



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

AUTORREGULACIÓN Y ESTILOS DE APRENDIZAJE
EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR PRESENTADO COMO
REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
BÁSICA

AUTORAS:

LOAYZA DE LA O KARLA DANIELA
VILLAO GONZABAY LAURA SUSANA

TUTOR:

LIC. MARÍA CARIDAD MEDEROS MACHADO. MSC.

LA LIBERTAD, ECUADOR

AGOSTO - 2026

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

AUTORREGULACIÓN Y ESTILOS DE APRENDIZAJE
EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR PRESENTADO COMO
REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
BÁSICA

AUTORAS:

LOAYZA DE LA O KARLA DANIELA

VILLAO GONZABAY LAURA SUSANA

TUTOR:

LIC. MARÍA CARIDAD MEDEROS MACHADO. MSC.

LA LIBERTAD, ECUADOR

AGOSTO - 2026

DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR

Quien suscribe, en calidad de docente tutor del Trabajo de Integración Curricular, certifica que el documento titulado “Autorregulación y estilos de aprendizaje en estudiantes de décimo grado” ha sido orientado y revisado de acuerdo con los lineamientos académicos de la Carrera de Educación Básica y se encuentra en condiciones de ser presentado para la valoración correspondiente.



Lic. María Caridad Mederos Machado. MSc

DOCENTE TUTORA

C.I 0959417734

DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA

Quien suscribe, en calidad de docente especialista, declara que el presente Trabajo de Integración Curricular guarda correspondencia con las exigencias académicas de la investigación educativa, mantiene coherencia entre problema, objetivos, marco teórico y metodología, y cumple los aspectos formales requeridos para su presentación.



MSc. Ana del Pilar Quinde Mateo

ESPECIALISTA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA DE LAS ESTUDIANTES

Nosotras, LOAYZA DE LA O KARLA DANIELA portadora de la cédula N° 0928025048 y VILLAO GONZABAY LAURA SUSANA portador de la cédula N° 2400258642, estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, Carrera de Educación Básica, en calidad de autores del Trabajo de Integración Curricular titulado, **“AUTORREGULACIÓN Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO”**, declaramos y certificamos libre y voluntariamente que el contenido de este trabajo de investigación es de nuestra propia autoría, a excepción de las citas bibliográficas que se han utilizado, y la propiedad intelectual de la misma pertenece a la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Atentamente,



Loayza De La O Karla Daniela

C.I. 0928025048



Villao Gonzabay Laura Susana

C.I. 2400258642

TRIBUNAL DE GRADO

M.Sc. Margot García Espinoza, Ph.D.

DIRECTORA DE CARRERA



M.Sc. Quinde Mateo Ana del Pilar

DOCENTE ESPECIALISTA



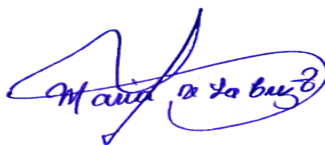
M.Sc. María Caridad Mederos Machado

DOCENTE TUTORA



Ph.D. Yuri Ruiz Rabasco

DOCENTE GUIA UIC



Lic. María de la Cruz

ASISTENTE ADMINISTRATIVA

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por concederme salud, sabiduría y fortaleza durante este proceso académico, permitiéndome llegar a este momento importante en mi formación profesional. De manera especial, expreso mi más profundo agradecimiento a mi hija, quien ha sido mi principal fuente de inspiración y motivación constante. Su amor y presencia me impulsaron a perseverar y dar lo mejor de mí. Asimismo, agradezco sinceramente a mis padres, por su apoyo incondicional, sus palabras de aliento y el acompañamiento brindado a lo largo de este camino, siendo un pilar fundamental para alcanzar esta meta. A mis hermanos, su presencia fue un incentivo para continuar con determinación. A mi mejor amiga y compañera de tesis, Laura Villao, por enfrentar conmigo este desafío académico. Haber recorrido contigo este camino hizo que cada reto fuera más llevadero y cada logro más significativo. Extiendo mi gratitud a los docentes de la universidad quienes han brindado sus conocimientos y consejos, y fueron una guía en este proceso. Finalmente, a mi tutora, Lic. María Caridad Mederos Machado, MSc., por su apoyo, paciencia y valiosas enseñanzas.

Karla Daniela Loayza De La O

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradezco de todo corazón a Dios por concederme el amor y misericordia que me acompañaron durante este proceso. De la misma manera, mi más sincero y profundo agradecimiento a mis padres Jorge y Genny, por ser un pilar fundamental en mi vida y el que me motivó a seguir adelante, por sus valiosos consejos en los momentos complicados de la carrera y de mi vida, así mismo por su amor y paciencia en cada etapa de este camino. A mis hermanos y a mi cuñada, por estar siempre presentes, por cada palabra y apoyo que me brindaron. A mis sobrinos, por convertirse en mi mayor fuente de inspiración, por el amor que cada día me demuestran y me impulsa a querer ser un ejemplo para ellos. También, les quiero agradecer a mis queridos tíos y tías maternos por brindarme siempre su apoyo de la manera en la que le sea posible, sin esperar nada a cambio. A mi novio, por estar en cada momento alentándome y brindándome su apoyo incondicional. Agradezco eternamente a mi tutora de tesis, Lic. María Caridad Mederos Machado, MSc, por su paciencia y sus grandes enseñanzas. Por último, a mi mejor amiga y compañera de tesis, Karla Loayza, gracias por tu compromiso, dedicación y por afrontar cada desafío universitario a mi lado.

Laura Susana Villao Gonzabay

DEDICATORIA

Con profundo amor y gratitud, este trabajo de investigación va dedicado principalmente a Dios, por guiar mi camino, darme fortaleza y resiliencia en medio de las dificultades, y bendecirme con salud y sabiduría.

A mi hija **Jeimy Katherine T. Loayza**, quien con su amor, ternura y presencia ha sido mi mayor inspiración, mi motivación constante y la razón más grande de mi esfuerzo, quien me impulsa a seguir creciendo personal y profesionalmente. Este logro lo comparto contigo, con la esperanza de que siempre luches por tus sueños con dedicación y perseverancia.

A mis padres **Edita De La O** y **Carlos Loayza**, por su amor incondicional, sus consejos y el apoyo constante que me han brindado a lo largo de mi vida. Gracias por inculcarme valores morales y éticos, fortaleza y el deseo de superarme; este logro es también el fruto de todo lo que sembraron en mí.

A mis hermanos, **Luis Loayza**, **Evelyn Loayza**, **Christopher Loayza**, por su cariño, sus palabras de aliento y por acompañarme en los momentos de alegría y de dificultad.

Este trabajo representa el sacrificio, la dedicación y el amor con los que he buscado cumplir este sueño.

Karla Daniela Loayza De La O

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo de titulación, en primer lugar, a **Dios**, por ser mi fortaleza, mi guía y mi refugio a lo largo de estos cuatro años de formación universitaria. Le doy gracias por ser mi soporte en los momentos de dificultades, por darme la sabiduría y resiliencia para no rendirme y poder alcanzar esta meta que anhelaba con todo mi corazón.

Les dedico y agradezco también, a mis maravillosos padres, **Jorge Villao Piguave** y **Genny Gonzabay González**, con todo mi amor y gratitud por su apoyo incondicional, por creer en mí siempre, por educarme con amor y valores, gracias por ser el claro ejemplo de lo que quiero ser en la vida. Este logro también les pertenece a ustedes porque sin su esfuerzo y sacrificios no habría sido posible lograr este sueño.

A mis queridos hermanos **Jorge, José y Diego Villao Gonzabay**, por acompañarme en este camino, por sus palabras de ánimo y sus abrazos que me alientan a seguir adelante, y por su apoyo incondicional en todo momento.

A mis amados sobrinos, **Thiago y Javier Villao Muñoz**, gracias porque sin saberlo, han sido mi inspiración de convertirme en profesional y ser el mejor ejemplo que tengan para su vida.

A mi novio, **Aníbal Cacao**, por creer en mí incluso en los momentos en los que yo dudaba de mis capacidades, por tu amor, paciencia, apoyo incondicional y por recordarme siempre lo orgulloso que estás de mí, tu confianza en mí fue una de mis mayores motivaciones para no rendirme.

Laura Susana Villao Gonzabay

RESUMEN

El presente Trabajo de Integración Curricular analiza la correlación entre la autorregulación del aprendizaje y los estilos de aprendizaje en estudiantes de décimo grado de Educación Básica, en el área de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “Ignacio Alvarado”. La investigación se desarrolló con enfoque mixto de predominio cuantitativo, diseño de campo, descriptivo-correlacional, no experimental y transversal. Se aplicaron la Escala de Autorregulación del Aprendizaje ESAA-2 y el Test de Estilo de Aprendizaje basado en el modelo PNL a una muestra de 58 estudiantes; además, se incorporaron entrevistas docentes y observaciones de aula para triangular los hallazgos. Los resultados evidenciaron niveles insuficientes de autorregulación: 56,9 % de estudiantes se ubicó en nivel bajo y 43,1 % en nivel medio, sin presencia de nivel alto. Las principales barreras se relacionaron con motivación, atención, organización, disponibilidad de recursos, uso de tecnología y autoevaluación. En los estilos de aprendizaje predominó el cinestésico (36,2 %) seguido del visual (34,5 %), con menor presencia auditiva (15,5 %) y un grupo mixto (13,8 %). El análisis de Spearman mostró una relación parcial, significativa y débil-moderada con las preferencias auditiva y visual, pero no con la cinestésica. Se concluye que la autorregulación debe fortalecerse mediante estrategias multimodales, retroalimentación formativa y autoevaluación sistemática en Lengua y Literatura.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje; estilos de aprendizaje; Lengua y Literatura; educación básica; estrategias pedagógicas

ABSTRACT

This Curricular Integration Project analyzes the correlation between self-regulated learning and learning styles among tenth-grade Basic Education students in the Language and Literature area at “Ignacio Alvarado” Educational Unit. The study used a mixed-methods approach with a quantitative emphasis, applying a field-based, descriptive-correlational, non-experimental, and cross-sectional design. The Learning Self-Regulation Scale (ESAA-2) and the NLP-based Learning Style Test were administered to a sample of 58 students; teacher interviews and classroom observations were also used to triangulate the findings. The results showed insufficient levels of self-regulation: 56.9% of the students were at a low level and 43.1% at a medium level, with no students reaching a high level. The main barriers were related to motivation, attention, organization, availability of resources, use of technology, and self-assessment. Regarding learning styles, the kinesthetic style predominated (36.2%), followed by the visual style (34.5%), while the auditory style (15.5%) and mixed styles (13.8%) appeared less frequently. Spearman’s rho showed a partial, significant, weak-to-moderate relationship with auditory and visual preferences, but not with the kinesthetic preference. The study concludes that self-regulated learning should be strengthened through multimodal strategies, formative feedback, and systematic self-assessment in Language and Literature.

Keywords: self-regulated learning; learning styles; Language and Literature; basic education; pedagogical strategies

ÍNDICE GENERAL

DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR.....	3
DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA.....	4
DECLARACIÓN DE AUTORÍA DE LAS ESTUDIANTES	5
TRIBUNAL DE GRADO	6
AGRADECIMIENTO.....	7
DEDICATORIA	9
RESUMEN.....	11
ABSTRACT	12
ÍNDICE GENERAL.....	13
INTRODUCCIÓN.....	16
CAPÍTULO I EL PROBLEMA.....	18
Planteamiento del problema.....	18
Formulación y sistematización del problema.....	20
Objetivos de la investigación	20
Objetivo general	20
Objetivos específicos	21
Justificación.....	21
Alcances, delimitación y limitaciones.....	22
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	24
Antecedentes de la investigación	24
Bases teóricas	26
Modelo conceptual asumido en la investigación	36
Estrategias pedagógicas integradas para Lengua y Literatura	38
Relación entre estilos de aprendizaje y autorregulación	39
Barreras para la autorregulación en estudiantes de décimo grado	40
Lengua y Literatura como área para promover autorregulación.....	41
Modelo PNL y preferencias visual, auditiva y kinestésica	43

Estilos de aprendizaje: sentido pedagógico y uso crítico.....	44
Autorregulación, adolescencia y contexto escolar rural	45
Motivación, autoeficacia y atribuciones en el aprendizaje autorregulado	46
Dimensión metacognitiva de la autorregulación.....	47
Fases de la autorregulación: planificación, ejecución y autorreflexión	49
Teorías precedentes de la autorregulación del aprendizaje	50
Bases legales y curriculares	50
Sistema de variables e hipótesis.....	51
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO.....	53
Naturaleza, enfoque y paradigma de la investigación.....	53
Tipo y diseño de investigación.....	53
Universo, población y muestra.....	54
Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	54
Escala de Autorregulación del Aprendizaje ESAA-2.....	55
Test de Estilo de Aprendizaje basado en modelo PNL	55
Entrevista semiestructurada a docente	55
Observación directa de estudiantes y clases.....	55
Procedimiento de investigación	56
Validación de los instrumentos.....	57
Confiabilidad.....	57
Técnicas de análisis de datos.....	57
Consideraciones éticas	58
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN	60
Consideraciones previas para la lectura de los resultados	60
Análisis de las entrevistas docentes	62
Análisis de las observaciones de aula	65
Análisis de la Escala de Autorregulación del Aprendizaje ESAA-2.....	70
Análisis del Test de Estilo de Aprendizaje basado en modelo PNL.....	74
Correlación entre autorregulación y estilos de aprendizaje	77
Triangulación integral de hallazgos	80
Discusión de resultados desde la triangulación.....	84

CONCLUSIONES.....	90
RECOMENDACIONES.....	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXOS	98
ANEXO A ESCALA DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE ESAA-2	98
ANEXO B TEST DE ESTILO DE APRENDIZAJE BASADO EN MODELO PNL .	103
ANEXO C GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTE	105

INTRODUCCIÓN

La educación básica contemporánea exige que el estudiante no dependa únicamente de la explicación docente, sino que aprenda a organizar sus metas, reconocer sus dificultades y seleccionar estrategias coherentes con las demandas de cada tarea. En el área de Lengua y Literatura esta exigencia resulta especialmente visible, debido a que leer, escribir, argumentar, escuchar y producir textos requiere procesos de planificación, control, revisión y reflexión. En consecuencia, la autorregulación del aprendizaje se asume como una competencia transversal que contribuye a la autonomía, al rendimiento académico y a la continuidad educativa.

El trabajo de integración curricular aborda la relación entre la autorregulación del aprendizaje y los estilos de aprendizaje en estudiantes de décimo grado de Educación Básica de la Unidad Educativa “Ignacio Alvarado”, ubicada en la comuna Palmar, parroquia Colonche, cantón Santa Elena, provincia de Santa Elena. La investigación conserva las preguntas, objetivos, contexto institucional y variables del proyecto inicial, pero se adecua al formato de tesis terminada solicitado para estudios cuantitativos, incorporando además recursos cualitativos de entrevista docente y observación de aula para enriquecer la comprensión del fenómeno.

La relevancia del estudio radica en que la autorregulación no aparece de manera espontánea ni uniforme en todos los estudiantes. La evidencia reciente señala que las habilidades de disposición, desempeño, monitoreo y autoevaluación requieren enseñanza explícita, oportunidades de práctica y retroalimentación oportuna, especialmente en la educación secundaria y básica superior (Sáez-Delgado et al., 2021; Torres et al., 2024). Al mismo tiempo, los estilos o preferencias de aprendizaje deben entenderse con cautela: pueden orientar la diversificación didáctica, pero no justifican encasillar al estudiante ni reducir la enseñanza a una sola modalidad sensorial (Pashler et al., 2008; Newton & Salvi, 2020).

El documento se organiza en cinco capítulos. El primer capítulo desarrolla el problema de investigación, la formulación de la pregunta principal y de las preguntas secundarias, los objetivos, la justificación, los alcances, la delimitación y las limitaciones. El segundo capítulo presenta los antecedentes, las bases teóricas, las bases legales y curriculares, así como el sistema de variables e hipótesis. El tercer capítulo expone el marco metodológico, el enfoque, el tipo y diseño de investigación, la población, la muestra, las técnicas e instrumentos, los criterios de validez, confiabilidad, procesamiento de datos y consideraciones éticas. El cuarto capítulo analiza los resultados y el quinto refiere conclusiones y recomendaciones. Finalmente, se incorporan las referencias y los anexos instrumentales.

CAPÍTULO I EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

La autorregulación del aprendizaje constituye un componente esencial de la formación escolar porque permite al estudiante participar activamente en su propio proceso de aprender. Desde la teoría sociocognitiva, la persona no se limita a recibir información, sino que interpreta la tarea, activa conocimientos previos, regula su conducta, controla recursos del ambiente y valora los resultados alcanzados. Bandura (1986) explicó la conducta humana como una interacción recíproca entre factores personales, conductuales y ambientales; desde esta perspectiva, la autonomía académica se construye en la relación entre estudiante, tarea, docente, familia y contexto.

En el plano mundial, el interés por la autorregulación se relaciona con la necesidad de formar aprendices capaces de aprender durante toda la vida. Zimmerman (2002) describe al estudiante autorregulado como aquel que fija metas, selecciona estrategias, monitorea su ejecución y reflexiona sobre sus logros. Pintrich y De Groot (1990) muestran, además, que la motivación, la autoeficacia y las estrategias cognitivas se asocian con el desempeño académico. Estas ideas adquieren actualidad cuando los sistemas educativos demandan estudiantes con pensamiento crítico, capacidad de estudio independiente y disposición para enfrentar tareas complejas.

En América Latina y en Ecuador, la investigación sobre autorregulación en secundaria y básica superior se encuentra en expansión, pero todavía presenta vacíos. La revisión sistemática de Sáez-Delgado et al. (2022) evidencia que los estudios cuantitativos sobre aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria se concentran más en Europa y Asia, mientras que Latinoamérica requiere investigaciones contextualizadas con validez metodológica. En el caso ecuatoriano, Sáez-Delgado et al. (2021) diseñaron escalas para medir las fases de autorregulación en estudiantes secundarios, lo cual confirma la pertinencia de evaluar esta competencia en poblaciones escolares cercanas al tránsito hacia el bachillerato.

La problemática también se vincula con las preferencias o estilos de aprendizaje. En la práctica escolar, los docentes suelen observar que algunos estudiantes responden mejor a apoyos visuales, otros a explicaciones orales, otros a la lectura y escritura, y otros a actividades prácticas. Sin embargo, la literatura especializada advierte que estas preferencias no deben asumirse como rasgos fijos ni como evidencia suficiente para afirmar que un estudiante solo aprende de una manera. Pashler et al. (2008) cuestionan la hipótesis fuerte de “emparejar” enseñanza y estilo, mientras que Newton y Salvi (2020) identifican la creencia en los estilos como un neuromito frecuente cuando se interpreta de forma rígida. Por ello, la presente investigación utiliza los estilos de aprendizaje como una información pedagógica descriptiva, no como una etiqueta definitiva.

En Ecuador, los estudios sobre estilos de aprendizaje han mostrado diferencias entre subniveles, docentes y estudiantes. Pazmiño Cruzatti (2023) examinó estilos de aprendizaje en educación básica y bachillerato, mientras que Herrera (2023) revisó modelos teóricos desde una visión holística. Estos aportes permiten comprender que las preferencias de aprendizaje pueden emplearse como punto de partida para diversificar recursos, promover metacognición y adaptar estrategias didácticas, siempre que se evite reducir al estudiante a una clasificación cerrada.

En la Unidad Educativa “Ignacio Alvarado”, ubicada en el barrio Las Conchas de la comuna Palmar, parroquia Colonche, cantón Santa Elena, se identifica la necesidad de estudiar cómo los estudiantes de décimo grado organizan su estudio, mantienen la motivación, solicitan apoyo, administran el tiempo, revisan sus tareas y reconocen sus dificultades en el área de Lengua y Literatura. La información inicial del proyecto señala que el décimo grado, paralelos: Décimo B con 29 estudiantes, y Décimo D con 29 estudiantes, para un total de 58 estudiantes.

El número de estudiantes representa un reto para el seguimiento individualizado, especialmente cuando las tareas de Lengua y Literatura demandan lectura comprensiva, producción escrita, análisis de textos, exposición oral, trabajo colaborativo y autoevaluación. Cuando el estudiante no cuenta con estrategias de planificación y monitoreo, suele iniciar las actividades sin comprender los criterios de logro, posterga tareas, depende excesivamente de la explicación docente y presenta dificultades para

reconocer qué debe mejorar. Esta situación afecta no solo las calificaciones, sino también la confianza académica y la participación en clase.

El problema se expresa, por tanto, en la necesidad de analizar la correlación entre las preferencias de aprendizaje y la autorregulación académica, así como de reconocer las barreras que aparecen en el proceso. Comprender esta relación aporta información útil para que el docente seleccione estrategias de mediación más pertinentes, diseñe actividades multimodales, promueva el uso de planificadores, rúbricas, autoevaluaciones y retroalimentación formativa, y atienda la diversidad sin convertirla en una segmentación rígida de estudiantes.

Formulación y sistematización del problema

La pregunta principal que orienta la investigación es la siguiente:

¿Cuál es la relación que tienen los estilos de aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje, en los estudiantes de décimo grado de educación básica, área de Lengua y Literatura, de la Unidad Educativa “Ignacio Alvarado” de la comuna Palmar, parroquia Colonche, provincia Santa Elena, período lectivo 2026-2027?

Las preguntas secundarias que se derivan de la interrogante principal son las siguientes:

¿Cuáles son las barreras que presentan los estudiantes de décimo grado al momento de la autorregulación del aprendizaje teniendo en cuenta sus estilos de aprendizaje?

¿Cuáles son los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de décimo grado de la Unidad Educativa “Ignacio Alvarado”?

¿De qué manera las estrategias metodológicas del área de Lengua y Literatura pueden relacionarse con los estilos de aprendizaje de los estudiantes para mejorar la autorregulación en su proceso de aprendizaje?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar la correlación que existe entre autorregulación del aprendizaje y estilos de aprendizaje en los estudiantes de décimo grado de educación básica, en el área de Lengua y Literatura, de la Unidad Educativa “Ignacio Alvarado”.

Objetivos específicos

1. Evaluar las barreras que presentan los estudiantes al momento de autorregular su aprendizaje.
2. Identificar los estilos de aprendizaje que predominan en los estudiantes de décimo grado de educación básica.
3. Sugerir nuevas estrategias pedagógicas que integren la autorregulación académica y los estilos de aprendizaje para la mejora del desempeño académico de los estudiantes.

Justificación

La investigación se justifica porque la autorregulación del aprendizaje es una competencia necesaria para que el estudiante pueda aprender con autonomía, responder a tareas complejas y construir hábitos de estudio sostenibles. En Lengua y Literatura, la autorregulación se evidencia cuando el estudiante planifica la lectura, identifica propósitos comunicativos, revisa su producción escrita, usa estrategias para comprender vocabulario, solicita ayuda y evalúa la calidad de sus respuestas. Estas acciones no se reducen a una habilidad aislada, sino que integran procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales, conductuales y contextuales (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2002).

Desde el punto de vista teórico, el estudio aporta una articulación entre la autorregulación académica y los estilos de aprendizaje en un nivel escolar específico. La literatura reciente valida instrumentos para medir autorregulación en secundaria y media superior, como la ESAA-2, la cual considera motivación y actitud hacia el aprendizaje, estrategias cognitivas, autoevaluación y regulación metacognitiva (Fernández-de-Castro et al., 2024). Esta perspectiva permite analizar la variable dependiente con criterios psicométricos y, al mismo tiempo, contrastarla con las preferencias de aprendizaje reconocidas mediante el instrumento de estilos basado en PNL.

En su valoración desde la práctica, los resultados obtenidos permitieron orientar estrategias pedagógicas para el aula de Lengua y Literatura. La identificación de barreras de autorregulación ayuda a precisar si las dificultades se concentran en la planificación, el manejo del tiempo, la motivación, la búsqueda de apoyo, el uso de recursos, el control

de distractores o la autoevaluación. Esta información es relevante para diseñar actividades de aprendizaje que integren guías de lectura, organizadores gráficos, debates, escritura por procesos, coevaluación y retroalimentación continua.

Desde el punto de vista social e institucional, el estudio atiende a una comunidad educativa rural de la provincia de Santa Elena. La investigación se sitúa en la Unidad Educativa “Ignacio Alvarado”, lo que permite producir conocimiento contextualizado y útil para docentes que trabajan con grupos numerosos y heterogéneos. En lugar de trasladar mecánicamente conclusiones de contextos urbanos o universitarios, el trabajo se concentra en estudiantes de décimo grado de básica superior, quienes se encuentran en una etapa clave para fortalecer hábitos de estudio y prepararse para el bachillerato.

Metodológicamente, la investigación utiliza un enfoque mixto con predominio cuantitativo que responde al formato de estudios cuantitativos de la guía institucional. Las escalas y test permiten obtener datos comparables, mientras que la entrevista docente y las observaciones de aula aportan evidencias sobre la dinámica pedagógica cotidiana. Esta combinación fortalece la interpretación de los datos porque permite contrastar lo que los estudiantes declaran con lo que se observa en la clase y con la valoración profesional del docente.

Alcances, delimitación y limitaciones

El alcance del estudio es descriptivo-correlacional. Describe los niveles de autorregulación del aprendizaje, identifica estilos de aprendizaje predominantes y analiza la asociación entre ambas variables. No se plantea una intervención experimental ni la modificación directa de la práctica docente durante la recolección de datos; por tanto, las conclusiones se circunscriben al diagnóstico y a la sugerencia de estrategias pedagógicas coherentes con los hallazgos.

La delimitación espacial corresponde a la Unidad Educativa “Ignacio Alvarado”, situada en la comuna Palmar, parroquia Colonche, cantón Santa Elena, provincia de Santa Elena. La delimitación temporal corresponde al período lectivo 2026-2027. La unidad de análisis son los estudiantes de décimo grado de Educación Básica, subnivel básico superior, en el área de Lengua y Literatura. El universo de estudio está conformado por 58 estudiantes matriculados en dos paralelos de décimo grado.

Las limitaciones se relacionan con el carácter transversal de la investigación, debido a que los datos se recogen en un momento determinado y no permiten observar cambios longitudinales. También se reconoce que los instrumentos de autoinforme pueden estar afectados por la deseabilidad social o por la comprensión de los ítems. Para disminuir este riesgo, se emplean explicaciones previas, aplicación supervisada, observación de clases y entrevista docente, de modo que los datos cuantitativos se complementen con evidencias cualitativas.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la investigación

Sáez-Delgado et al. (2021) desarrollaron una investigación instrumental orientada a diseñar y estimar propiedades psicométricas de escalas para medir las fases del aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria de Ecuador. El estudio trabajó con fases de disposición, desempeño y evaluación, y recurrió a validación por jueces, entrevistas cognitivas y análisis factoriales. Su aporte para la presente investigación es directo, porque demuestra la viabilidad de medir la autorregulación en estudiantes secundarios ecuatorianos y confirma que el constructo requiere indicadores específicos, no apreciaciones generales.

En una revisión sistemática, Sáez-Delgado et al. (2022) analizaron investigaciones empíricas cuantitativas sobre aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria publicadas entre 2015 y 2020. Los autores identificaron predominio de estudios correlacionales y evidenciaron que América Latina presenta menor producción investigativa en comparación con Europa y Asia. Este antecedente fundamenta la pertinencia del estudio en una institución ecuatoriana de básica superior, porque aporta conocimiento contextualizado en una región donde todavía se requieren investigaciones sobre autorregulación escolar.

Fernández-de-Castro et al. (2024) validaron la Escala de Autorregulación del Aprendizaje ESAA-2 para educación secundaria y media superior en México. El instrumento está constituido por 40 reactivos organizados en tres subescalas: motivación y actitud hacia el aprendizaje, estrategias cognitivas, y autoevaluación y regulación metacognitiva. Este antecedente resulta especialmente relevante porque la presente investigación emplea la ESAA-2 como instrumento cuantitativo principal para evaluar la autorregulación en estudiantes de décimo grado.

Regatto-Bonifaz et al. (2023) estudiaron la autorregulación del aprendizaje como predictor de la autoeficacia académica en universitarios del Ecuador mediante una metodología cuantitativa, descriptiva y explicativa. Aunque su población pertenece a

educación superior, el antecedente muestra que la autorregulación se relaciona con la confianza académica y con variables motivacionales centrales para el desempeño. El aporte para este trabajo está en reconocer que el fortalecimiento de la autorregulación debe iniciarse antes de la universidad, particularmente en básica superior.

Burbano-Larrea et al. (2021) realizaron un estudio descriptivo sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios ecuatorianos y encontraron niveles bajos y medio bajos en dimensiones como planificación, gestión de la motivación, evaluación de la comprensión y gestión del contexto. El antecedente permite comprender que las dificultades autorregulatorias no son exclusivas de una edad o carrera, sino que pueden persistir si la escuela no desarrolla estrategias explícitas de planificación, monitoreo y evaluación.

Pazmiño Cruzatti (2023) examinó estilos de aprendizaje en estudiantes y docentes de educación básica y bachillerato en Ecuador, con el propósito de mostrar diferencias entre estilos predominantes de estudiantes y profesores en subniveles de Educación General Básica media, superior y bachillerato. Su estudio aporta al presente trabajo porque confirma que los estilos de aprendizaje han sido abordados en el sistema educativo ecuatoriano y pueden ofrecer información descriptiva útil para la planificación didáctica, siempre que no se usen como etiquetas fijas.

Milla Gámez y Orellana Corea (2022) analizaron los estilos de aprendizaje preferidos por estudiantes de pedagogía y su adaptabilidad a espacios virtuales de aprendizaje. Aunque el contexto corresponde a educación superior, el estudio destaca que las preferencias de aprendizaje se relacionan con la forma en que los estudiantes interactúan con recursos, actividades y mediaciones. En el presente trabajo, este antecedente contribuye a comprender que los estilos deben interpretarse como tendencias pedagógicas y no como determinantes absolutos del rendimiento.

Herrera (2023) revisó teorías y modelos sobre estilos de aprendizaje desde una visión holística y concluyó que la integración de modelos como Kolb y Honey-Mumford puede servir para orientar diagnósticos en el proceso instructivo. Este antecedente se relaciona con la investigación porque proporciona una mirada integradora de los estilos

de aprendizaje y ayuda a fundamentar la necesidad de diversificar estrategias en Lengua y Literatura sin restringir al estudiante a una sola modalidad.

Torres et al. (2024) estudiaron la autorregulación en secundaria mediante un programa de observación entre pares y auto-retroalimentación. Los resultados resaltan el valor de la observación, el feedback docente y la reflexión entre compañeros como mediadores de la autorregulación. Este antecedente justifica la incorporación de una guía de observación en la presente metodología, pues la autorregulación también se manifiesta en conductas observables de aula, como atención, búsqueda de ayuda, revisión de tareas y participación.

Bases teóricas

La autorregulación del aprendizaje se comprende como un proceso activo, constructivo y situado por medio del cual el estudiante establece metas, selecciona estrategias, supervisa su desempeño y evalúa los resultados obtenidos. No se trata únicamente de estudiar más tiempo, sino de estudiar con propósito, conciencia y capacidad de ajuste. En este sentido, un estudiante autorregulado no espera que el docente controle todas las fases de la tarea; por el contrario, participa de manera progresiva en la comprensión de los criterios, la organización de recursos, el control de distractores y la revisión de sus propios productos académicos.

La teoría sociocognitiva de Bandura (1986) constituye una base imprescindible para comprender la autorregulación, porque explica que la conducta humana se produce mediante determinismo recíproco entre persona, comportamiento y ambiente. El estudiante actúa sobre su contexto, pero también es influido por él. Por ejemplo, un estudiante que dispone de recursos escolares, apoyo familiar y retroalimentación docente puede desarrollar mayor confianza para organizar sus tareas; sin embargo, esta confianza también depende de creencias personales de autoeficacia, hábitos previos y experiencias de logro o fracaso.

Zimmerman (2002) desarrolla un modelo cíclico de autorregulación organizado en fases que se retroalimentan. La fase de previsión incluye el análisis de la tarea, el establecimiento de metas y la activación de creencias motivacionales. La fase de desempeño incluye el autocontrol, la atención, el uso de estrategias y el automonitoreo.

La fase de autorreflexión comprende la autoevaluación, la atribución de causas, la satisfacción personal y la toma de decisiones para tareas posteriores. Este ciclo explica por qué la autorregulación no termina con la entrega de una actividad, sino que continúa cuando el estudiante analiza qué hizo bien, qué debe cambiar y cómo puede mejorar.

Panadero y Alonso-Tapia (2014) revisan el modelo de Zimmerman y subrayan la importancia de la autoevaluación y la retroalimentación formativa. En el aula de Lengua y Literatura, esto se traduce en que el estudiante requiere criterios claros para leer, escribir y argumentar. Si debe elaborar un comentario de texto, no basta con pedirle que escriba; necesita saber qué aspectos se valoran, cómo organizar sus ideas, cómo revisar la coherencia, cómo usar evidencias del texto y cómo corregir su producción. Cuando estos criterios se hacen explícitos, el estudiante tiene mejores condiciones para regular su desempeño.

Pintrich y De Groot (1990) aportan una mirada complementaria al mostrar la relación entre componentes motivacionales y estrategias autorreguladas. La autoeficacia, el valor intrínseco de la tarea y la regulación cognitiva influyen en la calidad del aprendizaje. En décimo grado, estas dimensiones son relevantes porque algunos estudiantes pueden comprender la importancia de aprobar la asignatura, pero no siempre atribuyen valor personal a la lectura o a la escritura. En estos casos, la regulación motivacional implica ayudarles a encontrar sentido a la tarea, reconocer avances y conectar los textos con experiencias o problemas del contexto.

La autorregulación incluye procesos metacognitivos. La metacognición se refiere al conocimiento y control que el estudiante tiene sobre su propio pensamiento. En Lengua y Literatura, una conducta metacognitiva se evidencia cuando el estudiante se pregunta qué sabe sobre un tema antes de leer, identifica qué parte de un texto no comprende, decide volver a leer, subraya ideas principales, consulta una palabra desconocida o revisa si su escrito responde a la consigna. Estas acciones no aparecen automáticamente; requieren modelado docente, práctica guiada y espacios de reflexión.

La motivación constituye otro núcleo de la autorregulación. Un estudiante puede conocer estrategias de estudio, pero no aplicarlas si no percibe que la tarea tiene valor o si considera que no es capaz de realizarla. Regatto-Bonifaz et al. (2023) muestran que la

autorregulación forma parte de la teoría social cognitiva y se relaciona con la autoeficacia académica. En básica superior, la motivación se fortalece cuando las actividades se presentan con metas alcanzables, retroalimentación específica, oportunidades de mejora y reconocimiento del esfuerzo, no solo del resultado final.

La gestión del contexto es una dimensión decisiva. La autorregulación no se limita a procesos internos, pues también implica administrar el ambiente de estudio, el tiempo, los recursos, la tecnología, el apoyo de pares y la comunicación con el docente. En una comunidad rural como Palmar, las condiciones de conectividad, acceso a materiales, responsabilidades familiares o disponibilidad de espacios de estudio pueden incidir en la manera en que los estudiantes cumplen tareas. Por ello, las barreras de autorregulación deben comprenderse en relación con el contexto y no únicamente como falta de voluntad individual.

La adolescencia temprana y media es una etapa especialmente importante para consolidar hábitos de autorregulación. Los estudiantes de décimo grado se encuentran próximos al bachillerato, donde se incrementan las exigencias académicas y la necesidad de estudio independiente. Sáez-Delgado et al. (2023) señalan que, si la autorregulación no se entrena de manera específica, no necesariamente aumenta durante la secundaria. Esta idea orienta el presente estudio, porque permite interpretar que las dificultades de planificación, monitoreo y autoevaluación requieren intervención pedagógica intencional.

La autorregulación también se relaciona con la lectura. Leer de forma autorregulada supone activar conocimientos previos, formular predicciones, identificar propósitos, monitorear la comprensión y evaluar la interpretación. Cuando un estudiante lee un texto literario o expositivo sin propósito, puede limitarse a decodificar palabras sin construir sentido. En cambio, cuando usa preguntas guía, esquemas, resúmenes, discusión entre pares y autoevaluación, transforma la lectura en una actividad consciente. En este punto, Lengua y Literatura ofrece un espacio privilegiado para enseñar estrategias de autorregulación vinculadas con la comprensión textual.

La escritura demanda un alto nivel de autorregulación, porque el estudiante debe planificar, textualizar, revisar y corregir. La producción escrita no mejora únicamente con la repetición de tareas; requiere que el estudiante reconozca criterios de calidad, compare

borradores, revise la coherencia y tome decisiones sobre vocabulario, puntuación, estructura y argumentos. La retroalimentación docente y la coevaluación permiten que el estudiante observe su propio proceso. Torres et al. (2024) resaltan que la observación y la auto-retroalimentación favorecen la reflexión, lo cual resulta aplicable a la revisión de escritos en el aula.

El área de Lengua y Literatura del currículo ecuatoriano se orienta al desarrollo de la comunicación oral y escrita, la interpretación de textos, la expresión creativa y el pensamiento crítico (Ministerio de Educación, 2016). Estas finalidades se relacionan con la autorregulación porque el estudiante necesita seleccionar estrategias de lectura según el tipo de texto, organizar ideas para participar en debates, revisar producciones escritas y adaptar su lenguaje a situaciones comunicativas. Por tanto, fortalecer la autorregulación no es una tarea ajena al currículo, sino una condición para alcanzar destrezas de comprensión y producción.

La noción de estilos de aprendizaje tiene una historia amplia y diversa. Kolb (1984) propuso la teoría del aprendizaje experiencial, según la cual el aprendizaje se produce mediante la transformación de la experiencia a través de ciclos de experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Esta teoría influyó en modelos que clasifican preferencias de aprendizaje, aunque también ha sido objeto de discusión respecto a la estabilidad de dichas preferencias. Para este estudio, el aporte principal de Kolb es reconocer que los estudiantes interactúan con el conocimiento de formas diferentes y que la experiencia tiene un papel central en el aprendizaje.

El modelo VAK y las propuestas relacionadas con la Programación Neurolingüística clasifican preferencias en visual, auditiva y kinestésica. Desde esta perspectiva, algunos estudiantes tienden a apoyarse en imágenes, esquemas, colores o mapas; otros comprenden mejor mediante explicaciones orales, conversación o repetición verbal; y otros se involucran más cuando manipulan materiales, dramatizan, construyen o participan en actividades prácticas. El Test de Estilo de Aprendizaje basado en el modelo PNL, consignado en el proyecto, se utiliza para identificar la tendencia predominante de percepción y procesamiento declarada por los estudiantes.

Fleming y Mills (1992) propusieron el cuestionario VARK como una herramienta de reflexión sobre preferencias modales, no como un inventario rígido para determinar la enseñanza. Esta precisión es importante porque permite usar los estilos de aprendizaje de manera pedagógicamente prudente. El estudiante puede reconocer que le ayuda hacer esquemas, conversar sobre lo leído o realizar dramatizaciones, pero eso no significa que no pueda aprender mediante otros recursos. En consecuencia, la función del docente no consiste en separar la clase por estilos, sino en diseñar experiencias multimodales que amplíen las estrategias disponibles.

La crítica contemporánea a los estilos de aprendizaje obliga a una interpretación cuidadosa. Pashler et al. (2008) revisaron la evidencia sobre la hipótesis de que los estudiantes aprenden mejor cuando la enseñanza se ajusta a su estilo y concluyeron que falta evidencia sólida para sostener esa afirmación en sentido estricto. Newton y Salvi (2020) identificaron, además, que la creencia en el emparejamiento de estilos se mantiene entre educadores a pesar de la evidencia limitada. Por ello, este trabajo no pretende demostrar que un estilo cause mejores resultados, sino analizar cómo las preferencias declaradas se relacionan con niveles de autorregulación.

La perspectiva adoptada en esta tesis considera los estilos de aprendizaje como preferencias flexibles, situadas y susceptibles de ampliación. En Lengua y Literatura, un estudiante con preferencia visual puede beneficiarse de mapas conceptuales, líneas de tiempo y organizadores de personajes; uno con preferencia auditiva puede fortalecer su comprensión mediante lectura en voz alta, tertulias literarias o explicaciones dialogadas; y uno con preferencia kinestésica puede participar en dramatizaciones, construcción de murales, juegos de roles o actividades de escritura colaborativa. No obstante, todos deben tener oportunidades para desarrollar recursos en las tres modalidades.

La relación entre estilos de aprendizaje y autorregulación puede entenderse desde la metacognición. Cuando el estudiante identifica qué estrategias le ayudan a aprender, aumenta su capacidad de seleccionar recursos para una tarea. Si sabe que los esquemas le permiten comprender mejor un texto, puede usarlos antes de una evaluación. Si reconoce que explicar en voz alta le ayuda a ordenar ideas, puede practicar antes de una exposición. Si nota que necesita moverse o construir ejemplos, puede convertir un contenido abstracto

en una actividad práctica. La autorregulación aparece cuando el estudiante convierte esa preferencia en estrategia consciente.

Las barreras para autorregular el aprendizaje pueden ser personales, pedagógicas y contextuales. Entre las barreras personales aparecen la baja motivación, el temor al error, la escasa confianza, la dificultad para concentrarse y la tendencia a postergar tareas. Entre las barreras pedagógicas se encuentran consignas poco claras, ausencia de criterios de evaluación, retroalimentación tardía y escasas oportunidades de revisión. Entre las barreras contextuales pueden aparecer recursos limitados, grupos numerosos, responsabilidades familiares, conectividad insuficiente o falta de espacios adecuados de estudio. La investigación debe identificar cómo se manifiestan estas barreras en la población estudiada.

El docente cumple un papel mediador en el desarrollo de la autorregulación. No se trata de abandonar al estudiante a su autonomía, sino de construirla gradualmente. El docente puede modelar cómo se planifica una lectura, cómo se revisa un párrafo, cómo se usa una rúbrica, cómo se solicita ayuda y cómo se transforma un error en oportunidad de mejora. Esta mediación es coherente con la idea de andamiaje pedagógico y con la enseñanza de estrategias. En décimo grado, el docente puede pasar de guías muy estructuradas a actividades donde el estudiante tome decisiones cada vez más autónomas.

La retroalimentación formativa es una estrategia clave. Cuando el estudiante recibe únicamente una calificación, conoce el resultado, pero no siempre comprende cómo mejorar. En cambio, cuando recibe comentarios específicos sobre el criterio alcanzado, el error cometido y la acción de mejora, puede regular el siguiente intento. La retroalimentación es más potente cuando se combina con autoevaluación y coevaluación, porque obliga al estudiante a comparar su producto con un criterio y a argumentar sus decisiones. En Lengua y Literatura, esto puede aplicarse a borradores de cuentos, ensayos, resúmenes, exposiciones y análisis de textos.

La evaluación para el aprendizaje se relaciona con la autorregulación porque convierte la evaluación en un proceso continuo, no solo final. La ESAA-2 incorpora ítems sobre autoevaluación, regulación metacognitiva y revisión de trabajos, lo que permite identificar si los estudiantes reconocen sus fortalezas y áreas de mejora. Cuando la

evaluación se concibe como una oportunidad para aprender, el estudiante desarrolla mayor control sobre su proceso; cuando se concibe solo como sanción, puede aumentar la ansiedad y disminuir la disposición a revisar.

La diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje exige estrategias didácticas inclusivas. Una clase de Lengua y Literatura puede integrar explicación oral, lectura guiada, esquemas visuales, discusión en grupos, escritura individual, dramatización y reflexión final. Esta combinación no responde a la idea de que cada estudiante debe recibir únicamente su modalidad preferida, sino al principio de ampliar el acceso al contenido. Desde un enfoque pedagógico inclusivo, diversificar medios de representación, participación y expresión favorece que más estudiantes encuentren vías de comprensión y desarrollen estrategias de autorregulación.

La relación con el rendimiento académico debe entenderse de forma compleja. La autorregulación se asocia con mejores resultados porque permite estudiar con mayor eficacia, enfrentar dificultades y ajustar estrategias. No obstante, el rendimiento no depende solo del estudiante; también intervienen la calidad de la enseñanza, la pertinencia curricular, la evaluación, el clima de aula y las condiciones familiares. Por esa razón, la presente investigación no reduce el análisis a calificaciones, sino que examina barreras, preferencias, estrategias metodológicas y observaciones de aula para interpretar la correlación entre variables.

En el contexto rural, la pertinencia cultural y territorial también importa. La comuna Palmar posee dinámicas sociales, familiares y comunitarias propias que pueden incorporarse a Lengua y Literatura mediante textos locales, relatos comunitarios, entrevistas a familiares, análisis de expresiones culturales y producción de escritos sobre el entorno. Cuando las tareas conectan con la vida del estudiante, aumenta la posibilidad de que encuentre sentido a la lectura y la escritura. Esta conexión puede fortalecer la motivación, una de las dimensiones de la autorregulación.

Los grupos numerosos plantean desafíos para la autorregulación. Con 58 estudiantes distribuidos en dos paralelos, el docente necesita estrategias que permitan seguimiento sin depender exclusivamente de la atención individual. Las rúbricas sencillas, las listas de cotejo, los diarios de aprendizaje, los equipos de apoyo, la coevaluación y los

momentos breves de autoevaluación pueden ayudar a distribuir la responsabilidad del proceso. Estas herramientas no reemplazan al docente, pero hacen visible el aprendizaje y permiten que los estudiantes participen activamente en su regulación.

La entrevista docente aporta una mirada profesional sobre las estrategias metodológicas. El docente observa comportamientos que no siempre aparecen en las respuestas de los cuestionarios: estudiantes que no leen consignas, que esperan instrucciones constantes, que no revisan sus tareas, que se distraen, que piden ayuda o que lideran trabajos grupales. Esta información permite interpretar los puntajes de autorregulación y estilos desde la práctica real del aula. Además, la entrevista ayuda a conocer cómo el docente planifica actividades para atender diferencias en la forma de aprender.

La observación de estudiantes y clases es relevante porque la autorregulación se expresa en acciones concretas. Durante una clase se puede observar si los estudiantes atienden a la explicación, registran ideas, consultan dudas, usan materiales, colaboran con pares, respetan tiempos, revisan su producción o esperan pasivamente la corrección docente. Estas conductas no sustituyen a los cuestionarios, pero permiten contextualizar los resultados. La observación también ayuda a identificar si las estrategias docentes favorecen la participación de estudiantes con diversas preferencias de aprendizaje.

El enfoque correlacional del estudio se justifica porque la pregunta principal busca conocer la relación entre estilos de aprendizaje y autorregulación. La correlación no implica causalidad; por tanto, si se encuentra asociación entre una preferencia y un nivel de autorregulación, no se afirmará que el estilo cause la autorregulación. La interpretación será pedagógica y contextual: se analizará si ciertos grupos de estudiantes muestran tendencias distintas en planificación, motivación, uso de estrategias o autoevaluación, y cómo esas tendencias pueden orientar acciones didácticas.

La operacionalización de las variables permite traducir los conceptos en dimensiones e indicadores observables. La variable independiente corresponde a los estilos de aprendizaje, entendidos como preferencias declaradas para percibir, procesar y retener información. La variable dependiente corresponde a la autorregulación del aprendizaje, entendida como proceso mediante el cual el estudiante planifica, monitorea,

regula y evalúa su aprendizaje. La relación entre ambas se examina mediante instrumentos cuantitativos y evidencias cualitativas complementarias.

La variable autorregulación se organiza en dimensiones coherentes con la ESAA-2. La motivación y actitud hacia el aprendizaje expresa el valor que el estudiante atribuye a aprender, su interés por metas académicas y su disposición para esforzarse. Las estrategias cognitivas incluyen la relación de conocimientos previos, la planificación de acciones, la búsqueda de ayuda y el uso de recursos. La autoevaluación y regulación metacognitiva comprenden la revisión de tareas, el reconocimiento de obstáculos, la evaluación de resultados y la toma de decisiones para mejorar.

La variable estilos de aprendizaje se organiza en categorías visual, auditiva y kinestésica, de acuerdo con el instrumento basado en PNL. La categoría visual se relaciona con el uso de imágenes, esquemas, colores, mapas y observación. La categoría auditiva se vincula con explicaciones orales, conversación, escucha, repetición verbal y discusión. La categoría kinestésica se asocia con movimiento, manipulación, experiencias prácticas, dramatización y aprendizaje mediante la acción. Estas categorías se interpretan como preferencias predominantes, no como rasgos excluyentes.

La hipótesis general se formula de acuerdo con el carácter correlacional del estudio. Se asume que existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de décimo grado de Educación Básica de la Unidad Educativa “Ignacio Alvarado”. La hipótesis nula plantea que no existe relación significativa entre ambas variables. Esta formulación permite realizar análisis estadísticos sin perder de vista que la interpretación pedagógica debe ser cuidadosa, contextual y no determinista.

El marco teórico permite sostener que la enseñanza de Lengua y Literatura debe favorecer tanto el dominio de contenidos como el desarrollo de estrategias para aprender. Un estudiante que lee, escribe y participa de manera autorregulada puede transferir estas habilidades a otras asignaturas y a situaciones de la vida cotidiana. Por ello, la investigación no se limita a describir estilos o puntajes, sino que busca producir una base para sugerir estrategias pedagógicas que integren diversidad, autonomía y mejora del desempeño académico.

La literatura reciente también muestra que la observación y la retroalimentación entre pares pueden promover la autorregulación. Torres et al. (2024) documentan que la observación entre estudiantes favorece la auto-retroalimentación y la reflexión, aspectos vinculados con las fases de desempeño y autorreflexión. En décimo grado, este principio puede aplicarse mediante lectura compartida, revisión de escritos en parejas, exposición con rúbricas simples y análisis de errores frecuentes. Estas prácticas hacen visible el aprendizaje y ayudan a que el estudiante tome decisiones sobre su desempeño.

La selección de estrategias pedagógicas debe evitar la simplificación de los estilos. No se recomienda organizar permanentemente la clase en grupos de “visuales”, “auditivos” o “kinestésicos”, porque esto puede limitar oportunidades de aprendizaje y reforzar etiquetas. Lo pedagógicamente pertinente es reconocer preferencias para ampliar repertorios. Un estudiante que dice aprender mejor con imágenes también debe practicar la escucha activa y la escritura; uno que prefiere hablar también necesita organizar ideas por escrito; uno que aprende con actividad práctica debe fortalecer lectura y análisis. Así, la diversidad se convierte en oportunidad de desarrollo integral.

En síntesis, el marco teórico sostiene cuatro ideas centrales. Primero, la autorregulación es un proceso cíclico, enseñable y necesario para el éxito académico. Segundo, los estilos de aprendizaje pueden servir como información descriptiva, siempre que se interpreten como preferencias flexibles y no como determinantes. Tercero, Lengua y Literatura es un área privilegiada para desarrollar planificación, monitoreo, revisión y reflexión por medio de lectura, escritura y oralidad. Cuarto, el contexto institucional y rural exige estrategias situadas que atiendan barreras personales, pedagógicas y ambientales.

En síntesis, el marco teórico permite comprender que la autorregulación no es una habilidad aislada y que los estilos de aprendizaje no deben usarse para etiquetar. Ambos conceptos adquieren sentido cuando se analizan en la práctica docente y en las oportunidades que tienen los estudiantes para aprender a aprender. Esta comprensión fundamenta el marco metodológico y orienta la selección de instrumentos, el análisis de datos y la posterior elaboración de estrategias pedagógicas contextualizadas.

El contexto institucional constituye un componente transversal del modelo. La Unidad Educativa “Ignacio Alvarado” presenta cuatro paralelos de décimo grado, lo cual implica diversidad de experiencias, ritmos, intereses y necesidades. El estudio considera esta realidad para evitar generalizaciones descontextualizadas. Las conclusiones y sugerencias pedagógicas deben responder a las condiciones reales del aula, al área de Lengua y Literatura y al período lectivo 2026-2027.

La relación entre ambas variables se interpreta desde una mirada pedagógica. Si los estudiantes reconocen sus preferencias y aprenden a regular sus estrategias, pueden enfrentar con mayor autonomía las tareas de Lengua y Literatura. A su vez, si el docente utiliza estrategias metodológicas variadas y promueve reflexión sobre el proceso, se crean mejores condiciones para que los estudiantes desarrollen autorregulación. Por ello, el análisis integra cuestionarios, entrevista y observación.

Los estilos de aprendizaje se asumen como preferencias predominantes que pueden orientar la forma en que los estudiantes acceden a la información y participan en las actividades. El modelo PNL permite clasificar tendencias visuales, auditivas y kinestésicas, pero su interpretación se realiza de manera crítica y flexible. En lugar de considerar los estilos como capacidades fijas, se analizan como información pedagógica útil para diversificar recursos, consignas y experiencias de aprendizaje.

El modelo conceptual del estudio sostiene que la autorregulación del aprendizaje constituye la variable principal asociada con la capacidad del estudiante para planificar, ejecutar, controlar y evaluar su aprendizaje. Esta variable se expresa en motivación, actitud hacia el aprendizaje, estrategias cognitivas y metacognitivas, control, evaluación y atribuciones motivacionales. Su medición mediante la ESAA-2 permite obtener información cuantitativa sobre la percepción del estudiantado respecto a estos procesos.

Modelo conceptual asumido en la investigación

Estas estrategias no constituyen recetas, sino orientaciones derivadas de la relación entre autorregulación y preferencias de aprendizaje. Su pertinencia debe analizarse en función de los resultados del estudio, las características del grupo y las condiciones institucionales. El tercer objetivo específico se orienta precisamente a sugerir estrategias que integren autorregulación académica y estilos de aprendizaje para mejorar

el desempeño. Por ello, el marco teórico ofrece criterios para que las sugerencias posteriores sean coherentes con la evidencia obtenida.

La sexta estrategia es el trabajo cooperativo con roles. Cuando los estudiantes trabajan en equipo, pueden distribuir funciones como lector, moderador, relator, controlador del tiempo y verificador de criterios. Estos roles ayudan a organizar la participación y promueven responsabilidad compartida. Sin embargo, el trabajo cooperativo solo favorece la autorregulación si incluye metas claras, tiempos definidos, criterios de evaluación y reflexión final. De lo contrario, algunos estudiantes pueden depender del trabajo de otros sin desarrollar autonomía.

Una quinta estrategia es el diario breve de aprendizaje. Después de una clase, los estudiantes pueden responder tres preguntas: qué aprendí, qué estrategia me ayudó y qué debo mejorar. Esta actividad requiere poco tiempo, pero fortalece autorreflexión y atribuciones modificables. Además, ofrece al docente información sobre barreras que no siempre aparecen en la participación oral. En contextos de grupos numerosos, el diario permite recoger evidencia individual sin interrumpir excesivamente el desarrollo de la clase.

Una cuarta estrategia es el uso de rúbricas comprensibles para estudiantes. La rúbrica ayuda a identificar criterios de calidad antes de realizar la tarea y permite autoevaluar el producto final. Cuando los criterios son claros, el estudiante puede regular su esfuerzo y tomar decisiones. En décimo grado, las rúbricas pueden aplicarse a exposiciones, análisis literarios, textos argumentativos, dramatizaciones y proyectos de lectura. La clave está en que la rúbrica no sea solo instrumento del docente, sino herramienta de aprendizaje para el estudiante.

Una tercera estrategia es la escritura por fases. El estudiante planifica, redacta, revisa con una lista de cotejo, recibe retroalimentación y produce una versión final. Esta secuencia desarrolla autorregulación porque hace visible el proceso de escritura. También permite integrar preferencias: esquemas para quienes requieren apoyo visual, discusión de ideas para quienes aprenden mejor oralmente y construcción colaborativa o dramatización previa para quienes necesitan experiencias más activas.

Una segunda estrategia es la lectura dialogada con preguntas metacognitivas. El docente puede detener la lectura para preguntar qué se comprendió, qué palabra genera dificultad, qué inferencia se puede realizar y qué estrategia ayudó a avanzar. Esta práctica favorece a estudiantes con preferencia auditiva y fortalece el monitoreo durante la tarea. Además, permite que los estudiantes escuchen diferentes formas de pensar y aprendan estrategias de sus compañeros.

Las estrategias pedagógicas integradas son aquellas que combinan recursos diversos con acciones de autorregulación. Una primera estrategia consiste en utilizar organizadores gráficos antes y después de la lectura. Antes de leer, el estudiante puede completar un esquema de predicciones; después, puede elaborar un mapa de ideas principales y secundarias. Esta estrategia favorece a estudiantes con preferencia visual, pero también fortalece la planificación y la autorreflexión porque obliga a organizar información y revisar comprensión.

Estrategias pedagógicas integradas para Lengua y Literatura

La hipótesis de investigación plantea que existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y la autorregulación en los estudiantes de décimo grado. Esta hipótesis se analiza mediante procedimientos estadísticos, pero su interpretación requiere integrar los datos cualitativos. Si se identifican estilos predominantes, el estudio debe analizar si esos estilos aparecen vinculados con determinadas barreras, estrategias o formas de participación. De esta manera, el análisis evita conclusiones superficiales y se orienta hacia implicaciones pedagógicas concretas.

Torres et al. (2024) destacan que los programas de autorregulación en secundaria pueden integrarse a la enseñanza ordinaria, lo cual resulta útil para este estudio. No se trata de añadir una asignatura nueva, sino de incorporar acciones autorreguladoras dentro de las actividades de Lengua y Literatura. Por ejemplo, antes de leer se establece una meta; durante la lectura se registra una estrategia; al final se completa una autoevaluación. Estas acciones pueden adaptarse a diferentes preferencias de aprendizaje sin reducir el proceso a una etiqueta.

Las estrategias multimodales constituyen una vía para articular ambos conceptos. Una actividad de Lengua y Literatura puede iniciar con una imagen o pregunta

generadora, continuar con lectura guiada, incluir discusión oral, desarrollar una producción escrita y cerrar con dramatización o reflexión. En esa secuencia, los estudiantes acceden al contenido por diferentes vías y, al mismo tiempo, practican planificación, monitoreo y evaluación. La diversidad metodológica se convierte así en una condición para desarrollar autonomía.

La autorregulación permite que las preferencias no se conviertan en límites. Un estudiante autorregulado puede reconocer que prefiere aprender mediante ejemplos visuales, pero también puede esforzarse por comprender una explicación oral o por escribir un resumen cuando la tarea lo exige. En cambio, un estudiante con baja autorregulación puede abandonar una actividad cuando no coincide con su forma preferida de aprender. Por ello, el propósito pedagógico no es adaptar todo a una preferencia, sino enseñar a los estudiantes a utilizar diferentes estrategias según la demanda.

La relación entre estilos de aprendizaje y autorregulación no se entiende como una relación mecánica. No puede afirmarse que un estilo produzca automáticamente mayor autorregulación. Sin embargo, las preferencias pueden influir en la manera en que el estudiante se involucra con las tareas, selecciona estrategias y percibe sus posibilidades de éxito. Por ejemplo, un estudiante con preferencia visual puede organizar mejor la información mediante esquemas, mientras otro con preferencia auditiva puede regular su comprensión mediante discusión oral o explicación a un compañero.

Relación entre estilos de aprendizaje y autorregulación

La identificación de barreras se relaciona con el primer objetivo específico del estudio, debido a que permite comprender por qué los estudiantes no siempre regulan su aprendizaje aunque reconozcan la importancia de estudiar. La entrevista docente y la observación de clases aportan evidencia cualitativa para complementar los resultados de la ESAA-2. De este modo, si el cuestionario muestra baja planificación y la observación evidencia que los estudiantes inician tareas sin leer instrucciones, la triangulación fortalece la interpretación.

Las barreras contextuales incluyen condiciones del entorno escolar y familiar que inciden en la continuidad del estudio. En grupos numerosos, como los cuatro paralelos de

décimo grado de la Unidad Educativa “Ignacio Alvarado”, el seguimiento individualizado puede ser complejo. Además, algunos estudiantes pueden tener responsabilidades fuera de la escuela, limitaciones de conectividad o escaso apoyo para organizar tareas en casa. Estas condiciones deben considerarse para formular sugerencias realistas, pertinentes y sensibles al contexto.

Las barreras pedagógicas aparecen cuando las actividades no explicitan metas, criterios o procedimientos. Si el estudiante no sabe qué se espera de una tarea, difícilmente puede autorregularse. También se producen barreras cuando la evaluación se centra únicamente en la calificación final y no en el proceso, porque el alumno recibe poca información para mejorar. La retroalimentación formativa es clave porque orienta al estudiante sobre lo que logró, lo que debe ajustar y la manera de avanzar.

Las barreras para la autorregulación pueden ser personales, pedagógicas y contextuales. Entre las personales se encuentran la baja motivación, la escasa confianza, la dificultad para organizar el tiempo, la impulsividad, la poca perseverancia, la falta de hábitos de estudio y la tendencia a entregar tareas sin revisión. Estas barreras no se interpretan como rasgos permanentes, sino como manifestaciones que pueden modificarse mediante acompañamiento pedagógico y práctica sostenida.

Barreras para la autorregulación en estudiantes de décimo grado

Las estrategias metodológicas del docente son decisivas porque pueden favorecer o limitar la autorregulación. Una clase centrada solo en explicación y copia deja poco espacio para que el estudiante tome decisiones. En cambio, una clase que incluye metas claras, criterios de evaluación, preguntas de reflexión, actividades diferenciadas, retroalimentación y autoevaluación genera mejores condiciones para aprender a aprender. Por ello, la investigación no se limita a medir variables, sino que incorpora entrevista y observación para comprender cómo se desarrolla el proceso en el aula.

La oralidad ofrece otra oportunidad para desarrollar autonomía. Preparar una exposición, participar en un debate o dramatizar una escena requiere organizar información, anticipar preguntas, controlar emociones y evaluar la claridad del mensaje. Estas actividades permiten observar barreras relacionadas con seguridad, motivación, manejo del tiempo y disposición para participar. Además, cuando se combinan recursos

visuales, auditivos y kinestésicos, se favorece la participación de estudiantes con diferentes preferencias.

La producción escrita también demanda autorregulación. Escribir implica planificar ideas, organizar la estructura, redactar, revisar, corregir y publicar o entregar. Muchos estudiantes presentan dificultades porque intentan escribir directamente una versión final sin plan previo ni revisión posterior. El docente puede fortalecer la autorregulación mediante borradores, rúbricas, listas de cotejo, revisión entre pares y momentos de reflexión sobre el proceso. Así, la escritura deja de ser una tarea puntual y se convierte en un proceso de mejora.

La comprensión lectora requiere estrategias autorreguladas. Antes de leer, el estudiante puede activar conocimientos previos, revisar el título, formular predicciones y establecer un propósito. Durante la lectura, puede subrayar, formular preguntas, identificar palabras desconocidas, inferir significados y relacionar ideas. Después de leer, puede resumir, responder preguntas, elaborar una opinión y evaluar si comprendió. Esta secuencia muestra que leer es una actividad estratégica, no una simple decodificación de palabras.

El área de Lengua y Literatura tiene condiciones favorables para promover autorregulación porque sus actividades exigen comprensión, expresión, análisis, revisión y comunicación. El currículo ecuatoriano plantea que esta área fortalece la competencia comunicativa, la comprensión de textos, la producción escrita y la participación crítica en situaciones comunicativas (Ministerio de Educación, 2016). Estas metas no se alcanzan solo mediante memorización, sino a través de procesos graduales en los que el estudiante aprende a leer, interpretar, argumentar, escribir, revisar y comunicar.

Lengua y Literatura como área para promover autorregulación

La aplicación del test de estilos tiene una función diagnóstica y pedagógica. Diagnóstica, porque ayuda a caracterizar al grupo; pedagógica, porque brinda información para sugerir estrategias diversificadas. Sin embargo, su interpretación exige cautela. Un estudiante puede preferir apoyos visuales y también beneficiarse de discusión oral; otro puede disfrutar actividades kinestésicas y necesitar lectura silenciosa para profundizar.

Por ello, las estrategias sugeridas se orientan a combinar recursos, no a separar al grupo por etiquetas.

Milla Gámez y Orellana Corea (2022) muestran que los estilos preferidos pueden relacionarse con el rendimiento académico en adolescentes, aunque esa relación debe interpretarse con prudencia. Para el presente estudio, el test PNL permite describir tendencias del grupo y compararlas con los resultados de autorregulación. No obstante, el análisis no concluye que un estilo sea superior a otro; más bien busca reconocer si ciertas preferencias se asocian con barreras o fortalezas en la planificación, motivación, monitoreo y evaluación del aprendizaje.

En el estilo kinestésico, el aprendizaje se relaciona con la acción, el movimiento, la manipulación y la experiencia práctica. En Lengua y Literatura, este estilo no significa abandonar el trabajo con textos, sino incorporarlo mediante dramatizaciones, creación de escenas, juegos de roles, tarjetas de secuencia narrativa, estaciones de lectura, construcción de murales, escritura colaborativa o actividades que permitan representar corporalmente una idea. Estas estrategias pueden aumentar la participación, pero necesitan objetivos claros para no convertirse en actividades sin reflexión.

En el estilo auditivo, el estudiante muestra preferencia por explicaciones orales, lectura en voz alta, debates, conversaciones, grabaciones, exposiciones y repetición verbal de la información. Esta modalidad puede favorecer actividades como tertulias literarias, dramatizaciones, análisis oral de textos, discusión de argumentos, escucha de narraciones y retroalimentación verbal. Sin embargo, una clase exclusivamente oral puede ser insuficiente si no se acompaña de actividades de registro, organización y revisión.

El modelo basado en Programación Neurolingüística clasifica las preferencias de aprendizaje en visual, auditiva y kinestésica. En el estilo visual, el estudiante tiende a apoyarse en imágenes, esquemas, colores, organizadores gráficos, ubicación espacial de la información y observación de ejemplos. En Lengua y Literatura, estas preferencias pueden expresarse en el uso de mapas conceptuales, líneas de tiempo narrativas, cuadros comparativos, resaltado de ideas, infografías o esquemas de estructura textual.

Modelo PNL y preferencias visual, auditiva y kinestésica

Pazmiño Cruzatti (2023) estudia estilos de aprendizaje en estudiantes y docentes de Educación Básica y Bachillerato en Ecuador, lo cual ofrece un antecedente relevante para comprender que las preferencias pueden variar según subnivel, experiencia y contexto. Este aporte es útil porque la investigación se sitúa en Educación Básica Superior, etapa en la que los estudiantes ya han construido hábitos escolares, pero todavía se encuentran en proceso de consolidar autonomía. Identificar preferencias predominantes permite contrastar si las estrategias de aula dialogan con las formas en que los estudiantes se involucran con el aprendizaje.

Herrera (2023) propone revisar los estilos de aprendizaje desde una visión holística, lo que permite superar interpretaciones simplistas y considerar la interacción entre procesos cognitivos, afectivos y contextuales. Esta visión resulta adecuada para el presente estudio, porque los estudiantes no aprenden únicamente por un canal sensorial. Aprenden en función de la tarea, la motivación, la claridad de la consigna, la relación con el docente, el apoyo del grupo, los recursos disponibles y las estrategias que han desarrollado. Los estilos, por tanto, son un elemento más dentro de una red pedagógica más amplia.

El valor pedagógico de los estilos se encuentra en su capacidad para recordar al docente que el grupo es diverso y que una sola forma de enseñanza puede limitar la participación. Cuando las clases dependen exclusivamente de explicación oral, algunos estudiantes pueden perder oportunidades para comprender mediante esquemas, ejemplos, escritura guiada o actividades prácticas. De manera similar, cuando todo se reduce a copiar información, se restringen experiencias de diálogo, análisis, dramatización o producción creativa. Por ello, el reconocimiento de preferencias se vincula con la necesidad de ampliar el repertorio metodológico.

Esta aclaración es necesaria porque la literatura científica ha cuestionado el uso reduccionista de los estilos de aprendizaje. Pashler et al. (2008) advierten que no existe evidencia suficiente para justificar que la enseñanza deba ajustarse estrictamente a un estilo único de cada estudiante. Newton y Salvi (2020) también señalan que la creencia en estilos fijos continúa presente en la educación, aunque la evidencia empírica no

respalda muchas de sus aplicaciones más deterministas. Por tanto, en esta investigación el test de estilos no se emplea para etiquetar a los alumnos, sino para reconocer preferencias que pueden orientar la diversificación de estrategias.

Los estilos de aprendizaje se han utilizado para describir las preferencias que los estudiantes manifiestan al recibir, procesar y comunicar información. En la práctica escolar, esta noción suele asociarse con modalidades visuales, auditivas, lectoras o kinestésicas, así como con preferencias por la observación, la explicación oral, la lectura, la escritura, la manipulación de materiales o el movimiento. En el presente estudio, los estilos se entienden como preferencias de acceso y participación, no como categorías rígidas que determinan la capacidad del estudiante.

Estilos de aprendizaje: sentido pedagógico y uso crítico

Picón (2024) reconoce que la autorregulación constituye una necesidad educativa actual, especialmente porque las exigencias escolares demandan estudiantes capaces de organizarse y aprender con autonomía. Esta necesidad es mayor cuando los estudiantes transitan hacia niveles educativos superiores, donde aumenta la cantidad de tareas, la complejidad de los contenidos y la responsabilidad personal. Por ello, el análisis en décimo grado tiene valor preventivo, ya que permite detectar barreras antes del ingreso al bachillerato.

La investigación no asume que las dificultades de autorregulación pertenecen exclusivamente al estudiante. Desde una visión pedagógica, las barreras pueden encontrarse en las estrategias de enseñanza, en la forma de evaluar, en la escasa explicitación de criterios o en la falta de espacios para que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje. Esta mirada evita responsabilizar de manera individual al alumno y permite analizar la relación entre prácticas docentes, preferencias de aprendizaje y procesos autorregulados.

En un contexto rural como la comuna Palmar, la autorregulación también se relaciona con las condiciones familiares, comunitarias y escolares. La disponibilidad de recursos, el acompañamiento en casa, el acceso a conectividad, las responsabilidades domésticas y la organización del tiempo fuera de la escuela pueden influir en los hábitos de estudio. Estas condiciones no se interpretan como determinismos, pero sí como

factores que ayudan a comprender por qué algunos estudiantes tienen mayores dificultades para consolidar rutinas autónomas.

El estudio se desarrolla con estudiantes de décimo grado, etapa en la que convergen cambios cognitivos, emocionales y sociales propios de la adolescencia. En este período, los estudiantes buscan mayor autonomía, pero todavía requieren acompañamiento para organizar responsabilidades, regular emociones y sostener hábitos académicos. La autorregulación no aparece de manera espontánea; necesita experiencias sistemáticas en las que el estudiante pueda practicar la toma de decisiones, la revisión de metas y la evaluación de su propio desempeño.

Autorregulación, adolescencia y contexto escolar rural

En Lengua y Literatura, las atribuciones aparecen con frecuencia en expresiones como “no soy bueno para leer”, “no entiendo los textos largos” o “escribir no se me da”. Estas frases pueden funcionar como barreras internas que limitan la participación. Una práctica docente orientada a la autorregulación transforma esas creencias en preguntas de proceso: qué parte del texto resultó difícil, qué estrategia se intentó, qué apoyo se necesita y cómo se puede mejorar el próximo borrador. Esta transformación favorece que el estudiante asuma un rol más activo y menos resignado frente al aprendizaje.

Las atribuciones motivacionales también son relevantes. Después de una evaluación o actividad, los estudiantes explican sus resultados de diferentes maneras: esfuerzo, habilidad, suerte, dificultad de la tarea, apoyo docente o condiciones externas. Cuando las atribuciones se centran únicamente en factores incontrolables, el estudiante puede sentir que no tiene posibilidades de mejorar. En cambio, cuando identifica factores modificables, como estudiar con anticipación, revisar instrucciones, pedir ayuda o practicar más, se abren oportunidades para la mejora. Por ello, el estudio incorpora la dimensión de atribuciones como parte de la autorregulación.

Regatto-Bonifaz et al. (2023) evidencian que la autorregulación predice la autoeficacia académica en estudiantes ecuatorianos, lo que permite sostener que la confianza y la regulación del aprendizaje se retroalimentan. Aunque ese estudio se realiza en educación superior, su aporte sirve para interpretar la necesidad de fortalecer la autorregulación desde la Educación Básica Superior. Si los adolescentes aprenden a

planificar, monitorear y evaluar sus tareas, pueden desarrollar mayor seguridad para enfrentar desafíos académicos posteriores.

La autoeficacia académica constituye una creencia clave dentro de la motivación. Un estudiante con alta autoeficacia confía en que puede enfrentar una tarea si utiliza estrategias adecuadas; un estudiante con baja autoeficacia puede abandonar rápidamente, incluso cuando posee capacidad para resolverla. Pintrich y De Groot (1990) muestran que las creencias motivacionales se articulan con el uso de estrategias, de modo que la confianza en la propia capacidad influye en la forma en que se aborda la tarea. Esta relación es importante para comprender el bajo compromiso que a veces se observa en estudiantes que anticipan el fracaso antes de intentarlo.

La motivación ocupa un lugar central en la autorregulación porque orienta la energía que el estudiante invierte en aprender. En el aula, la motivación se expresa en la disposición para iniciar una actividad, sostener el esfuerzo, participar, preguntar y persistir ante la dificultad. No obstante, la motivación no debe entenderse como una característica fija del estudiante, sino como un proceso influido por las experiencias escolares, el clima de aula, la retroalimentación, la percepción de utilidad de la tarea y el reconocimiento de los avances.

Motivación, autoeficacia y atribuciones en el aprendizaje autorregulado

La ESAA-2 incluye componentes vinculados con estrategias cognitivas y metacognitivas, lo que permite valorar cómo los estudiantes perciben su forma de organizar, comprender y evaluar el aprendizaje. Fernández-de-Castro et al. (2024) resaltan que este tipo de instrumentos aporta evidencia sobre dimensiones que no siempre son visibles mediante la calificación final. Así, un estudiante puede aprobar una tarea, pero hacerlo con baja planificación; o puede tener dificultades en el resultado, aunque muestre disposición para revisar y mejorar. Esta distinción es necesaria para formular sugerencias pedagógicas pertinentes.

En décimo grado, las demandas académicas aumentan y los estudiantes enfrentan textos más extensos, actividades de análisis crítico, escritura argumentativa y preparación para el bachillerato. En este nivel, la falta de metacognición puede manifestarse en respuestas copiadas sin comprensión, dificultades para explicar procedimientos, poca

revisión de tareas y dependencia constante del docente. Por ello, la observación de clases y la entrevista docente aportan información valiosa para reconocer si las actividades de aula promueven preguntas metacognitivas, autoevaluación y revisión de procesos.

La metacognición se relaciona directamente con las estrategias cognitivas. Las estrategias cognitivas ayudan a procesar información, mientras que las metacognitivas permiten decidir cuándo, cómo y por qué usarlas. Por ejemplo, resumir un texto es una estrategia cognitiva; decidir si el resumen ayuda a comprender la idea principal, revisarlo y modificarlo constituye una acción metacognitiva. Esta diferencia es importante para el estudio, porque algunos estudiantes pueden utilizar técnicas escolares de forma mecánica sin regular realmente su aprendizaje.

La metacognición se refiere al conocimiento y control que el estudiante ejerce sobre sus propios procesos de aprendizaje. En la práctica escolar, se expresa cuando el alumno reconoce qué entiende, qué no entiende, qué estrategia le funciona y qué cambios necesita hacer para avanzar. Esta dimensión tiene gran relevancia en Lengua y Literatura, porque la comprensión lectora y la producción escrita exigen revisar constantemente el propio pensamiento. Un estudiante metacognitivo no se limita a leer o escribir; se pregunta si comprende, si su argumento es coherente, si su texto responde a la consigna y si necesita corregirlo.

Dimensión metacognitiva de la autorregulación

Sáez-Delgado et al. (2022) señalan que la evaluación de la autorregulación requiere atender las fases del proceso, porque cada una aporta información distinta sobre el modo en que los estudiantes aprenden. En el presente estudio, esta idea permite interpretar las barreras de manera más precisa. No se trata solo de afirmar que el estudiante tiene o no tiene autorregulación, sino de identificar si las principales dificultades se ubican en la preparación de la tarea, en el control durante su ejecución o en la evaluación posterior del desempeño.

La autorreflexión corresponde a la fase posterior. En ella, el estudiante evalúa el resultado, identifica aciertos, reconoce errores y atribuye las causas del desempeño. Esta fase es decisiva porque permite transformar la experiencia en aprendizaje para tareas futuras. Si un estudiante obtiene baja calificación y atribuye el resultado únicamente a la

dificultad de la materia, difícilmente modificará su conducta. Pero si reconoce que no leyó las instrucciones, que no distribuyó bien el tiempo o que no revisó su texto, puede tomar decisiones para mejorar. Esta capacidad de análisis resulta esencial para el tránsito hacia niveles superiores de escolaridad.

La fase de ejecución o control ocurre mientras el estudiante realiza la actividad. En este momento se activan estrategias como subrayar ideas, formular preguntas, releer fragmentos, tomar apuntes, buscar ejemplos, pedir aclaraciones, controlar distractores y verificar si se comprende lo leído. En el aula, esta fase se observa cuando los estudiantes preguntan antes de entregar, comparan sus respuestas con criterios de evaluación, corrigen errores en un borrador o cambian de estrategia si la primera no funciona. La ejecución, por tanto, no se limita a hacer una tarea, sino que implica regular el proceso mientras la tarea se desarrolla.

La planificación también tiene relación con la motivación, porque las metas que el estudiante se propone influyen en su disposición para sostener el esfuerzo. Si la meta consiste únicamente en cumplir para obtener una calificación, la participación puede ser superficial. En cambio, cuando el estudiante comprende la utilidad de la lectura, la escritura o la comunicación oral para su vida académica y personal, se incrementa la posibilidad de involucrarse de manera más consciente. Por esta razón, el docente de Lengua y Literatura no solo asigna tareas, sino que ayuda a construir sentido sobre lo que se aprende y sobre la forma de aprenderlo.

La planificación es la fase inicial del aprendizaje autorregulado. En ella, el estudiante identifica qué debe aprender, reconoce las exigencias de la tarea, organiza el tiempo, selecciona recursos y define metas. En Lengua y Literatura, planificar implica, por ejemplo, anticipar el propósito de una lectura, revisar instrucciones antes de escribir un texto, distribuir el tiempo para un proyecto de exposición o seleccionar estrategias para comprender vocabulario desconocido. Cuando esta fase no se realiza, el estudiante suele iniciar la actividad sin una ruta clara, lo que aumenta la dependencia del docente y disminuye la autonomía.

Fases de la autorregulación: planificación, ejecución y autorreflexión

Las investigaciones recientes confirman la vigencia de estos planteamientos. Sáez-Delgado et al. (2021) desarrollan y validan escalas para medir las fases de autorregulación en estudiantes de secundaria, lo cual demuestra que la planificación, la ejecución y la evaluación pueden analizarse empíricamente en adolescentes. Asimismo, Fernández-de-Castro et al. (2024) validan la ESAA-2 como instrumento para valorar motivación y actitud hacia el aprendizaje, estrategias cognitivas y metacognitivas, control y evaluación, y atribuciones motivacionales. Estos aportes son importantes porque permiten pasar de una definición general de autorregulación a dimensiones observables en el contexto escolar.

Panadero y Alonso-Tapia (2014) precisan que la autorregulación tiene diferentes modelos, pero todos coinciden en reconocer la función de la metacognición, la motivación y la autorreflexión. Esta coincidencia orienta el análisis del estudio, debido a que las barreras para autorregular el aprendizaje pueden aparecer en cualquiera de estas dimensiones. Un estudiante puede conocer una estrategia, pero no aplicarla por baja motivación; también puede estar motivado, pero no saber planificar el tiempo; o puede completar una tarea sin revisar la calidad del producto. Por tanto, el estudio de la autorregulación exige observar simultáneamente procesos cognitivos, afectivos y conductuales.

El enfoque de Pintrich y De Groot (1990) aporta una lectura complementaria al relacionar la autorregulación con las creencias motivacionales y el uso de estrategias cognitivas. Para estos autores, el rendimiento académico no se explica solo por la capacidad intelectual, sino también por la percepción de autoeficacia, el valor que el estudiante atribuye a la tarea y la regulación del esfuerzo. En décimo grado, esta idea permite interpretar por qué algunos estudiantes participan activamente cuando consideran útil una actividad, mientras otros se desconectan cuando no perciben sentido en la tarea o cuando no confían en su capacidad para realizarla.

Desde la misma línea, Zimmerman (2002) consolida la idea de que el estudiante autorregulado no es pasivo, pues selecciona metas, emplea estrategias, supervisa avances y analiza resultados. En este modelo, la autorregulación tiene carácter cíclico: antes de

aprender se planifica, durante la tarea se controla la ejecución y después se reflexiona sobre los resultados. Este ciclo resulta especialmente pertinente en Lengua y Literatura, porque las tareas de lectura, escritura, análisis textual y expresión oral requieren procesos sucesivos de anticipación, comprensión, revisión y corrección. Por ello, cuando los estudiantes no planifican o no revisan lo realizado, es probable que presenten dificultades para sostener un aprendizaje autónomo.

La teoría social cognitiva constituye una de las bases más importantes para entender la autorregulación. Bandura (1986) plantea que la conducta humana se explica por la interacción recíproca entre factores personales, comportamentales y ambientales. Esta visión permite comprender que un estudiante no aprende solamente por recibir instrucciones del docente, sino porque interpreta sus posibilidades, observa modelos de actuación, regula sus acciones y responde a las condiciones del aula. En consecuencia, la autorregulación se fortalece cuando la clase ofrece oportunidades para que el estudiante anticipe metas, observe ejemplos, practique estrategias y reciba retroalimentación que le permita ajustar su actuación.

La autorregulación del aprendizaje se comprende desde teorías que explican cómo el estudiante participa de manera activa en la construcción, control y evaluación de su propio desempeño académico. En el presente estudio, las teorías precedentes no se toman como explicaciones aisladas, sino como fundamentos articulados para interpretar las conductas de planificación, monitoreo, regulación motivacional y autoevaluación que se observan en los estudiantes de décimo grado. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no depende únicamente de la exposición a contenidos, sino también de la capacidad del alumno para tomar decisiones sobre sus metas, estrategias, esfuerzo y condiciones de estudio.

Teorías precedentes de la autorregulación del aprendizaje

Bases legales y curriculares

La Constitución de la República del Ecuador (2008) reconoce la educación como un derecho de las personas a lo largo de la vida y como un deber ineludible del Estado. Este principio se relaciona con la investigación porque la formación de estudiantes

autónomos, críticos y capaces de aprender constituye parte de la garantía de una educación orientada al desarrollo humano, la igualdad de oportunidades y la participación social.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural, en su versión reformada, establece principios de inclusión, calidad, equidad, interculturalidad y atención a la diversidad (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2021). Estos principios fundamentan el estudio de los estilos de aprendizaje y de la autorregulación, pues ambos temas se vinculan con la necesidad de reconocer diferencias entre estudiantes y generar condiciones pedagógicas para que todos puedan participar, aprender y mejorar.

El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación, 2023) regula la aplicación de la normativa educativa y orienta procesos de evaluación, currículo y gestión escolar. La investigación se articula con este marco porque analiza habilidades y estrategias que inciden en el cumplimiento de objetivos de aprendizaje, especialmente en el área de Lengua y Literatura, donde la evaluación debe atender procesos y productos.

El currículo de Lengua y Literatura para Educación General Básica orienta el desarrollo de destrezas de lectura, escritura, comunicación oral, literatura y reflexión sobre la lengua (Ministerio de Educación, 2016). Estas destrezas requieren estudiantes capaces de organizar información, interpretar textos, construir argumentos y revisar sus producciones. Por ello, estudiar la autorregulación del aprendizaje en esta área es coherente con las finalidades curriculares del subnivel básica superior.

Sistema de variables e hipótesis

El sistema de variables se establece a partir de la pregunta principal y del objetivo general. La variable independiente es estilos de aprendizaje y la variable dependiente es autorregulación del aprendizaje. La unidad de análisis son los estudiantes de décimo grado de Educación Básica de la Unidad Educativa “Ignacio Alvarado”.

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Estilos de aprendizaje	Preferencias declaradas por el estudiante para percibir, procesar y	Visual, auditiva y kinestésica.	Preferencia por imágenes, escucha, lectura, escritura, movimiento,	Test de Estilo de Aprendizaje basado en modelo PNL.

	retener información durante el aprendizaje.		manipulación y experiencias prácticas.	
Autorregulación del aprendizaje	Proceso mediante el cual el estudiante planifica, monitorea, regula y evalúa su aprendizaje para alcanzar metas académicas.	Motivación y actitud; estrategias cognitivas; autoevaluación y regulación metacognitiva.	Interés, metas, planificación, uso de estrategias, búsqueda de ayuda, gestión de recursos, control de distractores, revisión y autoevaluación.	Escala de Autorregulación del Aprendizaje ESAA-2.
Estrategias metodológicas de aula	Acciones docentes que median la enseñanza de Lengua y Literatura y facilitan la participación y regulación del estudiante.	Planificación didáctica, mediación, retroalimentación y evaluación formativa.	Uso de recursos visuales, explicaciones orales, actividades prácticas, rúbricas, coevaluación, apoyo a la lectura y escritura.	Entrevista docente y guía de observación de clases.

La hipótesis alternativa de investigación se formula de la siguiente manera: Existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de décimo grado de Educación Básica, área de Lengua y Literatura, de la Unidad Educativa “Ignacio Alvarado”. La hipótesis nula establece que no existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje en la población estudiada.

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza, enfoque y paradigma de la investigación

La investigación se desarrolla desde un enfoque mixto con predominio cuantitativo. El predominio cuantitativo responde a la pregunta principal, que busca analizar la correlación entre estilos de aprendizaje y autorregulación del aprendizaje mediante instrumentos estructurados y procesamiento estadístico. El componente cualitativo complementario se incorpora por medio de entrevista docente y observaciones de estudiantes y clases, con el propósito de contextualizar los resultados numéricos y comprender mejor las barreras y estrategias metodológicas presentes en el aula.

El paradigma que orienta el componente cuantitativo es positivista, en tanto las variables se operacionalizan en dimensiones e indicadores susceptibles de medición. La ruta cuantitativa permite describir frecuencias, niveles, tendencias y relaciones entre variables. Al mismo tiempo, la investigación reconoce que la realidad educativa no se agota en los datos numéricos; por ello, se incorpora una lectura interpretativa de las prácticas de aula. Esta integración es coherente con la ruta mixta, que combina datos cuantitativos y cualitativos cuando el problema requiere medición y comprensión contextual (Creswell & Creswell, 2023; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

La elección metodológica responde al problema planteado. La autorregulación y los estilos de aprendizaje pueden medirse mediante escalas y test, pero las barreras de aprendizaje, la dinámica docente, la participación estudiantil y las estrategias de mediación necesitan observarse y describirse. Por esa razón, el diseño no se limita a aplicar cuestionarios, sino que triangula la información con entrevista docente y observación de clases de Lengua y Literatura.

Tipo y diseño de investigación

El tipo de investigación es de campo, descriptivo y correlacional. Es de campo porque la información se obtiene directamente en la Unidad Educativa “Ignacio Alvarado”, con estudiantes de décimo grado y docente del área de Lengua y Literatura. Es descriptivo porque caracteriza las dimensiones de autorregulación, los estilos de

aprendizaje predominantes y las barreras observadas. Es correlacional porque analiza la relación estadística entre los estilos de aprendizaje y los niveles de autorregulación.

El diseño es no experimental, debido a que no se manipulan las variables ni se conforman grupos de intervención y control. Los datos se recogen tal como se presentan en el contexto escolar. Es transversal porque la aplicación de instrumentos se realiza en un período determinado del año lectivo 2026-2027. La investigación no pretende comprobar efectos causales de una estrategia pedagógica, sino establecer relaciones y describir condiciones que puedan fundamentar sugerencias didácticas.

El diseño también se considera concurrente en su componente mixto, porque los datos cuantitativos y cualitativos se recogen durante la misma fase de trabajo de campo. Los cuestionarios aportan valores numéricos sobre autorregulación y estilos; la entrevista docente aporta percepciones sobre barreras y estrategias; y la observación permite registrar conductas de aula. La integración se realiza en la interpretación, cuando se contrastan coincidencias, diferencias y complementariedades entre las fuentes.

Universo, población y muestra

El universo del estudio está conformado por todos los estudiantes matriculados en décimo grado de Educación Básica de la Unidad Educativa “Ignacio Alvarado” durante el período lectivo 2026-2027.

Como informante cualitativo se considera al docente del área de Lengua y Literatura que trabaja con los estudiantes de décimo grado. Para la observación, se registran clases de los paralelos seleccionados, procurando observar situaciones de lectura, escritura, explicación, trabajo individual y trabajo colaborativo. Los criterios de inclusión son estar matriculado en décimo grado, asistir a la institución durante la aplicación de instrumentos y contar con autorización informada. Se excluyen estudiantes ausentes durante toda la fase de aplicación o aquellos que no cuenten con consentimiento o asentimiento correspondiente.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos son la encuesta, el test, la entrevista semiestructurada y la observación directa no participante (Tabla 2). La encuesta se aplica mediante la Escala ESAA-2 para medir autorregulación del aprendizaje. El test identifica

el estilo de aprendizaje predominante según el modelo PNL. La entrevista semiestructurada se dirige al docente de Lengua y Literatura, y la observación registra conductas de estudiantes y estrategias de clase. La integración de estas técnicas permite responder a las preguntas de investigación desde una perspectiva amplia y coherente con el enfoque mixto.

Escala de Autorregulación del Aprendizaje ESAA-2

La ESAA-2 se emplea para evaluar la autorregulación del aprendizaje. Según Fernández-de-Castro et al. (2024), la escala se estructura en 40 reactivos distribuidos en tres subescalas: motivación y actitud hacia el aprendizaje, estrategias cognitivas, y autoevaluación y regulación metacognitiva. En la presente investigación, cada reactivo se valora en una escala tipo Likert de cinco puntos: muy poco de acuerdo, poco de acuerdo, medianamente de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo. El puntaje permite estimar niveles de autorregulación general y por dimensiones.

Test de Estilo de Aprendizaje basado en modelo PNL

El Test de Estilo de Aprendizaje basado en el modelo PNL se emplea para identificar la preferencia visual, auditiva o kinestésica predominante. El instrumento presenta situaciones cotidianas y académicas con tres opciones de respuesta. Su uso en este estudio es descriptivo y pedagógico; por tanto, los resultados no se interpretan como categorías rígidas ni como diagnósticos psicológicos. Se utilizan para reconocer tendencias de aprendizaje y contrastarlas con los niveles de autorregulación.

Entrevista semiestructurada a docente

La entrevista semiestructurada se aplica al docente de Lengua y Literatura con el propósito de conocer su percepción sobre las barreras de autorregulación, las estrategias metodológicas empleadas, la atención a las preferencias de aprendizaje y las posibilidades de mejora. La entrevista permite recuperar información contextual que no siempre aparece en los cuestionarios, como hábitos de trabajo, respuestas del grupo ante consignas, uso de retroalimentación y dificultades observadas en lectura y escritura.

Observación directa de estudiantes y clases

La observación directa no participante se aplica durante clases de Lengua y Literatura. El instrumento registra comportamientos vinculados con atención,

planificación, participación, búsqueda de ayuda, uso de recursos, revisión de tareas, trabajo colaborativo y respuesta ante estrategias visuales, orales y prácticas. La observación se realiza con una guía estructurada de criterios, pero admite comentarios descriptivos para consignar situaciones relevantes del aula.

Tabla 2

Relación entre técnicas, instrumentos y objetivos

Objetivo específico	Técnica	Instrumento	Producto
Evaluar las barreras que presentan los estudiantes al autorregular su aprendizaje.	Encuesta y observación.	ESAA-2 y guía de observación.	Niveles de autorregulación y descripción de barreras de aula.
Identificar los estilos de aprendizaje predominantes.	Test.	Test de Estilo de Aprendizaje basado en modelo PNL.	Frecuencias y porcentajes de estilos visual, auditivo y kinestésico.
Sugerir estrategias pedagógicas integradas.	Entrevista y triangulación.	Entrevista docente, observación y resultados cuantitativos.	Criterios para estrategias de mejora en Lengua y Literatura.

Procedimiento de investigación

El procedimiento se organiza en fases. En la primera fase se realiza la investigación del problema y la búsqueda teórica, se perfilaron las preguntas, objetivos, variables e instrumentos del proyecto de investigación. En la segunda fase se solicita autorización institucional y se informa a docentes, estudiantes y representantes sobre el propósito académico del estudio. En la tercera fase se aplica la ESAA-2 y el Test de Estilo de Aprendizaje a los estudiantes, en un ambiente supervisado y con indicaciones claras para evitar respuestas incompletas.

En la cuarta fase se realiza la entrevista semiestructurada al docente de Lengua y Literatura. La entrevista se registra mediante notas de campo y, si existe autorización, mediante audio para transcripción. En la quinta fase se desarrollan observaciones de clase en los paralelos de décimo grado, registrando comportamientos vinculados con autorregulación y respuesta ante estrategias metodológicas. En la sexta fase se organiza la base de datos cuantitativa y el cuerpo cualitativo para su procesamiento.

En la séptima fase se analizan los datos. Los resultados de la ESAA-2 se codifican de uno a cinco y se calculan puntajes por dimensión y total. El test de estilos se procesa mediante la clave correspondiente del instrumento para identificar la preferencia predominante. La entrevista y la observación se analizan por categorías relacionadas con

barreras, estrategias, participación y autorregulación. Finalmente, se triangulan las fuentes para elaborar las conclusiones y sugerencias pedagógicas en los capítulos posteriores.

Validación de los instrumentos

La validez de contenido se sustenta en dos procedimientos. Primero, se utilizan instrumentos con respaldo en literatura reciente. La ESAA-2 ha sido validada para educación secundaria y media superior por Fernández-de-Castro et al. (2024). Se elaboran la guía de entrevista y la guía de observación a partir de las dimensiones teóricas y se revisan mediante el mismo procedimiento, considerando la opinión de la tutora, cuyas observaciones se incorporaron antes de la aplicación definitiva. Este procedimiento resulta necesario porque los estudiantes de décimo grado requieren ítems comprensibles, instrucciones precisas y tiempos de aplicación adecuados.

Confiabilidad

La confiabilidad del instrumento cuantitativo principal se establece mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach para la escala total y, cuando sea posible, para cada dimensión de la ESAA-2. Este cálculo permite estimar la consistencia interna de las respuestas. Para el test de estilos de aprendizaje, se revisa la consistencia de la codificación y se verifica que cada cuestionario esté completo antes del procesamiento. En los instrumentos cualitativos, la confiabilidad se fortalece mediante registro sistemático, aplicación de la misma guía de observación y triangulación entre datos de encuesta, test, entrevista y observación.

Para validar los instrumentos se realizó una revisión cognitiva breve con cinco estudiantes no incluidos en la aplicación principal. La finalidad es asegurar que los reactivos sean entendidos conforme a su propósito y que la recolección de datos sea ordenada.

Técnicas de análisis de datos

El análisis cuantitativo se realiza mediante estadística descriptiva e inferencial (Tabla 3). En la fase descriptiva se calculan frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones estándar y niveles de autorregulación. Los estilos de aprendizaje se presentan mediante frecuencias y porcentajes. En la fase inferencial se determina la relación entre estilos de aprendizaje y autorregulación. Si los puntajes cumplen criterios de normalidad, se aplica

correlación de Pearson; si no los cumplen, se aplica correlación de Spearman o la prueba de Kruskal-Wallis, que es una prueba estadística no paramétrica que se utiliza para comparar grupos independientes cuando la variable que se analiza no cumple los supuestos de normalidad necesarios para aplicar un ANOVA tradicional. Sirve para saber si existen diferencias estadísticamente significativas entre varios grupos.

El análisis cualitativo se realiza mediante categorización temática. Las respuestas del docente y los registros de observación se organizan en categorías vinculadas con planificación, motivación, uso de estrategias, búsqueda de ayuda, gestión del tiempo, retroalimentación, recursos visuales, explicaciones orales, actividades prácticas y autoevaluación. La triangulación permite contrastar si las barreras declaradas por los estudiantes coinciden con lo observado en clases y con la percepción docente.

Tabla 3

Plan de análisis de datos

Fuente de datos	Tipo de dato	Procedimiento de análisis	Resultado metodológico
ESAA-2	Cuantitativo ordinal tratado como escala.	Frecuencias, medias, desviación estándar, niveles, alfa de Cronbach y correlación.	Nivel de autorregulación total y por dimensiones.
Test de estilo de aprendizaje	Categorico.	Frecuencias, porcentajes y contraste con niveles de autorregulación.	Estilo predominante visual, auditivo o kinestésico.
Entrevista docente	Cualitativo textual.	Codificación temática y análisis de contenido.	Percepción docente sobre barreras y estrategias.
Observación de clase	Cualitativo estructurado.	Registro por criterios, frecuencia de conductas y notas descriptivas.	Evidencia contextual de autorregulación y mediación didáctica.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolla con respeto a la dignidad, privacidad y participación voluntaria de los estudiantes. Antes de la aplicación de instrumentos se informa el propósito académico del estudio, la ausencia de consecuencias negativas por no participar y el uso confidencial de los datos. Al tratarse de estudiantes menores de edad, se solicita, mediante el profesor guía y la Dirección de la escuela, autorización institucional y consentimiento de representantes, además del asentimiento de los estudiantes. Los resultados se procesan de forma agregada, sin publicar nombres ni información que permita identificar respuestas individuales.

La entrevista docente y la observación de clases se realizan con autorización previa. Las notas de campo se usan exclusivamente para fines académicos y se almacenan de manera segura. El estudio no implica intervención psicológica ni diagnóstico individual, por lo que cualquier hallazgo se interpreta en términos pedagógicos. La información obtenida se orienta a comprender procesos de aprendizaje y sugerir estrategias de mejora, no a calificar o sancionar a estudiantes o docentes.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Consideraciones previas para la lectura de los resultados

El análisis de resultados se estructura en correspondencia con el objetivo general de la investigación: analizar la correlación que existe entre autorregulación del aprendizaje y estilos de aprendizaje en los estudiantes de décimo grado de Educación Básica, en el área de Lengua y Literatura, de la Unidad Educativa “Ignacio Alvarado”. En función de ese propósito, el capítulo no se limita a presentar frecuencias o porcentajes, sino que interpreta los datos en relación con las barreras de autorregulación, las preferencias de aprendizaje predominantes y las estrategias pedagógicas que pueden favorecer la mejora del desempeño académico.

La investigación trabajó con una muestra de 58 estudiantes en la aplicación de los instrumentos cuantitativos. La Escala de Autorregulación del Aprendizaje ESAA-2 incluyó 40 ítems y fue recodificada de modo que los valores más altos representaran mayor autorregulación. De acuerdo con el procedimiento estadístico aplicado, la codificación original se invirtió mediante la fórmula $\text{puntaje recodificado} = 6 - \text{puntaje original}$. Esta decisión permitió que el análisis final conservara una interpretación directa: 5 equivale a mayor autorregulación y 1 a menor autorregulación. Además, se corrigió un valor inválido en el ítem 25 y se trató una respuesta faltante del Test PNL excluyéndola únicamente del conteo correspondiente al estudiante afectado.

La ESAA-2 se interpreta como un instrumento pertinente para valorar procesos de autorregulación en estudiantes de secundaria y media superior, pues contempla dimensiones motivacionales, cognitivas, metacognitivas y contextuales. Fernández-de-Castro et al. (2024) señalan que la escala permite valorar motivación y actitud hacia el aprendizaje, estrategias cognitivas y autoevaluación con regulación metacognitiva. En la presente investigación, esta estructura resultó útil para identificar barreras no solo en términos de resultados académicos, sino también en la forma en que el estudiante se aproxima a la tarea, se organiza, busca apoyo, reconoce errores y valora sus avances.

La lectura de los resultados se apoya también en el enfoque sociocognitivo de la autorregulación. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se explica únicamente por

rasgos internos del estudiante, sino por la interacción entre persona, conducta y ambiente (Bandura, 1986). Por ello, los datos cuantitativos deben interpretarse junto con las entrevistas docentes y las observaciones de aula. Si un estudiante muestra baja autorregulación, ello puede vincularse con motivación, hábitos, apoyo familiar, disponibilidad de materiales, retroalimentación docente y clima pedagógico. Esta visión evita culpabilizar al estudiante y permite analizar el problema como fenómeno educativo complejo.

El modelo cíclico de Zimmerman (2002) también orienta la interpretación de los hallazgos. En dicho modelo, la autorregulación se expresa en tres momentos: previsión, desempeño y autorreflexión. En el aula de Lengua y Literatura, la previsión aparece cuando el estudiante comprende la consigna, define metas y organiza recursos; el desempeño se manifiesta cuando mantiene la atención, relaciona conocimientos, solicita ayuda y aplica estrategias de lectura o escritura; la autorreflexión se evidencia cuando revisa su producción, identifica errores y decide cómo mejorar. La guía de observación permitió contrastar algunas de estas conductas en situaciones reales de clase.

La triangulación es necesaria porque cada instrumento ilumina una dimensión distinta del fenómeno. Las entrevistas recogen la percepción profesional de los docentes sobre dificultades, barreras y estrategias; las observaciones registran conductas concretas en el aula; la ESAA-2 muestra niveles de autorregulación y barreras declaradas por los estudiantes; el Test PNL describe preferencias de aprendizaje. Integrar estos datos permite construir una explicación más sólida que la obtenida por un solo instrumento. En términos metodológicos, la triangulación fortalece la validez interpretativa porque permite contrastar convergencias, divergencias y complementariedades entre fuentes.

Para ordenar el análisis, primero se examinan las entrevistas, luego las observaciones, después la ESAA-2 y el Test PNL, y finalmente la correlación estadística entre autorregulación y estilos. Esta secuencia responde a la necesidad de pasar de la comprensión cualitativa del contexto a la lectura cuantitativa de las variables. Posteriormente, se presenta una triangulación integral que articula los hallazgos con los objetivos específicos y prepara la discusión final.

Análisis de las entrevistas docentes

Las entrevistas docentes evidencian una percepción compartida: los estudiantes de décimo grado presentan dificultades para organizar el tiempo, sostener la atención y cumplir de manera autónoma las actividades de Lengua y Literatura (Tabla 4). Los docentes identifican la distracción como una barrera reiterada, asociada con conversación en clase, uso o influencia de redes sociales y desplazamiento del interés hacia actividades ajenas al aprendizaje académico. Esta percepción coincide con la naturaleza de la autorregulación, entendida como capacidad de controlar la conducta, la motivación y las estrategias para alcanzar metas de aprendizaje (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

La primera categoría emergente es la distracción y dispersión atencional. La Docente 1 señala que los estudiantes “se ponen a conversar” y que el profesor debe motivarlos de forma constante para que cumplan la destreza. La Docente 2 vincula la dificultad con el hecho de que los estudiantes se enfocan en redes sociales y se desvían de las actividades académicas. La Docente 3 resume la barrera como desinterés. Aunque las formulaciones son distintas, las tres respuestas convergen en una misma idea: el estudiante no siempre logra sostener una intención de aprendizaje estable durante la actividad escolar.

Esta categoría se conecta con la fase de desempeño del modelo de Zimmerman (2002), porque la atención y el autocontrol son condiciones necesarias para ejecutar una tarea. En Lengua y Literatura, la dispersión atencional afecta directamente la lectura comprensiva, la escritura, la escucha activa y la participación oral. Cuando el estudiante no controla distractores, puede leer sin comprender, escribir sin planificar o participar sin elaborar argumentos. Por ello, la dificultad descrita por los docentes no debe entenderse como simple indisciplina, sino como una limitación en el control estratégico de la actividad académica.

La segunda categoría es la motivación académica débil. Los docentes distinguen entre estudiantes interesados y responsables, y estudiantes indiferentes o con poca voluntad de aprender. Esta diferenciación es importante porque la autorregulación no depende solo de saber cómo estudiar, sino de querer comprometerse con la tarea y atribuir valor al aprendizaje. Pintrich y De Groot (1990) demostraron que la motivación y las

estrategias autorreguladas se relacionan con el desempeño en el aula. En el grupo estudiado, la percepción docente sugiere que el componente motivacional constituye un punto vulnerable.

La tercera categoría corresponde al apoyo familiar. Dos docentes mencionan de forma directa la falta de acompañamiento de representantes legales y padres de familia. Esta barrera es relevante porque la autorregulación se desarrolla en interacción con el contexto. En estudiantes de décimo grado, el apoyo familiar puede incidir en la organización del tiempo, el seguimiento de tareas, la disponibilidad de recursos, la asistencia, la puntualidad y el reconocimiento del esfuerzo. La ausencia de acompañamiento no impide por sí sola la autorregulación, pero reduce las condiciones externas que facilitan su consolidación.

La cuarta categoría se relaciona con factores sociales y emocionales. Los docentes aluden a condiciones del entorno social, cambios en el comportamiento juvenil, influencia de la sociedad y dificultades emocionales. Esta información cualitativa amplía la interpretación de la ESAA-2, porque muestra que la autorregulación no puede separarse del contexto afectivo y comunitario. En un enfoque pedagógico responsable, estas barreras deben abordarse mediante estrategias de convivencia, clima de aula, tutoría, comunicación con familias y construcción de sentido académico.

La quinta categoría corresponde a los indicadores de autorregulación observados por los docentes. Cuando se les pregunta qué conductas evidencian que un estudiante planifica, monitorea o evalúa su aprendizaje, los docentes mencionan responsabilidad, entrega a tiempo, preparación para responder preguntas, ausencia de improvisación, honestidad y respeto. Estas respuestas muestran que, para los profesores, la autorregulación se manifiesta en comportamientos visibles de compromiso escolar. Sin embargo, también revelan que la autoevaluación como proceso metacognitivo aparece menos desarrollada en el discurso docente, pues se alude más a cumplimiento y responsabilidad que a revisión consciente de estrategias.

En relación con las estrategias didácticas, las entrevistas muestran una práctica centrada en lectura, comunicación oral, lectoescritura, explicación de contenidos, preguntas al finalizar la clase y motivación mediante experiencias vivenciales. La Docente

2 menciona la lectura en voz alta y el uso de audio como estrategia para mejorar la lectura; también destaca la necesidad de que los estudiantes se autoevalúen para reconocer en qué fallan. Esta referencia a la autoevaluación resulta especialmente valiosa porque conecta la enseñanza de Lengua y Literatura con la fase de autorreflexión del aprendizaje autorregulado.

La incorporación de recursos visuales, explicaciones orales y actividades prácticas aparece como una necesidad reconocida por los docentes, aunque no siempre como una práctica sistemática. La Docente 2 sostiene que los estudiantes aprenden de manera diversa y que es necesario usar recursos que involucren vista, oído y práctica. La Docente 3, en cambio, advierte limitaciones institucionales de medios tecnológicos, por lo que en ocasiones se llevan dispositivos para hacer la clase más amena. Esta divergencia muestra una tensión entre intención pedagógica y condiciones materiales reales.

Las preferencias de aprendizaje observadas por los docentes no se presentan como estilos en sentido estricto, sino como intereses juveniles y formas de participación. Se mencionan TikTok, fútbol, básquet, socialización, temas de actualidad, lectura e investigación en estudiantes más dedicados. En términos pedagógicos, esta información puede convertirse en oportunidad didáctica: elaborar ensayos sobre eventos deportivos, debates sobre uso responsable de redes sociales, relatos personales o análisis de textos vinculados con experiencias comunitarias. La clave es transformar intereses en mediaciones para leer, escribir, argumentar y reflexionar.

La retroalimentación aparece como práctica frecuente, pero con matices. Un docente la realiza al finalizar la clase mediante preguntas sobre lo entendido; otro subraya que debe ser constante; otro menciona retroalimentación fuera de la jornada con apoyo de padres cuando existe disponibilidad. Estas respuestas permiten afirmar que la retroalimentación está presente, aunque no necesariamente con criterios explícitos, rúbricas o acciones de seguimiento. Hattie y Timperley (2007) explican que la retroalimentación es más efectiva cuando aclara la meta, informa el progreso y orienta el siguiente paso. Desde esta perspectiva, el grupo requiere pasar de la retroalimentación general a una retroalimentación más específica y formativa.

La autonomía académica, según las entrevistas, se fortalece mediante trabajo práctico, criterios grupales, lluvia de ideas, motivación constante y reconocimiento de que cada estudiante aprende de manera diferenciada. Estas ideas son pertinentes, pero necesitan convertirse en estrategias planificadas: guías de lectura con metas, roles cooperativos, listas de cotejo, autoevaluaciones breves, diarios de aprendizaje y espacios de revisión. De lo contrario, la autonomía puede quedar como aspiración general sin suficiente estructura didáctica.

Las entrevistas permiten responder parcialmente al primer objetivo específico: evaluar las barreras que presentan los estudiantes al momento de autorregular su aprendizaje. Las barreras identificadas son personales, familiares, sociales, emocionales, pedagógicas e institucionales. Entre las más relevantes se encuentran distracción, desinterés, baja voluntad académica, falta de apoyo familiar, influencia de redes sociales, limitaciones de recursos tecnológicos y escasa sistematización de la autoevaluación. Estas barreras no actúan de manera aislada; se refuerzan entre sí y condicionan la forma en que los estudiantes planifican, ejecutan y valoran sus tareas.

Tabla 4

Categorías emergentes de las entrevistas docentes

Categoría	Evidencia recurrente	Interpretación pedagógica
Distracción y dispersión	Conversación, redes sociales, baja atención sostenida	Afecta la fase de desempeño y el control de distractores.
Motivación académica débil	Desinterés, poca voluntad, indiferencia hacia tareas	Limita la disposición inicial para planificar y persistir.
Apoyo familiar insuficiente	Falta de acompañamiento de representantes	Reduce condiciones externas para cumplir tareas y reconocer esfuerzo.
Factores sociales y emocionales	Entorno social complejo, cambios conductuales, rebeldía	Exige abordaje tutorial y clima de aula seguro.
Recursos y mediaciones	Limitación de medios tecnológicos y uso ocasional de apoyos	Demanda estrategias multimodales de bajo costo y alta planificación.
Autoevaluación poco sistemática	Se menciona como necesaria, pero no aparece como práctica estable	Debilita la fase de autorreflexión y mejora continua.

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas docentes aplicadas en la investigación.

Análisis de las observaciones de aula

La observación de aula permitió contrastar la percepción docente con conductas reales vinculadas con la autorregulación del aprendizaje y con las estrategias metodológicas empleadas durante clases de Lengua y Literatura. (Figura 1). Para objetivar los registros se utilizó la codificación: Siempre = 3, A veces = 2 y Nunca = 1. Esta

codificación posibilitó obtener una media por criterio observado y establecer fortalezas, debilidades y zonas de desarrollo pedagógico.

Los indicadores con mejor comportamiento fueron la solicitud de ayuda, con media de 2.67, y la comprensión de consignas, revisión de respuestas y uso docente de apoyos visuales, con medias de 2.33. Estos resultados muestran que el grupo dispone de algunas condiciones iniciales favorables para la autorregulación. Comprender la consigna antes de iniciar una actividad es un requisito de la fase de previsión; solicitar ayuda es una estrategia adaptativa durante el desempeño; revisar respuestas se vincula con monitoreo y autorreflexión. Sin embargo, la presencia de estos indicadores no significa que la autorregulación esté consolidada, porque varios criterios aparecen solo “a veces” y no de forma estable.

La solicitud de ayuda constituye una fortaleza relativa. En el aprendizaje autorregulado, pedir apoyo no implica dependencia pasiva, sino reconocimiento de una dificultad y búsqueda de recursos para resolverla. Este comportamiento es coherente con la idea de que los estudiantes autorregulados no aprenden de manera aislada, sino que gestionan recursos sociales y contextuales. No obstante, para que esta conducta fortalezca la autonomía, el docente debe orientar la ayuda hacia pistas, preguntas, criterios y estrategias, evitando resolver completamente la tarea por el estudiante.

La comprensión de consignas muestra un desempeño intermedio positivo. En Lengua y Literatura, comprender una consigna implica identificar qué se debe leer, escribir, analizar, argumentar o exponer. Cuando la consigna no se comprende, el estudiante ejecuta la actividad de forma mecánica o incompleta. La media de 2.33 indica que este proceso se logra con cierta frecuencia, pero no de manera plena. Por ello, conviene incorporar rutinas de lectura de consignas: subrayar verbos de acción, reconocer productos esperados, precisar criterios de calidad y anticipar pasos de trabajo.

La revisión de respuestas también se ubica en un nivel intermedio. Este hallazgo debe interpretarse con cautela, porque revisar no siempre significa autoevaluar de manera profunda. Un estudiante puede mirar su hoja antes de entregarla sin contrastarla con una rúbrica o lista de cotejo. La observación indica que existe una base conductual sobre la

cual construir prácticas de autoevaluación más sistemáticas, especialmente en la escritura de párrafos, comentarios de texto, resúmenes y respuestas argumentativas.

Los apoyos visuales del docente se observaron de manera parcial. Esta evidencia coincide con la necesidad de atender la diversidad de preferencias de aprendizaje, aunque desde una perspectiva crítica. Los apoyos visuales, como esquemas, mapas conceptuales, organizadores gráficos o síntesis en pizarra, pueden favorecer la comprensión de textos y la organización de ideas. No obstante, el predominio de apoyos visuales debe complementarse con diálogo, práctica, escritura guiada y reflexión, de modo que la clase no se reduzca a una sola modalidad.

Los criterios más débiles fueron diálogo o debate, actividades prácticas y momentos de autoevaluación o reflexión, todos con media de 1.00. Esta convergencia es pedagógicamente significativa porque las tres dimensiones son esenciales para el área de Lengua y Literatura. El diálogo y el debate favorecen la construcción de argumentos, la escucha activa y la socialización de interpretaciones; las actividades prácticas permiten aplicar contenidos a situaciones significativas; la autoevaluación impulsa la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje. Su ausencia limita la posibilidad de que los estudiantes pasen de cumplir tareas a regularlas conscientemente.

La baja presencia de diálogo o debate es especialmente relevante. Lengua y Literatura no solo desarrolla lectura y escritura, sino también oralidad, argumentación y pensamiento crítico. Si las clases no incluyen espacios sistemáticos para conversar sobre textos, defender interpretaciones, formular preguntas o contrastar opiniones, los estudiantes pierden oportunidades de organizar verbalmente su pensamiento. Esta limitación afecta a estudiantes con preferencia auditiva, pero también a todo el grupo, porque la oralidad puede servir como puente hacia la escritura y la comprensión lectora.

La ausencia de actividades prácticas también contrasta con el predominio cinestésico observado en el Test PNL. Si una parte importante del grupo declara preferencia por aprender mediante acción, movimiento o experiencias aplicadas, la falta de dramatizaciones, juegos de roles, construcción de productos, estaciones de trabajo o ejercicios vivenciales reduce la pertinencia didáctica. Sin embargo, esta interpretación no debe llevar a afirmar que los estudiantes cinestésicos solo aprenden con actividades

prácticas; más bien indica que la clase necesita ampliar sus medios de participación y expresión.

El hallazgo más crítico es la ausencia de momentos de autoevaluación o reflexión. La autorregulación requiere que el estudiante piense sobre su propio proceso, identifique logros, reconozca dificultades y defina acciones de mejora. La Education Endowment Foundation (2025) recomienda enseñar de forma explícita estrategias para planificar, monitorear y evaluar el aprendizaje dentro de asignaturas concretas, no como actividades aisladas. En este sentido, la observación muestra que Lengua y Literatura ofrece múltiples oportunidades para la autoevaluación, pero estas deben planificarse de manera intencional.

La organización de materiales obtuvo una media baja de 1.33. Esta dificultad coincide con las barreras detectadas en la ESAA-2 relacionadas con disponibilidad de útiles y uso de recursos. En una clase de lectura o escritura, no tener cuaderno, texto, lápiz, diccionario, guía, rúbrica o recurso digital afecta el inicio de la actividad y genera dependencia del docente o de los compañeros. La organización de materiales debe enseñarse como parte de la autorregulación, mediante rutinas de preparación, checklist de recursos y responsabilidades por equipo.

La retroalimentación específica se ubicó en media 2.00, lo que indica presencia ocasional. Esta puntuación coincide con las entrevistas: los docentes mencionan retroalimentación, pero no siempre se evidencia como práctica estructurada. Para fortalecerla, conviene usar comentarios breves pero precisos, vinculados con criterios: claridad de idea principal, coherencia del párrafo, uso de evidencias del texto, ortografía, puntuación, fluidez oral o participación. La retroalimentación debe convertirse en insumo para una segunda versión de la tarea; de lo contrario, el estudiante la escucha pero no necesariamente la utiliza para mejorar.

En conjunto, las observaciones confirman que existen condiciones parciales para la autorregulación, pero falta una estructura pedagógica sistemática. (Tabla 5). El aula muestra oportunidades en comprensión de consignas, solicitud de ayuda, revisión y apoyos visuales; sin embargo, presenta debilidades en organización de materiales, debate, práctica aplicada y autoevaluación. Esta combinación permite afirmar que el problema no

es la ausencia total de comportamientos autorregulados, sino su carácter fragmentario, no planificado y poco consolidado.

Tabla 5

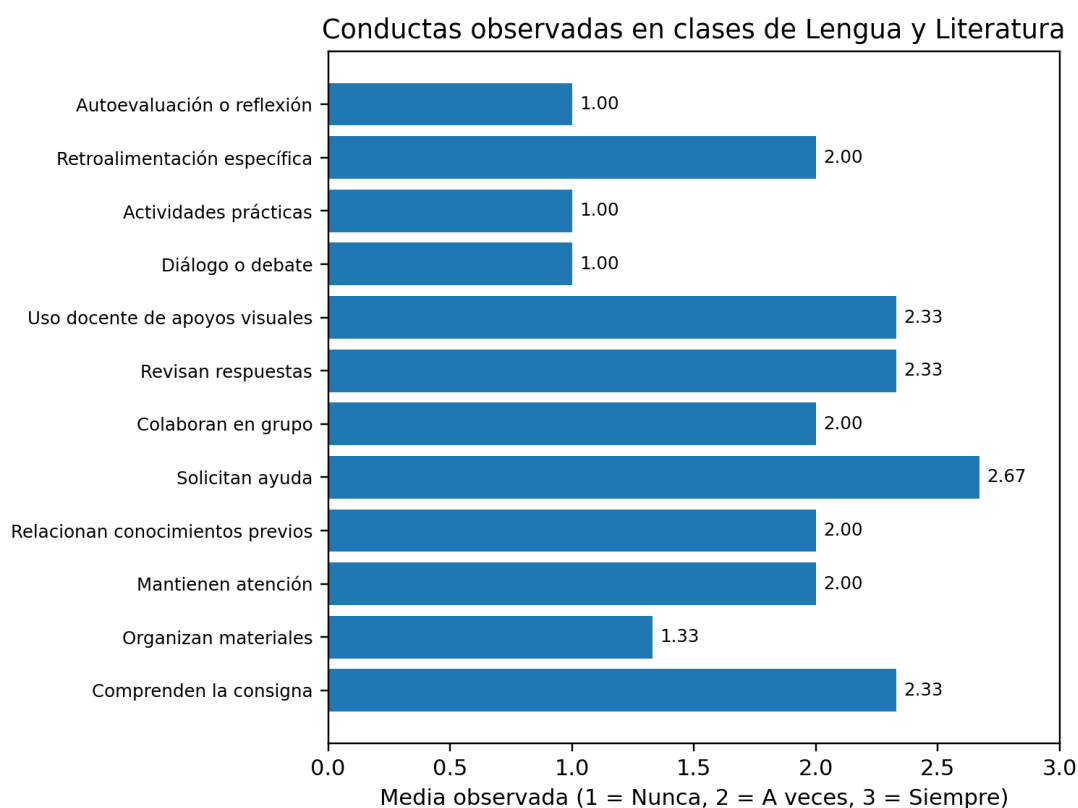
Síntesis de la observación de aula codificada

Criterio observado	Siempre	A veces	Nunca	Media
Comprenden la consigna	1	2	0	2.33
Organizan materiales	0	1	2	1.33
Mantienen atención	0	3	0	2.00
Relacionan conocimientos previos	0	3	0	2.00
Solicitan ayuda	2	1	0	2.67
Colaboran en grupo	1	1	1	2.00
Revisan respuestas	1	2	0	2.33
Uso docente de apoyos visuales	1	2	0	2.33
Diálogo o debate	0	0	3	1.00
Actividades prácticas	0	0	3	1.00
Retroalimentación específica	0	3	0	2.00
Autoevaluación o reflexión	0	0	3	1.00

Nota. Codificación: Siempre = 3; A veces = 2; Nunca = 1. Elaboración propia a partir de los registros de observación de tres clases.

Figura 1

Conductas observadas en clases de Lengua y Literatura



Nota. La figura muestra las medias por criterio observado. Las medias más bajas corresponden a diálogo/debate, actividades prácticas y autoevaluación/reflexión, todas con 1.00.

Análisis de la Escala de Autorregulación del Aprendizaje ESAA-2

La Escala de Autorregulación del Aprendizaje ESAA-2 permitió valorar el nivel de autorregulación de los estudiantes desde una perspectiva cuantitativa. El instrumento mostró una consistencia interna total adecuada, con alfa de Cronbach de .900. Este valor indica que el conjunto de ítems presenta alta coherencia para medir el constructo general de autorregulación en la muestra analizada (Tabla 6). Las subescalas también presentaron valores interpretables: motivación y actitud obtuvo alfa de .645, estrategias cognitivas y de apoyo .779, y autoevaluación y regulación metacognitiva-contextual .808.

Tabla 6

Consistencia interna y estadísticos descriptivos de la ESAA-2

Indicador	Media	DE	Alfa de Cronbach
ESAA-2 total	2.241	0.474	0.900
Motivación y actitud	2.050	0.469	0.645
Estrategias cognitivas y de apoyo	2.212	0.525	0.779
Autoevaluación y regulación metacognitiva-contextual	2.410	0.571	0.808

Nota. En la escala 5 representa mayor autorregulación y 1 menor autorregulación.

La media total de la ESAA-2 fue 2.241, con desviación estándar de .474. Dado que el puntaje fue recodificado para que valores altos expresaran mayor autorregulación, esta media se ubica en el rango bajo según los puntos de corte empleados: bajo = 1.00–2.33, medio = 2.34–3.66 y alto = 3.67–5.00. El resultado muestra que, en promedio, los estudiantes presentan dificultades para autorregular su aprendizaje de manera sostenida.

La distribución por niveles confirma esta lectura. El 56.9% de los estudiantes se ubicó en nivel bajo, el 43.1% en nivel medio y ningún estudiante alcanzó nivel alto. Este resultado es relevante porque indica que la autorregulación no constituye una fortaleza instalada en el grupo. La ausencia de nivel alto sugiere que incluso los estudiantes con mejor desempeño relativo podrían requerir acompañamiento para consolidar planificación, monitoreo, uso de estrategias y autoevaluación.

La subescala de motivación y actitud presentó una media de 2.050, la más baja entre las dimensiones. Este hallazgo se corresponde con las entrevistas, donde los docentes señalan desinterés, distracción y necesidad permanente de motivación. La motivación no debe interpretarse únicamente como entusiasmo momentáneo, sino como valoración de la tarea, confianza para realizarla y disposición a sostener el esfuerzo. Pintrich y De Groot (1990) plantean que los componentes motivacionales se relacionan

con el uso de estrategias autorreguladas; por tanto, una debilidad motivacional puede limitar todo el ciclo de aprendizaje.

La dimensión de estrategias cognitivas y de apoyo obtuvo media de 2.212. Este resultado indica que los estudiantes no siempre relacionan conocimientos previos, organizan pasos, buscan recursos, atienden explicaciones o gestionan apoyos de manera autónoma. En el área de Lengua y Literatura, esta dificultad puede expresarse en lectura superficial, escritura sin planificación, respuestas incompletas o dependencia excesiva de instrucciones externas. La enseñanza de estrategias debe hacerse explícita, modelada y recurrente, especialmente en actividades de lectura, escritura y oralidad.

La dimensión de autoevaluación y regulación metacognitiva-contextual obtuvo media de 2.410, ligeramente superior a las otras dimensiones y ubicada en el rango medio. Sin embargo, esta media no debe conducir a una lectura optimista excesiva, porque las observaciones mostraron ausencia de momentos de autoevaluación o reflexión. La diferencia puede explicarse por la naturaleza del autoinforme: algunos estudiantes pueden considerar que revisan o evalúan sus tareas, pero en la práctica no siempre lo hacen con criterios claros. Por ello, la triangulación con observación resulta decisiva.

Las barreras específicas identificadas por ítems permiten comprender con mayor precisión el nivel bajo de autorregulación. La barrera con mayor porcentaje fue el interés por obtener buenas calificaciones, con 86.2% de respuestas en desacuerdo o muy en desacuerdo. Este dato no significa necesariamente que las calificaciones sean irrelevantes para todos los estudiantes, pero sí indica que el interés académico formal no actúa como motor suficiente para sostener conductas autorreguladas. La motivación debe ser trabajada mediante sentido de la tarea, metas alcanzables, reconocimiento del progreso y vinculación con intereses reales.

La segunda barrera fue el reconocimiento del esfuerzo por padres y profesores, con 82.8%. Esta información es consistente con la preocupación docente por el apoyo familiar. Si el estudiante no percibe reconocimiento, puede disminuir su persistencia y su atribución del éxito al esfuerzo. Desde una perspectiva sociocognitiva, el reconocimiento externo contribuye a fortalecer autoeficacia y expectativas de logro, especialmente cuando se centra en estrategias y mejora, no solo en resultados finales.

La organización de pasos en trabajos grupales alcanzó 81.0% de desacuerdo. Este dato es muy importante para el área de Lengua y Literatura, donde se realizan actividades cooperativas como debates, lecturas compartidas, exposiciones, dramatizaciones o producción de textos en equipo. Si los estudiantes no organizan pasos, el trabajo grupal puede convertirse en reparto informal de tareas, dependencia de un compañero o improvisación. Para que el trabajo colaborativo favorezca la autorregulación, debe incluir roles, metas, tiempos, productos intermedios y revisión final.

La atribución del éxito académico al esfuerzo alcanzó 79.3% de desacuerdo (Tabla 7). Esta barrera indica que muchos estudiantes no vinculan sus logros con estrategias, persistencia y dedicación. Cuando el éxito se atribuye a factores externos o azarosos, disminuye la probabilidad de ajustar conductas para mejorar. En este punto, el docente puede intervenir mediante retroalimentación que haga visible la relación entre estrategia usada y resultado obtenido: por ejemplo, mostrar cómo un borrador mejoró después de revisar conectores, puntuación y evidencia textual.

Tabla 7

Niveles de autorregulación del aprendizaje

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	33	56.9%
Medio	25	43.1%
Alto	0	0.0%

Nota. Rangos utilizados: bajo = 1.00–2.33; medio = 2.34–3.66; alto = 3.67–5.00.

La disponibilidad de útiles y recursos escolares también registró 79.3% de desacuerdo, y el uso de equipo tecnológico para tareas 72.4%. Estas barreras tienen un componente contextual claro. La autorregulación requiere recursos materiales mínimos: cuaderno, libro, guía, lápices, acceso a texto, diccionario, dispositivo o conectividad cuando la tarea lo exige. Cuando estos recursos faltan, la planificación se dificulta y aumenta la dependencia de la escuela. La respuesta pedagógica debe contemplar recursos impresos, materiales compartidos, bancos de textos, estrategias de bajo costo y uso planificado de tecnología disponible.

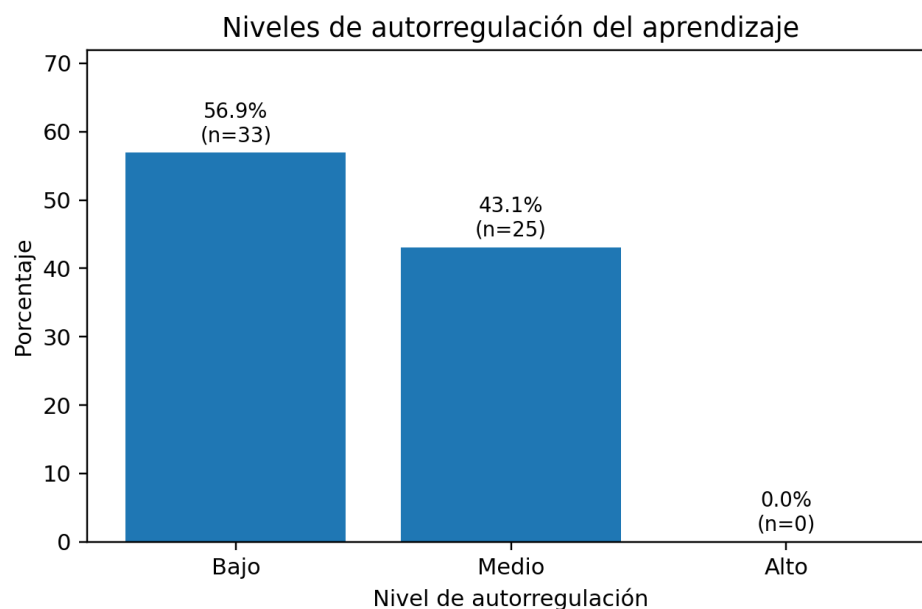
La visualización de aspectos de mejora al finalizar trabajos alcanzó 72.4% de desacuerdo. Esta barrera es una de las más directamente relacionadas con la metacognición. Si el estudiante no identifica qué debe mejorar, no puede cerrar el ciclo

de autorregulación. La revisión final debe convertirse en rutina: antes de entregar, el estudiante puede responder tres preguntas breves: qué cumplí, qué debo corregir y qué estrategia usaré la próxima vez. Esta práctica puede aplicarse en comprensión lectora, escritura, exposiciones y debates.

La atención durante explicaciones docentes obtuvo 70.7% de desacuerdo. Este dato converge con entrevistas y observaciones (Figura 2). La atención no puede ser exigida únicamente como conducta disciplinaria; debe ser apoyada mediante consignas claras, variación de actividades, preguntas activadoras, pausas de verificación, síntesis visuales y participación. En grupos adolescentes, la atención mejora cuando las tareas tienen propósito, desafío adecuado y conexión con experiencias relevantes.

Figura 2

Distribución de niveles de autorregulación del aprendizaje



Nota. La mayoría de estudiantes se ubica en nivel bajo de autorregulación; no se registran estudiantes en nivel alto.

En síntesis, la ESAA-2 permite responder con claridad al primer objetivo específico (Tabla 8), los estudiantes presentan barreras relevantes para autorregular su aprendizaje, principalmente en motivación, reconocimiento del esfuerzo, organización, atribución causal, recursos, tecnología, metacognición y atención. Estas barreras explican

que el grupo se concentre en niveles bajo y medio, sin presencia de autorregulación alta. El resultado exige estrategias pedagógicas explícitas y sostenidas, no intervenciones aisladas.

Tabla 8

Barreras principales objetivadas en la ESAA-2

Ítem	Barrera detectada	% en desacuerdo
4	Interés por obtener buenas calificaciones	86.2%
5	Reconocimiento del esfuerzo por padres y profesores	82.8%
17	Organización de pasos en trabajos grupales	81.0%
9	Atribución del éxito académico al esfuerzo	79.3%
24	Disponibilidad de útiles y recursos escolares	79.3%
25	Uso de equipo tecnológico para tareas	72.4%
39	Visualización de aspectos de mejora al finalizar trabajos	72.4%
19	Atención durante explicaciones docentes	70.7%

Nota. El porcentaje corresponde a respuestas en desacuerdo o muy en desacuerdo después de recodificar la escala para el análisis.

Análisis del Test de Estilo de Aprendizaje basado en modelo PNL

El Test de Estilo de Aprendizaje basado en el modelo PNL permitió identificar preferencias visuales, auditivas y cinestésicas en los estudiantes de décimo grado. El análisis por estilo predominante mostró que 21 estudiantes, equivalentes al 36.2%, se clasificaron como cinestésicos; 20 estudiantes, equivalentes al 34.5%, como visuales; 9 estudiantes, equivalentes al 15.5%, como auditivos; y 8 estudiantes, equivalentes al 13.8%, como mixtos. Esta distribución revela una cercanía entre preferencias cinestésicas y visuales, sin un dominio absoluto de una sola modalidad.

Cuando se analizan las respuestas totales del test, el predominio es levemente visual: 823 respuestas visuales, equivalentes al 35.5%; 798 respuestas cinestésicas, equivalentes al 34.4%; y 698 respuestas auditivas, equivalentes al 30.1%. La diferencia entre visual y cinestésico es pequeña, lo que confirma que el grupo requiere una enseñanza multimodal. En términos de planificación didáctica, esto significa que las actividades de Lengua y Literatura deben combinar apoyos visuales, oralidad, interacción práctica y reflexión escrita.

La interpretación de los estilos de aprendizaje debe realizarse con prudencia. Fleming y Mills (1992) propusieron las preferencias modales como una herramienta para estimular la reflexión del estudiante sobre cómo aprende, no como un mecanismo rígido para clasificarlo. Pashler et al. (2008) cuestionaron la evidencia disponible sobre la

hipótesis fuerte de emparejar enseñanza y estilo, y Newton y Salvi (2020) advirtieron que la creencia en estilos rígidos puede convertirse en neuromito cuando se usa sin cautela. Por ello, esta investigación no recomienda etiquetar estudiantes como visuales, auditivos o cinestésicos de manera fija.

El predominio cinestésico individual tiene implicaciones pedagógicas relevantes. Los estudiantes con preferencia cinestésica pueden involucrarse mejor cuando las actividades les permiten actuar, construir, dramatizar, organizar tarjetas, desplazarse por estaciones, representar escenas, elaborar murales, crear productos o aplicar contenidos a casos. En Lengua y Literatura, esta preferencia puede integrarse mediante dramatización de escenas literarias, juicio simulado a personajes, galerías de textos, construcción de líneas de tiempo, escritura colaborativa en equipos y lectura dramatizada. Estas actividades no sustituyen la lectura ni la escritura; las enriquecen.

La fuerte presencia de preferencia visual también ofrece oportunidades. Los estudiantes pueden beneficiarse de mapas conceptuales, organizadores de ideas, esquemas de estructura textual, infografías, líneas de tiempo, cuadros comparativos, fichas de personajes, códigos de color para identificar tesis, argumentos y evidencias, y modelos visuales de párrafos. En la observación de aula se evidenció uso parcial de apoyos visuales, lo cual constituye una fortaleza inicial que puede ampliarse.

La preferencia auditiva, aunque menor por clasificación individual, no debe ser subestimada. El análisis correlacional mostró una asociación positiva entre conteo de respuestas auditivas y autorregulación. En Lengua y Literatura, la modalidad auditiva puede trabajarse mediante lectura en voz alta, tertulias literarias, debates, podcast escolares, explicación oral de estrategias, conversación guiada, preguntas socráticas y exposición con retroalimentación. Estas actividades también benefician a estudiantes visuales y cinestésicos, porque amplían sus recursos de aprendizaje.

El grupo mixto representa una señal de flexibilidad. Ocho estudiantes no presentaron una preferencia única predominante, sino empate entre modalidades. Esta condición confirma que los estilos deben entenderse como tendencias y no como rasgos excluyentes. Además, todos los estudiantes, incluso quienes muestran una preferencia clara, pueden desarrollar estrategias en otras modalidades. La meta pedagógica no es

enseñar a cada estudiante solo según su preferencia, sino ampliar su repertorio de estrategias para que pueda adaptarse a distintas tareas académicas.

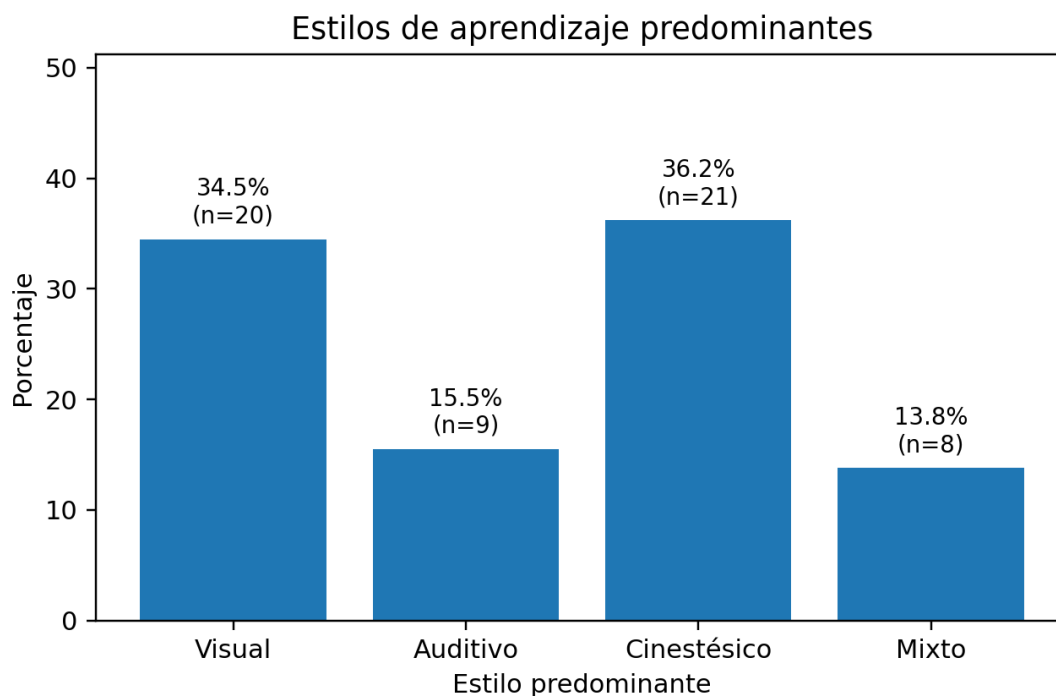
El currículo ecuatoriano de Lengua y Literatura ofrece un marco favorable para esta integración, porque promueve comunicación oral y escrita, comprensión de textos, producción, reflexión lingüística y literatura en relación con contextos culturales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Estas destrezas requieren múltiples formas de acceso y expresión. Una clase sobre cuento, por ejemplo, puede iniciar con una imagen detonante, continuar con lectura en voz alta, seguir con discusión de personajes, pasar a dramatización breve y cerrar con escritura reflexiva. Así, se atienden preferencias sin fragmentar el grupo.

La relación entre estilos y autorregulación puede comprenderse desde la metacognición. Cuando el estudiante reconoce qué recursos le ayudan a comprender, puede seleccionarlos de forma estratégica. Un estudiante que sabe que los esquemas le ayudan a ordenar ideas puede usarlos antes de escribir; uno que comprende mejor al explicar en voz alta puede practicar una exposición con un compañero; uno que necesita actividad puede convertir un tema en tarjetas, secuencias o dramatizaciones. El estilo se vuelve pedagógicamente valioso cuando se convierte en estrategia consciente y transferible.

Los estilos predominantes son cinestésico y visual, con menor presencia auditiva y un grupo mixto (Figura 3). No obstante, la conclusión no debe formularse como clasificación rígida del estudiantado, sino como evidencia de diversidad. El hallazgo exige estrategias multimodales y metacognitivas que ayuden a cada estudiante a reconocer, ampliar y regular sus formas de aprender.

Figura 3

Estilos de aprendizaje predominantes



Nota. La distribución muestra proximidad entre estilo cinestésico y visual, con menor proporción auditiva y presencia de estudiantes mixtos.

Correlación entre autorregulación y estilos de aprendizaje

El objetivo general de la investigación exigía analizar la correlación entre autorregulación del aprendizaje y estilos de aprendizaje. Para ello se aplicó rho de Spearman entre el puntaje total de la ESAA-2 y el conteo de respuestas visuales, auditivas y cinestésicas. La elección de Spearman resulta pertinente cuando se busca examinar asociaciones monotónicas entre variables que no necesariamente cumplen supuestos estrictos de normalidad o intervalo. (Figura 4)

La relación entre ESAA-2 total y preferencia visual fue negativa, débil-moderada y estadísticamente significativa: $\rho = -.295$, $p = .0245$. Este resultado indica que, en la muestra analizada, a mayor conteo de respuestas visuales tendió a observarse menor puntaje de autorregulación. La interpretación debe ser cuidadosa. No significa que el estilo visual produzca baja autorregulación ni que los estudiantes visuales aprendan peor. Más bien sugiere que, en este contexto, quienes se inclinan más por respuestas visuales podrían no estar transformando esa preferencia en estrategias autorreguladas efectivas.

Una posible explicación contextual es que los apoyos visuales se observan de manera parcial, pero no necesariamente vinculados con planificación, monitoreo y autoevaluación. Un esquema o imagen puede facilitar la comprensión, pero solo fortalece la autorregulación si el estudiante aprende a usarlo para organizar ideas, verificar comprensión, resumir, comparar o revisar su producción. Si los recursos visuales se reciben pasivamente, su impacto autorregulatorio puede ser limitado.

La relación entre ESAA-2 total y preferencia auditiva fue positiva, débil-moderada y estadísticamente significativa: $\rho = .333$, $p = .0107$. Este hallazgo indica que, en la muestra, quienes presentaron mayor conteo de respuestas auditivas tendieron a obtener mayor puntaje de autorregulación. Una explicación posible es que la modalidad auditiva se relaciona con prácticas de escucha, explicación oral, preguntas, socialización y retroalimentación, todas ellas vinculadas con la regulación del aprendizaje cuando se orientan pedagógicamente.

Este resultado se conecta con las entrevistas docentes, donde la responsabilidad y la preparación para responder preguntas aparecen como indicadores de autorregulación. También se vincula con la relevancia de la retroalimentación. Cuando el estudiante escucha explicaciones, formula preguntas, participa oralmente y recibe comentarios, puede ajustar su comprensión y su desempeño. Torres et al. (2024) encontraron que la observación y el auto-feedback entre pares pueden mediar procesos de desempeño y autorreflexión, lo que refuerza la importancia de interacciones orales y reflexivas.

La relación entre ESAA-2 total y preferencia cinestésica no fue significativa: $\rho = -.041$, $p = .7606$. Este resultado indica ausencia de asociación estadística relevante entre el conteo cinestésico y la autorregulación. Dado que el estilo cinestésico fue el más frecuente por predominio individual, la falta de relación sugiere que la preferencia por aprender mediante acción no se traduce automáticamente en mayor autorregulación. Esta conclusión es coherente con la observación de aula, donde las actividades prácticas obtuvieron media 1.00, es decir, no se evidenciaron como práctica sistemática.

También se aplicó Kruskal-Wallis para comparar el puntaje ESAA-2 según estilo predominante. El resultado fue $H = 4.449$, $p = .2169$, por lo que no se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre grupos de estilo predominante. Este

resultado fue decisivo para evitar una lectura simplista. Aunque hay asociaciones significativas cuando se analizan los conteos de preferencias visuales y auditivas, la clasificación global por estilo predominante no diferencia de manera significativa los niveles de autorregulación.

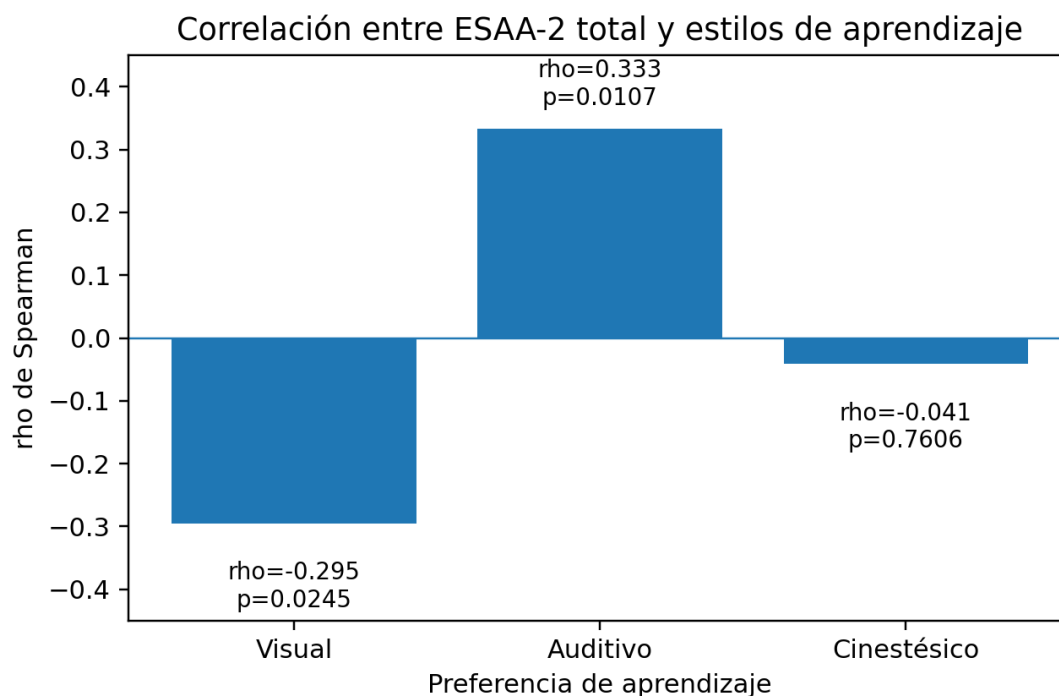
La interpretación más sólida es, por tanto, parcial y tendencial. Se identifican asociaciones débiles o moderadas con algunas modalidades, pero no diferencias determinantes entre grupos. La autorregulación no depende del estilo de aprendizaje como categoría cerrada; depende de cómo el estudiante usa estrategias, cómo el docente estructura la tarea, qué recursos están disponibles, qué retroalimentación recibe y qué oportunidades tiene para reflexionar. Esta lectura es coherente con la crítica contemporánea a los estilos rígidos (Newton & Salvi, 2020; Pashler et al., 2008).

Desde el punto de vista pedagógico, el resultado sugiere dos acciones. Primero, fortalecer la oralidad académica como vía de autorregulación: preguntas, debates, explicaciones, coevaluación oral, retroalimentación dialogada y lectura en voz alta. Segundo, convertir los recursos visuales y cinestésicos en herramientas metacognitivas, no solo en estímulos. Un mapa conceptual debe servir para planificar y revisar; una dramatización debe cerrar con reflexión; una actividad práctica debe incluir criterios de logro y autoevaluación.

En términos de hipótesis, los datos permiten sostener una relación estadística parcial entre autorregulación y estilos de aprendizaje. La hipótesis de relación se acepta solo de manera matizada: existe asociación significativa para las preferencias auditiva y visual cuando se analizan los conteos, pero no se observan diferencias significativas al comparar estudiantes por estilo predominante. La conclusión debe formularse como relación no causal, débil-moderada y contextual.

Figura 4

Correlación entre ESAA-2 total y modalidades de aprendizaje



Nota. La preferencia auditiva presentó asociación positiva significativa; la visual, asociación negativa significativa; la cinestésica no fue significativa.

Triangulación integral de hallazgos

La triangulación integra los hallazgos de entrevistas, observaciones, ESAA-2 y Test PNL para construir una comprensión global del problema. Esta integración permite responder simultáneamente a los objetivos de la investigación y evita interpretar un dato aislado como explicación suficiente. La evidencia cuantitativa muestra niveles bajos de autorregulación; la evidencia cualitativa explica barreras personales, familiares, sociales e institucionales; la observación revela prácticas de aula que favorecen parcialmente la autorregulación, pero que aún no la estructuran de manera sistemática.

En el eje de barreras de autorregulación, los cuatro instrumentos convergen. La ESAA-2 ubica al 56.9% de estudiantes en nivel bajo y al 43.1% en nivel medio, sin presencia de nivel alto. Las entrevistas señalan distracción, desinterés, redes sociales, falta de apoyo familiar, factores sociales y emocionales. La observación muestra baja organización de materiales y ausencia de autoevaluación. La inferencia triangulada es clara: la autorregulación está limitada por factores personales, contextuales y pedagógicos que actúan de manera conjunta.

La motivación aparece como núcleo transversal. En la ESAA-2, la dimensión motivación y actitud obtiene la media más baja; en entrevistas, los docentes mencionan desinterés y necesidad permanente de motivar; en observación, la atención se mantiene solo a veces. Esta convergencia indica que las estrategias pedagógicas deben trabajar el sentido de la tarea. En Lengua y Literatura, esto puede lograrse mediante textos cercanos al contexto, temas de interés juvenil, escritura con destinatario real, debates sobre experiencias comunitarias y reconocimiento del progreso.

La organización también emerge como dificultad central. La ESAA-2 muestra barreras en organización de pasos y disponibilidad de recursos; la observación evidencia baja organización de materiales; las entrevistas aluden a cumplimiento de actividades y preparación. Esta convergencia sugiere que el estudiante necesita herramientas concretas para planificar: listas de pasos, organizadores, cronogramas breves, roles de equipo, rúbricas y modelos de productos. La organización no debe suponerse; debe enseñarse.

La autoevaluación constituye el punto más débil de la triangulación. Aunque la ESAA-2 muestra una media algo mayor en autoevaluación y regulación metacognitiva-contextual, uno de los ítems críticos indica dificultad para visualizar aspectos de mejora, y la observación registra ausencia de momentos de autoevaluación o reflexión. Además, en las entrevistas la autoevaluación aparece como necesidad, pero no como rutina consolidada. La inferencia es que la autoevaluación requiere institucionalizarse como práctica de aula.

En el eje de estilos de aprendizaje, la triangulación también es reveladora. El Test PNL muestra predominio cinestésico y visual, con menor presencia auditiva; las entrevistas docentes mencionan socialización, experiencias vivenciales, fútbol, TikTok, lectura, investigación y necesidad de recursos variados; la observación muestra apoyos visuales parciales, pero ausencia de debate y actividades prácticas. La inferencia es que la diversidad de preferencias existe, pero la enseñanza observada todavía no ofrece suficientes vías multimodales de participación.

La cercanía entre visual y cinestésico exige evitar la dependencia de una sola estrategia. Si el docente utiliza ocasionalmente apoyos visuales, atiende una parte de la preferencia del grupo; sin embargo, si no incorpora actividades prácticas ni debate, deja

sin suficiente desarrollo otras formas de participación. A su vez, la asociación positiva de la modalidad auditiva con autorregulación sugiere que la oralidad y la retroalimentación dialogada pueden ser recursos valiosos para fortalecer autonomía, incluso si el estilo auditivo no es el predominante por frecuencia.

Tabla 9

Triangulación sintética de hallazgos por instrumento

Eje	Encuesta/Test	Entrevistas	Observación	Inferencia
Barreras de autorregulación	56.9% bajo; 43.1% medio; 0% alto	Distracción, desinterés, falta de apoyo familiar y factores sociales/emocionales	Organización de materiales baja; autoevaluación ausente	La autorregulación está limitada por factores personales, familiares, contextuales y pedagógicos.
Estilos de aprendizaje	Cinestésico 36.2%, visual 34.5%, auditivo 15.5%, mixto 13.8%	Socialización, fútbol, experiencias vivenciales y necesidad de recursos variados	Apoyos visuales parciales; debate y práctica no evidenciados	Se requiere enseñanza multimodal sin encasillar por estilos.
Relación entre variables	Spearman significativo para auditivo y visual; Kruskal-Wallis no significativo	Autonomía asociada con responsabilidad, preparación y entrega a tiempo	Conductas autorreguladas parciales	Existe relación tendencial, no determinista ni causal.

Nota. La triangulación integra evidencias cuantitativas y cualitativas para interpretar los objetivos de la investigación.

En el eje de relación entre variables, la triangulación confirma una relación parcial. El análisis estadístico evidencia asociaciones significativas con preferencias visual y auditiva, pero no diferencias por estilo predominante (Tabla 9). Las entrevistas sostienen que la autonomía se asocia con responsabilidad, preparación y entrega a tiempo. La observación muestra conductas autorreguladas parciales. En conjunto, puede afirmarse que los estilos no determinan la autorregulación, pero las formas de mediación didáctica asociadas a esas preferencias pueden facilitar o dificultar el desarrollo de estrategias autorreguladas.

La triangulación permite formular una interpretación pedagógica de fondo: el problema principal no es que los estudiantes tengan un estilo de aprendizaje específico, sino que no cuentan con suficientes oportunidades estructuradas para convertir sus preferencias en estrategias de aprendizaje consciente. Un estudiante visual puede ver una imagen sin saber usarla para planificar un texto; un estudiante cinestésico puede disfrutar una actividad práctica sin reflexionar sobre lo aprendido; un estudiante auditivo puede escuchar una explicación sin tomar decisiones sobre su proceso. La autorregulación aparece cuando la mediación docente transforma la preferencia en estrategia.

Esta interpretación se alinea con el Diseño Universal para el Aprendizaje, que propone ofrecer múltiples formas de implicación, representación y acción/expresión para responder a la variabilidad del estudiantado (CAST, 2024). Aplicado a Lengua y Literatura, esto implica que un mismo objetivo puede trabajarse mediante lectura guiada, esquema visual, debate, dramatización y escritura reflexiva. La diversidad de medios no debe ser decorativa, sino orientada por criterios de planificación, monitoreo y evaluación.

La triangulación también evidencia la necesidad de retroalimentación formativa. Los docentes declaran ofrecer retroalimentación, pero la observación la ubica en un nivel ocasional. La ESAA-2 muestra dificultad para reconocer aspectos de mejora. Por tanto, la retroalimentación debe diseñarse para que el estudiante la use activamente: revisar un borrador, corregir una respuesta, mejorar una exposición o replantear una estrategia de estudio. Sin oportunidad de aplicar la retroalimentación, el ciclo autorregulatorio queda incompleto.

En correspondencia con el tercer objetivo específico, la triangulación sugiere estrategias pedagógicas integradoras: organizadores de lectura, rúbricas simples, diarios breves de aprendizaje, debate estructurado, dramatización de textos, trabajo cooperativo con roles, estaciones multimodales, autoevaluación al cierre de clase y retroalimentación con acciones de mejora. Estas estrategias no deben aplicarse como actividades aisladas, sino como parte de una secuencia donde el estudiante planifica, ejecuta, revisa y mejora.

La triangulación permite sostener una conclusión metodológica: los instrumentos se complementan de manera coherente. La ESAA-2 cuantifica barreras; el Test PNL describe preferencias; las entrevistas explican causas percibidas; las observaciones muestran condiciones reales del aula. Ningún instrumento por sí solo agota el fenómeno. En conjunto, permiten comprender la autorregulación como un proceso situado, enseñable y mediado por estrategias didácticas. Las estrategias didácticas relacionadas con la autorregulación que se proponen en la Tabla 10.

Tabla 10

Estrategias pedagógicas derivadas de la triangulación

Dimensión	Estrategia sugerida	Función autorreguladora
Planificación	Lista de pasos antes de leer o escribir	El estudiante identifica propósito, producto esperado, criterios y recursos.

Monitoreo	Pausas de verificación durante la tarea	El estudiante comprueba si comprende, si avanza y si necesita ayuda.
Autoevaluación	Rúbrica breve o semáforo de logro	El estudiante reconoce fortalezas, errores y acciones de mejora.
Visual	Mapas conceptuales, organizadores, líneas de tiempo	Las imágenes se usan para organizar y revisar, no solo para decorar.
Auditivo	Debate, lectura en voz alta, tertulia, retroalimentación dialogada	La oralidad se convierte en recurso de comprensión y autorregulación.
Cinestésico	Dramatización, estaciones, tarjetas, murales, roles	La acción se cierra con reflexión y registro escrito.
Trabajo cooperativo	Roles de lector, moderador, relator y verificador	Se organiza la participación y se evita dependencia de un solo estudiante.
Familia y recursos	Checklist de útiles y acuerdos de acompañamiento	Se mejora la preparación de materiales y el reconocimiento del esfuerzo.

Nota. Las estrategias se formulan para el área de Lengua y Literatura y deben adaptarse a recursos disponibles en la institución.

Discusión de resultados desde la triangulación

La discusión de los resultados confirma que la autorregulación del aprendizaje es una necesidad prioritaria en los estudiantes de décimo grado de la Unidad Educativa “Ignacio Alvarado”. El hallazgo más importante no es únicamente que el 56.9% se ubique en nivel bajo, sino que ese nivel se explica por una red de barreras convergentes: motivación débil, atención inestable, baja organización de recursos, insuficiente reconocimiento del esfuerzo, limitaciones familiares y escasa presencia de autoevaluación sistemática. Esta explicación integrada es coherente con la teoría sociocognitiva, que comprende el aprendizaje como resultado de la interacción entre factores personales, conductuales y ambientales (Bandura, 1986).

Los resultados se relacionan con la literatura sobre autorregulación en secundaria. Sáez-Delgado et al. (2021) sostienen que medir las fases de autorregulación en estudiantes secundarios permite identificar variables en niveles inadecuados para orientar el trabajo pedagógico. En el presente estudio, la ESAA-2 cumple esa función diagnóstica: no solo informa un nivel global bajo, sino que permite localizar dimensiones críticas. La baja motivación y la dificultad para visualizar aspectos de mejora son especialmente relevantes porque afectan el inicio y cierre del ciclo autorregulatorio.

La revisión sistemática de Sáez-Delgado et al. (2022) muestra que la autorregulación del aprendizaje es una variable clave para el éxito académico y que en América Latina se requieren investigaciones contextualizadas. Este trabajo aporta precisamente una lectura situada en una institución ecuatoriana de básica superior. Los hallazgos no deben extrapolarse de manera automática a todas las instituciones, pero sí ofrecen una evidencia consistente sobre la necesidad de fortalecer estrategias de

planificación, monitoreo y evaluación en contextos escolares con grupos heterogéneos y recursos limitados.

La ausencia de estudiantes en nivel alto plantea un desafío pedagógico. Desde el modelo cíclico de Zimmerman (2002), un estudiante autorregulado no solo cumple actividades, sino que anticipa metas, selecciona estrategias, controla su desempeño y reflexiona sobre resultados. En la muestra estudiada, las observaciones muestran que algunas conductas existen parcialmente, como solicitud de ayuda y revisión de respuestas, pero no se sostienen dentro de una estructura explícita de autorregulación. Esto explica por qué pueden aparecer comportamientos positivos sin que el nivel global alcance categorías altas.

La discusión también debe considerar la relación entre autorregulación y motivación. La subescala de motivación y actitud fue la más baja, y las entrevistas reiteraron desinterés y distracción. Pintrich y De Groot (1990) demostraron que la motivación se articula con estrategias cognitivas y autorreguladas en el desempeño académico. En el grupo analizado, la motivación débil no puede resolverse solo con llamados de atención; requiere tareas significativas, metas claras, reconocimiento del progreso, participación activa y vínculos entre Lengua y Literatura y la experiencia del estudiante.

Las preferencias juveniles mencionadas por los docentes, como redes sociales, fútbol, socialización y experiencias vivenciales, no deben considerarse únicamente distractores. También pueden transformarse en mediaciones didácticas. Por ejemplo, un debate sobre discursos en redes sociales permite trabajar argumentación, fuentes, ética comunicativa y escritura crítica; un ensayo sobre fútbol puede desarrollar tesis, argumentos y cohesión textual; una entrevista a familiares sobre relatos comunitarios puede fortalecer lectura, oralidad y escritura. La autorregulación mejora cuando el estudiante encuentra sentido en la tarea y comprende cómo avanzar.

La observación de aula mostró ausencia de debate, actividades prácticas y autoevaluación. Este resultado dialoga con la propuesta de la Education Endowment Foundation (2025), según la cual las estrategias metacognitivas y autorreguladas funcionan mejor cuando se enseñan de manera explícita dentro del currículo y de una

asignatura específica. En otras palabras, no basta con decir a los estudiantes que sean responsables; hay que enseñarles cómo planificar una lectura, cómo revisar un texto, cómo preparar una intervención oral y cómo usar una rúbrica para mejorar.

La retroalimentación merece una discusión particular. Los docentes declaran retroalimentar, pero la observación muestra presencia ocasional y la ESAA-2 evidencia dificultad para reconocer aspectos de mejora. Hattie y Timperley (2007) sostienen que la retroalimentación puede influir fuertemente en el aprendizaje cuando orienta al estudiante sobre la meta, el desempeño actual y los siguientes pasos. En el contexto estudiado, la retroalimentación debería evolucionar desde preguntas generales al final de la clase hacia comentarios específicos, aplicables y verificables.

El análisis de los estilos de aprendizaje confirma una distribución diversa, con predominio cinestésico y visual por estudiante, y leve predominio visual por respuestas totales. Este resultado coincide con estudios que muestran variedad de preferencias en diferentes niveles educativos (Pazmiño Cruzatti, 2023; Milla Gámez & Orellana Corea, 2022). Sin embargo, la discusión debe evitar el uso rígido de estilos. Pashler et al. (2008) y Newton y Salvi (2020) advierten que no existe evidencia suficiente para sostener que la enseñanza deba emparejarse de forma estricta con estilos individuales. Por tanto, la recomendación no es separar estudiantes por modalidad, sino enriquecer las oportunidades de aprendizaje.

La asociación positiva entre preferencia auditiva y autorregulación es uno de los hallazgos más interesantes. Aunque el estilo auditivo no fue el más frecuente, su relación con ESAA-2 total sugiere que la escucha, la explicación oral, la participación dialogada y la retroalimentación podrían estar funcionando como vías de regulación. Este hallazgo se refuerza con Torres et al. (2024), quienes resaltan el valor de la observación, el feedback y la reflexión entre pares para promover autorregulación. En Lengua y Literatura, ello justifica incorporar tertulias, debates, lectura en voz alta, coevaluación oral y explicación de procesos.

La asociación negativa entre preferencia visual y autorregulación debe analizarse con especial cuidado. No se puede concluir que lo visual perjudique la autorregulación. Una explicación más plausible es que los estudiantes con mayor preferencia visual no

están recibiendo o usando los apoyos visuales como herramientas estratégicas. Si un organizador gráfico se presenta como copia de pizarra, puede no favorecer la autonomía. En cambio, si el estudiante construye el esquema, lo usa para planificar un texto y lo revisa al final, el recurso visual se convierte en instrumento metacognitivo.

La ausencia de correlación significativa con la preferencia cinestésica también debe interpretarse desde la práctica observada. Aunque el grupo presenta predominio cinestésico, las clases observadas no incluyeron actividades prácticas. Por tanto, la preferencia declarada no tuvo suficiente espacio pedagógico para expresarse como estrategia de aprendizaje. Esta brecha entre preferencia y oportunidad didáctica explica por qué el estilo cinestésico no se asoció con autorregulación. La respuesta no consiste en hacer actividades prácticas sin propósito, sino en diseñarlas con planificación, criterios y reflexión final.

El resultado de Kruskal-Wallis, no significativo, funciona como advertencia metodológica: clasificar a los estudiantes por estilo predominante no permite explicar diferencias de autorregulación. Esta evidencia respalda una postura crítica y flexible. Los estilos pueden servir para conocer tendencias, pero no para predecir autorregulación ni rendimiento por sí mismos. La variable central no es el estilo, sino el uso estratégico de recursos diversos. En consecuencia, la escuela debe formar estudiantes capaces de aprender visual, oral, práctica y reflexivamente según la demanda de cada tarea.

La discusión con el currículo nacional refuerza la pertinencia de estas recomendaciones. El currículo de Lengua y Literatura en Ecuador promueve el desarrollo de destrezas comunicativas, comprensión, producción y participación crítica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Estas destrezas requieren que el estudiante planifique, monitoree y evalúe sus procesos. Por tanto, trabajar autorregulación no es una carga adicional, sino una vía para cumplir mejor los objetivos del área.

El enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje también resulta pertinente porque reconoce la variabilidad del estudiantado y propone múltiples formas de implicación, representación y acción/expresión (CAST, 2024). En este estudio, la variabilidad aparece tanto en estilos como en niveles de autorregulación y barreras contextuales. Un diseño de clase más universal puede reducir barreras al ofrecer opciones

de acceso al texto, formas diversas de participación y productos alternativos que mantengan criterios comunes de calidad.

Desde la triangulación, el tercer objetivo específico adquiere sentido práctico. Las estrategias pedagógicas deben integrar autorregulación y estilos de aprendizaje sin caer en encasillamientos. Una secuencia didáctica adecuada podría iniciar con activación de conocimientos previos, presentar una meta clara, ofrecer un organizador visual, realizar lectura dialogada, incorporar una actividad práctica, producir un texto, usar una rúbrica de revisión y cerrar con autoevaluación. Así, cada modalidad se pone al servicio del ciclo autorregulatorio.

La discusión final permite asumir una posición investigativa: la autorregulación debe ser enseñada de manera explícita, gradual y contextualizada. No basta con exigir responsabilidad ni con diversificar recursos de forma aislada. El docente debe diseñar experiencias donde los estudiantes comprendan la tarea, seleccionen estrategias, trabajen con apoyo, reciban retroalimentación, revisen su desempeño y reconozcan avances. Solo así las preferencias de aprendizaje se convierten en herramientas para aprender mejor.

La investigación cumple el objetivo general de analizar la correlación entre autorregulación y estilos de aprendizaje, pero sus resultados obligan a una interpretación matizada. Existe relación parcial entre las variables, particularmente en las modalidades auditiva y visual, pero no una relación determinista. El hallazgo más importante para la práctica pedagógica es que la autorregulación del grupo necesita fortalecerse mediante enseñanza multimodal, retroalimentación formativa y autoevaluación sistemática en el área de Lengua y Literatura.

Por otro lado, se propone:

Aunque la retroalimentación docente está presente, necesita fortalecerse como práctica específica y formativa. Los docentes realizan preguntas, aclaraciones y acompañamiento; sin embargo, se requiere que la retroalimentación esté vinculada con criterios claros, acciones de mejora y oportunidades de aplicar los comentarios. Solo así puede contribuir al desarrollo de la autorregulación.

Los estilos de aprendizaje deben utilizarse como información pedagógica flexible. La evidencia estadística y teórica no justifica clasificar rígidamente a los estudiantes ni diseñar enseñanza exclusiva para cada estilo. La utilidad del diagnóstico de estilos radica en orientar una enseñanza multimodal que permita a todos los estudiantes ampliar sus estrategias de aprendizaje, según sus características.

Continuar desarrollando estas características en Lengua y Literatura, pues es un área privilegiada para desarrollar autorregulación porque integra lectura, escritura, oralidad, análisis, argumentación y producción creativa. Cada una de estas actividades puede organizarse mediante fases de planificación, ejecución, monitoreo y reflexión. Por tanto, el fortalecimiento de la autorregulación no es externo al currículo, sino parte de la mejora de las destrezas comunicativas.

Los resultados cuantitativos y cualitativos son coherentes entre sí y permiten proponer estrategias contextualizadas para décimo grado, con especial atención a motivación, organización, recursos, debate, actividades prácticas, autoevaluación y retroalimentación.

CONCLUSIONES

1. En relación con el objetivo general, se concluye que existe una correlación parcial entre autorregulación del aprendizaje y estilos de aprendizaje en los estudiantes de décimo grado de la Unidad Educativa “Ignacio Alvarado”. El análisis de rho de Spearman mostró una asociación positiva significativa entre la autorregulación total y la preferencia auditiva, así como una asociación negativa significativa con la preferencia visual. La preferencia cinestésica no presentó relación significativa. Sin embargo, la prueba de Kruskal-Wallis no evidenció diferencias significativas entre grupos según estilo predominante, por lo que la relación debe interpretarse como tendencial, débil-moderada y no causal.

2. Respecto al primer objetivo específico, se concluye que las principales barreras de autorregulación se concentran en motivación, atención, organización, atribución del éxito al esfuerzo, disponibilidad de recursos, uso de tecnología y autoevaluación. La ESAA-2 ubicó al 56.9% de los estudiantes en nivel bajo, al 43.1% en nivel medio y al 0% en nivel alto. Las entrevistas y observaciones confirmaron estas barreras al señalar distracción, desinterés, falta de apoyo familiar, factores sociales y emocionales, dificultades para organizar materiales y ausencia de momentos sistemáticos de reflexión.

3. Respecto al segundo objetivo específico, se concluye que los estilos de aprendizaje predominantes son el cinestésico y el visual. Por clasificación individual, el estilo cinestésico representó el 36.2% y el visual el 34.5%, mientras que el auditivo alcanzó el 15.5% y el estilo mixto el 13.8%. Por total de respuestas, el predominio fue levemente visual con 35.5%, seguido del cinestésico con 34.4% y el auditivo con 30.1%. Estos resultados muestran diversidad de preferencias y descartan la existencia de un estilo único claramente dominante.

4. Respecto al tercer objetivo específico, se concluye que las estrategias pedagógicas necesarias deben integrar planificación, monitoreo, retroalimentación y autoevaluación con recursos multimodales. Las estrategias más pertinentes son: organizadores gráficos, lectura dialogada, debate, dramatización, trabajo cooperativo con roles, rúbricas simples, diarios de aprendizaje, listas de cotejo, preguntas metacognitivas y retroalimentación aplicada a segundas versiones de tareas. Estas estrategias responden

a las preferencias visuales, auditivas y cinestésicas sin encasillar al estudiante en una sola modalidad.

5. La triangulación permitió concluir que el problema de autorregulación no se explica únicamente por características individuales del estudiante. Las barreras surgen de la interacción entre motivación, apoyo familiar, condiciones sociales, disponibilidad de recursos, mediación docente y oportunidades de reflexión. Por ello, la mejora debe abordarse desde el aula, la familia y la institución, promoviendo rutinas de estudio, uso de recursos, acompañamiento y evaluación formativa.

6. Se concluye que la autoevaluación es el componente menos sistematizado del proceso autorregulatorio. Aunque algunos estudiantes revisan respuestas, la observación mostró ausencia de espacios explícitos de autoevaluación o reflexión. Esta debilidad impide cerrar el ciclo de aprendizaje, porque el estudiante no siempre identifica qué logró, qué falló y qué estrategia debe usar para mejorar. La autoevaluación debe convertirse en práctica regular en Lengua y Literatura.

RECOMENDACIONES

1. Diseñar secuencias de Lengua y Literatura que incluyan explícitamente las fases de autorregulación: antes de la tarea, durante la tarea y después de la tarea. Antes de leer o escribir, el estudiante debe reconocer el propósito, los criterios y los recursos; durante la actividad, debe monitorear comprensión y avances; al finalizar, debe autoevaluar el producto y definir mejoras.

2. Aplicar rutinas breves de planificación al inicio de cada actividad. Se recomienda usar listas de pasos, preguntas guía y organizadores previos. Por ejemplo: ¿qué debo hacer?, ¿qué producto entregaré?, ¿qué criterios se evaluarán?, ¿qué materiales necesito?, ¿cuánto tiempo dedicaré a cada parte? Esta rutina puede tomar pocos minutos y mejorar la organización del trabajo.

3. Fortalecer la motivación académica mediante tareas vinculadas con intereses juveniles y contexto comunitario. Se sugiere incorporar temas como redes sociales, deportes, relatos locales, problemáticas del entorno, experiencias familiares y textos

cercanos a la realidad estudiantil, siempre orientados al desarrollo de lectura crítica, escritura argumentativa y oralidad académica.

4. Implementar estrategias multimodales sin clasificar rígidamente a los estudiantes. Para la modalidad visual, usar mapas conceptuales, esquemas, infografías y modelos de texto; para la auditiva, lectura en voz alta, debate, tertulia y retroalimentación dialogada; para la cinestésica, dramatización, estaciones de aprendizaje, tarjetas, murales y juegos de roles. Todas las actividades deben cerrar con reflexión o producción escrita.

5. Convertir los apoyos visuales en herramientas metacognitivas. No basta con mostrar imágenes o copiar esquemas. Los estudiantes deben aprender a construirlos, usarlos para planificar, verificar comprensión y revisar producciones. Se recomienda enseñar explícitamente cómo elaborar mapas de ideas para resumir textos, planificar párrafos y organizar argumentos.

6. Aumentar los espacios de oralidad académica. La asociación positiva entre preferencia auditiva y autorregulación sugiere la conveniencia de incorporar debates, explicaciones entre pares, lectura expresiva, preguntas orales y socialización de estrategias. Estas actividades deben tener normas, tiempos, criterios y retroalimentación.

7. Incorporar actividades prácticas vinculadas con textos. Se recomienda dramatizar escenas, construir líneas de tiempo literarias, organizar galerías de personajes, realizar juicios simulados, crear murales argumentativos o trabajar por estaciones. Estas actividades deben concluir con una pregunta de reflexión: ¿qué aprendí?, ¿cómo lo aprendí?, ¿qué debo mejorar?

8. Establecer autoevaluación obligatoria y breve al cierre de cada actividad significativa. Puede utilizarse una escala de tres niveles, semáforo de logro, lista de cotejo o rúbrica simple. La autoevaluación debe pedir al estudiante evidencias concretas, no solo opiniones generales. Por ejemplo: “Subrayé la idea principal”, “usé dos evidencias del texto”, “revisé puntuación” o “puedo explicar mi respuesta”.

9. Fortalecer la retroalimentación formativa. Se recomienda que cada comentario docente incluya un criterio logrado, un aspecto por mejorar y una acción concreta.

Además, el estudiante debe tener oportunidad de aplicar la retroalimentación en una segunda versión, corrección o mejora del producto.

10. Organizar el trabajo cooperativo mediante roles. Para evitar improvisación, cada equipo puede contar con lector, moderador, relator, encargado de materiales, controlador del tiempo y verificador de criterios. Esta estructura favorece responsabilidad compartida y permite que todos participen.

11. Diseñar estrategias de apoyo familiar realistas. Se recomienda enviar a los representantes una guía breve sobre cómo acompañar tareas de Lengua y Literatura: revisar que el estudiante tenga materiales, preguntar qué debe entregar, escuchar una lectura breve, reconocer esfuerzo y promover cumplimiento. No se trata de que la familia haga la tarea, sino de que acompañe el proceso.

12. Crear un banco de recursos de aula para reducir barreras materiales. El banco puede incluir textos impresos, diccionarios, hojas de planificación, rúbricas, tarjetas, marcadores, organizadores gráficos y lecturas breves. Esta medida responde a la dificultad detectada en disponibilidad de útiles y recursos escolares.

13. Usar tecnología de manera planificada y posible. Cuando no existan suficientes dispositivos institucionales, se pueden emplear recursos de bajo costo: audios descargados previamente, lectura grabada por el docente, uso de pizarra, fichas impresas, trabajo por parejas o producción de podcasts sencillos con celulares disponibles bajo normas claras.

14. Monitorear periódicamente el avance de la autorregulación. Se recomienda aplicar una lista de cotejo mensual con indicadores como planificación, atención, solicitud de ayuda, uso de recursos, revisión, autoevaluación y cumplimiento. Esto permitiría valorar cambios y ajustar las estrategias.

15. Realizar una socialización de resultados con docentes del área. La autorregulación no debe ser responsabilidad exclusiva de un profesor. Se recomienda compartir los hallazgos con el equipo docente para establecer acuerdos comunes sobre consignas, rúbricas, retroalimentación y hábitos de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
https://books.google.com/books/about/Social_Foundations_of_Thought_and_Action.html?id=HJhqAAAAMAAJ
- Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M., & Ruiz-Lapuerta, I. (2021). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. *Cátedra*, 4(3), 74-92.
https://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2631-28752021000300074&script=sci_arttext&tlng=es
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines 3.0*.
<https://udlguidelines.cast.org/>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial 449.
https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE.
<https://edge.sagepub.com/creswellrd6e>
- Education Endowment Foundation. (2025). *Metacognition and self-regulated learning: Guidance report* (2nd ed.).
<https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition>
- Fernández-de-Castro, J., Martínez-Bautista, H., Rojas-Muñoz, L. M., & Galindo-Muñoz, R. (2024). Escala de Autorregulación del Aprendizaje: validación de un instrumento para educación secundaria y media superior. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 33–43. <https://doi.org/10.5209/rced.82444>
- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137–155.
<https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Herrera, Y. R. (2023). Teorías y modelos sobre los estilos de aprendizaje desde una visión holística. EDUMECENTRO, 15, e2362. https://scielo.sld.cu/scielo.php?lng=es&nrm=iso&pid=S2077-28742023000100030&script=sci_abstract
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall. https://books.google.com/books/about/Experiential_Learning.html?id=o6DfBQA AQBAJ
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2021). Registro Oficial Suplemento 434. <https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2023/03/LA-LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-INTERCULTURA.pdf>
- Milla Gámez, M. F., & Orellana Corea, C. L. (2022). Estilos de aprendizaje preferidos por estudiantes de Pedagogía: adaptabilidad a espacios virtuales de aprendizaje. Universidad y Sociedad, 14(6), 706–719. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3421>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo de Lengua y Literatura. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/LL-completo.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://www.gob.ec/regulaciones/reglamento-general-ley-organica-educacion-intercultural-0>
- Newton, P. M., & Salvi, A. (2020). How common is belief in the learning styles neuromyth, and does it matter? A pragmatic systematic review. Frontiers in Education, 5, Article 602451. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.602451>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. Anales de Psicología, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119.
<https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Pazmiño Cruzatti, I. E. (2023). Estilos de aprendizaje de estudiantes y docentes de educación básica y bachillerato. *Revista Scientific*, 8(28), 131-151.
https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/1065
- Picón, G. A. (2024). Estrategias de autorregulación y gestión del aprendizaje en estudiantes de maestría. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 714.
<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/4433>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Regatto-Bonifaz, J. del P., Viteri-Miranda, V. M., & Moreta-Herrera, R. (2023). Autorregulación del aprendizaje como predictor de la autoeficacia académica en universitarios del Ecuador. *Ciencias Psicológicas*, 17(2), e-3254.
<https://doi.org/10.22235/cp.v17i2.3254>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Arias-Roa, N., & Mella-Norambuena, J. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 167-191.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1247>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Casanova, D., & Sandoval-Henríquez, F. J. (2023). Invariant and suboptimal trajectories of self-regulated learning during secondary school: Implications focused on quality in higher education. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1235846.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1235846>
- Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., Olea-González, C., García-Vásquez, H., & Porter, B. (2021). Escalas para medir las fases de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Información Tecnológica*, 32(2), 41–50. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000200041>
- Torres, A. C., Duarte, M., Pinto, D., & Mouraz, A. (2024). Self-regulated learning in secondary school: Students' self-feedback in a peer observation programme.

Studies in Educational Evaluation, 83, Article 101407.

<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101407>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. <https://doi.org/10>

ANEXOS

ANEXO A ESCALA DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE ESAA-2

Instrucción: marque con una X su valoración considerando la siguiente escala: 1 = Muy poco de acuerdo; 2 = Poco de acuerdo; 3 = Medianamente de acuerdo; 4 = Bastante de acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo.

Aspectos	1	2	3	4	5
1. Pienso que el aprendizaje es algo que me enriquece como persona.					
2. Me interesa construir aprendizajes para poder mejorar la sociedad.					
3. Ante las materias que curso me propongo metas de aprendizaje por interés personal.					
4. Me interesa obtener buenas calificaciones en las materias que curso.					
5. Espero que mis padres y profesores reconozcan mi esfuerzo por aprender.					
6. Trabajo con dedicación los tareas y actividades de clase asignadas por mis profesores.					
7. Me considero un estudiante al que se le facilita el aprendizaje.					
8. Cuando mis profesores plantean trabajos y proyectos nuevos me siento capaz de desarrollarlos exitosamente.					
9. Considero que los éxitos académicos que he tenido se deben a mi esfuerzo.					
10. Considero que los aprendizajes que he desarrollado se					

deben a mis cualidades y habilidades personales.					
11. Cuando se trabajan nuevos temas o proyectos en clase, suelo reflexionar sobre los conocimientos previos que tengo al respecto.					
12. Normalmente relaciono los temas que se van a trabajar en clase con experiencias o sucesos que he vivido en el pasado.					
13. Antes de empezar un trabajo o proyecto suelo tener claras las características que éste debe tener					
14. Identifico las expectativas de los profesores sobre los trabajos y proyectos que asignan.					
15. Antes de realizar un trabajo o proyecto acostumbro a pensar en acciones que hagan más fácil el cumplimiento exitoso de lo esperado.					
16. Ante las actividades de clase, tareas y proyectos que mis profesores asignan, hago primero un plan de acciones a desarrollar para posteriormente aplicarlo.					
17. Cuando los trabajos son en equipo me gusta fomentar que los integrantes nos pongamos de acuerdo en los pasos que se van a seguir, para luego desarrollarlos.					
18. Suelo pedir ayuda a mis profesores cuando no entiendo algún					

tema o actividad de clase.					
19. Cuando mis profesores dan explicaciones sobre un tema o actividad, suelo poner atención.					
20. Pido ayuda a mis compañeros cuando no entiendo algún tema o actividad de clase.					
21. Aprovecho las explicaciones que mis compañeros puedan brindarme sobre los temas o actividades de clase.					
22. Cuando trabajo alguna actividad de aprendizaje en clase o casa me siento con la confianza de estar haciendo las cosas de modo correcto.					
23. Tomo decisiones con seguridad ante las dudas que surgen en las tareas, trabajos y proyectos que asignan mis profesores.					
24. Suelo contar con útiles y recursos escolares suficientes para aprovechar al máximo las clases (libros, cuadernos, plumas, lápices, calculadora, regla, etc.).					
25. Utilizo equipo tecnológico conveniente para la realización de tareas, trabajos y proyectos (laptop, tablet, smartphone, acceso a Internet, etc.).					
26. Suelo aprovechar de modo eficiente el tiempo que se me brinda para desarrollar los trabajos de clase.					
27. Cuando desarrollo trabajos y proyectos suelo					

darme cuenta de los obstáculos que surgen y pueden dificultar mi aprendizaje.					
28. Encuentro modos eficientes de superar las dificultades que surgen al momento de realizar actividades de clase y tareas.					
29. Me considero un estudiante que enfrenta las cuestiones académicas con tranquilidad y sin estresarse.					
30. Ante las actividades de aprendizaje difíciles o cuando hay mucha carga académica suelo mantenerme con tranquilidad.					
31. Normalmente me doy cuenta de los aprendizajes que estoy generando a lo largo del desarrollo de un proyecto o actividad de clase.					
32. Realizo reflexiones sobre mi forma de trabajar que me permiten hacer cambios o ajustes para favorecer mi desempeño y aprendizaje.					
33. Acostumbro a revisar la calidad de mis trabajos y proyectos durante el proceso de desarrollo de los mismos.					
34. Al finalizar una tarea, trabajo o proyecto hago una autoevaluación objetiva del mismo, identificando fortalezas y áreas de mejora.					
35. Identifico con claridad las limitaciones personales que tengo ante ciertos					

temas, materias o tipos de actividades académicas.					
36. Busco apoyo, estrategias y otros mecanismos para superar mis limitaciones personales, a fin de favorecer mi desempeño académico y aprendizaje.					
37. Evito los factores de distracción que hay en mi casa al momento de estudiar o realizar tareas.					
38. Evito los factores de distracción que hay en el colegio al momento de recibir clases o realizar actividades académicas.					
39. Cada vez que finalizo un trabajo de clase o proyecto visualizo aspectos en los que puedo mejorar como estudiante para lograr un mejor desempeño.					
40. Considero que después de cada parcial o periodo me convierto en un mejor estudiante.					

ANEXO B TEST DE ESTILO DE APRENDIZAJE BASADO EN MODELO PNL

Instrucción: elija la opción con la que más se identifica en cada pregunta y márkela con una X. El procesamiento se realiza con la clave de corrección del instrumento, para identificar la preferencia visual, auditiva o kinestésica predominante.

Ítem	Opción a	Opción b	Opción c
1. ¿Cuál de las siguientes actividades disfrutas más?	a) Escuchar música	b) Ver películas	c) Bailar con buena música
2. ¿Qué programa de televisión prefieres?	a) Reportajes de descubrimientos y lugares	b) Cómico y de entretenimiento	c) Noticias del mundo
3. Cuando conversas con otra persona, tú:	a) La escuchas atentamente	b) La observas	c) Tiendes a tocarla
4. Si pudieras adquirir uno de los siguientes artículos, ¿cuál elegirías?	a) Un jacuzzi	b) Un estéreo	c) Un televisor
5. ¿Qué prefieres hacer un sábado por la tarde?	a) Quedarte en casa	b) Ir a un concierto	c) Ir al cine
6. ¿Qué tipo de exámenes se te facilitan más?	a) Examen oral	b) Examen escrito	c) Examen de opción múltiple
7. ¿Cómo te orientas más fácilmente?	a) Mediante el uso de un mapa	b) Pidiendo indicaciones	c) A través de la intuición
8. ¿En qué prefieres ocupar tu tiempo en un lugar de descanso?	a) Pensar	b) Caminar por los alrededores	c) Descansar
9. ¿Qué te halaga más?	a) Que te digan que tienes buen aspecto	b) Que te digan que tienes un trato muy agradable	c) Que te digan que tienes una conversación interesante
10. ¿Cuál de estos ambientes te atrae más?	a) Uno en el que se sienta un clima agradable	b) Uno en el que se escuchen las olas del mar	c) Uno con una hermosa vista al océano
11. ¿De qué manera se te facilita aprender algo?	a) Repitiendo en voz alta	b) Escribiéndolo varias veces	c) Relacionándolo con algo divertido
12. ¿A qué evento preferirías asistir?	a) A una reunión social	b) A una exposición de arte	c) A una conferencia
13. ¿De qué manera te formas una opinión de otras personas?	a) Por la sinceridad en su voz	b) Por la forma de estrecharte la mano	c) Por su aspecto
14. ¿Cómo te consideras?	a) Atlético	b) Intelectual	c) Sociable
15. ¿Qué tipo de películas te gustan más?	a) Clásicas	b) De acción	c) De amor
16. ¿Cómo prefieres mantenerte en contacto con otra persona?	a) Por correo electrónico	b) Tomando un café juntos	c) Por teléfono
17. ¿Cuál de las siguientes frases se identifican más contigo?	a) Me gusta que mi coche se sienta bien al conducirlo	b) Percibo hasta el más ligero ruido que hace mi coche	c) Es importante que mi coche esté limpio por fuera y por dentro
18. ¿Cómo prefieres pasar el tiempo con tu novia o novio?	a) Conversando	b) Acariciándose	c) Mirando algo juntos
19. Si no encuentras las llaves en una bolsa	a) La buscas mirando	b) Sacudes la bolsa para oír el ruido	c) Bucas al tacto
20. Cuando tratas de recordar algo, ¿cómo lo haces?	a) A través de imágenes	b) A través de emociones	c) A través de sonidos
21. Si tuvieras dinero, ¿qué harías?	a) Comprar una casa	b) Viajar y conocer el mundo	c) Adquirir un estudio de grabación
22. ¿Con qué frase te identificas más?	a) Reconozco a las personas por su voz	b) No recuerdo el aspecto de la gente	c) Recuerdo el aspecto de alguien, pero no su nombre
23. Si tuvieras que quedarte en una isla desierta, ¿qué preferirías llevar contigo?	a) Algunos buenos libros	b) Un radio portátil de alta frecuencia	c) Golosinas y comida enlatada
24. ¿Cuál de los siguientes entretenimientos prefieres?	a) Tocar un instrumento musical	b) Sacar fotografías	c) Actividades manuales
25. ¿Cómo es tu forma de vestir?	a) Impecable	b) Informal	c) Muy informal

26. ¿Qué es lo que más te gusta de una fogata nocturna?	a) El calor del fuego y los bombones asados	b) El sonido del fuego quemando la leña	c) Mirar el fuego y las estrellas
27. ¿Cómo se te facilita entender algo?	a) Cuando te lo explican verbalmente	b) Cuando utilizan medios visuales	c) Cuando se realiza a través de alguna actividad
28. ¿Por qué te distingues?	a) Por tener una gran intuición	b) Por ser un buen conversador	c) Por ser un buen observador
29. ¿Qué es lo que más disfrutas de un amanecer?	a) La emoción de vivir un nuevo día	b) Las tonalidades del cielo	c) El canto de las aves
30. Si pudieras elegir ¿qué preferirías ser?	a) Un gran médico	b) Un gran músico	c) Un gran pintor
31. Cuando eliges tu ropa, ¿qué es lo más importante para ti?	a) Que sea adecuada	b) Que luzca bien	c) Que sea cómoda
32. ¿Qué es lo que más disfrutas de una habitación?	a) Que sea silenciosa	b) Que sea confortable	c) Que esté limpia y ordenada
33. ¿Qué es más sexy para ti?	a) Una iluminación tenue	b) El perfume	c) Cierta tipo de música
34. ¿A qué tipo de espectáculo preferirías asistir?	a) A un concierto de música	b) A un espectáculo de magia	c) A una muestra gastronómica
35. ¿Qué te atrae más de una persona?	a) Su trato y forma de ser	b) Su aspecto físico	c) Su conversación
36. Cuando vas de compras, ¿en dónde pasas mucho tiempo?	a) En una librería	b) En una perfumería	c) En una tienda de discos
37. ¿Cuáles tu idea de una noche romántica?	a) A la luz de las velas	b) Con música romántica	c) Bailando tranquilamente
38. ¿Qué es lo que más disfrutas de viajar?	a) Conocer personas y hacer nuevos amigos	b) Conocer lugares nuevos	c) Aprender sobre otras costumbres
39. Cuando estás en la ciudad, ¿qué es lo que más hechas de menos del campo?	a) El aire limpio y refrescante	b) Los paisajes	c) La tranquilidad
40. Si te ofrecieran uno de los siguientes empleos, ¿cuál elegirías?	a) Director de una estación de radio	b) Director de un club deportivo	c) Director de una revista

ANEXO C GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTE

Objetivo: conocer la percepción del docente de Lengua y Literatura sobre las barreras de autorregulación, los estilos de aprendizaje y las estrategias metodológicas utilizadas con estudiantes de décimo grado.

1. ¿Qué dificultades observa en los estudiantes cuando deben organizar su tiempo y cumplir actividades de Lengua y Literatura?
2. ¿Qué conductas evidencian que un estudiante planifica, monitorea o evalúa su propio aprendizaje?
3. ¿Qué barreras personales, familiares, institucionales o pedagógicas influyen en la autorregulación de los estudiantes?
4. ¿Qué estrategias utiliza para apoyar la comprensión lectora, la escritura y la participación oral?
5. ¿Cómo incorpora recursos visuales, explicaciones orales y actividades prácticas en sus clases?
6. ¿Qué preferencias de aprendizaje observa con mayor frecuencia en el grupo de décimo grado?
7. ¿Cómo ofrece retroalimentación a los estudiantes y cómo verifica que la utilicen para mejorar?
8. ¿Qué estrategias considera necesarias para fortalecer la autonomía académica del grupo?

ANEXO D GUÍA DE OBSERVACIÓN DE ESTUDIANTES Y CLASES

Objetivo: registrar conductas vinculadas con autorregulación del aprendizaje y estrategias metodológicas empleadas durante clases de Lengua y Literatura.

Criterio de observación	Siempre	A veces	Nunca
Los estudiantes comprenden la consigna antes de iniciar la actividad.			
Los estudiantes organizan materiales y recursos para trabajar.			
Los estudiantes mantienen atención durante la explicación docente.			
Los estudiantes relacionan conocimientos previos con el contenido nuevo.			
Los estudiantes solicitan ayuda cuando no comprenden una tarea.			
Los estudiantes colaboran con sus compañeros durante actividades grupales.			
Los estudiantes revisan sus respuestas o producciones antes de entregarlas.			
El docente utiliza apoyos visuales para explicar o sintetizar información.			
El docente promueve explicación oral, diálogo o debate sobre los textos.			
El docente incorpora actividades prácticas, dramatizaciones o ejercicios aplicados.			
El docente ofrece retroalimentación específica durante o después de la actividad.			
La clase incluye momentos de autoevaluación o reflexión sobre lo aprendido.			

Observaciones descriptivas de la clase:
