

**METACOGNICIÓN Y CONCENTRACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LA  
UNIDAD EDUCATIVA SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS DE FE Y ALEGRÍA DEL  
CANTÓN BUENA FE**

**METACOGNITION AND ACADEMIC CONCENTRATION AMONG STUDENTS AT THE  
SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS SCHOOL OF FE Y ALEGRÍA IN THE BUENA FE  
DISTRICT**

**Autores:** <sup>1</sup>Cinthy Lizbeth Cabada Torres, <sup>2</sup>Anahí Juliana Campuzano Mora, <sup>3</sup>Cielo Anahí Cepeda Chimbolema y <sup>4</sup>Milton Alfonso Criollo Turusina.

<sup>1</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-4044-5673>

<sup>2</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-8846-4614>

<sup>3</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-5487-3608>

<sup>4</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

<sup>1</sup>E-mail de contacto: [ccabadat@unemi.edu.ec](mailto:ccabadat@unemi.edu.ec)

<sup>2</sup>E-mail de contacto: [acampuzanom3@unemi.edu.ec](mailto:acampuzanom3@unemi.edu.ec)

<sup>3</sup>E-mail de contacto: [ccepedac@unemi.edu.ec](mailto:ccepedac@unemi.edu.ec)

<sup>4</sup>E-mail de contacto: [mcriollot2@unemi.edu.ec](mailto:mcriollot2@unemi.edu.ec)

Afiliación: <sup>1\*2\*3\*4\*</sup>Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 9 de Junio del 2026.

Artículo revisado: 10 de mes del 2026.

Artículo aprobado: 10 de mes del 2026.

<sup>1</sup>Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

<sup>2</sup>Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

<sup>3</sup>Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

<sup>4</sup>Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización en Arte, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Maestro en Docencia Universitaria graduado de la Universidad César Vallejo (Perú). Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo, (Perú)

### **Resumen**

Desde una lectura pedagógica del aprendizaje escolar, el estudio determinó la relación entre la metacognición y la concentración académica en estudiantes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Fe y Alegría del cantón Buena Fe, 2026. La investigación respondió a la necesidad de comprender cómo la planificación, la autorregulación y la evaluación del aprendizaje se asocian con la capacidad estudiantil para mantener la atención sostenida, controlar distractores y regular cognitivamente su desempeño durante las actividades académicas. Metodológicamente, se desarrolló un estudio básico, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance correlacional asociativo. La población estuvo conformada por 60 estudiantes y la muestra por 15 participantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se aplicó una encuesta mediante un cuestionario estructurado de 24 ítems, valorado con escala Likert de cinco niveles. La confiabilidad del instrumento

fue excelente, con un Alfa de Cronbach de 0.956. Los resultados evidenciaron relaciones positivas, altas y significativas entre planificación y concentración académica ( $r = 0.893$ ;  $p = 0.000$ ), autorregulación y concentración académica ( $r = 0.838$ ;  $p = 0.000$ ), evaluación y concentración académica ( $r = 0.832$ ;  $p = 0.000$ ), así como entre metacognición y concentración académica ( $r = 0.928$ ;  $p = 0.000$ ). Se concluye que el fortalecimiento metacognitivo favorece la concentración académica, en tanto permite al estudiante anticipar estrategias, controlar su aprendizaje y valorar críticamente sus resultados.

**Palabras clave:** **Metacognición, Concentración Académica, Planificación, Autorregulación, Evaluación, Aprendizaje Autorregulado.**

### **Abstract**

From a pedagogical perspective of school learning, this study determined the relationship between metacognition and academic concentration among students at Unidad

Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Fe y Alegría, Buena Fe, 2026. The research addressed the need to understand how planning, self-regulation, and learning evaluation are associated with students' ability to maintain sustained attention, control distractions, and cognitively regulate their performance during academic activities. Methodologically, the study was basic, quantitative in approach, non-experimental in design, and associative correlational in scope. The population consisted of 60 students, and the sample included 15 participants selected through non-probabilistic convenience sampling. Data were collected through a survey using a structured 24-item questionnaire measured with a five-point Likert scale. Instrument reliability was excellent, with a Cronbach's Alpha of 0.956. The results showed positive, high, and significant relationships between planning and academic concentration ( $r = 0.893$ ;  $p = 0.000$ ), self-regulation and academic concentration ( $r = 0.838$ ;  $p = 0.000$ ), evaluation and academic concentration ( $r = 0.832$ ;  $p = 0.000$ ), as well as between metacognition and academic concentration ( $r = 0.928$ ;  $p = 0.000$ ). It is concluded that metacognitive strengthening favors academic concentration, since it enables students to anticipate strategies, control their learning process, and critically assess their results.

**Keywords:** **Metacognition, Academic Concentration, Planning, Self-regulation, Evaluation, Self-regulated Learning.**

### **Sumário**

A partir de uma leitura pedagógica da aprendizagem escolar, o estudo determinou a relação entre a metacognição e a concentração acadêmica em estudantes da Unidade Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Fe y Alegría do cantão Buena Fe, 2026. A investigação respondeu à necessidade de compreender como a planificação, a autorregulação e a avaliação da aprendizagem se associam à capacidade dos estudantes para manter a atenção sustentada, controlar distratores e regular cognitivamente o seu desempenho durante as atividades acadêmicas.

Metodologicamente, desenvolveu-se um estudo básico, de abordagem quantitativa, desenho não experimental e alcance correlacional associativo. A população foi composta por 60 estudantes e a amostra por 15 participantes, selecionados mediante amostragem não probabilística por conveniência. Para a recolha de dados, aplicou-se um inquérito por meio de um questionário estruturado de 24 itens, avaliado com uma escala Likert de cinco níveis. A confiabilidade do instrumento foi excelente, com um Alfa de Cronbach de 0.956. Os resultados evidenciaram relações positivas, altas e significativas entre planificação e concentração acadêmica ( $r = 0.893$ ;  $p = 0.000$ ), autorregulação e concentração acadêmica ( $r = 0.838$ ;  $p = 0.000$ ), avaliação e concentração acadêmica ( $r = 0.832$ ;  $p = 0.000$ ), bem como entre metacognição e concentração acadêmica ( $r = 0.928$ ;  $p = 0.000$ ). Conclui-se que o fortalecimento metacognitivo favorece a concentração acadêmica, uma vez que permite ao estudante antecipar estratégias, controlar a sua aprendizagem e avaliar criticamente os seus resultados.

**Palavras-chave:** **Metacognição, Concentração Acadêmica, Planificação, Autorregulação, Avaliação, Aprendizagem Autorregulada.**

### **Introducción**

En el escenario internacional contemporáneo, la concentración académica constituye una dimensión clave del aprendizaje, debido a que exige mantener la atención, discriminar estímulos relevantes y responder de manera eficiente ante tareas escolares prolongadas. En España, Manzanero et al. (2025) evaluaron a 220 niños de 7 a 13 años y encontraron que los estudiantes de menor edad presentaban más errores y tiempos de reacción menos eficientes que los mayores, lo cual evidencia que la atención no se desarrolla de forma automática, sino que mejora progresivamente con la maduración cognitiva y la experiencia escolar. Este hallazgo permite comprender que las

dificultades de concentración no deben ser interpretadas únicamente como falta de interés o desmotivación, pues también responden a procesos evolutivos vinculados con el control atencional, la velocidad de procesamiento y la capacidad para sostener el esfuerzo mental durante actividades académicas.

Desde la producción científica reciente, la metacognición aparece como un recurso formativo necesario cuando el aprendizaje exige que el estudiante reconozca cómo piensa, cómo organiza sus estrategias y cómo ajusta sus decisiones durante la ejecución de una tarea. En Taiwán, Chao et al. (2025) analizaron a estudiantes de medicina mediante un modelo cuantitativo PLS-SEM y evidenciaron que la dinámica de equipo y el apoyo docente favorecían la metacognición grupal y el desempeño académico. Aunque en el resumen no se reportan coeficientes estadísticos específicos, el estudio permite identificar una problemática relevante: el aprendizaje no depende únicamente del dominio individual de contenidos, sino también de la capacidad del estudiante para reflexionar sobre sus procesos cognitivos dentro de experiencias colaborativas.

Por tanto, la metacognición se presenta como una habilidad indispensable para regular el aprendizaje, fortalecer la participación académica y mejorar los resultados formativos. En consonancia con estudios previos, la regulación metacognitiva cobra mayor importancia cuando las tareas escolares requieren que el estudiante transfiera estrategias, controle su esfuerzo mental y mantenga una conducta académica organizada ante diferentes demandas de aprendizaje. En Alemania, Wirth et al. (2025) desarrollaron un estudio de campo experimental con estudiantes de quinto y sexto grado, con una muestra inicial

de 777 participantes, aunque los resultados se basaron en datos de 368 estudiantes debido a las limitaciones generadas por la pandemia. Los escolares fueron distribuidos aleatoriamente en dos grupos experimentales y un grupo control; luego del entrenamiento, los estudiantes que recibieron intervención lograron regular meta cognitivamente mejor su esfuerzo mental que quienes no participaron en el entrenamiento, aunque el tamaño del efecto fue pequeño.

Este resultado demuestra que la metacognición no solo ayuda a resolver una tarea específica, sino que también puede transferirse a nuevas situaciones académicas, fortaleciendo la autonomía, la concentración y el control del propio aprendizaje. Al trasladar esta problemática al escenario latinoamericano, la autonomía del estudiante se convierte en un componente esencial para comprender la relación entre metacognición y desempeño académico. En Perú, Bernardo Zárate et al. (2023) estudiaron a 93 estudiantes de la Universidad Nacional Federico Villarreal y reportaron una correlación positiva fuerte entre las estrategias metacognitivas y el aprendizaje autónomo, con un valor de  $\rho = .787$  y  $p < .001$ . Este resultado evidencia que, mientras mayor es el uso de estrategias metacognitivas, mayor tiende a ser la capacidad del estudiante para gestionar su propio aprendizaje.

En ese sentido, la problemática no se limita a que los estudiantes estudien más tiempo, sino a que aprendan a planificar, monitorear y evaluar sus procesos académicos con conciencia, ya que estas habilidades permiten organizar mejor la información, corregir errores y sostener la atención frente a tareas complejas. En el ámbito regional, la concentración académica también se ve afectada por el uso intensivo de dispositivos móviles, especialmente cuando el smartphone desplaza hábitos de estudio más

estables y fragmenta la continuidad del aprendizaje. En México, Dzib Moo (2022) encontró que el 73 % de los estudiantes reconocía posibles afectaciones derivadas del uso prolongado del teléfono inteligente, además de evidenciar que una parte importante lo utilizaba durante varias horas al día. Este dato permite interpretar que la presencia de la tecnología en la vida estudiantil no representa un problema por sí misma, sino por la forma en que se administra durante el estudio. Por ello, la concentración académica requiere no solo atención sostenida, sino también autorregulación frente a estímulos digitales que pueden interrumpir la lectura, la resolución de actividades, el descanso y el rendimiento escolar.

Desde una lectura regional del fenómeno, la atención académica exige que el estudiante seleccione información relevante y bloquee distractores, especialmente en contextos donde las tareas demandan lectura, memoria de trabajo y control inhibitorio. En Paraguay, Torales et al. (2025) encontraron que el 90.4 % de los estudiantes presentó atención sostenida normal; sin embargo, el 76.7 % mostró alteraciones en la atención selectiva. Estos resultados revelan una situación problemática importante: muchos estudiantes pueden mantenerse activos durante una tarea, pero no necesariamente logran filtrar adecuadamente los estímulos que compiten con el aprendizaje. Por tanto, la concentración académica debe analizarse no solo como permanencia frente a una actividad, sino como capacidad para discriminar, priorizar y procesar información relevante dentro del entorno escolar. Al particularizar esta problemática en el contexto ecuatoriano, el estudio resulta pertinente porque los estudiantes conviven con múltiples estímulos digitales, entre ellos dispositivos móviles, redes sociales, música en línea y plataformas de entretenimiento, los

cuales pueden influir en la atención sostenida y en la autorregulación cognitiva durante el aprendizaje. En Ecuador, Meza Arguello et al. (2026) analizaron la relación entre el consumo de música digital y la concentración académica en 40 estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, mediante un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, descriptivo y correlacional. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los estudiantes escucha música mientras realiza actividades académicas y que un porcentaje considerable considera que esta práctica puede favorecer su concentración; no obstante, algunos participantes indicaron que la música no influye o incluso puede generar distracción en determinadas situaciones de aprendizaje. Este hallazgo permite comprender que los estímulos digitales no tienen un efecto uniforme, ya que pueden funcionar como apoyo o como distractor según los hábitos, el tipo de tarea y el nivel de autorregulación del estudiante.

En el ámbito institucional objeto de estudio, la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Fe y Alegría del cantón Buena Fe constituye un escenario pertinente para analizar la relación entre la metacognición y la concentración académica en los estudiantes durante el año 2026. En la dinámica escolar cotidiana pueden presentarse dificultades vinculadas con la planificación del aprendizaje, el control de la atención, la autorregulación de tareas y la capacidad de mantener el enfoque durante actividades académicas. Bajo esta aproximación microcontextual, el problema adquiere relevancia porque algunos estudiantes podrían tener dificultades para organizar sus ideas antes de estudiar, reconocer errores mientras aprenden, aplicar estrategias para mejorar su desempeño o sostener la

concentración ante estímulos internos y externos. En consecuencia, estudiar esta relación permitirá comprender cómo las habilidades metacognitivas inciden en la forma en que los educandos regulan su aprendizaje, administran su tiempo, controlan sus distracciones y fortalecen su permanencia atencional en el aula.

Desde una perspectiva conceptual, la metacognición puede entenderse como la capacidad que tiene el estudiante para tomar conciencia de su propio aprendizaje, reconocer las estrategias que utiliza y tomar decisiones antes, durante y después de una actividad académica. Esta habilidad permite que el alumno deje de actuar de manera mecánica frente a las tareas escolares y empiece a comprender cómo aprende, qué recursos necesita y qué acciones debe ajustar para mejorar su desempeño. Conforme a la literatura especializada, Bastidas González et al. (2024) explican que la metacognición se relaciona con el aprendizaje autónomo en bachillerato, debido a que permite organizar recursos, valorar avances y asumir mayor responsabilidad frente a las exigencias educativas actuales.

Bajo una aproximación científica, la metacognición también puede ser comprendida como un proceso de regulación interna mediante el cual el estudiante identifica lo que comprende, reconoce las dificultades que enfrenta y modifica sus estrategias cuando los resultados no son los esperados. En este sentido, no se trata únicamente de “pensar sobre el pensamiento”, sino de usar esa reflexión para orientar la conducta académica de manera más consciente y efectiva. En concordancia con ello, Hostia Luque et al. (2025) sostienen que la metacognición, al ser aplicada como estrategia de aprendizaje, favorece procesos más reflexivos, porque el estudiante analiza su

desempeño, revisa sus errores y ajusta sus acciones durante la construcción del conocimiento. Conceptualmente, la metacognición puede definirse además como un conjunto de habilidades orientadas a planificar metas, supervisar el proceso de aprendizaje y evaluar los resultados obtenidos. Desde esta mirada, el estudiante no solo recibe información, sino que participa activamente en su formación, porque aprende a decidir cómo estudiar, cómo controlar su avance y cómo valorar la calidad de sus respuestas. En correspondencia con lo expuesto, Uculmana Cabrejos y Fernández Martínez (2025) señalan que las habilidades metacognitivas fortalecen el desarrollo académico, ya que integran conciencia cognitiva, regulación estratégica y aplicación reflexiva en distintos escenarios formativos.

Desde el modelo teórico adoptado para esta investigación, la metacognición se estructura en tres dimensiones: planificación, autorregulación y evaluación. Estas dimensiones permiten analizar el modo en que el estudiante organiza previamente su aprendizaje, controla su desempeño mientras realiza una tarea y valora los resultados alcanzados al finalizarla. Bajo esta lógica, la planificación se vincula con la anticipación de objetivos, recursos y estrategias; la autorregulación se relaciona con el control del proceso durante la ejecución; y la evaluación permite reconocer logros, errores y posibilidades de mejora. Conforme al modelo investigativo identificado en Alegría Vidal y Rivera Muñoz (2021), la metacognición se articula con las competencias académicas, porque el aprendizaje mejora cuando el estudiante reconoce sus procesos internos y los orienta hacia decisiones más organizadas, conscientes y verificables. Este modelo resulta pertinente para el presente estudio porque

permite analizar la metacognición no como una habilidad aislada, sino como un proceso continuo que acompaña todo el aprendizaje. En primer lugar, el estudiante planifica cuando define cómo enfrentará una actividad; posteriormente, autorregula cuando supervisa su avance y corrige dificultades; finalmente, evalúa cuando revisa los resultados obtenidos y proyecta mejoras. En consecuencia, la estructura dimensional de planificación, autorregulación y evaluación permite observar de manera más precisa cómo los estudiantes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Fe y Alegría regulan su aprendizaje y cómo estas habilidades podrían relacionarse con su concentración académica.

En cuanto a su configuración dimensional, la planificación constituye la primera dimensión de la metacognición y se refiere a la capacidad del estudiante para anticipar lo que debe hacer antes de iniciar una actividad académica. Esta dimensión implica establecer metas, reconocer los recursos disponibles, seleccionar estrategias y organizar el tiempo de estudio de acuerdo con la dificultad de la tarea. Bajo esta organización interna del constructo, Aguilar Gordón et al. (2024) explican que el conocimiento de estrategias de aprendizaje se relaciona con el rendimiento académico, porque permite que el estudiante active saberes previos, utilice mejor sus recursos y enfrente la tarea con una ruta cognitiva más clara. Por tanto, la planificación favorece un aprendizaje más ordenado, intencional y menos dependiente de la improvisación. Desde una segunda dimensión analítica, la autorregulación se entiende como la capacidad del estudiante para controlar su avance mientras aprende, detectar errores durante la ejecución de una tarea y modificar sus estrategias cuando estas no producen los resultados esperados. Esta dimensión permite que el alumno supervise su proceso de

aprendizaje en tiempo real, mantenga el esfuerzo frente a las dificultades y tome decisiones para corregir su desempeño. En continuidad con esta estructura, Aguayo (2024) evidencia que las estrategias metacognitivas inciden en el desempeño escolar, debido a que favorecen el seguimiento del proceso, la corrección oportuna y la participación consciente del estudiante en actividades que requieren comprensión, concentración y toma de decisiones académicas.

Bajo una dimensión complementaria, la evaluación se refiere a la capacidad del estudiante para valorar los resultados alcanzados después de una actividad académica, reconocer aciertos, identificar fallas y proyectar mejoras para futuras tareas. Esta dimensión permite que el cierre de una actividad no sea únicamente la entrega de una respuesta, sino una oportunidad para reflexionar sobre la calidad del aprendizaje logrado. Desde este componente del constructo, Giler Medina (2023) señala que la reflexión metacognitiva permite que el estudiante revise la calidad de sus respuestas y comprenda las razones de sus errores, lo cual fortalece una actitud académica más analítica, crítica y orientada a la mejora continua.

Desde la fundamentación teórica del fenómeno, la primera teoría sustantiva corresponde a la Teoría de la Metacognición de John Flavell, formulada en 1979. Esta teoría plantea que el sujeto puede conocer y regular sus propios procesos cognitivos mediante la conciencia sobre la tarea, las estrategias que utiliza y las condiciones personales que intervienen en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la metacognición no se limita a saber algo, sino a comprender cómo se aprende, qué dificultades aparecen durante el proceso y qué estrategias pueden emplearse para mejorar la respuesta

académica. Esta teoría se vincula directamente con la variable independiente porque permite explicar cómo el estudiante observa su pensamiento, identifica sus procedimientos y regula sus acciones para aprender de manera más consciente. En correspondencia con esta perspectiva, Poma et al. (2025) evidencian que las habilidades metacognitivas se relacionan con la comprensión en adolescentes, porque permiten identificar errores, controlar procedimientos y mejorar la respuesta académica ante actividades que demandan interpretación.

En el plano explicativo del fenómeno, la segunda teoría sustantiva se relaciona con el Control Ejecutivo del Pensamiento de Ann Brown, desarrollado en 1987. Este enfoque sostiene que aprender exige supervisar la propia actividad mental, seleccionar estrategias adecuadas, corregir fallas y ajustar el desempeño según la dificultad de la tarea. Bajo esta lógica, el estudiante no solo ejecuta una actividad, sino que controla activamente su proceso cognitivo para evitar errores, mejorar su comprensión y sostener una actuación académica más eficaz. Esta teoría guarda relación directa con la metacognición porque fundamenta la dimensión de autorregulación, al explicar cómo el estudiante monitorea su pensamiento y modifica sus estrategias cuando identifica obstáculos durante el aprendizaje. Desde esta perspectiva teórica, Romero Saldarriaga et al. (2024) muestran que las estrategias metacognitivas potencian la lectura cuando el estudiante revisa su comprensión, reconoce dificultades y regula la forma en que procesa la información escolar.

Desde el cuerpo teórico de referencia, la tercera teoría sustantiva corresponde al Aprendizaje Autorregulado de Barry Zimmerman, planteado en 2000. Esta teoría concibe al estudiante como

un agente activo capaz de planificar, ejecutar y evaluar su conducta académica en función de metas previamente definidas. En este planteamiento, el aprendizaje no depende únicamente de las explicaciones del docente, sino también de la capacidad del estudiante para organizar su tiempo, controlar su esfuerzo, supervisar sus avances y valorar sus resultados. Esta teoría se vincula de manera inherente con la metacognición porque integra las tres dimensiones asumidas en el presente estudio: planificación, autorregulación y evaluación. En esta línea, Grados Villagaray et al. (2025) relacionan las estrategias metacognitivas con la autoeficacia académica, debido a que el estudiante que controla su proceso también fortalece la confianza para enfrentar tareas, sostener el esfuerzo y corregir decisiones durante el aprendizaje.

En conjunto, estas teorías permiten comprender que la metacognición es un proceso complejo que integra conciencia, regulación y control del aprendizaje. Flavell aporta la base conceptual al explicar la capacidad de pensar sobre los propios procesos cognitivos; Brown fortalece la idea del monitoreo y control ejecutivo durante la actividad mental; mientras que Zimmerman amplía esta comprensión hacia un aprendizaje autorregulado, donde el estudiante planifica, ejecuta y evalúa su propio desempeño. Por ello, estas teorías resultan pertinentes para el presente estudio, ya que permiten analizar cómo los estudiantes desarrollan habilidades para organizar su aprendizaje, controlar sus estrategias y valorar sus resultados dentro del contexto académico. En relación con el segundo constructo, la concentración académica puede entenderse como la capacidad del estudiante para mantener la atención sobre una tarea escolar durante un periodo determinado, evitando que estímulos externos o internos interrumpen la comprensión, la memoria de

trabajo y la respuesta académica. Esta capacidad resulta fundamental dentro del aprendizaje, porque permite que el estudiante procese la información con continuidad, siga instrucciones, resuelva actividades y permanezca enfocado en los objetivos propuestos. Bajo esta conceptualización del fenómeno dependiente, Criollo Maldonado et al. (2025) muestran que el uso del celular afecta la atención y concentración en estudiantes rurales de Educación Básica Superior, debido a que introduce distractores frecuentes dentro de actividades que requieren permanencia cognitiva y continuidad en el procesamiento de la información.

Desde otra perspectiva conceptual, la concentración académica representa una condición necesaria para transformar la información recibida en aprendizaje efectivo, ya que el estudiante necesita mantener el foco, seleccionar estímulos relevantes y organizar mentalmente aquello que estudia. En este sentido, la concentración no se reduce a estar presente físicamente en el aula, sino a sostener una participación cognitiva activa frente a las actividades escolares. En el marco del segundo constructo investigado, Ledesma et al. (2025) explican que el uso de tecnologías móviles impacta el rendimiento de estudiantes de bachillerato cuando desplaza el tiempo de estudio, fragmenta la atención y reduce la permanencia cognitiva durante actividades académicas complejas.

En una tercera aproximación, la concentración académica puede definirse como un proceso de control atencional que permite resistir interrupciones, sostener el esfuerzo mental y completar tareas con mayor profundidad. Esta habilidad implica que el estudiante dirija sus recursos cognitivos hacia la actividad principal, controle impulsos asociados a distractores y

mantenga una conducta de estudio orientada al logro académico. Desde el segundo eje analítico, Aguilar et al. (2025) advierten que el uso excesivo de medios digitales afecta la memoria y el aprendizaje en estudiantes de bachillerato, porque la exposición frecuente a estímulos rápidos debilita la continuidad necesaria para procesar, retener y aplicar información académica.

Conforme al modelo investigativo identificado para esta investigación, la concentración académica se estructura en tres dimensiones: atención sostenida, control de distractores y autorregulación cognitiva. Estas dimensiones permiten analizar si el estudiante logra mantener el foco durante una tarea, filtrar estímulos que interfieren en el aprendizaje y dirigir conscientemente su pensamiento hacia los objetivos académicos. En este sentido, la atención sostenida permite observar la permanencia del estudiante frente a una actividad; el control de distractores permite valorar su capacidad para reducir interrupciones internas o externas; y la autorregulación cognitiva evidencia cómo organiza, controla y reorienta su esfuerzo mental durante el proceso de aprendizaje. En correspondencia con el sustento teórico, Toledo Balseca et al. (2026) vinculan la adicción a dispositivos móviles con la concentración académica al evidenciar que el uso problemático del celular afecta el rendimiento atencional y la continuidad del aprendizaje.

Este modelo resulta pertinente para el presente estudio porque permite analizar la concentración académica como un proceso multidimensional, no como una simple capacidad de “prestar atención”. Desde esta mirada, un estudiante puede permanecer frente a una tarea, pero aun así presentar dificultades para seleccionar la información relevante,

resistir distractores o reorganizar su esfuerzo mental cuando aparece el cansancio. Por ello, la estructura basada en atención sostenida, control de distractores y autorregulación cognitiva permite comprender con mayor precisión cómo se manifiesta la concentración académica en los estudiantes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Fe y Alegría del cantón Buena Fe, así como su posible relación con las habilidades metacognitivas.

Desde su composición conceptual, la atención sostenida constituye la primera dimensión de la concentración académica y se refiere a la capacidad del estudiante para mantener el foco durante una actividad continua, especialmente cuando la tarea demanda lectura, resolución de problemas, análisis o seguimiento de instrucciones. Esta dimensión permite que el estudiante conserve su esfuerzo cognitivo durante el tiempo necesario para comprender y completar una actividad escolar. Bajo esta arista del análisis, Robayo et al. (2026) sostienen que las estrategias basadas en juegos pueden mejorar la atención sostenida en niños, debido a que entrenan la permanencia cognitiva, la respuesta organizada y el seguimiento de reglas durante un periodo determinado.

Desde una segunda dimensión analítica, el control de distractores implica que el estudiante identifique estímulos que interrumpen la tarea y logre reducir su influencia para conservar la continuidad del aprendizaje. Esta dimensión resulta especialmente importante en contextos escolares donde los estudiantes conviven con ruidos, dispositivos móviles, conversaciones, pensamientos intrusivos o hábitos digitales que pueden desplazar la atención hacia elementos ajenos a la actividad académica. En este marco, Castillo Escobar y Medina Freire (2024) explican que el uso de tecnologías móviles se relaciona con el rendimiento académico cuando

las interrupciones digitales afectan el estudio, debido a que la atención se desplaza hacia notificaciones, contenidos breves o hábitos de consulta que fragmentan el proceso cognitivo.

En continuidad con la estructura dimensional, la autorregulación cognitiva, como tercera dimensión de la concentración académica, consiste en dirigir conscientemente la atención, controlar impulsos y reorganizar el esfuerzo mental cuando aparecen distracciones, cansancio o pérdida de interés durante una actividad escolar. Esta dimensión permite que el estudiante no dependa únicamente de las condiciones externas del aula, sino que aprenda a gestionar su propio enfoque para mantener una conducta académica orientada a objetivos. En correspondencia con ello, Vichicela et al. (2026) relacionan la adicción a redes sociales con el desempeño académico de adolescentes ecuatorianos, porque el uso problemático de plataformas digitales reduce la capacidad de gestionar tiempos, priorizar tareas y sostener hábitos de estudio estables.

Desde una perspectiva teórica clásica, la primera teoría sustantiva corresponde a la Teoría de la Capacidad Atencional de Daniel Kahneman, formulada en 1973. Esta teoría plantea que la atención funciona como un recurso limitado que debe distribuirse según las exigencias de la tarea, el nivel de esfuerzo requerido y las condiciones del entorno. Desde este enfoque, cuando el estudiante enfrenta actividades académicas complejas, necesita administrar sus recursos atencionales para evitar que estímulos secundarios reduzcan su rendimiento. Esta teoría se vincula directamente con la concentración académica porque permite explicar por qué el estudiante puede perder el foco cuando existen múltiples demandas cognitivas o distractores simultáneos. Bajo esta lógica conceptual, Huilca Alvarado (2024)

relaciona la atención sostenida con el proceso de enseñanza-aprendizaje, al señalar que las actividades prolongadas requieren esfuerzo mental estable y control de estímulos irrelevantes. En el plano explicativo del fenómeno, la segunda teoría sustantiva se relaciona con el Modelo de Redes Atencionales de Michael Posner y Steven Petersen, propuesto en 1990. Este modelo plantea que la atención se organiza mediante redes funcionales encargadas de la alerta, la orientación y el control ejecutivo. La red de alerta permite mantener un estado de disposición para responder; la red de orientación facilita seleccionar la información relevante del entorno; y la red ejecutiva ayuda a resolver conflictos entre estímulos, inhibir respuestas inadecuadas y dirigir la conducta hacia una meta. Esta teoría resulta pertinente para explicar la concentración académica, porque el estudiante necesita activar estas funciones para mantenerse atento, seleccionar información útil y bloquear distractores durante el aprendizaje. En relación con ello, Palacios (2024) fundamenta que los enfoques psicopedagógicos orientados a mejorar la atención escolar deben trabajar la selección de estímulos, la permanencia cognitiva y la respuesta organizada ante tareas que exigen concentración sostenida.

Desde el cuerpo teórico de referencia, la tercera teoría sustantiva corresponde a la Teoría de las Funciones Ejecutivas de Miyake et al., formulada en 2000. Este enfoque explica que el desempeño cognitivo depende de tres procesos principales: control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. El control inhibitorio permite resistir impulsos o estímulos distractores; la memoria de trabajo ayuda a mantener activa la información necesaria para resolver una tarea; y la flexibilidad cognitiva permite ajustar estrategias cuando cambian las

demandas de la actividad. Esta teoría se vincula de manera inherente con la concentración académica porque permite comprender cómo el estudiante sostiene la atención, controla interrupciones y reorganiza su pensamiento para cumplir con los objetivos escolares. En respaldo a esta postura, Ríos et al. (2026) relacionan los distractores del aula con obstáculos para el aprendizaje, ya que la presencia de estímulos competitivos exige inhibir respuestas automáticas y mantener una meta académica activa.

En conjunto, estas teorías permiten comprender que la concentración académica no es una habilidad simple ni depende únicamente de la voluntad del estudiante. Kahneman explica la atención como un recurso limitado que debe administrarse; Posner y Petersen permiten entender cómo el estudiante mantiene alerta, orienta su atención y controla interferencias; mientras que Miyake et al. amplían esta comprensión al relacionar la concentración con funciones ejecutivas como inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. Por ello, estas teorías resultan pertinentes para el presente estudio, ya que permiten analizar cómo los estudiantes sostienen el foco, controlan distractores y regulan su esfuerzo mental dentro del proceso de aprendizaje.

Desde la dimensión social, el estudio sobre metacognición y concentración académica resulta fundamental porque aborda una problemática vinculada con la formación integral de los estudiantes en un contexto donde las exigencias escolares conviven con múltiples estímulos digitales, familiares y sociales. En la actualidad, los educandos no solo enfrentan el reto de aprender contenidos, sino también de organizar su pensamiento, regular su conducta académica y mantener la atención frente a actividades que requieren esfuerzo mental

sostenido. Por ello, analizar la relación entre metacognición y concentración académica permite comprender cómo los estudiantes desarrollan habilidades para tomar decisiones más conscientes sobre su aprendizaje, administrar mejor su tiempo y responder con mayor autonomía ante las demandas educativas. En este sentido, el estudio adquiere relevancia social porque contribuye a formar sujetos más responsables, reflexivos y capaces de enfrentar los desafíos académicos sin depender únicamente de la supervisión externa.

Esta postura encuentra respaldo en Gómez Pin (2026), quien evidencia que el uso del celular afecta la atención y concentración en estudiantes rurales de Educación Básica Superior, debido a que los dispositivos móviles pueden convertirse en distractores frecuentes dentro de las actividades escolares. Desde esta perspectiva, estudiar la concentración académica no implica rechazar la tecnología, sino reconocer que su uso requiere procesos de autorregulación para evitar que interfiera en el aprendizaje, el descanso y el rendimiento. En consecuencia, la investigación permite visibilizar una necesidad social concreta: fortalecer en los estudiantes la capacidad de controlar distractores, organizar sus hábitos de estudio y desarrollar mayor conciencia sobre la forma en que aprenden dentro y fuera del aula.

Desde una mirada pedagógica, la investigación es importante porque permite comprender cómo el estudiante aprende, cómo regula su pensamiento y cómo sostiene la atención durante el desarrollo de actividades escolares. En el proceso educativo, el rendimiento académico no depende únicamente de la explicación docente o de la cantidad de contenidos trabajados, sino también de la capacidad del estudiante para planificar sus tareas, monitorear su avance, corregir errores y

evaluar los resultados obtenidos. Por esta razón, estudiar la metacognición en relación con la concentración académica ayuda a orientar una enseñanza más consciente, donde el docente no solo transmite información, sino que también promueve estrategias para que el alumno aprenda a aprender, controle su atención y participe activamente en la construcción de su conocimiento.

Lo anterior se sustenta en Bastidas Herrera Barzallo et al. (2024), quienes relacionan la metacognición con el aprendizaje autónomo en bachillerato y destacan su valor para desarrollar estudiantes más reflexivos, responsables y activos en su formación. Desde este fundamento, la metacognición se convierte en una herramienta pedagógica clave, porque permite que el estudiante reconozca sus fortalezas, identifique sus dificultades y ajuste sus estrategias de aprendizaje según las exigencias de cada tarea. En consecuencia, el presente estudio aporta al ámbito educativo porque ofrece una base para fortalecer prácticas docentes orientadas al desarrollo de habilidades cognitivas, autorreguladoras y atencionales dentro del aula.

En términos prácticos, la investigación permitirá identificar cómo se relacionan las habilidades metacognitivas con la concentración académica de los estudiantes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Fe y Alegría del cantón Buena Fe. Este análisis puede servir como punto de partida para reconocer si los estudiantes planifican sus actividades, controlan su avance, evalúan sus resultados y mantienen la atención frente a las tareas escolares. A partir de estos hallazgos, la institución podría contar con información útil para orientar estrategias de acompañamiento docente, fortalecer hábitos de estudio, reducir distractores en el aula y promover actividades

que desarrollen mayor autonomía académica. Por tanto, el estudio no se queda solo en la descripción del problema, sino que ofrece una utilidad concreta para mejorar los procesos de aprendizaje.

Tal planteamiento coincide con Guillermo Cornetero y López-Regalado (2025), quienes proponen valorar la concentración académica mediante dimensiones como atención sostenida, control de distractores y autorregulación cognitiva, las cuales resultan útiles para analizar dificultades observables en el aula. Desde esta perspectiva, estudiar la concentración académica permite identificar aspectos concretos del comportamiento estudiantil que pueden ser fortalecidos mediante intervenciones pedagógicas, orientaciones de estudio y estrategias de regulación personal. En consecuencia, la investigación posee valor práctico porque sus resultados podrían servir para diseñar acciones educativas más ajustadas a las necesidades reales de los estudiantes, especialmente en relación con el manejo del tiempo, el control de estímulos distractores y la permanencia atencional durante las actividades escolares.

Desde criterios de pertinencia científica, la investigación se justifica porque responde a una problemática actual del contexto escolar, donde el aprendizaje ya no puede analizarse únicamente desde la enseñanza del docente, sino también desde los procesos internos que el estudiante activa para aprender. La metacognición y la concentración académica son variables relevantes porque permiten comprender cómo los educandos organizan su pensamiento, regulan su esfuerzo mental y enfrentan los distractores presentes en su entorno. En este sentido, estudiar ambas variables en la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Fe y Alegría del cantón

Buena Fe resulta pertinente, ya que permite contextualizar el fenómeno en una realidad educativa concreta, con estudiantes que enfrentan exigencias académicas propias del año 2026 y condiciones escolares que requieren atención investigativa.

En atención a la necesidad investigativa, Chávez Bajaña et al. (2025) encontraron que el uso intensivo de herramientas digitales se asocia con dificultades para mantener la concentración en actividades prolongadas, lo cual evidencia la importancia de estudiar esta problemática en escenarios educativos específicos. Este aporte permite fundamentar la pertinencia del presente estudio, debido a que la concentración académica se encuentra cada vez más influenciada por factores tecnológicos, hábitos de estudio y niveles de autorregulación. Por ello, analizar su relación con la metacognición resulta científicamente relevante, ya que puede contribuir a explicar cómo los estudiantes controlan su aprendizaje, enfrentan distractores y fortalecen su desempeño académico dentro de un contexto institucional determinado.

En atención a la problemática descrita, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es la relación entre la metacognición y la concentración académica en estudiantes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Fe y Alegría del cantón Buena Fe, 2026? En correspondencia con la formulación del problema, el objetivo general de este estudio consiste en determinar la correlación entre la metacognición y la concentración académica en estudiantes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Fe y Alegría del cantón Buena Fe, 2026. Asimismo, los objetivos específicos se orientan a valorar la relación entre la planificación y la concentración académica en los estudiantes del contexto

investigado; evaluar la relación entre la autorregulación y la concentración académica en la unidad de análisis; y medir la correlación entre la evaluación y la concentración académica en los sujetos estudiados. En coherencia con la lógica correlacional, se plantea como hipótesis investigativa que existe una correlación significativa entre la metacognición y la concentración académica en estudiantes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Fe y Alegría del cantón Buena Fe, 2026, debido a que la planificación, la autorregulación y la evaluación podrían asociarse con una mayor atención sostenida, control de distractores y autorregulación cognitiva. Como hipótesis nula, se establece que no existe correlación significativa entre ambas variables en los sujetos estudiados.

### **Materiales y Métodos**

Desde la naturaleza del estudio, la presente investigación se desarrolló bajo un tipo de investigación básica, debido a que busca ampliar el conocimiento científico sobre la relación entre la metacognición y la concentración académica en estudiantes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Fe y Alegría del cantón Buena Fe, 2026, sin intervenir directamente en las variables analizadas. En correspondencia con el paradigma positivista, se asumió un enfoque cuantitativo, puesto que la información recolectada fue procesada mediante datos numéricos, permitiendo medir las variables, establecer niveles de respuesta y analizar estadísticamente la relación existente entre ellas. En cuanto al diseño investigativo, se adoptó un diseño no experimental, dado que las variables metacognición y concentración académica no fueron manipuladas por el investigador, sino observadas tal como se presentan en el contexto educativo. Respecto al nivel del estudio, este corresponde a un alcance

correlacional asociativo, debido a que tiene como propósito determinar el grado de relación existente entre ambas variables en los estudiantes participantes. De esta manera, la investigación no busca establecer causalidad, sino identificar si existe asociación estadística entre las habilidades metacognitivas y la concentración académica. En relación con la población objeto de estudio, esta estuvo conformada por 60 estudiantes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Fe y Alegría, ubicada en el cantón Buena Fe. Para el desarrollo de la investigación, se seleccionó una muestra de 15 estudiantes, quienes constituyen la unidad de análisis del estudio. Para la determinación muestral, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad de los participantes, la disponibilidad institucional y la pertinencia de los sujetos respecto al problema investigado.

Para la recolección de datos, se utilizó como técnica principal la encuesta, debido a que permite obtener información directa de los estudiantes sobre sus habilidades metacognitivas y su nivel de concentración académica durante el proceso de aprendizaje. En cuanto al instrumento empleado, se aplicó un cuestionario estructurado de 24 ítems, organizado en función de las dimensiones de la variable metacognición: planificación, autorregulación y evaluación; así como de las dimensiones de la variable concentración académica: atención sostenida, control de distractores y autorregulación cognitiva. Dicho instrumento fue diseñado con una escala valorativa tipo Likert de cinco niveles: siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca, con el propósito de medir la frecuencia con que los estudiantes manifiestan conductas vinculadas con las variables de estudio. En referencia al rigor científico, el instrumento fue

sometido al coeficiente Alfa de Cronbach, con la finalidad de determinar su nivel de confiabilidad y consistencia interna. El cálculo se realizó a partir de las respuestas de 15 encuestados y 24 ítems, valorados mediante una escala tipo Likert de cinco niveles. El resultado obtenido fue de  $\alpha = 0.956$ , lo cual evidencia una excelente consistencia interna del cuestionario. En consecuencia, los ítems presentan una alta coherencia entre sí y permiten medir de manera homogénea los componentes relacionados con la metacognición y la concentración académica.

Del mismo modo, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, obteniéndose un estadístico de 0.893 y un nivel de significancia de  $p = 0.075$ , lo que evidenció que los datos presentaron una distribución normal. En consecuencia, se empleó la prueba paramétrica de correlación de Pearson para el análisis de asociación correspondiente. Para el procesamiento estadístico, los datos fueron recolectados mediante la aplicación del cuestionario estructurado a los estudiantes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Fe y Alegría del cantón Buena Fe. Posteriormente, la información obtenida fue organizada en Microsoft Excel, donde se elaboró una matriz de codificación conforme a la escala ordinal tipo Likert de cinco niveles: siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. En dicha matriz se asignaron valores numéricos a cada alternativa de respuesta, se revisó la consistencia de los datos y se organizaron los resultados por ítems, dimensiones y variables.

Luego, la información fue procesada mediante un software estadístico, preferentemente SPSS, con el fin de realizar el análisis descriptivo mediante tablas, frecuencias y porcentajes. Finalmente, se aplicó el análisis correlacional de Pearson para determinar la relación existente

entre la metacognición y la concentración académica, permitiendo contrastar la hipótesis investigativa en función de los resultados obtenidos. En relación con los aspectos éticos, se garantizó la participación voluntaria de los estudiantes, respetando su derecho a decidir sobre su inclusión en el proceso investigativo. En este sentido, se procuró que los participantes comprendieran el propósito del estudio, relacionado con el análisis de la metacognición y su correlación con la concentración académica, aceptando colaborar sin presión o condicionamiento. Esta consideración se articula con lo señalado por Salazar y Mendoza (2022), quienes sostienen que el consentimiento informado constituye un principio esencial en investigaciones desarrolladas en contextos educativos.

Asimismo, se aseguró la confidencialidad de la información recolectada, evitando la exposición de datos personales que pudieran identificar a los estudiantes participantes. Desde esta perspectiva, el tratamiento de la información se realizó bajo criterios de reserva, responsabilidad y protección de la identidad, con el fin de resguardar la integridad de los sujetos de estudio. Al respecto, Gómez y Herrera (2021) señalan que la protección de la identidad resulta fundamental para garantizar la ética investigativa cuando se trabaja con población estudiantil. Se promovió el uso responsable y académico de los resultados obtenidos, orientando la información exclusivamente hacia fines científicos y educativos. Bajo esta lógica, los datos derivados del cuestionario fueron empleados únicamente para analizar la correlación entre la metacognición y la concentración académica, evitando interpretaciones sesgadas, manipulaciones indebidas o usos ajenos al propósito de la investigación. En esta línea, Ramírez y Cedeño (2023) destacan que la

integridad en el manejo de la información constituye un pilar sustancial para fortalecer la transparencia, validez y responsabilidad ética en los estudios educativos.

### Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados de la investigación Objetivo Específico 1: Valorar la relación entre la planificación y la concentración académica en los estudiantes del contexto investigado.

**Tabla 1.** *Correlación entre planificación y concentración académica*

Correlaciones	Planificación	Concentración académica
<b>Planificación</b>	1	0.893**
Sig. bilateral	—	0.000
N	15	15
<b>Concentración académica</b>	0.893**	1
Sig. bilateral	0.000	—
N	15	15

*Nota.* La correlación es significativa en el nivel 0.01 bilateral.

Fuente: Elaboración propia

Con apoyo en la tabla 1, se observa una relación positiva muy alta y significativa entre la planificación y la concentración académica. El coeficiente de Pearson fue  $r = 0.893$ , con  $p = 0.000$ , lo cual permite afirmar que la capacidad del estudiante para anticipar actividades, organizar recursos, establecer estrategias y preparar su proceso de aprendizaje se vincula con mayores niveles de concentración durante las tareas escolares. Dicho de forma precisa, cuando el estudiante planifica antes de aprender, tiene más posibilidades de mantener la atención sostenida, controlar distractores y dirigir su esfuerzo cognitivo hacia el cumplimiento de los objetivos académicos.

Desde una lectura comparativa, la planificación aparece como una dimensión de fuerte asociación dentro del estudio, lo que evidencia su valor en la organización del aprendizaje. En concordancia con Aguilar Gordón et al. (2024), el conocimiento de estrategias de aprendizaje se relaciona con el rendimiento académico porque permite usar mejor el tiempo, activar saberes previos y enfrentar la tarea con una ruta cognitiva definida. De igual manera, Wirth et al. (2025) sostiene que la regulación metacognitiva favorece el esfuerzo mental y el

desempeño académico. En consistencia con Bernardo Zárate et al. (2023), las estrategias metacognitivas se asocian con el aprendizaje autónomo, mientras que Guillermo Cornetero y López-Regalado (2025) destacan que la concentración académica implica atención sostenida, control de distractores y autorregulación cognitiva. En consecuencia, planificar no solo permite organizar la tarea, sino también sostener una disposición mental más estable durante el aprendizaje. Objetivo Específico 2: Evaluar la relación entre la autorregulación y la concentración académica en la unidad de análisis.

**Tabla 2.** *Correlación entre autorregulación y concentración académica.*

Correlaciones	Autorregulación	Concentración académica
<b>Autorregulación</b>	1	0.838**
Sig. bilateral	—	0.000
N	15	15
<b>Concentración académica</b>	0.838**	1
Sig. bilateral	0.000	—
N	15	15

*Nota.* La correlación es significativa en el nivel 0.01 bilateral.

Fuente: Elaboración propia.

Con apoyo en la tabla 2, se identifica una relación positiva alta y significativa entre la autorregulación y la concentración académica.

El coeficiente de Pearson fue  $r = 0.838$ , con  $p = 0.000$ , lo cual permite afirmar que el control del propio avance, la identificación de errores y el ajuste de estrategias se relacionan con mejores niveles de concentración en los estudiantes. De manera concreta, autorregular el aprendizaje permite que el estudiante no dependa únicamente de las instrucciones externas, sino que supervise su desempeño, mantenga el esfuerzo y corrija su proceso mientras desarrolla las actividades escolares.

Desde una perspectiva interpretativa, la autorregulación demuestra un papel relevante en la permanencia atencional y en el control de la conducta académica. Según Aguayo (2024), las estrategias metacognitivas inciden en el desempeño escolar porque favorecen el seguimiento del proceso y la corrección oportuna. En sintonía con Hostia Luque et al. (2025), la metacognición permite aprendizajes más conscientes mediante reflexión, revisión y ajuste permanente. Asimismo, Wirth et al. (2025) evidencian que la regulación metacognitiva fortalece el esfuerzo mental, mientras que Guillermo Cornetero y López-Regalado (2025) vinculan la concentración académica con el control de distractores y la autorregulación cognitiva. Por tanto, la autorregulación no solo ayuda a corregir errores, sino que también permite mantener una conducta de estudio más enfocada y sostenida. La tabla 3 muestra el objetivo 3: Medir la correlación entre la evaluación y la concentración académica en los sujetos estudiados. Con apoyo en la tabla 3, se observa una relación positiva alta y significativa entre la evaluación y la concentración académica. El coeficiente de Pearson fue  $r = 0.832$ , con  $p = 0.000$ , lo cual permite señalar que la capacidad del estudiante para revisar sus resultados, reconocer aciertos, identificar errores y proyectar mejoras se asocia con mayores

niveles de concentración académica. En términos concretos, evaluar el propio aprendizaje permite que el estudiante tome conciencia de su desempeño y ajuste sus acciones futuras, lo que favorece una actitud más reflexiva, organizada y atenta frente a nuevas tareas escolares.

**Tabla 3.** *Correlación entre evaluación y concentración académica.*

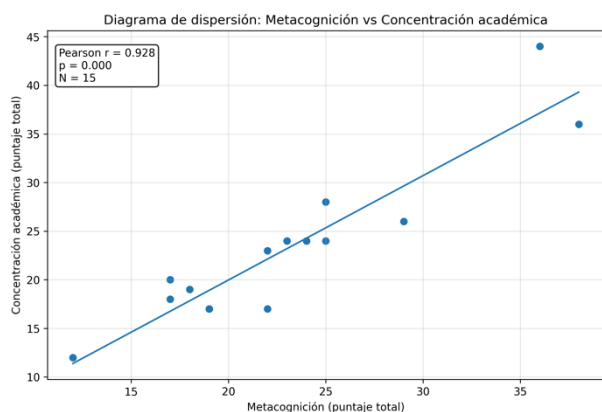
Correlaciones	Evaluación	Concentración académica
<b>Evaluación</b>	1	0.832**
Sig. bilateral	—	0.000
N	15	15
<b>Concentración académica</b>	0.832**	1
Sig. bilateral	0.000	—
N	15	15

Nota. La correlación es significativa en el nivel 0.01 bilateral.

Fuente: Elaboración propia.

Desde una lectura comparativa, la evaluación se presenta como una dimensión metacognitiva vinculada con la mejora continua del aprendizaje. De acuerdo con Giler Medina (2023), la reflexión metacognitiva permite revisar la calidad de las respuestas y comprender las razones de los errores. En concordancia con Alegría Vidal y Rivera Muñoz (2021), la metacognición fortalece las competencias académicas cuando el estudiante reconoce sus procesos internos y los orienta hacia decisiones más conscientes. Asimismo, Uculmana Cabrejos y Fernández Martínez (2025) sostienen que las habilidades metacognitivas integran conciencia cognitiva, regulación estratégica y aplicación reflexiva. En relación con ello, Guillermo Cornetero y López-Regalado (2025) explican que la concentración académica implica atención sostenida y autorregulación cognitiva. En consecuencia, evaluar el aprendizaje no solo permite cerrar una tarea, sino también preparar al estudiante para enfrentar con mayor concentración los siguientes desafíos académicos. La figura muestra el objetivo general: Determinar la

correlación entre la metacognición y la concentración académica en estudiantes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Fe y Alegría del cantón Buena Fe, 2026.



**Figura 1.** Correlación entre metacognición y concentración académica

Fuente: Elaboración propia.

Con apoyo en la figura 1, se observa una tendencia ascendente entre los puntajes totales de metacognición y concentración académica. La línea de tendencia confirma visualmente la relación positiva entre ambas variables, dado que los estudiantes con mayores puntajes en metacognición también presentan mayores puntajes en concentración académica. El coeficiente de Pearson fue  $r = 0.928$ , con  $p = 0.000$  y  $N = 15$ , lo que evidencia una asociación positiva muy alta y estadísticamente significativa. En términos interpretativos, la distribución de los puntos muestra que la planificación, la autorregulación y la evaluación del aprendizaje se vinculan con una mayor capacidad para sostener la atención, controlar distractores y mantener el esfuerzo cognitivo durante las tareas escolares. Desde una lectura crítica, la figura refuerza los resultados obtenidos en la tabla de correlación general, ya que la dirección de los datos no muestra una dispersión aleatoria, sino una tendencia clara

hacia el incremento conjunto de ambas variables. Este comportamiento coincide con Wirth et al. (2025), quienes relacionan la regulación metacognitiva con el esfuerzo mental y el desempeño académico; también guarda relación con Bernardo Zárate et al. (2023), quienes evidencian una asociación fuerte entre estrategias metacognitivas y aprendizaje autónomo. De igual manera, Bastidas González et al. (2024) destacan que la metacognición fortalece la responsabilidad del estudiante frente a su aprendizaje, mientras que Guillermo Cornetero y López-Regalado (2025) consideran que la concentración académica integra atención sostenida, control de distractores y autorregulación cognitiva. Por tanto, la figura permite confirmar que la metacognición no actúa de forma aislada, sino que se asocia directamente con mejores condiciones de concentración académica.

### **Conclusiones**

En relación con el objetivo general, se determinó que existe una correlación positiva muy alta y estadísticamente significativa entre la metacognición y la concentración académica en estudiantes de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Fe y Alegría del cantón Buena Fe, 2026, debido a que el coeficiente de Pearson fue  $r = 0.928$ , con una significancia de  $p = 0.000$ . Este resultado permite concluir que los estudiantes que presentan mayores habilidades metacognitivas, relacionadas con la planificación, la autorregulación y la evaluación de su aprendizaje, también tienden a evidenciar mejores niveles de concentración académica. En consecuencia, se acepta la hipótesis investigativa y se rechaza la hipótesis nula, ya que se comprobó la existencia de una relación significativa entre ambas variables. Respecto al primer objetivo específico, se valoró la relación entre la planificación y la concentración académica, obteniéndose una correlación

positiva muy alta y significativa, con un coeficiente de Pearson de  $r = 0.893$  y un valor de  $p = 0.000$ . Esto permite concluir que la capacidad del estudiante para organizar sus actividades, anticipar recursos, establecer estrategias y preparar su proceso de aprendizaje se asocia directamente con mejores niveles de atención sostenida, control de distractores y autorregulación cognitiva durante las tareas escolares.

En cuanto al segundo objetivo específico, se evaluó la relación entre la autorregulación y la concentración académica, identificándose una correlación positiva alta y estadísticamente significativa, con un coeficiente de Pearson de  $r = 0.838$  y una significancia de  $p = 0.000$ . A partir de este resultado, se concluye que los estudiantes que logran controlar su avance, detectar errores, ajustar estrategias y mantener una conducta académica organizada presentan mejores condiciones para sostener la concentración durante el desarrollo de actividades educativas. En correspondencia con el tercer objetivo específico, se midió la correlación entre la evaluación y la concentración académica, obteniéndose una relación positiva alta y significativa, con un coeficiente de Pearson de  $r = 0.832$  y un valor de  $p = 0.000$ . Este hallazgo permite concluir que la capacidad de revisar los resultados, reconocer aciertos, identificar errores y proyectar mejoras se vincula con una mayor disposición para mantener el enfoque académico. Por tanto, la evaluación metacognitiva constituye una dimensión relevante para fortalecer la concentración de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

#### **Referencias Bibliográficas**

Aguayo, J. (2024). Incidencia de estrategias metacognitivas en el desempeño escolar de la asignatura Matemática. *Revista Episteme*.

<https://www.redalyc.org/journal/5646/564679169020/html/>

Aguilar, F., Chamba, A., & Chamba, P. (2024). El conocimiento de estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico. *Cátedra*, 7(2), 19–35.

<https://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/catedra/v7n2/2631-2875-catedra-7-02-00019.pdf>

Aguilar, J., Galarza Gallardo, E. A., Largo Barnuevo, E. F., & Ramírez Asanza, V. Y. (2025). Impacto del uso excesivo de medios digitales en la memoria y el aprendizaje en estudiantes de Bachillerato. *Horizonte Científico International Journal*, 3(2), 1–12.

<https://doi.org/10.64747/whhmnn21>

Alegría, R., & Rivera Muñoz, J. L. (2021). Metacognición y competencias en la carrera de Arquitectura de una universidad privada de Lima-Perú. *Chakiñan Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 13, 55–71.

<https://doi.org/10.37135/chk.002.13.03>

Baquerizo, J., Torres, L., Chiluisa-Suntasig, J., & Castro-Acosta, W. (2024). Enfoques psicopedagógicos para mejorar la atención en el contexto escolar. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(4-1), 42–56.

<https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4-1.2645>

Bastidas González, K. A., Estrella Romero, V. A., Zaragoza Alvarado, G. A., & Jimbo Román, F. M. (2024). Autonomía en el aprendizaje y metacognición en estudiantes de bachillerato: una revisión literaria sobre el desarrollo de competencias del siglo XXI. *Sapiens in Education*, 1(1), 1–14.

<https://sapiensjournal.ec/index.php/sie/article/view/1>

Bernardo Zárate, C. E., Rivera Rojas, C. N., Eche Querevalú, P., & Lizama Mendoza, V. E. (2023). Estrategias metacognitivas y aprendizaje autónomo en estudiantes de educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 1002–1012.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i2.8.570>

Castillo Escobar, D., & Medina Freire, E. (2024). Análisis de la relación entre el uso de tecnologías móviles y el rendimiento

- académico. *ASCE Magazine*, 3(1), 1–21. <https://doi.org/10.70577/damgfp82/ASCE/1.21>
- Chao, C.-T., Chiu, Y.-L., Tsai, C.-L., & Chen, H.-L. (2025). The role of team dynamics and team acquaintance in group metacognition during medical students' collaborative learning. *BMC Medical Education*. <https://doi.org/10.1177/00472395251414683>
- Chávez Bajaña, D. M., Valdez Moreira, H., Chávez Miranda, J. T., & Zambrano-Zambrano, C. S. (2025). Impacto del uso intensivo de herramientas digitales en la capacidad de concentración académica. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/4154>
- Criollo Maldonado, A. A., Torres Cuñas, G. del P., Cedeño Muñoz, A. M., & Chávez Alava, J. J. (2025). Impacto del uso del celular en la atención y concentración de estudiantes rurales de Educación Básica Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 8591–8600. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i5.20198](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20198)
- Dzib Moo, D. L. (2022). La influencia del smartphone en el rendimiento académico de universitarios en la nueva normalidad: caso Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1178>
- Giler Medina, P. (2023). Reflexión metacognitiva en el aprendizaje de Química Orgánica. *Prometeo Conocimiento Científico*. <https://prometeojournal.com.ar/index.php/prometeo/article/view/16>
- Gómez Pin, L. S. (2026). Intervenciones basadas en funciones ejecutivas: un mapeo sistemático de su impacto en la atención. *Revista InveCom*, 6(3), 1–6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17887854>
- Gómez, R., y Herrera, J. (2021). Ética y confidencialidad en estudios educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.35362/rie861234>
- Grados-Villagaray, J., Medina-Coronado, D., & Flores, M. (2025). Estrategias metacognitivas y autoeficacia académica en estudiantes de educación superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/2198>
- Guillermo Cornetero, M. C., & López-Regalado, O. (2025). Validez y confiabilidad de instrumentos de investigación en el aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(10), 653–675. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.133>
- Herrera Barzallo, J. G., Arias Villalba, W. O., Estrella Romero, V. A., & Obando Santillán, D. I. (2024). Aprendizaje autónomo y metacognición en el bachillerato: desarrollo de habilidades para el siglo XXI, una revisión desde la literatura. *Revista InveCom*, 4(2), e040252. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10659690>
- Hostia Luque, T. V., Mendoza León, O., Hernández Sono, V. Y., Pérez Mena, C., & Reyes González, M. E. (2025). Metacognición como estrategia para lograr aprendizajes en estudiantes universitarios. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14867733>
- Huilca Alvarado, G. D. (2024). La atención sostenida en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Educación General Básica. *Repositorio Universidad Nacional de Chimborazo*. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/12731>
- Ledesma, J. G. C., Castillo, D., & Medina, E. (2025). Impacto del uso de tecnologías móviles en el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato. *ASCE Magazine*. <https://magazineasce.com/index.php/1/article/view/86>
- Lema, L., Basantes, G., Sigcha Yanchaliquín, M. R., Vizcaíno Mantilla, S. D., & Zambrano León, A. E. (2026). Adicción a las redes sociales y su incidencia en el desempeño académico de adolescentes ecuatorianos en bachillerato. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(2), 695–710. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5578>
- Manzanero, A., Balmaseda, R., Pérez, M., Berisso, B., & Álvarez, M. A. (2025). La atención sostenida en edad escolar: el sexo y el

- desarrollo cognitivo. *Psicología Educativa*, 31(2), 171–180.  
<https://doi.org/10.5093/psed2025a15>
- Meza Arguello, D. M., Cerezo Segovia, B. A., & Meza Arguello, H. L. (2026). Consumo de música digital y la concentración académica en estudiantes universitarios. *Sage Sphere of Technology, Sciences, Discoveries and Society*, 4(1), 1–14. <https://doi.org/10.63688/44jshf48>
- Poma, G. P., Ramos, M. A., & Cárdenas, L. M. (2025). Relación entre las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora en adolescentes. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/2288>
- Ramírez, D., y Cedeño, F. (2023). Integridad científica en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.6018/rie.51234>
- Ríos, G. R. C., Zamora, M. A., & Loor, J. A. (2026). Los distractores en el aula como obstáculo para el aprendizaje. *Formación Estratégica*. <https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/download/203/161>
- Robayo, R. C. A., Cedeño, L., & López, M. (2026). Estrategia para mejorar la atención sostenida en niños mediante juegos. *Revista Mentor*. <https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/11424/9691>
- Romero Saldarriaga, M., Rojas, C., & Zambrano, L. (2024). Estrategias metacognitivas para potenciar la lectura en estudiantes. *Revista Educación en Contexto*. [https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-48212024000100083&script=sci\\_arttext](https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-48212024000100083&script=sci_arttext)
- Salazar, L., y Mendoza, P. (2022). Consentimiento informado en investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Bioética*. <https://doi.org/10.18359/rlbi.5678>
- Toledo Balseca, C. A., Parrales Sánchez, Y. J., Leones Sánchez, G. C., Vivar Verdugo, R. P., & Jiménez Calderón, V. P. (2026). Adicción en dispositivos móviles y concentración académica en estudiantes. *Impact Research Journal*, 4(1), 121–137. <https://doi.org/10.63380/irj.v4n1.2026.298>
- Torales, J., Barrios, I., Gómez, N., & García, O. (2025). Uso de redes sociales y desempeño atencional en estudiantes de medicina: un estudio mediante evaluación cognitiva objetiva. *Medicina Clínica y Social*, 9(1), 123–135. [https://scielo.iics.una.py/scielo.php?pid=S2072-81742025000100123&script=sci\\_arttext](https://scielo.iics.una.py/scielo.php?pid=S2072-81742025000100123&script=sci_arttext)
- Uculmana Cabrejos, D. A., & Fernández Martínez, C. A. (2025). Habilidades metacognitivas en estudiantes universitarios: una revisión sistemática sobre su desarrollo y aplicación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i3.9.1091>
- Wirth, J., Weber, X., Schuster, C., Fleischer, J., Leutner, D., & Stebner, F. (2025). Far transfer of metacognitive regulation: From cognitive learning strategy use to mental effort regulation. *Educational Psychology Review*, 37, 1–26. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09983-x>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Cinthya Lizbeth Cabada Torres, Anahí Juliana Campuzano Mora, Cielo Anahí Cepeda Chimbolema y Milton Alfonso Criollo Turusina.

**Declaraciones éticas y editoriales del artículo**

**Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)**

Cinthya Lizbeth Cabada Torres: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, análisis formal de resultados, redacción del borrador original y revisión final del manuscrito.

Anahí Juliana Campuzano Mora: validación metodológica, organización y tabulación de datos, apoyo en el análisis estadístico, revisión bibliográfica y corrección académica del manuscrito.

Cielo Anahí Cepeda Chimbolema: aplicación de encuestas en la institución educativa objeto de estudio, recolección de datos, supervisión del proceso investigativo, apoyo en la interpretación de resultados y aprobación de la versión final del artículo.

Milton Alfonso Criollo Turusina: supervisión, metodología, validación, redacción, revisión y edición del manuscrito científico.

**Declaración de conflicto de intereses**

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

**Declaración de financiamiento**

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

**Declaración del editor**

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

**Declaración de los revisores**

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

**Declaración ética de la investigación**

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

**Declaración sobre el uso de inteligencia artificial**

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

**Disponibilidad de datos**

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

