, A., & Montoya, D. (2024). *Dossier de metacognición y aprendizaje autorregulado*. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n93/0120-3916-rcde-93-218.pdf>
- Huasco, A. (2025). Teorías fundamentales que sustentan un modelo pedagógico y Teorías Curriculares: revisión sistemática. *Revista Científica Multidisciplinar G-Ner@ando*, 6(1), 454–474. <https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/417/418>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Educación en Ecuador Resultados de PISA para el desarrollo*. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/archivosPD/uploads/dlm_uploads/2020/08/CIE_ResumenEjecutivoPISA18_20181123.pdf
- Larrea, R. (2021). *Propuesta innovadora de acción tutorial para mejorar la autorregulación* [pontificia universidad católica del ecuador]. <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/02460dd5-6bfd-4509-806c-8ac2931fb3ed/content>

- León Morejón, Y., de la Caridad Bonilla Vichot, I., & Sierra Barrios, A. (2022). Aprendizaje autorregulado en tiempos de pandemia: bases psicológicas desde la teoría histórico-cultural self-regulated learning intime of pandemic: psychological bases from historical-cultural theory. *Rsvista Científica de La Universidad de Cienfuegos*, 14(5), 53–59. <http://www.scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n5/2218-3620-rus-14-05-53.pdf>
- Ministerio de Educación. (n.d.). *Formación Docente – Ministerio de Educación*. Retrieved April 25, 2025, from <https://educacion.gob.ec/formacion-docente/#>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *área de Lengua y Literatura Subnivel Superior de educación General básica y nivel de bachillerato*. www.educacion.gob.ec
- Moreira, S., Ibáñez, R., & Monroy, A. (2021). Estudio de caso: análisis de las actividades y estrategias socioafectivas aplicadas en los grados de sexto y séptimo egb, de la unidad educativa «charasol». *Revista Panamericana de Pedagogía*, 32. <https://doi.org/10.21555/RPP.V0I32.2267>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(APR), 250270. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2017.00422/XML/NLM>
- Panadero, E., & Tapia, A. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Evista de Los Psicólogos de La Educación*, 20(1), 11–22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 24(2), 393–418. <https://doi.org/10.1007/S11618-021-01002-X/FIGURES/3>
- Pinto, E., & Palacios, J. (2022). Aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación básica alternativa. *Scielo*, 14(3), 60–69. <https://orcid.org/0000-0002-2315-1683>
- Puya, A. (2023). *Modelo comprensivo del flujo de interacciones en las actividades de aprendizaje en relación con la autorregulación académica*. <https://api-saber.ucab.edu.ve/server/api/core/bitstreams/50ff1936-df33-4a72-a1e8-9b444e401ec6/content>

- Ramos, C., & García, P. (2024). Guía para realizar estudios de revisión sistemática cuantitativa. *CienciAmérica: Revista de Divulgación Científica de La Universidad Tecnológica Indoamérica*, ISSN-e 1390-9592, Vol. 13, N^o. 1, 2024 (Ejemplar Dedicado a: *CienciAmérica (January-June 2024)*), Págs. 1-6, 13(1), 1–6. <https://doi.org/10.33210/ca.v13i1.444>
- Ramos-Galarza, C. A. (2020). Alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1–6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Requena, M. (2023). The Semantics and Logic of Self-Regulated Learning. Contributions to a Conceptual Cartography of the Construct. *Magis*, 16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.slaa>
- Ribeiro, D., & Boruchovitch, E. (2018). *A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos Self-regulation of Learning: Key Concepts and Theoretical Models La Autorregulación Del Aprendizaje: Conceptos Clave y los Modelos Teóricos*. 46, 71–80. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180008>
- Rico Gómez, M., & Ponce Gea, A. (2022). Investigación Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 27, 77–101. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/121571/1/Rico-Gomez_Ponce-Gea_2022_RevMexInvestEdu.pdf
- Rodríguez, F., & Gaeta, M. (2024). *Self-Regulation of Learning: An Experience of Teacher Mediation in Hybrid and Online Environments*. 11, 67–73. <https://orcid.org/0009-0008-4314-8490>
- Romero, A. (2020). *Investigación cuantitativa de alcance correlacional*. 1–7. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/74136492/investigacion_cuantitativa_de_alcance_correlacional_A._Romero_K.-libre.pdf?1636023931=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3dinvestigacion_cuantitativa_de_alcance_co.pdf&Expires=1745470878&Signature=NYupxlQil1FDo95YfoIW9E28dtZLVUxok-hVoSJ3FiWDW4nBtu99q566u8pI6yT6T-FGM2jOE6A30ALd6IBk~QIaW-9AJCq8vdvCK6-fv2BIs2StB9cWw0ns3-qAZyAl1Be59SOpfC4OzjZ0WYFQsQWJpItZmROt4h267ewMw9JQldNjNvFj8si12iCWYfjxVY6C6OZflnPGunol65PQdl0a5Dl8NCr4Yo2~63jnrCITaW3AB~

- Ronqui, V., Sánchez, M., & Trias, D. (2021). *La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria Teaching self-regulation in classrooms of elementary school*. 12(2), 1–18. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cie/v12n2/1688-9304-cie-12-02-5.pdf>
- Ronquillo, Y., Ellis, V. L., & Toney-Butler, T. J. (2023). Conflict Management. *Clinical Laboratory Management: Third Edition*, 144–150. <https://doi.org/10.1002/9781683673941.ch10>
- Sánchez, N. (2021). *La Mediación en el Aprendizaje Humano. una Aproximación Conceptual La mediación cultural del patrimonio en Las auLas*. 19, 235–265. <https://studium.ucss.edu.pe/index.php/SV/article/view/341/387>
- Sandoval, M. (2018). *Modelo pedagógico aplicado en niños y niñas de básica media de la unidad educativa velasco ibarra* [Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14967/1/UPS-QT12289.pdf>
- Santos, F., & Schussler, M. (2023). Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein: uma revisão sistemática. *Scielo*, 1–23. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.004>
- Tamayo, M. (2003). Conocimiento, investigación, proyecto y evaluación. *El Proceso de La Investigación Científica*, 1–183. https://drive.google.com/file/d/0B4R1ssRAL--ZNzExZDVIYWEtNDc5Yi00NWYyLTg4ZjMtMGI0YWlzMjYjFIMmUx/view?usp=drive_web&hl=es&pli=1&usp=embed_facebook
- Tenesaca, C., Serrano, C., Chica, N., & Ávila, M. (2024). Diseño de actividades de aprendizaje basadas en proyectos para fortalecer competencias en lengua y literatura. *Revista Imaginario Social*, 7(2), 303–315. <https://www.revista-imaginariosocial.com/index.php/es/article/view/190/347>
- Tigrero, J. (2023). *Aprendizaje autorregulado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lengua y literatura* [Universidad Estatal Península de Santa Elena]. <https://repositorio.upse.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/46000/10144/UPSE-TEB-2023-0064.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tigse, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25–28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>

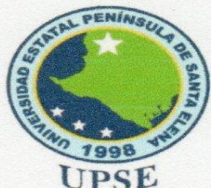
- Tirado, P. (2021). *Aprendizaje autorregulado para mejorar la desmotivación generada por la pandemia en alumnos de bachillerato - Ecuador, 2021*. [Universidad Cesar Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/80370/Tirado_APR-SD.pdf?sequence=1
- Trías, D., & Huertas, J. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje Manual para el asesoramiento psicoeducativo* (D. Porcelli & D. Trías, Eds.; UAM Ediciones, 2020). Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- Vargas, N., & Orozco, C. (2020). Mediación pedagógica y evaluación: Una mirada desde un modelo de marco abierto en educación inicial. *Actualidades Investigativas En Educación, 20*(3), 1–33. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i3.43672>
- Vera, J., Ochoa, J., Romero, M., Vazquez-Carcaño, M., Ramos-Gregorio, C. O., Aguilar, R. R., Cruz, A., Sleiman, P., & Arias, A. (2018). Intracanal Cryotherapy Reduces Postoperative Pain in Teeth with Symptomatic Apical Periodontitis: A Randomized Multicenter Clinical Trial. *Journal of Endodontics, 44*(1), 4–8. <https://doi.org/10.1016/J.JOEN.2017.08.038>
- Villegas, M., & González, F. (2020). La mediación de los procesos lógico-matemáticos en niños en edad preescolar: un estudio de caso. *Práxis Educativa, 16*(39), 496–519. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.5325>
- Viñals, A., & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital The Role of Teachers in the Digital Age. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 86*(2), 103–114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>
- Zorro, I. (2019). Principios de Autorregulación en EFL mediada por Sesiones de Tutoría Dialógica. *HOW Journal, 26*(2), 33–57. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/>

Anexo B. Matriz de consistencia.

Título: Estrategias de mediación docente para el aprendizaje autorregulado en el área de Lengua y Literatura en estudiantes de básica superior de la Escuela de Educación Básica “Medina Domínguez” del periodo 2025-2026.				
PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	La presente investigación carece de hipótesis	Variable 1 Estrategias de mediación	Enfoque: Cuantitativo. Nivel: Descriptivo Modalidad y tipo de investigación: Exploratoria, descriptiva, investigación de campo, documental bibliográfica, no experimental y transversal. Población: Estudiantes del subnivel superior de la Escuela de Educación Básica “Medina Domínguez” Octavo, noveno y décimo grado. Muestra: No aplica Instrumento: Cuestionario. Técnica: Encuesta
¿Cuáles son las estrategias de mediación para el aprendizaje autorregulado que emplean los docentes en las actividades de aprendizaje, en el área de Lengua y Literatura con los estudiantes del subnivel básica superior, en la Escuela de Educación Básica “Medina Domínguez” del periodo académico 2025-2026?	Analizar las estrategias para la mediación del aprendizaje autorregulado, que emplean los docentes en las actividades de aprendizaje, en el área de Lengua y Literatura de los estudiantes de educación básica superior de la Escuela de Educación Básica “Medina Domínguez”		Variable 2 Aprendizaje autorregulado	
PROBLEMAS ESPECIFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS		Variable 3 Actividades de aprendizaje	
1- ¿Cómo se caracteriza el constructo de mediación docente desde un enfoque sociocognitivo constructivista? 2- ¿Cuáles son las principales estrategias de mediación para el aprendizaje autorregulado que emplean los docentes en las actividades de aprendizaje?	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar el constructo mediación docente desde un enfoque sociocognitivo constructivista. • Identificar las principales estrategias de mediación para el aprendizaje autorregulado que 			

<p>3. ¿Cuáles son las actividades de aprendizaje que se desarrollan en el área de Lengua y Literatura para los estudiantes de básica superior?</p>	<p>emplean los docentes en las actividades de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar las actividades de aprendizaje que se desarrollan en el área de Lengua y Literatura de los estudiantes de básica superior. 			
--	--	--	--	--

Anexo C. Aprobación de la institución educativa para aplicar la encuesta a los estudiantes de básica superior.



**FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS**

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

OFICIO No. UPSE-CEB-2025-285-MG
La Libertad, 12 de mayo de 2025

Ing. Gabriel Medina Domínguez, MSc.
Director/a de la Escuela de Educación Básica "Medina Domínguez"
Ciudad.

De mis consideraciones:

La suscrita, **Lcda. Margot García Espinoza, PhD.**, directora de la Carrera de Educación Básica, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, de la **Universidad Estatal Península de Santa Elena**, me dirijo a usted con el propósito de solicitar permiso en su institución educativa, para que las estudiantes **Chilan Chancay Jenny Johana e Indacochea Sánchez Mildred Viviana**, puedan desarrollar su proyecto de investigación.

El tema de investigación es el siguiente: **"Mediación docente y aprendizaje autorregulado en actividades de aprendizajes"**. Para el desarrollo del mismo, las estudiantes aplicarán instrumentos de recolección de datos, tales como encuestas y entrevistas dirigidas al personal docente y demás miembros pertinentes de su comunidad educativa.

Dicha actividad está programada para ejecutarse durante el periodo académico **2025-1**, correspondiente al mes de mayo del presente año.

Por la favorable acogida que usted dará a la presente, le anticipo mis más sinceros agradecimientos. Atte.



.....
Lcda. Margot García Espinoza, PhD.
Directora de la Carrera de Educación Básica
Universidad Estatal Península de Santa Elena
C.c.: Archivo



Recibido.



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

**Cuestionario sobre estrategias de mediación docente, aprendizaje autorregulado
y actividades de aprendizaje en el área de Lengua y Literatura.**

Instrucciones:

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje en el área de Lengua y Literatura. Marca la opción que mejor represente tu experiencia.

Escala:

1. Nunca
2. Casi nunca
3. Ocasionalmente
4. Casi siempre
5. Siempre

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

A. Sexo: masculino femenino

B. Edad: 12 años 13 años 14 años 15 años 16 o más años

C. Subnivel de educación básica superior: octavo noveno décimo

C. Lugar de residencia: Santa Elena Libertad Salinas

D. Nombre del establecimiento educativo:

.....

I. Estrategias de mediación docente

ÍTEMS	1	2	3	4	5
El docente me brinda andamiaje (apoyo progresivo, ayuda, tutoría) cuando enfrento dificultades en la comprensión de textos.					
Durante las clases, el docente fomenta la interacción con mis compañeros para construir conocimientos en conjunto.					

El docente utiliza preguntas y guías para ayudarme a reflexionar y corregir mis errores en el lenguaje oral y escrito.					
--	--	--	--	--	--

II. Aprendizaje autorregulado

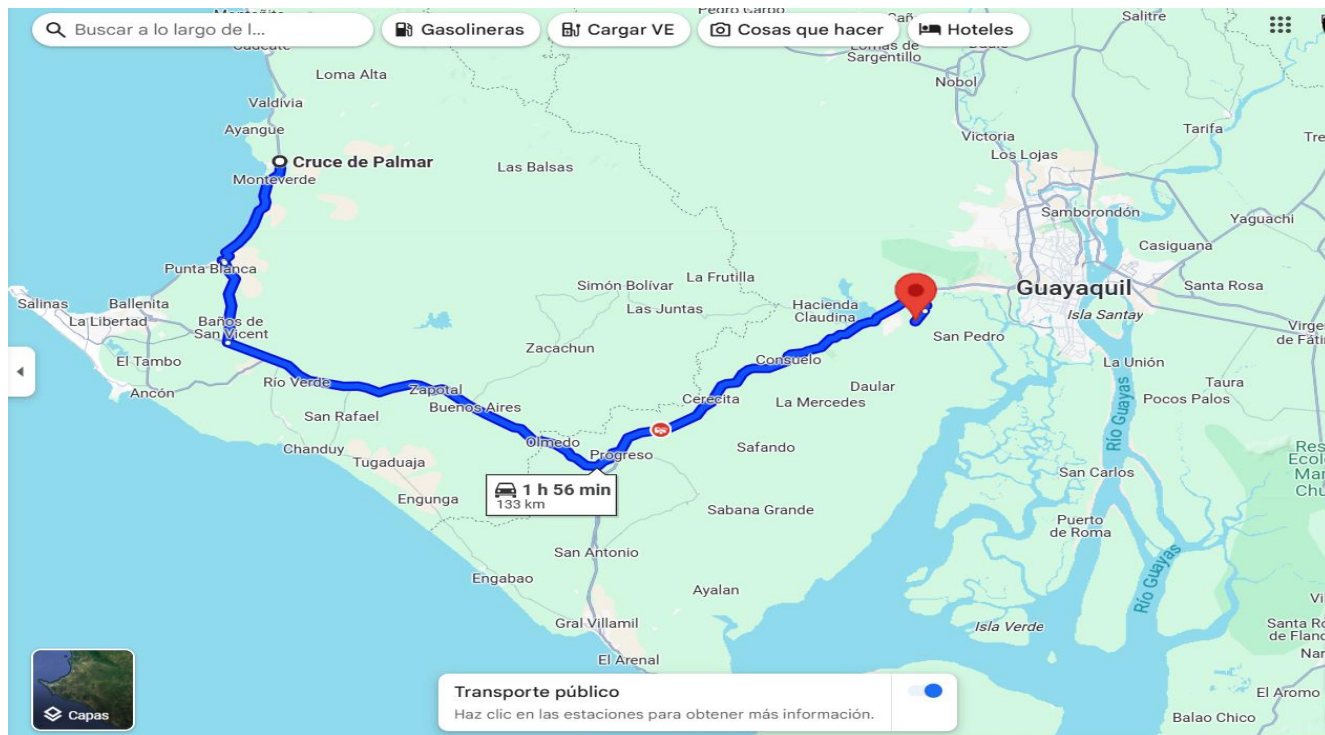
ÍTEMS	1	2	3	4	5
Planeo mis tiempos de estudio para completar las lecturas y tareas de Lengua y Literatura.					
Evalúo mi comprensión de los textos y ajusto mis estrategias cuando no entiendo bien el contenido.					
Me motiva a mí mismo para leer y escribir, incluso cuando las tareas son difíciles.					
Uso diferentes técnicas, como subrayar o hacer resúmenes, para mejorar mi aprendizaje en la materia.					

III. Actividades de aprendizaje

ÍTEMS	1	2	3	4	5
Participo en actividades que involucran la creación de contenido digital, como blogs o presentaciones multimedia, para analizar textos literarios					
Resuelvo cuestionarios interactivos o realizo ejercicios en línea para reforzar mis habilidades en comprensión lectora y escritura.					
Reflexiono sobre mi propio aprendizaje y expreso mis ideas a través de diarios de lectura o ensayos críticos.					

¡Muchas gracias por su colaboración ;

Anexo E. Croquis de la Escuela de Educación Básica “Medina Domínguez”



Anexo F. Fotografía de la Escuela de Educación Básica “Medina Domínguez”

