



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en Tecnología e Innovación Educativa

Recursos digitales educativos para el desarrollo del aprendizaje autónomo en la
modalidad de educación multigrado

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Magíster en
Tecnología e Innovación Educativa

Autor: Byron Rolando Matailo Pucha

CI: 0105514640

Tutora: Liana Sánchez Cruz

CI: 1757384563

Azogues - Ecuador

Octubre- 2023

Resumen

El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje mediante recursos educativos digitales adquiere mayor relevancia en un contexto multigrado, debido a la particularidad de estas instituciones, donde se desarrollan periodos de trabajo dirigido e individual. Para ello, el objetivo de esta investigación es proponer recursos educativos digitales para el desarrollo del aprendizaje autónomo. La metodología utilizada corresponde al paradigma socio crítico, mediante un enfoque cualitativo que, a través de una investigación de campo, aspira a generar hipótesis conceptuales. Las técnicas de recolección de información aplicadas son la entrevista y la observación. Los resultados alcanzados indican que los estudiantes no han desarrollado algunas habilidades de autogestión y autorregulación, como el control del tiempo, la planificación o la autoevaluación. Frente a ello, la investigación concluye que mediante el uso de los recursos educativos digitales en un contexto multigrado se puede potenciar el desarrollo de esas habilidades requeridas.

Palabras clave: aprendizaje, autonomía, multigrado, tecnología.

Abstract

The development of autonomy in learning through digital educational resources acquires greater relevance in a multigrade context, due to the particularity of these institutions, where periods of directed and individual work are developed. Therefore, the objective of this research is to propose digital educational resources for the development of autonomous learning. The methodology used corresponds to the socio-critical paradigm, through a qualitative approach that, through field research, aims to generate conceptual hypotheses. The data collection techniques applied were interviews and observation. The results obtained indicate that students have not developed some self-management and self-regulation skills, such as time control, planning or self-evaluation. In view of this, the research concludes that through the use of digital educational resources in a multigrade context, the development of these required skills can be enhanced.

Key words: learning, autonomy, multigrade, technology.

Dedicatoria

A mi núcleo familiar, por su apoyo permanente.

Agradecimiento

A la Magíster Liana Sánchez, por su sabiduría para la dirección de este trabajo.

Índice de contenido

Resumen.....	II
Abstract	III
Dedicatoria	IV
Agradecimiento	V
Índice de contenido	VI
Índice de figuras.....	IX
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1 Planteamiento del problema o problematización.....	3
1.2 Pregunta de investigación	4
1.3 Objetivos de investigación.....	4
1.3.1 Objetivo general	4
1.3.2 Objetivos específicos.....	4
1.4 Justificación.....	4
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	6
2.1 Antecedentes.....	6
2.1.1 Internacionales	6
2.1.2 Nacionales.....	7
2.1.3 Locales.....	8
2.2 Marco Legal	9
2.3 Marco Teórico.....	10
2.3.1 El aprendizaje.....	11
2.3.2 El aprendizaje autónomo	12
2.3.3 Importancia del aprendizaje autónomo.....	12
2.3.4 Habilidades del aprendizaje autónomo	13
2.3.5 Estrategias de aprendizaje autónomo.....	15
2.4 Recursos educativos digitales	16
2.4.1 Conceptualización de los recursos educativos digitales	16
2.4.2 Criterios para el uso de recursos educativos digitales	17
2.4.3 Clasificación de los recursos educativos digitales	19
2.4.4 Herramientas y recursos digitales para el aprendizaje autónomo	20
2.5 Modalidad multigrado.....	21
2.5.1 Conceptualización.....	21
2.5.2 Características de la modalidad multigrado.....	22
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	23
3.1 Paradigma de investigación.....	23

3.2 Enfoque de investigación	23
3.3 Tipo de investigación	23
3.4 Diseño de investigación	23
3.5 Población muestra o informantes claves	24
3.6 Criterios de inclusión y exclusión de las unidades información.	24
3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	24
3.8 Categorización.....	25
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	27
4.1 Análisis e interpretación de la información.....	27
4.1.1 Codificación abierta o de primer nivel.	27
4.1.2 Codificación axial o de segundo nivel.....	33
4.2 Red semántica.....	34
4.3 Triangulación.....	35
4.4 Interpretación de resultados.....	40
4.5 Discusión de resultados.....	42
CAPITULO V: DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	46
5.1 Problemática.....	46
5.2 Justificación	47
5.3 Objetivo General de la propuesta.....	47
5.4 Fundamentos teóricos.....	48
5.5 Fundamentos pedagógicos.....	49
5.6 Fases de la propuesta de intervención educativa	50
5.7 Estructura de la propuesta de intervención educativa.....	51
5.8 Actividades de la propuesta de intervención educativa.....	52
5.9 Temporización.....	58
5.11. Interpretación de resultados	60
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	62
6.1 Conclusiones.....	62
6.2 Recomendaciones	64
REFERENCIAS.....	65
ANEXOS.....	71

Índice de tablas

Tabla 1	25
Tabla 2	27
Tabla 3	33
Tabla 4	35
Tabla 5.....	53
Tabla 6	54
Tabla 7.....	55
Tabla 8.....	56
Tabla 9	57
Tabla 10	58
Tabla 11	59

Índice de figuras

Figura 1	34
Figura 2	53
Figura 3	54
Figura 4	55
Figura 5	56
Figura 6	57

Introducción

La tecnología se ha sumergido en todos los ámbitos de la sociedad y la educación no es la excepción. En este campo, el aprendizaje autónomo ha sido objeto de estudio desde la perspectiva del desarrollo de competencias y habilidades por parte de los estudiantes frente a diversos recursos tecnológicos. En tal sentido, el uso de los recursos educativos digitales para aprender resulta pertinente y aún más si el contexto amerita procesos de aprendizaje autónomo, como es el caso de las instituciones multigrado.

La línea investigativa de este trabajo, está basada en las tecnologías para la educación de la Universidad Nacional de Educación, pues es necesario y pertinente usar estos medios de la información y la comunicación para implementarlos en los procesos educativos. En virtud de lo anterior, se considera potencial el uso de estos recursos en contextos educativos.

Esta investigación tuvo lugar en la escuela de Educación Básica María Eufemia Guananga Mangui, que pertenece a la parroquia Molleturo, zonal rural del cantón Cuenca. El centro educativo funciona bajo la modalidad multigrado y atiende a 8 estudiantes del sector, bajo la dirección de un solo profesor. La oferta educativa institucional consta desde el nivel de preparatoria hasta básica de subnivel media. La problemática evidenciada en este ambiente radica en la ausencia de procesos de autogestión y autorregulación por parte de los estudiantes, lo cual supone que sus capacidades de aprender de forma autónoma no son las mejores.

Durante el desarrollo de esta indagación han surgido muchas particularidades que limitaron algunos procesos. Tal es el caso del contexto escolar, pues la ubicación geográfica de la institución implica un acceso complicado y servicios básicos poco adecuados por sus limitaciones de conectividad. Sin embargo, pese a estos inconvenientes se ha logrado alcanzar el objetivo planteado.

En respuesta a ello, y a sabiendas de los recursos tecnológicos con los que cuenta la institución, es pertinente plantear el uso de recursos digitales como medio que permita a los estudiantes mejorar sus habilidades para el aprendizaje autónomo, durante los periodos de

trabajo individual que hay este tipo de instituciones. En función de lo planteado, se establecen objetivos que permitan conceptualizar las categorías de estudio y a partir de allí, disponer de las bases teóricas para generar abordajes de la problemática.

La metodología de este estudio corresponde a un paradigma socio crítico, que se apoya en un enfoque cualitativo por medio de un diseño de teoría fundamentada. Asimismo, de acuerdo a las características del contexto, se ha optado por el método de estudio de caso. Para el efecto, se ha utilizado las técnicas de la observación y la entrevista, los mismos que se apoyan en los instrumentos guión de entrevista y guía de observación.

Este trabajo se compone de seis capítulos. Así pues, el primer capítulo hace referencia al planteamiento de la problemática que genera una pregunta investigativa y para lo cual se determinan los objetivos, así como su debida justificación. El capítulo dos, corresponde a la fundamentación teórica, en donde se conceptualiza las categorías de estudio, además del contexto donde se efectúa este trabajo. El apartado metodológico está presente en el capítulo tres, en el cual se abordan el paradigma, el enfoque, el tipo y el diseño de investigación; detalla también las técnicas e instrumentos para la recolección de datos en la población estudiada.

El siguiente capítulo, corresponde al análisis de toda la información recolectada y los procesos de interpretación, triangulación y discusión. En el capítulo cinco, se desarrolla la propuesta de intervención educativa en torno a la problemática identificada respecto a la ausencia de habilidades para el aprendizaje autónomo. Para culminar, se presentan las conclusiones y recomendaciones que plantea el autor en el capítulo final, el número seis.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema o problematización

El ámbito educativo de la Escuela de Educación Básica María Eufemia Guananga Mangui, corresponde al sector rural del cantón Cuenca, específicamente en una comunidad de la parroquia Molleturo, lugar que se caracteriza por su lejanía. En esta institución multigrado, de precarias condiciones infraestructurales, se brinda educación a pocos niños de la zona, quienes buscan en la escolaridad un medio para sobresalir. La institución cuenta con un número total de 8 estudiantes, conexión permanente a internet y cuatro computadores.

En este contexto, se ha evidenciado que los procesos de enseñanza aprendizaje se desarrollan considerando las capacidades individuales de los estudiantes y las necesidades educativas de otros, por lo que muchas de las actividades se realizan de forma individual. Sin embargo, el trabajo autónomo que se realiza por parte del alumnado no siempre se cumple de forma correcta, existen equivocaciones que el docente debe rectificar, lo cual supone más tiempo de trabajo y retraso en los procesos planificados.

Durante las jornadas de clase en este ambiente, son recurrentes las situaciones en las que los estudiantes no pueden cumplir tareas y solicitan ayuda de manera constante, al docente en la mayoría de los casos, y también a sus compañeros. Del mismo modo, frente a los procesos de reflexión sobre lo trabajado, ya sea de forma grupal o individual, los niños no demuestran conocimiento ni comprensión de su importancia, lo que repercute en la demora sustancial del cumplimiento de actividades. Esto último, genera que el docente reiteradamente indique los procedimientos que debe cumplir y los plazos establecidos para ello.

Estos acontecimientos, suponen una falta de control y reflexión por parte de los estudiantes respecto a sus propias actividades. Del mismo modo, se evidencia que no existe un proceso previo de proyección, no conocen formas de planeación, hecho que se deriva de la ausencia de una orientación pertinente del docente y de los padres en los hogares. En este sentido, se sostiene que los niños no han desarrollado autonomía y que no están en capacidad de cumplir actividades educativas acordes a su edad de forma independiente.

Sin duda, aunque el trabajo autónomo en este contexto es característico, su mal manejo afecta el desenvolvimiento de los educandos, limitando sus capacidades e impidiendo que sus habilidades se practiquen.

1.2 Pregunta de investigación

Basado en las descripciones anteriores, la investigación se plantea la siguiente interrogante: ¿cómo contribuir al desarrollo del aprendizaje autónomo en la modalidad multigrado de la Escuela de Educación Básica María Eufemia Guananga?

1.3 Objetivos de investigación

1.3.1 Objetivo general

- Proponer recursos educativos digitales para el desarrollo del aprendizaje autónomo en estudiantes de modalidad multigrado en la Escuela de Educación Básica María Eufemia Guananga, durante el periodo lectivo 2023-2024.

1.3.2 Objetivos específicos

- Fundamentar teóricamente el aprendizaje autónomo en escolares y los recursos educativos digitales.
- Analizar el desarrollo del aprendizaje autónomo en estudiantes en modalidad multigrado de la Escuela de Educación Básica María Eufemia Guananga.
- Diseñar una propuesta con recursos educativos digitales para fomentar el desarrollo del aprendizaje autónomo en el proceso de enseñanza aprendizaje de escolares en la modalidad de educación multigrado de la Escuela de Educación Básica María Eufemia Guananga.
- Evaluar el diseño de la propuesta de recursos educativos digitales para fomentar el desarrollo del aprendizaje autónomo en escolares bajo la modalidad de educación multigrado, mediante criterio de expertos.

1.4 Justificación

Las características de la actualidad, sitúan a los sistemas educativos como mundos invadidos por las TIC, y es por ello que el aprendizaje autónomo adquiere relevancia dentro

de los procesos de enseñanza aprendizaje (Burbat, 2016). En complemento a ello, Tainta (2003) sostiene que una de las funciones de la educación formal es enseñar a los estudiantes la autonomía en sus aprendizajes, lo que permite formar personas con la capacidad de afrontar diferentes situaciones de la vida. De esta manera, la gestión del aprendizaje autónomo no supone únicamente para el contexto áulico sino extrapola su utilidad fuera de ella.

En tal sentido, es conveniente analizar la variedad de recursos digitales educativos que ofrece el mundo tecnológico y sobre todo como estas pueden propiciar la autonomía del aprendizaje en los estudiantes. Rodríguez (2014) señala que las actividades enfocadas con este fin, permiten desarrollar el aprendizaje por propia cuenta ya que gracias a ello se construyen en los estudiantes hábitos de estudio como la indagación, la concentración, la disciplina; habilidades de comprensión en la lectura; habilidades para la profundización, selección y análisis de información representativa y significativa.

El impacto de esta investigación a nivel pedagógico consiste en la utilización de recursos educativos digitales, con el fin de maximar las potencialidades del aprendizaje autónomo por parte de los alumnos. Esto sin duda contribuye al aprovechamiento de la conectividad de los insumos tecnológicos que tiene la institución para implementarlos en los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados para las diferentes asignaturas y años de básica.

A nivel social, esta investigación realiza un aporte significativo a docentes interesados en el conocimiento y utilización de variedad de recursos digitales educativos en las instituciones escolares con la modalidad multigrado. Así también, se contribuye en mejora del dominio tecnológico, lo cual repercute en la disminución de la brecha digital en términos de manejo computacional de las niñas y los niños de las zonas rurales del cantón y el país.

En consecuencia, la importancia de esta investigación supone un beneficio directo para los alumnos de todos los grados de la escuela María Eufemia Guananga Mangui, y de forma indirecta al docente y los padres de familia de esta institución.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

En este apartado del marco teórico, se presentan estudios previos a nivel internacional, nacional y local que brindan un soporte teórico para la investigación. En tal sentido, el planteamiento de los antecedentes permite una fundamentación pertinente mediante un análisis detallado de los autores revisados. A continuación, se describen las indagaciones basadas en su título, su autor, sus objetivos investigativos, su metodología aplicada, sus resultados y el aporte ya sea teórico, práctico o metodológico para el presente trabajo.

2.1.1 Internacionales

A nivel global, las investigaciones en relación a este planteamiento radican en España. Marcos y Moreno (2020), presentan un artículo sobre la influencia de los audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula, siendo el objetivo principal encontrar la utilidad didáctica de un recurso audiovisual para desarrollar este tipo de aprendizaje. Mediante un cuasi experimento, aplicado a 43 estudiantes en un rango de edad entre 14 a 16 años y de género variado, se concluye que hay posibilidad de existir una relación en la percepción de utilidad de los contenidos presentados con audiovisuales con el aprendizaje autónomo, aunque no se evidencian procesos reflexivos.

En el mismo ámbito, se tiene la aplicación de recursos digitales mediante portales de contenido, que ha sido realizado por Gonzales y Chirino (2019), cuyo objetivo responde al estudio analítico de materiales didácticos digitales para los escolares, los mismos se muestran en el sitio web Eco Escuela 2.0, dirigido a los últimos años de la primaria en distintas materias. Este estudio, ha permitido determinar que dichos recursos favorecen la resolución de problemas, la experimentación o la simulación. Sin embargo, pueden mejorar su calidad, su presentación y la adaptabilidad para los diferentes dispositivos móviles que puedan tener los consumidores.

A nivel regional, específicamente en Perú, Llanos y Tapia (2021) presentan un

informe de un estudio llevado a cabo con 12 instituciones multigrado de ese país llamado “La retroalimentación dialógica: Algunos hallazgos en escuelas multigrado”. En esta publicación realizado de forma cualitativa de tipo fenomenológico mediante observación y descripción, busca la comprensión de las interacciones pedagógicas entre docentes y estudiantes producidas en el contexto multigrado. Como resultado describen dichas interacciones y las características de la retroalimentación en función de un enfoque formativo durante los procesos de aprendizaje desarrollados.

En relación a los estudios presentados, sus aportes para la presente investigación son de carácter práctico, pues muestran como son percibidos los recursos educativos digitales en el proceso de aprendizaje, lo que da luces para el diseño de recursos digitales educativos a utilizar para el desarrollo del aprendizaje autónomo.

2.1.2 Nacionales

En el ámbito nacional, se ha desarrollado un estudio referente al aprendizaje autónomo y las plataformas digitales en el Ecuador, dentro de los procesos de educación formal. La investigación se realiza por medio de un enfoque mixto y el método de observación participante, ello apoyado en entrevistas, cuestionarios, talleres y diarios de uso mediático. Los resultados indican que la tutoría docente, los tutoriales y el proceso desarrollado para crear y publicar videos en la plataforma YouTube, genera posibles acciones para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje. En conclusión, se declara que los tutoriales son un excelente medio para gestionar el aprendizaje fuera del contexto áulico (Padilla et al., 2020).

En la misma línea nacional, Pucuna (2023) plantea el estudio “Aprendizaje colaborativo en las aulas multigrados de Básica Media de la U.E. San Guisel Alto” de Riobamba, en la que explora el aprendizaje colaborativo en la institución multigrado. La investigación se desarrolla con un enfoque cualitativo, no experimental, propositivo, transversal y de campo a través de encuestas a niños de educación básica media. Los resultados indican que el aprendizaje colaborativo, la motivación que ejerce el docente y su forma de enseñar son percibidos de manera positiva por los estudiantes. Este estudio, brinda

un aporte metodológico puesto que refiere la estrategia de aprendizaje colaborativo y su impacto en la formación de los alumnos.

Otra referencia, es el estudio planteado por Núñez et. al (2021) cuyo título es “Autogestión del aprendizaje: Revisión de la literatura”, el mismo que tiene por objetivo ampliar los constructos conceptuales sobre la autogestión del aprendizaje. La metodología utilizada para el efecto es la revisión bibliográfica de 108 documentos digitales que fueron reducidos a 45 bajo criterios de inclusión y exclusión. Los resultados obtenidos permitieron concluir que para la autogestión del aprendizaje son necesarias cuatro etapas: previsión, planificación y activación; seguimiento y supervisión; control y reacción; y reflexión y evaluación. Este estudio por su parte, orientan teóricamente para la conceptualización del aprendizaje autónomo, siendo ese su principal aporte.

2.1.3 Locales

Tello (2023) presenta su tesis titulada “Gestión del aprendizaje en la escuela pluridocente Rosario Prieto de Farfán” en la ciudad de Cuenca, en la cual plantea una propuesta de intervención educativa para mejorar la práctica pedagógica. La metodología utilizada se fundamenta en el paradigma hermenéutico socio crítico, con un enfoque cualitativo, con un tipo de investigación acción participante y de nivel exploratorio. Los resultados que alcanza la autora indican la necesidad de la incorporación de estrategias didácticas innovadoras y adaptadas al contexto multigrado, que optimicen los tiempos, los recursos y las actividades en el aula. El aporte metodológico y practico de este proyecto, es una base importante para este trabajo pues se aborda estrategias basadas en la innovación, mediante recursos digitales, para la escuela multigrado.

Así mismo, Agudelo (2019) investiga los recursos didácticos de aprendizaje autónomo para fortalecer el aprender a aprender, aplicado a niños de nueve y diez años. El objetivo de este estudio fue brindar un espacio donde ellos actores educativos encuentren recursos digitales para fomentar la autonomía en su aprendizaje. El estudio se llevó a cabo a través de una investigación cualitativa, el análisis documental y la observación participante. Entre las conclusiones más destacadas, están la importancia de la incorporación de la tecnología a los

procesos educativos, ya que eleva la motivación e interés del alumno para la generación de conocimientos y asignación de significado a los mismos.

Para finalizar, se presenta el proyecto realizado por Cuyo (2020) cuyo planteamiento es el desarrollo del aprendizaje autónomo con la utilización de las tecnologías informativas y comunicativas. La investigación se basa en un enfoque cualitativo y con el método inductivo. La autora plantea como objetivo la determinación de la aplicación de las TIC como herramienta para el impulso del aprendizaje en forma autónoma. Las conclusiones a las que deriva el proyecto indican que la incidencia de las TIC permite desarrollar habilidades cognitivas y aprendizaje autónomo, así mismo permiten prácticas investigativas que mejoran el conocimiento, además de generar en los niños la autonomía y la responsabilidad. En relación al aporte de estos dos últimos estudios, suponen un aporte práctico, en el sentido que con el uso de la tecnología se puede propiciar autonomía en el aprendizaje.

2.2 Marco Legal

En este apartado se presenta el marco legal dentro del contexto educativo nacional, el mismo que aborda la base normativa y regulatoria para el sistema de educación del Ecuador. Amparado en la carta magna, se presentan leyes y políticas que se establecen para el desarrollo del proceso educativo y el desempeño de sus actores. En función de ello, se sustenta la implementación de los recursos digitales educativos para el desarrollo del aprendizaje autónomo en una institución bajo la modalidad multigrado.

La Constitución de la República del Ecuador en su artículo 26, determina el proceso educativo como derecho permanente para todos los ciudadanos y además como “... un deber ineludible e inexcusable del Estado, constituyendo un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, p. 17).

Así mismo, el artículo 27 de la norma constitucional dictamina que la educación “se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez...”

(Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, p. 17). De este modo, se instauran principios fundamentales para el ejercicio educativo bajo consideraciones necesarias e inherentes para el desarrollo integral de la sociedad y el país.

En relación a la inmersión del aspecto tecnológico en el ámbito educativo, el artículo 347 de la Constitución determina en el numeral ocho, que es responsabilidad del Estado “incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008, p.168).

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), ratifica el derecho a la educación y en su artículo primero se “...determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011, p. 8). Para ello, en el artículo dos se establecen principios para lograr el desarrollo individual y social mediante las tecnologías de la información y comunicación (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011).

Para concluir, en el Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025 de Ecuador, en su objetivo número siete establece “potenciar las capacidades de la ciudadanía y promover una educación innovadora, inclusiva y de calidad en todos sus niveles” (Secretaría Nacional de planificación, 2021). Dentro del mismo artículo, se establecen políticas para su cumplimiento de las cuales se destaca la necesidad de “promover la modernización y la eficiencia del modelo educativo por medio de la innovación y el uso de herramientas tecnológicas” (Secretaría Nacional de planificación, 2021, p. 69).

2.3 Marco Teórico

Seguidamente, se presentan los principales postulados teóricos referentes al aprendizaje autónomo y las habilidades requeridas en los educandos para su adquisición. De la misma forma, se describen los constructos sobre los recursos educativos digitales, sus características y beneficios a nivel escolar. Para finalizar se hace mención a las particularidades del contexto multigrado y sus potencialidades frente a la escuela regular.

2.3.1 El aprendizaje

La dinámica educativa, conlleva procesos de enseñanza y aprendizaje, complementarios entre sí y a la vez inherentes a la interacción social, dada en determinados contextos. Con el paso del tiempo y el surgimiento de nuevos aportes teóricos, el aprendizaje ha evolucionado en su conceptualización: desde el conductismo, donde se asocia que el aprender constituye un cambio de conducta, pasa al cognitivismo, que es el paradigma en el cual se incorporan elementos relacionados a la cognición (García et al., 2015).

Desde la visión del constructivismo, los aportes teóricos de Piaget y Vygotski resultan fundamentales para comprender el aprendizaje. Gil (2007) sustenta que, durante las etapas de desarrollo cognitivo, planteadas por Piaget, se desarrollan procesos que conllevan a la generación de cambios en las estructuras de conocimiento. Por su parte, el proceso de interiorización cultural, teoría Vygotskiana, sostiene que la construcción personal se apoya en la interacción y mediación con agentes externos. De este modo, la autonomía del ser humano se configura a partir de la relación con sus semejantes y el contexto cultural, pues estos permiten el desenvolvimiento en el mundo y la toma de decisiones.

Desde estas perspectivas, el aprendizaje ha sido objeto de estudio desde la psicología y la educación, ambas estrechamente relacionadas en la comprensión de la forma en que el ser humano construye sus conocimientos en cualquier contexto. Como menciona Bernard (1997), el aprendizaje constituye la capacidad de una persona para desenvolverse en un ambiente ya sea físico o social, este proceso de interacción produce cambios o genera nuevos comportamientos, actitudes o valores.

Crispín (2011) de igual manera, señala que el aprendizaje es un acontecimiento individual, observable únicamente en el comportamiento manifiesto de la persona. Sin embargo, a pesar de que se considera una construcción del sujeto a medida de su evolución, no puede explicarse únicamente desde el entendimiento del crecimiento y la maduración biológica, puesto que intervienen múltiples factores como los cognitivos, los socio afectivos, fisiológicos y contextuales.

2.3.2 El aprendizaje autónomo

El aprendizaje autónomo, según Cárcel (2016), es un proceso donde intervienen la autorregulación y la toma de decisiones de los procesos cognitivos y socio afectivos; es decir, la auto reflexión y la auto motivación. En otras palabras, implica la toma de control de las diferentes actividades a ejecutarse durante el aprendizaje: la selección de estrategias o procedimientos, el momento apropiado para aplicar esas estrategias, la identificación de fortalezas y debilidades respecto al proceso realizado.

En el ámbito educativo, la consideración inicial para conceptualizar la autonomía del aprendizaje radica en la comprensión de que este proceso no se refiere solo al cumplimiento de actividades sin el profesor, sino su interpretación va más allá. No obstante, si refiere a la capacidad individual del estudiante para tomar decisiones, en torno a generar objetivos que le permitan alcanzar metas planteadas durante su proceso de aprendizaje en un contexto educativo (Rodríguez et al., 2018). Así, el desarrollo de la autonomía requiere el acompañamiento docente, el intercambio de puntos de vista entre pares o con el profesor, el conocimiento de los recursos y la capacidad de descubrimiento por parte del estudiante.

En la misma línea, Moreno y Martínez (2007) sostienen que el aprendizaje autónomo o autoaprendizaje se basa en la realización de procesos específicos por parte del estudiante de forma autónoma, los cuales varían en su complejidad por la independencia de elementos ajenos al aprendiz y dependencia de actividades propias del sujeto. Dichos procedimientos pueden ser el cumplimiento de actividades tales como el planteamiento de problemas, la resolución de los mismos y otros ejercicios, las investigaciones acerca de una temática específica, la socialización y discusión de un tema de forma colectiva y otras actividades sin el apoyo del docente.

2.3.3 Importancia del aprendizaje autónomo

Esta tipología de aprendizaje, radica su importancia en el desarrollo de habilidades cognitivas y procedimentales, que generan mayor autonomía en el momento de aprender. En palabras de Solorzano (2017), el desafío para la educación consiste en desarrollar un

pensamiento crítico reflexivo que permita al estudiante trabajar con estrategias para aprender por sí mismo. Además, mediante las experiencias de intervención pedagógica existentes, se ha demostrado que, a mayor involucramiento del estudiante en las decisiones de sus aprendizajes, la motivación y la efectividad aumentan de manera significativa.

El aprendizaje autónomo, desarrollado mediante diversas actividades planificadas en virtud de ello, extrapola sus funciones incluso fuera de un contexto escolar, puesto que fomenta la capacidad de aprendizaje continuo. Rodríguez (2014) indica que este aprendizaje propicia la autorreflexión de lo que aprende; hábitos de estudio como la concentración y disciplina; habilidades de comprensión lectora; habilidades de búsqueda, selección y análisis de información.

En efecto, cuando el aprendizaje por parte de los estudiantes implica aspectos de su cognición, es decir estrategias cognitivas como la fijación de metas, supervisión o control del esfuerzo, los resultados en el ámbito académico son mejores (González, 1997). En este sentido, se puede afirmar que el aprendizaje autónomo supone beneficios educativos y personales, que se logran mediante el desarrollo de ciertas habilidades.

2.3.4 Habilidades del aprendizaje autónomo

En esta línea de reflexión, es necesario considerar que hay factores que promueven un aprendizaje autónomo y son los que están vinculados con las cosas, con las personas y con la representatividad. Chica (2010) explica que el primer factor permite realizar construcciones cognitivas a partir de actividades que generen interés; el segundo factor, asume la importancia de lo social y todo lo que ello conlleva, como las discusiones, las argumentaciones, las interpretaciones de las subjetividades de los otros; y, el tercer factor que indica a las representaciones mentales como necesarias para crear y asimilar a partir de la problematización de la vida y el conocimiento científico.

En torno a las habilidades requeridas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo, son necesarias e imprescindibles varias como la autogestión. Bandura (citado por Soler et al., 2011) sostiene que esta habilidad es la capacidad que tiene el estudiante para

responsabilizarse y administrar de forma autónoma su proceso de aprendizaje, considerando sus objetivos académicos y procedimentales, al mismo tiempo que prioriza sus tareas y gestiona los tiempos. En concordancia, Crispín (2011) señala que al establecer metas claras se orienta al estudiante para alcanzar esos objetivos, al tiempo que pueden analizar todo el trabajo a realizar y el conocimiento a aprender. Para ello, Tainta (2003) sostiene que para que el estudiante alcance la autonomía en el aprendizaje de un contenido o el cumplimiento de una tarea, debe recorrer un itinerario o planificación.

Otra habilidad para el aprendizaje autónomo, es la autorregulación, que adquiere relevancia por los procesos que implica. A decir de Rodríguez (2014), esta habilidad consiste establecer metas específicas, planear actividades para lograr esas metas, monitorear o vigilar el trabajo realizado durante esas actividades, realizar una evaluación permanente a lo largo de su desempeño y finaliza con la valoración de los resultados alcanzados. Ahora bien, el autor en escena, señala que la adquisición de esta habilidad se desarrolla mediante un proceso de regulación externa, que con el paso del tiempo se convierte en interna.

En la línea del mismo concepto, se plantean tres dimensiones en las cuales el estudiante podría autorregular su aprendizaje. La primera de ellas es la cognición, que indica el conocimiento y dominio de estrategias para la ejecución de actividades, el conocimiento de sus capacidades y requerimientos. La segunda, indica que la motivación repercute en el control de sus aprendizajes y en la capacidad de ser realistas con sus planteamientos y persistentes para alcanzar los objetivos. Por último, la conducta, que hace referencia a la organización de ambientes adecuados a sus necesidades y la búsqueda de apoyo cuando lo amerite. Además, en este proceso es imperativo que el estudiante controle, seleccione y actúe de acuerdo a sus intereses (Rodríguez, 2014).

Por su parte, Cárcel (2011) sostiene que para realizar un aprendizaje autónomo se requiere también de la autorregulación por parte de los estudiantes y para ello plantea tres momentos. Como punto de partida se tiene a la planificación, aspecto que engloba también el establecimiento de metas y las posibles actividades o procesos que permitan cumplir con una tarea específica. Después, se tiene el automonitoreo de las actividades realizadas y si es

necesario la corrección de los mismos. Por último, plantea un proceso de valoración, que implica el análisis del esfuerzo realizado previamente, en función de los resultados obtenidos.

Para profundizar con el término del automonitoreo por parte de los estudiantes, se cita a Llanos y Tapia (2021), quienes se refieren al mismo como un proceso de retroalimentación efectiva, cuya finalidad es la autonomía en el proceso de aprendizaje. De ello se deriva, la importancia para que los educandos realicen un proceso de reflexión, no solo en cuanto a los resultados alcanzados, sino también en los procedimientos realizados, en un intento de una autoevaluación que le permita conocer sus logros y falencias.

2.3.5 Estrategias de aprendizaje autónomo

Rodríguez (2014) señala que las estrategias que se adecuan al aprendizaje autónomo están directamente relacionadas con la habilidad de autorregulación de los educandos, pues se definen como “acciones y procesos dirigidos hacia la adquisición de información o habilidades que involucran gestión, propósito y percepciones instrumentalizadas por los estudiantes” (238). Definición que menciona los elementos inherentes a la autorregulación y además considera la organización, búsqueda de información y apoyo.

En relación a lo anterior, es fundamental que las estrategias en respuesta al fomento del aprendizaje autónomo consideren la relación entre variables de aspecto cognitivo y variables de aspecto socio motivacional (Crispín, 2011). La idea de esta relación, es que el estudiante reflexione sobre su forma de aprender, es decir lo cognitivo, y los factores que le permiten aprender, en otras palabras, la motivación que tiene respecto al aprendizaje. Con base en ello, esta autora propone las estrategias que seguidamente se detallan:

La enseñanza estratégica. La aplicación de esta estrategia requiere de una planificación que contextualice las actividades y los objetivos, en función de que se desarrolle la competencia de aprender a aprender, donde el estudiante contemple sus propios procesos de aprendizaje y los resultados que alcanza; todo ello para un conocimiento comprensible y perdurable. Implica también, la generación de un ambiente adecuado, en el que existan las

condiciones éticas y morales para la convivencia armónica, y de este modo, favorecer la motivación intrínseca de los estudiantes, considerando que se atienden las particularidades de cada participante.

Aprendizaje colaborativo. Desde la perspectiva estratégica, el aprendizaje colaborativo implica el trabajo colectivo, la construcción de conocimientos de forma grupal. Su ejecución supone la participación activa de varias personas, con responsabilidades diferentes, pero con un objetivo en común, que se aspira lograr por medio de la diversidad de opiniones y el compromiso de todos los integrantes. Aunque es un proceso colaborativo, la individualidad es fundamental, pues constituye un aprendizaje entre pares donde no hay jerarquías en las funciones de cada uno. Lo que pretende en definitiva es la dependencia entre miembros, la responsabilidad de cada uno, el respeto, la igualdad y la comunicación.

Contrato de aprendizaje. Cárcel (2016) menciona que la interrelación docente – alumno implica el intercambio de opiniones, la exposición de necesidades o aspiraciones, proyectos a desarrollar o la forma de aprender y enseñar. Estas situaciones, pueden ser reflejadas en un contrato de aprendizaje que se fundamenta en el consentimiento de las partes involucradas, la consideración de los requerimientos del alumno, la negociación y el compromiso de cumplimiento. En definitiva, se trata de una estrategia personalizada que mediante el trabajo independiente promueve la autonomía y el aprender a aprender.

2.4 Recursos educativos digitales

En lo que respecta a este apartado, se presentan las principales conceptualizaciones acerca de los recursos digitales orientados a la educación. De igual manera se muestran las consideraciones para el uso en el ámbito educativo. Para finalizar, se muestra como estos recursos se clasifican de acuerdo a varios criterios, su función y utilidad.

2.4.1 Conceptualización de los recursos educativos digitales

Para iniciar el abordaje conceptual de los recursos educativos digitales, es preciso definir los recursos digitales didácticos o educativos que, según Cordero (2018), son un entorno informático que brinda el acceso a información educativa y a la vez pueden dar la

posibilidad de ejecutar actividades de aprendizaje en base a la misma información.

Por su parte, Alvares (2021) define los recursos y materiales educativos digitales como los recursos compuestos por medios digitales y creados para facilitar actividades de aprendizaje, además que deben responder a tres condiciones: educativos, digitales y abiertos. La primera condición indica que debe existir una intencionalidad educativa y promover el desarrollo de habilidades y competencias; la segunda condición, implica que la información sea codificada con un lenguaje binario; y la tercera condición es que el recurso posea los permisos de autor de modo que pueda ser de acceso, uso y adaptación gratuitos.

De igual manera, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2019) en busca de la innovación tecnológica, plantea el acceso libre y universal a la infinidad de recursos digitales educativos abiertos mediante las TIC. En tal virtud, determina que los recursos digitales abiertos son aquellos instrumentos de aprendizaje, enseñanza e investigación que, independientemente de su formato o soporte, son de licencia abierta, lo que permite acceder, reutilizar, adaptar y redistribuir el recurso con fines educativos gratuitamente.

Otra definición sobre los recursos educativos digitales, cataloga a estos como materiales didácticos con una finalidad y temática específicas, pero con la cualidad inherente de multimedia e hipertextual, además de que se producen y caracterizan muy distintamente a un recurso físico (Pineda, 2018). Se concibe entonces, que dichos medios poseen características tecnológicas para su creación, difusión y utilización; y características educativas, ya que supone el alcance de un objetivo mediante la enseñanza o aprendizaje.

2.4.2 Criterios para el uso de recursos educativos digitales

Un recurso digital educativo responde a ciertas funcionalidades dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Para Cacheiro (2011) las funciones son tres: de información, colaboración y aprendizaje, que pueden presentarse de modo combinado o separado. De igual manera, pero en mayor número, Marqués (2000) determina las siguientes funciones: proporcionar información de manera explícita o implícita; guiar el proceso que debe realizar

un estudiante para aprender; desarrollar habilidades y destrezas intencionadas; provocar interés por cierta temática o proceso; inducir a una simulación en particular y, por último, permitir espacios de creación y expresión.

Ahora bien, el uso de recursos educativos digitales cambia el contenido y su pedagogía. Frente a ello, Pérez-Serrano (2021) dice que es necesario, considerar lo que el modelo TPACK plantea; es decir, el conocimiento del componente curricular, pedagógico y tecnológico. Además, es imprescindible que se domine la interacción de estos contenidos, que dan lugar a otros componentes: pedagógico y tecnológico, tecnológico y curricular, curricular pedagógico. El conocimiento asertivo de este modelo permite creación de procesos de aprendizaje efectivos que relacionan los contenidos con la tecnología.

Para el diseño de los recursos digitales desde una perspectiva pedagógica, Cordero (2017) propone:

- El recurso debe enfatizar la formación antes que la información.
- El usuario debe aprender basado en la experiencia.
- Los contenidos deben ser interactivos y flexibles.
- Los contenidos deben estar relacionados entre sí.
- Las actividades deben derivar de la información obtenida.
- El recurso debe orientar a un aprendizaje activo.
- Los recursos deben permitir el uso de otros complementarios.

Para la creación de recursos digitales para la población escolar, Cordero (2018) destaca algunos criterios a considerar para garantizar la calidad de los mismos y son los siguientes:

Diseño visual. El recurso visual debe tener un equilibrio en la composición, debe presentarse de forma organizada para el confort visual, debe tener una jerarquía en sus elementos para apoyar una mejor percepción de los más pequeños, debe tener un contraste entre figuras de forma muy simple. También debe considerar un objetivo claro, con el cual se trabaje y permanezca en el recurso, el formato debe ser coherente con la edad y presentar

opciones que permitan su navegabilidad, a la vez que permitan tener retroalimentación inmediata como reacción a la interacción con el usuario.

Adaptabilidad. El recurso debe considerar el nivel de conocimientos de los estudiantes que varía acorde a la edad, también debe considerar las características que presentan los dispositivos, asimismo, debe contemplar que los personajes y elementos deben estar contextualizados porque esto permite mayor involucramiento y comprensión.

Diseño de interacción. Este aspecto, considera que la simplicidad asegura a calidad y el uso del recurso. Es importante también considerar el número de elementos en la pantalla de los dispositivos y los relacionados al sonido y la música, ya que entre sus beneficios esta, la atención y la motivación.

Estructura y navegación. Se considera aquí, que la navegabilidad debe responder a un proceso sencillo y mínimo, para evitar distracciones en otras páginas. Por su parte, la estructura debe tener en cuenta niveles de dificultad por edades y capacidades.

Contenido. Debe responder a lo que plantea el currículo vigente y al mismo tiempo adecuarse a la parte emocional del usuario. Por tal razón, los objetivos de los recursos deberán estar adaptados a la realidad institucional y considerar a la vez, que los estereotipos no tienen cabida dentro del diseño del recurso.

2.4.3 Clasificación de los recursos educativos digitales

La Universidad de Navarra (2020), realiza una clasificación sobre los tipos de recursos digitales aplicados a la educación. Se plantean cuatro tipos: el primero que hace referencia a las plataformas de gestión del aprendizaje como Moodle, Canvas, Classroom, entre otros; el segundo, los contenidos digitales como libros y revistas digitales, videos, podcasts, entre otros; el tercero, los sistemas de comunicación como correo, calendario, entre otros; y el cuarto, las herramientas para el desarrollo de actividades como los foros, los blogs, juegos, entre otros.

Ahora bien, para que los recursos educativos sean eficaces en el proceso de enseñanza aprendizaje, Marqués (2000) plantea que se debe considerar cuatro aspectos curriculares:

los objetivos que se pretenden lograr, los contenidos que se tratarán con el material, las características de los estudiantes que van a usar los recursos, las características del contexto en donde se aplicarán los recursos, y las estrategias didácticas que implementarán los recursos seleccionados.

2.4.4 Herramientas y recursos digitales para el aprendizaje autónomo

La tecnología cada día incrementa sus herramientas e influencia en la educación, por lo que adquiere significativa importancia pues los procesos educativos los implementan de forma continua, favoreciendo el fomento de la autonomía (Burbat, 2016). Sin lugar a dudas, se ha cambiado la manera del acceso al conocimiento para los escolares, por ende, se considera necesario analizar que los recursos respondan a una estrategia pedagógica adecuada y con el sustento científico debido.

En este campo entonces, existe una variedad muy grande de recursos, que permiten implementarlos como estrategias para el aprendizaje de los estudiantes de forma particular. Rodríguez (2014), sostiene que en sí las TIC ya constituyen una estrategia metodológica de aprendizaje y de enseñanza, al ser un medio activo e interactivo. Sin embargo, las posibilidades son amplias, debido a la variedad de recursos que tiene finalidades concretas. En las siguientes líneas, se presentan algunos recursos digitales como estrategias que propone Saza et al. (2017), las mismas que se consideran pertinentes para este apartado.

Webquest. Esta estrategia didáctica, considerada desde sus inicios como una estrategia de enseñanza, permite la construcción de una actividad con orientaciones hacia la investigación. No obstante, puede ser utilizada como estrategia de aprendizaje por parte del estudiante, puesto que permite desarrollar proyectos mediante varias actividades y recursos online, guiados por instrucciones para la solución de problemáticas

Foros. Constituye una herramienta de comunicación con la cual se puede desarrollar estrategias de reflexión y retroalimentación, durante el aprendizaje autónomo. Con este recurso, se generan procesos asincrónicos para compartir ideas, construir conocimientos, establecer consensos, publicar actividades o tareas y expresar comentarios de manera multidireccional.

Doodle. Es un recurso que permite aplicar una estrategia de planeación y organización, lo cual promueve la creación de hábitos de autorregulación, que se evidencia en la organización, la planificación, y el seguimiento de las actividades. Entonces, con esta estrategia podemos planear en base a horarios y recordatorios para las actividades planteadas o generar encuestas.

PiktoChart. Dentro de las estrategias que permiten la elaboración, sobresalen aquellos recursos que permiten relacionar los conocimientos que ya posee el estudiante con los que brinda la herramienta. En relación a ello, se propone este recurso que permite hacer infografías sin necesidad de un gran dominio tecnológico. El desarrollo de esta estrategia, permite la síntesis, selección, parafraseo y organización, al momento de realizar el gráfico en la computadora.

Documentos en Drive. Es una herramienta colaborativa que responde a la teoría del constructivismo social, ya que implica el trabajo grupal para alcanzar una meta planteada. Con el uso de este recurso como estrategia se fomenta las responsabilidades individuales y habilidades argumentativas para la construcción de conocimiento. Drive permite acceder a varias aplicaciones que, según las necesidades del usuario, están a disponibilidad para el trabajo sincrónico y asincrónico.

2.5 Modalidad multigrado

Para culminar la parte teórica, es relevante comprender el contexto multigrado, cuyas particularidades constituyen un desafío para el desarrollo del proceso educativo. A pesar de esto, sus potencialidades en diversos aspectos son interesantes desde el punto de vista socio constructivista.

2.5.1 Conceptualización

Este tipo de instituciones, cuyas características indican que pueden ser unidocentes, bidocentes o pluridocentes, son centros donde existen uno, dos o más profesores, pero no para atender de forma permanente a cada año de básica y, además, la mayoría se encuentran en zonas rurales (Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC], 2021). En lo

pedagógico, los procesos de enseñanza aprendizaje varían con trabajo autónomo y guiado, ya que el número de docentes no permite la atención permanente a todos los años.

En palabras de Boix (2011), la escuela multigrado se concibe como un centro donde un maestro debe atender las demandas curriculares en un mismo espacio a grupos de diferentes edades. Por tal motivo, la complejidad pedagógica que se evidencia, da paso a que la autonomía del aprendizaje se convierta en un componente no exclusivo, pero sí de relevancia. Esto, porque el alumno es responsable de su propio aprendizaje y el maestro planifica un trabajo con mayor grado de autonomía para los grados superiores, enfocando su intervención a los grupos que más lo requieran.

2.5.2 Características de la modalidad multigrado

El contexto multigrado es diferente y particular en términos de diversidad, porque permite la interacción de estudiantes de diferentes edades, estilos, condiciones, nivel de conocimientos en un mismo salón de clase; su ubicación generalmente es en zonas rurales muy alejados y de difícil acceso, lo que genera condiciones precarias de servicios, recursos e infraestructura; es particular también porque sus docentes no tienen una formación específica para laborar esta modalidad, lo que deriva en proceso de aprendizaje memorísticos y reiterativos; estas instituciones se ven afectadas también en el desarrollo curricular, porque los tiempos se ven disminuidos (Hidalgo, 2012).

En contraste a lo anterior, Bustos (2006) destaca algunas ventajas que esta modalidad brinda desde la perspectiva instructivo – formativa. Sostiene que, al existir una mayor interrelación entre los miembros de la comunidad educativa, la motivación del docente aumenta. Al ser un contexto rural, existe mayor contacto con la naturaleza, lo que puede ser usado como recurso para el aprendizaje. Otra de las oportunidades, es la posibilidad de educación personalizada, puesto que existe una cantidad pequeña de niños, lo que permite un mayor conocimiento de las capacidades tanto emocionales, académicas y sociales de los niños por parte del docente. Por último, se apunta que los estudiantes de estas escuelas, tiene un gran sentido de responsabilidad, de autogobierno y autoaprendizaje, esto debido a las jornadas de trabajo autónomo.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma de investigación

El desarrollo de esta investigación, se enmarca en un paradigma socio crítico, que según Maldonado (2018, citado por Loza et al., 2020) es un modelo que toma en consideración la estrecha relación entre lo teórico y lo práctico; donde el investigador, pasa de la observación a la intervención para transformar la realidad estudiada. Es así que, mediante la crítica social, se asimila que la construcción de los conocimientos surge de las necesidades de la colectividad, lo que da lugar a la búsqueda de generación de cambios de un contexto social determinado.

3.2 Enfoque de investigación

En congruencia con el paradigma, el enfoque que se adapta a este estudio es el cualitativo, debido a que se analiza empíricamente el desarrollo de las habilidades del aprendizaje autónomo y los recursos educativos digitales desarrolladas en función del fomento de este tipo de aprendizaje en un contexto específico. De este modo, se mantiene una visión holística de la realidad educativa, asimilándola como un conjunto influido por diversas condiciones; además, se busca brindar respuestas ante situaciones del constante vivir con el afán de transformar la realidad (Ricoy, 2006).

3.3 Tipo de investigación

La tipología de investigación para esta tesis, corresponde a la investigación de campo, que en palabras de Jiménez (2014) “son todas aquellas que se orientan a recolectar informaciones relacionadas con el estado real de las personas, objetos situaciones o fenómenos, en un lugar determinado, tal cual como se presentaron en el momento de su recolección” (p. 1). En este caso en particular, la información se recopila mediante entrevistas y observaciones que muestran los aspectos tal y como lo son en realidad.

3.4 Diseño de investigación

El diseño seleccionado para este trabajo es la teoría fundamentada, la misma que consiste en establecer una teoría basado en lo empírico, a través de un conjunto de procedimientos determinados (Penalva, 2015). Se trata entonces, de un proceso analítico que

en primera instancia se genera de la recolección de datos, que posteriormente son analizados de forma inductiva para concluir una teoría o conjunto de hipótesis conceptuales.

En adición, conviene mencionar, que el método de investigación utilizado fue el estudio de caso, ya que constituye un proceso valioso, por el contexto de la población, para la medición de la conducta de las personas que son parte del fenómeno estudiando (Yin, 1989, citado por Martínez, 2006).

3.5 Población muestra o informantes claves

En este estudio, se considera la totalidad de los miembros, es decir los 8 estudiantes entre hombres y mujeres de diferentes niveles y grados, que asisten a la institución educativa multigrado María Eufemia Guananga Mangui, de la parroquia Molleturo del cantón Cuenca en la provincia del Azuay.

3. 6 Criterios de inclusión y exclusión de las unidades información.

En este espacio, es conveniente indicar que, para la inclusión de unidades de información, se trabajó con todas las unidades de información declaradas como población, mediante un consentimiento legal voluntario que los hace parte de la investigación. Para la evaluación de la propuesta, se estableció un grupo de expertos bajo los criterios de dominio temático del aprendizaje autónomo en el contexto multigrado y el dominio de los recursos educativos digitales.

3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Las técnicas utilizadas para esta investigación son la observación participante, que de acuerdo a Álvarez-Gayou (2003) se refiere a que el investigador realiza periodos de observación y a la vez se involucra en las actividades efectuadas en el contexto de observación, esto se explica porque el docente es el investigador. Así también se utiliza la entrevista, como técnica que permite “hacerse preguntas sobre experiencias, opiniones, valores y creencias, emociones, sentimientos, hechos, historias de vida, percepciones, atribuciones, etcétera” (Hernández-Sampieri y Mendoza, p. 453, 2018).

Por su parte los instrumentos utilizados son el guión de entrevistas y el guión de observación dentro de la categoría del aprendizaje autónomo y lista de cotejo que corresponden a la categoría de recursos educativos digitales.

Además, resulta pertinente señalar, que para los procesos de codificación de los resultados se utilizó el software denominado Atlas.ti, el mismo que mediante su interfaz permite asignar códigos, generar redes semánticas, establecer interrelaciones y más opciones inherentes al proceso cualitativo.

3.8 Categorización

En la siguiente tabla, se presentan las categorías, subcategorías e indicadores que fueron consideradas para la recolección de investigación.

Tabla 1
Matriz de categorización

MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN					
CATEGORÍA: Desarrollo del aprendizaje autónomo					
Definición	Subcategoría	Indicadores	Técnicas	Instrumento	Unidades de información
Cárcel (2016), menciona que es un proceso donde intervienen la autorregulación y la toma de decisiones de los procesos cognitivos y socio afectivos; es decir, la auto reflexión y la auto motivación.	Autogestión del aprendizaje	-Establecimiento de metas. -Planificación y organización. -Gestión de los tiempos establecidos.	1. Observación participante 2. Entrevista	-Guía de observación	-Estudiantes. -Docente. -Padres de familia.
	Auto regulación del aprendizaje	-Automonitoreo de sus aprendizajes. -Reflexión del aprendizaje. -Aplicación de aprendizajes.		-Guía de entrevista a padres de familia.	
	Persistencia y resiliencia	-Persistencia en el aprendizaje. -Búsqueda de apoyo. -Capacidad de aprendizaje continuo.		-Guía de entrevista a estudiantes	

CATEGORÍA: Recursos educativos digitales					
Definición	Subcategoría	Indicadores	Técnicas	Instrumentos	Unidades de información
Álvarez (2021) define los recursos y materiales educativos digitales como los recursos compuestos por medios digitales y creados para facilitar actividades de aprendizaje, además que deben responder a tres condiciones: educativos, digitales y abiertos.	Diseño	-Equilibrio en la composición -Organización -Simplicidad visual	Taller de expertos	rúbrica	Grupo de expertos
	Contenido	-Contenido pertinente - Retroalimentación de contenidos -Diversidad de contenido			
	Interactividad	-Número de elementos adecuado -Recursos de audio pertinente -Opciones de navegabilidad			

Nota: Subcategorías e indicadores

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Análisis e interpretación de la información

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos en la recopilación de datos mediante la técnica de entrevista y observación, apoyados en instrumentos como la guía de observación dirigida a estudiantes y guía de entrevista orientada tanto para estudiantes como representantes. Posterior a ello, tal y como lo manifiesta Penalva et. al (2015), respecto al tratamiento de datos cualitativos, se realiza un proceso analítico, donde se procede a la codificación de los datos y un proceso teórico en el cual se desarrolla la interpretación de los mismos.

4.1.1 Codificación abierta o de primer nivel.

El primer nivel de codificación corresponde al abierto, que en palabras de Bonilla-García y López Suárez (2016), es el momento donde se determinan códigos para organizar los datos recabados, esto en base a criterios pre establecidos que se agrupan por categorías. En la siguiente tabla se presenta la codificación realizada en base a las categorías y subcategorías determinadas previamente.

Tabla 2

Codificación abierta o de primer nivel

Codificación de primer nivel o abierta									
Categoría	Aprendizaje autónomo								
Código	AA								
Subcategoría	Autogestión del aprendizaje			Autorregulación del aprendizaje			Persistencia y resiliencia		
Códigos	AGA			ARA			PYR		
Dimensiones	Establecimiento de metas	Planificación y organización	Gestión del tiempo	Automonitoreo de sus aprendizajes	Reflexión del aprendizaje	Aplicación de aprendizajes	Persistencia en el aprendizaje	Búsqueda de apoyo	Capacidad de aprendizaje continuo
Códigos	EM	PO	GT	MA	RA	AP	PA	BA	CA

Nota: Se codifica con texto y color

4.1.1.1 Densificación del instrumento guión de entrevista a padres de familia

El instrumento aplicado al grupo de padres de familia permite evidenciar como ellos describen el establecimiento de metas (EM), la planificación y organización (PO) y la gestión del tiempo (GT) en el accionar los estudiantes durante su tutela. Estos tres indicadores, corresponden a una subcategoría denominada de autogestión de aprendizaje (AGA), que a su vez pertenece a una categoría general que es el aprendizaje autónomo (AA).

La dimensión del establecimiento de metas (EM), evidencia la necesidad de la intervención de un adulto para determinar objetivos a alcanzar para los niños de edades y grados inferiores. Por otro lado, se tiene que los niños de mayor edad aspiran alcanzar logros de acuerdo a sus preferencias y capacidades, apoyados en la constante socialización con sus acompañantes.

En la segunda dimensión que refiere a la planificación y organización (PO), se muestra como los estudiantes realizan procedimientos para organizar sus espacios físicos para sus actividades de aprendizaje en sus hogares. Asimismo, los estudiantes dan prioridad a las actividades que consideran fáciles para iniciar su proceso de aprendizaje, dejando relegadas o inconclusas las de mayor dificultad, las mismas que para ser cumplidas requieren apoyo.

Otra dimensión analizada desde la perspectiva de los padres, es la gestión del tiempo (GT), en la que se menciona que los protagonistas del aprendizaje no controlan personalmente periodos de trabajo que los ayude a aprender. Más bien, cumplen actividades de acuerdo a los planes establecidos previamente. También se evidencia, el abandono de actividades ya sea por su extensión o porque las consideran que no están en capacidad de resolverlas, aspecto que se agrava por la ausencia de un adulto para la verificación de tiempos y procedimientos.

La siguiente subcategoría corresponde a la autorregulación del aprendizaje (ARA), en la que se presenta como resultado que los niños recurren constantemente a la supervisión y aprobación de un adulto, por lo que no realizan el automonitoreo de sus aprendizajes (AP).

En cambio, para la reflexión del aprendizaje (RA) según indican los padres de familia, los estudiantes se muestran pensativos y sociables puesto que manifiestan sus aciertos y errores, comentan sus aprendizajes y sus dificultades. En consecuencia, los representantes conocen del proceso que desarrollan los niños para aprender, en base a las emociones que estos presentan.

Por su parte, otro indicador de esta subcategoría es la aplicación del aprendizaje (AP), que se ve reflejada en las distintas situaciones cotidianas de la zona como la agricultura, la ganadería y las actividades de campo. En efecto, los niños aplican lo aprendido mediante actividades de su diario vivir con sus familiares, compartiendo y transmitiendo sus aprendizajes. Se manifiesta también que la aplicación de los aprendizajes se da en el uso de dispositivos tecnológicos, que para los niños no resultan tan complicado como para los adultos.

La subcategoría que corresponde a la persistencia y resiliencia (PYR) denota que la búsqueda de apoyo (BA) de los estudiantes es recurrente, ya sea en sus familiares o en los dispositivos de conexión a internet, aspecto que no puede ser vigilado a cabalidad debido al desconocimiento de los padres de familia. De la misma manera, la persistencia en el aprendizaje (PA) depende en gran medida de un adulto, ya que los niños al no poder cumplir con sus aprendizajes de manera individual los abandonan con rapidez.

Para concluir, se expone que los niños tienen oportunidad de aprender de forma constante mediante circunstancias lúdicas, laborales o sociales, lo que fortalece su capacidad de aprendizaje continuo (CA). Se refleja también que las preferencias demostradas por los estudiantes son un anclaje para seguir aprendiendo ya sea con manipulación física de recursos o interacción constante con dispositivos tecnológicos. Estas aseveraciones se basan en las experiencias que los estudiantes tienen día con día en los diferentes espacios tanto escolares como familiares.

4.1.1.2 Densificación del instrumento guión de entrevista a estudiantes

En la aplicación del instrumento con el grupo estudiantil se obtuvo como que resultados de la subcategoría de autogestión del aprendizaje (AGA), los estudiantes

establecen metas (EM) o logros alcanzables y específicos de acuerdo a sus intereses y preferencias. Así también, la planificación y organización (PO) responde mayormente a la priorización de actividades sencillas y relegación de las de mayor complejidad, siendo específico de algunos estudiantes el seguimiento de los planteamientos e indicaciones del profesor. Otro aspecto es la gestión del tiempo (GT), en la cual se obtiene los estudiantes trabajan sus actividades de aprendizaje de acuerdo a los tiempos que el docente determina, aunque muchas veces se requiere más tiempo para para concluir las.

En cuanto a la subcategoría de autorregulación del aprendizaje (ARA), se abordan también tres dimensiones: el automonitoreo del aprendizaje (AM), la reflexión del aprendizaje (RA) y la aplicación del aprendizaje (AP). Los datos revelan que los estudiantes intentan realizar procesos de autoevaluación basados en preguntas de sus avances o recurren al docente para pedir revisión, lo cual les permite controlar sus logros o equivocaciones. En cambio, para realizar la reflexión sobre su propio aprendizaje, los estudiantes manifiestan que piensan en sus limitaciones y a la vez en la utilidad e importancia de los conocimientos. De este modo, los niños proyectan el uso de lo que aprenden para sus actividades tanto en la escuela como en el hogar, por ejemplo, para ayudar a sus padres, para comprender futuras clases, para cumplir las tareas, para usar un dispositivo celular, entre otros.

Finalmente, la persistencia y resiliencia (PYR) que igualmente engloba tres dimensiones, permite analizar como los estudiantes desempeñan sus actividades de aprendizaje autónomo mediante diferentes mecanismos. Se manifiesta que la persistencia en el aprendizaje (PA) se basa en la repetición hasta lograr superar las dificultades encontradas, o por el contrario, no se efectúa por el abandono de las mismas o por falta de entendimiento. A partir de ello, los escolares mencionan que buscan apoyo (BA) directamente en el tutor o en su defecto en los computadores y en pocas ocasiones en los libros que la institución dispone en la biblioteca escolar. Por su parte, la capacidad de aprendizaje continuo (CA) se evidencia cuando los niños mencionan que realizan lecturas, trabajos grupales o actividades indistintas en sus tiempos libres, pero con aspectos que son de su interés.

4.1.1.3 Densificación del instrumento guía de observación

La observación realizada durante varias jornadas de clase a todo el grupo de estudiantes de la institución, describe situaciones de aprendizaje producto de la relación docente, alumno y contexto. Además, revela información importante para la presente investigación, que a continuación se comparten, clasificadas dentro de su respectiva dimensión y subcategoría.

La subcategoría de autogestión del aprendizaje (AGA) involucra el establecimiento de metas (EM), aspecto que los niños lo asimilan como un asunto que el docente debe indicar o que ya está determinado en el currículo. Otros niños en cambio, muestran actitudes y expresiones que dan a entender una mezcla de confianza y dudas respecto a sus habilidades al mencionar ideas como “esto sí puedo”, “eso es fácil”. En tal virtud, sus pensamientos y emociones reflejan un interés y seguridad de lo que esperan lograr después de realizar la actividad.

En cuanto a la forma de planificar y organizar (PO), los niños se muestran proactivos para organizar sus espacios de aprendizaje y los recursos que consideran van a utilizar, siendo los más grandes que solicitan autorización para el uso de libros de la biblioteca o los computadores. Sin embargo, al inicio de las actividades los niños consultan reiteradamente cómo realizar las actividades, ante lo cual el docente establece procedimientos e indicaciones para cumplir con las actividades propuestas.

Por su parte, la gestión del tiempo (GT) refleja dos realidades en este contexto. La primera, los más pequeños del aula no consideran tiempos o periodos de trabajo por sí mismos, sino su desenvolvimiento está vinculado a la comprensión de las instrucciones dadas por el profesor. La segunda, sucede con los niños más grandes que pueden tener una mejor noción temporal, en ella se evidencia la negociación sobre los tiempos de trabajo basados en compromisos a cumplir por parte de los alumnos. A lo largo de la observación, se aprecia que algunos de los estudiantes desvían su atención en otras actividades y por lo tanto requieren más tiempo para poder concluir las.

La siguiente subcategoría es la autorregulación del aprendizaje (ARA), en la que se observa que durante los periodos de clases los niños recurren reiteradamente a estrategias como la revisión o aprobación por parte del docente o la priorización de actividades, lo que indica que su autocontrol del aprendizaje (AM) se basa en ello. No obstante, para la reflexión del aprendizaje (RA), los estudiantes desarrollan conversaciones grupales sobre dificultades superadas y la utilidad de los conocimientos, que también es ejemplificada de manera regular por el docente frente al interés o desinterés de los estudiantes de ciertas temáticas.

En relación a la aplicación de los aprendizajes (AP), resulta interesante como los estudiantes proyectan que todo lo aprendido será de utilidad dentro del contexto institucional. Se manifiesta que lo aplicarán de manera multidisciplinar y en base a los requerimientos de las futuras actividades. Es importante también, destacar la inmediatez del uso de los conocimientos adquiridos por los niños, ya sea en situaciones de aprendizaje o en actividades lúdicas durante los tiempos libres. De la misma forma, los estudiantes de mayor edad mencionan ya sus planes para implementar sus aprendizajes en ámbitos extraescolares.

La última subcategoría, la persistencia y resiliencia (PYR), distingue la necesidad de la intervención del docente para estimular la persistencia en el aprendizaje y la necesidad de motivación del estudiante para superar situaciones complejas. En tal sentido, el docente intenta motivar a los estudiantes previo y durante el aprendizaje, a lo que se añade también una recompensa al final del mismo. De igual manera, los estudiantes asumen las recomendaciones, indicaciones y palabras del profesor para reiterar sus intentos en el desarrollo de las actividades de aprendizaje que se están llevando a cabo.

Otra dimensión de esta subcategoría, es la búsqueda de apoyo (BA) que los aprendices realizan en clase, en ella se diagnostica que principalmente acuden a tres mecanismos: la ayuda directa del profesor, la ayuda de sus compañeros de grados superiores y la ayuda de dispositivos conectados a internet como celulares y computadoras. Estos aspectos permiten comprender como los estudiantes requieren apoyo para alcanzar los objetivos durante el trabajo de manera autónoma.

Para culminar, a lo largo de la observación se pudo evidenciar que los estudiantes, una vez culminadas las actividades muestran interés por la lectura y los temas que en ellas encuentran, iniciando trabajos investigativos de los mismos. De la misma manera, se pone de manifiesto que las preferencias de los estudiantes tiene relación directa con la capacidad de aprendizaje continuo (CA), ya que, si es de interés para ellos lo hacen dinámicamente.

4.1.2 Codificación axial o de segundo nivel.

La codificación axial constituye un siguiente momento dentro del proceso de análisis, aquí según Bonilla-García y López-Suárez (2016), se procede a la búsqueda exhaustiva de relaciones entre categorías y subcategorías de manera respectiva. Esta codificación de segundo nivel constituye entonces la verificación de la existencia de conexiones entre códigos o la ausencia de los mismos. En consecuencia, se puede conocer a profundidad los hechos de este estudio que a continuación se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 3

Codificación de segundo nivel o axial

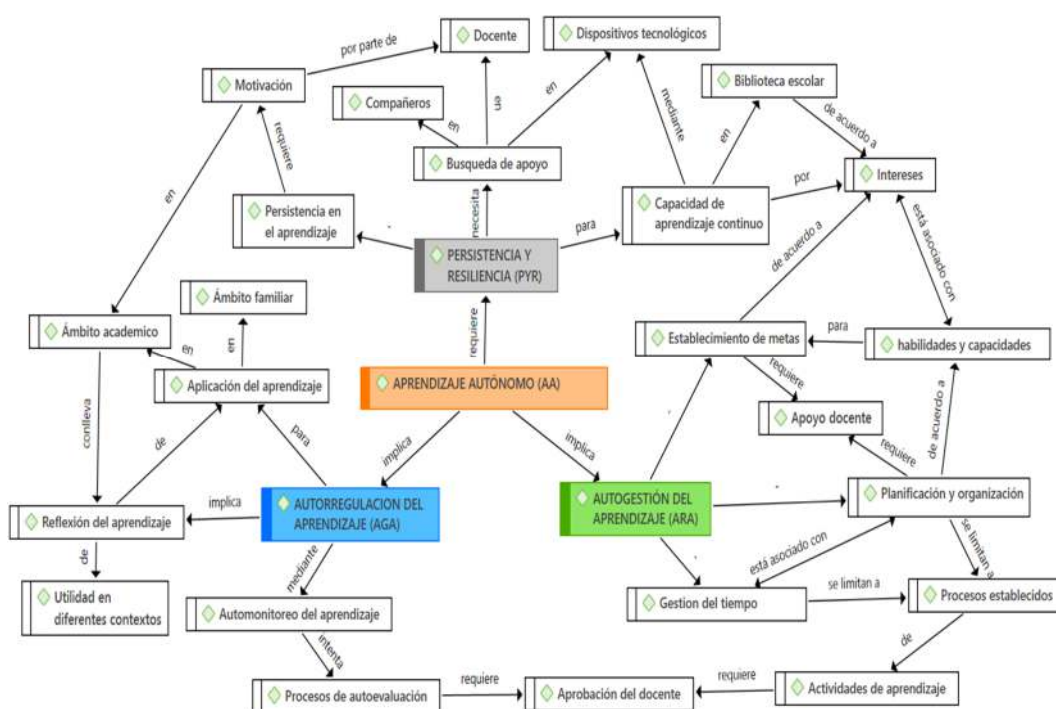
Codificación de segundo nivel o axial									
Categoría	Aprendizaje autónomo								
Código	AA								
Subcategoría	Autogestión del aprendizaje			Autorregulación del aprendizaje			Persistencia y resiliencia		
Códigos	AGA			ARA			PYR		
Recodificación	Se mantiene			Se mantiene			Se mantiene		
Dimensiones	Establecimiento de metas	Planificación y organización	Gestión del tiempo	Automonitoreo de sus aprendizajes.	Reflexión del aprendizaje.	Aplicación de aprendizajes.	Persistencia en el aprendizaje.	Búsqueda de apoyo	Capacidad de aprendizaje continuo
Códigos	EM	PO	GT	MA	RA	AP	PA	BA	CA
Recodificación	Se mantiene	Se combina		Se mantiene	Se mantiene	Se mantiene	Se mantiene	Se mantiene	Se mantiene
	EM	PG		MA	RA	AP	PA	BA	CA

Nota: Se combinan dos dimensiones

4.2 Red semántica

Posterior a los procesos de codificación, se presenta una red semántica que permite exponer de forma gráfica las relaciones entre conceptos desarrollados, aspecto que a decir de Penalva (2015), es clave para la presentación de interrelaciones de complejidad. Mediante este recurso se pretende sistematizar la información de manera general, obtenida con los distintos instrumentos aplicados a los protagonistas de esta investigación.

Figura 1



El diagrama planteado presenta una categoría general que es el aprendizaje autónomo (AA), de la cual se desglosan tres subcategorías, que luego del proceso de codificación, densificación y comparación se mantienen: autogestión del aprendizaje (AGA), autorregulación del aprendizaje (ARA) y la persistencia y resiliencias (PYR).

Así pues, la autogestión del aprendizaje (AGA), se desglosa en sus tres dimensiones, siendo el establecimiento de metas un aspecto planificado y organizado por parte de los estudiantes de acuerdo a sus intereses, habilidades y capacidades. No obstante, este plan responde al desarrollo de procesos establecidos para el cumplimiento de actividades que al final requieren aprobación del docente. De igual forma, la gestión de los periodos temporales

depende de lo planeado con anterioridad y cómo se predisponen los recursos, al mismo tiempo que es controlada ya sea por el docente o por un familiar.

La siguiente subcategoría, autorregulación del aprendizaje (ARA), indica que se sustenta en el control y reflexión de los aprendizajes que luego serán aplicados en diferentes situaciones cotidianas, tanto en la escuela como fuera de ella. En este punto, se plasma como mediante la autoevaluación, los escolares intentan auto monitorear el aprendizaje, aunque el proceso recae también en la aprobación del docente. Igualmente, se muestra el papel fundamental del docente para generar procesos de reflexión, aspecto que repercute en la motivación de los estudiantes en el ámbito académico.

En congruencia con lo anterior, la subcategoría de persistencia y resiliencia (PYR) detalla que la motivación por parte del docente es determinante para persistir en la construcción de aprendizajes de forma autónoma. En efecto, se plantea que el principal agente de apoyo en el aula durante periodos de trabajo autónomo es el docente, aunque cuando no está disponible se acude a los compañeros de mayor experiencia escolar o recursos en plataformas digitales. Este último mecanismo, permite además apoyar el desarrollo de la capacidad de aprendizaje continuo que los estudiantes realizan en este contexto, siempre condicionados por sus intereses.

4.3 Triangulación

La triangulación hace referencia al proceso de contrastación de la información recabada mediante el empleo instrumentos de recopilación de datos acerca de una temática específica. Ahora bien, este estudio se basa en la triangulación de datos que a decir de Aguilar y Barroso (2015), es un proceso que contrasta información obtenida con diferentes estrategias y diversas fuentes. En la línea del mismo autor, se tiene que la triangulación de datos puede darse de acuerdo a criterios de tiempo, espacio o persona. En el caso de esta investigación se basa en el último criterio y se considera la información recogida de tres instrumentos.

Tabla 4
Triangulación metodológica

Triangulación metodológica			
Categoría	AA – Aprendizaje autónomo		
Subcategoría	AGA – Autogestión del aprendizaje		
Dimensiones	EM – Establecimiento de metas		
	PG – Planificación y Organización y Gestión del tiempo		
Instrumento 1. Guía de preguntas - Padres de Familia	Instrumento 2. Guía de preguntas - Estudiantes	Instrumento 3. Guía de observación - Estudiantes	Interpretación
Necesitan de la intervención de un adulto para determinar logros a alcanzar. Los niños de mayor edad aspiran alcanzar logros de acuerdo a sus preferencias y capacidades	Establecen metas o logros alcanzables y específicos de acuerdo a sus intereses y preferencias, para ello analizan si está dentro de sus capacidades.	Muestran actitudes y expresiones de confianza y dudas respecto a sus habilidades al mencionar ideas como “esto sí puedo”, “eso yo no sé”. Proyectan sus logros en función de sus preferencias académicas.	Los niños establecen metas basados en la percepción de sus propias capacidades y conocimientos, lo que influye en su motivación y compromiso para proyectar logros alcanzables y específicos. La significativa conexión entre intereses y aprendizaje aumenta la atención y el esfuerzo para la comprensión, el dominio y el alcance de objetivos
Organizan sus espacios físicos para sus actividades de aprendizaje en sus hogares. Asimismo, dan prioridad a las actividades que consideran fáciles para iniciar su proceso de aprendizaje, dejando relegadas o inconclusas las de mayor dificultad, esto para ganar tiempo, aunque incluso para ser cumplidas requieren apoyo.	La planificación y organización responde mayormente a los planteamientos e indicaciones del profesor, siendo específico de algunos estudiantes priorizar actividades sencillas y relegar las de mayor complejidad Trabajan de forma autónoma	Los niños planifican como van desarrollar las actividades de aprendizaje planteadas o indicados por el docente. Muestran proactividad al dialogar entre compañeros sobre cómo abordar la tarea y los tiempos necesarios para culminar. Los niños de mayor edad piden autorización al docente para utilizar diversos recursos para poder cumplir de	La organización previa de recursos y otros aspectos para realizar procesos de aprendizaje es ejecutada de forma responsable y autónoma por parte de los niños, independientemente del lugar de estudio. Por su parte, la planificación responde a criterios de dificultad de los procedimientos por parte de los niños, los mismos que dependen de las indicaciones del docente, lo que sugiere que se elaboren

Los periodos de trabajo se ejecutan durante proceso de aprendizaje Abandonan sus actividades de aprendizaje por la falta de capacidades, comprensión o porque son muy extensas. Los niños no cumplen sus actividades si no hay un adulto para la verificación de tiempos y procedimientos.	según los tiempos que el docente determina en el aula que muchas veces son prolongados, por desempeño de otras actividades tanto del docente como del estudiante.	mejor manera la actividad En la planificación no consideran tiempos o periodos de trabajo por sí mismos, sino se limitan a las instrucciones dadas por el profesor. Los niños más grandes que pueden tener una mejor noción temporal, puesto que se evidencia la negociación sobre los tiempos de trabajo.	procedimientos claros y comprensibles como guía estudiantil. La gestión del tiempo de los niños está condicionada y relacionada a la planificación previa que realiza o dictamina el docente.
Subcategoría	ARA – Autorregulación del aprendizaje		
Dimensiones	MA – Automonitoreo del aprendizaje		
	RA – Reflexión del aprendizaje		
	AP – Aplicación de aprendizaje		
Instrumento 1. Guía de preguntas- Padres de Familia	Instrumento 2. Guía de preguntas - Estudiantes	Instrumento 3. Guía de observación - Estudiantes	Interpretación
Los niños recurren constantemente a la aprobación y control de un adulto por lo que no realizan la automonitoreo de sus aprendizajes	Los intentos de los estudiantes por realizar procesos de autoevaluación y heteroevaluación se basan en preguntas sobre el avance o retardo a sí mismo y al docente, lo cual les permite controlar sus logros o equivocaciones	Los niños recurren reiteradamente a estrategias como la revisión o aprobación por parte del docente (heteroevaluación) o la priorización de actividades.	Los estudiantes dependen mucho de la orientación y retroalimentación por parte del docente u otro adulto, depende el contexto, por lo que no han desarrollado una habilidad autoevaluativa. En este sentido, resulta necesario el fomento de la autonomía y la toma de decisiones que les permitan generar iniciativas propias

Los estudiantes se muestran pensativos y sociables al manifestar sus aciertos y errores, comentando sus aprendizajes y dificultades. Comparten el proceso que desarrollan para aprender, mediante emociones y expresiones.	La reflexión sobre su propio aprendizaje se evidencia cuando piensan en sus limitaciones para aprender de forma autónomas y a la vez en la utilidad e importancia de los conocimientos.	Los niños desarrollan conversaciones en grupo sobre dificultades superadas y la utilidad de los conocimientos. El docente ejemplifica de manera regular la aplicación de conocimientos frente al interés o desinterés de los estudiantes de ciertas temáticas.	El proceso de reflexión por parte de los estudiantes implica expresiones y emociones relacionadas al manifiesto de sus aciertos o equivocaciones. La reflexión surge también en torno a la utilidad de los conocimientos adquiridos, hecho que se da mediante socialización entre pares, promoviendo las habilidades comunicativas, la autonomía y el pensamiento crítico.
La aplicación del aprendizaje va dirigida en ámbitos como la agricultura, la ganadería y las actividades de campo. Los niños aplican lo aprendido mediante actividades de su diario vivir con sus familiares, La aplicación de los aprendizajes se da en el uso de dispositivos tecnológicos,	Los estudiantes proyectan el uso de lo que aprenden para sus actividades tanto en la escuela como en el hogar. Las aplicaciones de lo aprendido se dan en la ayuda a sus padres, en la comprensión de futuras clases, en el cumplimiento de tareas, en el uso de un dispositivo celular, entre otros.	Todo lo aprendido será de utilidad dentro del contexto institucional. La aplicación es multidisciplinar y en base a los requerimientos de las futuras actividades. El uso de los conocimientos adquiridos por los niños es inmediato, ya sea en situaciones de aprendizaje o en actividades lúdicas durante los tiempos libres. Los estudiantes de mayor edad implementan sus aprendizajes en ámbitos extraescolares.	La aplicación de aprendizajes demostrada por los estudiantes enfatiza la importancia de los conocimientos teóricos y sobre todo prácticos en la educación rural, que los permita conectarse con la vida diaria y sus intereses. Mediante la reflexión estudiantil los aprendizajes se vuelven transferibles a diferentes asignaturas y situaciones lo que refleja su aplicabilidad en diferentes contextos. Los aprendizajes que el estudiante alcanza son de utilidad inmediata en su contexto, puesto que los ayuda a desenvolverse en la socialización con sus amigos, en la vida del campo y en el uso de las tecnologías.
Subcategoría	PYR – Persistencia y Resiliencia		
Dimensiones	PA – Persistencia en el aprendizaje		
	BA – Búsqueda de apoyo		
	CA – Capacidad de aprendizaje continuo		
Instrumento 1.	Instrumento 2.	Instrumento 3.	Interpretación

Guía de preguntas - Padres de Familia	Guía de preguntas - Estudiantes	Guía de observación - Estudiantes	
La persistencia en el aprendizaje depende en gran medida de un adulto, en sus indicaciones, en sus palabras de motivación, en sus recompensas y acompañamiento, ya que ellos son los que apoyan y vigilan que el niño efectúe actividades de aprendizaje.	La persistencia en el aprendizaje se basa en la repetición hasta lograr superar las dificultades encontradas, o, por el contrario, el abandono de las mismas por falta de entendimiento.	La persistencia de los niños para aprender proviene de las palabras de motivación previo y durante el aprendizaje, además de una recompensa al final del mismo. Los estudiantes asumen las recomendaciones, indicaciones y palabras del profesor para reiterar sus intentos en el desarrollo de las actividades	La persistencia para el aprendizaje de los estudiantes está relacionada con la motivación ya sea intrínseca o extrínseca y cómo esta surge ante los obstáculos para no abandonar las actividades que desempeñan. Se refleja la importancia de la motivación y la retroalimentación positiva del docente hacia el estudiante, valorando su esfuerzo, las posibilidades y el compromiso para orientar al logro de metas satisfactoriamente.
Buscan apoyo de manera recurrente, ya sea en sus familiares o personas adultas y en los dispositivos de conexión a internet que generalmente es el celular	La búsqueda de apoyo es directamente con el docente y compañeros mayores o en su defecto en los computadores que están conectados a internet que posee la institución.	Los estudiantes buscan ayuda directa del profesor, la ayuda de sus compañeros de grados superiores y la ayuda de dispositivos conectados a internet como celulares y computadoras	La búsqueda de apoyo por parte de los estudiantes indica un verdadero compromiso por aprender: en el docente buscan la aclaración y comprensión de conceptos; se apoyan en sus compañeros por la buena relación existente entre ellos, lo que permite un aprendizaje entre pares; y finalmente, buscan apoyo en el internet a sabiendas de la infinidad de opciones que ahí encuentran. Esto indica que el aprendizaje entre pares, la resolución de problemas y el uso de la tecnología es imprescindible en este contexto.
Los niños tienen oportunidad aprender de forma constante	La capacidad de aprendizaje continuo se evidencia	Los estudiantes muestran interés por la lectura y los temas que en ellas	La capacidad de aprendizaje continuo se da por la curiosidad que tienen los niños frente a temas de su

mediante circunstancias lúdicas o sociales. También toman en cuenta sus intereses al momento de aprender, puesto que si es un tema de interés personal lo profundizan más. Los niños aprenden día a día en los diferentes espacios tanto escolares como familiares.	cuando los estudiantes realizan lecturas, trabajos grupales o actividades indistintas en sus tiempos libres. Las tecnologías son importantes para los niños por que permiten seguir aprendiendo lo que les gusta y lo que necesitan.	encuentran, iniciando trabajos investigativos de los mismos. Las preferencias de los estudiantes se relacionan con su desempeño, mientras más les gusta sus deseos de aprender. Los estudiantes utilizan mucho la conectividad para seguir aprendiendo por su propia cuenta.	interés ya sea en la escuela o en su entorno familiar. Así, las preferencias demostradas por los estudiantes son un anclaje para seguir aprendiendo, ya sea con recursos físicos o herramientas tecnológicas disponibles, aspectos que basados en la motivación intrínseca pueden conducir a un mayor éxito académico basado en un aprendizaje profundo y significativo.
---	--	--	--

Nota: Se detallan los resultados obtenidos

4.4 Interpretación de resultados

Los resultados de la triangulación de los instrumentos aplicados permiten contrastar la información, analizando similitudes y diferencias, a partir de lo cual se establece la interpretación. Cabe mencionar que para esta investigación se utilizaron la guía de observación, la guía de preguntas para padres de familia y la guía de preguntas para estudiantes, los mismo que permitieron llegar a lo que seguidamente se detalla.

Con base a la subcategoría de la autogestión del aprendizaje (AGA), se tiene que en el establecimiento de metas (EM) por parte de los niños inicia desde la percepción de sus propias capacidades y conocimientos, lo que influye positivamente en su compromiso y motivación para plantear logros alcanzables y específicos. La conexión entre intereses y aprendizaje también puede aumentar la motivación intrínseca, la atención y el esfuerzo para comprender, dominar y alcanzar los objetivos planteados en base a sus intereses.

La planificación, organización y gestión del tiempo (PG) durante el aprendizaje, muestra el grado de responsabilidad y autonomía de los escolares para la organización de recursos y otros aspectos previo a aprender, independientemente del lugar de estudio.

Derivado de aquello, surge la planificación que se realiza en base a criterios de dificultad por parte de los niños, que dependen de las indicaciones del docente, quienes deben elaborar actividades con procedimientos claros y comprensibles. Se deduce entonces, que la gestión del tiempo de los niños está condicionada y relacionada a la planificación previa que intentan hacer ellos, aunque en su mayoría son dictaminadas por el docente.

Lo concerniente a la subcategoría de autorregulación del aprendizaje (ARA), indica que para el automonitoreo de los aprendizajes (AM) por parte de los estudiantes se depende en gran medida de la revisión y retroalimentación por parte del docente u otro adulto, depende el contexto, por lo que no han desarrollado una habilidad autoevaluativa. En este sentido, resulta necesario el fomento de la autonomía y la toma de decisiones para establecer el control de lo que va aprendiendo o y que le permitan generar iniciativas propias.

La reflexión de los aprendizajes (RA), es evidenciada por medio de expresiones y emociones relacionadas a la manifestación de los aciertos o equivocaciones durante los momentos de aprender. La reflexión surge también en torno a la utilidad de los conocimientos adquiridos, hecho que se da mediante socialización entre pares, lo que demuestra la presencia de habilidades comunicativas, la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes a medida que van aprendiendo.

La aplicación del aprendizaje (AP), según lo inferido, se da mediante la reflexión estudiantil que asimilan los aprendizajes y los vuelven transferibles a diferentes asignaturas y situaciones. Este acontecimiento refleja su aplicabilidad en diferentes contextos, por lo que se enfatiza la importancia de los conocimientos teóricos y sobre todo prácticos en la educación rural, que los permita conectarse con la vida cotidiana y sus intereses. Es necesario mencionar, además, que los conocimientos que el estudiante alcanza son de utilidad inmediata en su contexto, puesto que los ayuda a desenvolverse en la socialización con sus amigos, en la vida del campo y también en el uso de las tecnologías.

En relación a la subcategoría de persistencia y resiliencia (PYR), se infiere que la persistencia durante el aprendizaje está relacionada con la motivación que tiene el estudiante. Dicha motivación, ya sea intrínseca o extrínseca, surge ante los obstáculos o

dificultades para no abandonar las actividades que se desempeñan. Se refleja así, la importancia de la motivación y la retroalimentación positiva que ejerce el docente hacia el estudiante, valorando su esfuerzo, sus posibilidades y el compromiso para orientarlo al logro de sus objetivos de manera satisfactoria.

La búsqueda de apoyo (BA) indica un verdadero compromiso por aprender por parte de los estudiantes. A medida que afrontan dificultades recurren al docente para la aclaración y comprensión de conceptos, ya que aprovechan su conocimiento y experiencia. Se apoyan también en sus compañeros, lo que demuestra la buena relación existente entre ellos, generando un aprendizaje entre pares y un ambiente de trabajo colaborativo enriquecedor. Finalmente, buscan apoyo en el internet, a sabiendas de la infinidad de opciones que ahí encuentran, lo que da a entender la importancia del desarrollo de las habilidades para la resolución de problemas.

El análisis de la dimensión de capacidad de aprendizaje continuo (CA), indica que se da por la curiosidad que tienen los niños frente a temas de su interés ya sea en la escuela o en su entorno comunitario. Así, las preferencias demostradas por los estudiantes son un anclaje efectivo para seguir aprendiendo, ya sea con recursos físicos o herramientas tecnológicas disponibles, aspectos que basados en la motivación intrínseca pueden conducir a un mayor éxito académico basado en un aprendizaje profundo y significativo.

4.5 Discusión de resultados

Para realizar este proceso, se considera a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los cuales manifiestan que mediante la discusión se muestran los principales hallazgos de la investigación y su relación con el conocimiento previamente planteado para confirmar o contradecir la teoría encontrada. De este modo, lo que continua es una comparación teórica entre las deducciones a las que se llegó en este estudio y lo establecido por otros autores en relación al aprendizaje autónomo de los escolares.

El diagnóstico de la autogestión del aprendizaje indica dos aspectos importantes de los estudiantes: el primero, establecen metas con base en el conocimiento de sus capacidades e intereses, lo que genera mayor compromiso y motivación por sus aprendizajes. Al respecto,

Valenzuela (2021), señala que el aprendizaje independiente supone, entre otras, la capacidad de los estudiantes para elaborar metas propias de acuerdo a lo que desean aprender. Al contrastar los resultados, se considera que, aunque este último estudio no es realizado en un contexto multigrado, coincide que en el establecimiento de metas los estudiantes involucran sus intereses. Asimismo, Núñez et. al (2021), concluyen cuatro etapas para alcanzar la autogestión, siendo la primera la que confirma que el punto de partida para la autogestión estudiantil es la previsión o el establecimiento de metas. Sin embargo, las etapas siguientes no son comparables puesto que en este trabajo son analizadas como dimensiones de otras subcategorías.

El segundo resultado, indica que los estudiantes no tienen capacidad de planificar y gestionar el tiempo por sí solos, pues dependen en gran medida de la guía del docente, lo que constituye la necesidad de su intervención, frente a la planificación y manejo de tiempos para las actividades de aprendizaje. Con base en lo mencionado, Tello (2023) afirma que la gestión del aprendizaje, considerado para un ambiente multigrado, requiere ser específico y adaptado a esta realidad. En tal virtud, plantea la incorporación de estrategias didácticas innovadoras, que permitan la optimización del tiempo, de los recursos y las actividades desarrolladas en este contexto. Se entiende entonces, que la autogestión del aprendizaje de los estudiantes requiere de una buena gestión del aprendizaje por parte del docente en las instituciones bajo esta modalidad.

En relación a la autorregulación del aprendizaje, se destaca que a pesar de que los estudiantes no sean capaces de controlar su proceso de aprendizaje, si están en capacidad de reflexionar sobre ello, lo cual desarrolla su pensamiento crítico y le permite visualizar cómo aplicar los conocimientos tanto en lo académico como en lo cotidiano. Como se indicó, la dimensión del automonitoreo de los aprendizajes, revela que el control de aprendizajes por parte de los estudiantes está basado en la aprobación del docente u otro adulto, puesto que los niños no tienen capacidad de hacerlo por sí mismos o intentar una autoevaluación. En términos de Llanos y Tapia (2021), el resultado obtenido se denomina retroalimentación correctiva, pues el docente únicamente verifica la actividad realizada, dejando de lado la

parte cognitiva necesaria para un autocontrol. Se coincide entonces, el presente estudio con el de los autores citados, en que en la escuela multigrado el automonitoreo del aprendizaje o retroalimentación es escasa.

Otro hallazgo de esta investigación, indica que la reflexión demostrada por los estudiantes promueve su pensamiento crítico, lo cual lo muestran en el análisis de las actividades desarrolladas, de las equivocaciones, de la aplicación de estrategias, de las limitaciones y de la utilidad de los conocimientos para su aplicación. Marcos y Moreno (2020) por su parte, indican la ausencia del hábito de reflexión sobre el propio aprendizaje, así como también de las actividades autoevaluativas. La evidente discordancia, podría radicarse en el contexto donde se desenvuelve la investigación y sus participantes, puesto que la ruralidad y el ámbito multigrado derivan características diferentes a lo urbano.

La persistencia y resiliencia, como última subcategoría diagnosticada, indica que la persistencia en el aprendizaje se da por la motivación que brinda el docente hacia el estudiante para superar obstáculos de aprendizaje, mediante el desempeño del trabajo del estudiante. Esta hipótesis, guarda relación con lo que afirma Pucuna (2023) en una de sus conclusiones, en la que se indica como los estudiantes perciben de forma positiva la motivación que el docente les brinda en las diferentes actividades. Esto supone que cuando el docente motiva a sus estudiantes, ellos persisten para alcanzar sus aprendizajes y afrontan las dificultades que pueden surgir en el proceso.

Por su parte, la búsqueda de apoyo durante el aprendizaje autónomo se basa en consultar al docente, a los compañeros de mayor experiencia o en la computadora o celular, propiciando así la habilidad de resolución de problemas, el aprendizaje colaborativo entre pares y utilidad de los recursos tecnológicos. A raíz de estos hallazgos, se referencia a Pucuna (2023), quien argumenta que la metodología de trabajo colaborativo genera actitudes positivas en los alumnos de escuelas multigrado rurales, metodología que se detecta en la investigación. De la misma forma, Gonzales y Chirino (2019) coinciden, pues sostienen que el apoyo que obtienen mediante el uso de materiales didácticos digitales favorece su

capacidad para la resolución de problemas. Siendo así, se asume que la búsqueda de apoyo es un indicador que promueve la capacidad resolutoria de problemas en los estudiantes.

Para finalizar, en la dimensión de capacidad de aprendizaje continuo, se encontró que esta se da por el grado de motivación personal y la curiosidad e interés de los niños para aprender con recursos físicos o tecnológicos. Este hallazgo, coincide con Agudelo (2019), quien menciona que mediante la tecnología se eleva la motivación y despierta intereses para generar conocimientos. Siendo así, se establece la conexión entre motivación y la capacidad de aprendizaje continuo de los estudiantes con el uso de recursos digitales.

CAPITULO V: DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

5.1 Problemática

A lo largo del capítulo anterior, se detalla a profundidad categorías y subcategorías que se han considerado para evidenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes en un contexto específico de la modalidad multigrado. Posterior al análisis realizado, se encuentra que, las problemáticas surgidas en torno al tema, radican en planificación de los procesos de aprendizaje, el manejo y dominio individual de los tiempos de trabajo y el autocontrol de lo que aprenden, ya que no se evidencian procesos de autoevaluación.

En relación a lo anterior, existe la ausencia de acciones claras por parte del estudiante al momento de planificar el proceso a realizar y organizar los tiempos durante los periodos de trabajo autónomo. Esto se fundamenta, puesto que, en gran medida, dependen del direccionamiento del docente para estructurar como hacer sus actividades y la duración estimada de cada una de ellas. En este marco, se observa la dificultad para autodirigir el proceso educativo en planificar y organizar el tiempo, habilidades necesarias para su desempeño académico y personal.

Además, surge la falta de autocontrol durante el aprendizaje, lo que desemboca en la intervención reiterativa del docente para el monitoreo de las actividades, que básicamente consiste en revisar y aprobar las mismas. Esta falta de la autorregulación por parte de los estudiantes, afecta su trabajo y aprendizaje autónomo, puesto que no logran desarrollar la autonomía necesaria para autoevaluar sus procedimientos, habilidades y conocimientos, siendo dependientes de una validación externa. Además, con la ausencia del automonitoreo, los estudiantes pueden caer en la desconcentración e incumplimiento o también en la falsa asimilación de aprendizajes.

Finalmente, en el contexto estudiado, es recurrente la búsqueda de apoyo al docente y uso de las computadoras, en las cuales los estudiantes realizan búsquedas por iniciativa propia, utilizando los recursos que en reiteradas ocasiones no es adecuado en el nivel de conocimientos. Entonces, el acceso a estos recursos no garantiza que exista un apoyo pertinente cuando los estudiantes trabajan de forma autónoma y acuden a ellos para realizar

actividades investigativas, de consulta o de guía; lo que genera también una falta de profundidad de los conceptos estudiados o, por el contrario, la dificultad para asimilarlos dada su complejidad.

5.2 Justificación

La importancia de la presente propuesta, supone el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje considerando la atención a determinadas habilidades necesarias para el fomento del aprendizaje autónomo en los estudiantes, durante los periodos de trabajo independiente. A partir de ello, seguidamente se detallan los aportes teóricos, metodológicos y prácticos.

El aporte teórico de esta propuesta, está basado en la descripción y análisis de conceptos y postulaciones que justifican el desarrollo del aprendizaje autónomo en una institución multigrado rural, considerando las características y necesidades evidenciadas en este determinado contexto.

El aporte metodológico constituye la incorporación de recursos educativos digitales como medio para apoyar las necesidades descritas en la problemática. El desarrollo de actividades, propuestas a través de espacios virtuales, pretenden brindar autonomía al estudiante para su proceso de construcción de aprendizajes, mediante las estrategias gamificadas e interactivas adaptadas al nivel educativo.

El aporte práctico, radica en la respuesta pedagógica ante la necesidad educativa existente en el contexto institucional abordado. La aplicación de esta propuesta permite al estudiante trabajar de forma independiente con el apoyo de los recursos digitales, al mismo tiempo que el docente puede desempeñar trabajos dirigidos con otros estudiantes. Cabe agregar, que las actividades planteadas contemplan el fomento del aprendizaje autónomo.

5.3 Objetivo General de la propuesta.

Fomentar el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo en escolares bajo la modalidad de educación multigrado de la Escuela de Educación Básica María Eufemia Guananga mediante recursos educativos digitales.

5.4 Fundamentos teóricos

En el marco de esta fundamentación, el presente apartado está direccionado al planteamiento de conceptualizaciones que permitan el sustento teórico pertinente del desarrollo del aprendizaje autónomo como estrategia de aprendizaje en un contexto bajo la modalidad multigrado. En este ámbito, es necesario también incorporar los recursos digitales educativos para fomentar esta habilidad. En virtud de ello, en los siguientes párrafos se presentan constructos abordados por diferentes autores respecto al aprendizaje autónomo y los recursos educativos digitales.

El término aprendizaje autónomo, a juicio de Cárcel (2016), es un proceso donde intervienen la autorregulación y la toma de decisiones de los procesos cognitivos y socio afectivos; es decir, la auto reflexión y la auto motivación. En otras palabras, implica la toma de control de las actividades a ejecutarse durante el aprendizaje: la selección de estrategias o procedimientos, el momento apropiado para aplicar esas estrategias, la identificación de fortalezas y debilidades respecto al proceso realizado. Por su parte, Moreno y Martínez (2007) lo definen como la capacidad de aprender de forma independiente, a más de que lo asimilan como una competencia relevante frente a los constantes cambios sociales y tecnológicos.

Esta última definición, relaciona la capacidad de aprendizaje autónomo frente a la tecnología, sin embargo, para fundamentar esta propuesta, se pretende desarrollar esta capacidad en los escolares a través de los recursos digitales educativos. Sin lugar a dudas, la tecnología ha cambiado la manera del acceso al conocimiento para los niños, por ende, se considera necesario analizar que los recursos respondan a una estrategia pedagógica adecuada y con el sustento científico debido. Llegado a este punto, es preciso definir los recursos digitales didácticos o educativos que, según Cordero (2018) son un entorno informático que brinda el acceso a información educativa y a la vez pueden dar la posibilidad de ejecutar actividades de aprendizaje en base a la misma información.

En ampliación del concepto y respecto a las consideraciones necesarias para que estos recursos puedan ser utilizados en los procesos educativos, Álvarez (2021) define los

recursos y materiales educativos digitales como los recursos compuestos por medios digitales y creados para facilitar actividades de aprendizaje, además que deben responder a tres condiciones: educativos, digitales y abiertos. La primera indica que debe existir una intencionalidad educativa y promover el desarrollo de habilidades y competencias; la segunda implica que la información sea codificada con un lenguaje binario; y la tercera es que el recurso posea los permisos de autor de modo que pueda ser de acceso, uso y adaptación gratuitos.

La Universidad de Navarra (2020), realiza una clasificación sobre los tipos de recursos digitales aplicados a la educación. Se plantean cuatro tipos: el primero que hace referencia a las plataformas de gestión del aprendizaje como Moodle, Canvas, Classroom, entre otros; el segundo, los contenidos digitales como libros y revistas digitales, videos, podcasts, entre otros; el tercero, los sistemas de comunicación como correo, calendario, entre otros; y el cuarto, las herramientas para el desarrollo de actividades como los foros, los blogs, juegos, entre otros.

Ahora bien, para que los recursos educativos sean eficaces en el proceso de enseñanza aprendizaje, Marqués (2000) plantea que se debe considerar cuatro aspectos curriculares: los objetivos que se pretender lograr, los contenidos que se tratarán con el material, las características de los estudiantes que van a usar los recursos, las características del contexto en donde se aplicarán los recursos, y las estrategias didácticas que implementarán los recursos seleccionados.

5.5 Fundamentos pedagógicos

El constructivismo posiciona al sujeto como constructor de su propio aprendizaje, este proceso se da cuando un individuo otorga significados a la realidad y es el protagonista del descubrimiento de los mismos (Tirado y Peralta, 2021). De ahí que el aprendizaje autónomo, requiere que la persona construya sus conocimientos, con base a las percepciones de la realidad que experimenta durante su labor independiente, que puede en ocasiones estar relacionada con la tecnología.

El socio constructivismo por su parte, concibe que el aprendizaje se produce mediante la relación con otros, es decir mediante la interacción social. Castellano y Peralta (2021) argumentan que, “una de las tesis centrales del SC postula que la interacción con otros constituye la experiencia clave y determinante del desarrollo” (142). En este sentido, toma relevancia el aprendizaje apoyado en los otros, el andamiaje que se puede producir entre los estudiantes de menor y mayor experiencia y la orientación del docente, dentro y durante los periodos de trabajo autónomo.

Al hablar de interacción, conviene hacerlo desde un enfoque inclusivo, en el cual se considera las particularidades de cada estudiante y del contexto donde se desenvuelven los procesos de enseñanza aprendizaje. En el entorno rural, y específicamente el multigrado, la educación responde a ciertas particularidades de la enseñanza, lo que a decir de Maldonado et. al, (2012) responde a la inclusión educativa, que enfatiza la atención a la diversidad de todos los estudiantes. Con base en lo anterior, se considera la atención de todos los sectores, sin importar su ubicación geográfica, su condición social, cultural o económica, en el afán de garantizar la igualdad de oportunidades educativas.

La inclusión educativa, guarda relación también con lo digital, pues es un aliado fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades para el acceso a la información y la disminución de brechas en relación a la tecnología. Toma sentido entonces, referenciar el conectivismo como principio educativo para el uso de recursos educativos digitales que fomenten ciertas habilidades, como la gestión del tiempo o el autocontrol del aprendizaje, que permiten el aprendizaje autónomo en el contexto multigrado. Desde esta perspectiva, el aprendizaje puede venir de un elemento externo, o como lo afirma Torras (2015), el conocimiento puede estar dado por los recursos tecnológicos o nodos de información.

5.6 Fases de la propuesta de intervención educativa

Según Barranza (2010), la propuesta de intervención educativa responde a determinadas fases que buscan atender la práctica educativa de acuerdo a sus necesidades. El desarrollo de la presente propuesta, se basa en la presentación de recursos educativos

digitales en el desarrollo de habilidades específicas para fomentar el aprendizaje autónomo en el contexto multigrado. A continuación, se desglosan las fases propuestas por el último autor en mención.

Fase de Planeación. En esta fase se determinan los fundamentos teóricos y pedagógicos que dan sustento a la propuesta, además se plantea el objetivo general en función de lo que se aspira a alcanzar con los recursos educativos digitales. Seguidamente, se diseñan las actividades gamificadas en base a temáticas curriculares focalizando la gestión del tiempo, el automonitoreo mediante proceso de autoevaluación y, la motivación mediante recursos interactivos.

Fase de implementación. La propuesta está diseñada para su aplicación en un contexto multigrado. Para su ejecución e implementación se consideran los periodos de trabajo multigrado que se basan en trabajo autónomo y dirigido durante periodos específicos de tiempo que corresponden a horas clase de 40 minutos.

Fase de Evaluación. La evaluación de esta propuesta se ha considerado que sea mediante criterio de expertos, quienes responden a perfiles profesionales de tecnología, aprendizaje autónomo y educación multigrado. Por último, los criterios para la valoración de expertos radican en la eficacia, la eficiencia, la funcionalidad y el impacto utilidad de los recursos educativos digitales.

5.7 Estructura de la propuesta de intervención educativa

En lo concerniente al plan de acción, Coix (citado por Barraza, 2010) menciona cinco elementos indispensables para elaborarlo: el primero consiste en establecer el resultado que se aspira; el segundo, indica la actividad a realizar; en el tercero, se debe determinar el responsable de la o las actividades que se ejecutan; el cuarto, radica en los recursos necesarios; y el quinto, se menciona el tiempo requerido para su aplicación.

Propuesta: La denominación para esta propuesta es “¡Aprendo y me divierto!: recursos educativos digitales”, cuya finalidad es el fomento del aprendizaje autónomo a través de recursos digitales educativos para niños de los subniveles elemental y media de una institución multigrado.

Meta o resultado: Se plantea como logro a alcanzar, que los estudiantes desarrollen ciertas capacidades o habilidades para mejorar su proceso de aprendizaje autónomo.

Actividades: Se plantean varias actividades bajo la premisa que se debe alternar entre trabajo autónomo y trabajo dirigido por parte de los estudiantes. Las actividades que se implementan están basadas en diferentes temáticas, no necesariamente alineadas al currículo, que apoyen el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo y a la vez garanticen una atención adecuada al modelo multigrado.

Responsables: El investigador, que en este caso es el docente de la institución.

Recursos: En este punto, resultan necesarios recursos educativos digitales e interactivos con determinados procedimientos, niveles y elementos motivacionales, que se presentan mediante la herramienta Google sites.

Tiempo: La duración requerida para el desarrollo de cada actividad propuesta está pensado en horas clase de 40 minutos, que puede duplicarse según la planificación. Para el desarrollo de estas actividades, se considera la particularidad del contexto multigrado, que se trabaja alternadamente por periodos con los estudiantes para garantizar su atención de acuerdo a sus necesidades.

5.8 Actividades de la propuesta de intervención educativa

A continuación, se plantean actividades que aportan al desarrollo de la capacidad de la gestión del tiempo, la planificación y el control de los aprendizajes, como elementos necesarios para la autogestión del tiempo en el aprendizaje autónomo. Los recursos que se presentan, se orientan al contexto multigrado en el sentido de que los momentos inicio, desarrollo y reflexión, están diseñados para una atención diferenciada; es decir, mientras un subnivel trabaja de forma autónoma (TA) otro subnivel lo hace de manera dirigida (TD), mediante la guía del docente. Además de lo anterior, los recursos responden a un nivel de complejidad, lo que permite utilizarlos de acuerdo al grado de básica de los estudiantes.

Tabla 5
Actividades de autogestión para básica elemental

Actividades para la autogestión del tiempo – Básica elemental		
Título:	Aprendo a manejar mis tiempos de trabajo	
Objetivo:	Autocontrolar el tiempo de trabajo, mediante la resolución de operaciones matemáticas básicas.	
Duración:	40 minutos	
Recursos:	Computador	
Inicio (10 min - TD)	Desarrollo (20 min - TA)	Reflexión (10 min - TD)
<p>-Se realiza la presentación de la actividad a los estudiantes.</p> <p>-El docente procede a dar indicaciones sobre el uso de los recursos digitales planteados y los tiempos que se deben cumplir.</p> <p>-Se procede a aclarar dudas y responder inquietudes provenientes de los estudiantes.</p>	<p>-Los estudiantes de cada grado, de forma independiente, ejecutan las actividades interactivas propuestas mediante los recursos educativos digitales, a través de plataformas o herramientas tecnológicas.</p> <p>-Se plantean dos actividades que se trabajan de forma alternada entre estudiantes de un mismo año de básica, de ser el caso.</p> <p>-Para el control del tiempo, se programa un cronómetro que indica a los estudiantes la finalización del momento.</p>	<p>- Se realiza una socialización sobre el trabajo realizado, en base a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué te parecieron las actividades?</p> <p>¿Cómo te sentiste al trabajar con un cronómetro?</p> <p>¿Por qué es importante monitorear el tiempo?</p> <p>-Observación de video: se presenta el video de reflexión: “ChaCha's Gestión Del Tiempo” como refuerzo al diálogo previo.</p>

Nota: se detallan las actividades

Enlace: <https://sites.google.com/view/5egb-matematica/autogesti%C3%B3n-del-tiempo/segundo-egb-2%C2%BA?authuser=0>

Imagen referencial:

Figura 2

The image shows a digital interface for a learning activity. At the top, a black banner with white text reads "APRENDO A MANEJAR LOS TIEMPOS". Below this, a cartoon character of a boy with brown hair and a blue shirt is shown. To his right, a yellow speech bubble contains the text: "HOLA, EN ESTAS ACTIVIDADES VAMOS A PRACTICAR LAS OPERACIONES MATEMÁTICAS DE SUMA Y RESTA. PARA ELLO, DEBEMOS TENER MUY EN CUENTA NUESTRO TIEMPO DE TRABAJO, YA QUE DEBEMOS CUMPLIR CON LO INDICADO." Below the character and text, there is a red button labeled "INICIO - TRABAJO DIRIGIDO". To the right of this button is a digital timer showing "10:00" and two buttons: "Reiniciar" (orange) and "Iniciar" (green). At the bottom, there is a red box with white text: "Escucha con atención las indicaciones de tu docente para realizar las actividades propuestas. Recuerda vigilar el cronómetro y dar tu mejor esfuerzo." On the left side of the interface, there is a sidebar menu with the following items: "EEB Ma. Eufemia Guananga", "APRENDO Y ME DIVIERTO", "Autogestión del tiempo" (expanded), "Segundo EGB (2º)", "Cuarto EGB (4º)" (highlighted), "Quinto EGB (5º)", "Sexto EGB (6º)", "Séptimo EGB (7º)", "Planificación de procesos", and "Automonitoreo del aprendizaje".

Tabla 6

Actividades de autogestión para básica media

Actividades para la autogestión del tiempo – Básica media		
Título:	Gestiono mis tiempos de trabajo	
Objetivo:	Desarrollar la capacidad de gestión del tiempo durante el trabajo autónomo, utilizando actividades interactivas en el área de matemática.	
Duración:	40 minutos	
Recursos:	Computador	
Inicio (10 min - TA)	Desarrollo (20 min - TD)	Reflexión (10 min - TA)
<p>-Presentación de video: los estudiantes observan el video “El Maestro y su Reloj”</p> <p>-Socialización entre pares: los estudiantes deben dar sus ideas sobre el video observado, la temática tratada y la técnica de Pomodoro.</p>	<p>- Socialización grupal: el docente brinda indicaciones sobre la herramienta Padlet.</p> <p>- Lluvia de ideas: los mencionan sus opiniones respecto a las actividades realizadas, el tiempo trabajo y la importancia del tiempo en el ámbito académico y social.</p> <p>-Redacción: en cada sección del Padlet, los estudiantes escriben sus conocimientos de acuerdo a cada aspecto.</p>	<p>-Evaluación: Los estudiantes realizan actividades de sumas, restas, multiplicaciones y fracciones.</p> <p>-Retroalimentación: culminadas las actividades en Thatquiz y Educa.jcyl, que brindan retroalimentación instantánea, el estudiante puede repetir sus intentos de acuerdo al tiempo disponible.</p>

Nota: Se detallan las actividades para autogestión

Enlace: <https://sites.google.com/view/5egb-matematica/autogesti%C3%B3n-del-tiempo/quinto-egb-5%C2%BA?authuser=0>

Imagen referencial:

Figura 3

The image shows a digital interface for a learning activity. On the left is a navigation menu for 'EEB Ma. Eufemia Guananga' with options for different grade levels (Segundo EGB (2º) to Séptimo EGB (7º)) and 'Planificación de procesos'. The main content area has a dark header with the title 'GESTIONO MIS TIEMPOS DE TRABAJO' in white. Below the header is an illustration of two children holding a large clock. To the right of the illustration, text reads: 'HOLA, EN ESTAS ACTIVIDADES VAMOS A PRACTICAR LAS OPERACIONES MATEMÁTICAS DE SUMA, RESTA Y MULTIPLICACIÓN. PARA ELLO, LEE MUY BIEN LAS INDICACIONES QUE DEBES REALIZAR.' Below this is a section titled 'INICIO - TRABAJO AUTÓNOMO' with a timer set to 00:00 and buttons for 'Iniciar' and 'Finalizar'. At the bottom, a small instruction says: 'Observemos el siguiente video y dialoguemos entre compañeros acerca del mismo, sobre las ideas que se te vienen a la mente, para que luego comentar con tu docente'.

Tabla 7

Actividades para planificación para básica elemental

Actividades para planificación – Básica elemental		
Título:	Creo mi personaje Halloween	
Objetivo:	Planificar la creación de un personaje considerando las capacidades y los recursos necesarios para su cumplimiento.	
Duración:	80 minutos	
Recursos:	Computador	
Inicio (20 min - TA)	Desarrollo (40 min - TD)	Reflexión (20 min - TA)
<p>-Presentación de la clase: el docente inicia indicando el objetivo y las actividades a realizar.</p> <p>-Observación de video: los estudiantes observan el video “Historia de Halloween”</p> <p>-Lluvia de ideas: los estudiantes expresan sus ideas acerca de un personaje que les gustaría crear</p>	<p>-Planificación de personaje: con la guía del docente y través de la herramienta Miró, se planifica la creación del personaje favorito de cada niño.</p> <p>-Elaboración del personaje: los niños elaboran su personaje de acuerdo a su plan anterior, mediante las plataformas Voki y Genially.</p>	<p>-Escape room: los estudiantes relacionan los procesos previos con la celebración de Halloween. Al mismo tiempo, cumplen los desafíos y comprenden la importancia de planificar para crear y disfrutar.</p>

Nota: se detallan actividades de planificación

Enlace: <https://sites.google.com/view/5egb-matematica/planificaci%C3%B3n-de-procesos/2%C2%BA-grado-de-egb?authuser=0>

Imagen referencial:

Figura 4

The image shows a digital learning interface. At the top, there is a dark banner with the title "CREO MI PERSONAJE HALLOWEEN" in white, underlined in red. Below the banner, there is a central area with a dark background. On the left, there is a vertical sidebar with a light background containing navigation options: "EEB Ma. Eufemia Guananga", "APRENDO Y ME DIVIERTO", "Autogestión del tiempo", "Planificación de procesos", "2º Grado de EGB" (highlighted), "4º Grado de EGB", "5º Grado de EGB", "6º Grado de EGB", "7º Grado de EGB", "Actividades", and "Automonitoreo del aprendizaje". In the center, there is an illustration of five cartoon Halloween characters: a vampire, a witch, a pumpkin, a witch, and a zombie. To the right of the illustration, there is a text box that reads: "Hola, en este espacio nos divertiremos muchísimo creando un personaje de miedo 🎃, y para ello, debemos planificar nuestras ideas y así realizar un gran trabajo. ¡Mucha suerte!". At the bottom, there is a green banner with the text "INICIO - TRABAJO AUTÓNOMO" and a small timer showing "20:00". Below the green banner, there is a small text box that says "Con tus compañeros observemos el siguiente video sobre la historia de Halloween 🎃".

Tabla 8

Actividades de planificación para básica media

Actividades para planificación – Básica media		
Título:	Creo mi propio comic	
Objetivo:	Planificar y crear un comic mediante herramientas y recursos digitales basados en la creatividad y originalidad.	
Duración:	80 minutos	
Recursos:	Computador	
Inicio (20 min - TD)	Desarrollo (40 min - TA)	Reflexión (20 min - TD)
<p>-Observación de video: se presenta el famoso comic “Condorito”</p> <p>-Lluvia de ideas: en un diálogo colectivo se responde a la pregunta ¿cómo se hacen los comics? Y se observa el video “Las HISTORIETAS para niños de segundo de primaria”</p>	<p>-Planificación: mediante la herramienta Padlet, se escriben los escenarios, los personajes y los diálogos para el comic a generar.</p> <p>-Creación: Para la elaboración del comic, se utiliza las plataformas Lywi y StoryboardThat, según el grado.</p>	<p>-Exposición: Los niños muestran a todos sus compañeros su creación.</p> <p>-Autoevaluación: Mediante una rueda de preguntas, evaluamos nuestro proceso de creación del comic.</p>

Nota: se detallan actividades

Enlace: <https://sites.google.com/view/5egb-matematica/planificaci%C3%B3n-de-procesos/5%C2%BA-grado-de-egb?authuser=0>

Imagen referencial:

Figura 5

The image shows a digital interface for an activity titled "CREO MI PROPIO COMIC". On the left, there is a sidebar with the user's name "EEB Ma. Eufemia Guananga" and a navigation menu including "APRENDO Y ME DIVIERTO", "Autogestión del tiempo", "Planificación de procesos", and a list of grades from 2º to 7º Grado de EGB, with "5º Grado de EGB" selected. The main content area has a dark background with the title "CREO MI PROPIO COMIC" in large white letters. Below the title is a colorful comic-style graphic with the word "BOOM!!" in a yellow starburst. To the right of the graphic, there is a text box that reads: "Hola, en este espacio tendrás oportunidad de mostrar toda tu creatividad. Crearemos un comic y nos divertiremos muchísimo 😊. Para ello, es muy importante planificar nuestras ideas, dialogos, personajes o escenarios y así obtener un gran trabajo." At the bottom, there is a purple section titled "INICIO - TRABAJO AUTÓNOMO" with the instruction "Observemos un comic muy famoso y luego cómo se hacen los comics" and a 20-minute timer set to "20:00" with "Reiniciar" and "Iniciar" buttons.

Tabla 9

Actividades de automonitoreo para básica media

Actividades para automonitoreo – Básica media		
Título:	Misión académica	
Objetivo:	Mejorar el automonitoreo en el progreso de actividades mediante la participación activa en misiones, promoviendo la autorregulación y la toma de decisiones	
Duración:	120 minutos	
Recursos:	Computador	
Inicio (20 min - TD)	Desarrollo (80 min - TA)	Reflexión (20 min - TD)
-Presentación de actividades y misiones a cumplir. -Dudas e inquietudes: el docente despeja las consultas de los estudiantes respecto al trabajo a realizar.	-Cumplimiento de misiones: los estudiantes realizan las misiones de la 1 a la 5. -Registro anecdótico: al culminar cada misión, los estudiantes escriben sus alcances y dificultades en un Padlet creado con secciones para cada misión. -Misión 1: Juega y aprende -Misión 2: Inventa y escribe -Misión 3: Muévete -Misión 4: Compón música -Misión 5: Diseña	-Socialización grupal: mediante un diálogo reflexivo, junto con el docente se realiza una coevaluación del proceso realizado en el Padlet. -Autoevaluación: Mediante una rueda de preguntas, evaluamos nuestro proceso del cumplimiento de misiones.

Nota: se detallan actividades para el autocontrol

Enlace: <https://sites.google.com/view/5egb-matematica/automonitoreo-del-aprendizaje/basica-media-5%C2%BA-6%C2%BA-y-7%C2%BA>

Imagen referencial:

Figura 6

The image shows a digital interface for a learning activity. On the left, there is a sidebar with the text 'EEB Ma. Euterma Guananga' and a menu with options like 'APRENDO Y ME DIVIERTO', 'Autogestión del tiempo', 'Planificación de procesos', and 'Automonitoreo del aprendizaje'. The main content area has a dark background with the title 'MISIÓN ACADÉMICA' in white. Below the title, there is a cartoon character of a student reading a book. To the right of the character, there is a message: 'Hola, en este espacio trabajaremos con actividades que nos ayuden a controlar lo que aprendemos o lo que no podemos aprender. Tu actitud depende únicamente de ti. ¡Éxitos!'. At the bottom, there is a purple banner with the text 'INICIO - TRABAJO DIRIGIDO' and a sub-message: 'Con tu docente y compañeros, conoce el plan a seguir para seguir las misiones y completarlas hasta el final dentro del tiempo límite.' On the right side of the banner, there is a timer showing 'Temporizador 20 minutos' and a 'INICIAR' button.

5.9 Temporización

Como se ha venido exponiendo, la institución multigrado se caracteriza por el trabajo autónomo y trabajo dirigido. En consecuencia, es necesario aclarar que las actividades planteadas, consideran los periodos de una y tres horas clase, donde cada subnivel alterna la atención docente. En consecuencia, la planificación de estas actividades está pensada para una actividad semanal, durante tres semanas. A continuación, se muestra un horario diario, de una hora de 40 minutos, en donde se observa la distribución grupal por subniveles, de acuerdo a la atención que reciben guía docente.

Tabla 10
Distribución de acompañamiento docente

Horarios multigrado de una hora clase					
Tiempo	Elemental		Media		
	2º EGB	4º EGB	5ºEGB	6ºEGB	7º EGB
10 min.	TD	TD	TA	TA	TA
20 min.	TA	TA	TD	TD	TD
10 min.	TD	TD	TA	TA	TA

Nota: Los tiempos pueden variar de acuerdo a las actividades

5.10 Validación de la Propuesta de Intervención Educativa

Barranza (2010), sostiene que una de las estrategias para validar el contenido presentado en la propuesta es la consulta a expertos en el tema. En virtud de ello, este proceso sigue la metodología planteada y a través de expertos en el área de la educación multigrado, del aprendizaje autónomo y los recursos digitales; se evalúa la eficacia, la eficiencia y el impacto de la propuesta. En cuanto al instrumento utilizado para validar la propuesta mediante expertos, es una rúbrica mediante la escala de Likert, que posee criterios campos de observación para una evaluación detallada. En la siguiente tabla se presentan los resultados:

Tabla 11
Resultados de la validación de expertos

Criterios de evaluación	Escala de valoración											
	E1	E2	E3	E1	E2	E3	E1	E2	E3	E1	E2	E3
	Excelente			Muy bueno			Bueno			Regular		
EFICACIA												
Es alcanzable el objetivo de la propuesta, con relación al grupo de beneficiarios.	X		X					X				
La propuesta se basa en un marco teórico coherente que se convierte en el eje vertebral de las actividades realizadas.				X	X	X						
El progreso y ejecución de las actividades se basa en la declaración del marco metodológico, el cual es lógico con la naturaleza de la investigación declarada.				X	X	X						
La propuesta de la intervención es pertinente.	X				X	X						
EFICIENCIA												
Los instrumentos empleados en el recogimiento de la información responden al enfoque de la investigación y tienen una estructura adecuada.	X				X	X						
Los instrumentos son de fácil acceso para los destinatarios.		X		X		X						
El tiempo propuesto para cada actividad es adecuado para su desarrollo.	X							X	X			
El material generado en la propuesta es de fácil uso para los beneficiarios.				X		X					X	
FUNCIONALIDAD												
La estructura de la propuesta es entendible para docentes y otras personas en general.				X	X	X						
Las actividades de la propuesta son entendibles ya que están debidamente descritas.		X		X					X			
Las actividades presentan un objetivo general claro y se detallan los recursos que se emplean.				X	X	X						
Los recursos son pertinentes para el contexto multigrado	X							X	X			
IMPACTO												
La propuesta fortalecerá la mejora de la problemática expuesta.	X				X	X						

Nota: la validación proviene de tres expertos.

5.11. Interpretación de resultados

El análisis de las evaluaciones por parte de los expertos, arroja como resultado que la propuesta tiene un grado de calificación alto, sin embargo, puede mejorar en términos de eficacia. Los evaluadores han considerado que el objetivo planteado es alcanzable respecto al grupo que se beneficia directamente con esta propuesta. En lo que refiere a los aspectos teóricos planteados como fundamento, han considerado que son muy buenos, no obstante, no alcanzan la excelencia; lo mismo que sucede con el aspecto metodológico. Finalmente, de acuerdo a las observaciones, consideran que la propuesta es pertinente para la intervención educativa.

Los resultados referentes a la eficiencia, indican una variedad de criterios por parte de los expertos. Ellos consideran que los instrumentos si alcanzan un grado de facilidad en el acceso por parte de los estudiantes a los recursos planteados. Pero, en relación al tiempo hay una discrepancia porque consideran que los tiempos podrían no ser adecuados para el desarrollo de las actividades. Respecto al uso eficiente de los recursos planteados, hay una ponderación de muy buena, lo que da a entender que los recursos están diseñados correctamente para el estudiante.

Para el criterio de funcionalidad de esta propuesta, se indica que la misma es clara y comprensible para los docentes, como para cualquier persona que pueda ser partícipe de la misma. Esto se deriva de la correcta redacción del objetivo general, puesto que está bien explicado y es de fácil entendimiento. Ahora, en cuanto a pertinencia de estos recursos para el contexto específico de la modalidad multigrado, reciben una calificación de bueno, lo que da a entender que estos pueden tener mayor contextualización en función de los intereses y necesidades de los niños.

Por último, se ha cuestionado el impacto de la propuesta para la solución de la problemática planteada, ante lo cual los expertos han manifestado que, a pesar de varios aspectos muy puntuales, sin duda tendrá un impacto positivo. Estos resultados permiten visibilizar desde otros criterios las falencias e incongruencia de la propuesta respecto a una

determinada problemática, pero al mismo tiempo, suponen una valoración positiva, ya que destaca elementos importantes para alcanzar una propuesta de mayor calidad.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado final, se escriben las conclusiones y recomendaciones a los que el autor de este estudio ha llegado después de un largo proceso investigativo relacionado al aprendizaje autónomo mediante los recursos educativos digitales en el contexto multigrado.

6.1 Conclusiones

La investigación desarrollada y los diferentes procesos realizados, han permitido alcanzar las siguientes conclusiones, las mismas que se presentan con base a los objetivos específicos de este trabajo.

Para el primer objetivo, se ha realizado la fundamentación teórica profunda del aprendizaje autónomo, en donde se evidencia que este proceso está estrechamente vinculado con la capacidad de autorregulación, además de que intervienen otros elementos, tanto intrínsecos como extrínsecos. De la misma manera, se establece a los recursos educativos digitales, como elementos que facilitan el aprendizaje en la medida que estén diseñados y sean implementados bajo criterios específicos. En el ámbito contextual, se evidencia las potencialidades pedagógicas, sociales y de interacción del contexto multigrado, así como sus limitaciones.

En cuanto al segundo objetivo, se analizaron en base a indicadores preestablecidos, el desarrollo de las habilidades para el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes. En dicho proceso, se tuvo como resultado que los estudiantes, al trabajar de forma autónoma, han desarrollado ciertas habilidades que les permite tener un grado de autonomía y autorregulación en sus aprendizajes. No obstante, presentan considerables ausencias respecto a la autogestión del tiempo, la planificación de sus procedimientos y la capacidad de controlar o monitorear su propio aprendizaje.

En respuesta al tercer objetivo planteado, se ha diseñado una propuesta de intervención educativa en función de afrontar la problemática identificada en los estudiantes. La denominación de esta propuesta es “Aprendo y me divierto”, la misma que

está fundamentada teórica y pedagógicamente para la atención exclusiva de las necesidades del grupo estudiantil. Mediante esta propuesta, se presentan recursos educativos digitales pensados en función de solventar los requerimientos de los estudiantes, al mismo tiempo que les permita desempeñar actividades de refuerzo curricular y dominio tecnológico.

El último objetivo propuesto, consistió en la validación de la propuesta de intervención educativa, a través de un grupo de expertos en las dimensiones que abarca la propuesta. El resultado de este proceso evaluativo, indica que la propuesta es pertinente y tendría un impacto considerable dentro del contexto multigrado específico al cual está direccionado, pero al mismo tiempo, existen aspectos que deben mejorarse para que no haya limitaciones ni inconvenientes al momento de su implementación. En torno a ello, se considera que este proceso de validación permite tener diferentes perspectivas de un mismo proyecto, lo cual enriquece su utilidad en todo sentido.

Para finalizar, se puede afirmar que el uso de los recursos educativos digitales en un contexto multigrado, donde sus características benefician o limitan el proceso educativo, pueden potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Así mismo, se pueden implementar estrategias que favorezcan la autonomía y al mismo tiempo se manejen recursos tecnológicos con los que cuenta la institución.

6.2 Recomendaciones

De acuerdo a conjunto de conclusiones presentadas en el acápite anterior se establecen las siguientes recomendaciones.

Se recomienda, que en la medida de las posibilidades, otras instituciones bajo la modalidad multigrado, implementen la propuesta o sus distintos elementos para el fomento del desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo.

Se recomienda que la propuesta de intervención educativa sea aplicada en el contexto para el que fue diseñado, o en uno similar, ya que esto supone una medición de resultados desde la perspectiva de los estudiantes. Para el efecto, se deberá seguir la planificación desarrollada respecto a tiempos y momentos detallados.

Se recomienda que la institución educativa multigrado María Eufemia Guananga Mangui, implemente los recursos educativos digitales que dispone, no únicamente en atención a las necesidades referentes al aprendizaje autónomo; sino en el desarrollo de los contenidos curriculares, esto con la finalidad de aprovechar las ventajas que estos ofrecen.

Finalmente, se recomienda que en el caso de existir otros estudios en este contexto, se continúe la secuencia de este trabajo, con la finalidad de medir la contribución de los recursos educativos digitales al aprendizaje autónomo, antes y después de su aplicación.

REFERENCIAS

- Agudelo, E. (2019). *Recursos didácticos digitales (TAC) de aprendizaje autónomo para el fortalecimiento de la competencia aprender a aprender en niños entre nueve y diez años de edad*. [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio institucional UNIMINUTO.
https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/13065/1/UVDT.EDI_Agudelo_Eduard_2019.pdf
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47. 73-88.
<https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Álvarez, M. (2021). Recursos y materiales didácticos digitales. <https://digid.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2021/03/Diplomadoactualizacio%CC%81n-docente-marzo-2021-.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología*. Paidós. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Ames, P. (2004). *La escuela multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ames-Patricia.-2004-Las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-1.pdf>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Artículo 5. Registro Oficial. de 20 de octubre. (Ecuador). <https://bit.ly/2B93igI>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Artículo 5. [Título]. Registro Oficial. de 20 de octubre. (Ecuador). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Barranza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Libro. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>
- Bernard, A. (1990). Aprendizaje. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación* (36). 29-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5791843>
- Boix, R. ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 15(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129002>

- Bonilla-García, Miguel Ángel, & López-Suárez, Ana Delia. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57). 305-315.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Burbat, R. (2016). El aprendizaje autónomo y las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera: ¿Progreso o retroceso? *Porta Linguarum* 26. 37-51.
https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/53922/ART3_Ruth%20Burbat.pdf?f?sequence=1&isAllowed=y
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada de España].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=107087>
- Cacheiro, M. (2011). Recursos educativos tic de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39). 69-81.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36818685007>
- Cárcel, F. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa, investigación y pensamiento crítico*, 5(3). 54-62. <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2016/08/art%C3%ADculo-4.pdf>
- Castellano y Peralta (2021). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo. *Perfiles Educativos* 42 (168). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Chica, F. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones tecnológicas* (6). 167-195.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3709190>
- Cordero, F. (2018). Diseño de interfaces gráficas para recursos didácticos digitales. *DAYA: Diseño, Arte y Arquitectura* (5). 11-29.
<https://revistas.uazuay.edu.ec/index.php/daya/article/view/189/187>
- Crispín, M., Doria, M., Rivera, A., De la Garza, M., Carrillo, S., Guerrero, L., Patiño, H., Caudillo, L., Fregoso, A., Martínez, J., Esquivel, M. y Loyola, M. (2011). *Aprendizaje Autónomo: orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf
- Cuyo, M. (2020). *Las TIC como herramientas para el desarrollo del aprendizaje autónomo*. [Tesis de grado]. Universidad Técnica de Cotopaxi.
<https://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/7189>

- García, F., Fonseca, G. y Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(3). 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347019>
- Gil, L. (2007). Reflexiones en torno al aprendizaje autónomo. *Polisemia* 3(4). 45-58. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/POLI/article/view/226/225>
- González, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, (4). 5-39. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517797002.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, Z. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL Interamerica Editores, S.A. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Hidalgo, L. (2012). *Sistematización de estrategias en escuelas multigrado. El derecho de aprender en contextos de alta diversidad*. <https://www.yumpu.com/es/document/read/13074521/sistematizacion-de-estrategias-en-escuelas-multigrado-digeibir>
- Jiménez, Y. (2014). Investigación de campo como estrategia metodológica para la resolución de problemas. <http://ujgh.edu.ve/wp-content/uploads/2021/03/IJIP-27.pdf>
- Llanos, F. y Tapia, J. (2021). La retroalimentación dialógica: Algunos hallazgos en escuelas multigrado. <http://www.grade.org.pe/crear/archivos/Retroalimentaci%C3%B3n-Llanos-y-Tapia.pdf>
- Loza, R., Mamami, J., Mariaca, J. y Yanqui, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *Psique Mag: Revista científica Digital de Psicología*, 9(2). 30-39. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/216/206>
- Maldonado, M., Ortiz, M. y Giraldo, C. (2012). La escuela como contexto vital, la nueva ruralidad: un pretexto para incluir-nos. *Sophia*, (8). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740749015>
- Marcos, M., & Moreno M. (2020). La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 13(1), 97-117. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.7310>
- Marqués, P. (2011, 7 de agosto). Los medios didácticos y recursos educativos. <http://peremarques.net/medios.htm#inicio>

- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20. 165-193.
<https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Lineamientos curriculares para instituciones educativas multigrado*.
<https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2022/01/LINEAMIENTOS-CURRICULARES-PARAINSTITUCIONES-EDUCATIVAS-MULTIGRADO.pdf>
- Moreno, R., Martínez, R. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. Acta Comportamental: *Revista Latina de Análisis de Comportamiento* (15)1. 51-62.
<https://www.redalyc.org/pdf/2745/274520891004.pdf>
- Núñez, A., Becerra, E., y Olalla, V. (2021). Autogestión del aprendizaje. *Revisión de la literatura. Explorador Digital*, 5(2). 6-22. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i2.1649>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2019, 25 de noviembre). *Recomendaciones sobre Recursos Educativos Abiertos (REA)*.
<https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-openeducational-resources-oe>
- Padilla, E., Portilla, G. y Torres, M. (2020). Aprendizaje autónomo y plataformas digitales: el uso de tutoriales de YouTube de jóvenes en Ecuador. *Estudios Pedagógicos* 46(2). 285-297.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v46n2/0718-0705-estped-46-02-285.pdf>
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. y Santacreu, O. (2015). *La investigación cualitativa: Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. PYDLOS Ediciones.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/52606/1/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf;
- Pérez-Serrano, V. (2021). El diseño de recursos didácticos digitales: criterios teóricos para su elaboración e implementación. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22). 1-18. <https://doi.org/10.32870/dse.voi22.918>
- Pineda, M. (2018). *Uso de recursos educativos digitales y aprendizaje autónomo de estudiantes universitarios en un contexto de educación virtual*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/12045>
- Pucuna, M. (2023). “Aprendizaje Colaborativo en las aulas multigrados de Básica Media de la U.E. San Guisel Alto en el período 2021-2022” *Revista Científica TESLA*
<https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e107>
- Quail, A. y Smyth, E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *Tea-ching and Teacher Education*, 43, 80-

90.

https://www.researchgate.net/publication/263892343_Multigrade_teaching_and_age_composition_of_the_class_The_influence_on_academic_and_social_outcomes_among_students

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação* 31(1). 11-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>

Rodríguez, G., Hernández, A. y Dávalos, V. (2018). *Autonomía del aprendizaje y pensamiento Crítico* (congreso). III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/29-autonomia-del-aprendizaje-y-pensamiento-critico.pdf>

Rodríguez, J. (2014). Los recursos tic favorecedores de estrategias de aprendizaje autónomo: el estudiante autónomo y autorregulado. *Revista Ensayos* 5(2). 233-251. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127645>

Sánchez, M. (2016). *La Planificación, como Competencia Docente, para gestionar el Aprendizaje en la Escuela Multigrado*. <https://www.uv.mx/pozarica/mga/files/2012/11/15-Miriam-Juliana-Villa-Sanchez.pdf>

Saza, I., Mora, M. y Santamaría, M. (2017). *Estrategias Didácticas apoyadas por tecnologías Web*. UniMinuto. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/4986>

Secretaría Nacional de Planificación. (2021). Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-de-creacion-de-oportunidades-2021-2025-de-ecuador>

Soler, M., Solanas, P., Aymerich, M., Brugada, R. (2011). Autogestión en el Proceso de Aprendizaje: El viaje a Itaca (congreso). Univest 2011. *Congreso Internacional “La autogestión del aprendizaje” España*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=470292>

Solorzano, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Revista científica: Domino de Ciencias*. 3(1). 241-253. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907382>

Tainta, P. (2003). Enseñanza estratégica y aprendizaje autónomo: un estudio de campo a partir de entrevistas a profesores de ESO. *Revista Estudios sobre educación* (05). <https://hdl.handle.net/10171/8537>

Tello, Y. (2023). *Gestión del aprendizaje en la escuela pluridocente Rosario Prieto de Farfán* (Tesis maestría) <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/13365/1/18890.pdf>

- Tirado, M. y Peralta, N. (2021). Desarrollo de diseños educativos dinámicos. Una alternativa socioconstructivista. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59490>
- Torras, E. (2015). Aproximación conceptual a la enseñanza y aprendizaje en línea. <https://docplayer.es/112758846-Aproximacion-conceptual-a-la-ensenanza-y-aprendizaje-en-linea.html>
- Universidad de Navarra. (2020). *Recursos digitales*. <https://www.unav.edu/web/rubic/herramientas/recursos-digitales>
- Valenzuela, C. (2021). Creencias de los docentes con respecto al valor del aprendizaje autorregulado. <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/3630/1/Valenzuela%20Manr%c3%adquez%2c%20Carolina%20Bel%c3%a9n.pdf>

ANEXOS

Tabla de densificación de instrumento de guión de preguntas a padres de familia

Resultados del guión de preguntas (Padres de familia) – diagnóstico				
Cat.	Subcategorías/Dimensiones	Coincidencia	Discordancia	
AA	AGA	EM	Los niños más pequeños necesitan de la intervención de un adulto para determinar logros a alcanzar. También se menciona que los niños de mayor edad aspiran alcanzar logros de acuerdo a sus preferencias y capacidades que cuentan abiertamente a sus familiares.	
		PG	Los estudiantes a pesar de que organizan los espacios físicos para sus actividades de aprendizaje en sus hogares y dan prioridad a las actividades que consideran fáciles para iniciar su proceso de aprendizaje, dejando relegadas o inconclusas las de mayor dificultad, no tienen la capacidad de hacerlo de forma autónoma. Los niños desempeñan periodos de trabajo durante el proceso de aprendizaje de acuerdo a la planificación de actividades de aprendizaje del docente o del adulto.	Existe abandono de actividades por falta comprensión o porque son muy extensas, aspecto que se agrava por la ausencia de un adulto para la verificación de tiempos y procedimientos.
	ARA	MA	Los niños recurren constantemente a la supervisión y aprobación de un adulto por lo que no realizan la automonitoreo de sus aprendizajes	
		RA	Los estudiantes se muestran pensativos y sociables puesto que manifiestan sus aciertos y errores, comentan sus aprendizajes y sus dificultades. En consecuencia, de ello, los representantes conocen del proceso que desarrollan los niños para aprender, mediante las emociones y expresiones que estos demuestran.	
		AP	La aplicación del aprendizaje va dirigida a ámbitos como como la agricultura, la ganadería y las actividades de campo en las que se desenvuelven. Los niños aplican lo aprendido mediante actividades de su diario vivir con sus familiares. La aplicación de los aprendizajes se da en el uso de dispositivos tecnológicos, que para los niños es muy sencillo a diferencia de los adultos.	
	PYR	PA	La persistencia en el aprendizaje depende en gran medida de un adulto, ya ellos son los motivan, insisten y vigilan que el niño efectúe actividades de aprendizaje.	Los niños al no poder cumplir con sus aprendizajes de manera individual los abandonan con rapidez.
		BA	Los estudiantes buscan apoyo de manera recurrente, ya sea en sus familiares o en los dispositivos de conexión a internet, aspecto que no puede ser vigilado a cabalidad por el desconocimiento de los padres de familia	Los niños grandes no requieren ayuda porque ya saben lo que hacen y como lo hacen
		CA	Los niños tienen oportunidad aprender de forma constante mediante circunstancias lúdicas, laborales o sociales. Los niños toman en cuenta sus intereses al momento de aprender, puesto que si es un tema de interés personal realizan actividades para profundizar en la temática. Estas aseveraciones se basan en las experiencias que los estudiantes tienen día con día en los diferentes espacios tanto escolares como familiares.	

Tabla de densificación de instrumento de guión de preguntas a estudiantes

Resultados del guión de preguntas (estudiantes) – diagnóstico				
Cat.	Subcategorías/Dimensiones	Coincidencia	Discordancia	
AA	AGA	EM	Los estudiantes establecen metas o logros alcanzables y específicos de acuerdo a sus intereses y preferencias.	Los estudiantes sostienen que las metas las brinda el profesor o vienen dadas en los libros que se trabajan.
		PO	La planificación y organización responde mayormente a los planteamientos e indicaciones del profesor, siendo específico de algunos estudiantes priorizar actividades sencillas y relegar las de mayor complejidad	
		GT	Los estudiantes trabajan de forma autónoma según los tiempos que el docente determina en el aula que muchas veces son prolongados, por desempeño de otras actividades tanto del docente como del estudiante.	
	ARA	MA	Los intentos de los estudiantes por realizar procesos de autoevaluación y heteroevaluación se basan en preguntas sobre el avance o retardo a sí mismo y al docente, lo cual les permite controlar sus logros o equivocaciones	
		RA	La reflexión sobre su propio aprendizaje de los estudiantes manifiesta que piensan en sus limitaciones y capacidades y a la vez en la utilidad e importancia de los conocimientos.	
		AP	Los estudiantes proyectan el uso de lo que aprenden para sus actividades tanto en la escuela como en el hogar. Por ejemplo, para ayudar a sus padres, para comprender futuras clases, para cumplir las tareas, para usar un dispositivo celular, entre otros.	
	PYR	PA	Se manifiesta que la persistencia en el aprendizaje se basa en la repetición hasta lograr superar las dificultades encontradas, o por el contrario, el abandono de las mismas por falta de entendimiento.	Los estudiantes al encontrarse con dificultades en el proceso reemplazan su desempeño en otras actividades.
		BA	Los escolares buscan apoyo directamente en el docente y compañeros mayores o en su defecto en los computadores o libros que la institución dispone en la biblioteca escolar	Los escolares buscan apoyo en sus compañeros, indistintamente cual sea el grado o edad.
		CA	La capacidad de aprendizaje continuo se evidencia cuando los estudiantes realizan lecturas, trabajos grupales o actividades indistintas en sus tiempos libres. Las tecnologías son de sumo interés para los niños por que despierta en ellos interés de utilizarlos para aprender lo que necesitan o interesa	

Tabla de densificación de instrumento de guión de observación a estudiantes

Resultados del guión de observación (estudiantes) – diagnóstico				
Cat.	Subcategorías/Dimensiones	Coincidencia	Discordancia	
AA	AGA	EM	Los niños muestran actitudes y expresiones de confianza y dudas respecto a sus habilidades al mencionar ideas como “esto sí puedo”, “eso yo no sé”. Los niños proyectan sus logros en función de sus preferencias académicas.	Los niños lo asimilan como un asunto que el docente debe indicar o que ya está determinado en el currículo.
		PG	Los niños se limitan a cumplir las indicaciones y seguir procedimientos indicados por el docente. Los niños se muestran proactivos al dialogar entre ellos sobre cómo abordar la tarea y los tiempos que requieren, al mismo tiempo que los niños de mayor edad piden autorización al docente para utilizar diversos recursos para poder cumplir de mejor manera la actividad Los niños más pequeños del aula no consideran tiempos o periodos de trabajo por sí mismos, sino su desenvolvimiento está vinculado a la comprensión de las instrucciones y tiempos dados por el profesor. Los niños más grandes que pueden tener una mejor noción temporal, puesto que se evidencia la negociación sobre los tiempos de trabajo basados en compromisos a cumplir por parte de los alumnos	Previo al proceso de aprendizaje colaborativo, los niños conversan y aclaran roles y responsabilidades de cada miembro, aspecto clave para cumplir todo lo establecido. Los niños no cumplen periodos de tiempo establecidos por la desviación de su atención en otras actividades.
	ARA	MA	Los niños recurren reiteradamente a estrategias como la revisión o aprobación por parte del docente (heteroevaluación) o la priorización de actividades.	Los niños intentan realizar procesos de autoevaluación
		RA	Los niños desarrollan conversaciones en grupo sobre dificultades superadas y la utilidad de los conocimientos. El docente ejemplifica de manera regular la aplicación de conocimientos frente al interés o desinterés de los estudiantes de ciertas temáticas.	
		AP	Los niños sostienen que todo lo aprendido será de utilidad dentro del contexto institucional. Se manifiesta que lo aplicarán de manera multidisciplinar y futuras actividades. Los estudiantes de mayor edad mencionan sus planes para implementarlos en ámbitos extraescolares.	El uso de los conocimientos adquiridos por los niños es inmediato, ya sea en situaciones de aprendizaje o en actividades lúdicas durante los tiempos libres.
	PYR	PA	En tal sentido, el docente intenta motivar a los estudiantes previo y durante el aprendizaje, a lo que se añade también una recompensa al final del mismo. De igual manera, los estudiantes asumen las recomendaciones, indicaciones y palabras del profesor para reiterar sus intentos en el desarrollo de las actividades de aprendizaje que se están llevando a cabo.	
		BA	Los estudiantes buscan ayuda directa del profesor, la ayuda de sus compañeros de grados superiores y la ayuda de dispositivos conectados a internet como celulares y computadoras	Los estudiantes buscan información en libros o la biblioteca escolar.
		CA	Los estudiantes muestran interés por la lectura y los temas que en ellas encuentran, iniciando trabajos investigativos de los mismos. Las preferencias de los estudiantes se relacionan con su desempeño, mientras más les gusta participan más dinámicamente y si es con el uso de las computadoras enfatizan aún más sus actividades de aprendizaje.	



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Byron Rolando Matailo Pucha, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación **"Recursos digitales educativos para el desarrollo del aprendizaje autónomo en la modalidad de educación multigrado"**, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 22 de octubre del 2023.



Byron Rolando Matailo Pucha

0105514640



Cláusula de Propiedad Intelectual

Byron Rolando Matailo Pucha, autor del trabajo de titulación “Recursos digitales educativos para el desarrollo del aprendizaje autónomo en la modalidad de educación multigrado”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca 22 de octubre del 2023



Byron Rolando Matailo Pucha

C.I. 0105514640



Certificación del Tutor

Yo, Liana Sánchez Cruz, tutora del trabajo de titulación denominado "Recursos digitales educativos para el desarrollo del aprendizaje autónomo en la modalidad de educación multigrado" perteneciente al estudiante: Byron Rolando Matailo Pucha, con C.I. 0105514640. Doy fe de haber guiado y aprobado el trabajo de titulación. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 7% de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Cuenca, 22 de octubre del 2023



LIANA SANCHEZ CRUZ

Liana Sánchez Cruz
C.I: 1757384563