UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA.

CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

"ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS ASOCIADAS A LA DISCAPACIDAD DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LÍNEA Y PRESENCIAL"

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciatura en Psicopedagogía

Línea de investigación: Gestión, calidad de la educación, procesos pedagógicos e idiomas.

AUTOR:

Angie Belén Dávila Loor

DIRECTOR:

MSc. Jorge Mauricio Torres Vinueza

Ibarra – Ecuador 2026

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DE CONTACTO	
APELLIDOS Y NOMBRES:	Dávila Loor Angie Belén

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	Análisis de las estrategias de aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad de la Carrera de Psicología en línea y presencial.
AUTOR (ES):	Dávila Loor Angie Belén
FECHA: DD/MM/AAAA	29/07/2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	☐ **PREGRADO** ☐ **POSGRADO**
TITULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Psicopedagogía
DIRECTOR /ASESOR:	MSc. Jorge Mauricio Torres Vinueza PhD. Sonia Gabriela Narváez Olmedo

2. **CONSTANCIAS**

El autor (es) manifiesta (n) que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es original y que es (son) el (los) titular (es) de los derechos patrimoniales, por lo que asume (n) la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá (n) en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 29 días del mes de julio de 2026

EL AUTOR:



Nombre: Angie Belén Dávila Loor

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTERGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 29 de julio de 2026

MSc. Jorge Torres

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe final del trabajo de integración curricular, el mismo que se ajusta a las normas vigentes de la Unidad Académica de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
JORGE MAURICIO TORRES VINUEZA

(f) ……

MSc. Jorge Torres
C.C.: 1002434122

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL

El Tribunal Examinador del Trabajo de Integración Curricular "Análisis de las estrategias de aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad de la Carrera de Psicología en línea y presencial" elaborado por Dávila Loor Angie Belén, previo a la obtención del título de Licenciatura en Psicopedagogía, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:



(f):……..
MSc. Jorge Torres
C.C.: 1002434122



(f):……..
PhD. Gabriela Narvaez
C.C.: 1002531299

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo de titulación en primer lugar a Dios, por ser mi luz en momentos difíciles, por darme la fortaleza y la constancia para seguir día con día acompañándome en cada paso de este arduo proceso. A mi familia, a mis tíos, primos y primas más cercanos, gracias por tanto amor a manos llenas. A mis padres y hermanos por su amor infinito, por su confianza en mí cuando incluso dudaba de mí misma, por ser mi pilar cuando parecía que no podía más, por su constante sacrificio que permitió hacer esto posible, no me bastará la vida para agradecerles todo lo que han hecho por mí. A mis amigas y amigos que encontré en el camino y a los que ya venían conmigo, gracias por compartir risas, confianza, buenos y malos momentos conmigo, gracias por alegrar mis días grises, los llevaré por siempre en mí corazón. A mi querida Jenni por atreverse a vivir esta aventura invaluable a mi lado, por ser mi apoyo incondicional, por los malos y buenos momentos vividos y por sobre todas las cosas, gracias por ser mi familia, mi hogar y mi refugio mientras ambas tuvimos que separarnos temporalmente de nuestros hogares en busca de un sueño. A mis ángeles en el cielo, mis abuelitos, que muchas veces fueron mi fuente de alegría, llevo por siempre el legado de amor que dejaron en los suyos y confío plenamente en que estarían muy orgullosos de este logro. A la persona que me acompañó durante la mayor parte de este proceso, gracias por el apoyo, el amor y la paciencia que recibí de ti, me llevaré siempre lo mejor en el corazón.

Finalmente, a mí misma porque solo yo sé lo que me ha costado llegar hasta este punto de mi vida académica, a la vida por los retos y las oportunidades tan maravillosas que me presentó, gracias a eso pude desarrollar parte de mi personalidad y adquirir habilidades que no sabía que tenía, por todos esos días y noches de angustia, de temor, porque fue ese mismo temor el que me impulsó a demostrarme de lo que era capaz.

Me alegra inmensamente saber que hay una parte de todas las personas que me acompañaron en el camino formando parte de mi esencia y ayudaron a construir la persona que soy hoy. Esto es por y para ustedes.

AGRADECIMIENTO

Mis más sinceros agradecimientos a Dios y a las personas que me acompañaron en este proceso, especialmente a mis docentes, mi director y mi asesora por los conocimientos impartidos, el apoyo y la paciencia brindada durante el desarrollo de este trabajo de investigación. A todos los docentes que tuve el agrado de conocer, gracias por compartir sus conocimientos y hacer parte de este camino, por enseñar más que teoría y práctica, por compartir valores, principios y por el aprecio, por todo, ¡gracias!

RESUMEN EJECUTIVO

El presente trabajo de titulación surge a partir de la necesidad de analizar el uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios con necesidades educativas específicas de aprendizaje asociadas a la discapacidad, considerando su incidencia en el proceso formativo y en la inclusión educativa dentro del nivel superior. El objetivo general de la investigación fue analizar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad de la carrera de Psicología, identificando así sus fortalezas y debilidades. Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, con un diseño descriptivo y se utilizó como instrumento la Escala de Estrategias de Aprendizaje "ACRA", la misma que fue aplicada a un grupo de estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica del Norte, ubicada en la ciudad de Ibarra, Ecuador. Los resultados permitieron evidenciar que la mayoría de los estudiantes evaluados presentan un nivel medio en cuanto a la aplicación de estrategias de aprendizaje, lo que revela un uso limitado de las mismas, mientras que se identificó un estudiante ubicado en el nivel bajo, reflejando mayores dificultades en la aplicación de dichas estrategias. Se concluye que, aunque los estudiantes presentan ciertas fortalezas en relación con el uso de estrategias de aprendizaje, siguen existiendo aspectos que necesitan ser atendidos mediante intervenciones psicopedagógicas orientadas a fortalecer el desarrollo y aplicación de estrategias de aprendizaje más eficaces y que vayan acordes a sus necesidades educativas.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, estudiantes universitarios, necesidades educativas específicas, Ibarra, UTN.

ABSTRACT

This thesis stems from the need to analyze the use of learning strategies by university students with specific educational needs related to disability, considering their impact on the educational process and educational inclusion at the higher education level. The general objective of the research was to analyze the learning strategies used by students with specific educational needs related to disability in the Psychology program, thus identifying their strengths and weaknesses. This research was conducted using a mixed-methods approach, with a descriptive design, and the Learning Strategies Scale "ACRA" was used as the instrument. This scale was applied to a group of Psychology students at the Technical University of the North, located in the city of Ibarra, Ecuador. The results showed that most of the students evaluated demonstrated an average level in the application of learning strategies, revealing a limited use of them, while one student was identified at a low level, reflecting greater difficulties in applying these strategies. It is concluded that, although students show certain strengths in relation to the use of learning strategies, there are still aspects that need to be addressed through psycho-pedagogical interventions aimed at strengthening the development and application of more effective learning strategies that are in line with their educational needs.

Keywords: learning strategies, university students, specific educational needs, Ibarra, UTN.

Índice de contenidos

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTERGRACIÓN CURRICULAR 4
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL 5
DEDICATORIA 6
AGRADECIMIENTO 7
RESUMEN EJECUTIVO 8
Índice de contenidos 9
Índice de tablas 11
INTRODUCCIÓN 12
Motivaciones para la investigación 12
Problema 12
Justificación 13
Objetivos 14
Objetivo general: 14
Objetivos específicos: 14
Dificultades presentadas 14
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO 15
1.1 Necesidades Educativas Específicas asociadas a la discapacidad en educación superior 15
1.1.1 Definición de Necesidades Específicas asociadas a la discapacidad. 15
1.1.2 Procesos de Inclusión en la Educación superior 15
1.1.3 Marco legal y normativa de la educación inclusiva (Internacional y Nacional) 16
1.1.4 Desafíos actuales para la inclusión efectiva en la educación superior. 16
1.2 Estrategias de aprendizaje. 17
1.2.1 Definición y características de las estrategias de aprendizaje, su relación con el aprendizaje autónomo 17
1.2.2 Clasificación de las estrategias 18
1.2.2.1 Estrategias de Adquisición de la Información 18
1.2.2.2 Estrategias de Codificación de la Información 18
1.2.2.3 Estrategias de Recuperación de la Información 19
1.2.2.4 Estrategias de Apoyo al Procesamiento de la Información 19

1.3 Influencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico 19
1.4 Estrategias de aprendizaje y discapacidades. 20
1.5 Estrategias psicopedagógicas para el aprendizaje autónomo 20
1.5.1 Metacognición. 21
1.5.2 Autorregulación en el aprendizaje. 21
1.5.3 Habilidades adaptativas. 22
1.5.4 Competencias socioemocionales en proceso de aprendizaje. 22
CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS 22
2.1 Enfoque y tipo de investigación 22
2.2 Métodos, técnicas e instrumentos 23
2.2.1 Método analítico-sintético 23
2.2.2 Método inductivo-deductivo 23
2.2.3 Método propositivo o proyectivo 24
2.3 Técnicas e instrumentos de investigación 24
2.3.1 Técnicas 24
2.4 Preguntas de investigación 25
2.5 Matriz de operacionalización de variable 27
2.6 Participantes 29
2.7 Procedimiento y análisis de datos 29
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 30
3.1 Estadísticos descriptivos 30
CAPÍTULO IV: PROPUESTA 47
4.1 Nombre de la propuesta: Orientaciones psicopedagógicas para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en estudiantes con Necesidades educativas. 47
4.2 Justificación de la propuesta 47
4.2.1 Beneficiarios directos 48
4.2.2 Beneficiarios indirectos 48
4.3 Objetivos solo específicos de las orientaciones psicopedagógicas 48
4.4 Matriz de orientaciones psicopedagógicas. 49
CONCLUSIONES 52
RECOMENDACIONES. 53
ANEXOS 54
Escala de estrategias de aprendizaje ACRA 54
Referencias Bibliográficas 83

Índice de tablas

Tabla 1 *Matriz de operacionalización de variables* 27
Tabla 2 *Estadísticos descriptivos de las variables y dimensiones de estudio* 30
Tabla 3 *Rangos para las escalas de estrategias de aprendizaje* 31
Tabla 4 *Niveles de Adquisición de información* 32
Tabla 5 *Niveles de Codificación de información*.....33
Tabla 6 *Niveles de recuperación de información* 33
Tabla 7 *Niveles de Apoyo al procesamiento*.....34
Tabla 8 *Fortalezas y debilidades de cada escala del estudiante 1*.....35
Tabla 9 *Fortalezas y debilidades de cada escala del estudiante 2*.....37
Tabla 10 *Fortalezas y debilidades de cada escala del estudiante 3*.....40
Tabla 11 *Fortalezas y debilidades de cada escala del estudiante 4*.....42
Tabla 12 *Fortalezas y debilidades de cada escala del estudiante 5*.....45
Tabla 13 *Matriz de orientaciones psicopedagógicas* 49

INTRODUCCIÓN

Motivaciones para la investigación

El desarrollo de la presente investigación se motiva de la necesidad de comprender de qué manera los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad aplican las estrategias de aprendizaje en el contexto de educación superior, considerando su importancia para el logro académico y la educación inclusiva. Identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en el uso de estas estrategias sigue siendo un desafío, esta situación dificulta el diseño de apoyos psicopedagógicos adecuados. Esta investigación aporta información importante para orientar la toma de decisiones institucionales, fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

Problema

En el contexto universitario, durante mucho tiempo la educación inclusiva ha generado uno de los mayores desafíos para poder garantizar el derecho a la educación a personas que presentan algún tipo de discapacidad, en este caso, la Universidad Técnica del Norte ha desarrollado un compromiso evidente con la educación inclusiva, de manera que, se han establecido espacios que aseguren que los estudiantes puedan acceder sin dificultad a la educación, como son las modalidades en línea y a distancia para los estudiantes que no cuenten con las facilidades de movilización a los distintos establecimientos de la Universidad. Ahora bien, el hecho de poder acceder a algunas de estas modalidades de estudio no garantiza que el estudiante cuente con las estrategias adecuadas para poder facilitar su proceso de aprendizaje y tampoco respalda el hecho de que los docentes cumplan con las adaptaciones que deben aplicar a los estudiantes de acorde al tipo de discapacidad que estos presenten.

Durante mucho tiempo, e incluso en la actualidad, los estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) asociadas a la discapacidad se siguen encontrando con múltiples barreras de acceso a la educación superior, ya sean de acceso a los contenidos, adaptación de materiales, infraestructuras que no favorecen su fácil acceso o movilización, etc. Y en muchos de los casos, estas barreras no son solo un impedimento proveniente del tipo de discapacidad, si no, de la escasa adaptación de las instituciones de educación superior, lo que, en la mayoría de las veces, genera que los estudiantes deserten de su proceso de formación.

> "Las barreras para el aprendizaje no se manifiestan solamente en la adaptación de la infraestructura, sino que se vinculan fuertemente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Con respecto al proceso formativo, este grupo de estudiantes critica la falta de preparación del profesorado para el uso de metodologías que promuevan una educación inclusiva, que contemplen sus necesidades" (Corrales, 2016, p.17).

Otra barrera que obstaculiza el poder mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje es el hecho de que los estudiantes no han logrado identificar con claridad cuáles son las estrategias que les ayudan a mejorar su aprendizaje, las cuales se supone que deben desarrollar durante la educación básica, tomando en cuenta que "la implementación de los métodos, medios y materiales didácticos deben responder a las necesidades individuales y así posibilitar que el estudiante logre visualizar los propósitos planteados y apropiarse de ellos

fomentando la autonomía" (Llinás Romero Yadira Marino Castro & Marcial Conde, 2022, p.16).

Por lo tanto, esta investigación parte desde el campo psicopedagógico, haciendo un énfasis en el análisis de las estrategias de aprendizaje que aplican los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad, específicamente en la carrera de Psicología, tanto en la modalidad virtual como presencial de la Universidad Técnica del Norte, ubicada en la ciudad de Ibarra-Ecuador.

Esta muestra de estudiantes favorecerá en el análisis de las estrategias que se aplican, como varían en función a la modalidad y que tan efectivas resultan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Justificación

La presente investigación resulta de gran relevancia en el contexto educativo actual, ya que, durante las últimas décadas se ha promovido un estilo de educación inclusiva, permitiendo a los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad poder acceder al sistema educativo, sin embargo, es de gran importancia conocer las estrategias de aprendizaje establecidas para los estudiantes según las necesidades que estos presenten.

> "En este sentido, las instituciones educativas de carácter universitario están obligadas a ofrecer condiciones que faciliten el acceso de las personas con discapacidad debido a que los niveles de crecimiento de una persona en la actual sociedad del conocimiento dependen cada vez más de los años de estudios, los cuales se concentran en los estratos socioeconómicos más altos, excluyendo así a muchas personas" (Yunga Tonato, 2022, p.13).

En Ecuador, se ha implementado este compromiso desde la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) como parte de su normativa, tomando principalmente en cuenta la disposición Vigésima Tercera.- "El Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior verificará que las Instituciones de Educación Superior tengan implementados los requerimientos de accesibilidad universal para promover el acceso a la Educación Superior a este grupo poblacional, observando las disposiciones aplicables en esta materia, en coordinación con el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades" (Consejo de Educación Superior, 2018).

Ahora bien, como se ha mencionado anteriormente, en la práctica de esta normativa se encuentra persistentes obstáculos, impidiendo el cumplimiento en su totalidad, es por esto principalmente que el tema de esta investigación se vuelve trascendente.

En el ámbito local, específicamente en la ciudad de Ibarra, según datos oficiales del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) durante el 2024 se han registrado hasta la actualidad 6.839 casos de personas con discapacidad, de las cuales, un aproximado del 20,63% de esta población pertenece al grupo etario de 18 a 35 años, que por lo general suelen ser las edades de los estudiantes universitarios. Tomando en cuenta estos datos estadísticos, resulta trascendental el tema de investigación para poder garantizar a los estudiantes que cuenten con las estrategias que sus necesidades requieran para que accedan a una educación superior de calidad.

En cuanto a su factibilidad, la investigación es viable, ya que se cuenta con los recursos necesarios para llevarla a cabo, como son los recursos humanos de apoyo, la

existencia de literatura actualizada relacionada con el tema, los instrumentos psicométricos indicados para evaluar a los estudiantes, la accesibilidad a la población indicada que hará parte de esta investigación y el apoyo por parte de la institución. Sin embargo, una de las limitaciones que se puedan presentar en el transcurso de la investigación podría ser el contacto directo con los estudiantes, debido a el tipo de discapacidad que algunos de ellos presentan puede dificultar su movilización o incluso puede influir el hecho de que algunos estudien en otras ciudades, aun así, se han establecido métodos que faciliten la evaluación con el uso de las TICS.

Objetivos

Objetivo general:

Analizar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad en la Carrera de Psicología, identificando sus fortalezas y debilidades.

Objetivos específicos:

• Evaluar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes con NEE de la Carrera de Psicología, tanto en la modalidad presencial como en línea sobre la base de los niveles de cada una de las escalas.

• Identificar fortaleza y limitaciones en el uso de estrategias de aprendizaje, por cada estudiante con base a los resultados obtenidos.

• Diseñar propuestas de intervención psicopedagógica orientadas a fortalecer las estrategias de aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas específicas.

Dificultades presentadas

Durante el desarrollo de la investigación se presentaron diversas dificultades que influyeron en el proceso de recolección de la información. La limitación principal estuvo vinculada con la inviabilidad de evaluar a la población inicial en su totalidad, por la falta de participación y disposición de ciertos estudiantes que formaban parte de la muestra. Debido a esto, el número de participantes se vio reducido, por lo que se realizaron los debidos ajustes en el proceso de investigación; a pesar de esto, el objetivo general del estudio no se mostró afectado, al igual que la obtención de los resultados relevantes para el análisis de las estrategias de aprendizaje. Además, vale aclarar que el instrumento implementado durante la investigación no cuenta con validación específica para ser aplicado a estudiantes que presenten discapacidad, sin embargo, se ha decidido aplicarlo excluyendo a la población que presente discapacidad sensorial ya que gran parte de las preguntas son dirigidas a actividades relacionadas con procesos de lectura, escritura y escucha activa.

Asimismo, la aplicación de este instrumento de evaluación se respalda en el hecho de que dentro de la muestra de la investigación no se presentan casos de estudiantes con discapacidad cognitiva, debido a que esta variante hubiera complicado la comprensión de los ítems.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Necesidades Educativas Específicas asociadas a la discapacidad en educación superior.

1.1.1 Definición de Necesidades Específicas asociadas a la discapacidad.

De acuerdo con el Ministerio de Educación del Ecuador (2016) "Son aquellas que acompañan a una persona a lo largo de toda su vida, y se encuentran asociadas a una condición de las personas, estas pueden ser de origen sensorial, motriz, de la comunicación o que afectan sus procesos cognitivos y por tanto, limitan la ejecución de algunas actividades diarias" (p.15).

Siguiendo la misma línea, se considera que las Necesidades educativas específicas se logran identificar cuando un estudiante tiene mayor dificultad para poder aprender a diferencia de sus pares, obstaculizando lograr el objetivo del proceso educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

Por lo tanto, la discapacidad y las necesidades educativas específicas tienen una relación significativa, ya que ambas necesitan un acompañamiento y requieren de estrategias que disminuyan las necesidades que puedan presentarse en el desarrollo de un individuo, principalmente durante su proceso de enseñanza aprendizaje.

Tomando en cuenta la clasificación de los tipos de discapacidades, para la presente investigación se ha puesto énfasis a la discapacidad física, intelectual y psicosocial, sin incluir a la discapacidad sensorial (visual y auditiva) debido a que ciertas preguntas del instrumento hacen referencia a estrategias relacionadas con actividades que requieren la capacidad de lectura, escritura, subrayado, escucha, entre otras.

1.1.2 Procesos de Inclusión en la Educación superior.

La educación superior implica también normativas inclusivas, las cuales van enfocadas principalmente en atender las necesidades educativas de los estudiantes que lo requieran, garantizando así, una educación de calidad.

Tal y como menciona Bernal, C., Cevallos, D., Salas, J., Tasiguano (2017) "Las instituciones de educación superior (IES), como centros de generación de conocimiento, están llamadas a ser promotoras de cambios estructurales en las dinámicas sociales hacia la igualdad, el desarrollo social y la conservación de la naturaleza" (p. 13).

Así mismo, dentro de la normativa de la LOES (Ley Orgánica de Educación superior, podemos ubicar el Art. 93, el cual menciona lo siguiente:

> Art. 93.- Principio de Calidad.- El principio de calidad establece la búsqueda continua, auto-reflexiva del mejoramiento, aseguramiento y construcción colectiva de la cultura de la calidad educativa superior con la participación de todos los estamentos de las instituciones de educación superior y el Sistema de Educación Superior, basada en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad, orientadas por la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso y la equidad, la diversidad, la autonomía responsable, la integralidad, la democracia, la

producción de conocimiento, el diálogo de saberes, y valores ciudadanos. (Consejo de Educación Superior, 2018)

Es totalmente evidente que la educación superior en América Latina ha pasado por grandes y significativos cambios ideológicos por parte de las personas encargadas de la administración educativa, dando como resultado la concepción de nuevas políticas educativas para la educación superior, ya sea de sostenimiento público o privado, siendo nuestro país claro ejemplo de aquellos cambios(Ernesto et al., 2024).

1.1.3 Marco legal y normativa de la educación inclusiva (Internacional y Nacional).

El marco legal de la educación inclusiva en Ecuador se ve plasmado dentro de la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y así también por parte de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senecyt), siendo estos los principales precursores de una educación inclusiva.

De acuerdo con la Constitución de la República del Ecuador(Política Del Ecuador, 2008), se logran destacar los artículos 26, 27, 28 y 29 pertenecientes a la sección quinta los cuales se encargan principalmente de garantizas el derecho a la educación a todos los ciudadanos a lo largo de sus vidas, garantizando el respeto de este derecho perteneciente a los derechos humanos y asegurando que debe de cumplir con el interés público, sin responder simplemente a intereses individuales.

De igual manera, dentro de la antes mencionada Ley Orgánica de Educación Superior LOES (Consejo de Educación Superior, 2018) podemos encontrarnos primeramente con el Art. 7 el cual describe las garantías destinadas a asegurar el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, mencionando que todas las instalaciones de Educación superior deben tener las condiciones necesarias para que las personas no sean privadas de su derecho, además el Art. 71 nos da a conocer que a través del principio de igualdad de oportunidades, todas las personas sin importar su condición tendrán libre acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema de educación superior sin discriminación de ningún tipo.

De la misma manera y siguiendo los principios de igualdad, el Art. 81 hace referencia al proceso de ingreso al sistema de educación superior. En este se establece que, durante la evaluación de los postulantes se toma en cuenta principalmente sus capacidades, competencias, antecedentes académicos, situación socioeconómica entre otros aspectos relevantes, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso a el sistema de educación superior.

1.1.4 Desafíos actuales para la inclusión efectiva en la educación superior.

La educación inclusiva ha resultado un tema de gran interés durante los últimos años, incluyéndose desde la educación básica hasta la educación superior, siendo estos espacios claves para poder promover la igualdad de oportunidades para todos, sin importar las capacidades diferentes de cada estudiante.

Sin embargo, tal y como mencionan Camacho et al. (2024):

> "Uno de los desafíos más evidentes es la necesidad de garantizar que los entornos de aprendizaje sean verdaderamente accesibles para todas las personas,

independientemente de sus habilidades o discapacidades. Esto implica no solo la adaptación de infraestructuras y tecnologías, sino también la formación de docentes y personal administrativo en enfoques inclusivos" (p.4).

Uno de los desafíos o retos más directos de la inclusión en la educación superior, es la exclusión, la cual se ve manifestada mediante la discriminación de grupos vulnerables socialmente, los cuales se enfrentan a condiciones históricas de desigualdad por diversos factores, ya sean culturales, socioeconómicos o por distintas capacidades cognitivas (Urías & Pino, 2024).

Tomando en cuenta estos aspectos importantes para la inclusión en la educación superior, también se debe analizar a profundidad la perspectiva que tienen los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad sobre la inclusión y como va avanzando significativamente, ya que va más allá de solo brindar apoyo, se trata de permitir que todos los estudiantes compartan experiencias durante su proceso de formación, reconociendo que cada persona aprende de una manera distinta, destacando en diferentes habilidades, talentos o capacidades, mejorando así el trabajo inclusivo y colaborativo dentro de las aulas de clases (Camacho et al., 2024).

1.2 Estrategias de aprendizaje.

1.2.1 Definición y características de las estrategias de aprendizaje, su relación con el aprendizaje autónomo.

Las estrategias de aprendizaje han sido definidas desde múltiples perspectivas teóricas por varios autores, en donde podemos analizar que cada uno se diferencia por los matices que le dan de manera individual según su comprensión. Estas conceptualizaciones logran evidenciar elementos comunes que permiten establecer una caracterización general de la variable de la presente investigación, aunque con diferentes énfasis según los autores y sus marcos conceptuales referenciales.

De tal manera, Camizán García et al. (2021) definen a las estrategias de aprendizaje como:

> "Las reglas que permiten tomar decisiones sobre un proceso determinado. Definidas de esta forma tan general, las estrategias pertenecen a esa clase de conocimiento llamado procedimental (conocimiento cómo), que hace referencia a cómo se hacen las cosas (por ejemplo, cómo seleccionar la idea principal). De esa forma se distingue de otra clase de conocimiento, llamado declarativo (conocimiento qué) que hace referencia a lo que las cosas son (qué es la idea principal)" (p.35).

Además, se considera que las estrategias de aprendizaje incluyen en su planeación y ejecución el desarrollo de destrezas y habilidades relacionadas con la autorregulación (procesos intencionales), implicando también el uso de los recursos del pensamiento, el cual está dirigido a alcanzar los objetivos propuestos en un principio (Crispín et al., 2011).

De igual manera, el aprendizaje autónomo se logra definir como una manera de aprendizaje para la vida, especialmente en el ámbito laboral, familiar, educativo, profesional, ya que parte del conocimiento y la autogestión. El aprendizaje autónomo también se complementa con el trabajo colaborativo, de tal manera que este permite desarrollar

habilidades sociales, cognitivas, éticas y socioculturales, las cuales resultan influyentes en los ámbitos anteriormente mencionados. Este tipo de aprendizaje debe asumirse como un proceso crítico, ya que esto le permite al estudiante conocer sus propias habilidades, dándole la capacidad de elegir estrategias de aprendizaje que contribuyan significativamente en su proceso educativo (Chica Cañas, 2010).

1.2.2 Clasificación de las estrategias.

Al momento de hablar de estrategias de aprendizaje, se puede reconocer un sinnúmero de estrategias que benefician al proceso de aprendizaje-enseñanza del estudiantado, sin embargo, en este caso, debido a que se ha tomado como referente a el instrumento de evaluación de estrategias de aprendizaje ACRA, en el cual, sus creadores Román y Gallego (1994) establecen los siguientes tipos de estrategia:

1.2.2.1 Estrategias de Adquisición de la Información

De acuerdo con Pizano (2012) las estrategias de adquisición facilitan el filtro inicial de los estímulos ambientales hacia el registro sensorial y su posterior paso a la memoria a corto plazo. Este mecanismo no solo regula y focaliza la atención del estudiante, sino que impulsa un proceso de repetición elaborado y significativo en lugar de un simple repaso mecánico.

Además, Vera-Hernández (2018) afirma que: “Las estrategias de adquisición de conocimiento permiten realizar unos procesos fundamentales para poder adquirir cuerpos de conocimiento y/o información: seleccionar, combinar, comparar e incorporar los elementos a aprender. Se entienden como herramientas del pensamiento para codificar, almacenar y recuperar o evocar información” (p.107).

Por otro lado, Maldonado-Sánchez et al. (2019) señalan que el proceso de adquisición de información se divide en estrategias atencionales y de repetición. Las primeras sirven para extraer lo esencial mediante la exploración (usando la lectura selectiva cuando los objetivos son difusos) o la fragmentación (aplicando el subrayado y el epigrafiado si el material está estructurado). Por su parte, las estrategias de repetición buscan consolidar los datos en la memoria a largo plazo a través del repaso mental o en voz alta (p. 418)

1.2.2.2 Estrategias de Codificación de la Información

“Las estrategias de codificación de la información integra estrategias de nemotecnización, estrategias de elaboración y estrategias de organización; en otras palabras, es la elaboración (superficial o profunda) y la organización más sofisticada de la información, conectan con los conocimientos previos, integrándolos en estructuras de significados más amplios (formas de representación) que constituyen la llamada, por unos, estructura cognitiva y, por otros, base de conocimientos” (Ortega Muñoz et al., 2017).

En constancia con la perspectiva anterior, Maldonado-Sánchez et al., (2019) definen este proceso como el traslado de la información desde la memoria a corto plazo hacia la de

largo plazo. Los autores desglosan estas estrategias en tres niveles de complejidad creciente: en primer lugar, las nemotecnias (como rimas o palabras clave) operan a un nivel superficial; en segundo lugar, las de elaboración conectan el contenido de forma interna a través de imágenes o metáforas en su nivel simple, o mediante aplicaciones y autopreguntas en su nivel profundo; finalmente, las de organización otorgan un significado manejable para el estudiante a través de resúmenes, mapas conceptuales y diagramas (p.418)

1.2.2.3 Estrategias de Recuperación de la Información

Las estrategias de recuperación de la información se pueden definir como procesos encargados de trasladar la información adquirida desde la estructura cognitiva hacia la memoria a corto plazo, ya que, de esta manera se favorece la búsqueda de información en la memoria, permitiendo la generación de respuestas rápidas (Pizano, 2012).

De igual manera, Maldonado-Sánchez et al. (2019) mencionan que las estrategias de apoyo se encargan de rescatar el conocimiento almacenado previamente. Además, estas estrategias se clasifican en dos tipos, las de búsqueda y las de generación de respuestas. Las primeras se relacionan con la forma en que la información se organiza y se localiza en la memoria para poder recuperarla cuando sea necesaria. Las segundas en cambio evalúan la adaptación positiva de una conducta, en estas se encuentran la libre asociación y la ordenación. Puestas en práctica, en las respuestas escritas se usa la redacción (p.418).

1.2.2.4 Estrategias de Apoyo al Procesamiento de la Información

Las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, tal como lo dice su nombre, son consideradas técnicas que favorecen a la organización, retención y recuperación de la información, beneficiando el aprendizaje del estudiante. Al respecto de esto, Pinzón Gutiérrez (2014) señala que estas herramientas estimulan una disposición positiva en el alumnado hacia la adquisición y gestión significativa de sus propios conocimientos y vivencias, abarcando para ello componentes tanto metacognitivos como socioafectivos (p.15).

En este mismo sentido, Pizano (2012) complementa que se trata de procesos de carácter metacognitivo capaces de potenciar o dificultar la efectividad de las estrategias de aprendizaje; asimismo, resalta que los elementos metamotivacionales juegan un rol tan crucial como los cognitivos para garantizar el éxito académico (p.64).

1.3 Influencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico

El rendimiento académico se ve reflejado en gran parte por los resultados de los aprendizajes obtenidos por parte de los estudiantes, evaluando cualitativa y cuantitativamente para identificar si los objetivos propuestos durante un periodo académico, de tal manera que, se puede considerar al rendimiento académico como el resultado obtenido por parte de la interacción pedagógica entre el estudiante y el docente(Estrada, 2018).

Durante los últimos años, ha crecido un constante interés sobre el estudio de la relación entre rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje debido al surgimiento de la idea de que un estudiante universitario, precisamente por pertenecer a un nivel de educación superior, debe tener desarrolladas las habilidades de estudio que le permitan afrontar con éxito este proceso académico (Mercado-Elgueta et al., 2019).

Además, de manera específica en la educación superior, el rendimiento académico viene determinado por varios factores, además de las estrategias de aprendizaje, ya que, los mismos estudiantes reconocen que el tiempo que dedican a sus estudios muchas veces no se ve reflejado en los resultados obtenidos al final del periodo académico, incluso algunos estudiantes por motivos personales, se ven obstaculizados en cuanto a cuestiones de tiempo para poder dedicarle a las estrategias de estudio que establezcan personalmente, convirtiéndolo en un tema mucho más complejo (Luis et al., 2008).

Sin embargo, existen varios trabajos de investigación enfocados en la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y el desempeño académico de estudiantes universitarios donde se logra identificar una relación significativa entre ambas variables, tomando en cuenta que las estrategias de aprendizaje claramente no son el único factor que puede llegar a definir el rendimiento académico de un estudiante. Vale recalcar que, tal y como mencionan López et al. (2007) los docentes también deberían enseñar al estudiante a "aprender para aprender", de manera en que brinden estrategias metodológicas que puedan ser funcionales en la adquisición de los conocimientos, tomando en cuenta que esto se logra de manera más efectiva cuando el docente se compromete en el proceso formativo de los estudiantes (p.439).

1.4 Estrategias de aprendizaje y discapacidades.

Las estrategias de aprendizaje son herramientas o técnicas esenciales para la adaptación adecuada de los estudiantes, especialmente cuando presentan dificultades en su aprendizaje o discapacidades. Con referencia a esto, Calderón Álvarez (2023) explica que las dificultades de aprendizaje (no asociadas a la discapacidad) representan barreras que surgen en el trayecto académico y que, sin provenir forzosamente de problemas emocionales graves o contextos marginales, requieren de adaptaciones estratégicas para que el alumno alcance los objetivos curriculares (p.3405).

No obstante, la información acerca de las estrategias que los mismos estudiantes aplican para generar un aprendizaje mucho más eficiente para ellos es muy limitado, ya que las estrategias van mucho más enfocadas en cuanto a la aplicación por parte de los docentes en el salón de clases.

1.5 Estrategias psicopedagógicas para el aprendizaje autónomo

La educación universitaria, al configurarse como un espacio de alta especialización, requiere de manera prioritaria la capacidad de desplegar dinámicas que favorezcan el estudio independiente. En sintonía con dicha necesidad, López et al. (2025) argumentan que las instituciones superiores de herramientas que estimulen la administración autónoma del saber, la planeación precisa temporal y el autoexamen crítico del rendimiento, considerando la diversidad de los estudiantes y el contexto laboral actual (p.4).

En este marco de ideas, las estrategias psicopedagógicas enfocadas en la autorregulación adquieren un rol protagónico. Así, la metacognición ayuda al alumno a examinar sus propios mecanismos mentales para corregir sus métodos de aprendizaje. De igual modo, la incorporación de plataformas y aplicaciones virtuales dinamiza este proceso mediante la fijación de metas y el seguimiento continuo. Todo esto se complementa con el

aprendizaje basado en proyectos, una estrategia práctica donde el estudiante debe estructurar, ejecutar y valorar sus decisiones, robusteciendo su pensamiento crítico ante las demandas académicas.

1.5.1 Metacognición.

La metacognición se entiende como la facultad de examinar y tomar conciencia de los mecanismos del propio pensamiento, lo cual capacita al individuo para proyectar, controlar y valorar sus procesos de aprendizaje y resolución de conflictos. Esta introspección actúa como una supervisión interna que facilita la autorregulación cognitiva, permitiendo descartar las prácticas infructuosas y consolidar aquellas que optimizan la comprensión y el rendimiento académico (Garduño Pérez, 2025).

Con el fin de delimitar este concepto, Favell (como se citó en Pérez & González Galli, 2020) la define formalmente como la cognición aplicada a los fenómenos del mismo orden cognitivo, argumentando que la fiscalización de la mente se produce mediante la interacción de cuatro componentes esenciales: el conocimiento y las experiencias de carácter metacognitivo, las metas de las actividades propuestas y las estrategias ejecutadas (p.386).

Además, Soto Solamba (2003) menciona que:

> "El concepto de metacognición enmarca la indagación sobre cómo los seres humanos piensan y controlan sus propios procesos de pensamiento. En la literatura internacional se puede encontrar material sobre el particular, en el que se hace uso de los términos metacognition o metacognitive, como términos (un sustantivo y un adjetivo) relacionados, bajo los cuales se enmarca la investigación que aquí se recoge con el nombre de metacognición" (p.28).

1.5.2 Autorregulación en el aprendizaje.

El aprendizaje autorregulado se puede definir como el proceso autónomo y activo mediante el cual, el estudiante adquiere conocimientos, el cual, lleva consigo una serie de habilidades que permitan dicha adquisición, involucrando la consciencia del propio pensamiento, observar, vigilar y control de los pensamientos propios, lo cual, beneficia a un aprendizaje más efectivo (Vives-Varela et al., 2014).

Asi mismo, Garcia-Marcos et al. (2020) menciona que el aprendizaje autorregulado es aquel proceso en el que el estudiante aplica sus estrategias de aprendizaje, se autoevalúa y modifica este proceso en caso de no conseguir los resultados esperados, guiado por el cumplimiento de sus metas. Este proceso de por sí convierte al estudiante en el protagonista activo de su aprendizaje, dejando de lado el papel de solo receptor (p.3).

De igual manera, Mestas Yucra et al. (2024) afirman: "La autorregulación del aprendizaje se refiere a la capacidad de los estudiantes para gestionar y controlar de manera activa su propio proceso de aprendizaje, implica una serie de habilidades y estrategias que les permiten planificar, monitorear, evaluar y ajustar sus esfuerzos de aprendizaje de manera efectiva" (p.3524).

1.5.3 Habilidades adaptativas.

Las habilidades adaptativas son competencias esenciales que permiten a la persona funcionar de manera eficaz en los ámbitos social, académico y personal.
Además, Camino-Crespo (2022) menciona que "las habilidades adaptativas en personas con discapacidad son las capacidades, conductas y destrezas que una persona adquiere durante las etapas de su vida para desempeñarse en sus entornos sociales habituales según su edad (pág. 6).

De igual manera, Menjura & Palacio Rios (2019) definen el concepto de habilidades adaptativas, principalmente en personas con discapacidad como una característica propia que adquieren los individuos en base al entorno en el cual se desarrollan, de manera en que este influya en la adquisición de habilidades que le permitan conseguir una mejor calidad de vida (pág.164).

1.5.4 Competencias socioemocionales en proceso de aprendizaje.

Durante el proceso de aprendizaje, es importante educar la inteligencia emocional en los estudiantes, ya que resulta beneficioso para el ámbito educativo, social, familiar, etc. De tal manera que los docentes consideran importante el desarrollo de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de los estudiantes (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002).

Uno de los motivos por los cuales se consideran importantes las competencias socioemocionales en los estudiantes (especialmente en universitarios) es la disminución del abandono escolar, por lo cual se propone un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. De este modo, se plantea que estas habilidades permiten asumir dichos desafíos, partiendo del potencial de pensamiento y acción que el estudiante debe dominar y mantener durante el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (Delgado Villalobos et al., 2021).

CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

2.1 Enfoque y tipo de investigación

Esta investigación está guiada mediante un enfoque mixto, el cual se caracteriza principalmente por manejar una estrategia que amalgama tanto elementos cualitativos como cuantitativos en un solo estudio, aprovechando las fortalezas de ambos enfoques (Vizcaíno Zúñiga et al., 2023, p. 9728). Además, la investigación va a ser de tipo descriptivo la cual, según Grajales (2000) "trabaja sobre realidades de hecho y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta" (p.1). De igual manera, se presenta el tipo de investigación correlacional el cual, como mencionan Hernández Sampieri & Mendoza Torres, (2018):"Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular" (p.109).

Rigiéndose por este paradigma, la investigación se clasifica como un estudio no experimental de carácter transversal, ya que se dará un solo momento de recolección de datos y el investigador se limitará a observar los acontecimientos sin intervención alguna (Grajales, 2000). Finalmente, la investigación será no probabilística o no aleatoria, lo que, tal y como indican Hernández Sampieri & Mendoza Torres (2018), supone un procedimiento de selección orientado por las características y contexto requerido por la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización (p. 215).

2.2 Métodos, técnicas e instrumentos

De acuerdo con el enfoque y propósito de la presente investigación, los métodos que se implementaron son los siguientes:

2.2.1 Método analítico-sintético

El método analítico consiste en separar un objeto o algún fenómeno en particular en varias partes, por lo cual, "este método puede explicar y comprender mejor el fenómeno de estudio, además de establecer nuevas teorías" (Gómez Bastar, 2012, p.16).

Así, se fusiona este método con el sintético, el cual se encarga de realizar una operación inversa al método analítico, combinando las partes anteriormente analizadas, generando la posibilidad de poner al descubierto relaciones o características que existan entre los elementos de la realidad (Rodríguez Jiménez & Pérez Jacinto, 2017).

Este método se evidenciará en la presente investigación durante el procesamiento e interpretación de la información recopilada. En la fase analítica, se desglosarán los datos cuantitativos globales obtenidos mediante la Escala ACRA para examinar de forma independiente cada una de las fases que lo conforman en los estudiantes con necesidades educativas. Posteriormente, en la fase sintética, se integrarán de manera holística los hallazgos particulares de cada subescala con la finalidad de estructurar un diagnóstico integral de las estrategias de aprendizaje de la muestra, sirviendo como fundamento científico y empírico para el posterior diseño de las orientaciones psicopedagógicas.

2.2.2 Método inductivo-deductivo

Por otro lado, está el método inductivo-deductivo que, como su mismo nombre lo menciona, se caracteriza por sus dos procesos principales: la inducción y la deducción.

> "La inducción y la deducción se complementan mutuamente: mediante la inducción se establecen generalizaciones a partir de lo común en varios casos, luego a partir de esa generalización se deducen varias conclusiones lógicas, que mediante la inducción se traducen en generalizaciones enriquecidas, por lo que forman una unidad dialéctica" (Rodríguez Jiménez & Pérez Jacinto, 2017, p.183).

La aplicación de este método se manifestará a lo largo del análisis interpretativo de la realidad de estudio. El proceso inductivo se concretará al evaluar los casos particulares de los estudiantes universitarios con discapacidad física y psicosocial participantes en la investigación; a partir de la identificación de sus dificultades comunes, hábitos recurrentes y necesidades compartidas en el entorno virtual y presencial, se construirán conclusiones generales sobre el estado actual de sus estrategias cognitivas. Por otra parte, el proceso deductivo operará al tomar como

punto de partida las normativas legales vigentes de la educación superior en el Ecuador (LOES) y los constructos teóricos del procesamiento de la información, contrastando estos postulados generales con los datos específicos recolectados para verificar en qué medida la realidad institucional se alinea con las demandas de inclusión pedagógica y metodológica.

2.2.3 Método propositivo o proyectivo

Por último, para poder cumplir completamente con los objetivos establecidos en la presente investigación, se implementó el método propositivo o proyectivo, el cual, tiene como principal finalidad la elaboración de un plan o propuesta con el objetivo de dar solución a un problema detectado por el investigador (Mousalli-Kayat, 2015).

Este método se logrará evidenciar de manera práctica en la última fase de la investigación, luego de realizar el diagnóstico de las debilidades y fortalezas de los estudiantes en cada una de las escalas de aprendizaje. Partiendo de estos resultados, el estudio no se limita en describir e identificar la problemática, si no que también se encarga de proponer estrategias de aprendizaje, las cuales buscan plantear soluciones viables orientadas en mitigar las necesidades detectadas, potenciando el aprendizaje autónomo.

2.3 Técnicas e instrumentos de investigación

2.3.1 Técnicas.

La técnica utilizada en esta investigación para obtener información desde el enfoque cuantitativo es la que se presenta a continuación.

2.3.1.1 Escala

Tal y como mencionan Campo-Arias & Oviedo (2008) “Los instrumentos de medición como las escalas se utilizan para cuantificar atributos, cualidades o propiedades, constructos o conceptos completamente teóricos, que es imposible medir o cuantificar de otra forma”.

2.3.2 Instrumentos

Para la recolección de datos se empleó el Instrumento ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje, desarrollado por Román y Gallego (1994). Este instrumento tiene como objetivo evaluar el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo al procesamiento de la información, utilizadas por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

El ACRA está compuesto por cuatro escalas que corresponden a las fases del procesamiento de la información según el modelo propuesto por los autores:

- Adquisición de la información: evalúa estrategias para facilitar la atención, selección y codificación de la información.
- Codificación de la información: mide estrategias relacionadas con la organización y elaboración significativa del contenido.
- Recuperación de la información: identifica las estrategias utilizadas para recordar y aplicar lo aprendido.
- Apoyo al procesamiento de la información: explora aspectos motivacionales, metacognitivos y socioafectivos que influyen en el aprendizaje.

El instrumento contiene un total de 119 ítems, distribuidos en las distintas escalas mencionadas, que se responden utilizando una escala tipo Likert con opciones de respuesta que oscilan entre “nunca”, “pocas veces”, “algunas veces” y “siempre”.

La aplicación del ACRA permite conocer de forma general y detallada las estrategias de aprendizaje que utiliza la persona evaluada. Esto ayuda a identificar cuáles son sus fortalezas y dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje, facilitando así el diseño de estrategias o planes de apoyo acorde con sus necesidades. Además, este instrumento ha demostrado ser confiable y válido en distintos contextos educativos, por lo que ha sido aplicado en distintas investigaciones relacionadas con el rendimiento académico, formas de aprendizaje y necesidades educativas específicas.

2.4 Preguntas de investigación

Para poder cumplir con los objetivos específicos del plan de investigación se han planteado las siguientes preguntas de investigación

- ¿Cuál es el nivel de adquisición de información de los estudiantes evaluados?
- ¿Cuál es el nivel de codificación de información de los estudiantes evaluados?
- ¿Cuál es el nivel de recuperación de información de los estudiantes evaluados?
- ¿Cuál es el nivel de apoyo al procesamiento de los estudiantes evaluados?

- ¿Cuáles son las áreas de fortaleza y dificultad en el uso de estrategias de aprendizaje que presentan estos estudiantes, según los resultados obtenidos?
- ¿Qué propuestas de intervención psicopedagógica pueden diseñarse para fortalecer las estrategias de aprendizaje en estudiantes con NEE?

2.5 Matriz de operacionalización de variable

Tabla 1

Matriz de operacionalización de variables

Variables	**Definición de Variables**	**Dimensiones**	**Definición de Dimensiones**	**Técnica de Recolección de datos**	**Fuentes de Información**
Estrategias de aprendizaje	Las estrategias de aprendizaje son "procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera conocimientos necesarios para cumplir con determinados objetivos educativos." (Moreneo, 1993)	Adquisición de la información	Evalúa estrategias para facilitar la atención, selección y codificación de la información.	Instrumento ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje	Estudiantes de la carrera de Psicología en modalidad presencial y en línea con NEE asociadas a la discapacidad de la Universidad Técnica del Norte.

		Codificación de la información	Mide estrategias relacionadas con la organización y elaboración significativa del contenido.		
		Recuperación de la información	Identifica las estrategias utilizadas para recordar y aplicar lo aprendido.		
		Apoyo al procesamiento de la información	Explora aspectos motivacionales, metacognitivos y socioafectivos que influyen en el aprendizaje.		

Nota. Elaboración propia con base en Moreneo (1993) y en la estructura del instrumento ACRA.

2.6 Participantes

Dentro de la investigación es importante definir la población participante en este caso, se puede definir a la población como el conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra, y que cumple con una serie de criterios predeterminados (Arias et al., 2016).

Por lo tanto, los participantes involucrados en la presente investigación son los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica del Norte, los cuales, se comprometen a participar en la investigación mediante un oficio en el cual se asegura el resguardo de la información personal de ellos y los resultados al momento de aplicar el instrumento de evaluación,

Según el departamento de bienestar estudiantil, se presentaron 8 estudiantes, de los cuales 5 estudiantes presentan discapacidad física, 2 psicosocial y 1 discapacidad visual. Se pretendió realizar un censo; es decir, aplicar el instrumento a toda la población, pero solo aceptaron 5 estudiantes.

2.7 Procedimiento y análisis de datos

Para que la presente investigación se lleve a cabo, primero, se determinó el instrumento para luego escoger las escalas de estudio que, en este caso, se consideró importante tomar en cuenta todas las escalas que conforman el instrumento de evaluación.

Luego se procedió a la aplicación del instrumento durante la quinta semana de octubre del 2025, para ello primero se solicitó el consentimiento informado a los estudiantes que serían evaluados mediante sus respectivos correos institucionales.

Para aplicar el instrumento se utilizó por cada estudiante aproximadamente 30 minutos y para ello, se puso a elección si preferían tener un acompañamiento al momento de realizar la evaluación o si elegían llenarla por si solos, esta opción se implementó por la poca disposición de tiempo de los estudiantes evaluados, ya que, algunos tenían horarios extendidos hasta la noche o por motivos de trabajo.

Los resultados se tabularon en el aplicativo estadístico SPSS versión 2025 para desde allí hacer los cálculos estadísticos, los cuales fueron descriptivos de las variables y dimensiones de estudio, rangos de calificación para las escalas y niveles de cada escala.

Finalmente, en base al manual del instrumento se procedió a realizar el análisis individual de las fortalezas y debilidades de cada escala en base a los resultados individualizados de cada estudiante, lo cual fue la base para la propuesta de las estrategias de aprendizaje que tiene como objetivo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios con necesidades educativas específicas.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Estadísticos descriptivos

El análisis presentado en la Tabla 2 corresponde a los estadísticos descriptivos de las cuatro escalas del Test ACRA, aplicado a un total de cinco estudiantes. Estos resultados permiten evidenciar el nivel de aplicación de las estrategias de aprendizaje por parte de los evaluados, considerando como elementos relevantes los valores mínimos y máximos obtenidos en cada una de las escalas, tomando en cuenta los valores de los percentiles 25 y 75 aplicados con el fin de establecer posteriormente los rangos de calificación. Por último, destacar las medidas de tendencia central (media, mediana y moda), las cuales aportan una comprensión más precisa del comportamiento general de las puntuaciones de la aplicación del instrumento.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las variables y dimensiones de estudio

Estadísticos

		Puntaje Directo de Adquisición	Puntaje Directo de Codificación	Puntaje Directo de Recuperación	Puntaje Directo de Apoyo
N	Válido	5	5	5	5
	Perdidos	0	0	0	0
Media		52, 60	109, 20	48, 60	92, 60
Mediana		52, 00	112, 00	54, 00	106, 00
Moda		46[a]	74[a]	25[a]	44[a]
Desviación		5, 899	23, 339	13, 315	32, 292
Varianza		34, 800	544, 700	177, 300	1042, 800
Mínimo		46	74	25	44
Máximo		60	134	57	121
Percentiles	25	47, 00	87, 50	38, 50	60, 00
	75	58, 50	129, 50	56, 00	118, 50

Nota. Resultados obtenidos a partir del análisis estadístico realizado en SPSS con los datos de la aplicación del Test ACRA a estudiantes con necesidades educativas específicas.

3.2 Niveles por Escalas

En la Tabla 3 se presentan los rangos establecidos para las escalas de estrategias de aprendizaje. Dichos rangos se construyeron con base en los criterios teóricos propuestos por (Margarita et al., 2019), en los cuales se menciona que: "En función de los baremos, se presentan los percentiles de la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA), para la población estudiada, considerando que las categorizaciones irán en función a los cuartiles, vale decir, del percentil 1 al cuartil 25 correspondería el nivel bajo, del percentil 26 al cuartil 3 correspondería el nivel medio y del percentil 76 hacia arriba la categoría alto" (p.35).

Tabla 3

Rangos para las escalas de estrategias de aprendizaje

	Adquisición	***Codificación***	***Recuperación***	***Apoyo***
Bajo	46 - 47	74 – 87,50	25 – 38, 50	44 – 60
Medio	48 – 58, 50	87,51 – 129,50	38,51 – 56	61 – 118, 50
Alto	58, 51 - 60	129, 51 - 134	56, 1 - 57	118, 51 - 121

Nota. Rangos establecidos con base en los criterios de percentiles propuestos por Margarita et al. (2019)

De acuerdo a las Tablas 4, 5, 6 y 7 se logra evidenciar una misma distribución de los estudiantes, coincidiendo en todas el 20% de los evaluados con una frecuencia baja de aplicación de estrategias de aprendizaje, en este caso, representado por un solo estudiante. Además, en el nivel medio se obtuvo un 80% representado por 3 estudiantes y en el nivel alto se obtuvo un 20% representado de igual manera por un estudiante. Gracias a estos datos, se logra poner en conocimiento que, aunque la mayoría de la muestra destinada para el trabajo de investigación presenta un nivel medio en cuanto el uso de estrategias, existe un estudiante que presenta dificultades en la implementación de estrategias de aprendizaje, siendo este caso el punto de partida para el diseño de las estrategias de aprendizaje desde el enfoque psicopedagógico.

En un estudio similar sobre estrategias de aprendizaje realizado en la Universidad Nacional del Callao en Perú, aplicando el mismo instrumento a 62 estudiantes (Alvarado Azaña et al., 2021) se obtuvo como resultado que, el 69, 36% de la muestra evaluada presenta un nivel alto de aplicación de estrategias de aprendizaje, en comparación con la presente investigación.

Sin embargo, en otro estudio similar, en el cual se evaluó a 848 estudiantes ecuatorianos en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador con sede en Esmeraldas (Bernabé Lillo et al., 2022a) el 75% de la muestra evaluada alcanzabas niveles medios y bajos de aplicación de estrategias de aprendizaje durante su proceso de aprendizaje, mientras que solo el 24,1% alcanzaba un nivel alto.

Tabla 4

Niveles de Adquisición de información

Niveles de Adquisición

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	1	20, 0	20, 0
	Medio	3	60, 0	80, 0
	Alto	1	20, 0	100, 0
	Total	5	100, 0	

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la aplicación del Test ACRA a los estudiantes participantes.

Con referencia a la escala de adquisición de información, la presente investigación logra evidenciar que la mayoría de la muestra evaluada presenta un nivel medio en cuanto a su aplicación, sin embargo, causa preocupación el porcentaje representado por uno de los estudiantes, el cual pertenece a un nivel bajo. La adquisición involucra procesos atencionales (exploración, fragmentación), los cuales permiten seleccionar y dirigir la atención sensorial, seguidas por la repetición, lo cual permite consolidar la información en la memoria a corto plazo. (Juárez Lugo, 2024) valida como propiedades psicométricas del área de adquisición ítems referentes al epigrafiado y repaso reiterado en el instrumento ACRA, enfatizando su rol óptimo en esta área de evaluación. Además, se ha identificado que déficits atencionales en esta área, sobre todo en estudiantes con necesidades educativas específicas, requieren estrategias metodológicas para focalización y sostenibilidad (Romero Guerrero & Pérez Figueiras, 2023).

Tabla 5

Niveles de Codificación de información

Niveles de Codificación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	1	20, 0	20, 0
	Medio	3	60, 0	80, 0
	Alto	1	20, 0	100, 0
	Total	5	100, 0	

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la aplicación del Test ACRA a los estudiantes participantes.

Así mismo, en los niveles de codificación de la información se obtuvo como resultado que 4 de los 5 estudiantes evaluados se encuentran en un nivel medio o bajo, siendo de alta preocupación el dato que revela que uno de los estudiantes se encuentra en un nivel bajo, ya que, como menciona Maldonado-Sánchez et al., (2019) la elaboración tanto parcial como profunda, junto con la organización de la información, permite relacionar los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes, favoreciendo la construcción de una base de conocimientos más amplia, siendo este un proceso fundamental en el proceso de aprendizaje. Además, (Bernabé Lillo et al., 2022) en un estudio similar lograron evidenciar que tanto las estrategias de adquisición como las de codificación eran las menos aplicadas por los estudiantes, de ahí, surge la necesidad de reforzar las estrategias que los estudiantes aplican en su proceso formativo profesional para acceder a la información, para su elaboración y organización.

Tabla 6

Niveles de recuperación de información

Niveles de Recuperación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	1	20, 0	20, 0
	Medio	3	60, 0	80, 0
	Alto	1	20, 0	100, 0
	Total	5	100, 0	

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la aplicación del Test ACRA a los estudiantes participantes.

Por consiguiente, los resultados de la escala de recuperación de información evidencian una aplicación limitada de estas estrategias, destacándose nuevamente la existencia de un estudiante en el nivel bajo. El presente hallazgo es preocupante debido a que las estrategias de recuperación son indispensables en el proceso de aprendizaje, ya que permiten el acceso y organización de la información adquirida y codificada con anterioridad. Como lo explican Román & Gallego (2008), el proceso de recuperación es una fase fundamental que se sostiene de sistemas de búsqueda y generación de respuestas; por lo tanto, un bajo nivel de desempeño en esta área podría afectar significativamente al rendimiento académico global del estudiante. La identificación de estos datos bajos compromete las evaluaciones académicas en contextos inclusivos ecuatorianos, demandando intervenciones psicopedagógicas para evitar dificultades en la autonomía. En el marco de titulación, resaltan la urgencia de fortalecer esta área para cerrar el ciclo estratégico (Andrés Santibáñez Bravo & Ramón Sabando García, 2016).

Tabla 7

Niveles de Apoyo al procesamiento

Niveles de Apoyo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	1	20,0	20,0
	Medio	3	60,0	80,0
	Alto	1	20,0	100,0
	Total	5	100,0	

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la aplicación del Test ACRA a los estudiantes participantes.

Respecto a los niveles de apoyo al procesamiento, el porcentaje obtenido en los resultados guarda similitud, evidenciándose el mismo caso en niveles bajos. Esto permite concluir que se debe promover una mayor aplicación de esta dimensión, considerando que dichas estrategias potencian el rendimiento de las escalas anteriores, con el objetivo de lograr un correcto manejo de la información adquirida (Román y Gallego 2008). Bajo esta perspectiva, las experiencias laborales en entornos inclusivos permiten revelar que entrenar la metacognición eleva la interacción social y reduce bajos rendimientos. Estos datos coinciden a

su vez con una investigación similar, a cargo de (Peñarreta-Aldaz et al., 2024) donde la metacognición no logra alcanzar rangos altos en estudiantes universitarios ecuatorianos.

3.3 Fortalezas y dificultades de cada estudiante por escala.

Para poder identificar tanto las fortalezas como dificultades, se han analizado las respuestas otorgadas por cada uno de los estudiantes evaluados en relación con sus estrategias de aprendizaje. Para este proceso, de acuerdo a lo que menciona el manual, se consideró que las opciones de respuesta A (Nunca o casi nunca) y B (Algunas veces) representan indicadores de dificultad o debilidad en la aplicación de determinadas estrategias, mientras que las opciones C (Bastantes veces) y D (Siempre o casi siempre) se interpretan como manifestaciones de fortaleza y en algunos casos se vio dividida esta clasificación, la cual permitió obtener una comprensión más precisa del desempeño de cada estudiante, facilitando el análisis posterior y la elaboración de propuestas de mejora ajustadas a sus necesidades. Sin embargo, hay que resaltar que cuando se habla de una educación inclusiva en un contexto universitario, hay que tomarse en cuenta que la forma en que los estudiantes apliquen las estrategias de aprendizaje esté estrechamente ligada al tipo de discapacidad que cada uno presente.

Tabla 8

Fortalezas y debilidades de cada escala del estudiante 1

Escala de Adquisición de información	
Fortalezas	**Dificultades**
• Epigrafiado (fortaleza al momento de resaltar distintas partes de un texto largo) • Repaso en voz alta • Repaso mental • Repaso reiterado (fortaleza en el releer temas complejos)	• Exploración • Subrayado lineal • Subrayado idiosincrático • Epigrafiado (debilidad en la anotación de puntos importantes de manera superficial en una lectura) • Repaso reiterado (dificultad en la toma de descansos durante el estudio para lecciones)
Escala de Codificación de información	
Fortalezas	**Dificultades**

• Nemotécnicas • Relaciones compartidas. • Imágenes • Metáforas • Aplicaciones • Paráfrasis (fortaleza en la toma de nota sobre ideas de autores en márgenes u hojas a parte y en el aprendizaje de temas con sus propias palabras en lugar de solo memorizar) • Secuencias (fortaleza en el aprendizaje de la información, tomando en cuenta si está organizada mediante una secuencia temporal) • Mapas conceptuales • Diagramas	• Relaciones intracontenido • Auto preguntas • Agrupamientos • Paráfrasis (debilidad en anotación en los márgenes información de los temas estudiados y anotaciones críticas a libros o artículos leídos) • Secuencias (debilidad al momento de ordenar la información relacionándola, por ejemplo: causa-efecto, semejanza-diferencia, etc.)
Escala de Recuperación de información	
Fortalezas	**Dificultades**
• Búsqueda de codificaciones • Búsqueda de indicios • Respuesta escrita	• Planificación de respuesta.
Escala de Apoyo al procesamiento	
Fortalezas	**Dificultades**
• Autoconocimiento • Automanejo/Planificación • Autocontrol • Contradistractoras • Interacciones sociales • Motivación intrínseca y extrínseca	• Automanejo/Regulación y evaluación • Autoinstrucciones • Motivación de escape

Nota. Elaboración propia basada en los resultados individuales obtenidos en la aplicación del Test ACRA.

Los elementos por discutir en este caso son las dificultades; en la matriz que representa los resultados del estudiante 1 indican que presenta dificultades en la mayoría de las áreas, prevaleciendo el área de adquisición y codificación con la mayor cantidad de dificultades. Aunque el estudiante muestra competencias básicas en la fase inicial, las deficiencias en la organización y síntesis comprometen la calidad de su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con los resultados de la Escala de adquisición de información, el estudiante hace uso del epigrafiado de manera selectiva, pero falla en la anotación de puntos importantes, por lo cual se sugiere un procesamiento superficial donde se identifica la estructura del texto, pero no se extrae la esencia semántica. Al respecto, Maldonado-Sánchez et al. (2019) sostienen que el uso mecánico de estrategias de adquisición sin un componente de autonomía impide que el estudiante se convierta en un aprendiz estratégico, limitando su capacidad para discriminar información relevante de la accesoria.

El Estudiante 1 presenta dificultades en la Escala de Codificación, principalmente en la paráfrasis y la secuenciación (relaciones causa-efecto o semejanza-diferencia). Aunque logra identificar y subrayar ideas relevantes, presenta dificultades para expresarlas con sus propias palabras y establecer relaciones lógicas entre los conceptos.

Esta dificultad es frecuente en los estudiantes con Necesidades Educativas Específicas (NEE). Juárez y Tananta (2022) mencionan que los estudiantes con discapacidad suelen presentar limitaciones en la memoria de trabajo y en las funciones ejecutivas, lo que dificulta los procesos de transcodificación, como la paráfrasis. Sin una codificación adecuada, la información no se integra en los esquemas mentales previos, lo que resulta en un conocimiento fragmentado y volátil.

Tabla 9

Fortalezas y debilidades de cada escala del estudiante 2

Escala de Adquisición de información	
Fortalezas	**Dificultades**
• Exploración • Subrayado lineal (fortaleza en el empleo de información subrayada para memorizar) • Repaso reiterado (fortaleza en releer temas complejos)	• Subrayado idiosincrático • Epigrafiado • Repaso en voz alta • Repaso mental • Subrayado lineal (dificultad la resaltación de palabras, datos o

	frases que considere más importantes de un material) • Repaso reiterado (dificultad en la toma de descansos durante el estudio para lecciones)
Escala de Codificación de información	
Fortalezas	**Dificultades**
• Nemotécnicas • Metáforas (fortaleza en la asociación de algo conocido que se relacione con el tema que se está estudiando) • Secuencias • Mapas conceptuales (fortaleza en el apoyo de palabras subrayadas y secuencias lógicas o temporales del material estudiado al momento de realizar mapas conceptuales o redes semánticas)	• Relaciones intracontenido • Relaciones compartidas • Imágenes • Auto preguntas • Paráfrasis • Agrupamiento • Diagramas • Metáforas (dificultad en el establecimiento de analogías, elaborando metáforas sobre temas relacionados con la información que se está aprendiendo) • Mapas conceptuales (dificultad en el diseño de mapas conceptuales como apoyo de estudio)
Escala de Recuperación de información	
Fortalezas	**Dificultades**
• Búsqueda de codificaciones • Búsqueda de indicios • Planificación de respuesta	• Respuesta escrita
Escala de Apoyo al procesamiento	
Fortalezas	**Dificultades**
• Autoconocimiento • Motivación intrínseca y extrínseca (Fortaleza en el estudio para poder	• Automanejo/Planificación • Automanejo/Regulación y evaluación

ampliar su conocimiento y en el esfuerzo que demuestra en su estudio para sentirse orgulloso de sí mismo) • Motivación de escape	• Autoinstrucciones • Autocontrol • Contradistractoras • Interacciones sociales • Motivación intrínseca y extrínseca (dificultad en la búsqueda del prestigio de otros destacando en sus estudios y en el estudio para conseguir premios a corto plazo)

Nota. Elaboración propia basada en los resultados individuales obtenidos en la aplicación del Test ACRA.

El estudiante 2 muestra un perfil de aprendizaje en el que logra adquirir la información de manera adecuada; sin embargo, presenta dificultades al momento de procesarla de forma más profunda y de regular los aspectos emocionales relacionados con el aprendizaje. Esto indica que, aunque dedica tiempo y esfuerzo al estudio, las estrategias que utiliza no son las más adecuadas para favorecer la comprensión y la retención de los conocimientos a largo plazo.

En este caso se muestra dificultades específicas en la Escala de Codificación, particularmente en la organización y relación de la información. Según los datos, el estudiante falla al emplear estrategias de "Nemo-técnicas" y en la construcción de agrupamientos y mapas conceptuales.

Desde la psicopedagogía, esto implica que el estudiante no logra transitar de una memoria de corto plazo a una de largo plazo de manera estructurada. Rodríguez-Fuentes y Caurcel-Cara (2021) sostienen que la ausencia de organizadores gráficos y técnicas mnemotécnicas en estudiantes con NEE impide la jerarquización del conocimiento, lo que genera que la información se almacene de forma fragmentada y sea difícil de recuperar en situaciones de evaluación.

Un aspecto importante identificado en este estudiante es el bajo nivel obtenido en la Escala de Apoyo, especialmente en las dimensiones de motivación intrínseca, motivación extrínseca y autocontrol. Los resultados muestran que presenta dificultades para mantener el interés por el estudio y controlar la ansiedad durante el proceso de aprendizaje.

Esta situación resulta relevante dentro del contexto de la educación inclusiva, ya que, de acuerdo con Méndez-García et al. (2022), la motivación no solo influye en el estado emocional del estudiante, sino que también constituye un elemento fundamental que favorece la constancia y el compromiso con las actividades de aprendizaje. Al carecer de motivación intrínseca, el Estudiante 2 depende de reforzadores externos que, al no estar presentes, derivan en una falta de compromiso con el aprendizaje autónomo. Además, la baja

puntuación en autocontrol sugiere una susceptibilidad elevada al estrés académico, lo cual bloquea sus procesos cognitivos de recuperación.

Tabla 10

Fortalezas y debilidades de cada escala del estudiante 3

Escala de Adquisición de información	
Fortalezas	**Dificultades**
• Exploración • Subrayado lineal • Repaso en voz alta • Repaso mental (fortaleza en la búsqueda del significado de palabras desconocidas identificadas en el material de estudio y en la realización de resúmenes mentales sobre lo más importante) • Repaso reiterado (fortaleza en releer temas complejos)	• Subrayado idiosincrático • Epigrafiado • Repaso mental (dificultad en la reflexión sobre los temas leídos o explicados por los profesores y en la reproducción de algún gráfico o dibujo revisado previamente sin la necesidad de revisarlo de nuevo en el libro o material de estudio) • Repaso reiterado (dificultad en la toma de descansos durante el estudio para lecciones)
Escala de Codificación de información	
Fortalezas	**Dificultades**
	• Nemotécnicas • Relaciones intracontenido • Relaciones compartidas • Imágenes • Metáforas • Aplicaciones • Auto preguntas • Paráfrasis • Agrupamientos

	• Secuencias • Mapas conceptuales • Diagramas
Escala de Recuperación de información	
Fortalezas	**Dificultades**
	• Búsqueda de codificaciones • Búsqueda de indicios • Planificación de respuesta • Respuesta escrita
Escala de Apoyo al procesamiento	
Fortalezas	**Dificultades**
	• Autoconocimiento • Automanejo/Planificación • Automanejo/Regulación y evaluación • Autoinstrucciones • Autocontrol • Contradistractoras • Interacciones sociales • Motivación intrínseca y extrínseca • Motivación de escape

Nota. Elaboración propia basada en los resultados individuales obtenidos en la aplicación del Test ACRA.

El estudiante 3 presenta un perfil con mayores dificultades de aprendizaje dentro del grupo evaluado, ya que no evidencia fortalezas en las principales estrategias relacionadas con el proceso de aprendizaje. Sus resultados muestran limitaciones desde las primeras etapas, así como dificultades para utilizar estrategias que le permitan organizar su aprendizaje y manejar los aspectos emocionales que intervienen en este proceso.

Los resultados de la Tabla 10 reflejan que el estudiante no obtuvo fortalezas en la Escala de Apoyo, presentando debilidades en dimensiones como el autoconocimiento, automanejo, las autoinstrucciones y la motivación. Esto indica que tiene dificultades para dirigir y controlar su propio proceso de aprendizaje, lo que puede afectar su confianza y disminuir su participación en las actividades académicas.

Según Bernabé Lillo et al. (2022), la ausencia de estrategias de apoyo en estudiantes ecuatorianos está relacionada con un menor nivel de autonomía. En el caso de los estudiantes con NEE, esta situación puede generar mayores dificultades, ya que la falta de estrategias para orientarse, mantener la atención y controlar las distracciones limita el aprendizaje y hace que el estudio resulte más complejo y poco motivador.

En la Escala de Recuperación, el estudiante manifiesta dificultades en la planificación de la respuesta y en la respuesta escrita. Esta debilidad es la consecuencia lógica de su déficit en apoyo; si el estudiante no sabe cómo autoinstruirse (Apoyo), difícilmente podrá organizar una estrategia de búsqueda de información en su memoria (Recuperación).

Para Rodríguez-Fuentes y Caurcel-Cara (2021), la recuperación no es un proceso aislado, sino que depende de cuán organizada esté la información en la "bodega" mental. Al presentar debilidades en la búsqueda de codificaciones, el Estudiante 3 confirma que su problema no es solo de memoria, sino de falta de rutas de acceso. Al no haber codificado la información con un sentido lógico, no encuentra "pistas" para traerla de vuelta durante un examen o tarea.

Finalmente, hay que resaltar la realidad que vive el estudiante en relación con su tipo de discapacidad y como esta influye en su día a día, afectando su concentración, la manera en que procesa la información y el manejo de emociones al momento de estudiar. En este sentido, autores como G. López et al. (2007) explican que el éxito de las estrategias de aprendizaje en la universidad depende mucho del ambiente dentro de las aulas y de factores como la ansiedad, el estrés o el cansancio que sienten los estudiantes. Cuando existe una condición psicosocial, los cambios de ánimo o las dificultades para interactuar con los demás puede afectar directamente el control de emociones, lo cual, puede estar influyendo en los procesos de aprendizaje, como prestar atención y comprender las clases. Lamentablemente, estos factores no son tomados en cuenta dentro del instrumento, ya que como se menciona al principio de la investigación, uno de los riesgos que se tomó al aplicar el ACRA es que no es un instrumento validado para aplicarse en discapacidades, donde los factores anímicos y emocionales son altamente influyentes en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Tabla 11

Fortalezas y debilidades de cada escala del estudiante 4

Escala de Adquisición de información	
Fortalezas	**Dificultades**
• Exploración • Subrayado lineal (fortaleza en el empleo de información subrayada para memorizar)	• Subrayado lineal (dificultad la resaltación de palabras, datos o frases que considere más importantes de un material)

• Subrayado idiosincrático • Epigrafiado (fortaleza al momento de resaltar distintas partes de un texto largo) • Repaso en voz alta • Repaso mental • Repaso reiterado	• Epigrafiado (debilidad en la anotación de puntos importantes de manera superficial en una lectura)
Escala de Codificación de información	
Fortalezas	**Dificultades**
• Nemotécnicas • Relaciones intracontenido • Relaciones compartidas • Imágenes • Metáforas • Aplicaciones • Auto preguntas • Paráfrasis (fortaleza en la toma de nota sobre ideas de autores en márgenes u hojas a parte y en el aprendizaje de temas con sus propias palabras en lugar de solo memorizar) • Secuencias • Mapas conceptuales (fortaleza en el diseño de mapas conceptuales como apoyo de estudio)	• Agrupamientos • Diagramas • Paráfrasis (debilidad en anotación en los márgenes información de los temas estudiados y anotaciones críticas a libros o artículos leídos) • Mapas conceptuales (dificultad en el apoyo de palabras subrayadas y secuencias lógicas o temporales del material estudiado al momento de realizar mapas conceptuales o redes semánticas)
Escala de Recuperación de información	
Fortalezas	**Dificultades**
• Búsqueda de codificaciones • Búsqueda de indicios • Planificación de respuesta • Respuesta escrita	
Escala de Apoyo al procesamiento	

Fortalezas	Dificultades
• Autoconocimiento • Automanejo/Planificación • Automanejo/Regulación y evaluación • Autoinstrucciones • Autocontrol • Contradistractoras • Interacciones sociales • Motivación intrínseca y extrínseca (Fortaleza en el estudio para poder ampliar su conocimiento y en el esfuerzo que demuestra en su estudio para sentirse orgulloso de sí mismo) • Motivación de escape	• Motivación intrínseca y extrínseca (dificultad en la búsqueda del prestigio de otros destacando en sus estudios y en el estudio para conseguir premios a corto plazo)

Nota. Elaboración propia basada en los resultados individuales obtenidos en la aplicación del Test ACRA.

El perfil del Estudiante 4 sugiere un aprendizaje basado en la funcionalidad inmediata. Aunque ha desarrollado mecanismos eficaces para "encontrar" la información guardada, su proceso de almacenamiento es frágil debido a la falta de uso de técnicas de memoria profunda y a una gestión emocional deficiente del estudio.

A pesar de sus fortalezas en otras áreas, la Tabla 11 señala debilidades importantes en la Escala de Codificación, específicamente en el uso de Nemo-técnicas (como el método de lugares o rimas) y en la elaboración de relaciones intracontenido. El estudiante suele ignorar el uso de imágenes mentales o palabras claves para mejorar la retención de la información.

Desde el enfoque psicopedagógico, Rodríguez-Fuentes y Caurcel-Cara (2021) señalan que las estrategias nemotécnicas son de gran utilidad para los estudiantes con necesidades educativas específicas, ya que facilitan el aprendizaje y favorecen la retención de la información. Cuando estas estrategias no se utilizan, el estudiante debe realizar un mayor esfuerzo para recordar los contenidos, lo que puede dar lugar a un aprendizaje basado principalmente en la memorización y dificultar la aplicación de los conocimientos en diferentes situaciones.

Además, en este caso se observa un bajo desempeño en la Escala de Apoyo, especialmente en las dimensiones de motivación intrínseca, extrínseca, automanejo y

planificación. Esto evidencia que el estudiante presenta dificultades para organizar su tiempo de estudio y para encontrar interés o significado en los contenidos que aprende.

De acuerdo con Alvarado Azaña et al. (2021), la planificación del estudio está estrechamente relacionada con la motivación para poder alcanzar los objetivos académicos. Por ello, cuando un estudiante no organiza adecuadamente sus actividades, es más probable que perciba las tareas como difíciles o excesivas, lo que puede disminuir su interés y compromiso con el aprendizaje. En estudiantes con discapacidad, esta falta de planificación suele ser una respuesta a dificultades en las funciones ejecutivas. Al no establecer metas claras, el Estudiante 4 se vuelve vulnerable a la distracción y al abandono prematuro de tareas complejas, independientemente de su capacidad cognitiva.

Tabla 12

Fortalezas y debilidades de cada escala del estudiante 5

Escala de Adquisición de información	
Fortalezas	**Dificultades**
• Exploración • Subrayado lineal • Subrayado idiosincrático • Repaso mental (fortaleza en la búsqueda del significado de palabras desconocidas identificadas en el material de estudio y en la reflexión sobre los temas leídos o explicados por los profesores) • Repaso reiterado	• Epigrafiado • Repaso en voz alta • Repaso mental (dificultad en la realización de resúmenes mentales sobre lo más importante y en la reproducción de algún gráfico o dibujo revisado previamente sin la necesidad de revisarlo de nuevo en el libro o material de estudio)
Escala de Codificación de información	
Fortalezas	**Dificultades**

• Aplicaciones • Auto preguntas • Agrupamientos • Secuencias (fortaleza en el aprendizaje de la información, tomando en cuenta si está organizada mediante una secuencia temporal) • Mapas conceptuales	• Nemotécnicas • Relaciones intracontenido • Relaciones compartidas • Imágenes • Metáforas • Diagramas • Secuencias (debilidad al momento de ordenar la información relacionándola, por ejemplo: causa-efecto, semejanza-diferencia, etc)
Escala de Recuperación de información	
Fortalezas	**Dificultades**
• Búsqueda de indicios • Planificación de respuesta • Respuesta escrita	• Búsqueda de codificaciones
Escala de Apoyo al procesamiento	
Fortalezas	**Dificultades**
• Autoconocimiento • Automanejo/Regulación y evaluación • Autoinstrucciones • Contradistractoras • Interacciones sociales • Motivación intrínseca y extrínseca • Motivación de escape	• Automanejo/Planificación • Autocontrol

Nota. Elaboración propia basada en los resultados individuales obtenidos en la aplicación del Test ACRA.

El estudiante 5 presenta un perfil de aprendizaje en el que logra adquirir y recuperar información de manera adecuada; sin embargo, muestra dificultades para organizar los contenidos y controlar los aspectos emocionales relacionados con el estudio. Esto indica que su aprendizaje se basa principalmente en la memorización, más que en la comprensión y el razonamiento.

Aunque presenta fortalezas en la adquisición de la información, los resultados de la Tabla 12 evidencian dificultades en la Escala de codificación, especialmente en la organización de los contenidos mediante agrupamientos y mapas conceptuales, así como en el establecimiento de relaciones y secuencias lógicas. Esto demuestra que el estudiante no emplea organizadores gráficos que le ayuden a estructurar y comprender mejor la información.

Según Méndez-García et al. (2022), organizar la información de manera lógica favorece la comprensión y facilita que los conocimientos puedan aplicarse en diferentes situaciones. En el caso de los estudiantes con necesidades educativas específicas, no utilizar herramientas como los mapas conceptuales puede dificultar la comprensión de los contenidos en su conjunto, haciendo que la información se aprenda de forma aislada y sea más fácil de olvidar.

Por otra parte, la Escala de apoyo muestra mayores dificultades en las dimensiones de automanejo, planificación y autocontrol. Estos resultados indican que el estudiante presenta limitaciones para organizar su tiempo de estudio, planificar sus actividades y mantener el control emocional frente a las exigencias académicas.

De acuerdo con Bernabé Lillo et al. (2022), la autorregulación es uno de los factores que más influye en el desempeño de los estudiantes dentro del sistema educativo ecuatoriano. Un puntaje bajo en autocontrol y planificación, como el del Estudiante 5, se traduce en conductas de procrastinación o impulsividad cognitiva (responder sin reflexionar). En el contexto de las NEE, esto refuerza la necesidad de una intervención que no solo se enfoque en lo académico, sino en el desarrollo de funciones ejecutivas que permitan al alumno "gobernar" su propio proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA

4.1 Nombre de la propuesta: Orientaciones psicopedagógicas para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en estudiantes con Necesidades educativas.

4.2 Justificación de la propuesta

El análisis realizado en base a la aplicación de la escala de estrategias de aprendizaje ACRA, la cuál fue el principal instrumento durante la investigación, evidenció bajos niveles en las 4 escalas evaluadas a los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad, revelando debilidades significativas en cuanto a la adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento. Además, la mayoría de los estudiantes evaluados se situó en un nivel medio, lo que indica un uso limitado de estrategias cognitivas que no optimiza su rendimiento académico en contextos educativos e inclusivos. Estas debilidades sin duda representan un inconveniente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, es así que, se reconoce al proceso de aplicación de estrategias

de aprendizaje como un proceso extenso y de fundamental importancia sin pretender que todos los estudiantes apliquen las mismas estrategias sin depender de la discapacidad del estudiante, más bien del modo en el que logre sentirse a gusto y obtenga resultados eficientes en su proceso de aprendizaje (Galvis et al., 2022).

A pesar de que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel medio en cuanto a la aplicación de las estrategias de aprendizaje de cada una de las escalas, esto no garantiza un desarrollo óptimo, especialmente en estudiantes con NEE donde se observan brechas en cuanto al rendimiento asociadas a la discapacidad (Barrera et al., 2022).De igual manera, el estudiante que presentó un nivel bajo en todas las escalas destaca la necesidad de intervenciones específicas para superar limitaciones intelectuales y promover autonomía en el aprendizaje.

4.2.1 Beneficiarios directos

Los beneficiarios directos en este caso son los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad de la carrera de Psicología, los cuales recibirán orientaciones adaptadas para fortalecer estrategias metacognitivas y cognitivas, mejorando su autonomía y rendimiento académico. Los docentes de la carrera también serán beneficiarios directos, ya que obtendrán herramientas psicopedagógicas para adaptar su enseñanza, identificar fortalezas y debilidades, fomentando la inclusión en el aula de clases. Por lo tanto, estos beneficiarios directos experimentarán mayor equidad y participación en el proceso educativo.

4.2.2 Beneficiarios indirectos

Los beneficiarios indirectos incluyen a la Universidad Técnica del Norte, ya que fortalecerá su modelo de educación inclusiva al reducir brechas académicas y mejorar la retención de estudiantes con NEE. La sociedad se beneficia porque estas orientaciones contribuyen a formar profesionales más competentes e inclusivos, promoviendo una educación equitativa que fomenta la autonomía y reduce exclusiones. Finalmente, las familias de los estudiantes se verán apoyadas indirectamente mediante mayor comunicación y colaboración con los docentes, facilitando el desarrollo integral de sus hijos.

4.3 Objetivos solo específicos de las orientaciones psicopedagógicas

- Desarrollar orientaciones para mejorar la adquisición de información mediante técnicas exploratorias y de atención adaptadas a NEE.
- Fortalecer la codificación de información con estrategias organizativas y de elaboración multisensorial.
- Potenciar la recuperación de información a través de técnicas de repaso y autoevaluación personalizadas.

- Implementar apoyos metacognitivos para la planificación y automonitoreo en el procesamiento del aprendizaje.

4.4 Matriz de orientaciones psicopedagógicas.

La matriz presenta orientaciones psicopedagógicas adaptadas para estudiantes universitarios con NEE asociadas a la discapacidad en la carrera de Psicología, organizada por las 4 escalas del instrumento de evaluación ACRA y sus subáreas específicas.

Tabla 13

Matriz de orientaciones psicopedagógicas

Escalas/Subáreas	Actividades para los estudiantes.	Guía pedagógica para los docentes.
Adquisición de información I.		
Atencionales	Técnica de "Lectura por etapas": Antes de leer un texto, debe revisar índices, palabras en negrita y conclusiones para poder crear un mapa mental que logre guiar su atención.	Andamiaje de inicio: Iniciar cada clase con una pregunta "disparadora" o una imagen que focalice la atención de los estudiantes.
Exploración	Grabaciones de refuerzo: Grabar con su propia voz conceptos clave de los temas revisados y escucharlos durante traslados o descansos para consolidar el aprendizaje.	Síntesis de cierre: Centrar los últimos 5 minutos de clase a que los estudiantes redacten de manera escrita u oralmente datos importantes sobre el tema revisado anteriormente en clases.
Codificación de la información II.		
Nemotecnización	Creación de acrósticos o siglas propias: Desarrollar el hábito de reducir listados de características o pasos de un proceso a una sola palabra que logre recordar, facilitando el almacenamiento de datos técnicos.	Facilitación de anclajes: Al introducir terminos nuevos, proponer una palabra clave o imagen visual que funcione como una "etiqueta mental" para facilitar el registro de nueva información a los estudiantes.
Elaboración	Técnica de parafraseo escrito: Luego de leer cualquier fragmento textual, el estudiante debe	Promoción de la reflexión: Realizar pausas durante la explicación de los temas para que los

	redactar una síntesis con sus propias palabras sin una investigación previa del tema, obligándolo a procesar el significado profundo.	estudiantes logren relacionar el contenido nuevo con conocimientos anteriormente adquiridos o experiencias.
Organización	Jerarquización de la información: Clasificar la información nueva en categorías (principales, secundarias y de detalle) mediante el uso de esquemas visuales que estructuren la lógica del contenido.	Presentación de estructuras: Iniciar cada unidad con un mapa vacío o índice temático que sirva como guía visual para que el estudiante sepa dónde "archivar" cada nueva idea.
Recuperación de la información III.		
De búsqueda	**Técnica de Interrogación Elaborativa:** Consiste en leer un concepto y preguntarse inmediatamente *"¿Por qué esto tiene sentido?"* o *"¿Cómo se conecta con lo que ya sé?"*. Esto obliga al cerebro a rastrear y reactivar rutas de información previas.	**Uso de Preguntas Disparadoras:** En lugar de pedir definiciones, plantear preguntas que obliguen al estudiante a rastrear la información en su memoria mediante asociaciones lógicas y comparaciones.
De generación de respuesta	**Autoevaluación de Salida:** Diseñar un banco propio de preguntas posibles sobre el material estudiado y responderlas días después para entrenar la capacidad de expresar lo aprendido de forma clara.	**Diversificación de Evidencias:** Ofrecer múltiples vías para que el estudiante demuestre lo aprendido (exposición, ensayos, mapas explicados), reduciendo el bloqueo ante un solo formato de respuesta.
Apoyo al procesamiento IV.		
Metacognitivas de autoconocimiento y automanejo	**Planificación y Monitoreo del Tiempo:** Utilizar cronogramas de estudio que incluyan metas cortas y pausas programadas, evaluando al final de cada sesión qué estrategia le funcionó mejor y por qué.	**Modelado de Estrategias:** Compartir con los estudiantes cómo un experto organiza su tiempo y sus recursos para abordar tareas complejas, haciendo visible el proceso de gestión del aprendizaje.

Metacognitivas afectivas, sociales y motivacionales	**Entrenamiento en Diálogo Interno Positivo:** Identificar pensamientos de frustración durante el estudio y reemplazarlos por autoinstrucciones de persistencia orientadas a la tarea y no al resultado.	**Refuerzo de la Autoeficacia:** Brindar retroalimentación constructiva que destaque los procesos y el esfuerzo del estudiante, fomentando un clima de aula donde el error se vea como oportunidad de mejora.

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la investigación y de los fundamentos psicopedagógicos sobre estrategias de aprendizaje.

CONCLUSIONES

La evaluación de las estrategias de aprendizaje mediante la escala ACRA permitió determinar que la mayoría de los estudiantes con NEE de la carrera de psicología se sitúan en un nivel medio de aplicación, lo cual indica un uso parcial y no optimizado de las herramientas cognitivas necesarias para el rendimiento académico superior.

Además, se identificó un caso que requiere especial atención, correspondiente a el estudiante que obtuvo un nivel bajo de manera repetitiva en las cuatro escalas evaluadas. Estos resultados evidencian importantes dificultades en el proceso de aprendizaje relacionadas con su necesidad educativa específica, asociada en este caso a una discapacidad psicosocial (Trastorno de espectro autista).

En la escala de Adquisición se observó que, aunque el estudiante presenta fortalezas en el uso de epigrafiado y el repaso, aún muestra dificultades para explorar la información y reconocer las ideas principales, lo que limita una comprensión más completa de los contenidos académicos.

Por otra parte, la escala de Codificación fue la que presentó mayores dificultades. Los resultados reflejan limitaciones para expresar la información con sus propias palabras y para establecer relaciones lógicas, como las de causa y efecto, lo que dificulta una mejor comprensión y organización de los nuevos conocimientos.

Con respecto a las escalas de Recuperación y Apoyo al procesamiento, se encontró un uso limitado de estrategias para recordar la información. Asimismo, se evidenciaron dificultades relacionadas con la motivación y el uso de autoinstrucciones positivas, situación que puede generar desánimo frente al estudio y aumentar las posibilidades de bajo rendimiento académico o incluso el abandono de sus estudios.

La investigación confirma que el acceso a la educación superior por sí solo no garantiza la inclusión efectiva; es imperativa la implementación de orientaciones psicopedagógicas diseñadas para permitir que los estudiantes con NEE puedan desarrollar habilidades de estudio autónomas que beneficien a su proceso de formación de manera efectiva.

RECOMENDACIONES.

Se recomienda a la Carrera de Psicología ejecutar las orientaciones psicopedagógicas diseñadas en esta investigación, priorizando las actividades de parafraseo y jerarquización para fortalecer la escala de codificación en estudiantes con niveles bajos y medios.

A su vez, es importante que el departamento de bienestar estudiantil de la Universidad realice un monitoreo personalizado al estudiante que presentó un nivel bajo en la evaluación de las estrategias de aprendizaje.

De igual manera, se recomienda fomentar programas de tutoría entre compañeros para mejorar las competencias socioemocionales y la motivación extrínseca, permitiendo que los estudiantes de nivel medio sirvan de apoyo en la regulación del aprendizaje de sus compañeros que presenten mayores dificultades.

Finalmente, se recomienda realizar estudios similares a futuro que incluyan una muestra más amplia y se considere la incidencia de la modalidad de estudio (en línea vs presencialidad) en la efectividad de las estrategias de aprendizaje para estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad.

ANEXOS

Escala de estrategias de aprendizaje ACRA

Esta Escala tiene por objetivo identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes...es decir, cuando están estudiando.

Cada estrategia de aprendizaje puedes haberla utilizado con mayor o menor frecuencia. Algunas puede que las hayas utilizado nunca y otras, en cambio, muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer. Para ello se han establecido cuatro grados posibles según la frecuencia con la que tu sueles usar normalmente unas estrategias de aprendizaje:

Nunca o casi nunca

Algunas veces

Bastantes veces

Siempre o casi siempre

* Este formulario registrará su nombre, escriba su nombre.

Datos sociodemográficos

1. Sexo *

◯ Masculino

◯ Femenino

Edad en números (Ejemplo: 21)

Autodefinición étnica

- ○ Blanco
- ○ Mestizo
- ○ Indígena
- ○ Afrodescendiente
- ○ Otro

Necesidad Educativa Específica

- ○ Psicosocial
- ○ Física
- ○ Otra

Lugar de residencia

- ○ Ibarra
- ○ Otro cantón
- ○ Otra provincia

Semestre al que pertenece

- ○ Primer semestre
- ○ Segundo semestre
- ○ Tercer semestre
- ○ Cuarto semestre
- ○ Quinto semestre
- ○ Sexto semestre
- ○ Séptimo semestre
- ○ Octavo semestre
- ○ Noveno semestre

En caso de tener que movilizarse a la Universidad, ¿Viene solo o acompañado?

- ○ Solo
- ○ Acompañado

¿Con quién vive?

○ Solo

○ Acompañado

ESCALA I

Estrategias de Adquisición de Información

Elija la opción que corresponda a las estrategias que usted aplica en su proceso de aprendizaje

	Nunca o casi nunca	**Algunas veces**	**Bastantes veces**	**Siempre o casi siempre**
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.				
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.				
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo por encima				

4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.				
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.				
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.				
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				

8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.				
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos o epígrafes.				
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.				
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.				
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a				

releerlo despacio.				
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos durante el estudio.				
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.				
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.				
16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.				
17. Aunque no tenga que hacer examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.				
18. Después de				

analizar un gráfico o dibujo del texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.				
19. Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos al estudiar un tema.				
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.				

ESCALA II

Escala de codificación de información.

Elija la opción que corresponda a las estrategias que usted aplica en su proceso de aprendizaje.

	Nunca o casi nunca	**Algunas veces**	**Bastantes veces**	**Siempre o casi siempre**
1. Cuando estudio, hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para				

representar las relaciones entre ideas fundamentales.				
2. Para resolver un problema empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.				
3. Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.				
4. Busco la "estructura del texto", es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.				
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.				

6. Relaciono o enlazo el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado con datos o conocimientos anteriormente aprendidos.				
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.				
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.				
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.				

10. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.				
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.				
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.				
13. Al estudiar pongo en juego mi imaginación, tratando de ver como en una película aquello que me sugiere el tema.				
14. Establezco				

analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo.				
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.				
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.				
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.				
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.				
19. Me intereso por la				

aplicación que pueden tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.				
20. Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando (o en hoja aparte) sugerencias de aplicaciones prácticas que tiene lo leído.				
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.				
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.				
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que				

intento responder.				
24. Suelo tomar nota de las ideas del autor en los márgenes del texto que estoy estudiando o en hoja aparte, pero con mis propias palabras.				
25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.				
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes, bien en hojas aparte.				
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.				

28 Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.				
29. Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según criterios propios.				
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.				
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.				
32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.				
33. Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.				
34. Construyo los esquemas				

ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.				
35. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa efecto, semejanzas diferencias, problema solución. etc.				
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta la información organizada temporalmente (aspectos históricos por ejemplo), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.				
37. Si he de aprender conocimientos procedimentales (procesos o pasos a seguir para resolver un problema, tarea, etc.) hago diagramas de				

flujo, es decir, gráficos análogos a los utilizados en informática.				
38. Durante el estudio o al terminar, diseño mapas conceptuales o redes para relacionar los conceptos de un tema.				
39. Para elaborar los mapas conceptuales o las redes semánticas, me apoyo en las palabras clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar.				
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, semejanzas o diferencias de contenidos de estudio utilizo los diagramas cartesianos.				

41. Al estudiar algunas cuestiones (ciencias, matemáticas, etc.) empleo diagramas en V para organizar las cuestiones clave de un problema, los métodos para resolverlo y las soluciones.				
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc., es decir, lo esencial de cada tema o lección.				
43. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar nemotecnia o conexiones artificiales (trucos tales como "acrósticos", "acrónimos" o siglas).				

44. Construyo "rimas" o "muletillas" para memorizar listados de términos o conceptos (como Tabla de elementos químicos, autores y obras de la Generación del 98, etc.).				
45. A fin de memorizar conjuntos de datos empleo la nemotecnia de los "loci", es decir, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.				
46. Aprendo nombres o términos no familiares o abstractos elaborando una "palabra clave" que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.				

ESCALA II

Estrategias de recuperación de información

Elija la opción que corresponda a las estrategias que usted aplica en su proceso de aprendizaje.

	Nunca o casi nunca	**Algunas veces**	**Bastantes veces**	**Siempre o casi siempre**
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.				
2. Previamente a hablar o escribir evoco nemotecnias (rimas, acrónimos, acrósticos, muletillas, loci, palabras-clave u otros) que utilicé para codificar la información durante el estudio.				
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, metáforas...med				

iante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				
4. Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.				
5. Para cuestiones importantes que me es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.				
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir "claves"), ocurridos durante la clase o en otros				

momentos del aprendizaje.				
7. Me resulta útil acordarme de otros temas o cuestiones (es decir "conjuntos temáticos") que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.				
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.				
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.				
10. Para recordar una información,				

primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.				
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.				
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.				
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.				

14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.				
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.				
16. Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guión o programa de los puntos a tratar.				
17. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.				
18. Cuando tengo				

que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.				

ESCALA IV

Estrategias de apoyo al procesamiento

	Nunca o casi nunca	**Algunas veces**	**Bastantes veces**	**Siempre o casi siempre**
1. He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes...)				
2. He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa,				

mediante repetición y nemotecnias.				
3. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autopreguntas, paráfrasis...)				
4. He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.				
5. He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar				

informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnia, dibujos, mapas conceptuales, etc., que elaboré al estudiar.				
6. Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.				
7. Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guión, completar el guión,				

redacción, presentación...)				
8. Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para "aprender" cada tipo de material que tengo que estudiar.				
9. En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que pienso me van a ayudar a "recordar" mejor lo aprendido.				
10. Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.				
11. Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.				
12. Cuando se				

acercan los exámenes establezco un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.				
13 Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcionado a su importancia o dificultad.				
14. A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de "aprendizaje" que he preparado me funcionan, es decir si son eficaces.				
15. Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.				
16. Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para				

"aprender" no son eficaces, busco otras alternativas.				
17. Voy reforzando o sigo aplicando aquellas estrategias que me han funcionado bien para recordar información en un examen, y elimino o modifico las que no me han servido.				
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.				
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.				
20. Se autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos				

positivos para estar tranquilo en los exámenes.				

Referencias Bibliográficas

Alvarado Azaña, G. E., Alarcón Anco, R. J., Flores de la Cruz, H. N., & Ramírez Heredia, R. C. (2021). Estrategias de aprendizaje y la motivación de logro de los estudiantes del 2do ciclo de la Universidad Nacional del Callao, Lima. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *8*(3). https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2637/2669

Barrera, F., Jocabed, V., Ramírez, M., & Rodríguez, R. (2022). *Rendimiento académico de alumnos con nee atendidos por educación especial y educación regular (Academic achievement of students with SEN served by general and special education schools.)*.

Bernabé Lillo, M. de los L., Suárez Suri, P. R., Espinoza Ávila, M. E., Armijos Porozo, I. M., & Medina Godoy, A. A. (2022). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios ecuatorianos: Un estudio de caso en la provincia de Esmeraldas. *Revista Andina de Educación*, *5*(2), 000529. https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.9

Bernal, C., Cevallos, D., Salas, J., Tasiguano, A. L. (2017). Guía para la igualdad y ambiente en educación superior. In *SENESCYT*.

Calderón Álvarez, C. S. (2023). Metodologías aplicadas a las necesidades educativas especiales en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(2), 3402–3413. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5580

Camacho, R., Chamorro, G., Mejía, C., Tuqueres, J., Pazmiño, J., & Delgado, H. (2024). Perspectivas y Desafíos de la Inclusión de Personas con Discapacidad en la Educación Superior : Avances y Oportunidades Perspectives and Challenges of the Inclusion of People with Disabilities in Higher Education : Advances and Opportunities. *Revista InveCom/ISSN En Línea*, *4*, 1–21.

Camino-Crespo, G. A. (2022). Camino Crespo, G. A. (2022). Propuesta de intervención para mejorar las habilidades adaptativas en adolescentes con discapacidad intelectual. *(Master's Thesis, Pontificia Universidad Católica Del Ecuador)*.

Camizán García, H., Benites Seguín, L. A., & Damián Ponte, I. F. (2021). Estrategias de aprendizaje. *TecnoHumanismo*, *1*(8). https://doi.org/10.53673/th.v1i8.40

Chica Cañas, F. A. (2010). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje Teaching factors fostering self-managed learning about learning activities*. *6*, 167–195.

Consejo de Educación Superior. (2018). Ley Orgánica de Educación Superior, LOES. *Ley Orgánica de Educación Superior, LOES*, 1–92.

Crispín, L., Caudillo, L., Doria, C., & Melisa, P. (2011). *Aprendizaje Autónomo*. (1993).

Delgado Villalobos, M., Maldonado Paz, G., & Philippe Paz, J. (2021). *Competencia socioemocional y toma de decisiones en la deserción escolar de estudiantes universitarios*. *6*(2), 132–142.

Educación, M. de. (2016). *Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: estudiantes de enfermería, Universidad Santo Tomás*.

Ernesto, J., Aristega, M., Elizabeth, S., Morejón, M., Isabel, G., Delgado, B., Washington, J., & Velez, V. (2024). *Enfoques de las políticas públicas orientadas a la educación superior del Ecuador periodo 2007- 2024 Approaches to public policies oriented to higher education in Ecuador period 2007-2024 Abordagens das políticas públicas orientadas para o ensino superior*. (4). https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(4).dic.2024.38-55

Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, *7*(7), 218–228.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La Importancia De Desarrollar La Inteligencia Emocional En El Profesorado. *Revista Iberoamericana*, *6*(5), 1–10.

Galvis, I., Sánchez, G., Arango, Z., Zapata, P. A., Portilla, L. D., & Libreros-Rangel, J. E. (2022). *Análisis de las estrategias de aprendizaje implementadas por estudiantes universitarios de psicología de la Universidad Cooperativa*.

Garcia-Marcos, C. J., López-Vargas, O., & Cabero-Almenara, J. (2020). Autorregulación del aprendizaje en la Formación Profesional a Distancia: efectos de la gestión del tiempo. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *20*(62). https://doi.org/10.6018/red.400071

Garduño Pérez, M. A. (2025, April 23). *¿Qué es la metacognición y para qué sirve? | UNIR México*. UNIR México. https://mexico.unir.net/noticias/educacion/que-es-metacognicion/

Grajales, T. (2000). *TIPOS DE INVESTIGACION*.

Hernández Sampieri, Roberto., & Mendoza Torres, C. Paulina. (2018). *Metodología de la investigación : las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

López, B., Rodríguez, J., & Remesal, A. (2007). *ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTOACADEMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS*. *25*(2), 421–441.

López, M. C. H., Baquerizo, M. G. P., Cedeño, G. D. S., Cobos, M. L. P., López, E. F. T., & Naranjo, G. M. V. (2025). Estrategias psicopedagógicas para fortalecer la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *South Florida Journal of Development*, *6*(3), e5026. https://doi.org/10.46932/sfjdv6n3-005

Luis, A., Martín, E., García, L. A., & Torbay, Á. (2008). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*.

Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., & Cadenillas-Albornoz, V. (2019a). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, *7*(2), 415–427. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290

Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., & Cadenillas-Albornoz, V. (2019b). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290

Margarita, E., Fajardo, W., Segovia, J. L., María, Á., & Pérez, L. (2019). *Análisis psicométrico de las escalas de estrategias de aprendizaje (ACRA) en estudiantes de tres universidades peruanas*. *7*, 26–40. https://doi.org/10.35383/educare.v7i1.223

Menjura, M. I., & Palacio Rios, M. C. (2019). Habilidades adaptativas en niños y niñas con discapacidad cognitiva. *Tempus Psicológico*, *3*(1), 157–181. https://doi.org/10.30554/tempuspsi.3.1.3621.2020

Mercado-Elgueta, C., Illesca-Pretty, M., & Hernández-Díaz, A. (2019). *Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: estudiantes de enfermería, Universidad Santo Tomás*. *16*(1), 15–30.

Mestas Yucra, E. E., Bustinza Choquehuanca, S. A., Vargas Ramos, E., Cornejo Valdivia, G., & Cruz Huisa, R. M. (2024). Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes del VII Ciclo de Educación Secundaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(3), 3524–3533. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11571

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Programa de formación continua del magisterio fiscal. *Ministerio de Educación*, 194.

Mousalli-Kayat, G. (2015). *Métodos y diseños de investigación cuantitativa.* https://www.researchgate.net/profile/Gloria-Mousalli/publication/303895876_Metodos_y_Disenos_de_Investigacion_Cuantitativa/links/575b200a08ae414b8e4677f3/Metodos-y-Disenos-de-Investigacion-Cuantitativa.pdf

Ortega Muñoz, F., Muñoz López, M. Á., Vázquez Valenzuela, D., & Espinosa Sánchez, D. M. (2017). Estrategias de Codificación de Información Empleadas por Docentes Mexicanos en Procesos de Formación. *INNOVA Research Journal*, *2*(10.1), 70–84. https://doi.org/10.33890/innova.v2.n10.1.2017.540

Pérez, G., & González Galli, L. M. (2020). A possible definition of metacognition for the teaching of sciences. *Investigacoes Em Ensino de Ciencias*, *25*(1), 385–404. https://doi.org/10.22600/1518-8795.IENCI2020V25N1P384

Pinzón Gutiérrez, D. C. (2014). *Relación entre los estilos de aprendizaje y empleo de estrategias de apoyo al procesamiento de la información en estudiantes de sexto grado de secundaria* .

Pizano, G. (2012). Las estrategias de aprendizaje Un avance para lograr el adecuado procesamiento de la información. *Investigación Educativa*, *16*(29), 57–68.

Política Del Ecuador, C. (2008). Constitución de la república del Ecuador. *Registro Oficial*, *449*(20), 25–2021.

Soto Solamba, C. A. (2003). *Metacognición. Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias | Biblioteca Digital Magisterio*. https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/metacognicin-cambio-conceptual-y-ense-anza-de-las-ciencias#

Urías, G., & Pino, R. (2024). La educación inclusiva ante los desafíos contemporáneos Inclusive education in front of contemporary challenges. *Edumecentro*, 1–18.

Vera-Hernández, J. C. (2018). Las estrategias de adquisición de conocimiento y su incidencia en la comprensión de textos académicos: Una experiencia con estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Areté: Revista Digital Del Doctorado En Educación de La Universidad Central de Venezuela*, *4*(8), 103–124. https://orcid.org/0000-0003-1492-6202

Vives-Varela, T., Durán-Cárdenas, C., Varela-Ruíz, M., & Fortoul van der Goes, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación En Educación Médica*, *3*(9), 34–39. https://doi.org/10.1016/s2007-5057(14)72723-1

Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño, R. J., & Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(4), 9723–9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

Alvarado Azaña, G. E., Alarcón Anco, R. J., Flores de la Cruz, H. N., & Ramírez Heredia, R. C. (2021). Estrategias de aprendizaje y la motivación de logro de los estudiantes del 2do ciclo de la Universidad Nacional del Callao, Lima. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *8*(3). https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2637/2669

Barrera, F., Jocabed, V., Ramírez, M., & Rodríguez, R. (2022). *Rendimiento académico de alumnos con nee atendidos por educación especial y educación regular (Academic achievement of students with SEN served by general and special education schools.)*.

Bernabé Lillo, M. de los L., Suárez Suri, P. R., Espinoza Ávila, M. E., Armijos Porozo, I. M., & Medina Godoy, A. A. (2022). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios ecuatorianos: Un estudio de caso en la provincia de Esmeraldas. *Revista Andina de Educación*, *5*(2), 000529. https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.9

Bernal, C., Cevallos, D., Salas, J., Tasiguano, A. L. (2017). Guía para la igualdad y ambiente en educación superior. In *SENESCYT*.

Calderón Álvarez, C. S. (2023). Metodologías aplicadas a las necesidades educativas especiales en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(2), 3402–3413. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5580

Camacho, R., Chamorro, G., Mejía, C., Tuqueres, J., Pazmiño, J., & Delgado, H. (2024). Perspectivas y Desafíos de la Inclusión de Personas con Discapacidad en la Educación Superior : Avances y Oportunidades Perspectives and Challenges of the Inclusion of People with Disabilities in Higher Education : Advances and Opportunities. *Revista InveCom/ISSN En Línea*, *4*, 1–21.

Camino-Crespo, G. A. (2022). Camino Crespo, G. A. (2022). Propuesta de intervención para mejorar las habilidades adaptativas en adolescentes con discapacidad intelectual. *(Master's Thesis, Pontificia Universidad Católica Del Ecuador)*.

Camizán García, H., Benites Seguín, L. A., & Damián Ponte, I. F. (2021). Estrategias de aprendizaje. *TecnoHumanismo*, *1*(8). https://doi.org/10.53673/th.v1i8.40

Chica Cañas, F. A. (2010). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje Teaching factors fostering self-managed learning about learning activities*. *6*, 167–195.

Consejo de Educación Superior. (2018). Ley Orgánica de Educación Superior, LOES. *Ley Orgánica de Educación Superior, LOES*, 1–92.

Crispín, L., Caudillo, L., Doria, C., & Melisa, P. (2011). *Aprendizaje Autónomo*. (1993).

Delgado Villalobos, M., Maldonado Paz, G., & Philippe Paz, J. (2021). *Competencia socioemocional y toma de decisiones en la deserción escolar de estudiantes universitarios*. *6*(2), 132–142.

Educación, M. de. (2016). *Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: estudiantes de enfermería, Universidad Santo Tomás*.

Ernesto, J., Aristega, M., Elizabeth, S., Morejón, M., Isabel, G., Delgado, B., Washington, J., & Velez, V. (2024). *Enfoques de las políticas públicas orientadas a la educación superior del Ecuador periodo 2007- 2024 Approaches to public policies oriented to higher education in Ecuador period 2007-2024 Abordagens das políticas públicas*

orientadas para o ensino superior. (4). https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(4).dic.2024.38-55

Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, *7*(7), 218–228.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La Importancia De Desarrollar La Inteligencia Emocional En El Profesorado. *Revista Iberoamericana*, *6*(5), 1–10.

Galvis, I., Sánchez, G., Arango, Z., Zapata, P. A., Portilla, L. D., & Libreros-Rangel, J. E. (2022). *Análisis de las estrategias de aprendizaje implementadas por estudiantes universitarios de psicología de la Universidad Cooperativa*.

Garcia-Marcos, C. J., López-Vargas, O., & Cabero-Almenara, J. (2020). Autorregulación del aprendizaje en la Formación Profesional a Distancia: efectos de la gestión del tiempo. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *20*(62). https://doi.org/10.6018/red.400071

Garduño Pérez, M. A. (2025, April 23). *¿Qué es la metacognición y para qué sirve? | UNIR México*. UNIR México. https://mexico.unir.net/noticias/educacion/que-es-metacognicion/

Grajales, T. (2000). *Tipos de investigacion*.

Hernández Sampieri, Roberto., & Mendoza Torres, C. Paulina. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

López, B., Rodríguez, J., & Remesal, A. (2007). *Estrategias de aprendizaje y rendimientoacademico en estudiantes universitarios*. *25*(2), 421–441.

López, M. C. H., Baquerizo, M. G. P., Cedeño, G. D. S., Cobos, M. L. P., López, E. F. T., & Naranjo, G. M. V. (2025). Estrategias psicopedagógicas para fortalecer la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *South Florida Journal of Development*, *6*(3), e5026. https://doi.org/10.46932/sfjdv6n3-005

Luis, A., Martín, E., García, L. A., & Torbay, Á. (2008). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*.

Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., & Cadenillas-Albornoz, V. (2019a). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, *7*(2), 415–427. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290

Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., & Cadenillas-Albornoz, V. (2019b). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290

Margarita, E., Fajardo, W., Segovia, J. L., María, Á., & Pérez, L. (2019). *Análisis psicométrico de las escalas de estrategias de aprendizaje (ACRA) en estudiantes de tres universidades peruanas*. *7*, 26–40. https://doi.org/10.35383/educare.v7i1.223

Menjura, M. I., & Palacio Rios, M. C. (2019). Habilidades adaptativas en niños y niñas con discapacidad cognitiva. *Tempus Psicológico*, *3*(1), 157–181. https://doi.org/10.30554/tempuspsi.3.1.3621.2020

Mercado-Elgueta, C., Illesca-Pretty, M., & Hernández-Díaz, A. (2019). *Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: estudiantes de enfermería, Universidad Santo Tomás*. *16*(1), 15–30.

Mestas Yucra, E. E., Bustinza Choquehuanca, S. A., Vargas Ramos, E., Cornejo Valdivia, G., & Cruz Huisa, R. M. (2024). Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes del VII Ciclo de Educación Secundaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(3), 3524–3533. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11571

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Programa de formación continua del magisterio fiscal. *Ministerio de Educación*, 194.

Mousalli-Kayat, G. (2015). *Métodos y diseños de investigación cuantitativa.* https://www.researchgate.net/profile/Gloria-Mousalli/publication/303895876_Metodos_y_Disenos_de_Investigacion_Cuantitativa/links/575b200a08ae414b8e4677f3/Metodos-y-Disenos-de-Investigacion-Cuantitativa.pdf

Ortega Muñoz, F., Muñoz López, M. Á., Vázquez Valenzuela, D., & Espinosa Sánchez, D. M. (2017). Estrategias de Codificación de Información Empleadas por Docentes Mexicanos en Procesos de Formación. *INNOVA Research Journal*, *2*(10.1), 70–84. https://doi.org/10.33890/innova.v2.n10.1.2017.540

Pérez, G., & González Galli, L. M. (2020). A possible definition of metacognition for the teaching of sciences. *Investigacoes Em Ensino de Ciencias*, *25*(1), 385–404. https://doi.org/10.22600/1518-8795.IENCI2020V25N1P384

Pinzón Gutiérrez, D. C. (2014). *Relación entre los estilos de aprendizaje y empleo de estrategias de apoyo al procesamiento de la información en estudiantes de sexto grado de secundaria* .

Pizano, G. (2012). Las estrategias de aprendizaje Un avance para lograr el adecuado procesamiento de la información. *Investigación Educativa*, *16*(29), 57–68.

Política Del Ecuador, C. (2008). Constitución de la república del Ecuador. *Registro Oficial*, *449*(20), 25–2021.

Soto Solamba, C. A. (2003). *Metacognición. Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias | Biblioteca Digital Magisterio*. https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/metacognicin-cambio-conceptual-y-ense-anza-de-las-ciencias#

Urías, G., & Pino, R. (2024). La educación inclusiva ante los desafíos contemporáneos Inclusive education in front of contemporary challenges. *Edumecentro*, 1–18.

Vera-Hernández, J. C. (2018). Las estrategias de adquisición de conocimiento y su incidencia en la comprensión de textos académicos: Una experiencia con estudiantes universitarios

de nuevo ingreso. *Areté: Revista Digital Del Doctorado En Educación de La Universidad Central de Venezuela*, *4*(8), 103–124. https://orcid.org/0000-0003-1492-6202

Vives-Varela, T., Durán-Cárdenas, C., Varela-Ruíz, M., & Fortoul van der Goes, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación En Educación Médica*, *3*(9), 34–39. https://doi.org/10.1016/s2007-5057(14)72723-1

Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño, R. J., & Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(4), 9723–9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658