

UNIVERSIDAD AMAR TÉLIDJI – LAGHOUAT



Facultad de Letras y Lenguas

Departamento de Español

Máster en Didáctica de Lenguas Extranjeras

LA AUTORREGULACIÓN Y LA AUTONOMÍA EN ESTUDIANTES DE MÁSTER -1 EN LA UNIVERSIDAD DE AMAR TÉLIDJI–LAGHOUAT.

Trabajo de Fin de Máster

Realizado por:

CHENNOUFI Hadda

FERTALA Messaouda

Ante el jurado compuesto de:

Karim BABOU

MCB-Universidad de Laghouat

Presidente

Mebarka BEDARNIA

MCA-Universidad de Laghouat

Directora

Abdellah BOUHAYA

MAA- Universidad de Laghouat

Vocal

Laghouat

2023 – 2024

UNIVERSIDAD AMAR TÉLIDJI – LAGHOUAT



Facultad de Letras y Lenguas

Departamento de Español

Máster en Didáctica de Lenguas Extranjeras

LA AUTORREGULACIÓN Y LA AUTONOMÍA EN ESTUDIANTES DE MÁSTER -1 EN LA UNIVERSIDAD DE AMAR TÉLIDJI –LAGHOUAT.

Trabajo de Fin de Máster

Realizado por:

CHENNOUFI Hadda

FERTALA Messauoda

Ante el jurado compuesto de:

Karim BABOU	MCB-Universidad de Laghouat	Presidente
Mebarka BEDARNIA	MCA-Universidad de Laghouat	Directora
Abdellah BOUHAYA	MAA- Universidad de Laghouat	Vocal

Laghouat

2023 – 2024

DEDICATORIA

A nuestros padres

A nuestros profesores

A nuestros hermanos

A nuestros mejores amigos.

A los estudiantes del Máster I

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro más profundo agradecimiento:

A nuestros padres y hermanos por su apoyo incondicional, por creer en nosotros y por estar siempre ahí para animarnos.

A nuestra tutora, la Dra. Bedarnia Mebarka, por su invaluable guía y apoyo durante la elaboración de este trabajo de fin de máster. Le agradecemos profundamente su confianza y las valiosas enseñanzas que nos ha transmitido.

A los miembros del jurado por su atención, tiempo y por sus críticas constructivas.

A mi pedazo de corazón, Mariam, por su amor incondicional, su apoyo y aliento constante. Gracias por ser mi confidente, mi fuente de fortaleza y por estar siempre presente en mi vida.

A mi tío Ahmed gracias por ser un ejemplo a seguir y por estar siempre dispuesto a ayudarme en todo lo que necesito.

A todos nuestros profesores, por su dedicación y apoyo a lo largo de nuestra carrera.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA.....	I
AGRADECIMIENTO	II
ÍNDICE DE CONTENIDOS	III
ÍNDICE DE TABLAS.....	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	VII
ÍNDICE DE ANEXOS	VII
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	VIII
RESUMEN.....	IX
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	1

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes	6
2. Definición de conceptos.....	9
2.1 Autorregulación	9
2.2 Autonomía.....	10
2.3 Estrategias de aprendizaje	10
2.4 Metacognición	11
2.5 Retroalimentación	11
3. Bases teóricas: <i>Autorregulación</i> y <i>Autonomía</i> en el aula de ELE.....	12
3.1. Definición del constructivismo.....	12
3.2. Principios del constructivismo.....	13
3.3. Papel del estudiante en el constructivismo.....	14
3.4. Papel del docente en la teoría del constructivismo	15
3.5. <i>Autorregulación</i>	16
3.6. Modelos de <i>autorregulación</i>	16
3.6. <i>Autorregulación</i> en la Neuroeducación.....	20
3.7. <i>Autonomía</i>	21

CAPÍTULO II : MARCO METODOLÓGICO

1. Enfoque de investigación.....	23
2. Diseño de investigación	24
3. Nivel de investigación	24
4. Método de investigación.....	25

5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	25
5.1 Ficha de observación.....	25
5.2. Cuestionario.....	26
6. Población y muestra.....	28
6.1 Población.....	28
6.2 Muestra.....	28
7. Cuadro de operacionalización.....	29
8. Procedimientos.....	31

CAPÍTULO III:ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

1. Análisis estadístico.....	32
1.1. Fiabilidad del cuestionario.....	32
1.2. Coherencia interna de cada capítulo con sus ítems.....	35
2. Análisis Descriptivos.....	36
2.1. Capítulo 1.....	36
2.2. Capítulo 2.....	39
2.3. Capítulo 3.....	42
2.4. Capítulo 4.....	45
2.5. Capítulo 5.....	47
2.6. Impacto de la <i>autorregulación</i> en la <i>autonomía</i> del aprendiz.....	49
2.7. Impacto de la <i>autorregulación</i> en la motivación intrapersonal del aprendiz.....	50
2.8. Impacto de la <i>autorregulación</i> en la autoevaluación del estudiante.....	50
2.9. Impacto de la <i>autorregulación</i> en la planificación y organización del aprendiz.....	51
3. Discusión.....	53
3.1. <i>Autorregulación y Autonomía</i>	53
3.2. <i>Autorregulación y motivación</i>	54
3.3. <i>Autorregulación y autoevaluación</i>	55
3.4. <i>Autorregulación y participación</i>	56
3.5. <i>Autorregulación y actividades de la web 2.0</i>	56
3.6. <i>Autorregulación y tipos de agrupamiento</i>	57
3.7. <i>Autorregulación y autocontrol</i>	58
3.8. <i>Autorregulación y autorreflexión</i>	59
3.9. <i>Autorregulación y planificación</i>	59
4. Propuesta.....	61

4.1. Sugerencias teóricas	61
4.1.1. Comprensión y empatía.....	61
4.1.2. Confianza y altas expectativas	62
4.1.3. Positividad	62
4.1.4. Aceptación.....	62
4.1.5. Planificación de las tareas	63
4.1.6. Respeto mutuo	63
4.1.7. Búsqueda de ayuda.....	63
4.1.8. Manejo del tiempo	64
4.2. Actividades prácticas.....	64
4.2.1. Diálogo interno positivo.....	65
4.2.2. Refuerzo positivo	66
4.2.3. Autoevaluémonos	68
4.2.4. Semáforo de las emociones	69
4.2.5. El juego de las caras.....	70
4.2.5. Escala de Autorregulación.....	72
CONCLUSIÓN GENERAL	74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXOS	79

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: Principios didácticos del constructivismo.....</i>	14
<i>Tabla 2: Modelo de Pintrich.</i>	17
<i>Tabla 3: Modelo de Winne.</i>	17
<i>Tabla 4: Escala Likert de nuestro cuestionario.</i>	26
<i>Tabla 5: Autorregulación.</i>	27
<i>Tabla 6: Autonomía.</i>	27
<i>Tabla 7: Motivación intrapersonal.</i>	27
<i>Tabla 8: Autoevaluación.</i>	27
<i>Tabla 9: Planificación y organización.....</i>	28
<i>Tabla 10: Cuadro de operacionalización de las variables.</i>	30
<i>Tabla 11: Estadísticas de fiabilidad.</i>	32
<i>Tabla 12: Estadísticas de fiabilidad de la autorregulación.....</i>	33
<i>Tabla 13: Estadísticas de fiabilidad de la autonomía.</i>	33
<i>Tabla 14: Estadísticas de fiabilidad de la motivación intrapersonal.</i>	34
<i>Tabla 15: Estadísticas de fiabilidad de la autoevaluación.</i>	34
<i>Tabla 16: Estadísticas de fiabilidad de la planificación y organización.</i>	35
<i>Tabla 17: Coherencia interna de capítulos e ítems.</i>	35
<i>Tabla 18: sexo.</i>	36
<i>Tabla 19: Edad.</i>	36
<i>Tabla 20: Resultados de la autorregulación en estudiantes de Máster 1.....</i>	37
<i>Tabla 21: Resultados de la autonomía en estudiantes de Máster 1.</i>	39
<i>Tabla 22: Resultados de la motivación intrapersonal en estudiantes de Máster 1.....</i>	42
<i>Tabla 23: Resultados de la autoevaluación en estudiantes de Máster 1.</i>	45
<i>Tabla 24: Resultados de la planificación y organización en estudiantes de Máster 1.....</i>	47
<i>Tabla 25: Impacto de la autorregulación en la autonomía del alumno.</i>	49
<i>Tabla 26: Impacto de la autorregulación en la motivación intrapersonal.</i>	50
<i>Tabla 27: Impacto de la autorregulación en la autoevaluación del alumno.</i>	51
<i>Tabla 28: Impacto de la autorregulación en la planificación y organización del alumno. ...</i>	51

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1:Modelo cíclico de autorregulación del aprendizaje.</i>	18
<i>Figura 2:Ejemplo práctico: Clic en el enlace del vídeo</i>	66
<i>Figura 3:Ejemplo práctico: Clic en el enlace del vídeo</i>	68
<i>Figura 4:Ejemplo práctico: Clic en el enlace del vídeo</i>	70
<i>Figura 5:Ejemplo práctico: Clic en el enlace del vídeo</i>	71

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Ficha de observación.....	79
Anexo 2 : Escala de Autorregulación	84

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AA: Autorregulación del Aprendizaje.

ELE: Español como Lengua Extranjera.

IMCED: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación

LMD: Licenciatura-máster-doctorado.

SPSS: Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (son las siglas de Statistical Package for the Social Sciences).

TFM: Trabajo de Fin de Máster.

TIC: Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Notas sobre el estilo de redacción

Las citas bibliográficas en la lista de referencias están ordenadas alfabéticamente según las normas establecidas en la sexta edición del Manual de Publicación de la Asociación Americana de Psicología (APA).

Hemos utilizado la plataforma Gemini para diseñar los instrumentos de recolección de datos y los hemos adaptado a nuestros objetivos.

RESUMEN

Esta investigación se centra en evaluar el efecto de la *autorregulación* en el desarrollo de la *autonomía* en estudiantes de Máster I en las aulas del Departamento de Español de la Universidad de Laghouat. Asimismo, tiene como propósito diseñar una propuesta didáctica que promueva la *autonomía* y la *autorregulación* en el contexto del aula de español como lengua extranjera (ELE). La muestra está compuesta por 40 estudiantes con edades comprendidas entre 20 y 38 años. El enfoque metodológico de este estudio es mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos, lo que permite una comprensión más completa del impacto de la *autorregulación* en la *autonomía* estudiantil. Se trata de un estudio de nivel correlacional y proyectivo, con un diseño no experimental y un enfoque descriptivo-analítico. La recopilación de datos se realiza mediante una ficha de observación y un cuestionario. Los resultados de nuestro estudio revelan que *la autorregulación* potencia la *autonomía* en los estudiantes. De allí, hemos logrado un mayor incremento en la motivación y la metacognición en ellos, pero hemos constatado que todavía los estudiantes de máster 1 no planifican bien sus tareas de aprendizaje.

Palabras clave: *Autorregulación; autonomía; estrategias de aprendizaje, metacognición; retroalimentación.*

Abstract

This research focuses on evaluating the effect of self-regulation on the development of the autonomy of Master I students in classrooms of the Spanish Department of the University of Laghouat. In addition, it aims to design a didactic proposal that promotes autonomy and self-regulation in the context of the classroom of Spanish as a foreign language (ELE). The sample consists of 40 students aged between 20 and 38. The approach of this study is mixed, combining quantitative and qualitative methods, which allows a more complete understanding of the impact of self-regulation on student autonomy. The study is of correlative and projective level, with an experimental design and a descriptive-analytical approach. Data collection is carried out through an observation sheet and a questionnaire. The results of our study reveal that self-regulation enhances autonomy in students. From there, we've achieved a greater increase in motivation and metacognition in them, but we have found that Master 1 student still do not plan their learning tasks well.

Keywords: Self-regulation; Autonomy; Learning strategies; Metacognition; Feedback.

المخلص

يركز هذا البحث على تقييم تأثير التنظيم الذاتي على تطوير الإستقلالية لدى طلاب السنة أولى ماستر في أقسام معهد اللغة الإسبانية بجامعة الأغواط. بالإضافة إلى ذلك، يهدف إلى تصميم اقتراح تعليمي يعزز الاستقلالية والتنظيم الذاتي في سياق الفصل الدراسي للغة الإسبانية كلغة أجنبية. تتكون العينة من 40 طالبًا تتراوح أعمارهم بين 20 و 38 عامًا. نهج هذه الدراسة مختلط حيث يجمع بين الأساليب الكمية والنوعية، مما يسمح بفهم أكثر اكتمالاً لتأثير التنظيم الذاتي على استقلالية الطلاب. الدراسة ذات مستوى ارتباطي وإسقاطي، مع تصميم تجريبي ونهج وصفي تحليلي. و يتم جمع البيانات من خلال بطاقة مراقبة واستبيان. تكشف نتائج دراستنا أن التنظيم الذاتي يعزز الاستقلالية لدى الطلاب. من هناك، حققنا زيادة أكبر في الحافز و ما وراء المعرفة لديهم، لكننا وجدنا أن طلاب السنة أولى ماستر لا يخططون جيدًا لمهام التعلم الخاصة بهم.

الكلمات المفتاحية: تنظيم ذاتي؛ استقلالية؛ استراتيجيات التعلم؛ ما وراء المعرفة؛ التغذية الراجعة

INTRODUCCIÓN GENERAL

La *autorregulación* y la *autonomía* son pilares esenciales en el desarrollo académico de los estudiantes, especialmente en el ámbito universitario. La *autorregulación* es la capacidad de planificar, monitorear y regular sus propios procesos de aprendizaje, mientras que la *autonomía* implica la toma de decisiones independientes y la responsabilidad sobre el aprendizaje. En el nivel de Máster, se espera que los estudiantes sean capaces de gestionar de forma autónoma las exigencias académicas, como la investigación, la elaboración de trabajos académicos y la participación en actividades de aprendizaje colaborativas. La *autorregulación* se vuelve crucial en este contexto, ya que los estudiantes deben ser capaces de establecer metas claras, planificar su tiempo de estudio, regular su esfuerzo y evaluar su propio progreso.

Asimismo, la *autonomía* también es fundamental, ya que los estudiantes de Máster deben ser capaces de tomar decisiones informadas sobre su proceso de aprendizaje, como la elección de temas de investigación, la búsqueda de recursos relevantes y la aplicación de métodos de estudio efectivos. Además, la *autonomía* les permite desarrollar su pensamiento crítico y creativo, así como asumir un papel activo en la construcción de su propio conocimiento. En el contexto educativo, la *autonomía* se relaciona con la capacidad de participar activamente en su proceso de aprendizaje, eligiendo cómo abordar las tareas, resolviendo problemas de manera independiente y tomando decisiones sobre su propio aprendizaje.

En las aulas universitarias, es importante fomentar tanto la *autorregulación* como la *autonomía* entre los estudiantes de Máster, mediante estrategias de enseñanza que promuevan la reflexión, la metacognición y la toma de decisiones responsables. Esto puede incluir el diseño de actividades de aprendizaje que requieran que los estudiantes sean proactivos en la búsqueda de información, la resolución de problemas y la comunicación de sus ideas de manera efectiva. Por lo tanto, la *autorregulación* en el contexto educativo se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes regulan sus propios pensamientos, emociones y comportamientos para lograr metas de aprendizaje específicas, como lo señala Zimmerman en su trabajo citado en (Bruna, 2017).

En el presente trabajo, determinamos cómo la *autorregulación* afecta la *autonomía* en los estudiantes de Máster I, cursados en Didáctica de Lenguas Extranjeras en el Departamento de Español, Universidad de Laghouat a lo largo del curso 2023-2024.

Planteamiento del problema

A lo largo de nuestra trayectoria como estudiantes, hemos observado que la *autorregulación* puede afectar positiva o negativamente la *autonomía* y el compromiso en los estudiantes en las aulas universitarias. Como hemos constatado que la mayoría de los estudiantes enfrentan dificultades en su *autonomía*, las cuales pueden manifestarse de diversas maneras y estar relacionadas con diversos factores. Por ello, la *autorregulación* puede tener un efecto significativo en el desarrollo de la *autonomía*, ya que las habilidades de controlar el propio comportamiento, emociones y pensamientos son fundamentales para la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades de forma independiente. Evaluar este efecto implica considerar diversos aspectos, incluyendo habilidades específicas, autoconocimiento, resolución de conflictos y el entorno académico en el que se encuentra el estudiante. Por lo tanto, en este estudio, investigamos determinar el impacto de la *autorregulación* en el desarrollo de la *autonomía* en los estudiantes de Máster I, en el departamento de español, con el objetivo de mejorar su rendimiento académico.

Objetivo general

- Determinar el impacto de la *autorregulación* en el desarrollo de la *autonomía* en los estudiantes de Máster I, Departamento de español, Universidad Amar Téli-dji-Laghouat.
- Diseñar una propuesta didáctica que promueva la *autonomía* y la *autorregulación* en el contexto del aula de español como lengua extranjera (ELE).

Objetivos específicos

- Determinar la relación existente entre la *autorregulación* y la *autonomía* en los estudiantes de Máster I.
- Medir el grado de la *autorregulación* presente en los estudiantes en las sesiones de cada profesor.

- Proponer estrategias que fomenten la *autorregulación* y la *autonomía* en los estudiantes de Máster I.

Justificación

La elección de este tema se fundamenta en dos pilares:

- Experiencia personal como estudiantes: hemos observado que cuando los estudiantes sienten control sobre su propio aprendizaje y trabajan hacia metas significativas, muestran mayor motivación para participar activamente en sus estudios y buscar la excelencia académica.
- Contexto académico: los estudiantes de Máster I se encuentran en una fase de transición académica donde enfrentan desafíos académicos cada vez más complejos y demandas crecientes de independencia y autodirección en su aprendizaje. Se espera que asuman mayores responsabilidades en su aprendizaje y toma de decisiones.

Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo establecer los principios de la *autorregulación* para desarrollar en los estudiantes de Máster I la capacidad de participar activamente en su proceso de aprendizaje, tomando decisiones sobre qué, cómo y cuándo aprender. Asimismo, se busca identificar los factores que influyen en su desarrollo, fomentando así la motivación intrínseca, la autoeficacia y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.

Formulación de la pregunta general

- ¿De qué manera la *autorregulación* impacta en el desarrollo de la *autonomía* en los estudiantes de Máster I?

Preguntas específicas

- ¿Cuál es el grado de la *autorregulación* de los estudiantes de Máster I en las sesiones de cada profesor?
- ¿Cuál es el impacto de la *autorregulación* en la *autonomía* de los estudiantes de M1?
- ¿Cuál es el impacto de la *autorregulación* en la motivación intrapersonal de los estudiantes de MI?
- ¿Cuál es el impacto de la *autorregulación* en la autoevaluación de los estudiantes de MI?

- ¿Cuál es el impacto de la *autorregulación* en la planificación y organización de los estudiantes de MI?

Hipótesis general

A partir de la mucha posibilidad destacamos la siguiente hipótesis:

- La *autorregulación* ejerce una influencia positiva en el desarrollo de la *autonomía* en los estudiantes de Máster I.

Hipótesis específicas

- El grado de la *autorregulación* de los estudiantes de Máster I en las sesiones de cada profesor es medio.
- El impacto de la *autorregulación* en la *autonomía* es medio.
- El impacto de la *autorregulación* en la motivación intrapersonal es medio.
- El impacto de la *autorregulación* en la autoevaluación es medio.
- El impacto de la *autorregulación* en la planificación y organización es medio.

Delimitación del objeto de investigación

Área: Didáctica de las Lenguas Extranjeras.

Tema: la *autorregulación* y la *autonomía* estudiantil.

Variable independiente: la *autorregulación* de los estudiantes.

Variable dependiente: la *autonomía* estudiantil.

Delimitación del espacio: Departamento de la Lengua Española, Facultad de Letras y Lenguas, Universidad Amar Télidji.

Delimitación del tiempo: 2023-2024.

Población y muestra: Los estudiantes de la lengua española, estudiantes del Máster I cursados en Didáctica de Lenguas Extranjeras en el aula de ELE (Departamento de Lengua Española).

Estructura del trabajo

Nuestro trabajo de investigación se estructura en tres capítulos principales:

En el primer capítulo, que es el marco teórico, presentaremos los antecedentes que están relacionados con nuestro trabajo científico. En el mismo, definiremos los conceptos relevantes relacionados con nuestro tema. A la vez identificaremos las bases teóricas donde mencionamos las teorías que tienen relación con nuestro estudio.

En el segundo capítulo se plantea el marco metodológico de la investigación, donde mencionaremos la metodología aplicada para el desarrollo de nuestro estudio. Identificaremos el enfoque, diseño, y método. En el mismo capítulo presentaremos la técnica e instrumento que hemos usado para la recogida de datos. Y por fin definiremos la muestra y la población.

El último capítulo incluye análisis e interpretación de datos y discusión en la que vamos a responder a las preguntas planteadas y comprobar las hipótesis, surgiendo una propuesta didáctica detallada a partir de los datos recabados.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes

Para contextualizar más nuestro estudio y facilitar su comprensión por parte del lector, hemos considerado necesario incluir referencias que aborden directa o indirectamente el objeto de investigación que nos ocupa. En este apartado, presentaremos diversas fuentes relacionadas con las variables de nuestro estudio, la *autorregulación* y la *autonomía*, con el propósito de justificar la elección del tema y enriquecer nuestro trabajo. Adicionalmente, definiremos algunos conceptos clave para aclarar las ideas en torno a lo que se investiga en este estudio.

Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014), en un artículo titulado “¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre *autorregulación* del aprendizaje”, publicado en la Revista de Psicología de la Universidad de Murcia, España, analizaron el modelo de Zimmerman (2000; 2003; Zimmerman y Moylan, 2009). El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo, analítico, de estudio transversal, utilizando el método hipotético-deductivo. La muestra estuvo conformada por 114 estudiantes. Se emplearon encuestas y estudios observacionales para comprender mejor cómo los estudiantes aplican este modelo en su práctica de estudio. Los resultados indicaron que los estudiantes no son simplemente receptores pasivos de conocimiento, sino que juegan un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, utilizando estrategias de *autorregulación* para planificar, monitorear y evaluar su progreso.

Calderon Neyra, J. (2019), presentó su tesis de grado titulada “La *autorregulación* del aprendizaje en estudiantes ingresantes a la universidad”, en la Universidad Católica del Perú. Ese estudio tuvo como objetivo explorar las relaciones entre el aprendizaje autorregulado, el manejo del tiempo y la búsqueda de ayuda académica en estudiantes de primer año de estudios. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, de nivel correlacional, el método utilizado fue analítico-descriptivo, con un diseño experimental. La muestra estuvo conformada por 324 estudiantes universitarios del primer año. Los instrumentos utilizados

fueron tres cuestionarios: el inventario de procesos de *autorregulación* del aprendizaje, el Time Management Behavior Questionnaire y el Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Los resultados revelaron la existencia de una relación entre las dimensiones del manejo del tiempo, la búsqueda de ayuda y el aprendizaje autorregulado.

Cabana (2021), publicó en la revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA el artículo de revisión titulado “*Autorregulación* del aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios”. En este estudio, se determinó la relación entre *autorregulación* del aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios en Lima Metropolitana. La investigación siguió un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional, con un diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 136 estudiantes universitarios, a quienes se les aplicaron dos instrumentos: uno dirigido a medir *autorregulación* del aprendizaje (AA) y otro para medir el rendimiento académico. El instrumento 1 constaba de 19 ítems y el instrumento 2 estaba configurado en 21 ítems. Los resultados evidenciaron que existe relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico. Se advierte que es necesario promover, desde el AA, la autoeficacia académica, siendo un subproceso que conduce progresivamente a que el estudiante, adopte con mayor responsabilidad su aprendizaje.

Caballero-Cantu (2023), en su artículo “El aprendizaje autónomo en educación superior” publicado en la Revisión sistemática Salud, Ciencia y Tecnología, tuvo como objetivo analizar diversas investigaciones realizadas con respecto al aprendizaje autónomo en la educación superior. Esta investigación fue desarrollada mediante un estudio no experimental, correlacional y analítico. Fue un estudio cualitativo. Los resultados mostraron que el aprendizaje autónomo es el resultado de la unión del trabajo individual o grupal, la automotivación, las estrategias de solución, la responsabilidad, el empoderamiento y la *autonomía* por parte del estudiante unido a la libertad, empoderamiento, preparación de material didáctico del docente.

En seguida, exponemos el artículo publicado en Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades titulado “Estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios”, elaborado por Cástulo, Y. G., Garduño, M. D. L. V. & Puga, A. M. M. (2017). Esos autores procuraron identificar las estrategias de aprendizaje que emplean algunos estudiantes universitarios del área educativa. Fue un estudio cualitativo, descriptivo y

de campo, recolectando datos mediante cuestionario de estrategias de aprendizaje de León Urquijo, Ospian Marulanda y Ruiz-Lozano (2012, modificado por León Urquijo, Risco del Valle y Alarcón Salvo, 2014) distribuido a 50 estudiantes del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED). Los resultados mostraron que las estrategias de evaluación y de ensayo son las más desarrolladas por los estudiantes; no obstante, se debe poner más atención en el fortalecimiento de estrategias tales como las de organización, *autorregulación*, elaboración y las metacognitivas, para que cuenten con las herramientas que les favorezcan un aprendizaje autónomo.

En adición, Díaz, N. Y., Quiroga, E. L. & Buadas, C. R. (2014), publicaron un artículo titulado “el desarrollo de la *autonomía* de los alumnos de inglés con fines específicos, en la Universidad de Catamarca, Maipú _ Barrio Centro _ Capital _ CP 4700 _ Catamarca, Argentina”. Ese estudio tuvo como propósito analizar pensamientos y actitudes de los estudiantes de la carrera de profesorado y licenciatura en Filosofía y Ciencias de la educación de la Universidad Nacional de Catamarca para mejorar el aprendizaje de la L2. El método de estudio se basó en un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo, de estudio transversal. El método utilizado fue analítico-descriptivo. Su diseño no fue experimental. Como técnica de recolección de datos se usan la observación. Además, se usan como instrumento un cuestionario. La muestra estuvo conformada por 38 estudiantes. Los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes son críticos con respecto a sus calificaciones o logros académicos, lo que los lleva a cambiar sus perspectivas escuchando las recomendaciones de otros.

Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L. & Cadenillas-Albornoz, V. (2019), en su estudio realizado en la Universidad de San Ignacio de Loyola, titulado “Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la *autonomía* de los estudiantes de secundaria”. Investigaron la estrategia de aprendizaje predominante que se relaciona con el desarrollo de la *autonomía* de los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa Pública de Lima. Es una investigación cuantitativa, con un nivel correlacional y un diseño no experimental. La técnica de recolección de datos utilizada fue una ficha de observación y dos cuestionarios. La muestra estuvo conformada por 171 estudiantes. Los resultados de este estudio indicaron que la estrategia de codificación de información tiene un mayor impacto en el crecimiento de la *autonomía* de los estudiantes en cuestión.

Los antecedentes citados anteriormente dieron mucha importancia a la *autonomía* en general en relación con otras estrategias educativas como la estrategia de codificación de información salvo el cuarto antecedente que casi engloba nuestras dos variables, ya que la *autonomía* se considera como el resultado de la *autorregulación*; por eso, la *autorregulación* es un componente clave en el desarrollo de la *autonomía* en los estudiantes. Sin embargo, en nuestro trabajo estudiamos la evaluación del efecto de la *autorregulación* en el desarrollo de la *autonomía* de los estudiantes en las aulas universitarias. Cabe mencionar que estos antecedentes nos ayudan a determinar nuestros objetivos, nuestras hipótesis, las bases teóricas que van a dirigir nuestro trabajo y seguir la metodología adecuada.

2. Definición de conceptos

En este apartado, dedicamos una serie de definiciones para cada uno de los conceptos clave que posee nuestro Trabajo de Fin de Máster, dando prioridad a los que conforman nuestras variables: la *Autorregulación* y la *Autonomía*.

2.1 *Autorregulación*

La *autorregulación* se define como un conjunto de habilidades de automanejo que permiten a las personas afrontar las contingencias del entorno. Esta definición también incluye el conocimiento y la sensación de control personal necesarios para ejecutar estas habilidades en contextos relevantes.

Según la descripción de Castro (2006), podemos comprender que la *autorregulación* implica un proceso en el que participan pensamientos, sentimientos autogenerados y acciones que se planifican y se adaptan cíclicamente para lograr objetivos personales.

Cabe señalar que una persona con *autorregulación* tiene la capacidad de controlar sus emociones, pensamientos y comportamientos de manera consciente y adaptativa. Suelen ser capaces de gestionar el estrés, mantener el enfoque en sus metas a largo plazo y regular sus impulsos. La *autorregulación* implica una combinación de autoconciencia, autocontrol y habilidades para regular las emociones.

2.2 Autonomía

Según Sepúlveda, citado por Díaz Corcuera (2019, pág. 14), “la *autonomía* es la capacidad de desarrollar de manera independiente la valoración por sí mismo, la toma de decisiones, el sentido de responsabilidad”. En ese sentido, se considera como el resultado de un largo proceso de desarrollo individual y social, a través de la aportación de distintos ámbitos de intervención. Tiene como objetivo promover el bienestar social y mejorar la calidad de vida de los estudiantes de educación inicial, fomentando su *autonomía* en el aprendizaje.

A partir de lo mencionado anteriormente, comprendemos que los estudiantes con *autonomía* en el aprendizaje utilizan sus conocimientos previos y delimitan las estrategias que seguirán para enfrentar situaciones nuevas y resolver problemas que se les presenten. Un alto grado de *autonomía* se alcanza cuando son capaces de crear propuestas y plantear soluciones de forma independiente.

2.3 Estrategias de aprendizaje

Se trata de empoderar al estudiante para que sea más autónomo en su proceso de aprendizaje y pueda desarrollar habilidades que le permitan aprender de manera continua a lo largo de su vida. Las estrategias de aprendizaje son variadas, entre ellas mencionamos: la elaboración de resúmenes, la práctica de la recuperación y el uso de mapas mentales, así como habilidades de *autorregulación*, como establecer metas, planificar el estudio y monitorear el progreso. Pues, Chávez (2012, pág. 266) señala que son “aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender”.

2.4 Metacognición

Según Flavell (1992) la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos, así como sobre cualquier aspecto relacionado con ellos. Esto incluye las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje. La metacognición se pone en práctica cuando somos conscientes de que tenemos más dificultad para aprender algo (A) que otra cosa (B), o cuando comprendemos que debemos verificar dos veces algo (C) antes de aceptarlo como un hecho. En otras palabras, la metacognición hace referencia a la supervisión activa, regulación y organización consecuentes de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan.

A partir de esa definición, podemos observar que la metacognición implica:

- Ser consciente de lo que se logra en las diversas actividades mentales: esto incluye aspectos como la comprensión, la memoria, el razonamiento y la resolución de problemas.
- Regular y controlar los propios procesos cognitivos: esto implica tomar decisiones sobre cómo abordar una tarea, qué estrategias utilizar y cuándo y cómo monitorear el progreso.

La metacognición es una habilidad fundamental para el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes ser agentes más eficientes y autónomos.

2.5 Retroalimentación

Según Canabal (2017), la retroalimentación es un proceso que facilita el aprendizaje de los estudiantes de manera constructiva. Esta retroalimentación puede ser oral o escrita, sincrónica o asincrónica, y se distingue por proporcionar información específica y enfocada en la tarea o actividad que se está realizando. La información debe ser clara, precisa, breve y oportuna, describiendo los logros alcanzados y las insuficiencias latentes en una etapa determinada. De esta manera, permite al aprendiz reflexionar críticamente sobre la toma de decisiones y la ejecución de acciones necesarias para mejorar su desempeño.

Esta noción de la retroalimentación formativa introduce un nuevo elemento: su carácter sincrónico o asincrónico. Esto alude de manera tácita al empleo de las TIC como herramientas de apoyo, haciendo más contemporánea y permitiendo una mayor flexibilidad en su aplicación.

A partir de lo anterior, deducimos que la retroalimentación es una parte integral de la evaluación formativa. Esta puede ser brindada a los alumnos por diversas formas, tanto escritas como orales, y tienen como propósito proporcionar al aprendiz información importante sobre su rendimiento. Esta información puede ser utilizada por el estudiante para tomar decisiones con el objeto de mejorar su experiencia de aprendizaje y alcanzar sus metas deseadas.

3. Bases teóricas: *Autorregulación* y *Autonomía* en el aula de ELE

En el presente estudio, la teoría del constructivismo se erige como base teórica de nuestra investigación, fundamentada en la premisa de que el aprendizaje no es pasivo de recepción de información por parte del discente, sino que interactúan activamente con el entorno y la experiencia. Esta perspectiva coincide con la idea de que la *autorregulación* y la *autonomía* son procesos activos que requieren la participación de los estudiantes.

3.1. Definición del constructivismo

Coll (2005) plantea que el paradigma constructivista constituye un conjunto articulado de principios desde los cuales es posible identificar problemas y articular soluciones. En este enfoque, los profesores proporcionan a los estudiantes las estrategias necesarias para promover un aprendizaje significativo, interactivo y dinámico, despertando la curiosidad del estudiante por la investigación. En contraste, la educación tradicional se centra en la enseñanza, la memorización y la repetición de los contenidos, dando como resultado estudiantes pasivos.

En este sentido, resulta de especial interés el currículo oculto, el cual genera ideologías de poder que no han obstaculizado una transformación social del ser humano y del conocimiento. Por lo que, en la actualidad, la finalidad del docente debe ser enfatizar los

procesos de construcción del conocimiento, promoviendo la metacognición y un aprendizaje activo.

3.2. Principios del constructivismo

Según Pérez (2008, pág. 53), los principios didácticos del constructivismo persiguen “darle [al estudiante] oportunidades de pensar, de aprender y de obrar de manera independiente” al apropiarse de estos principios, el estudiante experimenta el autoconocimiento de sus procesos cognitivos y desarrolla *autonomía* en el aprendizaje, tomando decisiones conscientes e intencionales para elegir y recuperar los conocimientos necesarios para realizar sus tareas. Por esto, cuando el estudiante se apropia de ellos logra vivir el autoconocimiento de sus procesos de cognición, obtiene *autonomía* al aprender desde la (Arias, 2011).

Entre los numerosos principios didácticos del constructivismo, se destacan cinco por su capacidad para abrir espacios de participación, diálogo y análisis entre el alumnado y el docente: aprendizaje cooperativo, enseñanza explícita, activación de los conocimientos previos, estrategias de metacognición y modelaje cognitivo (Pérez, 2008).

Tabla 1: Principios didácticos del constructivismo.

Estrategia	Definición	Características	Beneficios
Aprendizaje cooperativo	Organización de estudiantes en equipos de trabajo para construir conocimiento (Rojas, 2017).	<ul style="list-style-type: none"> - Equipos heterogéneos. - Interdependencia positiva. - Responsabilidad individual y grupal. - Interacción social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomenta el aprendizaje competencial. - Desarrolla valores como la empatía y la responsabilidad. - Mejora las habilidades sociales. - Promueve la inclusión y la atención a la diversidad.
Enseñanza explícita	Un aprendizaje intencional y consciente (Rojas, 2017).	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de estrategias metacognitivas. - Reflexión sobre el propio aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor comprensión y retención del conocimiento. - Desarrollo de habilidades de <i>autorregulación</i>. - <i>Autonomía</i> en el aprendizaje.
Activación de conocimientos previos	Recuperación de conocimientos y experiencias previas para el nuevo aprendizaje (Rojas, 2017).	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas como lluvia de ideas, mapas mentales, preguntas. - Conexión entre lo nuevo y lo conocido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Significativo y relevante para el estudiante. - Mayor motivación e interés. - Aprendizaje más profundo y duradero.
Modelaje cognitivo	Es una demostración del proceso de solución de una actividad o aplicación de una estrategia (Rojas, 2017).	<ul style="list-style-type: none"> - Verbalización del pensamiento. - Explicación detallada de pasos y estrategias. - Modelos expertos y compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje por observación e imitación. - Comprensión clara de los procesos. - Desarrollo de habilidades de resolución de problemas.
Metacognición	Conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje (Arias, 2011).	<ul style="list-style-type: none"> - Monitoreo, control y regulación del aprendizaje. - Evaluación del propio progreso. Uso de estrategias efectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Autonomía</i> en el aprendizaje. - Aprendizaje autorregulado y estratégico. - Transferencia del conocimiento a nuevas situaciones.

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Papel del estudiante en el constructivismo

Según Bernheim (2011), el rol del estudiante, en esta teoría del aprendizaje, es el de un constructor activo y dinámico de esquemas y estructuras cognitivas. Es el responsable de su propio proceso de aprendizaje, y se convierte en un procesador activo de la información; construye el conocimiento por sí mismo, ya que debe relacionar la información nueva con los

conocimientos previos, estableciendo relaciones entre diferentes elementos. Esto le obliga a cumplir unas series de normas:

- Participar activamente en las actividades propuestas, mediante la puesta sobre la mesa de ideas y su posterior defensa.
- Enlazar sus ideas y las de los demás.
- Preguntar a otros para comprender y clarificar.
- Proponer soluciones.
- Escuchar tanto a sus compañeros como al coordinador o facilitador. Cumplir con las actividades propuestas y en los plazos estipulados.

3.4. Papel del docente en la teoría del constructivismo

De acuerdo con Díaz Caballero (2011) el docente podría facilitar el aprendizaje de los alumnos si:

- Conoce en profundidad sus características, problemas e intereses.
- Parte de los problemas y curiosidades que plantea el alumno.
- Interactúa con el alumno afectivo y cognitivamente para alcanzar aprendizajes significativos.
- Reconoce que el desarrollo de las capacidades del alumno está estrechamente ligado al dominio de los contenidos
- Es facilitador de estrategias de aprendizaje y potencia el aprendizaje por descubrimiento.
- Es un mediador que posibilite la comprensión, reflexión y recreación de la cultura.
- Genera conflictos cognitivos para que los alumnos construyan y desarrollen sus competencias.
- Ayuda a que el estudiante emplee la información ya conocida y la nueva información en situaciones de su vida.
- Facilita la elaboración de inferencias y conclusiones.
- Da paso progresivo a la motivación intrínseca.

3.5. *Autorregulación*

El aprendizaje autorregulado se ha convertido en un concepto fundamental en la práctica educativa, ofreciendo respuesta a las necesidades psicoeducativas que implican formar a personas capaces de adoptar *autonomía* y un aprendizaje continuo más allá de su vida académica (Valle, 2009).

Pues, el aprendizaje autorregulado se define como un proceso autónomo que implica una actitud activa por parte del alumno en la adquisición de conocimientos, basándose en un conjunto de habilidades que permiten dicha adquisición. Implica ser consciente del este tipo de aprendizaje, requiere que el aprendiz sea consciente de su propio pensamiento, observe, supervise y controle las propias conductas para lograr un aprendizaje más eficaz. El aprendizaje autorregulado promueve un rendimiento académico independiente y eficaz, en el cual confluyen la capacidad metacognitiva, la motivación intrínseca y el rendimiento estratégico.

3.6. *Modelos de autorregulación*

A partir de los estudios existentes, la *autorregulación*, ha surgido un gran número de modelos de aprendizaje autorregulado. Entre los más citados y más relevantes en este campo se encuentran: el modelo de Pintrich (2000), el modelo de Winne (2001) y, por último, el modelo de Zimmerman (1989, 2000).

3.6. 1. *Modelo de Pintrich*

Chan Martín (2017) define el aprendizaje autorregulado como un proceso activo y constructivo en el que los estudiantes establecen metas para su aprendizaje y luego intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento guiados y delimitados por sus objetivos y las características contextuales del entorno. Desde esta perspectiva, el aprendizaje autorregulado se refiere, específicamente, al modelo de regulación en el aprendizaje académico, es decir, en la escuela o en el aula.

Choez-Menoscal (2020) señalan que en este modelo, los procesos de *autorregulación* se organizan en función de cuatro fases, cada una de las cuales comprende cuatro actividades de *autorregulación* (cognición, motivación, comportamiento y contexto).

Tabla 2: Modelo de Pintrich.

Fases	Descripción
Planificación	Establecimiento de metas, activación de conocimientos previos y metacognitivos, adopción de metas, juicios de autoeficacia, actividades sobre las creencias del valor de la tarea, activación del interés personal y de emociones, planificación de tiempo y esfuerzo, percepción de la tarea y del contexto.
Auto-observación	Toma de conciencia y autoobservación de la cognición, patrones motivacionales, afecto hacia la tarea, esfuerzo y tiempo empleado, necesidades de ayuda, condiciones de la tarea y su contexto.
Control	Uso de estrategias cognitivas, metacognitivas, de control de la motivación y el afecto, incremento o disminución del esfuerzo, persistencia, búsqueda de ayuda, cambios en los requerimientos de la tarea y las condiciones del contexto.
Reflexión	Juicios y evaluaciones sobre la ejecución en la tarea, comparación con los criterios establecidos, identificación de fortalezas y debilidades, establecimiento de metas para el futuro.

Fuente: Elaboración propia.

3.6.2. Modelo de Winne

Según Jimeno Esteban (2020), el aprendizaje autorregulado es un componente inherente al aprendizaje del aprendizaje. Este se define como un comportamiento guiado metacognitivamente que permite a los estudiantes regular el uso de estrategias cognitivas que sirven para afrontar las tareas de aprendizaje. Su modelo se compone de cuatro fases:

Tabla 3: Modelo de Winne.

Fases	Descripción
Definición de la tarea	Los estudiantes desarrollan un modelo propio de la tarea, interpretan las condiciones de la tarea y los requerimientos cognitivos que demanda.
Planteamiento de metas	Establecen metas u objetivos a alcanzar de acuerdo con el modelo de la tarea, seleccionan tácticas de estudio y estrategias de aprendizaje para lograr las metas.
Actuación	Se comprometen con el aprendizaje y aplican las técnicas y estrategias elegidas, crean una actualización provisional de sus conocimientos y creencias conforme avanzan en la tarea.
Adaptación	Afinan las estrategias para la tarea que se está realizando, ajustan las estrategias generales de estudio para alcanzar las metas.

Fuente: Elaboración propia.

Jimeno Esteban (2020) sostiene que los procesos de monitoreo y control metacognitivo constituyen el núcleo central del aprendizaje autorregulado. Estos procesos incluyen el análisis y el uso de la información para monitorear el progreso de la resolución de la tarea con el fin de alcanzar las metas planteadas y guiar las decisiones hacia esas metas.

3.6.3. Modelo cíclico de Zimmerman

En nuestro trabajo, nos basamos en las aportaciones de Zimmerman sobre la *autorregulación*. Esta elección se sustenta en que su modelo es el más utilizado en la literatura científica del ámbito de la psicología educativa, convirtiéndolo en uno de los referentes más destacados en los estudios sobre *autorregulación* del aprendizaje.

El trabajo de Zimmerman explica la *autorregulación* del aprendizaje a través de un modelo cíclico: el modelo tiene tres fases: la fase de planificación, la fase de autoevaluación y la última fase es la ejecución (Panadero, 2014).



Figura 1: Modelo cíclico de autorregulación del aprendizaje.

Fuente: <https://images.app.goo.gl/moijDxQTwpjcvuZy9>.

Fase de planificación

Se trata de la etapa inicial en la que el estudiante recibe la tarea por primera vez. Aquí, el estudiante analiza la tarea, valora su capacidad para completarla, establece sus objetivos y planifica. El interés por la tarea y la orientación motivacional son esenciales para una buena planificación y ejecución de la actividad. En esta etapa, el alumno realiza dos actividades: primero, analiza las características de la tarea, lo que le permite hacerse una idea inicial de lo que debe hacer; segundo, analiza el valor que la tarea tiene para sí misma, análisis que condiciona el grado de motivación y esfuerzo que va a emplear.

Fase de ejecución

Esta fase se compone de dos procesos: 1) autocontrol y 2) autoobservación. El primero se conoce como el proceso de mantener la concentración y el interés a través de utilizar métodos motivadores o metacognitivos. Por un lado, el autocontrol metacognitivo se establece al escoger una estrategia específica, por ejemplo, al hacer un resumen. Por otro lado, el autocontrol motivacional se refiere a incentivar el interés, por ejemplo, usando mensajes de recuerdo sobre la meta. El segundo proceso se define como la comparación entre lo que se está haciendo con respecto a un modelo ideal de ejecución.

Fase de autorreflexión

La fase de autorreflexión. Es la fase donde el alumno valora su trabajo y trata de explicarse las razones de los resultados obtenidos. Al hacerlo, justifica las causas de su éxito o fracaso, basándose en los criterios de calidad, por el nivel de perfección que haya fijado el alumno para la actividad. También se basa, en los objetivos que se fijó al principio de la actividad, así como en su nivel de exigencia (Panadero, 2014).

En síntesis, todas las definiciones anteriores hacen que pueda concretarse que la *autorregulación* del aprendizaje es el control que los estudiantes tienen sobre su cognición, comportamiento, emociones y motivaciones.

3.6. Autorregulación en la Neuroeducación

La *autorregulación* es uno de los temas centrales que se han debatido en la Neuroeducación debido a su importancia en el proceso de aprendizaje. Se refiere al proceso mediante el cual los individuos gestionan sus propias emociones, pensamientos y comportamientos para alcanzar objetivos y adaptarse a diferentes situaciones de aprendizaje. Este proceso implica la capacidad de regular la atención, controlar impulsos, manejar el estrés y resolver problemas de manera efectiva (Pérez D. S.-L., 2020).

Pino Muñoz (2019) señala que la *autorregulación* es una de las principales funciones ejecutivas del cerebro que implica la capacidad de planificar, organizar, inhibir respuestas impulsivas y mantener el enfoque en una tarea específica. Es decir, constituye un conjunto de procesos de control capaces de regular el pensamiento y la conducta de las personas, en la toma de decisiones y en el despliegue de sus potencialidades.

A través de la *autorregulación*, el cerebro puede identificar estrategias efectivas para abordar diferentes tipos de tareas y situaciones de aprendizaje. Además, la *autorregulación* promueve la persistencia y la motivación intrínseca al ayudar al cerebro a establecer conexiones significativas entre el esfuerzo invertido y los resultados obtenidos. En efecto, el sustrato neurológico de la *autorregulación* lo encontramos en la corteza prefrontal que está involucrada en la planificación, la toma de decisiones, el control inhibitorio y la regulación emocional. Cuando una persona se compromete en tareas que requieren *autorregulación*, como establecer metas, controlar impulsos, regular emociones o cambiar de estrategia, el lóbulo prefrontal desempeña un papel crucial. Esta región del cerebro coordina y ejecuta procesos cognitivos complejos que permiten a la persona regular su comportamiento y adaptarse a diversas situaciones (Pino Muñoz, 2019).

Por consiguiente, la *autorregulación* implica la capacidad de regular tanto los procesos mentales internos como los comportamientos externos para alcanzar metas y adaptarse a diferentes situaciones y contextos. Tales como:

- Regulación cognitiva ("pone atención en clases", "tiene pensamientos claros"),
- Regulación conductual ("se porta bien en la sala", "tiene que mantener una disciplina en la sala de clases", "la inteligencia también viene con buen comportamiento"),

- Regulación emocional ("no tienen problemas emocionales porque si tiene inteligencia sabrá cómo controlarse")
- Perseverancia ("no se rinde fácilmente", "si le va mal en una tarea vuelve a intentar siempre").

En síntesis, estas categorías están interrelacionadas y se complementan entre sí en el proceso de *autorregulación*, ya que la regulación emocional puede influir en la capacidad de detener la perseverancia ante la adversidad, mientras que la regulación cognitiva y conductual pueden ayudar a gestionar las emociones y mantener el enfoque en las metas establecidas.

3.7. *Autonomía*

Henry Holec, reconocido como el padre del término *autonomía* del aprendiz, ha dejado una huella imborrable en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Este enfoque, que enfatiza el papel activo del discente en su proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, ha revolucionado la forma en que se imparten y adquieren los idiomas.

Por su parte, Holec citado en Sotto (2016, pág. 58) señala que el término *autonomía* se refiere a “la habilidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje”. Esta capacidad no es innata; hay que adquirirla. Hacerse cargo del propio aprendizaje significa responsabilizarse y asumir todas las decisiones relativas a la determinación de los objetivos, la definición de los contenidos y las progresiones, la selección de los métodos y las técnicas a aplicar, el control del progreso de la adquisición y la evaluación de la misma.

En cuanto a la definición de *autonomía*, diversos autores han argumentado que la *autonomía* del estudiante implica individualidad. Iñiguez (2014) señala que la *autonomía* es individual e induce a definir objetivos, seleccionar métodos y evaluar su aprendizaje. Es decir, la *autonomía* es principalmente un trabajo individual, en el cual se refiere a la habilidad de una persona para tomar decisiones y actuar de acuerdo con su propio juicio y valores, sin depender excesivamente de la influencia externa.

Sin embargo, otros autores argumentan que la *autonomía* del estudiante también tiene dimensiones sociales importantes. De acuerdo con Vygotsky (1993) citado en Baquero

(1996), la *autonomía* no es simplemente la capacidad de actuar independientemente, sino la capacidad de actuar en cooperación con otros. En ese sentido, el autor se refiere a que la mente no se desarrolla solo en el individuo; se desarrolla en la interacción con el ambiente social. En otras palabras, la *autonomía* se manifiesta no solo en la capacidad de tomar decisiones individuales, sino también en la habilidad para colaborar, negociar y trabajar en conjunto con otros para lograr metas comunes.

De este modo, en nuestro trabajo mencionamos que la *autonomía* es un acto social, lo cual se ajusta al concepto de Wang, citado en Sotto (2016, pág. 58) “el aprendizaje autónomo es una moderna teoría del aprendizaje, basada en la teoría del constructivismo. Este es también un modelo enfocado en el aprendizaje del estudiante que enfatiza en el ambiente de aprendizaje y en el aprendizaje cooperativo”. En este sentido, Little (1991) citado en Sotto (2016), señala que la *autonomía* del aprendiz no es un método particular, ni necesita ser fusionado con individualismo.

En resumidas cuentas, la *autorregulación* y la *autonomía* son procesos mediante los cuales los estudiantes adquieren la capacidad de dirigir su propio aprendizaje, estableciendo metas, gestionando su tiempo y recursos, y evaluando su progreso, cuyo objetivo principal es fomentar la responsabilidad y el compromiso del estudiante con su educación, lo que facilita un aprendizaje más significativo y duradero.

CAPITULO II

MARCO METODOLÓGICO

En este apartado, explicamos los pasos que estructuran nuestro estudio y que nos ayudan a:

- Resolver el problema de estudio.
- Responder a la pregunta general de la investigación.
- Afirmar o rechazar nuestra hipótesis explicando así el diseño que nos sirve para la recolección de datos.

1. Enfoque de investigación

La investigación de este proyecto es de enfoque mixto, con un diseño no experimental, de nivel correlacional-proyectivo y con un método descriptivo-analítico.

Hemos elegido ese tipo de investigación porque es el más adecuado para nuestros objetivos. En concreto, procuramos evaluar y medir el efecto de la *autorregulación* en el desarrollo de la *autonomía* estudiantil. Para ello, utilizamos un cuestionario y una ficha de observación no participante. Con el enfoque cualitativo, identificamos áreas de mejora y proponemos estrategias para desarrollar la *autonomía* estudiantil en las aulas universitarias mediante la *autorregulación*.

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández-Sampieri, 2020, pág. 10)

2. Diseño de investigación

El diseño de investigación de este estudio es no experimental, ya que no manipulamos variables, sino que observamos los fenómenos en su contexto natural.

Hernández (2003, pág. 28) define los estudios no experimentales como “los estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos”.

3. Nivel de investigación

El nivel de nuestro proyecto de investigación es correlacional, ya que buscamos determinar la relación entre dos variables (la *autorregulación* y la *autonomía*). Nuestro objetivo es examinar el impacto de la *autorregulación* en la *autonomía* del aprendiz en las aulas universitarias.

La investigación correlacional consiste en evaluar dos variables y determinar el grado de correlación entre ellas (Cohen, 1990). Este nivel busca evaluar la relación que existe entre dos variables. El estudio correlacional tiene como propósito determinar si existe una relación significativa entre las variables y, en caso afirmativo, determinar la dirección y la fuerza de la relación.

Los estudios correlacionales comprenden aquellos estudios en los que estamos interesados en describir o aclarar las relaciones existentes entre las variables más significativas, mediante el uso de los coeficientes de correlación. Estos coeficientes de correlación son indicadores matemáticos que aportan información sobre el grado.(Moreno, 2013, pág. 8)

Por lo tanto, este nivel de investigación se centra en analizar y medir las relaciones entre variables.

Además, nuestra investigación tiene un alcance proyectivo, ya que se basa en el diseño de una propuesta didáctica como solución a un problema o necesidad práctica (Ramos, 2015). Este tipo de estudios se basa en investigaciones anteriores para proponer soluciones a

problemas reales. En nuestro caso, buscamos elaborar recomendaciones y sugerencias pedagógicas tanto teóricas como prácticas.

4. Método de investigación

El método que usamos para llevar a cabo nuestra perspectiva de estudio es el analítico-descriptivo. Este método nos permite analizar y describir las variables de nuestra investigación.

Nuestro objetivo principal al seleccionar el método descriptivo es describir y definir los aspectos relevantes de nuestra muestra (propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, objetos o cualquier fenómeno) para obtener los resultados que queremos (Hernández R. F., 2014).

Por otro lado, el método analítico es un método de investigación que consiste en descomponer las partes o elementos para observar las causas, la naturaleza y los efectos (Hidalgo, 2005). Lo hemos utilizado para analizar y examinar los datos y los resultados obtenidos.

5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para evaluar y medir el impacto de la *autorregulación* en el desarrollo de la *autonomía*, es fundamental utilizar medidas y herramientas adecuadas. Para garantizar datos fiables y válidos, hemos optado por diversas técnicas e instrumentos para la recogida de datos. Así, hemos utilizado una ficha de observación y un cuestionario para recopilar la información necesaria.

5.1 Ficha de observación¹

La ficha de observación es un instrumento de investigación de campo que utiliza para realizar una descripción específica de lugares o individuos. Para llevar a cabo esta observación, el investigador necesita desplazarse al lugar donde se produjo el hecho o acontecimiento estudiado.

¹ Véase el anexo nº 1

Hemos seleccionado este instrumento porque queremos analizar y evaluar el grado de la *autorregulación* y la *autonomía* en los estudiantes de Máster I. Asimismo, procuramos medir los factores extrínsecos e intrínsecos que influyen en estos procesos e identificar áreas de mejora.

5.2. Cuestionario2

Para llevar a cabo esta investigación, usamos el uso de un cuestionario como técnica secundaria de recogida de datos para medir y observar los resultados.

El cuestionario es un sistema de preguntas ordenadas con coherencia, con sentido lógico y psicológico, expresado con lenguaje sencillo y claro. Permite la recolección de datos a partir de las fuentes primarias. Está definido por los temas que aborda la encuesta. Logra coincidencia en calidad y cantidad de la información recabada. Tiene un modelo uniforme que favorece la contabilidad y la comprobación. Es el instrumento que vincula el planteamiento del problema con las respuestas que se obtienen de la muestra. El tipo y características del cuestionario se determinan a partir de las necesidades de la investigación.(Córdoba, 2005, pág. 7)

Como resultado, hemos creado un cuestionario que consta de 30 preguntas divididas en cinco bloques dirigidas a los estudiantes, de tipo escala Likert de 1 a 5. A través de este instrumento, pretendemos medir el impacto de la *autorregulación* en la *autonomía* de los estudiantes de Máster I.

Tabla 4: Escala Likert de nuestro cuestionario.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy Frecuentemente

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, presentamos los ítems del cuestionario:

²El enlace del cuestionario:https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScKpgxLd7KjZux-M4DL1EONdK_reMOcS4zL6WLg-Xw-CQvJvQ/viewform?usp=sf_link

Tabla 5: Autorregulación.

1	Soy capaz de controlar y dirigir mis propias acciones, pensamientos y emociones durante el proceso de aprendizaje.
2	Me siento capaz de establecer metas claras para mi aprendizaje.
3	Fijo metas alcanzables al participar en actividades en línea relacionadas con mi aprendizaje.
4	Soy consciente de mis propias fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje.
5	Me comprometo activamente en la planificación de mis tareas académicas.
6	Evalúo regularmente mi propio progreso en el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6: Autonomía.

7	Demuestro compromiso y cumplimiento con mis deberes.
8	Soy capaz de trabajar de manera independiente en lugar de depender demasiado de la guía del profesor.
9	Tengo confianza en mi capacidad para aprender por mi cuenta.
10	Busco soluciones a problemas vinculados a mi aprendizaje.
11	Puedo tomar decisiones informadas sobre cómo abordar mi propio aprendizaje.
12	Me siento motivado(a) para aprender sin la necesidad de recompensas externas constantes.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7: Motivación intrapersonal.

13	Me siento motivado(a) para aprender incluso cuando las tareas son desafiantes.
14	Valoro la importancia del esfuerzo personal en mi aprendizaje.
15	Mi motivación para aprender proviene en gran medida de mis propios intereses y objetivos.
16	Me siento seguro/a participando en discusiones y actividades orales en el aula.
17	Me siento motivado por el placer de aprender en mi mismo, más que por recompensas externas.
18	Me siento entusiasmado e impulsado intrínsecamente a buscar activamente nuevos Conocimientos.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8: Autoevaluación.

19	Soy capaz de evaluar con precisión la calidad de mi propio trabajo.
20	Tomo la iniciativa de buscar retroalimentación sobre mi desempeño académico.
21	Utilizo la retroalimentación recibida para mejorar continuamente mi aprendizaje.
22	Puedo identificar áreas específicas en las que necesito mejorar sin depender totalmente de la retroalimentación externa.
23	Soy capaz de monitorear mi progreso del aprendizaje y realizar ajustes necesarios.
24	Soy capaz de pensar críticamente sobre mi propio aprendizaje e identifico fortalezas y áreas de mejora.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9: Planificación y organización.

25	Planifico de antemano cómo abordaré mis tareas académicas.
26	Mantengo un horario organizado para gestionar eficientemente mi tiempo de estudio.
27	Puedo adaptar mi plan de estudio según las demandas cambiantes del entorno académico.
28	Me siento cómodo(a) tomando decisiones sobre la secuencia de las actividades de aprendizaje.
29	Soy capaz de mantener la concentración y evitar distracciones para llevar a cabo las tareas planificadas.
30	Soy capaz de evitar el estrés y la frustración para mantener mi trabajo y estudio organizados.

Fuente: Elaboración propia.

6. Población y muestra

A continuación, presentamos la población y la muestra que hemos seleccionado para llevar a cabo nuestro estudio.

6.1 Población

Para alcanzar nuestros objetivos, elegimos como población general a los estudiantes del Máster I en la especialidad de Didáctica en Lenguas Extranjeras, en la Universidad Amar Télidji de Laghouat. La población está conformada por 45 estudiantes con edades comprendidas entre 20 y 38 años.

Según Velasco (2019, pág. 22) “la población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación”.

6.2 Muestra

Para la elaboración de nuestra investigación, seleccionamos una muestra de 40 estudiantes. La muestra fue seleccionada para realizar una observación profunda con el fin de recopilar los datos que sustentan nuestra investigación.

Según Balestrini (2020, pág. 48), una muestra es “una parte de la población, o sea, un número de individuos u objetos seleccionado científicamente, de los cuales cada uno es un elemento del universo”.

7. Cuadro de operacionalización

Es importante incluir el cuadro de operacionalización de las variables para seleccionar adecuadamente las técnicas e instrumentos de la recogida de datos. Esto asegura la validez de nuestras variables y nos permite obtener resultados y conclusiones empíricos válidos y de valor.

Tabla 10: Cuadro de operacionalización de las variables.

Título	La <i>Autorregulación</i> y la <i>Autonomía</i> en Estudiantes de Máster I en la Universidad de Laghouat.			
Objetivo general	Evaluar el impacto de la <i>autorregulación</i> en el desarrollo de la <i>autonomía</i> en los estudiantes de Máster I en el Departamento de Español de la universidad de Laghouat.			
Objetivos específicos	Determinar la relación existente entre la <i>autorregulación</i> y la <i>autonomía</i> en los estudiantes de Máster I. Medir el grado de la <i>autorregulación</i> presente en los estudiantes en las sesiones de cada profesor. Proponer estrategias que fomenten la <i>autorregulación</i> y la <i>autonomía</i> en los estudiantes de Máster I.			
VARIABLES	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
La <i>Autorregulación</i>	El grado en que un alumno tiene un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje (Castro, 2006).	Metacognición Motivación Estrategias de aprendizaje Autoevaluación retroalimentación Autocontrol emocional	Controlar las propias acciones, pensamientos y emociones durante el proceso de aprendizaje. Establecer metas y objetivos Seleccionar estrategias de aprendizaje adecuadas Monitorear el progreso y realizar ajustes necesarios Evaluar los resultados y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.	La observación no participante. La Ficha de observación
La <i>Autonomía</i>	Para Díaz Corcuera (2019), la autonomía es la capacidad de gestionar el propio aprendizaje.	Autodirección Independencia Toma de decisiones Autorreflexión Colaboración	Tomar decisiones sobre el proceso de aprendizaje. Identificar las propias debilidades y fortalezas. Asumir la responsabilidad del propio aprendizaje.	Cuestionario

Fuente: Elaboración propia.

8. Procedimientos

A continuación, describimos las fases del desarrollo de la investigación, indicando cómo se han recogido y analizado los datos con el fin de llegar a conclusiones claras y pertinentes.

Fase 1: Elaboramos una ficha de observación no participante compuesta por cinco bloques.

- **Bloque 1:** Mide el grado de *autorregulación* con 6 ítems.
- **Bloque 2:** Mide el impacto de *autorregulación* en la *autonomía* del aprendiz con 6 ítems.
- **Bloque 3:** Mide el impacto de la *autorregulación* en la motivación intrapersonal en aprendiz con 6 ítems.
- **Bloque 4:** Mide el impacto de la *autorregulación* en la autoevaluación del aprendiz con 6 ítems.
- **Bloque 5:** Mide el impacto de la *autorregulación* en la planificación y organización del aprendiz con 6 ítems.

Estos descriptores nos permiten determinar el coeficiente de correlación entre variables de nuestra investigación científica.

Fase 2: Adaptamos un cuestionario dirigido a los estudiantes de la muestra del objeto de estudio. El cuestionario está compuesto de 30 preguntas divididas en 5 bloques.

Fase 3: Diseñamos una propuesta didáctica. A partir de los resultados obtenidos, elaboramos una propuesta que contiene áreas o actividades de mejora y estrategias para potenciar la *autorregulación* y la *autonomía* en los estudiantes de Máster I.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En este estudio, hemos utilizado la observación no participante para evaluar el grado de la *autorregulación* y la *autonomía* en los estudiantes de Máster I, en el Departamento de Español. Complementariamente, hemos aplicado un cuestionario con el fin de medir el impacto de la *autorregulación* en la *autonomía* estudiantil. A continuación, presentamos los resultados de nuestra investigación.

1. Análisis estadístico

Para evaluar la confiabilidad del cuestionario, hemos calculado el coeficiente Alfa de Cronbach tanto para el cuestionario en su conjunto como para cada bloque específico. Este procedimiento es considerado como el método más utilizado en las investigaciones del área de ciencias sociales (Frías-Navarro, 2022). Además, hemos aplicado la correlación de Pearson para verificar la coherencia entre los ítems.

Este procedimiento permite analizar la consistencia interna de las variables, ya que se calcula a partir de la covarianza entre ellas. Los resultados obtenidos del Alfa de Cronbach son los siguientes:

1.1. Fiabilidad del cuestionario

A continuación, presentamos los datos estadísticos de la fiabilidad del cuestionario.

Tabla 11: Estadísticas de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	Número de elementos
,957	30

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

En el análisis del cuadro anterior, que resume la calidad y la confiabilidad del cuestionario en su conjunto, hemos observado los siguientes resultados.

El coeficiente alfa de Cronbach es de **95,7%**, lo que representa un porcentaje muy alto y satisfactorio. Este indicador sugiere que el cuestionario posee un alto grado de confiabilidad interna; lo que significa que sus ítems miden de manera consistente el mismo constructo.

1.1.1 Fiabilidad del primer capítulo

A continuación, presentamos los datos estadísticos de la fiabilidad del primer capítulo.

Tabla 12: Estadísticas de fiabilidad de la autorregulación.

Alfa de Cronbach	Número de elementos
,819	6

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

El análisis del coeficiente Alfa de Cronbach para el capítulo 1 del cuestionario ha arrojado un valor de **81,9%**, lo que se considera un indicador muy alto de confiabilidad interna. Este resultado sugiere que los ítems que componen este capítulo miden de manera consistente el mismo constructo, en este caso, la honestidad y la estabilidad en la *autorregulación* en los estudiantes de Máster I.

1.1.2 Fiabilidad del segundo capítulo

A continuación, presentamos los datos estadísticos de la fiabilidad del segundo capítulo.

Tabla 13: Estadísticas de fiabilidad de la autonomía.

Alfa de Cronbach	Número de elementos
,880	6

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

El análisis del coeficiente Alfa de Cronbach para el capítulo 2 del cuestionario ha arrojado un valor de **88%**, lo que se considera un indicador muy alto de confiabilidad interna. Este resultado sugiere que los ítems que componen este capítulo miden de manera consistente

el mismo constructo, en este caso, la honestidad y la estabilidad en la *autonomía* en los estudiantes de Máster I.

1.1.3 Fiabilidad del tercer capítulo

A continuación, presentamos los datos estadísticos de la fiabilidad del tercer capítulo.

Tabla 14: Estadísticas de fiabilidad de la motivación intrapersonal.

Alfa de Cronbach	Número de elementos
,888	6

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

El análisis del coeficiente Alfa de Cronbach para el capítulo 3 del cuestionario ha arrojado un valor de **88,8%**, lo que se considera un indicador muy alto de confiabilidad interna. Este resultado sugiere que los ítems que componen este capítulo miden de manera consistente el mismo constructo, en este caso, la honestidad y la estabilidad en la motivación intrapersonal en los estudiantes de Máster I.

1.1.4 Fiabilidad del cuarto capítulo

A continuación, presentamos los datos estadísticos de la fiabilidad del cuarto capítulo.

Tabla 15: Estadísticas de fiabilidad de la autoevaluación.

Alfa de Cronbach	Número de elementos
,924	6

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

El análisis del coeficiente Alfa de Cronbach para el capítulo 4 del cuestionario ha arrojado un valor de **92,4%**, lo que se considera un indicador muy alto de confiabilidad interna. Este resultado sugiere que los ítems que componen este capítulo miden de manera consistente el mismo constructo, en este caso, la honestidad y la estabilidad en la autoevaluación en los estudiantes de Máster I.

1.1.5. Fiabilidad del quinto capítulo

A continuación, presentamos los datos estadísticos de la fiabilidad del quinto capítulo.

Tabla 16: Estadísticas de fiabilidad de la planificación y organización.

Alfa de Cronbach	Número de elementos
,895	6

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

El análisis del coeficiente Alfa de Cronbach para el capítulo 5 del cuestionario ha arrojado un valor de **89,5%**, lo que se considera un indicador muy alto de confiabilidad interna. Este resultado sugiere que los ítems que componen este capítulo miden de manera consistente el mismo constructo, en este caso, la honestidad y la estabilidad en la planificación y la organización en los estudiantes de Máster I.

1.2. Coherencia interna de cada capítulo con sus ítems

La tabla 17 muestra la coherencia interna de cada capítulo con sus ítems.

Tabla 17: Coherencia interna de capítulos e ítems.

correlación de Pearson	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3	Capítulo 4	Capítulo 5
P 1	0.689 Sig = 0.000	0.752 Sig = 0.000	0.387 Sig = 0.014	0.813 Sig = 0.000	0.881 Sig = 0.000
P 2	0.88 Sig = 0.000	0.641 Sig = 0.000	0.612 Sig = 0.000	0.909 Sig = 0.000	0.804 Sig = 0.000
P 3	0.728 Sig = 0.000	0.842 Sig = 0.000	0.606 Sig = 0.000	0.796 Sig = 0.000	0.859 Sig = 0.000
P 4	0.77 Sig = 0.000	0.867 Sig = 0.000	0.699 Sig = 0.000	0.885 Sig = 0.000	0.837 Sig = 0.000
P 5	0.651 Sig = 0.000	0.843 Sig = 0.000	0.641 Sig = 0.000	0.92 Sig = 0.000	0.779 Sig = 0.000
P 6	0.625 Sig = 0.000	0.799 Sig = 0.000	0.618 Sig = 0.000	0.788 Sig = 0.000	0.695 Sig = 0.000

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

Hemos notado en esta tabla que la mayoría de los ítems de cada capítulo tienen una fuerte correlación con el capítulo en su conjunto, con tasas entre el **60%** y el **92%**, y estas son todas correlaciones significativas, lo que confirma la existencia de correlaciones internas, coherencia entre cada capítulo, y es lo que nos ayuda a obtener buenos resultados que apoyan

nuestras hipótesis. Solo allí, el primer ítem del tercer capítulo (*Me siento motivado(a) para aprender incluso cuando las tareas son desafiantes*) tenía una baja tasa de correlación del **38,7%**.

2. Análisis Descriptivos

Tabla 18: *sexo.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Hombre	9	22,5
	Mujer	31	77,5
	Total	40	100,0

La muestra seleccionada para llevar a cabo nuestro trabajo de TFM está formada por 40 sujetos que cursan el español como carrera universitaria LMD en la universidad de Laghouat- Argelia. En relación con el sexo, un **77,5%** son mujeres, frente a un **22,5 %** de hombres, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 19: *Edad.*

	N	Mínimo	Máximo	Media
Edad	40	20	38	22,83
n° valido	40			

La edad de la muestra seleccionada oscila entre los 20-38 años, de acuerdo a la siguiente tabla. Como se puede observar, los intervalos 20-38 obtienen un porcentaje de 79% de la totalidad de la muestra, mientras que 20% tienen entre 20 y 23 años.

2.1. Capítulo 1

Para determinar la tendencia de la muestra $= \frac{\text{grado más alto} - \text{más bajo grado}}{\text{Número de } \nu \text{ alternativa}} = \frac{5-1}{5} = 0.8$

En otras palabras, añadimos 0.8 cada vez

Tendencia de la muestra	Nunca	Raramente	ocasionalmente	Frecuentemente	Muy Frecuentemente
Categoría	1 – 1.8	1.8 – 2.6	2.6 – 3.4	3.4 – 4.2	4.2 – 5

A continuación, presentamos los porcentajes de los ítems del primer capítulo:

Tabla 20: Resultados de la autorregulación en estudiantes de Máster 1.

	1	2	3	4	5	Medio	T-test	Tendencia de la muestra	Rango de la pregunta
P 1	2 5%	3 7.5%	10 25%	18 45%	7 17.5%	3.63	3.84 Sig=0.000	Frecuentemente	4
P 2	0 0%	6 15%	9 22.5%	14 35%	11 27.5%	3.75	4.6 Sig=0.000	Frecuentemente	1
P 3	1 2.5%	11 27.5%	13 32.5%	11 27.5%	4 10%	3.15	0.924 Sig=0.361	ocasionalmente	6
P 4	1 2.5%	4 10%	12 30%	11 27.5%	12 30%	3.73	4.223 Sig=0.000	Frecuentemente	2
P 5	0 0%	5 12.5%	12 30%	17 42.5%	6 15%	3.6	4.216 Sig=0.000	Frecuentemente	5
P 6	2 5%	4 10%	8 20%	18 45%	8 20%	3.65	3.823 Sig=0.000	Frecuentemente	3
						3.58	4.962 Sig=0.000	Frecuentemente	

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

El primer capítulo del cuestionario se titula “la *autorregulación* en los estudiantes de Máster I”. En este capítulo, hemos registrado los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario y las observaciones en el aula. El objetivo principal de este capítulo es analizar el nivel de la autorregulación en los estudiantes de Máster I y determinar sus estrategias de aprendizaje.

La pregunta n° 2: *Me siento capaz de establecer metas claras para mi aprendizaje* ha tomado el promedio más alto con un valor de **3.75** y el valor de la prueba **T= 4.6**, lo cual es significativo (**Sig = 0,000**), es decir, las respuestas a esta pregunta presentaban una diferencia positiva entre su promedio y la hipótesis, con un valor de **3**. Además, la dirección de esta cuestión es enteramente hacia frecuentemente, ya que ha tomado el primer lugar en términos de importancia en este bloque. Esto indica que los aprendices perciben positivamente su capacidad para establecer objetivos de aprendizaje.

Las observaciones realizadas durante el primer semestre, han revelado diferencias en el comportamiento de los aprendices. En las sesiones de los sujetos 1, 2, 3, la mayoría de los estudiantes han mostrado una comprensión clara de sus objetivos de aprendizaje. Esto es debido a las explicaciones proporcionadas por los docentes, el uso de diversos materiales educativos y actividades, y asimismo la retroalimentación constante. En cambio, en las sesiones de los sujetos 4, 5 y 6, los aprendices parecen distraídos y desconcentrados.

En cuanto a la motivación y el asumo de la responsabilidad, hemos visto que en las sesiones de los sujetos 1, sujeto 2 y el sujeto 3 los estudiantes permanecen motivados y atentos a lo largo de la sesión gracias a la retroalimentación hecha por los docentes y también las preguntas que estimulan su atención y su reflexión. A lo largo de las sesiones de observación, hemos constatado que en las sesiones del sujeto 5 y el sujeto 6 hay poca participación, ya que el tipo de agrupamiento es individual y la monotonía de las clases.

El ítem 4 es *Soy consciente de mis propias fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje*, ha conseguido el segundo rango en términos de importancia, ha tenido un promedio de **3.73** y una prueba **T =4.223**, lo que es significativo (**Sig = 0,000**). También presentaba una diferencia positiva con respecto al promedio hipotético y su tendencia era hacia Frecuente. Esto indica que los estudiantes son conscientes de sus debilidades y lagunas y también de sus progresos.

Durante las sesiones de observación, hemos constatado que en las sesiones del sujeto 1 la mayoría de los aprendices son conscientes de sus fortalezas y debilidades, ya que este sujeto, en cada sesión, usa la escala de la metacognición y las tareas de la web 2.0 para evaluar el rendimiento de sus aprendices. Pues, en esta sesión los estudiantes son capaces de autocontrolar, reflexionar sobre su rendimiento académico y reconocer áreas que necesitan para mejorar su propio aprendizaje. En cambio, en las sesiones del sujeto 6, como a los estudiantes no les interesa la asignatura, y la consideran como una asignatura secundaria, no realizan ningún proceso de autoevaluación y de metacognición.

Asimismo, en la sesión del sujeto 2, hemos notado que los estudiantes toman la iniciativa de recibir de manera abierta y constructiva la retroalimentación del docente; preguntan, debaten entre sí, hacen discusión y lluvia de ideas para enriquecer más su práctica docente como futuros profesores.

La última clasificación en términos de importancia es el tercer ítem que es *Fijo metas alcanzables al participar en actividades en línea relacionadas con mi aprendizaje*, con un promedio de **3,15** y también es significativa, y su dirección es "ocasionalmente". Esto indica que ocasionalmente los aprendices fijan objetivos para participar activamente en su proceso de aprendizaje.

Las sesiones de observación han revelado que en las sesiones del sujeto 1, hemos notado que este sujeto utiliza una variedad de actividades en línea tales como Kahoot y Tomi digital. Por eso, la mayoría de los estudiantes son proactivos, organizados y comprometidos, también motivados y centrados en el aprendizaje en línea. Asimismo, se muestran interés, curiosidad y participan activamente en actividades de la web 2.0 para potenciar su aprendizaje.

El capítulo *Autorregulación* en su conjunto tiene un promedio de **3.58** y una tendencia de frecuentemente, lo cual indica que el medio hipotético de la *autorregulación* del aprendizaje de los estudiantes de Máster 1 es alto, ya que permite a los estudiantes tomar el control de su proceso de aprendizaje, establecer metas realistas, monitorear su progreso y ajustar su enfoque según sea necesario, dependiendo del sujeto y el clima socio-afectivo de la clase y de la asignatura. Además, la tendencia de "frecuentemente" sugiere que los estudiantes de Máster 1 han adoptado de manera consistente estrategias de autorregulación en su estudio con el fin de gestionar su propio proceso de aprendizaje.

2.2. Capítulo 2

A continuación, presentamos los porcentajes de los ítems del segundo capítulo:

Tabla 21: Resultados de la autonomía en estudiantes de Máster 1.

	1	2	3	4	5	Medio	T-test	Tendencia de la muestra	Rango de la pregunta
P1	1 2.5%	6 15%	17 42.5%	11 27.5%	5 12.5%	3.33	2.117 Sig=0.041	Ocasionalmente	6
P2	0 0%	6 15%	11 27.5%	14 35%	9 22.5%	3.65	4.106 Sig=0.000	Frecuentemente	5
P 3	3 7.5%	1 2.5%	8 20%	14 35%	14 35%	3.88	4.755 Sig=0.000	Frecuentemente	1
P 4	2 5%	3 7.5%	9 22.5%	17 42.5%	9 22.5%	3.7	4.149 Sig=0.000	Frecuentemente	3
P 5	2 5%	2 5%	10 25%	16 40%	10 25%	3.75	4.491 Sig=0.000	Frecuentemente	2
P 6	2 5%	7 17.5%	7 17.5%	10 25%	14 35%	3.68	3.365 Sig=0.000	Frecuentemente	4
						3.66	4.857 Sig=0.000	Frecuentemente	

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

El segundo capítulo del estudio se titula la *autonomía* en los estudiantes de Máster I. En este capítulo, hemos presentado los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario y observaciones en el aula. El objetivo principal a través de este capítulo es determinar el grado de la *autonomía* en los estudiantes de Máster I, en el Departamento de Español de la Universidad de Laghouat.

La pregunta n 3 es *Tengo confianza en mi capacidad para aprender por mi cuenta*, ha tomado el promedio más alto con un valor de **3.88** y el valor de la prueba **T=4.755**, lo cual es significativo (**Sig = 0,000**), es decir, las respuestas a esta pregunta presentaban una diferencia positiva entre su promedio y la hipótesis. Además, la dirección de esta cuestión es totalmente hacia "frecuentemente", ya que ha tomado el primer lugar en términos de importancia en este capítulo.

Durante las sesiones de observación, hemos visto que en el sujeto 1, sujeto 2, sujeto 3 y el sujeto 4, la mayoría de los estudiantes de Máster I tienen una alta confianza en su capacidad para aprender por sí mismos, porque los profesores promueven la participación activa de los estudiantes usando actividades prácticas y colaborativas. A lo largo de estas actividades, trabajan juntos, comparten ideas y completan tareas en grupos. En cambio, con el sujeto 5 y el sujeto 6, los alumnos parecen desmotivados en la realización de tareas.

En cuanto a la curiosidad, la autorreflexión y el asumo de la responsabilidad, hemos visto que en las sesiones de los sujetos 1 y el sujeto 4, los estudiantes permanecen curiosos y entusiasmados durante toda la sesión y tienen una actitud muy positiva hacia el aprendizaje independiente. Esto se debe a la novedad del material utilizado por los docentes, así como a la retroalimentación formativa que estimula su reflexión. En contraste, en las sesiones del sujeto 5 y el sujeto 6 hay poca participación, ya que los estudiantes parecen no estar receptivos a la retroalimentación proporcionada por sus docentes.

El ítem *Puedo tomar decisiones informadas sobre cómo abordar mi propio aprendizaje* es el quinto ítem que ha tomado el segundo rango en términos de importancia. Ha tenido un promedio de **3,75** y una prueba **T =4.491**, lo que es significativo (**Sig. = 0,000**). También presentaba una diferencia positiva con respecto al promedio hipotético y su tendencia era hacia "frecuentemente".

Durante las sesiones de observación con el sujeto 1, sujeto 2 y el sujeto 3, hemos constatado que la mayoría de los estudiantes de Máster I toman decisiones en cuanto a qué plataformas quieren usar, qué material es más adecuado para ellos, y de vez en cuando seleccionan hasta la tipología de las actividades según su nivel y ritmo de aprendizaje. Esto sugiere que estos aprendices participan activamente en decisiones muy importantes en su proceso de aprendizaje. En cambio, en las sesiones de los sujetos 5 y 6 los estudiantes manifiestan un menor interés en tomar decisiones sobre su propio aprendizaje, lo que se traduce en una participación menos activa en las discusiones en clase, ya que los docentes no les dan la oportunidad para tomar decisiones en cuanto a su propio proceso de aprendizaje.

La última clasificación en términos de importancia es el ítem nº 1 *Demuestro compromiso y cumplimiento con mis deberes* con un promedio de **3,33** y también es una clasificación significativa, y su dirección fue "ocasionalmente".

En las sesiones de observación, hemos notado que en las sesiones del sujeto 1, sujeto 2 y el sujeto 4, la mayoría de los estudiantes demuestran compromiso y cumplimiento con sus deberes, los profesores diseñan actividades de las tareas de la Web 2.0, Actividades tradicionales, prefieren los trabajos grupales y competitivos. En cambio, las sesiones de los sujetos 3, 5 y 6 se centran en las actividades individuales donde cada estudiante trabaja de manera independiente, sin interacción o cooperación. Esto sugiere que los estudiantes ocasionalmente demuestran compromiso y cumplen sus deberes.

En cuanto a la organización y la planificación de las tareas, hemos visto que en las sesiones del sujeto 1 los estudiantes planifican sus tareas de manera eficiente, y llegan temprano a la clase y siempre están preparados para participar en las actividades porque el profesor ofrece retroalimentación efectiva; haciendo preguntas y evaluación diagnóstica antes y durante la realización de las tareas, lo que permite a los estudiantes optimizar su desempeño.

El capítulo de la *Autonomía* en los estudiantes de Máster I en su conjunto tiene un promedio de **3,66** y una tendencia de frecuentemente, lo cual indica que el medio hipotético de la *autonomía* del aprendizaje de los estudiantes de Máster 1 es alto. Este nivel de *autonomía* sugiere que los estudiantes tienen una capacidad significativa para dirigir su propio proceso de aprendizaje y tomar decisiones informadas sobre cómo abordar las tareas

académicas de manera independiente dependiendo del sujeto y el apoyo proporcionado por él y de las estrategias pedagógicas utilizadas.

2.3. Capítulo 3

A continuación, presentamos los porcentajes de los ítems del tercer capítulo:

Tabla 22: Resultados de la motivación intrapersonal en estudiantes de Máster I.

	1	2	3	4	5	Medio	T-test	Tendencia de la muestra	Rango de la pregunta
P 1	1 2.5%	9 22.5%	12 30%	10 25%	8 20%	3.38	2.108 Sig=0.042	ocasionalmente	6
P 2	1 2.5%	3 7.5%	6 15%	15 37.5%	15 37.5%	4	6.094 Sig=0.000	Frecuentemente	1
P 3	0 0%	5 12.5%	5 12.5%	17 42.5%	13 32.5%	3.95	6.095 Sig=0.361	Frecuentemente	2
P 4	3 7.5%	3 7.5%	7 17.5%	19 47.5%	8 20%	3.65	3.664 Sig=0.001	Frecuentemente	4
P 5	3 7.5%	3 7.5%	8 20%	16 40%	10 25%	3.68	3.67 Sig=0.001	Frecuentemente	3
P 6	1 2.5%	7 17.5%	7 17.5%	20 50%	5 12.5%	3.53	3.28 Sig=0.002	Frecuentemente	5
						3.69	5.109 Sig=0.000	Frecuentemente	

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

El tercer capítulo del estudio se titula la motivación intrapersonal en los estudiantes de Máster I. En este capítulo, hemos presentado los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario y observaciones en el aula. El objetivo principal a través de este capítulo es determinar el grado de motivación intrínseca en los estudiantes de Máster I, en el Departamento de Español de la Universidad de Laghouat.

La pregunta n o 2 *Valoro la importancia del esfuerzo personal en mi aprendizaje.* Ha tomado el promedio más alto con un valor de **4** y el valor de la prueba **T= 6.094**, lo cual es significativo (**Sig = 0,000**), es decir, las respuestas a esta pregunta presentaban una diferencia positiva entre su promedio y la hipótesis. Además, la dirección de esta cuestión es hacia "Frecuentemente", porque ha tomado el primer lugar en términos de importancia en este bloque.

Durante las sesiones de observación con el sujeto n 1, sujeto n 2 y sujeto n 3, hemos constatado que la mayoría de los estudiantes de Máster 1 valoran la importancia del esfuerzo en su proceso de aprendizaje, gestionan su tiempo de manera efectiva y participan activamente en las discusiones. En cambio, con el sujeto 4 y el sujeto 5, la mayoría de los aprendices muestran desinterés y agobio a lo largo de la sesión.

En cuanto a la segunda categoría en términos de importancia, el tercer ítem *Mi motivación para aprender proviene en gran medida de mis propios intereses y objetivos* ha tenido un promedio de **3,95** y una prueba **T =6.095**, lo que es significativo (**Sig = 0,000**), también presentaba una diferencia positiva con respecto al promedio hipotético y su tendencia era hacia "frecuentemente".

Durante las sesiones de observación con el sujeto 1, hemos constatado que la mayoría de los estudiantes de máster I muestran un mayor interés y curiosidad y participan de manera activa en las discusiones en clase, haciendo preguntas, reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje de manera regular, porque el profesor trabaja la motivación intrínseca tanto la extrínseca a través de ofrecer recompensas significativas en cada sesión; utilizando la evaluación diagnóstica mediante preguntas, debate y Kahoot para elegir actividades relacionadas con sus intereses. Asimismo, brinda un ambiente de aula positivo y de apoyo que se enfoca en la colaboración y el trabajo en equipo. En el caso de los sujetos 2 y 4, los alumnos solo participan en actividades de aprendizaje si reciben recompensas externas y cometen errores porque los profesores ofrecen retroalimentación específica sobre sus equivocaciones.

La última clasificación en términos de importancia es el primer ítem *Me siento motivado(a) para aprender incluso cuando las tareas son desafiantes*, con un promedio de **3,38** y también significativo, y su dirección es ocasionalmente.

Durante las sesiones de observación, hemos notado que si la actividad es muy desafiante, pocos estudiantes de Máster I mantienen una alta motivación para aprender salvo si los docentes les brindan unas recompensas externas y les proporcionan una variedad de tareas tanto en grupos como trabajos individuales para mantenerse interesados. En cambio, en las sesiones de los sujetos 2 y 4, encontramos que la mayoría de los alumnos muestran un poco de interés, tienen una baja autoeficacia y no participan mucho durante las clases.

Mientras que en las sesiones de los sujetos 5 y 6, hemos notado que la mayoría de los estudiantes muestran una falta de motivación y una baja participación en las actividades que implican tareas desafiantes.

Esta desmotivación parece estar relacionada tanto con la asignatura en sí como la inadecuación del contenido de las tareas con sus intereses, así como de la ausencia de recibir la retroalimentación de manera efectiva y constructiva. Asimismo, hemos observado que algunos estudiantes evitan participar activamente debido al estrés y la ansiedad asociados con el miedo a cometer errores al responder preguntas, lo que a su vez los desmotiva aún más.

El capítulo "Motivación Intrapersonal en los estudiantes de Máster I" en su conjunto tiene un promedio de **3,69** y una tendencia de frecuentemente, lo cual indica que los estudiantes del máster 1 tienen una motivación intrapersonal moderada a alta, que se traduce en una mayor autoeficacia y persistencia en la consecución de sus metas. Sin embargo, observamos una variabilidad en la participación y la receptividad a la retroalimentación entre los sujetos, ya que los estudiantes no se sienten motivados o no reciben el apoyo adecuado. Por lo tanto, este grado de motivación intrapersonal se varía dependiendo del profesor y del entorno educativo, incluyendo el estilo de enseñanza, la retroalimentación, el clima del aula, las expectativas y el apoyo emocional.

2.4. Capítulo 4

A continuación, presentamos los porcentajes de los ítems del cuarto capítulo:

Tabla 23: Resultados de la autoevaluación en estudiantes de Máster 1.

	1	2	3	4	5	Medio	T-test	Tendencia de la muestra	Rango de la pregunta
P 1	3 7.5%	5 12.5%	8 20%	18 45%	6 15%	3.48	2.654 Sig=0.011	Frecuentemente	5
P 2	4 10%	5 12.5%	4 10%	18 45%	9 22.5%	3.58	2.89 Sig=0.006	Frecuentemente	4
P 3	1 2.5%	4 10%	9 22.5%	17 42.5%	9 22.5%	3.73	4.529 Sig=0.361	Frecuentemente	2
P 4	2 5%	7 17.5%	10 25%	13 32.5%	8 20%	3.45	2.467 Sig=0.018	Frecuentemente	6
P 5	2 5%	4 10%	10 25%	16 40%	8 20%	3.6	3.509 Sig=0.001	Frecuentemente	3
P 6	2 5%	4 10%	4 10%	18 45%	12 30%	3.85	4.791 Sig=0.000	Frecuentemente	1
						3.61	4.028 Sig=0.000	Frecuentemente	

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

El cuarto capítulo del estudio se titula *la autoevaluación en los estudiantes de Máster I*, En este capítulo, hemos presentado los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario y observaciones en el aula. El objetivo principal a través de este capítulo es determinar el grado de la autoevaluación en los estudiantes de Máster I, en el Departamento de Español de la Universidad de Laghouat.

La pregunta n° 6 *Soy capaz de pensar críticamente sobre mi propio aprendizaje e identifico fortalezas y áreas de mejora* tomó el promedio más alto con un valor de **3,85** y el valor de la prueba **T= 4,791**, lo cual es significativo (**Sig = 0,000**), es decir, las respuestas a esta pregunta presentaban una diferencia positiva entre su promedio y la hipótesis. Su promedio es el valor es 3. Además, la dirección de esta cuestión es totalmente hacia frecuentemente, porque ha tomado el primer lugar en términos de importancia en este capítulo.

Durante las sesiones de observación, hemos constatado que en las sesiones del sujeto 1 y el sujeto 4, la mayoría de los estudiantes de Máster I son capaces de pensar críticamente

sobre su propio proceso de aprendizaje, plantean preguntas, reflexionan sobre su proceso de aprendizaje. Cabe señalar que estos profesores usan estrategias muy variadas para potenciar esta habilidad, como hacer preguntas abiertas, debate y discusiones en el aula que estimulan su reflexión. En contraste, hemos observado que en las sesiones del sujeto 3 y el sujeto 6 hay pocos estudiantes que reflexionan sobre su progreso del aprendizaje, ya que las dinámicas de enseñanza se centran en la transmisión de información en lugar de la comprensión profunda y la aplicación del conocimiento.

En cuanto a la segunda categoría en términos de importancia, el tercer ítem *Utilizo la retroalimentación recibida para mejorar continuamente mi aprendizaje* tenía un promedio de **3,73** y una prueba $T = 4,529$, lo que es significativo ($Sig = 0,000$); también presentaba una diferencia positiva con respecto al promedio hipotético y su tendencia era hacia "Frecuente".

Durante las sesiones de observación con el sujeto 1 y el sujeto 4, hemos constatado que la mayoría de los estudiantes reciben la retroalimentación de sus docentes con gran atención, ayudándoles a identificar sus errores, a evaluar y mejorar su desempeño. En cambio, con el sujeto 2, el sujeto 3, el sujeto 5 y el sujeto 6, los discentes parecen desmotivados, desinteresados y desconcentrados.

La última clasificación en términos de importancia es el último ítem *Puedo identificar áreas específicas en las que necesito mejorar sin depender totalmente de la retroalimentación externa*, con un promedio de **3,45** y también significativa, y su dirección fue "Frecuentemente".

Durante las sesiones de observación con el sujeto 1, hemos constatado que la mayoría de los estudiantes de Máster I reflexionan sobre su desempeño y reconocen áreas donde necesitan mejorar, porque el profesor hace la evaluación diagnóstica previa a cada sesión. En cambio, en el sujeto 6, la mayoría de los aprendices son incapaces de conocer sus errores en su trabajo y de buscar las causas para poder corregirlos, ya que les faltan actividades y preguntas de reflexión.

El capítulo autoevaluación en su conjunto tiene un promedio de **3,61** y una tendencia de "Frecuentemente". Lo que indica que el medio hipotético de la autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes de Máster I es alto. Estos resultados indican que los

estudiantes tienen una actitud positiva hacia su aprendizaje, valoran la capacidad de pensar críticamente sobre su propio aprendizaje y la identificación de sus fortalezas y áreas de mejora. Además, valoran la retroalimentación recibida por sus docentes para optimizar su rendimiento y aumentar su motivación e interés.

2.5. Capítulo 5

A continuación, presentamos los porcentajes de los ítems del quinto capítulo:

Tabla 24: Resultados de la planificación y organización en estudiantes de Máster 1.

	1	2	3	4	5	Medio	T-test	Tendencia de la muestra	Rango de la pregunta
P1	1 2.5%	11 27.5%	7 17.5%	16 40%	5 12.5%	3.33	1.877 Sig=0.068	ocasionalmente	2
P2	3 7.5%	9 22.5%	12 30%	11 27.5%	5 12.5%	3.15	0.829 Sig=0.412	ocasionalmente	4
P3	2 5%	11 27.5%	9 22.5%	12 30%	6 15%	3.23	1.221 Sig=0.229	ocasionalmente	3
P 4	2 5%	6 15%	14 35%	10 25%	8 20%	3.4	2.243 Sig=0.031	ocasionalmente	1
P 5	1 2.5%	6 15%	13 32.5%	16 40%	4 10%	3.4	2.648 Sig=0.012	ocasionalmente	1
P 6	1 2.5%	8 20%	12 30%	15 37.5%	4 10%	3.33	2.061 Sig=0.046	ocasionalmente	2
						3.30	2.192 Sig=0.034	ocasionalmente	

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

El quinto capítulo del estudio se titula la planificación y la organización en los estudiantes de Máster I, En este capítulo, hemos presentado los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario y observaciones en el aula. El objetivo principal a través de este capítulo es determinar el grado de la planificación y la organización en los estudiantes de Máster I, en el Departamento de Español de la Universidad de Laghouat.

Los ítems evaluados en este capítulo, *Me siento cómodo(a) tomando decisiones sobre la secuencia de las actividades de aprendizaje y soy capaz de mantener la concentración y evitar distracciones para llevar a cabo las tareas planificadas*, destacan con el mayor porcentaje positivo, ya que durante las sesiones de observación con el sujeto 1, sujeto 2, el sujeto 3 y el sujeto 4, hemos constatado que la mayoría de los estudiantes de

Máster 1, muestran confianza al planificar sus actividades de aprendizaje, mantienen un alto nivel de concentración y curiosidad durante las clases y realizan las tareas a tiempo. Esto se debe a que los profesores les brindan oportunidades para elegir entre diversas actividades o tareas relacionadas con la materia, brindándoles oportunidades para expresar sus ideas y opiniones con mucha confianza sin temor a juzgarlos. En cambio, en las sesiones de los sujetos 5 y 6, los estudiantes permanecen con una baja participación en las discusiones y las actividades. Así como una falta de compromiso, interés y concentración por parte de los estudiantes.

En cuanto a la segunda categoría en términos de importancia, el primer y último ítem tenía un promedio de **3,33** y la prueba T es significativa y positiva, lo que significa que hay una diferencia positiva estadísticamente significativa en comparación con el promedio esperado de **3** y su dirección fue "ocasionalmente".

Los ítems que han logrado un segundo porcentaje en grado de importancia son: *Planifico de antemano cómo abordaré mis tareas académicas; soy capaz de evitar el estrés y la frustración para mantener mi trabajo y estudio organizados*, ya que durante las sesiones de observación con el sujeto 1, hemos constatado que la mayoría de los estudiantes de Máster I estructuran sus ideas, recursos y tiempo de manera eficiente. En contraste, en el sujeto 6, pocos estudiantes anticipan y organizan de manera efectiva las tareas académicas, dado que la dinámica predominante en las sesiones se distingue por el trabajo individual más que por la colaboración y el intercambio de ideas.

Respecto al manejo del estrés y la frustración para mantener un trabajo organizado, hemos visto que en las sesiones del sujeto 1 y el sujeto 4 la mitad de los estudiantes mantienen concentración, motivación y gestionan sus emociones en relación con el proceso de aprendizaje, porque los profesores exponen de manera clara los objetivos del curso y los requisitos de cada tarea, proporcionando a los estudiantes una comprensión precisa del trabajo esperado. También muestran a los estudiantes ejemplos de trabajos bien hechos para tener idea y ofrecen una retroalimentación formativa.

La última clasificación en términos de importancia fue la pregunta n°2 con un promedio de **3,15** y también significativa, y su dirección fue "ocasionalmente".

El ítem que ha logrado menos porcentaje es *Mantengo un horario organizado para gestionar eficientemente mi tiempo de estudio* ha tenido un porcentaje muy bajo. Esto sugiere que los estudiantes de Máster I no mantienen un horario organizado para gestionar eficientemente su plan de estudio. Eso se debe a unas circunstancias urgentes durante el primer semestre y el cambio permanente del plan de estudio.

El capítulo de planificación y organización en su conjunto tiene un promedio de **3,30** y una tendencia de "ocasionalmente". Lo que indica que el medio hipotético de la planificación y organización del aprendizaje de los estudiantes de Máster I es medio. Esto indica que, la mayoría de los estudiantes han tenido problemas en la planificación y la gestión de su tiempo.

2.6. Impacto de la autorregulación en la autonomía del aprendiz

- Pregunta: ¿Existe una relación estadísticamente significativa entre la *autorregulación* y la *autonomía* del aprendiz?
- Hipótesis 1: Existe una relación estadísticamente significativa entre la *autorregulación* y la *autonomía* del aprendiz

Después de usar la prueba de T, hemos obtenido los siguientes resultados:

Tabla 25: Impacto de la autorregulación en la autonomía del alumno.

		Correlación	
		Capítulo 1	Capítulo 2
Capítulo 1	Correlación de Pearson	1	,712**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	40	40
Capítulo 2	Correlación de Pearson	,712**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	40	40

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

A partir de los datos proporcionados por SPSS, hemos constatado que el análisis estadístico ha arrojado un valor de correlación de Pearson de **0,712**, lo que indica una fuerte

relación directa entre la *autorregulación* y la *autonomía* en los estudiantes de Máster I. esta relación es estadísticamente significativa, con un valor significativo de 0.000 inferior al **5%**.

2.7. Impacto de la *autorregulación* en la motivación intrapersonal del aprendiz

- Pregunta: ¿Existe una relación estadísticamente significativa entre la *autorregulación* y la motivación interpersonal del alumno?
- Hipótesis 2: Existe una relación estadísticamente significativa entre la *autorregulación* y la motivación interpersonal del alumno.

Después de usar la prueba de T, hemos obtenido los siguientes resultados:

Tabla 26: Impacto de la autorregulación en la motivación intrapersonal.

Correlación			
		capítulo 1	capítulo 3
Capítulo1	Correlación de Pearson	1	,669**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	40	40
capítulo 3	Correlación de Pearson	,669**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	40	40

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

A partir de los datos proporcionados por SPSS, hemos constatado que el análisis estadístico ha arrojado un valor de correlación de Pearson de **0,669** lo que indica una fuerte relación directa entre la *autorregulación* y la motivación intrapersonal en los estudiantes de Máster I. esta relación es estadísticamente significativa, con un valor significativo de **0.000** inferior al **5%**.

2.8. Impacto de la *autorregulación* en la autoevaluación del estudiante

- Pregunta: ¿Existe una relación estadísticamente significativa entre la *autorregulación* y la autoevaluación del alumno?
- Hipótesis 3: Existe una relación estadísticamente significativa entre la *autorregulación* y la autoevaluación del alumno.

Después de usar la prueba de T, hemos obtenido los siguientes resultados

Tabla 27: Impacto de la autorregulación en la autoevaluación del alumno.

Correlación			
		capítulo 1	capítulo 4
capítulo 1	Correlación de Pearson	1	,726**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	40	40
capítulo 4	Correlación de Pearson	,726**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	40	40

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

A partir de los datos proporcionados por SPSS, hemos constatado que el análisis estadístico ha arrojado un valor de correlación de Pearson de **0,726**, lo que indica una fuerte relación directa entre la *autorregulación* y la autoevaluación en los estudiantes de Máster I. esta relación es estadísticamente significativa, con un valor significativo de **0.000** inferior al **5%**.

2.9. Impacto de la autorregulación en la planificación y organización del aprendiz

- Pregunta: ¿Existe una relación estadísticamente significativa entre la *autorregulación* y la planificación y organización del alumno?
- Hipótesis 4: Existe una relación estadísticamente significativa entre la *autorregulación* y la planificación y organización del alumno.

Después de usar la prueba de T, hemos obtenido los siguientes resultados

Tabla 28: Impacto de la autorregulación en la planificación y organización del alumno.

Correlación			
		capítulo 1	capítulo 5
capítulo 1	Correlación de Pearson	1	,292
	Sig. (bilateral)		,068
	N	40	40
capítulo 5	Correlación de Pearson	,292	1
	Sig. (bilateral)	,068	
	N	40	40

Fuente: Datos obtenidos por SPSS.

A partir de los datos proporcionados por SPSS, hemos constatado que el análisis estadístico ha arrojado un valor de correlación de Pearson de **0,292**, lo que indica una baja relación directa entre la *autorregulación* y la planificación en los estudiantes de Máster I. Esta relación es estadísticamente significativa, con un valor significativo de **0.000** inferior al **5%**. Cabe señalar que los estudiantes del Máster I pasaron por unas circunstancias difíciles en el primer semestre, obligó la administración de cargar el horario para evitar el retraso académico, pues tenían un plan de estudio que cambia casi cada semana o cada día según el horario de los docentes. Esa circunstancia ha perturbado planificación, los horarios de los estudiantes, y por eso eran desorganizados en sus clases y en la preparación del material.

3. Discusión

La discusión de estos resultados se ha basado en los datos estadísticos recopilados durante el proceso de la investigación. El análisis de los resultados obtenidos del cuestionario y la observación no participante cuando asistimos a las sesiones con los estudiantes de Máster I Didáctica de Lenguas Extranjeras nos permite concluir los siguientes puntos.

Los resultados del presente Trabajo de Fin de Máster revelan que existe correlación significativa y positiva entre la *autorregulación* y la *autonomía* en estudiantes de Máster I.

3.1. *Autorregulación y Autonomía*

Durante nuestras sesiones de observación, hemos notado que la *autorregulación* juega un papel crucial en el desarrollo de la *autonomía* del aprendiz. En este sentido, nos remitimos al artículo de revista titulado “Desarrollo de la *autonomía* y la *autorregulación* en estudiantes universitarios” de García Montero, I., & Bustos Córdova, R. B. (2020) que al destacar el importante papel de la *autonomía* estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje, confirma nuestras observaciones: la *autorregulación* fomenta el desarrollo de la *autonomía*.

En las clases de los sujetos 1-2-3 y mucho más 1-2, los estudiantes son atentos y entusiasmados durante toda la sesión y participan en debates y actividades en el aula de manera continua. Esto nos afirma que cuando los profesores emplean estrategias pedagógicas que influyen significativamente en el desarrollo de la *autonomía*, ya que utilizan actividades más dinámicas e interactivas, ofrecen oportunidades para la colaboración y el trabajo en equipo, y brindan una retroalimentación constructiva. En efecto, es más probable que los estudiantes presenten una alta *autonomía*, con un fuerte interés en aprender por sí mismos.

En contraste, cuando los estudiantes parecen que no están receptivos a la retroalimentación proporcionada ni al estilo de enseñanza empleado, resulta que no están suficientemente motivados. Es más probable que presenten una menor *autonomía*, con desmotivación, falta de interés en la toma de decisiones y una participación menos activa en las discusiones y esto lo que hemos notado en las sesiones de los sujetos 5-6.

En resumen, es importante destacar que existe una relación positiva y significativa entre la *autorregulación* y la *autonomía* en el aprendizaje de los estudiantes de Máster 1. Los estudiantes presentan un alto nivel de *autorregulación*, que contribuye al desarrollo de su autonomía, permitiéndoles tomar decisiones sobre cómo abordar su propio aprendizaje, asumir la responsabilidad de su progreso y aprender de forma independiente.

3.2. Autorregulación y motivación

Durante las sesiones de observación no participante con los estudiantes del máster 1, hemos observado que los estudiantes, con una buena *autorregulación*, son los más motivados en su aprendizaje. Su motivación se muestra en su participación activa en las discusiones en clase o en las actividades. Esto es lo que hemos encontrado en la mayoría de los estudiantes de Máster 1 con los sujetos 1, 2, 3 y 4; pero mucho más con los sujetos 1 y 2, porque las sesiones de estos docentes se distinguen por:

- Recompensas externas.
- Realización de preguntas atractivas en el inicio de la clase para despertar el interés y la curiosidad de sus estudiantes.
- Variedad de actividades como actividades en línea, trabajos colaborativos, escritos y presentaciones.
- Les proporcionan un ambiente acogedor y positivo donde los alumnos se sienten seguros y motivados.

En lo que respecta a esta relación, estos resultados se encuentran similares en conformidad con estudios previos como el artículo titulado “Motivación académica y *autorregulación* del aprendizaje en estudiantes de las carreras profesionales” de Cotera Vílchez, K., & Yáñez Ponce, V. A.(2019), que indican la existencia de una relación significativa positiva entre la motivación académica y *autorregulación* del aprendizaje.

Mientras que, en las sesiones de los sujetos 5 y 6, los mismos estudiantes que están motivados en las otras sesiones, muestran desinterés y poca atención y una falta de motivación. Esto parece depender de la materia enseñada, y/o del contenido de las tareas que no está adecuado con sus intereses. Así como por la carencia de las actividades interactivas que les mantienen motivados y curiosos a lo largo de las sesiones.

Por lo tanto, a partir de los resultados obtenidos confirmamos que la *autorregulación* del aprendizaje se erige como una herramienta fundamental para fomentar la motivación de los estudiantes. Al adquirir estas habilidades, se convierten en protagonistas activos de su propio aprendizaje, lo que les ayuda a tener mayor éxito académico y personal.

3.3. *Autorregulación y autoevaluación*

Las observaciones realizadas en las aulas nos han permitido mostrar el potencial de la autoevaluación como herramienta para fomentar la *autorregulación* en los estudiantes. Además, como decía Andrade, citado por López: “la autoevaluación ayuda al estudiante a poder tomar decisiones sobre qué estrategias le van a ayudar a llegar a la meta de aprendizaje” (2010, pág. 111). Por otro lado, hemos notado que la autoevaluación del estudiante se relaciona con su autoeficacia. Los estudiantes de Máster 1 son capaces de decidir sobre cómo van a monitorear y evaluar su propio aprendizaje, mientras que mantienen un sentido de autoeficacia a lo largo del proceso. Cabe destacar que los sujetos 1-4 poseían algunas cualidades en común, que son las siguientes:

- Ofrecen una retroalimentación efectiva y trabajan el pensamiento crítico de sus estudiantes mediante diversas actividades que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su desempeño, identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y establecer metas de aprendizaje
- En cada sesión usan escalas de metacognición y otras herramientas tales como la evaluación diagnóstica que les faciliten el proceso de valoración de su propio aprendizaje
- Promueven la reflexión y el diálogo a través de crear espacios de diálogo en el aula donde los estudiantes puedan compartir sus reflexiones sobre su aprendizaje y recibir retroalimentación constructiva de sus compañeros y profesores.

En cambio, en las clases de los sujetos 2-3-5-6 y mucho más el sujeto 6, los estudiantes muestran actitud pasiva en clase, no participan en las discusiones y demuestran desinterés en el contenido presentado. Como sugerencia, es recomendable brindar rúbricas y escalas de autoevaluación para guiar el proceso.

En resumen, la observación no participante que hemos hecho en las sesiones de los profesores nos permite notar que los estudiantes pueden lograr autoevaluarse correctamente si son orientados por sus docentes.

3.4. Autorregulación y participación

En las clases de los sujetos 1, 3 y 4 y mucho más el sujeto 1, la mayoría de los estudiantes son más activos y atentos durante las explicaciones y actividades, participan activamente, hacen preguntas y comparten sus ideas, ya que los alumnos participan activamente en el aula tanto en actividades individuales como grupales. En cambio, cuando los estudiantes no están motivados, no reciben la retroalimentación de manera efectiva y constructiva, muestran un nivel bajo de participación en las actividades propuestas en el aula y esto es lo que hemos observado en las sesiones de los sujetos 2, 5 y 6.

Por eso, podemos resumir las observaciones realizadas anteriormente que la *autorregulación* del aprendizaje es un factor clave que influye positivamente en la participación activa y significativa de los estudiantes. En este sentido, remitimos al artículo de revista titulado “*Autorregulación y trabajo autónomo del estudiante en una actividad de aprendizaje basada en las TIC*”. De Martínez-Fernández, J. R., & Rabanaque, S.(2008), que señalan en su trabajo que existe una relación significativa entre la *autorregulación* y la participación de los estudiantes.

3.5. Autorregulación y actividades de la web 2.0

En las clases de observación, hemos notado que cuando los profesores incorporan diversas actividades de la web 2.0, la *autorregulación* en los alumnos mejora significativamente. Esto se debe a que estas actividades crean un ambiente dinámico y participativo que estimula la motivación interna de los estudiantes, lo que a su vez favorece su capacidad de *autorregulación*.

El docente ha integrado con éxito herramientas de la web 2.0, como Kahoot y Tomi digital, en sus clases. Esto no solo ha hecho que el aprendizaje sea más interactivo y entretenido, sino que también ha empoderado a los estudiantes para que tomen el control de

su propio proceso de aprendizaje. Gracias a las dinámicas propuestas por el profesor, los estudiantes se mantienen motivados y concentrados durante toda la clase. (Sujeto 1).

Si bien las clases de los sujetos 2, 3, 4, 5, 6 y mucho más 6 ofrecen una gran cantidad de información, no toda ella es precisa o relevante. Esto se debe a la falta de actividades en línea que fomenten el pensamiento crítico y a la escasa retroalimentación para los estudiantes. Como consecuencia, los estudiantes no desarrollan las habilidades necesarias para consumir contenido de manera crítica y reflexiva.

En síntesis, la implementación de actividades de la web 2.0 en el aula de ELE, con base en lo observado, permite a los estudiantes adaptar su proceso de aprendizaje a sus propias necesidades, fomentando un enfoque activo, autorregulado y centrado en el estudiante.

3.6. Autorregulación y tipos de agrupamiento

El agrupamiento en el aula es una estrategia crucial para el éxito de cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que fomenta la interacción social y el aprendizaje entre pares, promueve la colaboración, el apoyo mutuo y el desarrollo de las habilidades de comunicación.

Durante las sesiones de observación no participante, hemos observado que la utilización de una variedad de tipos de agrupamiento puede fomentar la *autorregulación* de los estudiantes. Al ser capaces de responsabilizar su propio aprendizaje, tener habilidades de *autorregulación* como la planificación, la organización, la gestión de tiempo, el monitoreo de su progreso y les ayuden a ser motivados y comprometidos con el desarrollo de habilidades de *autorregulación* y esto es notable en las asignaturas de los sujetos 1, 2, 3 y 4, porque estos docentes casi siempre hacen en sus clases una variedad de actividades grupales para fomentar la motivación de sus alumnos y mejorar su rendimiento. Pero hemos visto en las clases de los sujetos 5 y 6, que la carencia de las actividades grupales ha influenciado negativamente en la motivación e interés de los estudiantes y la participación activa en las discusiones.

En lo que respecta a esta relación, estos resultados se encuentran similares en conformidad con estudios previos como el artículo titulado “Trabajo entre pares para

promover la *autonomía* y la *autorregulación* académica en estudiantes” de Waller, G. A. L.(2020), que el uso del trabajo entre pares, así como las acciones de los docentes y estudiantes que facilitaron su uso, promovieron el desarrollo de la *autonomía* y la *autorregulación* académica en los estudiantes. Asimismo, Reynoso, M. (2014) en su trabajo titulado “Aprendizaje cooperativo y *autorregulación* del comportamiento en estudiantes de la Institución Educativa” señala que la aplicación de la estrategia del aprendizaje cooperativo influye significativamente en la *autorregulación* del comportamiento en los estudiantes.

3.7. Autorregulación y autocontrol

Durante nuestra observación no participante, hemos llegado a notar que la *autorregulación* del aprendiz está estrechamente relacionada con su capacidad de autocontrol, su conciencia de sus metas y su capacidad para evaluar y ajustar su propio progreso en el aprendizaje.

Observando las sesiones de los sujetos 1 y 2, sugerimos que los profesores expliquen claramente el propósito de cada clase y lo que esperan lograr con sus estudiantes, utilizando una variedad de materiales y actividades. Esto ayuda a que los discentes entienden mejor sus metas de aprendizaje. Además, al emplear la escala de metacognición en las sesiones (sujeto 1), los estudiantes evalúan su propio progreso y reconocen áreas que necesitaban mejorar. Esto contrasta con la falta de interés y autoconciencia que observamos en las sesiones del sujeto 6.

A partir de lo observado, los estudiantes muestran una mayor motivación y responsabilidad cuando reciben retroalimentación constructiva y participan activamente en discusiones (sujeto 1-4). Esto sugiere que tienen un mayor autocontrol, ya que demuestran ser capaces de dirigir su atención y esfuerzos hacia el aprendizaje de manera consciente y proactiva.

En resumen, tanto la *autorregulación* como el autocontrol son fundamentales en proceso del aprendizaje. Para trabajar estas habilidades en los estudiantes, es crucial implementar actividades en línea, brindar retroalimentación efectiva y crear un ambiente de aprendizaje estimulante

3.8. *Autorregulación y autorreflexión*

La *autorregulación* del aprendizaje de y la *autorreflexión* de los estudiantes tienen una fuerte relación en el contexto educativo, se apoyan mutuamente y trabajan en conjunto para que las permitan alcanzar sus metas. En este contexto, nos referimos al artículo titulado “*El aprendizaje y la autorreflexión en la adolescencia*” de Paz-Domínguez, I. (2005) que indica que la *autorreflexión* es esencial en el potencial *autorregulado* del adolescente para fortalecer su aprendizaje.

Durante las sesiones de observación no participante con los estudiantes del Máster 1 en las sesiones de los sujetos 1, 3 y 4, hemos notado que la *autorreflexión* juega un papel crucial en el desarrollo de la *autorregulación* del estudiante, ya que cuando un estudiante tiene una mayor conciencia de sus propios pensamientos, sentimientos y comportamientos, le permite identificar áreas en las que necesitan mejorar, identificar sus fortalezas y habilidades. En cambio, en las sesiones de los sujetos 2, 5 y 6, la mayoría de los estudiantes presentan menos curiosidad, poca atención, una falta de participación en las discusiones y no traen el material necesario para la clase. Como sugerencia, es recomendable brindar rúbricas de *autorreflexión* para permitirles evaluar su propio desempeño e identificar sus fortalezas y debilidades.

3.9. *Autorregulación y planificación*

Cuando asistimos a las sesiones de observación no participante con los discentes del Máster 1, notamos que los estudiantes con altos niveles de *autorregulación*, presentan una *planificación* eficaz en el aula. Esta *planificación* se manifiesta en la capacidad de planificar y organizar sus trabajos de manera eficiente, gestionar y utilizar el tiempo adecuadamente para cumplir sus tareas y participar activamente en la clase o en las actividades, muestran la habilidad de planificar y organizar sus ideas de manera clara.

Estas observaciones se confirman en las sesiones de los sujetos 1, 3 y 4, especialmente notables en el sujeto 1. Brindan a sus estudiantes herramientas para aprender a planificar sus propias clases y tareas, ofreciéndoles retroalimentación constructiva sobre sus habilidades de *planificación*, apoyo cuando lo necesitan y oportunidades para poner en práctica sus ideas y habilidades de *planificación* a través de diversas actividades.

En cambio, en las sesiones de los sujetos 2, 5 y 6, observamos poco interés y una falta de atención por parte de los estudiantes y parecen desorganizados tanto en el desarrollo de las clases como en la preparación del material por los cambios en el horario semanal, por la ausencia de un profesor, lo que causa la carga horaria para evitar el retraso escolar.

En resumen, durante las sesiones de observación no participante con los estudiantes de máster 1, hemos confirmado que la *autorregulación* y la planificación son dos conceptos estrechamente relacionados que son fundamentales para el aprendizaje y el éxito académico. En efecto, cuando los estudiantes son capaces de monitorear su progreso, gestionan y controlan sus pensamientos, emociones y comportamiento y asumen a la vez la responsabilidad de su propio aprendizaje. Por lo tanto, estas habilidades ayudan a los aprendices a desarrollar la capacidad de planificar y organizar sus tareas, gestionar su tiempo de manera efectiva y establecer sus propios objetivos, trazando planes para alcanzarlos, y esto lo que hemos afirmado en las sesiones de los sujetos 1, 3 y 4.

4. Propuesta

A través de nuestro estudio y la observación no participante con estudiantes de Máster 1, hemos concluido que la autorregulación es clave para el desarrollo de su autonomía. Esta habilidad les permite gestionar su aprendizaje de forma independiente, tomar decisiones informadas y asumir la responsabilidad de su éxito, convirtiéndose en protagonistas de su formación.

Esta propuesta didáctica tiene como objetivo principal fomentar el desarrollo de la autorregulación y la autonomía en el aula. Ofrecemos sugerencias teóricas dirigidas tanto al docente como al aprendiz, con el fin de convertirlos en aprendices activos y responsables de su propio proceso de aprendizaje.

4.1. Sugerencias teóricas

El desarrollo de la autorregulación y la autonomía en el ámbito educativo actual es fundamental para la formación integral del alumnado. Estas habilidades les permiten tomar las riendas de su propio aprendizaje, estableciendo metas, planificando actividades, monitoreando su progreso y evaluando sus resultados. Esto fomenta una mayor responsabilidad, motivación y, en última instancia, su éxito académico y personal.

Esta breve guía explora algunas estrategias y actividades que el docente puede implementar para ayudar a sus estudiantes a desarrollar estas habilidades.

4.1.1. Comprensión y empatía

La comprensión y la empatía son pilares fundamentales para crear un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes puedan cultivar la autorregulación. Un docente que las manifiesta de forma auténtica puede establecer una conexión profunda con sus alumnos, brindándoles la confianza y el apoyo necesarios para transitar este proceso. Esto les permite sentirse cómodos expresando sus pensamientos, sentimientos y emociones de manera abierta y segura, creando un espacio propicio para el aprendizaje y el crecimiento personal.

4.1.2. Confianza y altas expectativas

La confianza del docente en el potencial de sus estudiantes para aprender y autorregularse es un motor fundamental del crecimiento académico y personal. Esta confianza se manifiesta en altas expectativas, la celebración de sus logros y el suministro de herramientas y apoyo para alcanzar sus metas. Este enfoque inspira y empodera a los estudiantes a tomar las riendas de su propio aprendizaje, fomentando en ellos una mayor autonomía y confianza en sí mismos.

4.1.3. Positividad

Ser un docente positivo implica, en primer lugar, demostrar un interés genuino por la materia que se enseña y transmitir esa pasión a los alumnos. Esto se traduce en la creación de un ambiente dinámico en el aula que mantiene a los estudiantes motivados y comprometidos, listos para enfrentar los desafíos del aprendizaje.

Un docente positivo va más allá de la mera impartición de conocimientos. Su labor se centra en inspirar a sus estudiantes a aprender, a creer en sí mismos y a alcanzar sus metas. Para ello, crea un espacio donde el aprendizaje es visto como una aventura emocionante y enriquecedora, donde los errores son oportunidades de crecimiento y donde el esfuerzo y la perseverancia son recompensados.

4.1.4. Aceptación

Cultivar un ambiente de aceptación en el aula es fundamental para crear un espacio propicio para el aprendizaje, la autorregulación y el crecimiento personal de todos los estudiantes. En este entorno, el docente asume los errores como parte natural del proceso de aprendizaje y brinda oportunidades para mejorar, utilizando palabras de aliento como "¡Sigue así!", "¡Sigue adelante!", "¡Sigue brillando!".

Al comprender que cometer errores es parte inherente del aprendizaje, los estudiantes se sienten más cómodos para expresarse, asumir riesgos y ser vulnerables en su proceso de aprendizaje. Esto les permite explorar nuevas ideas, desarrollar su creatividad y perseverar ante los desafíos.

Un ambiente de aceptación minimiza el temor al fracaso o al juicio, lo que permite a los estudiantes concentrarse en el aprendizaje sin la carga de la ansiedad o el estrés. De esta manera, pueden enfocar sus energías en alcanzar su máximo potencial.

4.1.5. Planificación de las tareas

Los docentes juegan un rol fundamental en el desarrollo de la autorregulación en sus estudiantes. En este sentido, resulta crucial que les brinden las herramientas necesarias para que planifiquen sus tareas de manera efectiva. Enseñarles estrategias de planificación, como el establecimiento de metas relevantes y con un plazo determinado, la creación de calendarios, el listado de tareas y la estimación del tiempo necesario para cada una, les permitirá ser más autónomos y responsables en su aprendizaje.

4.1.6. Respeto mutuo

El respeto mutuo es un elemento fundamental para la elaboración de un entorno de aprendizaje positivo y eficaz. Cuando los estudiantes se sienten respetados por sus profesores y compañeros, es más probable que se comprometan con su aprendizaje, asuman la responsabilidad de su propio comportamiento y desarrollen un sentido de *autonomía*.

4.1.7. Búsqueda de ayuda

Buscar ayuda cuando se necesita es una de las estrategias más importantes del aprendizaje autorregulado. Esta práctica permite a los estudiantes obtener el apoyo que requieren para alcanzar sus metas, identificar sus necesidades y dificultades de manera proactiva e independiente.

Para fomentar esta práctica, es fundamental que los docentes creen un ambiente seguro y positivo en el aula. Es decir, un espacio donde los alumnos se sientan cómodos para pedir ayuda sin temor a ser juzgados. En este ambiente, los docentes deben:

- Animar a los estudiantes a hacer preguntas.
- Promover el intercambio de ideas y la participación activa en clase.
- Ofrecer diferentes canales de comunicación para que los estudiantes puedan solicitar ayuda (por ejemplo, correo electrónico, horas de oficina, etc.).

- Brindar apoyo individualizado y personalizado a cada estudiante.
- Celebrar los logros de los estudiantes, independientemente de la dificultad de la tarea.

Al fomentar la búsqueda de ayuda en el aula, los docentes pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades necesarias para ser aprendices autónomos y exitosos.

4.1.8. Manejo del tiempo

El manejo del tiempo es una habilidad fundamental en el desarrollo académico y para la *autorregulación* de los estudiantes. Permitiéndoles organizar sus tareas de manera eficiente, cumplir con los plazos establecidos y aprovechar al máximo su tiempo de estudio. Todo ello es importante para la reducción del estrés y la ansiedad, y un fomento significativo de la *autonomía* en el aprendizaje.

Por lo tanto, es fundamental que los profesores enseñen a sus estudiantes algunos hábitos de estudio efectivos que les permitan optimizar su tiempo y alcanzar sus metas. Esto implica enseñarles a priorizar las tareas más importantes que lo acercan a sus objetivos, emplear técnicas de gestión del tiempo, como elaborar listas de tareas, y planificar su horario de estudio. Todo ello resulta fundamental para la *autorregulación* de los estudiantes.

4.2. Actividades prácticas

En esta sección, presentamos algunos ejercicios o bien actividades prácticas que los profesores pueden implementar para fomentar la *autorregulación* y la *autonomía* en sus estudiantes. Recuerden que la *autorregulación* y la *autonomía* implican un proceso de desarrollo gradual, por lo cual es importante que el docente desempeñe un papel de guía y facilitador, brindándoles a los estudiantes el apoyo y los recursos necesarios para que puedan ir asumiendo gradualmente mayor responsabilidad en su propio aprendizaje.

Estos ejercicios permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de *autorregulación* y *autonomía*, tales como la planificación, la organización, la gestión del tiempo, la metacognición, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

4.2.1. Diálogo interno positivo

El "Diálogo interno positivo" es una herramienta poderosa diseñada específicamente para ayudar a los estudiantes a desarrollar su autoestima, mejorar su rendimiento académico y fortalecer sus relaciones interpersonales. Este juego, cuidadosamente diseñado, promueve un proceso de reflexión profunda y empoderamiento personal, guiando a los estudiantes a través de los siguientes pasos:

1. Reflexión individual: Los estudiantes dedican unos minutos a identificar sus pensamientos negativos más comunes.
2. Escritura introspectiva: Plasman en papel o cuaderno ejemplos concretos de estos pensamientos negativos.
3. Compartir experiencias: El profesor comparte algunos ejemplos propios de pensamientos negativos para normalizar la experiencia y fomentar la participación.
4. Cuestionamiento constructivo: Se anima a los estudiantes a desafiar sus pensamientos negativos buscando evidencia que los respalde o los refute.
5. Fortalecimiento positivo: Con la guía del profesor, los estudiantes crean sus propias reafirmaciones positivas, enfocándose en sus fortalezas, cualidades y metas.

Practicar el "Diálogo interno positivo" en entornos educativos brinda a los estudiantes la oportunidad de:

- Comprender mejor sus patrones de pensamiento.
- Desarrollar una conciencia más profunda de sus fortalezas y debilidades.
- Fomentar una imagen positiva de sí mismos.
- Aumentar la confianza en sus propias capacidades.
- Promover una comunicación asertiva y empática entre el profesor y el estudiante.
- Facilitar el intercambio de ideas, la resolución de conflictos y el aprendizaje mutuo.

El ejercicio del "Diálogo interno positivo" se puede utilizar en diversas situaciones:

- Antes de realizar una tarea desafiante.
- Después de cometer un error o experimentar un fracaso.
- Durante momentos de frustración o enojo.

Es una gran herramienta para promover la autonomía y fomentar la autorregulación emocional.

Ejemplo práctico: Clic en el enlace del vídeo



Figura 2: Ejemplo práctico: Clic en el enlace del vídeo

Fuente: <https://www.powtoon.com/ws/cFNm6qj5hAB/1/m>

4.2.2. Refuerzo positivo

El refuerzo positivo es una actividad destinada a desarrollar la autorregulación en el aula creando un ambiente de aprendizaje positivo y motivador. Al enfocarse en las fortalezas y logros de los estudiantes, esta técnica puede ayudar a mejorar su comportamiento en diversos aspectos como la participación, el respeto y la colaboración. Además, contribuye a que los estudiantes desarrollen una imagen positiva de sí mismos y crean en sus capacidades.

Para aplicar el refuerzo positivo en el aula, el docente debe seguir estos pasos:

1. Especificar las conductas que se quieren fomentar: Es importante definir claramente qué comportamientos desea reforzar el docente, por ejemplo, participar activamente en clase, completar tareas a tiempo, seguir instrucciones correctamente o mostrar respeto hacia los compañeros.

2. Utilizar una variedad de reforzadores: Se pueden emplear tanto reforzadores tangibles (puntos, pequeños premios) como intangibles (elogios como "Muy bien", "Ese trabajo está muy bien hecho", palabras de ánimo como "Excelente trabajo, ¡sigue así!" o reconocimiento público como "Me siento muy orgulloso de ver el progreso que están haciendo todos ustedes").
3. Aplicar el refuerzo de forma inmediata y constante: Es fundamental que el refuerzo se brinde de manera oportuna y consistente para que los estudiantes comprendan claramente la asociación entre la acción positiva y la consecuencia agradable.
4. Al elogiar, centrarse en el comportamiento específico: Al momento de elogiar, es importante enfocarse en el comportamiento específico que se desea reforzar y utilizar un lenguaje positivo y motivador. Se debe evitar etiquetas o generalizaciones negativas.

La implementación regular del refuerzo positivo fomenta la participación activa de los estudiantes en las actividades de aprendizaje, impulsándolos a esforzarse por alcanzar sus metas. A su vez, genera un vínculo positivo y de confianza entre el docente y el alumnado.

Practicar el refuerzo positivo es una herramienta poderosa para fomentar la independencia y la automotivación en el aula. Es fundamental tener presente que, en lugar de centrarse en el castigo, el refuerzo positivo puede servir para redirigir el comportamiento hacia una conducta más adecuada.

Ejemplo práctico: Clic en el enlace del vídeo



Figura 3: Ejemplo práctico: Clic en el enlace del vídeo

Fuente: <https://www.powtoon.com/ws/fsPI6Kw6kKG/1/m>

4.2.3. Autoevaluémonos

"Autoevaluémonos" es una actividad interactiva diseñada para desarrollar la capacidad de autoevaluación y reflexión sobre el propio aprendizaje. Consiste en la elaboración de instrumentos de evaluación que representan diferentes criterios de autoevaluación (participación, comprensión, esfuerzo...) y opciones de autoevaluación asociadas a esos criterios.

La actividad se desarrolla en tres pasos:

1. Introducción: El profesor introduce la actividad a los alumnos, detallando el objetivo, los criterios de evaluación y los instrumentos a utilizar.
2. Autoevaluación: Se invita a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y a completar los instrumentos de evaluación correspondientes. Esta reflexión puede ser compartida tanto en pequeños grupos como en la dinámica de toda la clase, fomentando un intercambio enriquecedor entre los compañeros.
3. Establecimiento de compromisos: Los alumnos deben establecer compromisos para mejorar su aprendizaje en el futuro.

La actividad "Autoevaluémonos" es importante porque permite a los alumnos:

- Identificar sus fortalezas y debilidades.
- Comprender cómo aprenden mejor.
- Establecer metas de aprendizaje.
- Ser protagonistas de su propio proceso educativo.

Además, esta actividad también puede ayudar a los docentes a:

- Conocer mejor a sus alumnos.
- Diseñar actividades y estrategias de enseñanza que respondan a las características de cada alumno.
- Fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo y respetuoso.

En resumen, la actividad "Autoevaluémonos" es una herramienta valiosa para mejorar la autorregulación y la autonomía del alumno, y para promover un aprendizaje más significativo y efectivo.

4.2.4. Semáforo de las emociones

El semáforo de las emociones es una herramienta educativa sencilla que ayuda a trabajar la autorregulación y la autonomía de los estudiantes en el aula. Se basa en la figura de un semáforo, compuesto por tres colores que representan diferentes estados emocionales.

Para realizar la actividad, se elabora un semáforo con hojas de colores o cartulinas (rojo, amarillo y verde) y se coloca en un lugar visible del aula. Luego, se explica a los estudiantes el funcionamiento del semáforo y el significado de cada color:

- Rojo: Representa emociones fuertes como la ira, la frustración o la tristeza. Indica que el alumno debe parar y calmarse antes de actuar.
- Amarillo: Significa que el estudiante debe pensar y reflexionar sobre qué puede hacer para calmarse.
- Verde: Representa un estado de calma, donde el alumno actúa, elige la mejor solución y la pone en práctica.

Para aplicar la actividad, se presentan a los estudiantes ejemplos de situaciones reales o hipotéticas. El objetivo es que los alumnos relacionan cada situación con una emoción

específica y utilizan el semáforo como guía para regular su emoción. Por ejemplo, si se presenta una situación en la que un alumno obtiene una mala nota en un examen, el estudiante debe identificar la emoción que siente en esa situación y utilizar el semáforo para regularla.

El semáforo de las emociones es una actividad práctica crucial para apoyar el desarrollo de habilidades para el proceso de aprendizaje. Ayuda a los estudiantes a identificar, comprender y regular sus emociones de manera efectiva e independiente, fomentando así su autonomía personal y creando un ambiente de aula positivo y tranquilo.

Ejemplo práctico: Clic en el enlace del vídeo



Figura 4: Ejemplo práctico: Clic en el enlace del vídeo

Fuente: <https://app.animaker.com/animo/CXXzAw2oV3a9eUKs/>

4.2.5. El juego de las caras

El juego de las caras es una actividad educativa dinámica diseñada para fomentar la autorregulación y la autonomía en los estudiantes. A través de este juego, los discentes aprenden a expresar sus emociones de manera adecuada y desarrollan sus habilidades emocionales y sociales.

Para realizar la actividad, se muestra a los estudiantes un conjunto de cartas con emociones específicas como la alegría, la tristeza, la frustración y la ira. Un alumno recibe

una carta con una emoción específica, debe representarla de manera clara y expresiva, y el otro estudiante debe adivinar qué sentimiento se está expresando su compañero.

El juego de caras se presenta como una herramienta valiosa para el desarrollo personal de los alumnos. A través de esta actividad, los alumnos aprenden a:

- Identificar y comprender sus propias emociones.
- Gestionar sus emociones de manera efectiva en diferentes situaciones.
- Tomar decisiones responsables.
- Regular sus propios comportamientos.

El juego de las caras es una herramienta divertida y efectiva que puede ayudar a los docentes a fomentar el desarrollo emocional y social de sus estudiantes. Al utilizarla de manera creativa, los docentes pueden crear un ambiente de aprendizaje positivo y seguro donde los estudiantes se sientan cómodos para expresar sus emociones y aprender a regular su propio comportamiento.

Ejemplo práctico: Clic en el enlace del vídeo



Figura 5: Ejemplo práctico: Clic en el enlace del vídeo

Fuente: <https://app.animaker.com/animo/6gRHdzCs7nzPjuau/>

4.2.5. Escala de Autorregulación³

La actividad "Escala de Autorregulación" es una herramienta diseñada específicamente para fomentar el desarrollo de la autorregulación en el alumnado. Esta herramienta permite a los estudiantes tomar conciencia de sus propias estrategias de aprendizaje, tanto sus fortalezas como las áreas que necesitan mejorar, en el contexto del aula.

Al utilizar la escala, los estudiantes pueden identificar cómo planifican, controlan y evalúan su aprendizaje, lo que les permite desarrollar estrategias más efectivas y así mejorar su rendimiento académico. Al comprender que son ellos mismos quienes pueden controlar y regular su proceso de aprendizaje, los estudiantes se vuelven más autónomos y toman un papel más activo en su educación. Esta autonomía les permite establecer sus propias metas, planificar cómo alcanzarlas y evaluar su progreso.

Los pasos para realizar la actividad son los siguientes:

1. Explicar claramente el propósito de la escala y cómo se debe completar.
2. Que cada estudiante complete la escala de forma individual y honesta.
3. Guiar a cada estudiante en el análisis de sus resultados, identificando sus fortalezas y áreas de mejora.
4. Compartir los resultados en grupos pequeños o en clase completa, fomentando el respeto y la empatía.

Para una práctica efectiva de la escala de autorregulación, es fundamental crear un ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo, donde los estudiantes se sientan cómodos reflexionando sobre su propio aprendizaje y tomando medidas para su mejora.

En resumen, la actividad "Escala de Autorregulación" es una herramienta valiosa para ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para convertirse en aprendices autorregulados, autónomos, estratégicos, reflexivos, motivados y perseverantes.

Ejemplo práctico: Clic en Escala de Autorregulación

³El enlace de la Escala de Autorregulación: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdnY6ElZUXMO22bdbmVSar3iy7p7AtNYNZy5Y27hTtYbH0ypw/viewform?usp=sf_link

Esta escala de autorregulación permite evaluar con precisión la capacidad del estudiante para gestionar su propio aprendizaje. Las puntuaciones altas indican un alto nivel de autorregulación, lo que se traduce en una planificación, control y evaluación efectivos del progreso educativo. En estos casos, es fundamental que el docente ofrezca desafíos que promuevan el crecimiento continuo del estudiante.

Las puntuaciones intermedias señalan un nivel medio de autorregulación, lo que requiere estrategias específicas para mejorar estas habilidades. El docente puede desempeñar un papel crucial en este contexto, enseñando técnicas de planificación, control y evaluación.

Las puntuaciones bajas revelan una deficiencia significativa en la autorregulación del estudiante, lo que exige un apoyo especializado por parte del docente para desarrollar estas habilidades clave. Es fundamental repetir la aplicación de la escala a lo largo del tiempo para monitorear el progreso de los estudiantes.

En resumen, al aplicar estas sugerencias y ejercicios, los docentes pueden marcar una gran diferencia en la actitud de sus estudiantes, ayudándolos a alcanzar su máximo potencial y convertirse en aprendices seguros y autónomos. La autorregulación y la autonomía son procesos continuos que requieren práctica, apoyo y evaluación constante.

CONCLUSIÓN GENERAL

En este apartado, presentamos las conclusiones extraídas de nuestra investigación científica. Nuestro estudio tuvo como objetivos principales determinar el impacto de la autorregulación en el desarrollo de la autonomía en los estudiantes de Máster I y diseñar una propuesta didáctica que promueva la autonomía y la autorregulación en el contexto del aula de español como lengua extranjera (ELE). Para ello, hemos implementado prácticas que fomentan la autorregulación en el contexto universitario.

Los resultados de la investigación revelan una relación positiva entre la autorregulación y la autonomía en el aprendizaje de ELE, evidenciando que los estudiantes que desarrollan habilidades autorregulatorias son más autónomos en su proceso de aprendizaje. En base a estos resultados, hemos propuesto una estrategia didáctica que incorpora actividades que fomenten la planificación, el monitoreo y la evaluación del propio aprendizaje, así como la búsqueda de ayuda y la gestión de recursos. La implementación de esta estrategia didáctica tiene el potencial de contribuir al desarrollo de la autonomía y la autorregulación en los estudiantes de ELE, promoviendo un aprendizaje más efectivo y significativo. Asimismo, gracias a los datos obtenidos, hemos logrado nuestros objetivos específicos:

- Determinar la relación existente entre la *autorregulación* y la *autonomía* en los estudiantes de Máster I.
- Medir el grado de la *autorregulación* presente en los estudiantes en las sesiones de cada profesor.
- Proponer estrategias que fomenten la *autorregulación* y la *autonomía* en los estudiantes de Máster I.

Por lo tanto, todo el proceso de este estudio es para lograr los objetivos generales y confirmar o refutar nuestra hipótesis general: “La *autorregulación* influye positivamente en el desarrollo de la autonomía en los estudiantes de Máster 1” que gracias a los datos conseguidos es cierta y no admite discusión. Más bien, confirmamos que el grado de *autorregulación* observado en los estudiantes de Máster 1 durante las sesiones de cada profesor es medio. Asimismo, el impacto de la *autorregulación* en la *autonomía*, la motivación interpersonal, la autoevaluación y la planificación y organización también es como medio. Cabe destacar que

CONCLUSIÓN GENERAL

la quinta hipótesis que planteaba una relación directa entre la *autorregulación* y la planificación y la organización en los estudiantes de Máster 1 fue rechazada, ya que los resultados obtenidos sugieren una baja correlación entre estas dos variables.

De acuerdo a los resultados obtenidos, con respecto a la pregunta general del estudio, podemos afirmar que existe una relación significativa entre la *autorregulación* y la *autonomía* en los estudiantes, ya que a mayor nivel de *autorregulación*, mayor incremento en la *autonomía* estudiantil.

Por lo tanto, en nuestro estudio hemos identificado varias estrategias que los profesores pueden emplear para fomentar tanto la *autorregulación* como la *autonomía*, mejorando así la planificación, ejecución y autorreflexión en los estudiantes. En general, nuestra investigación aborda un tema crucial en el campo de la educación, destacando la importancia de desarrollar la *autorregulación* y la *autonomía* en los alumnos. Además, nuestros hallazgos subrayan la relevancia de implementar estrategias pedagógicas que promuevan activamente estas competencias en el aula.

Por fin, nuestra investigación también puede servir como punto de partida para futuras investigaciones en esta área, específicamente en la planificación y la organización, y esperamos que ayude a los educadores a mejorar la práctica docente y, en consecuencia, el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, M. C. (2011). *Didáctica de la lectoescritura 1. Para una construcción guiada de las competencias de lenguaje*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Balestrini, M. (2020). Marco metodológico. Caracas. Venezuela: BL Consultores Asociados. Obtenido de <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0094671/cap03.pdf>.
- Baquero, R. (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar. *Buenos Aires: Aique*, 4.
- Bernheim, C. T. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 48, 21-32.
- Bruna, D. P. (2017). Psychometric properties of the self-regulated learning inventory in Chilean university students= Propiedades Psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulac.
- Caballero-Cantu, J. J.-R.-A.-M. (2023). El aprendizaje autónomo en educación superior. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 3, 391-391.
- Cabana, M. Y. (2021). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6, 780-789.
- Calderon Neyra, J. (2019). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes ingresantes a la universidad.
- Canabal, C. &. (18 de Mayo de 2024 de 2017). LA RETROALIMENTACIÓN: LA CLAVE PARA UNA EVALUACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.
- Castro, E. P. (2006). Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2), 1-21.
- Cástulo, Y. G. (2017). Estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 37, 75-90.
- Chan Martín, E. D. (2017). Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mayahablantes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 91-110.
- Chávez, G. P. (2012). Las estrategias de aprendizaje un avance para lograr el adecuado procesamiento de la información. *16(29)*, 57-68.
- Choez-Menoscal, C. E.-M. (2020). Un estudio sobre las estrategias de autorregulación empleadas por aprendices del idioma inglés en una universidad pública del Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2).
- Cohen, L. &. (1990). Métodos de investigación educativa.
- Coll, C. M. (2005). El constructivismo en el aula.
- Córdoba, F. G. (2005). El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios. (E. Limusa, Ed.)
- Cotera Vilchez, K. &. (2019). Motivación académica y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de las carreras profesionales de Ingeniería Civil y Psicología en una universidad particular de Santiago de Surco.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz Caballero, A. V. (2011). La responsabilidad del estudiante en un modelo pedagógico constructivista en programas de Ciencias de la Salud . *Revista Salud Uninorte*, 27(1), 135-146.
- Díaz Corcuera, B. R. (2019). La autonomía en los niños como modelo en la educación inicial. 14.
- Díaz, N. Y. (2014). El desarrollo de la autonomía de los alumnos de inglés con fines específicos. . *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 46, 179-194.
- Flavell, J. (1992). Desarrollo cognitivo: pasado, presente y futuro. *Developmental psychology*. *Developmental psychology*, 998-1005.
- Frías-Navarro, D. (2022). Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida. *Universidad de Valencia*.
- García Montero, I. &. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación. *Sinéctica*, 55.
- Hernández, F. Y. (2003). Procesos de la Investigación Cuantitativa.
- Hernández, R. F. (2014). Metodología de la investigación. 6, 102-256.
- Hernández-Sampieri, R. &. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.
- Hidalgo, I. V. (2005). Tipos de estudio y métodos de investigación. *Recuperado el Noviembre de*, 20(1).
- Iñiguez, I. E. (2014). Autonomía y aprendizaje de lenguas.marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 19.
- Jimeno Esteban, B. (2020). Habilidades de autorregulación y mejora del rendimiento académico: una propuesta de intervención para 2º de Bachillerato.
- López, A. A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. voces y silencios. *Revista latinoamericana de educación*, 2(1), 111-124.
- Maldonado-Sánchez, M. A.-V.-G.-A.-F.-A. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y repres*, 2, 415-439.
- Martínez-Fernández, J. R. (2008). Autorregulación y trabajo autónomo del estudiante en una actividad de aprendizaje basada en las TIC. *Anuario de psicología*, 3(39), 311-331.
- Moreno, E. (2013). Metodología de investigación, pautas para hacer Tesis .
- Panadero & Tapia, J. (2014). ¿ Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 2, 450-462.
- Panadero, E. &.-T. (2014). ¿ Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 2(30), 450-462.
- Paz-Domínguez, I. (2005). El aprendizaje y la autorreflexión en la adolescencia. *Maestro y Sociedad*, 2.
- Pérez, D. S.-L. (December de 2020). Desarrollo de la autorregulación y funciones ejecutivas en niñas y niños preescolares. *In XIV CONGRESO DE POSGRADO EN PSICOLOGÍA| UNAM| 2020*.
- Pérez, M. C. (2008). Constructivismo pedagógico teorías y aplicaciones básicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pino Muñoz, M. M. (2019). Concepciones de niños y niñas sobre la inteligencia; ¿Qué papel se otorga a las funciones ejecutivas ya la autorregulación? *7(2)*, 269-286.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, *23(1)*, 9-17.
- Reynoso, M. (2014). Aprendizaje cooperativo y autorregulación del comportamiento en estudiantes de Institución Educativa César Vallejo Mendoza Lima 2013 .
- Rojas, K. P. (2017). Los principios didácticos constructivistas como prácticas inclusivas en el aula de primaria. *Innovaciones educativas*. *19(27)*, 41-54.
- Sotto, J. P. (2016). Desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes pertenecientes a la asignatura Inglés IV del programa de Licenciatura en Inglés. *Erasmus Semilleros de Investigación*, *1(1)*, 56-67.
- Tapia, P. &. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? . *Anales de Psicología*, *2*, 450-462.
- Valle, A. R.-P. (2009). Metas Académicas: Perspectiva Histórica y Conceptual e Implicaciones Educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *7(3)*, 1073-11.
- Velasco, M. D. (2019). Reflexiones en torno al método científico y sus etapas/Reflections on the scientific method and its stages. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, *8(15)*, 60-77.
- Waller, G. A. (2020). Trabajo Entre Pares Para Promover La Autonomía Y La Autorregulación Académica En Estudiantes De Un Curso De Dibujo De La Facultad De Arte y Diseño De Una Universidad Privada De Lima.
- Zimmerman. (2002). Psychometric properties of the self-regulated learning inventory in Chilean university students= Propiedades Psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación Del aprendizaje en Estudiantes Universitarios Chilenos.

ANEXOS

Anexo 1: Ficha de observación

Autorregulación del Aprendizaje:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Soy capaz de controlar y dirigir mis propias acciones, pensamientos y emociones durante el proceso de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento capaz de establecer metas claras para mi aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fijo metas alcanzables al participar en actividades en línea relacionadas con mi aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy consciente de mis propias fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me comprometo activamente en la planificación de mis tareas académicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluó regulamente mi propio progreso en el aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autonomía del Aprendizaje:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Demuestro compromiso y cumplimiento con mis deberes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
soy capaz de trabajar de manera independiente en lugar de depender demasiado de la guía del profesor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo confianza en mi capacidad para aprender por mi cuenta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Busco soluciones a problemas vinculados a mi aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Busco soluciones a problemas vinculados a mi aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo tomar decisiones informadas sobre cómo abordar mi propio aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento motivado(a) para aprender sin la necesidad de recompensas externas constantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Motivación Intrapersonal:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me siento motivado(a) para aprender incluso cuando las tareas son desafiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valoro la importancia del esfuerzo personal en mi aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi motivación para aprender proviene en gran medida de mis propios intereses y objetivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento seguro/a participando en discusiones y actividades orales en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento motivado por el placer de aprender en mi mismo, más que por recompensas externas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento entusiasmado e impulsado intrínsecamente a buscar activamente nuevos conocimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autoevaluación:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Soy capaz de evaluar con precisión la calidad de mi propio trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomo la iniciativa de buscar retroalimentación sobre mi desempeño académico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizo la retroalimentación recibida para mejorar continuamente mi aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo identificar áreas específicas en las que necesito mejorar sin depender totalmente de la retroalimentación externa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy capaz de Monitorear mi progreso del aprendizaje y realizar ajustes necesarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy capaz de pensar críticamente sobre mi propio aprendizaje y idéntico fortalezas y áreas de mejora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Planificación y Organización:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Planifico de antemano cómo abordaré mis tareas académicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mantengo un horario organizado para gestionar eficientemente mi tiempo de estudio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo adaptar mi plan de estudio según las demandas cambiantes del entorno académico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento cómodo(a) tomando decisiones sobre la secuencia de las actividades de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

soy capaz de mantener la concentración y evitar distracciones para llevar a cabo las tareas planificadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
soy capaz de evitar el estrés y la frustración para manteniendo mi trabajo y estudio organizado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Envoyer

Effacer le formulaire


Anexo 2 : Escala de Autorregulación

Nombre del estudiante *

Votre réponse

Fecha *

Date

mm/dd/yyyy 

1. Antes de comenzar una tarea: *

- Siempre planifico qué voy a hacer y cómo lo voy a hacer.
- A veces planifico qué voy a hacer, pero no siempre sigo el plan.
- Rara vez planifico qué voy a hacer y no tengo un plan claro.

2. Durante la realización de una tarea: *

- Siempre me concentro en la tarea y evito las distracciones.
- A veces me concentro en la tarea, pero me distraigo con facilidad.
- Rara vez me concentro en la tarea y me distraigo con mucha frecuencia.

3. Cuando encuentro dificultades: *

- Siempre busco estrategias para superar las dificultades y persisto hasta lograr mi objetivo.
- A veces busco estrategias para superar las dificultades, pero me desanimo con facilidad.
- Rara vez busco estrategias para superar las dificultades y me rindo con facilidad.

4. Al finalizar una tarea: *

- Siempre evalúo mi desempeño y reflexiono sobre cómo puedo mejorar la próxima vez.
- A veces evalúo mi desempeño y reflexiono sobre cómo puedo mejorar, pero no lo hago siempre.
- Rara vez evalúo mi desempeño y no reflexiono sobre cómo puedo mejorar.

Puntuación: *

	1	2	3	4	
2 - 1: Bajo nivel de autorregulación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4 - 3: Muy buen nivel de autorregulación

Enviar

Effacer le formulaire