



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

**AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y ESTRÉS ACADÉMICO ESTUDIANTEL EN
EL SUBNIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA SUPERIOR**

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

AUTORES:

CACAY VALDIVIEZO MERCI JANINA

CRUZ RAMÍREZ JULY GEANELLA

TUTOR:

PhD. LOPÉZ VERA NELLY CECIBEL

LA LIBERTAD, ECUADOR

JULIO – 2026

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

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

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

AUTORES:

CACAY VALDIVIEZO MERCI JANINA

CRUZ RAMÍREZ JULY GEANELLA

TUTOR:

PhD. LOPÉZ VERA NELLY CECIBEL

LA LIBERTAD, ECUADOR

JULIO – 2026

UPSE

DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR

Yo, PhD.**LÓPEZ VERA NELLY CECIBEL.**, en calidad de Tutora del Trabajo de Integración Curricular, “**Autorregulación del Aprendizaje y Estrés Académico Estudiantil en el Subnivel de Educación Básica Superior**”, elaborado por **CACAY VALDIVIEZO MERCI JANINA** y **CRUZ RAMÍREZ JULY GEANELLA** estudiantes de la carrera de Educación Básica, de la **Universidad Estatal Península de Santa Elena**, previo a la obtención del Título de **Licenciadas en Educación Básica**, me permito declarar que luego de haber orientado, dirigido científica y técnicamente su desarrollo y estructura final del trabajo, cumplen y se ajustan a los estándares académicos y científicos, razón por la cual lo apruebo en todas sus partes.

Atentamente,



PhD. López Vera Nelly Cecibel

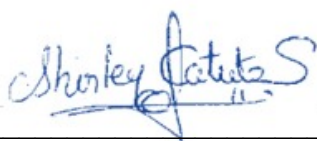
DOCENTE TUTOR

C.I. 090903833

DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA

Yo, PhD.**SHIRLEY CATUTO SOLANO**, portadora de la cédula N° 0926460593 En calidad de Docente Especialista, del Trabajo de Integración Curricular “**Autorregulación del Aprendizaje y Estrés Académico Estudiantil en el Subnivel de Educación Básica Superior**”, elaborado por, **CACAY VALDIVIEZO MERCI JANINA** y **CRUZ RAMÍREZ JULY JEANELLA**, estudiantes de la Carrera de Educación Básica, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la **Universidad Estatal Península de Santa Elena**, previo a la obtención del título de **Licenciadas en Ciencias de la Educación Básica**, me permito declarar que luego de haber evaluado el desarrollo y estructura final del trabajo, éste cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por la cual, declaro que se encuentra apto para su sustentación.

Atentamente



Shirley Paola Catuto Solano. PhD.

DOCENTE ESPECIALISTA

C.I. 0926460593

DECLARACIÓN AUTORÍA DE LAS ESTUDIANTES

Nosotras, **Cacay Valdiviezo Merci Janina** portadora de la cédula N° **1105476236** y **Cruz Ramírez July Geanella** portadora de la cédula N° **2400300733**, estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, Carrera de Educación Básica, en calidad de autoras del Trabajo de Integración Curricular titulado, “**Autorregulación del aprendizaje y estrés académico estudiantil en el subnivel de educación básica superior**”, nos permitimos declarar y certificar libre y voluntariamente que lo escrito en este trabajo investigativo es de nuestra propia autoría a excepción de las citas bibliográficas utilizadas y la propiedad intelectual de la misma pertenece a la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Atentamente,

Merci Janina Cacay Valdiviezo

CI: 1105476236

Cruz Ramírez July Geanella

CI: 2400300733

CERTIFICADO ANTIPLAGIO

Yo, **PhD. López Vera Nelly Cecibel.**, portadora de la cédula N°. 090903833, en calidad de tutor del Trabajo de Integración Curricular denominado “ Autorregulación del Aprendizaje y Estrés Académico Estudiantil en el Subnivel de Educación Básica Superior”. Elaborado por las estudiantes **CACAY VALDIVIEZO MERCI JANINA** y **CRUZ RAMÍREZ JULY GEANELLA** de la carrera de Educación Básica, de la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del Título de Licenciado en Educación Básica, declaro que el análisis efectuado mediante el sistema antiplagio reflejó un 3% de similaridad, cuya evidencia se muestra en el Anexo, por consiguiente, se procede a emitir el siguiente informe.



Certificado de análisis
Compilatio Magister+ | UPSE-ECU

Cruz y Cacay-Tesis...

ID : 70884ec775c45f6d3ff7a8335cc0be1b9a81b8ea



3%

Textos sospechosos

Nombre del fichero : Cruz y Cacay-Tesis....txt
Tamaño del archivo original : 978,84 kB
Número de palabras : 10.289

Depositante : Nelly Cecibel López Vera
Fecha de depósito : 2 de agosto de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 2 de agosto de 2026

Resumen (sección 1/2)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



PhD. López Vera Nelly Cecibel

DOCENTE TUTOR

C.I.090903833

TRIBUNAL DE GRADO

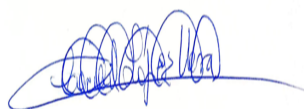
Margot Mercedes García Espinoza, PhD.

**DIRECTORA DE CARRERA
EDUCACIÓN BÁSICA**



Shirley Paola Catuto Solano. PhD.

DOCENTE ESPECIALISTA



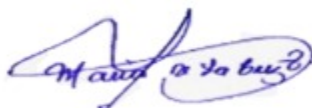
López Vera Nelly Cecibel. PhD.

DOCENTE TUTOR



Mario Hernández Nodarse. PhD.

DOCENTE GUIA UIC



MSc María De La Cruz Tigrero

ASISTENTE ADMINISTRATIVA

DEDICATORIA

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios, por acompañarme en cada paso de este camino siendo mi guía y dándome sabiduría y fortaleza necesarias para no rendirme. A mis padres, por el amor, apoyo y sacrificio; por creer siempre en mí y motivarme a que con dedicación y constancia todo se puede lograr. Con mi más sincero cariño dedico este trabajo a todas las personas que fueron de alguna manera mi motor e inspiración que me impulsaron a llegar hasta aquí.

Cruz Ramírez July Geanella

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios, por guiar cada uno de mis pasos y permitirme llegar hasta este momento. Sé que todo tiene un propósito y confío en que este logro forma parte del camino que ha preparado para mí. A mis padres, Elodia Valdiviezo y Héctor Cacay, por ser mi mayor apoyo, por su amor incondicional y por cada sacrificio realizado para que nunca dejara de creer en mis sueños. Se lo dedico a mis hermanos, a mis sobrinos por su cariño, sus palabras de aliento y por celebrar conmigo cada pequeño avance.

A los amigos que la universidad me regaló, gracias por su apoyo, por las risas y por hacer de esta etapa una experiencia inolvidable. Dicen que un apodo nace del cariño, y "Mishu" ha sido el nombre con el que mi familia me ha acompañado durante toda mi vida. Con el corazón lleno de gratitud, quiero decirles que Mishu lo logró.

Cacay Valdiviezo Merci Janina

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer a Dios, por ser mi guía y mi fortaleza durante cada etapa de este camino. Gracias por darme la sabiduría, la paciencia y la confianza para enfrentar los desafíos que se presentaron, y por permitirme llegar hasta este momento tan importante. A la Universidad Estatal Península de Santa Elena, por brindarme la oportunidad de formarme profesionalmente. De manera especial, agradezco a los docentes, quienes con su dedicación, conocimientos, enseñanzas y experiencias, contribuyeron a mi crecimiento académico y personal, dejando valiosos aprendizajes que llevaré conmigo en mi vida profesional. A mi tutora de tesis, por su tiempo. A la Unidad Educativa "Eloy Velásquez Cevallos", por la apertura, confianza y colaboración brindada.

A mis padres Sixto Cruz y Dayse Ramírez, porque han sido mi mayor apoyo en cada etapa de mi vida. Gracias por cada esfuerzo, sacrificio y consejo, por confiar en mí incluso cuando yo dudaba de mis propias capacidades. Esto sin duda también les pertenece, porque sin su amor, comprensión y apoyo constante no habría sido posible llegar hasta aquí. A mi amiga y compañera de tesis, Merci, por compartir este camino de aprendizajes, retos y experiencias; gracias por tu amistad, apoyo y por demostrarme que el trabajo en equipo hace que cualquier dificultad sea más fácil de superar. Me alegra haber recorrido esta etapa contigo y compartir la satisfacción de haber alcanzado esta meta. Gracias a todas las personas que con cada palabra, cada gesto de apoyo contribuyó para que hoy pueda culminar esta importante etapa de mi formación profesional.

Cruz Ramírez July Geanella

Quiero agradecer, en primer lugar, a Dios, porque de una manera que sólo él conoce me puso en este camino. Nunca imaginé que llegaría a ser docente; jamás me vi frente a un aula impartiendo clases. Sin embargo, hoy entiendo que Dios tiene un propósito conmigo. Agradezco profundamente a mis padres, Elodia Valdiviezo y Héctor Cacay, quienes han estado a mi lado en cada paso de este proceso. Nunca me dejaron sola y desde el primer día, me brindaron su apoyo incondicional, creyendo en mí, en mis logros. Orgullo y confianza han sido una de mis mayores motivaciones para seguir adelante. También quiero expresar mi gratitud a mis hermanos: Nimia, Rosa, Anita, Karina, Miguel, Maricela, Jasmín y Jasmani. Cada uno, de una u otra manera, me ha acompañado durante este camino, brindándome apoyo emocional, económico y, sobre todo, el cariño necesario para no rendirme.

Gracias por estar siempre presentes. Agradezco a todos mis sobrinos, quienes con su amor y alegría han iluminado cada etapa de este recorrido. En especial, a mis pequeños sobrinos: Sebitas, Sammy, Antonella y Joseph, quienes con una sonrisa me recordaban cada día el motivo para seguir esforzándome. No hay satisfacción más grande que poder compartir este logro con toda mi familia y devolverles, aunque sea un poco, la alegría y el orgullo que siempre han sentido por mí. A mi compañera de tesis y amiga, July Cruz, por compartir este camino conmigo con compromiso, dedicación y compañerismo. Gracias por el apoyo mutuo, el esfuerzo compartido y por hacer de este proceso una experiencia de aprendizaje y crecimiento. Este logro también refleja el trabajo que realizamos juntas.

Cacay Valdiviezo Merci Janina

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito describir la autorregulación del aprendizaje y el estrés académico en los estudiantes del subnivel de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa “Eloy Velásquez Cevallos”, ubicada en el cantón La Libertad, provincia de Santa Elena, durante el período académico 2026-2027. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un alcance exploratorio-descriptivo y un diseño no experimental de corte transversal, la población estuvo conformada por 39 estudiantes, a quienes se aplicó un cuestionario con escala tipo Likert para recopilar información sobre las variables estudiadas. Los datos obtenidos fueron organizados y procesados mediante el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), empleando un análisis descriptivo basado en frecuencias y porcentajes. Los resultados permitieron identificar que los estudiantes presentan un nivel alto de autorregulación del aprendizaje, evidenciado en la organización de sus actividades escolares, distribución del tiempo, autonomía y disposición hacia el aprendizaje. En cuanto al estrés académico, se determinó un nivel bajo a moderado, con manifestaciones relacionadas principalmente con el nerviosismo durante los períodos de evaluación y ciertas dificultades para mantener la concentración, mientras que la sobrecarga de tareas no se presentó como un factor estresor predominante. En conclusión, los estudiantes presentan un nivel alto de autorregulación del aprendizaje y un nivel de estrés académico bajo a moderado, lo que evidencia una adecuada capacidad para gestionar sus actividades escolares y afrontar las exigencias académicas.

Palabras claves: Autorregulación del aprendizaje; estrés académico; Educación Básica Superior; estudiantes; aprendizaje.

ABSTRACT

This research aimed to describe self-regulated learning and academic stress among students in the upper basic education sub-level at the "Eloy Velásquez Cevallos" Educational Unit, located in the La Libertad canton, Santa Elena province, during the 2026-2027 academic year. The study employed a quantitative approach, with an exploratory-descriptive scope and a non-experimental, cross-sectional design. The population consisted of 39 students, who completed a Likert-scale questionnaire to gather information on the variables under study. The data obtained were organized and processed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), employing a descriptive analysis based on frequencies and percentages. The results indicated that the students exhibit a high level of self-regulated learning, evidenced by their organization of school activities, time management, autonomy, and disposition toward learning. Regarding academic stress, a low to moderate level was determined, with manifestations mainly related to nervousness during evaluation periods and some difficulty maintaining concentration, while excessive workload was not identified as a predominant stress factor. In conclusion, the students demonstrate a high level of self-regulation of learning and a low to moderate level of academic stress, which shows an adequate capacity to manage their school activities and cope with academic demands.

Keywords: Self-regulation of learning; academic stress; Upper Basic Education; students; learning.

ÍNDICE DE CONTENIDO

PORTADA.....	I
CARÁTULA.....	II
DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR.....	III
DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA.....	IV
DECLARACIÓN AUTORÍA DE LAS ESTUDIANTES.....	V
CERTIFICADO ANTIPLAGIO.....	VI
TRIBUNAL DE GRADO.....	VII
DEDICATORIA.....	VIII
AGRADECIMIENTO.....	IX
RESUMEN.....	XI
ABSTRACT.....	XII
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	XII I
ÍNDICE DE TABLAS.....	X V
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	X VI
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	2
EL PROBLEMA.....	2
TÍTULO:.....	2
1.1. SITUACIÓN PROBLÉMICA.....	2
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	2
1.3. PREGUNTA PRINCIPAL Y SECUNDARIAS.....	4
1.4. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS.....	4
1.5. JUSTIFICACIÓN.....	5
1.6. ALCANCES Y DELIMITACIÓN.....	7
1.6.1. Alcances.....	7
1.6.2. Delimitación.....	7
CAPÍTULO II.....	8
MARCO TEÓRICO.....	8
2.1. ANTECEDENTES.....	8
2.2. BASES TEÓRICAS.....	12
2.2.1. Autorregulación del aprendizaje.....	12
2.2.1.1. Definición de la autorregulación del aprendizaje.....	12
2.2.1.2. Dimensiones de autorregulación del aprendizaje.....	14
2.2.1.3. Planificación académica.....	15
2.2.1.4. Automotivación.....	16
2.2.1.5. Autocontrol.....	17

2.2.1.6. Autoevaluación.....	18
2.2.1.7. Estrategias de autorregulación del aprendizaje.....	19
2.2.1.8. Estrategias de autocontrol.....	20
2.2.2. Estrés académico.....	21
2.2.2.1. Definición de estrés académico.....	21
2.2.2.2. Teoría del Estímulo o de los Eventos Vitales del estrés.....	22
2.2.2.3. Modelo transaccional del estrés y el afrontamiento.....	23
2.2.2.4. Factores académicos que actúan como estresores.....	24
2.2.2.5. Manifestaciones físicas y emocionales del estrés académico.....	25
2.2.2.6. Estrés académico y rendimiento escolar.....	26
2.2.2.7. Manifestaciones del estrés en el rendimiento y bienestar emocional.....	27
2.3. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES.....	29
CAPÍTULO III.....	31
MARCO METODOLÓGICO.....	31
3.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	31
3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	31
3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	32
3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	32
3.4.1. Población.....	32
3.4.2. Muestra.....	33
3.5. PROCEDIMIENTO.....	33
3.5.1. Técnicas de recolección de información.....	33
3.5.2. Instrumento(s).....	34
3.5.3. Técnicas de interpretación de la información.....	34
CAPÍTULO IV.....	35
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	35
4.1. ENCUESTA REALIZADA A ESTUDIANTES DE BÁSICA SUPERIOR.....	35
4.2. TABLA GENERAL DE RESULTADOS.....	47
4.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	48
CAPÍTULO V.....	51
4.4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57
ANEXOS.....	56
Carta de solicitud para la aplicación del instrumento.....	56
Encuesta a los estudiantes de educación básica.....	57
Aplicación del instrumento.....	58

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. ¿Organiza anticipadamente sus tareas escolares?.....	35
Tabla 2. ¿Distribuye el tiempo para cumplir sus actividades académicas?.....	36
Tabla 3. ¿Establece horarios para realizar sus estudios y tareas?.....	37
Tabla 4. ¿Prioriza los deberes académicos más importantes?.....	38
Tabla 5. ¿Realiza sus tareas sin necesidad de que el docente se lo recuerde?.....	39
Tabla 6. ¿Demuestra interés por aprender nuevos contenidos?.....	40
Tabla 7. ¿El número de tareas escolares le hace sentir preocupado?.....	41
Tabla 8. ¿El trabajo escolar le genera una sensación de agotamiento físico ?.....	42
Tabla 9. ¿Considera que el tiempo asignado para realizar las tareas es insuficiente?.....	43
Tabla 10. ¿Se siente nervioso(a) antes de presentar exámenes o evaluaciones?.....	44
Tabla 11. ¿Le cuesta enfocarse en las explicaciones del docente o en las tareas escolares ?.....	45
Tabla 12. ¿Las actividades escolares afectan su estado de ánimo?.....	46

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. ¿Organiza anticipadamente sus tareas escolares?.....	35
Gráfico 2. ¿Distribuye el tiempo para cumplir sus actividades académicas?.....	36
Gráfico 3: ¿Establece horarios para realizar sus estudios y tareas?.....	37
Gráfico 4: ¿Prioriza los deberes académicos más importantes?.....	38
Gráfico 5: ¿Realiza sus tareas sin necesidad de que el docente se lo recuerde?.....	39
Gráfico 6: ¿Demuestra interés por aprender nuevos contenidos?.....	40
Gráfico 7: ¿El número de tareas escolares le hace sentir preocupado?.....	41
Gráfico 8: ¿El trabajo escolar le genera una sensación de agotamiento físico ?.....	42
Gráfico 9: ¿Considera que el tiempo asignado para realizar las tareas es insuficiente?.....	43
Gráfico 10: ¿Se siente nervioso(a) antes de presentar exámenes o evaluaciones?.....	44
Gráfico 11:¿Le cuesta enfocarse en las explicaciones del docente o en las tareas escolares ?.....	45
Gráfico 12. ¿Las actividades escolares afectan su estado de ánimo?.....	46

INTRODUCCIÓN

La presente investigación buscó describir la autorregulación del aprendizaje y el estrés académico de los estudiantes del subnivel de educación básica superior de la Unidad Educativa “Eloy Velásquez Cevallos” ubicada en el cantón La Libertad de la provincia de Santa Elena; la capacidad de gestionar el aprendizaje ayuda a los estudiantes a gestionar de manera adecuada sus estrategias mediante la planificación, seguimiento y evaluación de su desempeño, al mismo tiempo, las exigencias académicas pueden dar lugar a experiencias de estrés. De esta manera surge de la necesidad de conocer cómo se presentan ambas variables en los estudiantes, con el propósito de aportar información que contribuya al diseño de estrategias orientadas al fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este trabajo se organizó en cuatro capítulos que permitieron desarrollar de manera estructurada el proceso de investigación desarrollada en estudiantes de educación básica superior “Eloy Velásquez Cevallos”. Dentro del primer capítulo se planteó el problema de investigación, justificación, objetivos, alcances y delimitación de la investigación, en el segundo capítulo se abordó antecedentes, bases teóricas y marco legal que lo sustenta, el tercer capítulo tercer capítulo expone la metodología aplicada exponiendo el enfoque, tipo y diseño de investigación; de la misma manera la población, técnicas e instrumentos empleados para obtener los datos.. Finalmente, el cuarto capítulo desarrolla el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, a partir de los cuales se establecen las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

TÍTULO:

**AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y ESTRÉS ACADÉMICO ESTUDIANTEL EN
EL SUBNIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA SUPERIOR**

1.1. SITUACIÓN PROBLÉMICA

Autorregulación del aprendizaje y estrés académico en la población estudiantil del subnivel de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa Eloy Velásquez Cevallos, ubicada en el cantón La Libertad, provincia de Santa Elena, correspondiente al período académico 2026-2027.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El estrés académico no solo es consecuencia de las exigencias escolares, sino también de factores externos. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024) señala que la ansiedad y los trastornos emocionales son frecuentes en la adolescencia y afectan el estudio, el rendimiento académico y el bienestar. Asimismo, indica que el cierre de escuelas, el aislamiento social y la pérdida de servicios educativos incrementaron los niveles de estrés y ansiedad. El estrés puede darse por diversos factores que están asociados a exigencias escolares como: acumulación de tareas, presión por obtener mejores resultados, autoexigencia y la dificultad de organizar el tiempo de manera adecuada (González-Sánchez et al., 2024). Frente a estas situaciones la autorregulación del aprendizaje invita a los estudiantes a mejorar su desarrollo académico mediante la organización de actividades, selección de estrategias de estudio y que valoren su propio proceso de aprendizaje. En latinoamérica, diversos estudios destacan en gran medida que los estudiantes presentan limitaciones al momento de planificar sus actividades escolares,

gestionar el tiempo y emplear estrategias de aprendizaje apropiadamente: quedando descrito que el desarrollo de la autorregulación aún no se fortalece de forma constante dentro de los procesos educativos (Picón, 2024).

En el contexto ecuatoriano también se presenta escasa autorregulación de aprendizaje; de acuerdo con Burbano-Larrea et al. (2021), predominan niveles bajos y medio bajos de autorregulación académica, reflejados en la dificultad para cumplir oportunamente con las tareas y para asumir de manera autónoma la gestión del aprendizaje. En la provincia de Santa Elena se observan características similares, debido a que algunos estudiantes se sienten limitados para planificar sus actividades de estudio, supervisar su proceso de aprendizaje y responder de manera oportuna a las responsabilidades escolares. Puya et al. (2021) identifican que esta situación incrementa la tensión, la sobrecarga de tareas y las dificultades para responder a las exigencias académicas.

Partiendo de esta realidad, en la Unidad Educativa “Eloy Velásquez Cevallos”, ubicada en el cantón La Libertad, se observaron algunas investigaciones relacionadas con el aprendizaje autorregulado, pero no se encontró estudios que describan estas dos variables autorregulación del aprendizaje y estrés académico en los alumnos de octavo, noveno y décimo grado conjuntamente. Es por eso que resultó oportuno describir las características de cada variable, considerando que, como señala Rodríguez et al. (2024), quienes sostienen que la sobrecarga de tareas, la limitación del tiempo y las exigencias escolares constituyen factores generadores de estrés académico en los estudiantes ecuatorianos (p. 170). En este contexto, surge la necesidad de describir la autorregulación del aprendizaje y el estrés académico presentes en los estudiantes de la Unidad Educativa “Eloy Velásquez Cevallos”, con el propósito de conocer las características y cómo se comportan en los estudiantes durante el período académico 2026-2027.

1.3. PREGUNTA PRINCIPAL Y SECUNDARIAS

Pregunta principal

¿Cómo se presentan la autorregulación del aprendizaje y el estrés académico en estudiantes del subnivel de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa "Eloy Velásquez Cevallos", del cantón La Libertad, provincia de Santa Elena, en el período académico 2026-2027?

Preguntas secundarias

- ¿Cuáles son las principales manifestaciones y factores estresores presentes en los estudiantes del subnivel de Educación Básica Superior?
- ¿Cuál es el nivel de autorregulación del aprendizaje que presentan los estudiantes del subnivel de Básica Superior?
- ¿Cuál es el nivel de estrés académico que presentan los estudiantes del subnivel de Educación Básica Superior?

1.4. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

Objetivo general

Analizar las características de la autorregulación del aprendizaje y el estrés académico, considerando sus dimensiones, niveles, manifestaciones y factores estresores, para el establecimiento de un diagnóstico de estas variables en los estudiantes del subnivel de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa “Eloy Velásquez Cevallos”, durante el período académico 2026-2027.

Objetivos específicos

- Identificar las manifestaciones y los factores estresores del estrés académico en los estudiantes del subnivel de educación básica superior, mediante la aplicación de un cuestionario.

- Caracterizar el nivel de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en sus dimensiones cognitiva y metacognitiva, emocional y motivacional, y conductual, mediante la aplicación de un cuestionario.
- Describir el nivel de estrés académico que presentan los estudiantes del subnivel de educación básica superior, mediante la aplicación de un cuestionario

1.5. JUSTIFICACIÓN

Desde la perspectiva teórica este trabajo de investigación contribuye al conocimiento teórico de la psicología educativa y la pedagogía al caracterizar dos variables fundamentales dentro del contexto escolar: la autorregulación del aprendizaje y el estrés académico. La revisión y sistematización de los modelos teóricos propuestos por autores como Zimmermann para el aprendizaje autorregulado y Barraza para el estrés académico permiten describir cómo se presentan estas dimensiones en la etapa de la adolescencia dentro de la educación básica superior. De esta manera, el estudio contribuye a enriquecer la literatura científica descriptiva existente en el ámbito local, ofreciendo un marco referencial actualizado que respalda la comprensión de las características cognitivas, motivacionales y socioemocionales de los estudiantes en su entorno lectivo habitual.

En el plano social, la realización de esta investigación genera un beneficio directo para la comunidad educativa de la unidad educativa “Eloy Velásquez Ceballos”, abarcando a estudiantes, docentes, directivos y familias. Al visibilizar el estado actual del estrés académico y los niveles de autorregulación que presentan los adolescentes, se promueve una mayor sensibilidad institucional hacia la salud mental y el bienestar socioemocional del alumnado. Este diagnóstico descriptivo permite identificar las principales manifestaciones presentes en la población estudiantil de manera oportuna, sentando las bases para fundamentar un ambiente

escolar más empático, inclusivo y protector. Así mismo, los resultados brindan a los padres y representantes elementos de juicio para conocer las características de las rutinas académicas y las demandas formativas que enfrentan sus hijos desde el hogar.

Desde el enfoque metodológico, la investigación proporciona un procedimiento cuantitativo estructurado para la recolección, procesamiento y análisis descriptivo de datos. La utilización de un cuestionario con escala de tipo likert permite recopilar información relacionada con las dimensiones de la autorregulación y el estrés académico, de acuerdo con los objetivos planteados. Así mismo el procesamiento de la información mediante software estadístico facilita la organización y presentación de los resultados obtenidos; en este sentido, este procedimiento ofrece un antecedente metodológico replicable para futuros investigadores que deseen desarrollar estudios exploratorios-descriptivos y no experimentales que abordan temáticas similares en contextos educativos con características semejantes.

En el ámbito práctico, el estudio entrega datos empíricos relevantes que sirven de insumo para la toma de decisiones pedagógicas e institucionales. La información recabada sobre la frecuencia de los estresores y los niveles descriptivos de autorregulación permite al departamento de consejería estudiantil (DECE) y al equipo docente contar con un diagnóstico claro para planificar talleres de gestión del tiempo, orientación escolar y estrategias de acompañamiento tutorial dirigidas al alumnado. de esta forma, la investigación aporta un diagnóstico contingente real que servirá como base informativa para la el diseño de acciones orientadas al fortalecimiento del proceso de aprendizaje y el bienestar estudiantil durante la educación básica superior.

1.6. ALCANCES Y DELIMITACIÓN

1.6.1. Alcances

La presente investigación tiene un alcance exploratorio-descriptivo, permite describir los niveles de estrés académico en los estudiantes de educación básica superior de la Unidad Educativa “Eloy Velásquez Cevallos”. Asimismo, permitirá identificar las manifestaciones, los factores y los niveles presentes en ambas variables en el contexto estudiado. El estudio no buscó establecer relaciones de causa y efecto ni intervenir en las variables, sino describir sus características a partir de los datos recolectados mediante encuestas durante el periodo lectivo 2026-2027. De este modo, los hallazgos permitieron obtener un diagnóstico descriptivo sobre la autorregulación del aprendizaje y estrés académico presentes en los estudiantes de la unidad educativa.

1.6.2. Delimitación

El campo de estudio de la presente investigación corresponde a la educación básica. El objeto de estudio se centra en la autorregulación del aprendizaje y el estrés académico en los estudiantes de educación básica superior. La unidad de estudio es la Unidad Educativa Eloy Velásquez Cevallos, institución donde se llevó a cabo el proceso investigativo. Los sujetos de estudio fueron los estudiantes del subnivel básica superior, la investigación fue de enfoque cuantitativo, realizada durante el periodo 2026-2027.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

Mestas et al. (2024) en su artículo “Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes del VII Ciclo de Educación Secundaria”, la investigación se orientó a conocer el nivel de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria, utilizando un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y nivel descriptivo, aplicando el instrumento SRSI-SR. Se evidenció que el 60,5% presentó nivel medio de hábitos inadecuados de autorregulación y el 65,8% nivel medio de aprendizaje autorregulado, con falencias en organización, planificación y manejo del tiempo. Los estudiantes presentaron dificultades para dirigir su aprendizaje, afectando su desempeño académico. Este estudio fue relevante para la presente investigación porque evidenció que las debilidades en la autorregulación son frecuentes en educación básica y secundaria, lo que sustentó la necesidad de fortalecer estas habilidades; además, proporcionó información para describir las características de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Educación Básica y comparar los resultados obtenidos en el presente estudio .

Sánchez (2023) en su investigación titulada “Estilos de aprendizaje y autorregulación en estudiantes universitarios de Educación”, cuyo objetivo fue analizar la relación entre ambas variables mediante un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo correlacional, donde se aplicaron cuestionarios a una muestra de 145 estudiantes. Los resultados mostraron que el 64,8 % de los participantes manifestó estar de acuerdo con sus estilos de aprendizaje y el 62,8 % con su nivel de autorregulación. De la misma manera, se evidenció el predominio de características reflexivas, teóricas y metacognitivas, además de una relación estadísticamente llamativa entre las variables analizadas. Se concluyó que los estilos de aprendizaje influyeron en la autorregulación

del aprendizaje. Este antecedente resultó útil para la presente investigación porque demostró que la autorregulación no se desarrolló de manera aislada, sino en relación con otros factores cognitivos, aportando información sobre las características de la autorregulación del aprendizaje y sirvió como referente para describir esta variable en el presente estudio .

Quispe (2022) en su proyecto “Estrés académico en estudiantes de secundaria de una I.E pública, Cusco – 2021”, con el objetivo de describir el nivel de estrés académico mediante un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo simple. Para la recolección de la información se aplicó el cuestionario SISCO a 96 estudiantes. Los resultados mostraron que el 59 % de los participantes presentó un nivel moderado de estrés académico, mientras que el 21 % alcanzó un nivel alto. Asimismo, se identificaron como principales estresores la sobrecarga de tareas y síntomas asociados, entre ellos la fatiga emocional. Se concluyó que los estudiantes presentaron niveles significativos de estrés académico. Este estudio fué importante para la presente investigación porque evidenció que el estrés académico fue una problemática frecuente en secundaria, lo cual constituyó un referente para describir las manifestaciones del estrés académico en los participantes del presente estudio .

En el estudio de Ocampo y Ocampo (2023) “Estrés académico en estudiantes de secundaria” el objetivo fue analizar el nivel de estrés académico empleando un enfoque cuantitativo, diseño descriptivo y para la obtención de la información un inventario SISCO que se aplicó a 60 estudiantes, donde se obtuvo que el 50% se encuentra en un nivel severo de estrés académico. También se encontraron factores estresores como: sobrecarga de tareas e insuficiente tiempo para cumplir con ellas; a partir de ello los autores indicaron que el estrés estuvo presente en la población estudiada de una manera significativa. Esto aportó de manera importante a este

estudio al brindar información de un contexto similar sobre los niveles y manifestaciones del estrés académico.

La investigación Autorregulación del aprendizaje de Tecnologías de la información desarrollada por Ardila y Macías (2022) de enfoque cuantitativo y alcance descriptivo donde participaron 97 estudiantes, reflejó en sus resultados que la mayoría tuvo un nivel aceptable de autorregulación. Sin embargo, un 25% identificó que tienen dificultades para motivarse y utilizar estrategias en su aprendizaje, con base a ello la investigación de los autores ayudó a comprender la importancia de la autorregulación del aprendizaje y aportó elementos para describir esta variable en el entorno educativo.

En la investigación desarrollada por Clemente-Soriano (2022) denominada “Autorregulación académica en el proceso de aprendizaje de Lengua y Literatura” de Clemente-Soriano (2022) con el propósito de describir la autorregulación académica en estudiantes de sexto año mediante un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y nivel descriptivo, utilizando como técnicas de recolección de información encuestas y entrevistas dirigidas a 26 estudiantes. Los resultados en autorregulación, basados en el modelo de Zimmerman, con un 54% en planificación, 62% en ejecución y 85% en autorreflexión, su mayor desarrollo en la fase de autorreflexión. Permitieron concluir que los estudiantes presentaron una autorregulación parcial, con mayor fortaleza en la evaluación de su aprendizaje, pero con debilidades en la planificación. Este estudio resultó pertinente para la presente investigación porque mostró que la autorregulación no se desarrolló de manera equilibrada y permitió comparar los resultados obtenidos en la presente investigación .

Puya et al. (2021) en su investigación “Autorregulación académica y aprendizaje autónomo en la Carrera de Educación Básica de la Universidad Estatal Península de Santa

Elena”, tuvieron como objetivo identificar la correlación entre ambas variables mediante un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y nivel correlacional, aplicando cuestionarios a 133 estudiantes. Se evidenció que el 59% presentó niveles favorables de autorregulación académica y se determinó una correlación positiva significativa entre las variables ($Rho=0,638$; $Sig.=0,000$), evidenciándose que, a mayor autorregulación, mayor aprendizaje autónomo. Se concluyó que la autorregulación influyó directamente en la autonomía del aprendizaje. Este estudio fue relevante para la presente investigación porque confirmó que la autorregulación fortaleció el aprendizaje independiente, lo que aportó información a fin de analizar la autorregulación del aprendizaje y describir las características que presenta en los estudiantes de Educación Básica Superior.

Benavides y Villegas (2024) en su estudio “Estrés académico y su relación con las estrategias de afrontamiento en los adolescentes”, tuvieron como objetivo analizar la relación entre ambas variables mediante un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y nivel correlacional, empleando encuestas para obtener información de 300 estudiantes de Quito. Los resultados evidenciaron que el 87% presentó estrés moderado y el 11% nivel severo, sin encontrarse una relación significativa entre el estrés académico y las estrategias de afrontamiento. Se concluyó que el estrés académico afectó significativamente a los estudiantes, pero no depende directamente de las estrategias de afrontamiento. Este antecedente fue importante para ésta investigación porque evidenció que el manejo del estrés no siempre depende de factores externos, también ayudó a comprender las características del estrés académico y sirvió como referencia para describir esta variable en el presente estudio.

Rivadeneira (2026) desarrolló una investigación que buscó examinar la relación entre las habilidades sociales y el estrés académico en adolescentes bajo un enfoque cuantitativo de diseño descriptivo correlacional y de corte transversal, que se aplicó a una muestra de 85 estudiantes,

donde se indicó con un porcentaje del 69,41% un nivel moderado de estrés académico en los estudiantes, también se identificó relación del estrés académico con habilidades sociales por lo que se concluyó que el estrés académico estuvo influenciado por factores psicosociales y contextuales. Este estudio resultó importante para la presente investigación al demostrar que el estrés no depende únicamente del ámbito académico, permitiendo comprender los diferentes factores asociados al estrés académico; añadiendo información para describir esta variable en la población estudiada.

Díaz-Parra et al. (2025) en la investigación “La influencia del estrés académico en el rendimiento de los estudiantes de educación básica de la Universidad Central del Ecuador”, cuyo propósito fue analizar la influencia del estrés académico en el rendimiento mediante un enfoque cuantitativo, diseño no experimental correlacional y aplicación del inventario SISCO SV-21 a 586 estudiantes donde los resultados mostraron una elevada presencia de estrés académico severo (61 %–100 %), asociado principalmente con la sobrecarga de tareas. Por otro lado, se reflejó que a medida que aumentaba el nivel de estrés, el desempeño académico tendía a disminuir debido a ello esta investigación sirvió de aporte para la presente investigación al abarcar información sobre las manifestaciones del estrés académico siendo un referente para describir esta variable en estudiantes de Educación Básica.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. Autorregulación del aprendizaje

2.2.1.1. Definición de la autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje constituye un proceso multidimensional mediante el cual el estudiante participa de forma activa en su propio proceso de formación, guiando sus cogniciones, afectos y conductas hacia el logro de metas educativas (Zimmerman, 2002). Este

constructo abarca un conjunto de fases cíclicas que implican la formulación de objetivos, la selección de estrategias pertinentes, el monitoreo continuo de la ejecución y la autoevaluación final de los resultados obtenidos. desde la perspectiva de la psicología educativa, la autorregulación no representa una habilidad estática o un rasgo de personalidad innato, sino un conjunto de procesos autorreguladores adaptativos que los alumnos pueden desarrollar y perfeccionar paulatinamente en el contexto de su interacción escolar habitual (Zimmerman, 2002).

De manera complementaria, Panadero y Tapia (2014) señalan que la autorregulación contempla el control consciente de los pensamientos, emociones, acciones y elementos motivacionales mediante el uso deliberado de estrategias personales, dichos mecanismos orientan la conducta del individuo hacia la organización del tiempo, la responsabilidad compartida y la participación continua en las tareas académicas. Por consiguiente, la comprensión teórica de este fenómeno radica en reconocer cómo el sujeto asume una postura autónoma frente a las peticiones institucionales, transformando sus aptitudes mentales en competencias académicas orientadas al aprendizaje.

En el contexto de la educación básica Superior, la caracterización descriptiva de la autorregulación del aprendizaje permite identificar el grado de autonomía y control que manifiestan los estudiantes durante su trayectoria, la observación de estas dimensiones resulta esencial para fundamentar el estado transitorio del alumnado frente a la gestión de sus responsabilidades educativas diarias. de este modo el abordaje conceptual de la autorregulación proporciona una estructura analítica rigurosa para describir las estrategias de estudio y los patrones de trabajo autónomo presentados por la población estudiada (Zimmerman, 2002).

2.2.1.2. Dimensiones de autorregulación del aprendizaje

Las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje corresponden a los componentes estructurales a través de los cuales el estudiante dirige y supervisa su accionar cognitivo y comportamental en el entorno educativo (Zimmerman, 2002). Según el modelo sociocognitivo de Zimmerman (2002) el proceso autorregulador se halla integrado por fases entrelazadas que comprenden el análisis de la tarea, la activación de la automotivación, el despliegue de controles motivacionales y la correspondiente autoevaluación. La interacción ordenada de estos elementos permite categorizar el comportamiento estudiantil en dimensiones específicas que facilitan su medición e interpretación descriptiva en el campo investigativo.

Entre las principales dimensiones identificadas en la literatura científica destacan la planificación académica, la automotivación, el autocontrol y la autoevaluación, cada uno de estos componentes representa un área de funcionamiento particular, mientras la planificación y la automotivación se vinculan con los procesos previos a la ejecución de tareas, el autocontrol se centra en la supervisión durante el desarrollo de la actividad y la autoevaluación se enfoca en el juicio posterior sobre el desempeño (Panadero y Tapia, 2014). Esta delimitación multidimensional proporciona un esquema claro para evaluar de forma diferenciada cada manifestación de la conducta autorregulada en el aula.

La caracterización de estas dimensiones en los estudiantes de educación básica Superior permite delimitar los niveles de desarrollo presentes en cada componente autorregulador. Al examinar analíticamente la planificación, la motivación, el control comportamental y la capacidad reflexiva desde el modelo sociocognitivo. La investigación descriptiva logra una radiografía precisa sobre el repertorio de estrategias que emplean los adolescentes en su rutina académica, este desglose por dimensiones resulta fundamental para identificar Cuáles son los

componentes más afianzados y cuáles requieren un fortalecimiento posterior a través de la labor orientada institucional (Panadero y Tapia, 2014).

2.2.1.3. Planificación académica

La planificación académica forma parte importante de las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje, al permitir que los estudiantes organicen sus actividades, se propongan metas y administren de la mejor manera su tiempo en los estudios. Panadero y Tapia (2014) basándose en el modelo cíclico de aprendizaje autorregulado de Zimmerman, resalta que la fase de planificación se refiere al momento en que el estudiante analiza las tareas escolares, valora sus capacidades para desarrollarlas, se propone metas y planifica buscando el éxito de estas. De la misma manera Torrano y González (2004) sostiene que en esta fase los educandos establecen metas, organizan su tiempo y muestran esfuerzo por cumplir con cada tarea.

Asimismo, Reyes-González et al. (2022) destacan que, dentro de la planificación académica inciden factores como la organización del tiempo, la asignación de recursos y el establecimiento de estrategias orientadas al cumplimiento de objetivos académicos. La escasez de planificación lleva a tener problemas al momento que los estudiantes deseen organizar las actividades escolares y afrontar las exigencias del contexto educativo, llegando a impactar su bienestar y desempeño; por lo tanto la planificación aporta de manera significativa a la organización, responsabilidad y cumplimiento de las actividades escolares permitiendo los estudiantes no acumular tareas y administrar su tiempo de una manera más favorable, logrando una mejor organización en las responsabilidades escolares.

En el ámbito de la educación básica Superior, la descripción de la planificación académica resulta relevante para conocer las prácticas organizativas del estudiantado frente a la diversidad de asignaturas y proyectos. La recolección de datos Descriptivos sobre el

establecimiento de horario de estudio, el uso de agendas y la anticipación a los exámenes permite caracterizar los hábitos de trabajo del grupo examinado. De esta manera, el análisis cuantitativo de esta dimensión aporta evidencia sobre la preparación y orden metodológico con el que los adolescentes asumen las demandas del calendario escolar (Reyes-González et al., 2022).

2.2.1.4. Automotivación

La teoría social cognitiva cumple un papel importante en la automotivación y en el proceso de autorregulación del aprendizaje. Bandura (Pool y Martínez, 2013) señala que las personas desarrollan creencias sobre sus propias capacidades a partir de sus experiencias y del entorno que las rodea, las cuales influyen en sus pensamientos, emociones y conductas. Las creencias de autoeficacia facilitan la regulación del comportamiento y ayudan a conservar la motivación frente a los desafíos que surgen en el contexto educativo. Por otra parte, Zimmerman (Panadero y Tapia, 2014) plantea que la motivación impulsa la constancia de los estudiantes ante las actividades académicas y fortalece aspectos como la autonomía, el sentido de responsabilidad y la confianza para afrontar con éxito las exigencias del aprendizaje.

A partir de estos aportes, se comprende que la automotivación constituye una dimensión fundamental dentro de la autorregulación del aprendizaje, debido a que permite que los estudiantes mantengan el interés, el esfuerzo y la constancia en el cumplimiento de sus responsabilidades académicas. Además, los estudiantes motivados participan activamente en su proceso de aprendizaje, establecen metas, aplican estrategias para mejorar su rendimiento y muestran mayor compromiso con su formación educativa (Chan y León, 2017).

Para la investigación en Educación Básica Superior, la medición descriptiva de la automotivación permite clasificar la intensidad del interés y el compromiso escolar manifestado por la población de estudio. La recolección de datos sobre la percepción del valor del estudio y

las metas personales aporta un panorama claro respecto a la predisposición actitudinal del grupo investigado. Al caracterizar esta variable cuantitativamente, se describe el estado afectivo-motivacional del estudiantado frente al trabajo escolar diario de forma neutra y sin presuponer relaciones de causa con otras variables del entorno. Esto contribuye a documentar el diagnóstico situacional de la institución en dicho aspecto, ofreciendo una radiografía concreta sobre la perseverancia de los alumnos frente a sus estudios (Chan y León, 2017).

2.2.1.5. Autocontrol

El autocontrol se entiende como la capacidad que tiene una persona para regular sus comportamientos, emociones e impulsos frente a diferentes situaciones de la vida cotidiana (Iñiguez, 2022); de forma complementaria Golemán (1995) sostiene que el autocontrol es una competencia relevante de la inteligencia emocional, considerando que permite gestionar las emociones y actuar de manera equilibrada en situaciones de presión o conflicto. Por otro lado, el autocontrol es necesario para la autorregulación del aprendizaje, al facilitar que el estudiante supervise sus acciones, mantenga la motivación y regule su conducta para lograr sus objetivos académicos (Zimmerman, 2002).

A partir de estos aportes, se comprende que el autocontrol constituye una habilidad esencial para el bienestar emocional y el aprendizaje autónomo. Su desarrollo favorece la disciplina, la perseverancia y la responsabilidad en las actividades escolares, permitiendo que los estudiantes regulen sus emociones y comportamientos frente a las exigencias del contexto educativo. Así mismo, el autocontrol facilita la resistencia hacia distractores externos e internos durante las horas de estudio, promoviendo una atención enfocada en la tarea asignada. Esta competencia contribuye a mantener una estabilidad conductual en el aula de clases.

En la población de educación básica superior, la caracterización descriptiva del autocontrol aporta datos sobre las conductas de autorregulación del comportamiento en los adolescentes. En esta etapa de desarrollo, donde suelen incrementarse los distractores sociales y tecnológicos, resulta pertinente describir cuantitativamente el nivel de control atencional e impulsivo que manifiestan los educandos durante la jornada escolar. La sistematización de estas respuestas permite conocer el grado de firmeza conductual del grupo investigado frente al cumplimiento de las normas y labores educativas; y la información recabada ofrece un marco descriptivo real sobre la convivencia y disciplina académica del aula (Iñiguez, 2022).

2.2.1.6. Autoevaluación

La autoevaluación es un proceso donde se establece metas, emplea estrategias y evalúa de manera continua estrategias de estudio y sus resultados, lo que permite a los estudiantes reconocer sus capacidades, detectar dificultades, mejorar sus formas de estudio y desarrollar más autonomía en su aprendizaje (Zimmerman, 2002). La autoevaluación sirve para fortalecer el desarrollo de la responsabilidad, la disciplina y la reflexión crítica, aspectos que son necesarios para lograr un aprendizaje significativo. El ejercicio metacognitivo impulsa la toma de conciencia sobre el propio progreso educativo.

Dentro de las fases del aprendizaje autorregulado, la autoevaluación se sitúa como el momento de autorreflexión posterior a la ejecución de la tarea (Zimmerman, 2002). En este punto, el estudiante compara el trabajo realizado con las metas iniciales o los criterios de evaluación establecidos por el docente. Esta comparación reflexiva facilita la identificación objetiva de aciertos y la rectificación de errores en futuras actividades escolares. Por ello, constituye una competencia indispensable para favorecer el aprendizaje autónomo y continuo en el ámbito institucional.

En el contexto de los estudiantes de educación básica Superior, la medición descriptiva de la autoevaluación permite identificar la frecuencia con la cual el alumnado revisa sus producciones académicas antes de ser entregadas. El estudio cuantitativo de esta dimensión aporta información valiosa sobre el nivel de hábitos reflexivos presentes en la población estudiada. describir la presencia de la autoevaluación brinda una aproximación clara sobre cómo los estudiantes valoran su esfuerzo y la calidad de sus tareas cotidianas. de esta forma el análisis describe el estado de estabilidad metacognitiva en el grupo seleccionado (Zimmerman, 2002).

2.2.1.7. Estrategias de autorregulación del aprendizaje

Las estrategias de autorregulación en el ámbito educativo permiten que los estudiantes desarrollen habilidades para controlar y mejorar su propio proceso de aprendizaje. Entre estas estrategias se destacan la planificación, organización del tiempo, establecimiento de metas, autocontrol, observación del desempeño y evaluación de avances, las cuales favorecen la toma de conciencia sobre el aprendizaje, la regulación emocional y la adaptación a las exigencias escolares (Mora et al, 2023). Dichos procedimientos constituyen herramientas metodológicas aplicadas por el estudiante para orientar sus esfuerzos de estudio.

Las estrategias de autorregulación dentro del contexto educativo juegan un papel importante; al desarrollarlas hacen que el estudiante sea más responsable de las acciones y actividades que se dispongan en la institución. Así mismo, el control de emociones y de la conducta ayuda a afrontar de mejor manera las exigencias, responsabilidades y actividades escolares. A través de ello, se refleja que estas estrategias no solo contribuyen a mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes, sino también a fortalecer su responsabilidad, disciplina y autonomía al alumnado brindándole procedimientos estructurados para la organización de sus tareas escolares (Mora et al., 2023).

En la investigación desarrollada en educación básica superior, la caracterización descriptiva de las estrategias de autorregulación ofrece un diagnóstico integral de las herramientas metodológicas empleadas por los adolescentes. Recabar información cuantitativa sobre el uso de esquemas, resúmenes, calendarios y monitoreo de la comprensión permite registrar las modalidades de trabajo más extendidas en la población, esta descripción objetiva expone los resultados con los que se desenvuelve el grupo estudiado, aportando datos reales para la comunidad educativa sin emitir juicios de causalidad y de impacto directo sobre otras variables (Mora et al., 2023).

2.2.1.8. Estrategias de autocontrol

El desarrollo del autocontrol en los estudiantes se orienta al fortalecimiento del manejo de emociones, conductas e impulsos para favorecer una mejor adaptación al contexto escolar, para ello Lemos (2015) menciona que para potenciar esta habilidad se pueden emplear diversas actividades como juegos tradicionales, ejercicios imaginativos y técnicas de relajación,; también añadieron estrategias como identificar pensamientos negativos, realizar pausas de reflexión, practicar la respiración consciente y emplear la distracción mental ayudan a mejorar la concentración, la reflexión y el manejo de las emociones y respondan de forma más adecuada ante diferentes situaciones.

A partir de estos aportes, se comprende que el autocontrol es una habilidad importante para fortalecer la concentración, disciplina y responsabilidad en las actividades académicas. Su desarrollo permite que los estudiantes regulen sus emociones y conductas, respondan de manera reflexiva ante situaciones difíciles y afronten de manera adecuada las situaciones de presión, frustración y las exigencias propias del entorno escolar. La implementación deliberada de estas

técnicas promueve el dominio de sí mismo y favorece la creación de ambientes propicios para la concentración y el trabajo sostenido.

Dentro de un enfoque cuantitativo y descriptivo para educación básica Superior, inventariar la presencia de estas estrategias de autocontrol permite describir las técnicas específicas a las que recurre el alumnado. determinar la frecuencia de uso de pausas reflexivas, focalización atencional o manejo del cansancio proporciona un diagnóstico detallado del repertorio práctico con el que cuentan los jóvenes. Este levantamiento de datos permite categorizar los recursos personales más comunes en el grupo, enriqueciendo el marco de análisis sobre la autorregulación desde una perspectiva estrictamente observacional y descriptiva (Lemos, 2015).

2.2.2. Estrés académico

2.2.2.1. Definición de estrés académico

Hans Selye, considerado el padre del estrés, explica que este constituye una respuesta del organismo ante situaciones que requieren adaptación para mantener el equilibrio. Desde esta perspectiva, el estrés académico se manifiesta cuando los estudiantes perciben que las exigencias del ámbito educativo, como las tareas, las evaluaciones y el tiempo disponible para cumplir con sus responsabilidades, sobrepasan los recursos que consideran tener para responder a ellas; estas falencias pueden desencadenar respuestas emocionales y psicológicas que pueden asociarse con el bienestar de los estudiantes (Valiente-Barroso et al., 2020). Además Fernández y Luévano (2018), destacan que la concentración, motivación y rendimiento puede guardar relación con el estrés académico: de la misma manera Barraza (2019) hace énfasis en que como los estudiantes perciben sus capacidades y recursos personales influye en la forma de enfrentar las exigencias académicas.

Para la presente investigación se considera principalmente el planteamiento de Barraza (2019) debido a que explica el estrés académico como la respuesta del estudiante ante las demandas escolares cuando percibe que sus recursos para afrontarlas son insuficientes. Esta perspectiva permitió comprender las características del estrés académico presentes en los estudiantes de Educación Básica Superior a través de la identificación de sus componentes fundamentales como son los estresores, síntomas y respuestas de afrontamiento. La aproximación de Barraza (2019) resulta idónea para realizar un análisis puramente descriptivo del fenómeno en el contexto escolar.

La delimitación teórica del estrés académico en el ámbito descriptivo permite categorizar las formas en que los jóvenes experimentan la presión escolar cotidiana. En el subnivel de educación básica superior, los cambios propios de la adolescencia coinciden con un incremento en las exigencias lectivas, por lo que contar con una definición clara ayuda a emitir la presencia e intensidad de este fenómeno en el alumnado. El estudio se limita a reportar la prevalencia y particularidades de estas respuestas en la población investigada, asegurando un marco de análisis riguroso y objetivo (Barraza, 2019).

2.2.2.2. Teoría del Estímulo o de los Eventos Vitales del estrés

Las vivencias al alterar el equilibrio emocional, físico y social del individuo se consideraron factores causantes de estrés, Holmes y Rahe (1967) en la Teoría del Estímulo o de los Eventos Vitales plantearon que el estrés se originó a partir de los cambios o acontecimientos significativos que una persona experimentó y que requirieron un proceso de adaptación; esta teoría desde el ámbito educativo establece que factores como: exigencias escolares, la presión por el rendimiento, las tareas, las evaluaciones y las situaciones personales pueden vincularse con la presencia de estrés académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

En este estudio, la Teoría del Estímulo o de los Eventos Vitales sirvió como base para analizar la manera en que los estudiantes de Educación Básica Superior perciben las demandas académicas y personales como situaciones que pueden generar estrés. Asimismo, facilitó la comprensión de los factores vinculados con las experiencias de estrés y su relación con el bienestar de los estudiantes dentro del contexto educativo (Holmes y Rahe, 1967). La perspectiva de considerar los deberes y pruebas como estímulos ambientales ayuda a estructurar el marco teórico desde el impacto cuantitativo de las demandas del medio escolar.

La aplicación de la teoría del estímulo en una investigación descriptiva permite inventariar los eventos o exigencias del calendario escolar reportados por el estudiantado. Al medir la presencia de estos estímulos externos a la educación básica Superior, la investigación caracteriza la intensidad de las demandas institucionales sin formular hipótesis correlacionales. Esta fundamentación teórica permite organizar los datos cuantitativos obtenidos a través de los instrumentos de medición, proporcionando un diagnóstico sistemático de las condiciones que configuran la rutina del grupo investigado (Holmes y Rahe, 1967).

2.2.2.3. Modelo transaccional del estrés y el afrontamiento

Las estrategias de afrontamiento fueron entendidas como las acciones, pensamientos y respuestas emocionales que las personas emplearon para enfrentar situaciones generadoras de tensión o malestar, con el propósito de reducir su impacto y favorecer la adaptación. De acuerdo con lo planteado por Lazarus y Folkman (1984) frente a las exigencias del contexto educativo, los estudiantes recurrieron a diferentes formas de afrontar las situaciones difíciles con el propósito de adaptarse a las evaluaciones, actividades y demás compromisos escolares, además de controlar sus reacciones emocionales. Estas acciones estuvieron dirigidas, por un lado, al resolver las dificultades mediante la organización de posibles alternativas, la preparación de un

plan o la búsqueda de ayuda cuando fue necesario y por otro lado controlar los sentimientos y emociones que surgían como consecuencia de las situaciones que les generaban estrés

Para la presente investigación se consideró que el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984) permitió comprender cómo los estudiantes afrontan las situaciones de estrés que pueden presentarse en el contexto educativo, sirviendo como base teórica para la descripción de esta variable. La división entre estrategias orientadas al problema y orientada a la emoción proporciona un marco analítico estructurado para categorizar la variabilidad de respuestas observadas en el aula de clases, de este modo la teoría transaccional fundamenta la observación de estos recursos personales empleados por el alumnado.

La utilización del modelo de Lazarus y Folkman (1984) en la educación básica superior facilita el registro cuantitativo del tipo de afrontamiento que predomina entre los adolescentes. Describir cuántos estudiantes recurren a la planificación de tareas o al apoyo de sus pares, frente a cuántos utilizan respuestas emocionales ante el estrés, enriquece la caracterización de la población estudiada. Esta recolección descriptiva aporta una visión completa y realista de la capacidad adaptativa de los jóvenes frente a las tareas de la institución educativa. En consecuencia, el marco transaccional ofrece una guía clara para clasificar empíricamente las respuestas cognitivas y conductuales que manifiestan los alumnos evaluados en la investigación (Lazarus y Folkman, 1984).

2.2.2.4. Factores académicos que actúan como estresores

Los estresores académicos se relacionan con las demandas y situaciones del contexto educativo que los estudiantes perciben como difíciles de afrontar, generando tensión cuando consideran que sus recursos personales son insuficientes. Barraza (2006) señala que entre estos factores se encuentran la sobrecarga de tareas, evaluaciones, presión por obtener buenos

resultados, falta de tiempo, exposiciones y dificultades en la convivencia escolar. En la misma línea, Palacio et al. (2018) detallan que el impacto de estas exigencias depende de la percepción del estudiante y de los recursos emocionales y personales que tienen para asumirlas.

Por medio de esta información, se logra entender que los estresores académicos se centra en la manera en que los estudiantes perciben y actúan ante las actividades escolares, un evento académico se convierte en estresor en el momento en que la persona evalúa que la exigencia de la materia supera su capacidad temporal o cognitiva para responder de forma satisfactoria (Palacio et al., 2018). Por ende, resulta importante identificar los factores académicos estresores presentes en los estudiantes de educación básica superior para conocer las fuentes específicas de tensión en el entorno escolar.

El levantamiento descriptivo de los estresores académicos en el subnivel de educación básica superior permite catalogar de forma jerárquica cuáles son las situaciones del aula que generan mayor percepción de exigencia. Al medir la intensidad reportada frente a los exámenes, tareas, exposiciones o plazos, la investigación elabora un mapa descriptivo del ambiente académico. Esta categorización sirve de insumo para que la institución identifique las cargas de calendario lectivo y conozca la realidad del grupo estudiado desde una perspectiva eminentemente cuantitativa (Palacio et al., 2018).

2.2.2.5. Manifestaciones físicas y emocionales del estrés académico

El estrés académico se manifiesta mediante respuestas físicas y emocionales que reflejan la reacción del estudiante frente a las exigencias escolares. En relación con las manifestaciones físicas, Barrio et al. (2006) indican que el estrés puede expresarse mediante tensión muscular, fatiga, molestias físicas, cambios en la frecuencia cardíaca y alteraciones respiratorias frente a situaciones exigentes. De igual manera, Maturana (2015) añade que en el ámbito educativo

pueden presentarse síntomas como dolores de cabeza, cansancio, problemas de sueño, malestares estomacales y palpitaciones ocasionando efectos en el bienestar estudiantil. Por otro lado, González et al. (2017) describen que la dificultad para manejar las emociones puede interferir en la manera en que se afronta las actividades académicas, mientras que Gaeta y Martín (2009) relacionan el estrés con aspectos como la motivación, la confianza y la adaptación escolar.

A partir de estos aportes se observa que las manifestaciones físicas y emocionales constituyen indicadores observables de la respuesta de los estudiantes ante las demandas del contexto educativo. La presencia de tensión corporal, malestar orgánico, inquietud afectiva o desánimo caracteriza el estado reactivo del organismo ante situaciones percibidas como exigentes (Barrio et al., 2006; Gaeta y Martín, 2009). El análisis de ambas dimensiones sintomáticas permite una comprensión integral de cómo el estrés se manifiesta a través de respuestas físicas y emocionales en el contexto educativo.

Para el estudio descriptivo en la educación básica superior, registrar las manifestaciones físicas y emocionales permite detallar la frecuencia de aparición de cada síntoma en los estudiantes evaluados. La utilización de instrumentos cuantitativos facilita clasificar los tipos de reacciones más habituales, identificando si predominan las respuestas somáticas o las emociones en el grupo. Esta caracterización clínica y descriptiva aporta evidencia empírica objetiva sobre las condiciones socio afectivas del estudiantado, ofreciendo un perfil sintomático verás sin asumir hipótesis de Causa y efecto (Barrio et al., 2006).

2.2.2.6. Estrés académico y rendimiento escolar

Gao (2023) señala que el estrés académico se caracteriza en los adolescentes por la presencia de inquietud en el aula y agotamiento emocional, aspectos que se observan en la percepción que tienen sobre sus propias capacidades para afrontar las exigencias escolares. Las

demandas requeridas por la institución y las situaciones propias del trabajo escolar forman parte de las experiencias reportadas por los estudiantes, relacionándose con sus vivencias afectivas y con los resultados observados en el aula de clases; la descripción de este panorama refleja la importancia de analizar estas variables de forma objetiva en el contexto educativo.

Por su parte, Grases y Rigo (2010) mencionan que las manifestaciones de tensión, la preocupación por las evaluaciones y el desempeño en la escuela se presentan de forma conjunta en la vida académica del estudiante, observándose que cuando existen dificultades para cumplir tareas o estudiar se reportan mayores niveles de inquietud y dispersión atencional. Así mismo, los autores destacan que la seguridad en uno mismo representa un elemento relevante para afrontar las exigencias escolares con mayor tranquilidad. Por lo tanto resulta de interés describir de qué forma se presentan estas manifestaciones en el espacio del aula para comprender la realidad del alumnado.

En el marco del trabajo descriptivo realizado con estudiantes de educación básica superior, la revisión de este apartado permite delimitar el perfil con el que los jóvenes responden al ritmo del trabajo escolar. Recabar datos sobre la percepción de las exigencias y el nivel de seguridad personal al estudiar ayuda a delinear las características del grupo sin realizar supuestos de causalidad. Esta información descriptiva contribuye a fundamentar el diagnóstico institucional con datos empíricos sobre las vivencias académicas en la población investigada.

2.2.2.7. Manifestaciones del estrés en el rendimiento y bienestar emocional

Ávalos (2024) señaló que el estrés académico afectó el rendimiento escolar y el bienestar emocional de los estudiantes, ya que niveles elevados de estrés dificultan la concentración, la comprensión y el recuerdo de la información, repercutiendo negativamente en el desempeño en tareas y evaluaciones. Asimismo, señaló que esta situación estuvo relacionada con la presencia

de ansiedad, preocupación, irritabilidad, agotamiento mental y falta de motivación, principalmente cuando los estudiantes no disponían de estrategias adecuadas para enfrentar las demandas académicas. De forma complementaria, Espinosa-Castro et al. (2020) mencionaron que el estrés académico puede afectar el proceso de aprendizaje al dificultar la planificación de tareas y el cumplimiento de responsabilidades escolares, además de generar alteraciones emocionales como ansiedad, preocupación y malestar.

Para la presente investigación se consideró importante describir cómo el estrés académico puede manifestarse en el rendimiento escolar y en el bienestar emocional de los estudiantes. Los aportes de Ávalos (2024) y Espinosa-Castro et al. (2020) permitieron comprender las consecuencias que este fenómeno puede generar en el contexto educativo. La descripción de estas expresiones ofrece un panorama amplio sobre la situación académica y personal del estudiante cuando afronta temporadas de alta exigencia de estudio.

En el análisis cuantitativo desarrollado con alumnos de educación básica Superior, este apartado permite clasificar y reportar la frecuencia de los indicadores de agotamiento y dificultades atencionales. La investigación descriptiva recopila los datos sobre las vivencias emocionales y el cumplimiento de tareas para plasmar el estado real de la población de la muestra seleccionada. Este registro aporta información relevante sobre las manifestaciones del estrés en la jornada de clases, manteniendo un enfoque neutral y enfocado exclusivamente en la observación y descripción de los hechos (Espinosa-Castro et al., 2020).

2.3. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS DESCRITOS	INSTRUMENTO
	“La autorregulación se refiere a los pensamientos, sentimientos y conductas autogeneradas que están orientadas al logro de metas” (Zimmerman, 2002, p. 65).	Planificación académica	Organización de tareas; distribución del tiempo; priorización de actividades; cumplimiento de horarios	1. ¿Organiza anticipadamente sus tareas escolares? 2. ¿Distribuye el tiempo para cumplir sus actividades académicas?	
Autorregulación del aprendizaje		Automotivación	Interés por aprender; iniciativa escolar; perseverancia; responsabilidad en el cumplimiento	3. ¿Establece horarios para realizar sus estudios y tareas? 4. ¿Prioriza los deberes académicos más importantes?	Cuestionario tipo Likert
		Autocontrol	Manejo de frustración; control de impulsos; reacción ante presión; estabilidad emocional	5. ¿Realiza sus tareas sin necesidad de que el docente se lo recuerde? 6. ¿Demuestra interés por aprender nuevos contenidos?	

Fuente: Revisión bibliográfica y adaptación de instrumentos relacionados con las variables de estudio.

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS DESCRITOS	INSTRUMENTO
Estrés académico	Barraza (2006) define el estrés académico como un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico que surge cuando el estudiante percibe las demandas del entorno escolar como superiores a sus recursos de afrontamiento.	Manifestaciones corporales, afectivas y de comportamiento.	Agotamiento físico, tensión, intranquilidad, cambios de humor, frustración y enfado.	7.¿El número de tareas escolares le hace sentir preocupado?	
				8.¿El trabajo escolar le genera una sensación de agotamiento físico ?	
		Factores académicos estresores	Sobrecarga de tareas; evaluaciones; presión docente; falta de tiempo; exigencias escolares	9. ¿Le cuesta enfocarse en las explicaciones del docente o en las tareas escolares ? 10.¿ Se siente nervioso antes de presentar exámenes o evaluaciones?	Cuestionario tipo Likert
		Incidencia en el rendimiento y bienestar emocional	Desmotivación; dificultad de concentración; bajo desempeño; frustración; tensión escolar.	11.¿Presenta dificultad para concentrarse durante las clases o al realizar tareas? 12.¿ Las actividades escolares afectan su estado de ánimo?	

Fuente: Revisión bibliográfica y adaptación de instrumentos relacionados con las variables de estudio.

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

En palabras de Hernández et al. (2004) el enfoque cuantitativo utilizaba la recolección y el análisis de datos para responder preguntas de investigación, basándose en la medición numérica, el conteo y el uso de procedimientos estadísticos para establecer patrones de comportamiento en una población. En este sentido, la presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo porque recopila información mediante un cuestionario con escala tipo Likert, obteniendo datos numéricos que permitieron medir y describir la autorregulación del aprendizaje y el estrés académico en la población estudiantil del subnivel de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa "Eloy Velásquez Cevallos".

3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación fue de tipo exploratoria- descriptiva. Exploratoria porque permitió un primer acercamiento a la autorregulación del aprendizaje y al estrés académico en el estudiantado del subnivel de Educación Básica Superior de la presente Unidad Educativa "Eloy Velásquez Cevallos". Según Hernández et al. (2004) los estudios exploratorios han permitido examinar fenómenos poco estudiados, familiarizarse con ellos y obtener información inicial para su comprensión.

Asimismo, fue descriptiva porque permitió identificar y describir las manifestaciones del estrés académico y los niveles de autorregulación del aprendizaje. De acuerdo con Hernández et al. (2004) estos estudios han buscado recolectar datos sobre las variables para describir sus características y la forma en que se presentan, sin establecer relaciones entre ellas. Además, fue bibliográfica porque se revisó información de artículos científicos y publicaciones científicas

relacionadas con las variables de estudio y de campo porque los datos fueron recopilados directamente de los estudiantes mediante la aplicación de un cuestionario en su contexto educativo natural.

3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente proyecto se fundamentó en un diseño de investigación no experimental de tipo transversal, en el cual las variables de estudio no se manipularon y la información se recolectó en un solo momento temporal. Esto permitió observar cómo se presentaron las variables en el entorno educativo habitual y obtener una descripción definida de las mismas sin necesidad de estudiarlas a lo largo del tiempo. Por su parte, Rodríguez y Mendivelso (2018) señalaron a la investigación transversal como un estudio basado en la observación individual con fines descriptivos y analíticos, donde se realiza una sola medición por individuo; de presentarse más mediciones, el estudio pasaría a ser longitudinal (p. 142).

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.4.1. Población

La población de estudio estuvo conformada por el conjunto de estudiantes que participaron en la investigación y que pertenecían al subnivel de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa “Eloy Velásquez Cevallos”. Arias-Gómez et al. (2016) señalan que la población está conformada por el conjunto de casos que cumplen con los criterios establecidos para una investigación y que, además, son accesibles para su estudio. En esta investigación, la población estuvo integrada por 39 estudiantes de octavo, noveno y décimo año de Educación Básica Superior, conformando un universo finito. Dado que el número de participantes fue reducido, se trabajó con la totalidad de los estudiantes.

Población estudiantil de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa “Eloy Velásquez Cevallos”.

Población	Año básico	Número de participantes
Estudiantes	8vo grado	11
Estudiantes	9no grado	09
Estudiantes	10mo grado	19
Estudiantes	Nivel superior	39

Fuente: Estudiantes de básica superior de la “Unidad Educativa Eloy Velásquez Cevallos”

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

3.4.2. Muestra

La muestra corresponde a un grupo seleccionado de una población de estudio para obtener información sobre las características del fenómeno investigado. Arias (2012) indica que cuando el número de integrantes de una población es reducido y existe la posibilidad de acceder a todos ellos, la aplicación de un censo o muestra censal constituye una alternativa adecuada, ya que permite incorporar a la totalidad de los participantes en el estudio. Bajo este criterio la presente investigación incluyó a los 39 estudiantes ($N = 39$) que conformaban la población, lo que facilitó reunir información completa acerca de la autorregulación del aprendizaje y el estrés académico. Por ello, no fue necesario extraer únicamente una parte del grupo, puesto que todos los estudiantes participaron en el proceso de recolección de datos.

3.5. PROCEDIMIENTO

3.5.1. Técnicas de recolección de información

Se empleó la técnica de la encuesta, que permitió obtener información directa de los estudiantes sobre la autorregulación del aprendizaje y estrés académico. Esta técnica facilitó la recopilación de información mediante un cuestionario estructurado aplicado de manera

organizada y anónima, permitiendo conocer las características de las variables estudiadas (UNEMI Online, 2019).

3.5.2. Instrumento(s)

Los datos del estudio fueron obtenidos a través de un cuestionario estructurado aplicado a los estudiantes. con escala tipo Likert, compuesto por ítems relacionados con las variables de estudio. Este instrumento permitió obtener información cuantificable mediante respuestas organizadas en categorías de valoración: Siempre (5), Casi siempre (4), A veces (3), Casi nunca (2) y Nunca (1). El cuestionario fue diseñado con preguntas claras y ordenadas, orientadas a identificar las características de la autorregulación del aprendizaje y las manifestaciones del estrés académico en los estudiantes de Educación Básica Superior.

3.5.3. Técnicas de interpretación de la información

La información obtenida pasó por un proceso de organización y análisis utilizando la organización y tabulación de los datos obtenidos a través del cuestionario. Para ello, se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), el cual permitió procesar la información y obtener tablas de frecuencias y porcentajes para facilitar la interpretación de los resultados. Según Hernández Sampieri et al. (2004) los análisis estadísticos pueden realizarse mediante paquetes estadísticos, los cuales permiten procesar los datos y obtener los resultados para su posterior interpretación. Finalmente, se realizó un análisis descriptivo de la información para identificar las características de la autorregulación del aprendizaje y del estrés académico en los estudiantes.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. ENCUESTA REALIZADA A ESTUDIANTES DE BÁSICA SUPERIOR

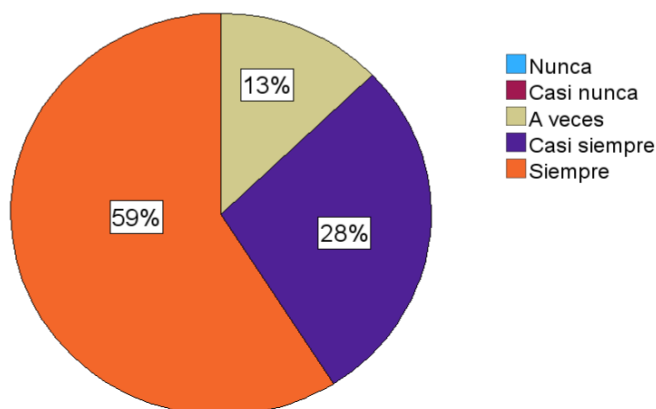
Tabla 1. *¿Organiza anticipadamente sus tareas escolares?*

Escala	Recuento	% de N columnas
Nunca	0	0%
Casi nunca	0	0%
A veces	5	13%
Casi siempre	11	28%
Siempre	23	59%
Total	39	100%

Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Gráfico 1. *¿Organiza anticipadamente sus tareas escolares?*



Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Análisis: La mayoría con un 59% respondió que siempre lo hace y un 28% dijo que casi siempre lo hace. Un 13% indicó que lo hace a veces, mientras que nadie eligió ``Nunca`` ni

``Casi nunca``. Esto demuestra que casi todos los estudiantes con un 87% tienen el buen hábito de planificar sus actividades escolares antes de realizarlas y administran bien su tiempo.

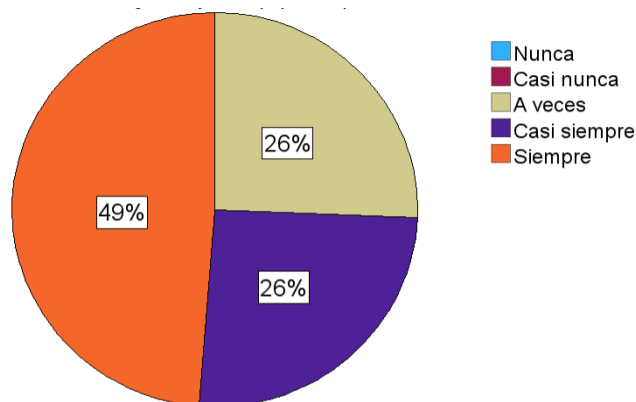
Tabla 2. *¿Distribuye el tiempo para cumplir sus actividades académicas?*

Escala	Recuento	% de N columnas
Nunca	0	0%
Casi nunca	0	0%
A veces	12	31%
Casi siempre	8	21%
Siempre	19	49%
Total	39	100%

Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Gráfico 2. *¿Distribuye el tiempo para cumplir sus actividades académicas?*



Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Análisis: Se analizó si los alumnos reparten bien su tiempo para cumplir con las tareas escolares. Cerca de la mitad con un 49% afirmó que siempre distribuye su tiempo, tenemos el 31% de estudiantes que indicaron que lo hacen a veces, mientras que el 21% señaló que casi siempre. Ningún alumno eligió las opciones de ``Nunca`` o ``Casi nunca``. Se ve que la mayoría

de los encuestados demuestra una buena gestión de sus horarios, aunque existe un 31% que es un número significativo, el cual lo hace ocasionalmente.

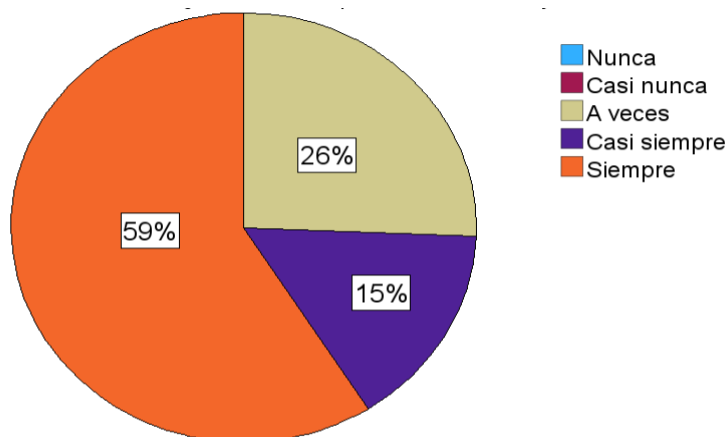
Tabla 3. *¿Establece horarios para realizar sus estudios y tareas?*

Escala	Recuento	% de N columnas
Nunca	0	0%
Casi nunca	0	0%
A veces	10	26%
Casi siempre	6	15%
Siempre	23	59%
Total	39	100%

Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Gráfico 3: *¿Establece horarios para realizar sus estudios y tareas?*



Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Análisis: Se observa que ningún estudiante eligió las opciones (Nunca o Casi nunca), por el contrario, la mayoría con un 59% afirmó que siempre establece horarios, seguido por un 26% que lo hace A veces, y un 15% que indicó hacerlo casi siempre. Al descartarse por

completo las opciones de falta de horario, se evidencia que todos los encuestados tienen la costumbre de dejar un tiempo para sus responsabilidades académicas.

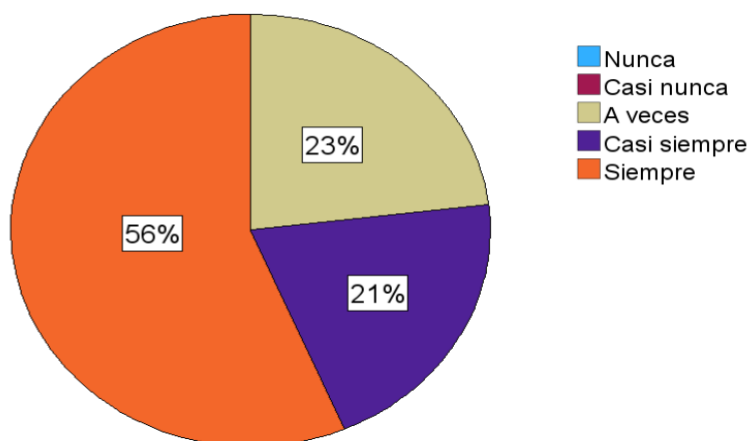
Tabla 4. *¿Prioriza los deberes académicos más importantes?*

Escala	Recuento	% de N columnas
Nunca	0	0%
Casi nunca	0	0%
A veces	9	23%
Casi siempre	8	21%
Siempre	22	56%
Total	39	100%

Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Gráfico 4: *¿Prioriza los deberes académicos más importantes?*



Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Análisis: Según las respuestas dadas, no existe porcentajes en (Nunca y Casi nunca), pero si más de la mitad de la población con un 56% respondió que siempre prioriza sus tareas, un 23% señaló que lo hace a veces y el 21% que lo hace casi siempre. Al no registrarse

respuestas negativas, demuestra que todos los participantes reconocen cuáles son sus tareas más relevantes y se enfocan en resolverlas primero.

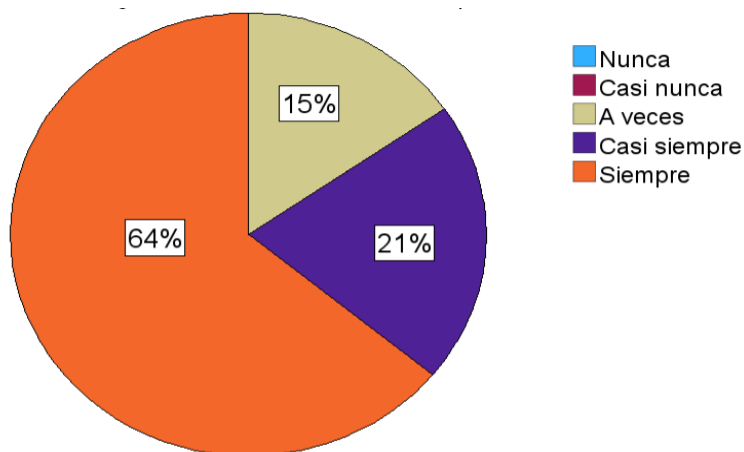
Tabla 5. *¿Realiza sus tareas sin necesidad de que el docente se lo recuerde?*

Escala	Recuento	% de N columnas
Nunca	0	0%
Casi nunca	0	0%
A veces	6	15%
Casi siempre	8	21%
Siempre	25	64%
Total	39	100%

Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Gráfico 5: *¿Realiza sus tareas sin necesidad de que el docente se lo recuerde?*



Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Análisis: En primer lugar, se observa que ningún estudiante eligió las opciones "Nunca" o "Casi nunca". Por el contrario, la mayoría afirmó que Siempre hace sus tareas de forma autónoma, un 21% indicó que Casi siempre, y un 15% señaló que lo hace A veces. Al no

encontrarse respuestas negativas se sabe que todos los jóvenes muestran iniciativa y autonomía para cumplir con sus deberes escolares sin depender de recordatorios del docente.

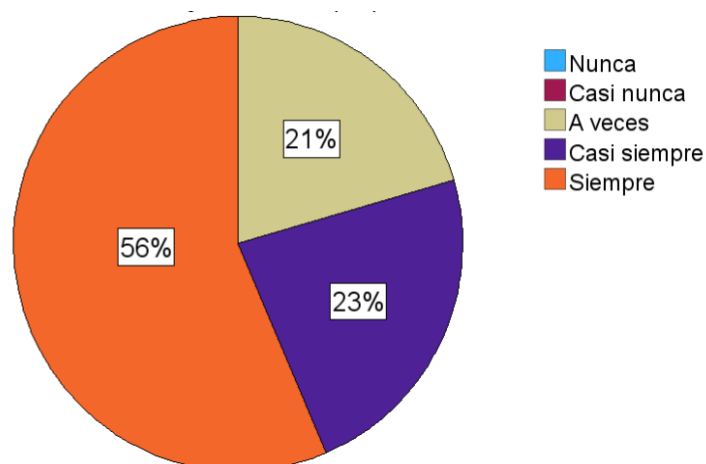
Tabla 6. *¿Demuestra interés por aprender nuevos contenidos?*

Escala	Recuento	% de N columnas
Nunca	0	0%
Casi nunca	0	0%
A veces	8	21%
Casi siempre	9	23%
Siempre	22	56%
Total	39	100%

Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Gráfico 6: *¿Demuestra interés por aprender nuevos contenidos?*



Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Análisis: Un 56% respondió que siempre muestran interés por aprender nuevos contenidos, el 23% señaló que lo hace casi siempre y un 21% lo hace a veces. En la tabla no se

observó respuestas en (Nunca y Casi nunca) lo que se demuestra la clara disposición e interés por parte de los encuestados para adquirir nuevos conocimientos en su proceso de aprendizaje

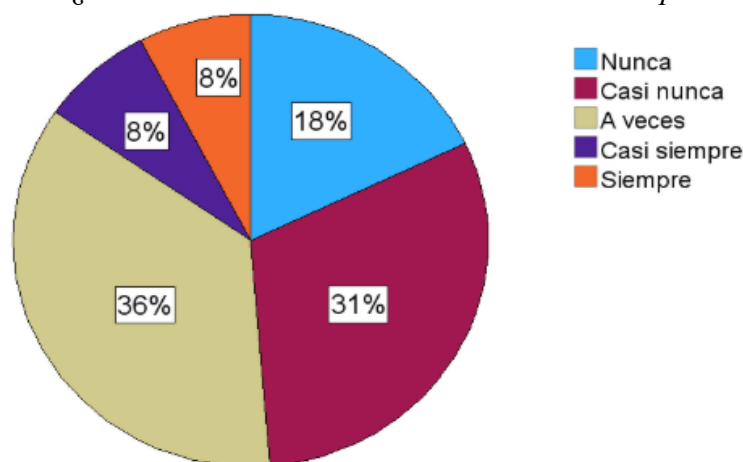
Tabla 7. *¿El número de tareas escolares le hace sentir preocupado?*

Escala	Recuento	% de N columnas
Nunca	7	18%
Casi nunca	12	31%
A veces	14	36%
Casi siempre	3	8%
Siempre	3	8%
Total	39	100%

Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Gráfico 7: *¿El número de tareas escolares le hace sentir preocupado?*



Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Análisis: En esta pregunta los estudiantes han dado respuesta mayoritaria a la opción A veces con un 36%, seguida por un 31% que dio respuesta a la opción Casi nunca y un 18% dijo no sentirlo nunca, por último las opciones de Casi siempre y Siempre dieron un 8% como

respuesta, por lo que se deduce que la mayoría de los encuestados experimentan preocupación por la carga de tareas de forma ocasional o muy baja.

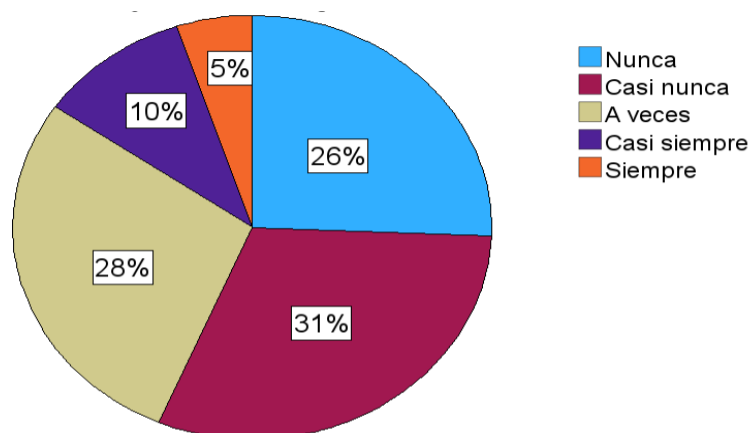
Tabla 8. *¿El trabajo escolar le genera una sensación de agotamiento físico ?*

Escala	Recuento	% de N columnas
Nunca	10	26%
Casi nunca	12	31%
A veces	11	28%
Casi siempre	4	10%
Siempre	2	5%
Total	39	100%

Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Gráfico 8: *¿El trabajo escolar le genera una sensación de agotamiento físico ?*



Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Análisis: Se evaluó si los jóvenes muestran cansancio o agotamiento debido a las actividades escolares. La respuesta con mayor porcentaje fue Casi nunca con un 31%, seguida de cerca por la opción A veces con un 28%. En contraste los porcentajes más bajos corresponden a

Casi siempre con un 10% y Siempre con un 5%. La gran mayoría de los encuestados registra niveles muy bajos o nulos de cansancio académico, siendo un grupo muy reducido de un 15% el que experimenta agotamiento de manera frecuente.

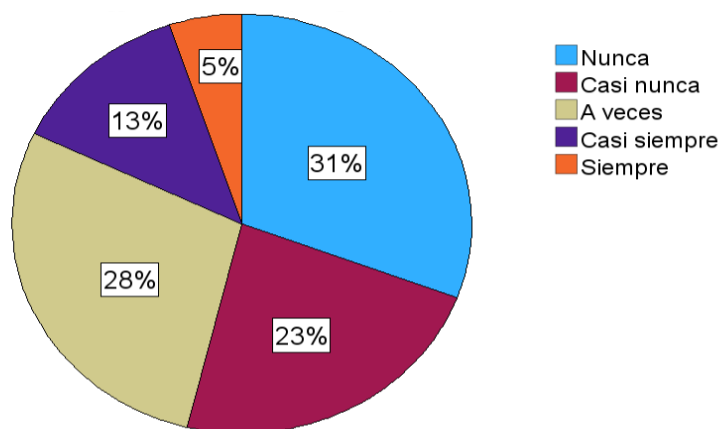
Tabla 9. *¿Considera que el tiempo asignado para realizar las tareas es insuficiente?*

Escala	Recuento	% de N columnas
Nunca	12	31%
Casi nunca	9	23%
A veces	11	28%
Casi siempre	5	13%
Siempre	2	5%
Total	39	100%

Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Gráfico 9: *¿Considera que el tiempo asignado para realizar las tareas es insuficiente?*



Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Análisis: En cuanto al tiempo asignado para realizar las tareas, el 31% de los estudiantes indicaron que nunca considera que sea insuficiente, el 28% que esta situación se presenta algunas

veces, el 23% que casi nunca presenta esta dificultad y con menor representación el 13% respondió que casi siempre siente falta de tiempo, mientras que el 5% afirmó que siempre tiene este inconveniente; a partir de los datos recolectados, se obtuvo que gran parte de la población cuenta con suficiente tiempo para realizar las tareas, pese a que una minoría sí reflejó tener dificultades para organizar su tiempo.

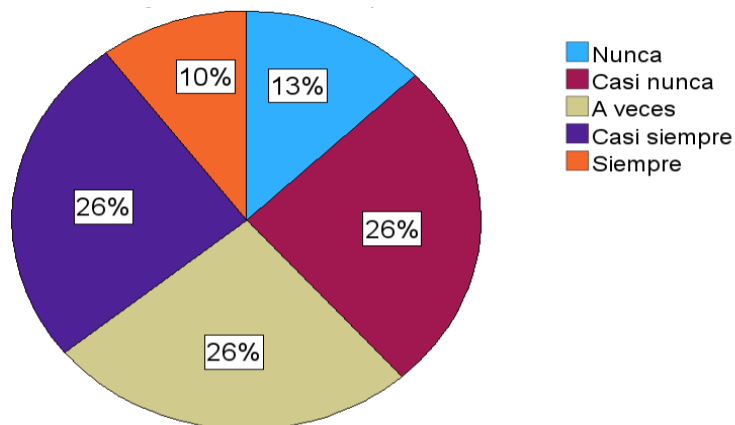
Tabla 10. *¿Se siente nervioso(a) antes de presentar exámenes o evaluaciones?*

Escala	Recuento	% de N columnas
Nunca	5	13%
Casi nunca	10	26%
A veces	10	26%
Casi siempre	10	26%
Siempre	4	10%
Total	39	100%

Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Gráfico 10: *¿Se siente nervioso(a) antes de presentar exámenes o evaluaciones?*



Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Análisis: Se observa una distribución equitativa en tres categorías principales (Casi nunca, A veces y Casi siempre), registrando cada una un 26%. Por otra parte la opción Nunca obtuvo como respuesta un 13% y la opción Siempre un 10%. Las respuestas reflejan que la experiencia de nerviosismo ante las evaluaciones varía de forma moderada en la población, concentrando la mayoría de los estudiantes entre niveles ocasionales y moderados de ansiedad evaluativa.

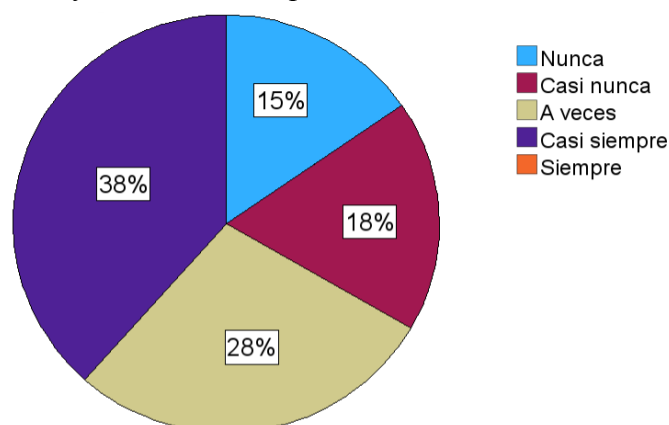
Tabla 11. *¿Le cuesta enfocarse en las explicaciones del docente o en las tareas escolares ?*

Escala	Recuento	% de N columnas
Nunca	6	15%
Casi nunca	7	18%
A veces	11	28%
Casi siempre	15	38%
Siempre	0	0%
Total	39	100%

Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Gráfico 11: *¿Le cuesta enfocarse en las explicaciones del docente o en las tareas escolares ?*



Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Análisis: Se preguntó si los estudiantes tienen problemas para concentrarse en clase o al hacer sus deberes. Para empezar, nadie respondió Siempre, la mayoría eligió la opción Casi siempre con un 38% , también optaron por señalar Casi nunca con un 18% y finalmente Nunca con un 15%. Aunque ningún estudiante se distrae todo el tiempo, un grupo alto del 38% siente que le cuesta concentrarse bastante seguido cuando estudia.

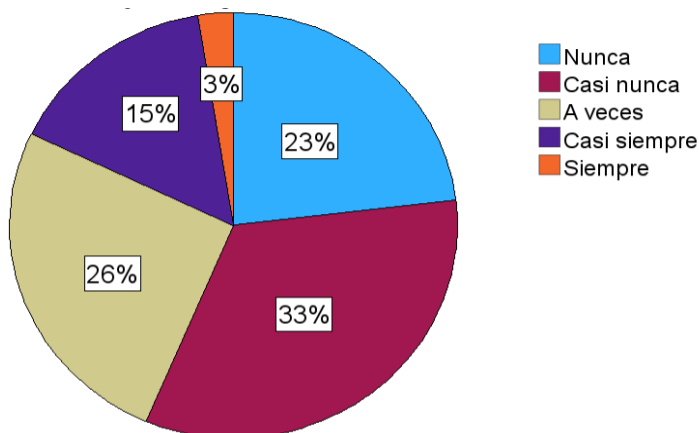
Tabla 12. *¿Las actividades escolares afectan su estado de ánimo?*

Escala	Recuento	% de N columnas
Nunca	9	23%
Casi nunca	13	33%
A veces	10	26%
Casi siempre	6	15%
Siempre	1	3%
Total	39	100%

Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Gráfico 12. *¿Las actividades escolares afectan su estado de ánimo?*



Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

Análisis: Se investigó si las actividades escolares afectan el estado de ánimo de los estudiantes. la respuesta más frecuente fue casi nunca con un 33%, seguida por a veces con un 26% y nunca con un 23%. Por el contrario, un porcentaje menor de estudiantes contestó casi siempre y solo un 3% indicó que siempre le afectan. la mayoría de los alumnos siente que las tareas y actividades escolares casi no influyen en su estado de ánimo, mientras que solo un grupo muy pequeño percibe una afectación constante.

4.2. TABLA GENERAL DE RESULTADOS

Preguntas	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
¿Organiza anticipadamente sus tareas escolares?	0%	0%	13%	28%	59%	100%
¿Distribuye el tiempo para cumplir sus actividades académicas?	0%	0%	31%	21%	49%	100%
¿Establece horarios para realizar sus estudios y tareas?	0%	0%	26%	15%	59%	100%
¿Prioriza los deberes académicos más importantes?	0%	0%	23%	21%	56%	100%
¿Realiza sus tareas sin necesidad de que el docente se lo recuerde?	0%	0%	15%	21%	64%	100%
¿Demuestra interés por aprender nuevos contenidos?	0%	0%	21%	23%	56%	100%
¿El número de tareas escolares le hace sentir preocupado?	18%	31%	36%	8%	8%	100%
¿El trabajo escolar le genera una sensación de agotamiento físico?	26%	31%	28%	10%	5%	100%
¿Considera que el tiempo asignado para realizar las tareas es insuficiente?	31%	23%	28%	13%	5%	100%
¿Se siente nervioso(a) antes de presentar exámenes o evaluaciones?	13%	26%	26%	26%	10%	100%
¿Le cuesta enfocarse en las explicaciones del docente o en las tareas escolares?	15%	18%	28%	38%	0%	100%
¿Las actividades escolares afectan su estado de ánimo?	23%	33%	26%	15%	3%	100%

Fuente: Estudiantes de básica superior

Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)

4.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes presentaron un nivel alto de autorregulación del aprendizaje, debido a que la mayoría manifestó realizar acciones relacionadas con la organización de tareas, distribución del tiempo, establecimiento de horarios de estudio, cumplimiento de responsabilidades e interés por aprender. Lo que se visualizó es que los alumnos tenían hábitos que les sirven a la hora de aprender, esto coincidió con lo que dice Zimmerman (2002) que aprender de forma organizada uno mismo debe conocer y planificar lo que va a hacer, ir revisando su progreso y autoevaluarse. Según esto quien ordena sus cosas y se organiza bien con el tiempo aprende a ser más independiente y se hace cargo de sus tareas; por su parte, Panadero y Alonso-Tapia añadieron que de esta manera uno tiene más control sobre cómo y qué está aprendiendo.

Lo que se evidenció es que los estudiantes del subnivel superior son organizados y responsables con sus tareas, es decir tienen capacidad para gestionar su propio aprendizaje. Esto resulta favorable para la institución porque permite continuar promoviendo acciones que fortalezcan su autonomía y les ayuden a desarrollar de mejor manera sus actividades académicas. Sin embargo, estos resultados no coincidieron con lo señalado en investigaciones anteriores, como las de Ardila y Macías (2022), Puya et al. (2021), Mestas et al. (2024) y Clemente Soriano (2022), quienes encontraron que los estudiantes presentaban dificultades para organizar sus tareas y seleccionar estrategias adecuadas para aprender. No obstante, todos coincidieron en que una mejor organización favorece el cumplimiento de las responsabilidades escolares.

Estas diferencias podrían atribuirse a aspectos relacionados con las características de cada grupo, el nivel educativo en el que se encontraban los estudiantes y las acciones implementadas

por cada institución para favorecer su autonomía. En cuanto al estrés académico, lo que se pudo observar es que a la mayoría no le afectó de manera significativa la carga de trabajo; presentaron poca preocupación por las tareas, menor nerviosismo y tensión ante los exámenes, así como bajos niveles de agotamiento y cansancio. Además, presentaron menos dificultades para concentrarse y las actividades académicas tuvieron poca influencia en su estado de ánimo. Esto permite señalar que, en general, el estrés académico no se manifestó de forma frecuente en el grupo estudiado, aunque algunos estudiantes sí lo experimentaron ocasionalmente.

Resulta favorable que el estrés académico no se presente de manera constante en este grupo; sin embargo, no debe descuidarse esta situación porque aunque las manifestaciones se presentaron con poca frecuencia, es necesario mantener la atención y brindar apoyo a quienes lo requieran. Estos resultados pueden interpretarse desde los planteamientos de Barraza (2019), quien señaló que el estrés académico aparece cuando el estudiante percibe que las demandas escolares superan los recursos disponibles para afrontarlas. Asimismo, se relacionan con Lazarus y Folkman, quienes mencionaron que la respuesta de estrés depende de la valoración que realiza la persona sobre la situación y de sus capacidades para afrontarla.

Los resultados obtenidos en este estudio no coincidieron con los encontrados por Quispe (2022), Ocampo y Ocampo (2023), Benavides y Villegas (2024) y Díaz-Parra et al. (2025), quienes identificaron niveles moderados y altos de estrés académico en las poblaciones estudiadas, esta diferencia podría explicarse por las características particulares de los estudiantes o el contexto en el que se desarrolló cada investigación; en este sentido, los resultados obtenidos permitieron establecer que la mayoría de los estudiantes presentó un nivel bajo de estrés académico.

Esto evidencia que los estudiantes cuentan con recursos personales y apoyo institucional para afrontar adecuadamente las demandas académicas. Aun así, resulta necesario continuar fortaleciendo el manejo de las emociones, debido a que algunos estudiantes todavía presentan dificultades al enfrentar determinadas tareas o cumplir con sus responsabilidades. La autorregulación no implica únicamente organizar las actividades, sino también aprender a manejar los nervios y la frustración. Al fortalecer estos aspectos, los estudiantes no solo podrán cumplir de mejor manera sus responsabilidades, sino que también podrán sentirse más tranquilos y seguros durante su proceso de aprendizaje. Estos resultados guardan relación con los planteamientos de Zimmerman, quien mencionó que la capacidad para dirigir y controlar el propio proceso educativo favorece el desarrollo y fortalecimiento de los estudiantes.

Los planteamientos de Barraza, Lazarus y Folkman permitieron comprender que la manera en que los estudiantes gestionan sus responsabilidades académicas está relacionada con sus recursos personales y con la forma en que valoran las situaciones que enfrentan. Con la información recopilada se pudieron identificar las características de la realidad que experimentan los estudiantes del subnivel de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa Eloy Velásquez Cevallos. Estos resultados constituyen un punto de partida para implementar estrategias orientadas a fortalecer la autonomía, mejorar la organización del aprendizaje y favorecer un mayor manejo de las demandas académicas en el entorno escolar. Asimismo, se debe considerar que los resultados fueron obtenidos mediante un cuestionario de percepción, por lo que las respuestas dependieron de la sinceridad de los estudiantes al momento de participar. Finalmente, se destaca que el estudio se desarrolló en una sola institución educativa y con una población específica, lo que limita la posibilidad de generalizar o comparar los resultados con otras instituciones.

CAPÍTULO V

4.4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

En relación con la identificación de las manifestaciones y los factores estresores del estrés académico, se concluye que las principales expresiones identificadas corresponden a dificultades para enfocarse en las explicaciones del docente o en las tareas escolares y al nerviosismo antes de presentar exámenes o evaluaciones. Estas manifestaciones evidencian que determinadas situaciones de exigencia académica pueden generar respuestas de tensión en los estudiantes. Por otra parte, la preocupación por el número de tareas escolares, el agotamiento físico y la afectación del estado de ánimo presentan una menor frecuencia. De igual manera, la percepción de insuficiencia del tiempo para realizar las actividades escolares no constituye una manifestación predominante. En consecuencia, el estrés académico se expresa principalmente mediante respuestas cognitivas y afectivas asociadas con situaciones específicas del proceso educativo.

Respecto a los factores estresores, se concluye que la cantidad de tareas escolares y el tiempo asignado para su realización no representan los factores de mayor presencia en los estudiantes investigados. La preocupación relacionada con las tareas se manifiesta principalmente de forma ocasional, mientras que la percepción de disponer de un tiempo insuficiente presenta menor frecuencia. En este sentido, las principales situaciones asociadas con el estrés académico se relacionan con momentos concretos de exigencia, especialmente los periodos de evaluación y las actividades que requieren concentración. Por tanto, se cumple el objetivo de identificar las principales manifestaciones y factores estresores del estrés académico,

permitiendo reconocer que estos se presentan de manera diferenciada dentro de la población estudiada.

La caracterización del nivel de autorregulación del aprendizaje, se concluye que los estudiantes presentan un nivel alto, evidenciado en prácticas favorables relacionadas con la planificación, organización y gestión de sus actividades académicas. En la dimensión cognitiva y metacognitiva destacan la organización anticipada de las tareas, la distribución del tiempo, el establecimiento de horarios de estudio y la priorización de los deberes académicos. Estas prácticas reflejan la capacidad de los estudiantes para estructurar sus actividades y establecer un orden para su cumplimiento. Asimismo, los resultados muestran una tendencia favorable hacia la gestión autónoma de las responsabilidades escolares. Por consiguiente, la planificación y organización constituyen características importantes de la autorregulación presente en el grupo investigado.

En las dimensiones conductual, emocional y motivacional también se identifican características favorables. Los estudiantes muestran autonomía para realizar sus tareas sin necesidad de recordatorios docentes e interés por aprender nuevos contenidos. Estos resultados evidencian comportamientos asociados con la responsabilidad, independencia y disposición hacia el aprendizaje. En conjunto, las dimensiones evaluadas permiten establecer que los estudiantes cuentan con prácticas frecuentes de autorregulación que favorecen la gestión de sus actividades académicas. Por tanto, se cumple el objetivo de caracterizar el nivel de autorregulación del aprendizaje, identificándose fortalezas relacionadas con la organización, planificación, autonomía e interés por el aprendizaje dentro de la población estudiada.

Con la descripción del nivel de estrés académico, se concluye que los estudiantes presentan un nivel bajo de estrés académico. Los resultados muestran que las diferentes manifestaciones evaluadas presentan una frecuencia variable y que no todas se manifiestan con la misma intensidad dentro del grupo investigado. Entre las expresiones de mayor relevancia se encuentran el nerviosismo ante los exámenes o evaluaciones y las dificultades para enfocarse en las explicaciones del docente o en las tareas escolares. Estas manifestaciones permiten reconocer que determinadas situaciones de exigencia académica generan mayor tensión en una parte de los estudiantes. Sin embargo, no constituyen una respuesta generalizada en todos los aspectos evaluados.

En contraste, las manifestaciones relacionadas con la preocupación por el número de tareas, el agotamiento físico, la percepción de insuficiencia del tiempo y la afectación del estado de ánimo presentan menor frecuencia en las categorías superiores. Esto permite establecer que las demandas escolares no representan una fuente permanente de tensión para la población estudiada. En consecuencia, el estrés académico identificado se caracteriza por manifestaciones principalmente situacionales, relacionadas con determinados momentos del proceso educativo. Por tanto, se cumple el objetivo de describir el nivel de estrés académico, estableciéndose un nivel bajo y reconociéndose como principales expresiones el nerviosismo ante evaluaciones y las dificultades de concentración.

En cumplimiento del objetivo general, se concluye que los estudiantes del subnivel de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa “Eloy Velásquez Cevallos”, durante el período académico 2026-2027, presentan un nivel alto de autorregulación del aprendizaje y un nivel bajo de estrés académico. La autorregulación se caracteriza por prácticas relacionadas con la planificación, organización, distribución del tiempo, priorización de actividades, autonomía e

interés por aprender. Estas características se manifiestan en las dimensiones cognitiva y metacognitiva, emocional y motivacional, y conductual. En este sentido, los estudiantes evidencian recursos favorables para gestionar sus responsabilidades académicas. Por otra parte, el estrés académico presenta manifestaciones diferenciadas según los aspectos evaluados.

Las principales manifestaciones de estrés corresponden al nerviosismo ante los exámenes o evaluaciones y a las dificultades para mantener la concentración durante las actividades escolares. En contraste, la preocupación por el número de tareas, el agotamiento físico, la insuficiencia del tiempo y la afectación del estado de ánimo presentan menor frecuencia. De esta manera, el análisis de las dimensiones, niveles, manifestaciones y factores estresores permitió establecer un diagnóstico de la autorregulación del aprendizaje y del estrés académico en los estudiantes investigados. El diagnóstico evidencia una condición favorable en la autorregulación y un nivel bajo de estrés académico. Por tanto, se da cumplimiento al objetivo general y se caracteriza integralmente la situación de ambas variables en el contexto educativo estudiado.

Recomendaciones

Se recomienda a la unidad educativa Eloy Velázquez Ceballos fortalecer las acciones de acompañamiento académico y emocional dirigidas a los estudiantes del subnivel de educación básica Superior, considerando que los resultados evidenciaron un nivel alto de autorregulación del aprendizaje y un nivel bajo de estrés académico, pero también la presencia de determinadas manifestaciones relacionadas con la concentración y el nerviosismo ante evaluaciones. Para ello se pueden desarrollar espacios de orientación que permitan mantener y fortalecer los hábitos de organización, planificación y autonomía que presentan los estudiantes, procurando que estas habilidades se consoliden durante su proceso formativo. Así mismo se recomienda mantener acciones preventivas que contribuyan al bienestar emocional y académico de los estudiantes.

Al departamento de consejería estudiantil (DECE) en coordinación con los docentes, desarrollar actividades preventivas orientadas al reconocimiento y manejo adecuado de las respuestas de tensión que pueden presentarse ante situaciones académicas específicas, especialmente durante los periodos de evaluación. Estas actividades pueden incluir estrategias de respiración y relajación, reconocimiento de emociones, manejo de pensamientos asociados a las evaluaciones y pautas para afrontar situaciones de presión académica, el propósito es proporcionar a los estudiantes herramientas que les permitan responder de manera adecuada ante momentos de nerviosismo o inquietud evitando que estas situaciones aumenten y puedan inferir en su bienestar o desempeño escolar.

Se recomienda a los docentes fortalecer prácticas relacionadas con la autorregulación del aprendizaje mediante actividades que promuevan la planificación, organización y autonomía de los estudiantes. Para ello pueden incorporarse estrategias como la elaboración de cronogramas de estudio, organización anti, establecimiento de metas académicas, priorización de actividades y espacios breves de autoevaluación sobre el cumplimiento de los objetivos propuestos. Estas acciones permitirán consolidar las capacidades de autorregulación identificadas en los estudiantes y favorecen el desarrollo progresivo de una mayor responsabilidad y autonomía en la gestión de sus actividades académicas.

También a la institución educativa y al DECE realizar un seguimiento periódico de las manifestaciones relacionadas con el estrés académico, especialmente aquellas vinculadas con las dificultades de concentración y el nerviosismo ante exámenes o evaluaciones. Este seguimiento puede efectuarse mediante observaciones docentes, espacios de diálogo con los estudiantes y actividades de orientación que permiten identificar oportunamente cambios en su bienestar académico y emocional. Aunque los resultados obtenidos muestran un nivel bajo de estrés

académico, mantener acciones preventivas permitirá detectar posibles variaciones y brindar acompañamiento oportuno a los estudiantes que lo requieran. de esta manera se favorecerá un entorno educativo que contribuye al bienestar, la adaptación y el desarrollo integral de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M., & Miranda, M., (2016). *El protocolo de Investigación III: La población de estudio*. *Alergia México*, 63(2), 201–206.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486755023011>
- Armando, P. G. (2024). *Estrategias de autorregulación y gestión del aprendizaje en estudiantes de maestría*. *Andina de Educación*, 7(1), 000714.
<https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.4>
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Ávalos, A. de los Á. (2024). *Impacto del estrés estudiantil en el rendimiento académico y el bienestar emocional*. *Dominio de las ciencias*.
https://www.researchgate.net/publication/380779785_Impacto_del_estres_estudiantil_en_el_rendimiento_academico_y_el_bienestar_emocional
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110–129.
https://www.researchgate.net/publication/228457746_Un_modelo_conceptual_para_el_estudio_del_estres_academico
- Barraza Macías, A. (2019). Estrés académico en alumnos de tres niveles educativos: Un estudio comparativo. *Praxis Investigativa ReDIE: Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 11(21), 149–163.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7145135.pdf>

- Barrio, J. A., García, M. R., Ruiz, I., & Arce, A. (2006). *El estrés como respuesta*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(1), 37-48.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832311003.pdf>
- Benavides, D. & Villegas, N. (2024). *Estrés académico y su relación con las estrategias de afrontamiento en los adolescentes*. Revista Ecos De La Academia, 10(19): e1117, 1-19.
<https://revistasoj.s.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/es/article/view/1117/879>
- Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M. y Ruiz-Lapuerta, I. (2021). *Autorregulación de los aprendizajes en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo*. Revista Cátedra, 4(3), 74-92. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/3048/3965>
- Clemente- Soriano, R. I. (2021). *La autorregulación académica en el proceso de aprendizaje de Lengua y Literatura en los estudiantes de sexto año en época de pandemia de la Unidad Educativa Salinas “Innova”, periodo lectivo 2021-2022*. Universidad Estatal Península de Santa Elena
<https://repositorio.upse.edu.ec/server/api/core/bitstreams/620c05a5-05e1-482d-8851-640ef06ae406/content>
- Díaz-Parra, J., Curipallo-Peralta, N., Rojas-Avilés, H., & Parra-Muñoz, J. (2025). *La influencia del estrés académico en el rendimiento de los estudiantes de educación básica de la Universidad Central del Ecuador*. Revista Cátedra, 8(2), 78–92.
<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/7909/10608>
- Espinosa-Castro, J. F., Hernández Lalinde, J., Rodríguez, J. E., Chacín, M., & Bermúdez Pirela, V. (2020). *Influencia del estrés sobre el rendimiento académico*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. <https://www.redalyc.org/journal/559/55969798011/html/>

- Fernández, J., & Luévano Flores, E. (2018). *Influencia del estrés académico sobre el rendimiento escolar en educación media superior*. Revista Panamericana de Pedagogía, (26).
<https://doi.org/10.21555/rpp.v0i26.1926>
- Gaeta, M. L., & Martín, P. (2009). *Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar*. Studium. Revista de Humanidades, 15, 327–344.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3074506>
- Gao, X. (2023). *Academic stress and academic burnout in adolescents: a moderated mediating model*. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1133706.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133706>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Kairós.
- González-Sánchez, J., Solís Zambrano, R., Arteaga Rolando, M., Guaraca Parreño, S., & Briones Quito, V. (2024). *Una mirada al estrés escolar y la autoeficacia académica en estudiantes*. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(125), 25-34.
<https://ve.scielo.org/pdf/uct/v28n125/2542-3401-uct-28-125-25.pdf>
- González-Rodríguez, Y. M., & Fernández-Guayana, T. G. (2025). *Incidencia de la gestión de aula en la adquisición de herramientas autorregulatorias del aprendizaje*. Revista UNIMAR, 43(2), 104–120. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4504>
- Grases, G., Rigo, E. (2010). *Estudio de la influencia de la ansiedad y el estrés en el rendimiento académico vs. la influencia del rendimiento académico en los niveles de ansiedad y estrés*. *Educació i Cultura*, 21, 97–116.
https://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/educacio/index/assoc/Educacio/_i_Cultu/ra_2010v21p097.dir/Educacio_i_Cultura_2010v21p097.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2004). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

<https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2017/03/Metodologia-de-la-Investigacion.pdf>

Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). *The social readjustment rating scale*. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)

Iniguez Matute, L. V. (2022). *Elaboración de una guía de estrategias metodológicas basadas en técnicas de autocontrol de emociones para disminuir la agresividad en niños y niñas de 3 a 4 años en el Centro de Educación Inicial Totoracocha, período lectivo 2020-2021*. Universidad Politécnica Salesiana.

<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22624/4/UPS-CT009787.pdf>

Lemos Cabezas, W. M. (2015). *Estrategias para el desarrollo del autocontrol en alumnos con problemas de agresividad de los décimos años de educación básica del Colegio Universitario en el año 2014-2015*, Universidad Técnica del Norte. Repositorio Institucional UTN. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/5177>

Maturana, H. A. (2015). *El estrés escolar*. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(2), 163–167. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.003>

Mestas, E. E., Bustinza Choquehuanca, S. A., Vargas Ramos, E., Cornejo Valdivia, G., y Cruz Huisa, R. M. (2024). *Autorregulación del aprendizaje en estudiantes del VII ciclo de educación secundaria*.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11571/16881>

Mora Guerrero, L. M., Sánchez Ramírez, G. J., Lindao Reyes, G. del R., Reinoso Silva, N. E., y Perugachi Contreras, L. A. (2023). *Estrategias para el fortalecimiento de la*

autorregulación escolar: una revisión documental.

<https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/5308/4393>

Ocampo Marín, E. K., y Ocampo Marín, J. C. (2023). *Estrés académico en estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E. Mx. de Aplicación Fortunato L. Herrera Cusco - 2021*, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. http://repositorio.unsaac.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12918/8392/253T20230821_TC.pdf;jsessionid=39D1D7C300B9F90BE55560E1FD2D6D56?sequence=1

Organización Mundial de la Salud. (2024). *La salud mental de los adolescentes*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Palacio Chavarriaga, C., Tobón Moreno, J., & Toro Ramírez, D. A. (2018). *El estrés escolar en la infancia: una reflexión teórica*. Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology, 12(2). <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/339>

Pool-Cibrián, W. J., y Martínez-Guerrero, J. I. (2013). *Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15(3), 21-37. <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>

Puya, A., Ruíz, Y., y García, M. (2021) *Autorregulación académica y aprendizaje autónomo en la enseñanza virtual de la carrera de Educación Básica de la Universidad Estatal Península de Santa Elena*. Revistas ciencias pedagógicas e innovación. 9(2), 33-39. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v9i2.426>

Quispe Huamani, N. R. (2022). *Estrés académico en estudiantes de secundaria de una I.E. pública, Cusco – 2021*, Universidad Autónoma de Ica].

<https://repositorio.autonoma-de-ica.edu.pe/bitstream/20.500.14441/1699/3/QUISPE%20HUAMANI%20NAYDE%20ROXANA.pdf>

Reyes-González, N., Meneses-Báez, A. L., y Díaz-Mujica, A. (2022). *Planificación y gestión del tiempo académico de estudiantes universitarios*. Información Tecnológica, 33(1), 267-276. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642022000100267>

Rivadeneira Narváez, J. A. (2026). *Habilidades sociales y estrés académico en adolescentes de 12 a 15 años en una institución educativa de la ciudad de Quito, durante el periodo septiembre 2025 a enero 2026*, Universidad Politécnica Salesiana. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/32094/1/TTQ2613.pdf>

Rodríguez, M., & Mendivelso, F., (2018). *Diseño de investigación de corte Transversal*. Revista médica sanitas. 21 (3): 141-146. <https://revistas.unisanitas.edu.co/index.php/rms/article/view/368/289>

Sánchez, E. y Sánchez, E. (2023). *Estilos de aprendizaje y autorregulación en estudiantes universitarios de Educación* . Revista Científica Episteme y Tekne , 2 . <https://revistas.unsm.edu.pe/index.php/rceyt/article/view/479/953>

Selye, H. (1976). *The stress of life*. McGill Journal of Education, 11(1), 3–11. <https://mje.mcgill.ca/article/download/7066/5005>

Valiente-Barrroso, C., Martínez-Vicente, M., Cabal-García, P., Alvarado-Izquierdo, JM & Cabal, C. (2019). *Estrés infantil, estrategias de aprendizaje y motivación académica: un modelo estructural predictor del rendimiento académico* . Revista de psicología y educación , 15 (1) . <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.185>

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. Theory Into Practice, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ANEXOS

Carta de solicitud para la aplicación del instrumento



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

OFICIO No. UPSE-CEB-2026-0312-MG
La Libertad, 12 de junio de 2026.

Lic. Milina Parrales yagual, Mgtr.

Coordinadora Académica de la Unidad Educativa "Eloy Velásquez Cevallos"
Ciudad.

De mis consideraciones:

Quien suscribe, **Lcda. Margot García Espinoza, PhD.**, directora de la Carrera de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su autorización para que las estudiantes **Cacay Valdiviezo Mercí Janina y Cruz Ramírez July Geanella**, desarrollen su proyecto de investigación en la institución educativa bajo su digna dirección.

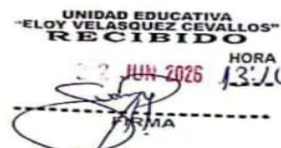
El tema del proyecto es: **"Autorregulación del aprendizaje y estrés académico estudiantil en el subnivel de Educación Básica Superior"**. Para el desarrollo del mismo, las estudiantes aplicarán instrumentos de recolección de información, como encuestas y entrevistas, dirigidos al personal docente y estudiantes de la comunidad educativa.

Las actividades están programadas para ejecutarse durante el **período académico 2026-1**, específicamente en el mes de **junio del presente año**.

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



Validar documento en Firmat.
Código de verificación: 001
MARGOT MERCEDES
GARCIA ESPINOZA



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

Encuesta a los estudiantes de educación básica

**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA**

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS

CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA

Instrumento de investigación

**AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y ESTRÉS ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN EL
SUBNIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA SUPERIOR**

	ÍTEMS	NUNC A	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEM PRE
Autorregulación del aprendizaje	¿Organiza anticipadamente sus tareas escolares?					
	¿Distribuye el tiempo para cumplir sus actividades académicas?					
	¿Establece horarios para realizar sus estudios y tareas?					
	¿Prioriza los deberes académicos más importantes?					
	¿Realiza sus tareas sin necesidad de que el docente se lo recuerde?					
	¿Demuestra interés por aprender nuevos contenidos?					
Estrés académico	¿El número de tareas escolares le hace sentir preocupado?					
	¿El trabajo escolar le genera una sensación de agotamiento físico?					
	¿Considera que el tiempo asignado para realizar las tareas es insuficiente?					
	¿Se siente nervioso(a) antes de presentar exámenes o evaluaciones?					
	¿Le cuesta enfocarse en las explicaciones del docente o en las tareas escolares?					
	¿Las actividades escolares afectan su estado de ánimo?					

Aplicación del instrumento



Fuente: Estudiantes de básica superior
Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)



Fuente: Estudiantes de básica superior
Elaborado por: Cacay y Cruz (2026)